

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

MAGISTER

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání
ve výzkumu

1/2023

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Redakční rada:

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

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

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

Mimouniverzitní a mezinárodní redakční rada:

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

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

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

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

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

Prof. nadzw. Drhab. Jolanta Karbowiczek (Univerzita v Krakově)

Prof. Robert Bacalja, PhD (Univerzita v Zadaru)

assist. prof. Maja Cindrić, Ph.D. (Univerzita v Zadaru)

Redakce:

Bc. Otakar Loutocký (odpovědný redaktor)

Ing. Jan Částka (autor obálky)

Mgr. Alžběta Vaňková (technický redaktor)

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

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

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

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

Evidenční číslo periodika:

MK ČR E 20929

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

Časopis vychází v režimu open access v licenci CC BY SA 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>.

Editorial Board:

Doc. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D. (Chair of Board)
Doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Vice-President of Board)
PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D. (editor)

Non-university and International Editorial Board:

Doc. PhDr. Ludmila Belásová, Ph.D. (University of Prešov)
Doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (University of Žilina)
Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice) Prof. Dr. Milena Ivanuš Grmek
(University of Maribor)
Prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec, Ph.D., full prof. (University of Koper)
Prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Kraków)
Prof. Robert Bacalja, PhD (Univerzita v Zadaru)
assist. prof. Maja Cindrić, Ph.D. (Univerzita v Zadaru)

Editing:

Bc. Otakar Loutocký (responsible editor)
Ing. Jan Částka (author imprint)
Mgr. Alžběta Vaňková (technical editor)

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

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

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

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

Registration number:

MK ČR E 20929

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

The magazine is published in open access mode under CC BY-SA 4.0:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

OBSAH

Přehledová studie	7
Vývoj poznatkové báze kognitivně-komunikačního paradigmatu učitele primární školy	
Dominika Provázková Stolinská.....	9
Výzkumné šetření	45
Příprava dětí na psaní v MŠ a jejich individuální podpora učitelkou	
Radmila Burkovičová, Věra Novotná	47
Sociální připravenost dětí předškolního věku na školní docházku pod vlivem pandemie Covid 19	
Kateřina Valchářová	59
Výzkumná činnost studentů.....	81
Využití metod pedagogické diagnostiky u dětí předškolního věku	
Magdaléna Bečicová, Alena Srbená	83
Kontakty na autory	113
Abstrakty	115
Informace pro autory	119

Přehledová studie

Vývoj poznatkové báze kognitivně-komunikačního paradigmatu učitele primární školy

Dominika Provázková Stolinská

Abstrakt: V návaznosti na záměry a cíle uváděné v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* probíhají aktuálně v České republice kroky k reformě pregraduální přípravy budoucích učitelů. Tato skutečnost se nevyhýbá ani studiu Učitelství pro 1. stupeň základní školy. V článku jsme se zaměřili na vývoj výzkumných snah odborníků v oblasti kognitivně-komunikačního paradigmatu, které staví na úrovni pedagogické komunikace, a tím se promítá do komunikativní kompetence. Ta je pro učitele primární školy naprosto základní a zásadní, protože přímo ovlivňuje všechny ostatní kompetence.

Uváděný vývoj poznatkové báze tematiky je výsledkem systematického mapování při analýze tuzemských i zahraničních výzkumů a může být podkladem pro strukturaci komunikativní kompetence učitelů primární školy.

Klíčová slova: kognitivně-komunikační paradigma, pedagogická komunikace, učitel primární školy, analýza výzkumů, přehledová studie.

Úvod

Kognitivně-komunikační paradigma představuje *soubor schopností a dovedností učitele efektivně užívat komunikaci pro řešení vzniklých situací*. V kognitivní oblasti paradigmatu dominují *poznávací procesy* a v komunikační oblasti se směřujeme k *použití efektivních komunikačních strategií*. Takto koncipované didaktické myšlení vychází z modelu kriticky komunikační didaktiky (Popp, 1976), která má v českém prostředí již dlouholetou tradici, protože se začala

uplatňovat od 2. poloviny 20. století. Dominantní charakteristikou je, že zdůrazňuje význam sociální dimenze výuky jako interakční pole a přichází s normativním aspektem požadavku symetrické komunikace ve výuce. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je determinováno na jedné straně vizemi vzdělávací politiky a na straně druhé aktuální teorií pedagogické komunikace.

Kognitivně-komunikační paradigma je konstruováno na podkladě aktuální *teorie pedagogické komunikace*. Teorie pedagogické komunikace považujeme za velmi významné, protože představují realizační a procesuální stránku výchovně-vzdělávacího procesu a přímo ovlivňují kvalitu procesů didaktických.

Pedagogickou komunikaci definujeme jako *proces, který výrazně ovlivňuje tvorbu vzájemných vztahů*. Vzhledem k vývojové úrovni žáka se specificky v prostředí primární školy neuplatňuje pouze hlavní funkce komunikace – přenos informací, ale jejím důležitým úkolem je především podněcovat sdílení zájmu a zodpovědnosti všech činitelů za učební aktivitu žáka, přičemž jako hlavní řídicí činitel je učitel (Provázková Stolinská, 2021).

Problematika pedagogické komunikace je odborníky sledována velmi dlouhou dobu jak u nás, tak také v zahraničí. Pozornost byla původně kladena na kvalitu mluveného projevu učitele – tedy na rétoriku. Později se však začaly objevovat studie zaměřující se na vliv komunikace na efekty výchovně-vzdělávacího procesu. V zahraničních odborných textech se však objevovaly o něco dříve než u nás. Např. v 80. letech byla publikována Australská studie o signifikanci deficitu školní komunikace a úspěšnosti žáka (Young, 1983). Již tehdy si tedy zahraniční odborníci uvědomovali potenciál školní komunikace, ale zatím se nespécifikovali na tyto dovednosti u učitele (alespoň výzkumné zprávy tomu nenasvědčují, hovoří se o školní komunikaci obecně). Česká pedagogika se řadou přístupů

k pedagogické komunikaci začala inspirovat výrazněji po roce 1989, kdy se k nám s otevřením státních hranic začaly šířit různé pedagogické proudy. V českém prostředí je tedy patrné téměř 10leté opoždění řešení problematiky.

Aktuálně se hledají cesty, jak reformovat pregraduální přípravu budoucích učitelů 1. stupně základní školy. Strukturuje se kompetenční rámec absolventa učitelství (MŠMT, 2023), který se jeví jako výchozí kompetenční model pro autentické přístupy jednotlivých pedagogických fakult v ČR. Tím je zdůrazněn význam tematiky kognitivně-komunikačního paradigmatu, protože jeho cílem je efektivně rozvíjet pedagogickou komunikaci u studentů a na jejím podkladě strukturovat požadovanou úroveň jejich komunikativní kompetence.

V článku prezentujeme interpretaci výsledků systematického mapování výzkumů v dané oblasti. Zabýváme se záměrně pototalitním obdobím, protože se zde začíná utvářet současná podoba teorie komunikace učitele. Analýza výzkumů je strukturována do desetiletých období od 90. let 20. století.

90. léta 20. století

Kapitola prezentuje vývoj strukturace obsahů pedagogické komunikace v desetiletých obdobích od 90. let 20. století, kdy se v tuzemsku začíná utvářet současná podoba teorie komunikace učitele.

V 90. letech v zahraničí si odborníci začali všimnout efektivity komunikace u učitele. Začali si uvědomovat kontext komunikativních dovedností a vztahu s žáky. Komunikace se zde projevovala jako významný faktor pro vznik interakce mezi učitelem a žáky a pro podporu jejich získávání pro učení. Tato problematika se

objevuje v evropských i světových výzkumech (např. Coslin, 1992, Donaldson, Kurtz, 1997). V návaznosti na tato zjištění se začíná vytvářet vzdělávací nabídka pro budoucí učitele v teoretické rovině.

Např. v Kanadě byla publikována studie, která se zaměřovala na teorii komunikace vzdělávacích aktérů. S ohledem na komunikativní dovednosti při výuce a učení je cíl zlepšení osobní komunikace pro pedagogy zvláště významný. Dva počáteční kroky při vývoji takových programů jsou:

- identifikace proměnných, které ovlivňují pedagogickou komunikaci a její výsledky,
- pochopení vztahů mezi těmito proměnnými, aby bylo možné učinit předpovědi týkající se efektivního chování v různých kontextech.

Autoři na základě těchto kroků strukturovali model mezilidské komunikace v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů. Odborníci si uvědomovali, že když je pedagogická komunikace efektivní, studenti i učitelé prosperují.

V tuzemsku se nejprve do popředí zájmu dostala obecná témata pedagogické komunikace, jako je její význam pro vzdělávání, diskutovaly se rozměry a struktura pedagogické komunikace, nebo např. její souvztažnost se sociální komunikací. Vzhledem k postupné demokratizaci společnosti v naší zemi započaly snahy o proměnu celého vzdělávacího systému. V rámci vnější proměny školy došlo k rozvolňování pravidel tzv. jednotné školy a uplatnění snah o pluralizaci vzdělávací nabídky. Velkými iniciátory těchto snah byly především odborníci z pedagogických fakult z celé České

republiky a členové odborných spolků a sdružení jako např. PAU, NEMES, ČAPV, ČPdS.

S proměnou vzdělávacích strategií se začala pozornost věnovat také pedagogické komunikaci. Ta začala být vnímána jako základní stavební kámen pro efektivní uplatnění rozličných metod. Oproti zahraničí, kde již byly sledovány prvky determinující pedagogickou komunikaci, tuzemští odborníci předkládali popis, jak pedagogická komunikace vypadá. V oblasti zájmu byla tato výzkumná témata (např. Čechová, 1995, Mareš, Křivohlavý, 1995, Navrátil, 1992, Nelešovská, 1994, Nikl, 1990, Prokešová, Stuchlíková, 1990, Rýdl, 1993, Schneider, Meade, 1997, Slavík, 1995, Spilková, Hausenblas, 1994, Svatoš, Mareš, 1993, Vyskočilová, Hermochová, 1991):

- komunikace ve škole – sledovány byly postupy učitele, problémy a chyby v pedagogické komunikaci, dovednosti argumentace učitele,
- komunikace a interakce s žáky ve škole – uváděn byl popis komunikace v pedagogických situacích,
- spisovnost v pedagogické komunikaci – zde lingvisté uvedli stanovisko k užívání mateřského jazyka jako prostředku komunikace mezi učitelem a žákem. Dříve byl stanoven požadavek na spisovný a čistý jazyk. Podle nového stanoviska by měl učitel přihlížet k podmínkám jazykového projevu, jeho funkci, situaci a formě.

Studium pedagogické komunikace se již stalo součástí pregraduální přípravy budoucích učitelů. Jedna z prvních snah o implementaci tohoto tématu do vysokoškolské přípravy učitelů pocházela z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci z roku 1994. Záměrem byl rozvoj optimalizovaného jednání učitele v pedagogické interakci s žákem.

1. dekáda 21. století

V *1. desetiletí 21. století* se v kontextu *celosvětových výzkumů* problematika komunikace učitele dále rozvíjela. V tomto období se o pedagogické komunikaci hovořilo nejen jako o teorii, ale uvažovalo se také o možnostech její implementace do pedagogického procesu (např. Anderson, 2006, Byrne, 2005, Fottland, Matre, 2005, Janz, Klauss, Lamers, 2009, Morge, 2005, Pozzer-Ardenghi, Roth, 2007, Saalfrank, 2006, Sprague, 2002).

V odborných přístupech můžeme rozlišit tyto poznatkové linie:

- Teorie komunikace - v této oblasti se odborníci zaměřovali na reflexi teorií vytvářených v předešlém období. Jako příklad můžeme uvést studii z USA, kdy se výzkumný tým zaměřil na kritiku konkrétního přístupu v komunikaci dle Habermase (Heslep, 2001). Zde hodnotili, že důsledky této teorie jsou v rozporu s běžným pojmem komunikace a především jejími běžnými koncepty. Hodnotili ji tedy jako nevhodnou pro pojetí komunikace ve výuce. Nebo např. na opačném konci světa v Litvě se zase odborníci odkazovali na přístup ve výukové komunikaci dle Jovaiše, který prezentoval aspekty komunikačního obsahu a šíření mezilidských vztahů v mikro (rodinném, školním) a makro (mezinárodním) prostředí (Lockhorst, Wubbels, Oers, 2010).
- Vliv komunikace na učení – zde se objevovaly výzkumy především v evropském kontextu. Refletovaly převážně reálné prostředí školní třídy. O pedagogické komunikaci se zde hovořilo dokonce jako o formě výuky, která podporuje tvořivost i aktivitu žáků. Byl zde sledován vliv toho, jak učitel vyučuje, a co se z toho žák naučí. Výzkumy se nevyhraňovaly pouze na verbální projevy učitele, ale také na projevy

neverbální (objevil se zde také pojem fluidní komunikace mezi učitelem a žákem). Jiné výzkumy v této oblasti se zase zaměřily na identifikaci výzev, kterým čelí žáci ve vztahu ke škole. Jako významný faktor školní úspěšnosti zde vystupoval synergický model kontextové komunikace mezi učitelem a žákem.

- Vzdělávání v oblasti komunikace – evropští odborníci podrobovali kritice tehdy uplatňovaný trend instruktážního (transmisivního) pojetí výuky, protože potlačuje přirozenou komunikaci mezi učitelem a žáky. Vyučování zde bylo vnímáno jako fenomén, který člověka provází celý život. Mělo by tedy probíhat s akcentem na přirozenost. Základním zjištěním vyplývajícím z výzkumů bylo, že *dobří* učitelé vynikají v přijetí osobního přístupu k žákům, ale pracují spíše intuitivně, než systematicky nebo záměrně, aby stimulovali rozvoj žáků. Tento výstup byl poté podnětem ke změně strategie v pregraduálním vzdělávání budoucích učitelů.

V *tuzemsku* jsme se v prvním desetiletí nového století v oblasti pedagogické komunikace posunuli ke sledování a hlavně k velkým diskusím o neautoritativním přístupu v komunikaci ve škole. V tomto období jsme mohli spatřovat velký zájem odborníků o tematiku. Významné publikace byly překládány z cizích jazyků (např. Auger, 2005, Berger, Fuchs, 2009, Cangelosi, 2009) a pro tuzemské odborníky představovaly velkou inspiraci. Zatímco zahraniční výzkumy vycházely z rozličných teorií a snažily se o jejich možné implementace do výchovně-vzdělávacího prostředí, tuzemské výzkumy byly však stále orientovány spíše na popis školní reality.

Hlavními centry rozvoje těchto teorií a výzkumů v kontextu primárního vzdělávání byly PdF UK v Praze, PdF UP v Olomouci a PdF OU v Ostravě. Rozvíjeny byly myšlenky o vlivu pedagogické

komunikace např. na školní klima, na zájem žáka o učení, nebo celkově o vlivu na utváření vztahu mezi učitelem a žákem. V této dekádě byly výzkumy orientovány na vnitřní prostředí školy, přičemž pedagogická komunikace byla vnímána jako neoddelitelný prvek úspěchu transformace české školy.

K tomuto období můžeme datovat strukturaci těchto témat:

- Pedagogická komunikace se zaměřením na učitele (např. Bína, 2005, Čejková, 2005, Doležalová, Štindl, Loudová, 2009, Ergens, 2007, Hladílek, 2006, Linhartová, 2001, Nelešovská, 2005, Pišlová, Pišlová, Gálisová, Janovec, Bušová, 2009, Roubíček, 2007, Rýdl, 2005, Schneiderová, 2003, Spilková, 2004, Svatoš, Holý, 2002, Svatoš, 2009, Šurda, 2000, Švec, 2006, Veselá, 2007, Vlček, Vlček, 2004, Zítková, 2008):
 - zde se výzkumy zaměřovaly na komunikační strategie při uplatňování nových výukových modelů (jako např. koncepce Osobností a sociální výchovy, dramatické výchovy atp.), které souvisejí s proměnami vzdělávání učitelů v České republice. Zájem o profesionalizaci učitelství byl inspirován zahraničním kontextem, změnami ve společnosti po roce 1989 a novými dlouhodobými cíli vzdělávání.
 - Ve výzkumech komunikace učitele se objevovaly výzkumné metody doslovných prepisů a následné analýzy komunikační aktivity ve vyučovacích hodinách. Řešena byla např. oblast dominance v komunikaci, řešení a řízení komunikačních pravidel a dění ve třídě.
- Komunikace a interakce mezi učitelem a žákem (např. Cachová, 2005, Čechová, 2008, Doležalová, 2008,

Gavora, 2005, Höflerová, 2003, Kolarová, 2007, Kozlík, 2003, Musilová, 2002, Navrátil, 2005, Nováčková, Nevolová, 2003, Pelikán, 2002, Smahel, 2004, Šed'ová, 2005):

- pozornost byla věnována pedagogické komunikaci jako prostředku výchovy žáka,
- dále byla rozvíjena myšlenka vlivu komunikace na zájem žáka o učení,
- sledována byla také problematika uplatňování školského dialogu.
 - Školský dialog byl sledován na úrovni jeho specifických znaků - rozlišeny byly polární typy dyadické výukové komunikace – intencionální a iluzivní dialog, což souvisí s výukovou efektivitou, a dále jako princip vyučování, který má předpoklady vytvářet vnitřní podmínky pro překonávání tradičního konformismu a transmisivního pojetí výuky.
 - Do popředí zájmu se dostala také komunikační výchova, která měla být cílená a záměrná, a měla by směřovat k rozvoji řečových dovedností žáka, neměla by být nahodilou a nesystematickou hrou na komunikaci.
- Hledání hranic pedagogické komunikace, které bylo důsledkem vnitřní proměny školy a souviselo s řešením interpersonálních konfliktů. Výzkumy tuto skutečnost nepodceňovaly a věnovaly se také školním konfliktům a možnostem jejich řešení.

- Komunikace učitele s veřejností (v obecnější úrovni komunikace rodiny a školy) – zájem výzkumníků v oblasti komunikace mezi rodinou a školou (např. Eger, 2001, Janiš, 2001, Kříž, 2006, Šabata, 2009) se zaměřoval na:
 - popis, jak daná komunikace probíhala,
 - sledování různých modelů spolupráce a komunikace, jež u nás byly uplatňovány,
 - popis konfliktů mezi rodiči a učiteli, učiteli a žáky i řešení konfliktů mezi žáky samotnými učitelem a rodiči.

V daném období se u nás začíná řešit také otázka implementace tématu pedagogické komunikace do pregraduální přípravy budoucích učitelů primárních škol. První témata kvalifikačních prací se však objevují až v následující dekádě na pedagogických fakultách UK v Praze, UP v Olomouci, OU v Ostravě nebo MU v Brně.

V tomto období se začínají objevovat jedny z první kvalifikačních prací v dané oblasti. Studenti řešili ruku v ruce s českými výzkumy problematiku popisu struktury pedagogické komunikace na 1. stupni základních škol. Snahou studentů bylo poskytnout učitelům návrhy na zvýšení efektivity edukační reality prostřednictvím pedagogické komunikace. Další sledovanou oblastí byly např. chyby v pedagogické komunikaci (např. Badalová, 2009, Hejna, 2009).

2. dekáda 21. století

Také ve 2. desetiletí 21. století vycházelo zkoumání pedagogické komunikace v zahraničí z předchozích zjištění. Výzkumy se zaměřovaly na reflexi stanovených teorií a jejich modernizaci směrem k trendům ve vzdělávání. Objevovaly se zde jednak strategie rozvoje oblastí problematiky komunikace učitele, které již byly řešeny dříve, ale také strukturování další specifik, které vyplynuly z vývoje pedagogiky a současných vzdělávacích strategií.

- Teorie komunikace (např. Botez, 2018, Čapětíná, Stoenescu, 2016, Dobrescu, Lupu, 2015, Gurlui, 2017, Hess, 2011, Hobjila, 2012, Horváthová, 2017, Jaslovská, Pisoňová, 2018, Jemielnik, 2016, Rahman, Affida, Nizam, 2014, Shreessa, Sanjay, 2018, Symanyuk, Pecherkina, 2016, Voiculescu, 2014) – oblastí teorií komunikace se zabývali výzkumníci z celého světa. Častým prvkem ve výzkumech bylo zaměření na kritiku konkrétních autorských přístupů z předešlých období. Z tohoto podkladu pak byly v kontextu aktuálních trendů vzdělávací politiky strukturovány např. role identifikované v didaktické komunikaci, komunikační styly učitelů, struktura komunikace, nebo také např. psychologické prediktory vývoje inhibice ve vzdělávacím procesu.
- Dobrá praxe (např. Bakx, Koopman, Kruijf, Brok, 2015, Haranburu, Esteve, Balluerka, Gorostiaga, 2010, Jevtic, Minic, Jovanovic, 2015, Kleeck, Schwarz, 2011, Lohmann, 2011, Navickiene, Sederevičiuté-Pačiauskienė, Valantinaitė, Žilinskaitė-Vytienė, 2019, Neustroev, Neustroeva, Shergina, 2018, Onishchenko, 2014, Stonkuvienė, 2010, Urea, 2013) – tuto kategorii řešily studie z celého světa. Některé popisovaly procesy utváření školního klimatu na podkladě

komunikativních strategií učitele, jiné nastiňovaly možnosti podpory učitelů zvládat vypjaté situace ve škole. Poskytovali doporučení, jakým způsobem hovořit, aby byl posilován vztah s komunikačním partnerem. Jako důležitý prvek, který se ve studiích shodně objevoval, bylo ujištění, že učitel v komunikaci může dělat chyby, ale je důležité o nich uvažovat, a na komunikaci pracovat, protože podporuje efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi poměrně velkým zastoupením výzkumů v této oblasti se však objevil jeden výrazně inspirativní. Holanští odborníci sledovali kategorii dobré praxe z těchto perspektiv: studie vnímání ideálního prostředí výuky a učení; studie efektivity školy dle chování učitelů; odborné znalosti učitelů a profesní identita učitelů. Dle hodnocení žáků zde byly uváděny jako nejvýznamnější druhá a třetí kategorie.

- Problémy v komunikaci (např. Atjonen, Korkeakoski, Jouko, 2011, Burceva, 2011) – tato oblast evropského výzkumného zájmu ne úplně tradičně poukazovala na skutečnost, že i přes deklarování humanistických, prosociálně orientovaných či pedocentrických přístupů ve vzdělávání se v praxi škol stále někdy objevoval nevhodný pedagogický vliv na úrovni komunikace, což v žácích vzbuzovalo pasivitu až agresivitu.
- Komunikace učitele s žákem ve specifických podmínkách (např. Molnar, Lavrenova, Fenchak, 2017, Popoviciu, Popoviciu, Pop, Sass, 2010, Provázková Stolinská, Částková, 2015, Provázková Stolinská, 2017, Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2017b, Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2021, Šeďová, Šalamounová, 2015) - zde se objevily kategorie směřující k uplatňování tzv. inkluzivního

přístupu, což se stalo celosvětovým trendem ve vzdělávání. Jednalo se o kategorie:

- žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – tato kategorie byla tvořena žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky ze sociokulturně nepodnětného prostředí, nebo žáky z různých sociálních kultur,
- genderová specifika – velmi zajímavá okrajová a ve výzkumech komunikace doposud opomíjená kategorie genderu byla sledována ve střední Evropě. Bylo zde možné rozlišit dvě podkategorie – úroveň komunikace učitele s žáky dle genderové odlišnosti – žáci dívky/chlapci; učitelé ženy/muži.
- Komunikace učitele s rodiči (např. Kuusimaki, Uusitalo-Malmivaara, Tirri, 2019, Leenders, Monfrance, Haelermans, 2019, Palts, Haaro-Loit, 2015, Prima, Desiatnyk, Durmanenko, 2017, Walker, Legg, 2018) – tato oblast zdůrazňovala důležitost komunikativních dovedností učitele, protože ve spolupráci s rodinou představují přínos pro rozvoj žáka. Jednalo se o pojetí komunikace jak v oblasti vzdělávání, tak v oblasti výchovy. Výsledky výzkumů poukazyvaly na poznatek, že rodiče s nízkou komunikační aktivitou se zajímali hlavně o známky a zdravotní problémy. Aktivní rodiče diskutovali také o systému zpětné vazby a hodnocení. Snahou učitele by však v této době mělo být uplatňování tzv. modelu sdílené odpovědnosti s rodiči. Z výzkumů především evropského charakteru vyplynula praktická doporučení pro učitele (nejedná se tedy pouze o teoretická zjištění, ale výzkumy jsou především zaměřeny na praktické aplikace).

- Rozvoj vzdělávání v oblasti komunikativních dovedností učitele (např. Biktagirova, Kasimova, 2017, Crosskey, Vance, 2011, Eftimie, 2015, Gallego, Luis, Rodríguez, 2015, Istenic, Cotic, Solomonides, Volk, 2016, Ivanova, 2014, Koch, 2017, Mombek, Kulmanova, Kolesnikova, Demeuova, Ibragimova, 2018, Muste, 2018, Nemet Brust, 2018, Pozdeeva, 2015, Stamatis, 2016, Sultan, Yalcinkay, 2018) – výzkumy převážně evropského charakteru hodnotily komplexitu dovedností a znalostí učitele ve vztahu ke strategiím řízení třídy, organizaci učení žáků a efektivním komunikačním technikám ve výuce. Jeden z výzkumů např. prezentoval výsledky o překážkách v implementaci důležitých principů do pedagogické praxe. Z výzkumu vyplynulo, že tyto překážky souvisely s odlišnými požadavky učitelů na učení žáků, kde se odrážely různé teoretické koncepty pedagogických principů na podkladě komunikačních přístupů. Mnohem častější byly výzkumy, které reflektovaly komunikativní dovednosti studentů. Tyto výzkumy nám ukázaly, že studenti znají problematiku pedagogické komunikace, ale schází jim praktický trénink. Je zde však patrná snaha o cílenou přípravu budoucích učitelů v oblasti sebehodnocení, což při získávání vlastní praxe může významně podpořit rozvoj jejich komunikativních dovedností.

V tuzemsku byl pro návazné desetiletí příznačný velký rozvoj a expanze spolků a sdružení zabývajících se vzděláváním. Vytvářely a propagovaly doporučení nebo celé metodiky postupů komunikace na různých úrovních – např. se vymezovaly v oblasti komunikaci mezi rodinou a školou, v oblasti změny komunikačního chování učitelů s žáky atp. Zahraniční inspirace opět nebyly výjimkou.

Založeny byly např. společnosti EDUin a AISIS, o rozvoj kompetencí studentů aktivně usilovala organizace AIESEC atp. Kromě těchto společností se objevily také programy a projekty deklarující moderní přípravu budoucích učitelů – např. Učitel naživo, Učitel pro 21. století apod.

V oblasti komunikace se pozornost výzkumníků posunula k personálnímu rozvoji. Řešena byla následující témata.

Komunikativní kompetence učitele:

- byly měřeny projevy komunikační aktivity učitele a byl sledován jejich vliv na motivaci a úspěšnost žáka v edukační realitě (např. Košťálová, 2019, Kulová, 2018, Mešková, 2012, Pedroli, Johansson, 2019, Sklenářová, 2016, Tesařová, 2016, Tučimová, 2011),
- komunikace učitele byla diskutována také odborníky z oblasti psychologie, kteří ji vnímali jako sociálněpsychologický prvek efektivity edukačních procesů, a doporučovali uplatňování symetrie v komunikaci (např. Blížkovský, 2013, Částková, 2018, Dyrtrtová, Kříž, 2018, Gordon, 2015, Hendrick, Macpherson, 2019, Křoustková Moravcová, 2014, Lehesvuori, Viiri, 2015, Mareš, 2016, Pohnětalová, 2017, Sklenářová, 2013, Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012),
- ve výzkumech se objevila také problematika učitelských otázek a zpětné vazby, kterou učitelé žákům poskytují (např. Bréda, Dandová, Kendíková, Mertin, 2017, Eichhorn, 2019, Mareš, 2013, Mertin, 2015, Nehyba, 2014, Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012, Šindelářová, 2017),

- objevilo se řešení specifických oblastí výzkumného zájmu (např. Bureš, Havlíčková, Novotná, 2011, Částková, Provázková Stolinská, 2015, Sklenářová, 2012):
 - sledování odlišností v komunikaci učitele ve standardní vs. alternativní škole – zde se objevila myšlenka odlišného přístupu ke komunikaci v závislosti na typu školy,
 - popis obranné komunikativní strategie učitele při problémové či konfliktní komunikaci s žáky či rodiči,
 - sledování specifických prvků komunikace v konkrétních předmětech atp.

Ve sledovaném období můžeme spatřovat pozornost také na další témata v oblasti pedagogické komunikace.

Interaktivita ve vyučování (např. Hartmanová, 2012, Maněnová, 2016, Martínková, 2011):

- zde byla pozornost výzkumníků zaměřena na determinantu výchovně-vzdělávacího procesu, která je přímo závislá na učiteli. Byla diskutována otázka digitalizace a možnosti implementace ICT do vzdělávání a jejich vliv na interaktivitu mezi učitelem a žákem.

Komunikace mezi rodinou a školou (Provázková Stolinská, 2018, Provázková Stolinská, Rašková, Šmelová, 2020, Rašková, Provázková Stolinská, 2017, Rašková, Provázková Stolinská, Vavrdová, 2017a,):

- začal se projevovat převratný prvek, kdy soukromá společnost EDUin a rodiče usilovali o uplatňování vlastního vlivu

na vzdělávání (Feřtek, 2011). Spíše než výzkumy, se zde objevovaly články popularizačního charakteru (často v elektronické online podobě), které prezentovaly práva rodičů a podněcovaly k aktivnímu zapojení do řešení otázek vzdělávání. Takto např. vznikl online magazín „Rodiče vítání“.

Interkulturní komunikace (např. Janebová, 2010):

- sledována byla oblast rozvoje komunikativní kompetence učitele v komunikaci s žákem cizincem. Prezentován byl pohled do vybraných teorií a výzkumů interkulturní komunikace.

V kvalifikačních pracích zpracovaných ve 2. dekádě 21. století se témata o pedagogické komunikaci objevují častěji než v předešlém desetiletí. Problematika cílila především na komunikační strategie učitelů (např. Albrecht, 2015, Buchtová, 2012, Ebertová, 2011, Hlouchová, 2013, Kortová, 2011, Košarišťanová, 2019, Matysková, 2016, Michal, 2012, Mrózková, 2015, Nováčková, 2015, Nováková, 2019, Nyklová, 2013, Pavelková, 2012, Pospíšilová, 2013, Ročková, 2012, Rosáková, 2012, Salová, 2014, Šulová, 2018, Švolbová, 2013, Tikalová, 2018). Oblast komunikace a jejího rozvoje u žáků, nebo např. komunikace ze strany rodičů bývá opomíjena. Pedagogická komunikace ve svém plném rozsahu není studenty v kvalifikačních pracích řešena. Jednotlivá témata můžeme rozčlenit do oblastí, které jsou aktuálně řešeny také tuzemskými odborníky:

- Struktura pedagogické komunikace
 - Sledování prvků verbální a neverbální komunikace učitele

- Zjišťování četnosti konkrétních prvků pedagogické komunikace
- Specifika pedagogické komunikace v předmětech
- Komunikace a interakce mezi učitelem a žákem
 - Determinanty v interakčních stylech učitelů ovlivňující utváření vztahu mezi učitelem a žákem
 - Komunikace na specifickém typu školy (standardní, málotřídní, alternativní)
- Komunikace a interakce mezi učitelem a rodičem
- Moderní trendy v pedagogické komunikaci

Závěr

Prezentovaný vývoj báze kognitivně-komunikačního paradigmatu učitele primární školy poukazuje na komplexnost a velký význam problematiky pro výchovně-vzdělávací proces na různých úrovních. Pedagogickou komunikaci považujeme za základnu pro realizaci výchovně-vzdělávací nabídky a utváření vztahů s žáky. Jejím prostřednictvím mohou být podpořeny a naplňovány také trendy vzdělávací politiky. Jak uvádí Slavík, Janík (2006), platí obousměrný vztah mezi těmito proměnnými – kvalita komunikace má vliv na realizaci vzdělávání a transformace obsahu vzdělávání má vliv na komunikaci a její konstrukt. To potvrzuje také prezentovaný vývoj tematiky.

Výzkumně je problematika pedagogické komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu řešena spíše okrajově, a to i přes skutečnost,

že je českými odborníky napříč spektrem všech pedagogických disciplín hodnocena jako stěžejní. Poslední tuzemské souhrnné publikace se objevují okolo roku 2005. V současnosti můžeme mezi nejvýraznějšími českými odborníky zabývajícími se danou oblastí zmínit např. Mareše, který prezentuje přehledovou studii zaměřenou na vývoj zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci (2016). Dalšími významnými odborníky jsou např. Šedřová, Švaříček, Šalamounová (2012), kteří se problematikou zabývají sice velmi intenzivně, ale na jiném školském stupni, než je naše oblast zájmu. Přesto se jedná o výrazný zdroj k inspiraci pro primární školu. Jak uvádíme výše, další odborníci se zaměřují na výzkum pedagogické komunikace ve specifických pedagogických jevech. Oblast pedagogické komunikace v kontextu oboru je nepatrná.

Chceme zdůraznit, že výzkum komunikace ve školním prostředí umožňuje identifikovat, popsat a pochopit koncepty a procesy vzdělávání. Zde spatřujeme velký potenciál pro rozvoj budoucích učitelů. Rozvoj jejich profesních kompetencí s důrazem uplatňování kognitivně-komunikačního paradigmatu jim může pomoci lépe porozumět didaktickým strukturám a následně je vhodně aplikovat do pedagogické praxe.

Literatura

- ALBRECHT, Adam. Komunikace mezi pedagogy a žáky. [bakalářská práce] Hradec Králové, 2015.
- ANDERSON, Carolyn. Observing and coding teacher-pupil communication in preverbal exchanges. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 2006, 19(3). ISSN 1360-2322.
- ATJONEN, Päivi, Esko KORKEAKOSKI a Jouko MEHTÄLÄINEN. Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers. *Teachers and Teaching* [online]. 2011, 17(3). ISSN 1354-0602. Dostupné z: doi:10.1080/13540602.2011.554698.
- AUGER, Marie-Thérèse. Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BADALOVÁ, Kateřina. Nejčastější chyby v pedagogické komunikaci učitelů na základních školách. [bakalářská práce] Brno, 2009.
- BAKX, Anouke, KOOPMAN, Maaïke, de KRUIJF, Judith and Perry den BROK. Primary school pupils' views of characteristics of good primary school teachers: An exploratory, open approach for investigating pupils' perceptions. *Teachers & Teaching*. 2015, 21(5). ISSN: 1354-0602.
- BERGER, Elisabeth a Hildegard FUCHS. Učíme děti učit se: Praktické využití poznatků o školní komunikaci, učení a prezentaci. Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-854-7. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:7529a160-6d97-11e5-9e57-005056827e52>.
- BIKTAGIROVA, Gulnara F. and Ramilya Sh. KASIMOVA. Communicative Abilites and Their Formation at Primary School Children. *Modern Journal of Language Teaching Methods*. 2017, 7(3). ISSN 2251-6204.
- BÍŇA, Daniel. Růst umu promlouvat: (traktát o vzdělávání). České Budějovice: JČU, 2005. ISBN 80-7040-799-9. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:5a4542e0-049b-11e7-8830-005056827e51>.
- BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. Celistvé a otevřené pojetí lidského učení, vzdělávání a výchovy: Syllabus základů pedagogiky. Brno: MU, 2013. ISBN 978-80-210-6186-6.

- BOTEZ, Silvia. The Aspects of Communication in the Educational Organization. *The Communication Contract*. Euromentor Journal. 2018, 9(2). Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2100348885?accountid=16730>.
- BRÉDA, Jiří, DANDOVÁ, Eva, KENDÍKOVÁ, Jitka a Václav MERTIN. Sebeobrana učitele. *Dobrá škola: Škola jako (ne)bezpečné místo*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-345-2.
- BUCHTOVÁ, Šárka. Pedagogická komunikace jako nástroj motivace dětí mladšího školního věku. [diplomová práce] Olomouc, 2012.
- BURCEVA, Rita. Communication Problems in Primary School: Opinion of Primary School Pupils in Latvia. *Education Reform in Comprehensive School: Education Content Research & Implementations Problems*. 2011, 14(9). ISSN: 2661-5258.
- BURES, Jiri, HAVLICKOVA, Radka and Jarmila NOVOTNA. An Analysis of a Young Teacher's Communication with Pupils in a Mathematical Environment Fostering the Combinatorial Reasoning (a Case Study). *Proceedings - The Mathematical Knowledge Needed for Teaching in Elementary Schools*. 2011. ISBN 978-80-7290-509-6.
- BYRNE, Charles. Pedagogical communication in the music classroom. *Musical communication*. USA, 2005. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198529361.003.0014>.
- CACHOVÁ, Jana. Učit se se zájmem, učit se pro život. *Komenský*. 2005, 129(4). ISSN 0323-0449.
- CANGELOSI, James S. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-650-6. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:5c979c50-1f3f-11e7-a38c-005056827e51>.
- CĂPĂȚÎNĂ, Gabriela and Roxana-Denisa STOENESCU. The Usage of Technological Innovations in the Process of Educational Communication. *eLearning & Software for Education*. 2016, 6(1). ISSN 2066-8821.
- COSLIN, Pierre G. Teacher-Pupil Communication in Adolescents and Behavior Causing Disruption in the Classroom Teachers. *Point-of-View*. *International Journal of Psychology*. 1992, 27(3-4). ISSN 0020-7594.
- CROSSKEY, Liz and Maggie VANCE. Training teachers to support pupils' listening in class: An evaluation using pupil questionnaires. *Child*

- Language Teaching & Therapy. 2011, 27(2). ISSN 0265-6590.
Dostupné z: doi:10.1177/0265659010397249.
- ČÁSTKOVÁ, Pavlína a Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ.
Mechanisms of Pupil's Self-Assessment Processes at Primary School in the Context of a Polytechnical Education. Turkish Online Journal of Educational Technology. 2015. ISSN 2146-7242.
- ČÁSTKOVÁ, Pavlína. Development of Pupil'S Selfassessment as a Part of Teacher's Assessment Strategy in Technical Education at Primary School. Journal of Technology and Information Education, 2018, 10(2). ISSN 1803-537X. Dostupné z:
doi:http://dx.doi.org/10.5507/jtie.2018.010.
- ČECHOVÁ, Marie. Učitel'ské bariéry ve vzdělávání žáků. Český jazyk a literatura. 2008, 58(5). ISSN 0009-0786.
- ČECHOVÁ, Marie. Vztah spisovnosti a nespisovnosti v pedagogické komunikaci. Pedagogika. 1995, 45(1). ISSN 0031-3815. Dostupné z:
http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10224&lang=cs.
- ČEJKOVÁ, Iva. Současné trendy v pojetí pedagogické interakce. Pedagogická orientace. 2005, 2. ISSN 1211-4669. Dostupné z:
http://www.ped.muni.cz/pedor/archiv/2005/PedOr05_2_Soucasne_Cejkova.pdf.
- DOBRESCU, Tatiana and Gabriel Stanica LUPU. The Role of Nonverbal Communication in the Teacher-Pupil Relationship. 6th International Conference Edu World 2014: Education Facing Contemporary World Issues. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2015, 180. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2015.02.157.
- DOLEŽALOVÁ, Edita. Angličtina hravě a efektivně s interaktivní tabulí i bez ní. Moderní vyučování. Praha: Portál. 2008, 14(5). ISSN 1211-6858.
- DOLEŽALOVÁ, Jana, ŠTINDL, Přemysl a Irena LOUDOVÁ.
Pedagogická komunikace v pedagogických, sociálních a filozofických souvislostech: sborníky sdělení z konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-016-0. Dostupné z:
http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:761654f0-356a-11e7-8e0f-005056827e52.
- DONALDSON, Lisbeth E. and Suzanne M. KURTZ. Applications of an interpersonal communication model to educational environments. Canadian Journal of Communication. 1997, 22(1). Dostupné z: doi:http://dx.doi.org/10.22230/cjc.1997v22n1a974.

- DYTRTOVÁ, Radmila a Emil KRÍŽ. Teorie a praxe praktického vyučování: textová studijní opora. Praha: ČZU, 2018. ISBN 978-80-213-2867-9.
- EBERTOVÁ, Lucie. Pedagogická interakce mezi učitelem a žáky na 1. st. ZŠ. [diplomová práce] Plzeň, 2011.
- EFTIMIE, Simona. What kind of teacher and what kind of student fits for today. Study case on students, future teachers. *Journal of Educational Sciences & Psychology*. 2015, 5(1). ISSN 2247-6377.
- EGER, Ludvík. Komunikace školy s veřejností. Plzeň: ZU, 2001. ISBN 80-7082-828-5.
- EICHHORN, Christoph. Učitel a práce se třídou. *Dobrá škola: Management třídy*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-439-8.
- ERGENS, Tomáš. Dominance učitele a způsob jejího vyjadřování. *Pedagogika*. Praha: Státní nakladatelství učebnic. 2007, 57(4). ISSN 0031-3815.
- FEŘTEK, Tomáš. Rodiče vítáni: Praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí. Praha: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.
- FOTTLAND, Helg and Synnove MATRE. Assessment from a Sociocultural Perspective: Narratives from a first grade classroom. *Scandinavian journal of educational research*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge. 2005, 49(5). ISSN 0031-3831.
- GALLEGO, Ortega, LUIS, José and Antonio Rodríguez FUENTES. Communication Skills Training in Trainee Primary School Teachers in Spain. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. Publisher: Sciendo. 2015, 17(1). ISSN 1691-4147.
- GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GORDON, Thomas. Škola bez poražených: Praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
- GURLUI, Ileana. Didactic Communication in Primay School. *Edu World 7th International Conference. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2017, 23. ISSN 2357-1330. Dostupné z: doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.246.
- HARANBURU, Mike, ESTEVE, Joana, BALLUERKA, Nekane and Arantxa GOROSTIAGA. Non-Verbal Communication in the Classroom. *3rd International Conference of Education, Research and Innovation*. 2010. ISBN 978-84-614-2439-9.

- HARTMANOVÁ, Jana. Kam směřuješ, interaktivito? Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol. Kladno: AISIS. 2012, 18(2). ISSN 1211-6858.
- HEJNA, Stanislav. Komunikace a její význam v práci pedagoga. [bakalářská práce] Brno, 2009.
- HENDRICK, Carl a Robin MACPHERSON. Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-7617-335-4.
- HESLEP, Robert D. Habermas on Communication in Teaching. *Educational Theory*. 2001, 51(2). ISSN 1741-5446.
- HESS, Simone. Befähigung zur Zusammenarbeit mit Eltern: Professionalisierung von Pädagoginnen zur Unterstützung von Familien mit behinderten Kindern und Familien in sozialer Benachteiligung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Nienburg: Verband Deutscher Sonderschulen. 2011, 62(9). ISSN 0513-9066.
- HLADÍLEK, Miroslav. Úvod do sociální a pedagogické komunikace. Praha: J. A. Komenského, 2006. ISBN 80-86723-16-X. Dostupné z: http://toc.nkp.cz/NKC/200611/contents/nkc20061692170_1.pdf.
- HLOUCHOVÁ, Romana. Komunikace - Respektovat a být respektován. [diplomová práce] Plzeň, 2013.
- HOBJILA, Angelica. Roles identified in didactic communication. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2012, 33. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.134.
- HÖFLEROVÁ, Eva. Školský dialog a jeho vliv na rozvoj řeči dětí. Ostrava: OSU, 2003. ISBN 80-7042-297-1. Dostupné z: <http://kramerius4.nkp.cz/search/handle/uuid:640a6ce0-55a0-11e3-ae59-005056827e52>.
- HORVÁTHOVÁ, Kinga. Redundancy in the verbal communication of teachers in primary education. *Journal of Language and Cultural Education, Language: English*. 2017, 5(3). ISSN 1339-4584.
- ISTENIC Starčič, Andreja, COTIC, Mara, SOLOMONIDES, Ian a Marina VOLK. Engaging preservice primary and preprimary school teachers in digital storytelling for the teaching and learning of mathematics. *British journal of educational technology*. London: National Council For Educational Technology. 2016, 47(1). ISSN 0007-1013.
- IVANOVA, Veselina. Communicative Competence of Pedagogical Interaction in Motor Education. *Activities in Physical Education & Sport*. 2014, 4(2). ISSN 1857-7687.

- JANEBOVÁ, Eva. Interkulturní komunikace ve škole. Praha: Fortuna, 2010. ISBN 978-80-7373-063-5.
- JANIŠ, Kamil. Rodina a škola. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8.
- JANZ, Frauke, KLAUSS, Theo a Wolfgang LAMERS. Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung - Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt BiSB: empirische Unterrichtsforschung in der Allgemeinen Pädagogik und in der Sonderpädagogik. Behindertenpädagogik: Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behinderter in Praxis, Forschung und Lehre. Giessen: Psychosozial-Verlag. 2009, 48(2). ISSN 0341-7301.
- JASLOVSKÁ, Barbora and Mária PISOŇOVÁ. Person-Centered Approach in Primary Education. AD ALTA: Journal of Interdisciplinary Research. 2018, 8(2). ISSN 1804-7890.
- JEMIELNIK, Joanna. Selected aspects of pedagogical communication between students and teachers in the contemporary music school. Music, fine arts and theatre in the art education of children and young adults. Poland, 2016.
- JEVTIC, Bisera, MINIC, Vesna L. J. and Marija JOVANOVIC. Rational Learning in the Context of School (Non) Success. International Journal on New Trends in Education & their Implications. 2015, 6(3). ISSN 1309-6249.
- KLEECK, Anne van a Amy Louise SCHWARZ. Making "academic talk" explicit: research directions for fostering classroom discourse skills in children from nonmainstream cultures. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. Freiburg: Academic Press Fribourg. 2011, 33(1). ISSN 1424-3946.
- KOCH, Anette B. Sounds of education: Teacher role and use of voice in interactions with young children. International Journal of Early Childhood. 2017, 49(1). Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s13158-017-0184-6>.
- KOLAROVA, Ivana. The Teacher's Role in Creating a Classroom Atmosphere that Promotes the Development of Primary School Pupils' Communication Skills. School and Health. 2007, 21(2). ISBN 978-80-7315-138-6.
- KORTOVÁ, Lenka. Struktura pedagogické komunikace na 1. stupni základní školy. [diplomová práce] Brno, 2011.

- KOŠARIŠŤANOVÁ, Eva. Aspekty komunikace pedagogů s rodiči. [diplomová práce] Olomouc, 2019.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana. Cíl profesního učení - úspěšný učitel se učí od svých žáků. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing. 2019, 16(5). ISSN 1214-8679.
- KOZLÍK, Jaroslav. Jak navyknout žáky základních škol myslet, komunikovat a učit se. Pardubice: UP, 2003. ISBN 80-7194-536-6.
- KŘÍŽ, Petr. Učitel by rodiči neměl říkat: "Vaše dítě je hrozné!" Rodina a škola. 2006, 53(3). ISSN 0035-7766.
- KŘOUSTKOVÁ MORAVCOVÁ, Iva. Sociální a pedagogická komunikace: Úvod do problematiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-497-7.
- KULOVÁ, Monika. Dejte koučování do škol! Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing. 2018, 15(10). ISSN 1214-8679.
- KUUSIMAKI, Anne-Mari, UUSITALO-MALMIVAARA, Lotta and Kirsi TIRRI. Parents' and Teachers' Views on Digital Communication in Finland. Education Research International. 2019. ISSN 2090-4002. Dostupné z: doi:10.1155/2019/8236786.
- LEENDERS, Johan de Jong, MONFRANCE, Mélanie and Carla HAELERMANS. Building strong parent-teacher relationships in primary education: The challenge of two-way communication. Cambridge Journal of Education. 2019, 49. Dostupné z: doi:http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2019.1566442.
- LEHESVUORI, Sami a Jouni VIIRI. Od teorie k praxi: od plánování dialogického vyučování k jeho reflexi. Studia paedagogica. Brno: MU. 2015 20(2). ISSN 1803-7437. Dostupné z: http://hdl.handle.net/11222.digilib/134069.
- LINHARTOVÁ, Dana. Pedagogická komunikace pro učitele. Brno: MZLU, 2001. ISBN 80-7157-556-9.
- LOCKHORST, Daan, WUBBELS, Theo, van Bert OERS. Educational dialogues and the fostering of pupils' independence: the practices of two teachers. Journal of Curriculum Studies. 2010, 42(1). ISSN 0022-0272. Dostupné z: doi:10.1080/00220270903079237.
- LOHMANN, Armin. Welche Kommunikation pflegen gute Schulen? Pädagogische Führung: Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung. Neuwied: Luchterhand. 2011, 22(6). ISSN 0939-0413.

- MANĚNOVÁ, Martina. Analysis of pedagogical communication and interaction of lessons with tablet application. SHS Web of Conferences. EDP Sciences. 2016, 26.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří. Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům. Studia Paedagogica. 2013, 18(1). ISSN 18037437.
- MAREŠ, Jiří. Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. Pedagogika. 2016, 3. ISSN 0031-3815. Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11511&edmc=11511.
- MARTINKOVÁ, Lenka. S notebookem místo učebnice: digitální vyučování chce děti naučit používat počítač jako pracovní nástroj, a to nejen v hodinách ITC. Praha: Lidové noviny. 2011, 24(26). ISSN 0862-5921.
- MATYSKOVÁ, Erika. Výuková komunikace na 1. stupni základní školy. [diplomová práce] Brno, 2016.
- MERTIN, Václav. Ve škole se přece normálně nekřičí. Praha: Učitelské noviny. 2015, 118(10). ISSN 0139-5718.
- MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: Praktická příručka pro učitele. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
- MICHAL, Miloslav. Moderní trendy v pedagogické komunikaci. [diplomová práce] Olomouc, 2012.
- MOLNAR, Tetiana, LAVRENOVA, Mariia and Liubov FENCHAK. Pedagogical Factors of Gifted Children's Adaptation to the Educational Environment of Primary School. Science and Education. 2017, 10. ISSN 2311-8466. Dostupné z: doi:10.24195/2414-4665-2017-10-14.
- MOMBEK, Aliya, KULMANOVA, Sholpan, KOLESNIKOVA, Galina, DEMEUOVA, Lyazat a Nuraim IBRAGIMOVA. Management of the Communicative Competence Development in Future Physical Education Teacher. Astra Salvensis. 2018, 12. ISSN 2393-4727.
- MORGE, Ludovic. Teacher-pupil interaction: A study of hidden beliefs in conclusion phases. International Journal Of Science Education. 2005, 27(8). ISSN 0950-0693. Dostupné z: doi:10.1080/09500690500068600.
- MRÓZKOVÁ, Ria. Struktura pedagogické komunikace mezi učitelem a žákem na 1. stupni základní školy. [diplomová práce] Ostrava, 2015.

- MŠMT. Kompetenční rámec absolventa učitelství. Praha, 2023. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- MŠMT. Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2030+. Praha. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>.
- MUSILOVÁ, Marcela. Interakce učitele a žáka: cvičebnice. Olomouc: UP, 2002.
- MUSTE, Delia. Perception of primary school teachers about the specifics and the role of communication skills. *Educatia*. 2018, 21(16). Dostupné z: [doi:http://dx.doi.org/10.24193/ed21.2018.16.09](http://dx.doi.org/10.24193/ed21.2018.16.09).
- NAVICKIENĚ, Vida, SEDEREVIČIŮTĚ-PAČIAUSKIENĚ, Živilė, VALANTINAITĚ, Ilona and Viktorija ŽILINSKAITĚ-VYTIENĚ. The relationship between communication and education through the creative personality of the teacher. *Creativity Studies*. 2019, 12(1). Dostupné z: [doi:http://dx.doi.org/10.3846/cs.2019.6472](http://dx.doi.org/10.3846/cs.2019.6472).
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. Školní konflikty: Jak jim předcházet? Jak je řešit? Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-106-5.
- NAVRÁTIL, Stanislav, FLEISCHMANN, Otakar a Karel KLIMEŠ. Komunikace v pedagogických situacích. Ústí nad Labem: UJEP, 1992. ISBN 80-7044-039-2.
- NEHYBA, Jan. Reflexe mezi lavicemi a katedrou. Brno: MU, 2014. ISBN 978-80-210-6703-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. K teorii a praxi komunikativních dovedností. *Pedagogická orientace*. 1994, 10. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/11061/9862>.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NEMET BRUST, Maja. A Correlation between Teachers' Social and Pedagogical Competences and School Culture. *Sodobna Pedagogika- Journal Of Contemporary Educational Studies*. 2018, 69(3). ISSN 0038-0474.
- NEUSTROEV, Nikolai, NEUSTROEVA, Anna and Tuyaara SHERGINA. Individualization and Ethnopedagogy at Small Elementary Schools Components of Vocational Training for University Tutors. *Sibirica: Interdisciplinary Journal of Siberian Studies*. 2018, 17(3). ISSN 1476-6787.
- NIKL, Jirí. *Pedagogická komunikace: komunikace při společné učební činnosti v dyádě dítě - rodič*. Hradec Králové: UHK, 1990. ISBN 80-7041-000-0.

- NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. Respektovat a být respektován. Moderní vyučování. 2003, 9(1). ISSN 1211-6858.
- NOVÁČKOVÁ, Monika. Představy žáků základních škol o stylu komunikace ve výuce. [bakalářská práce] Brno, 2015.
- NOVÁKOVÁ, Lenka. Dialog ve vyučovacím procesu na 1. stupni ZŠ. [diplomová práce] Ústí nad Labem, 2019.
- NYKLOVÁ, Lucie. Komunikace učitele a žáka v edukačním procesu jako základ efektivity vyučování - vnitřní sonda na 1. stupni vybrané základní školy. [diplomová práce] Liberec, 2013.
- ONISHCHENKO, I. V. Information and Communication Pedagogical Environment as Means of Forming of Motivation to Professional Activity of Primary School Teachers. *Informacijni Tehnologii v Osviti*. Kherson State University. 2014, 18. ISSN 2306-1707.
- PALTS, Karmen and Halliki HARRO-LOIT. Parent-Teacher Communication Patterns Concerning Activity And Positive-Negative Attitudes. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*. 2015, 19(2). Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/1686488921?accountid=16730>.
- PAVELKOVÁ, Blanka. Pedagogická komunikace učitele v základní škole. [diplomová práce] Ostrava, 2012.
- PEDROLI, Thomas a Iris JOHANSSON. Intuitivní pedagogika: škola budoucnosti: rozhovory s Iris Johanssonovou. Praha: Euromedia Group, 2019. ISBN 978-80-242-6306-9.
- PELIKÁN, Jiří. Pomáhat být: otevřené otázky teorie provázející výchovy. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4.
- PIŠLOVÁ, Simona, PIŠLOVÁ, Kristýna, GÁLISOVÁ, Anna, JANOVEC Ladislav a Lucie BUŠOVÁ. Hra a hravé činnosti v hodinách češtiny. *Didaktické studie*. Praha: UK. 2009, 1(1). ISSN 1804-1221. Dostupné z: <http://web.pedf.cuni.cz/docs.php?cid=542>.
- POHNETALOVA, Yveta. Identification of Basic Mechanisms Facilitating Cooperation between School and Family. 11th International Technology, Education and Development Conference. 2017. ISBN 978-84-617-8491-2.
- POPOVICIU, Salomea A., POPOVICIU, Ioan, POP, Ioan G. and Daria SASS. The role of the school social worker in improving Pupil's achievement through a synergistic parent-pupil-teacher contextual communication. *Problems of Education in the 21st Century*. 2010, 25. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2343812611?accountid=16730>.

- POPP, Walter. *Kommunikative Didaktik. Soziale Dimensionen des didaktischen Feldes*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1976.
- POSPÍŠILOVÁ, Marie. *Výuková komunikace na málotřídních školách*. [diplomová práce] Brno, 2013.
- POZDEEVA, Svetlana. *The Collaborative Teacher-Pupil Activity as a Condition of Children's Communicative Competence Development*. XVTH International Conference Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2015, 206. ISSN 1877-0428. Dostupné z: 10.1016/j.sbspro.2015.10.060.
- POZZER-ARDENGI, Lilian and Michael WOLFF-ROTH. *On Performing Concepts During Science Lectures*. *Science education*. New York: John Wiley, 2007, 91(1). ISSN 0036-8326.
- PRIMA, Raisa, DESIATNYK, Kateryna and Oksana DURMANENKO. *Intensification of the "Teacher-Pupil-Parents" Triad Cooperation in Upbringing Junior Pupils' Spirituality*. *Science and Education*. 2017, 6. ISSN 2311-8466. Dostupné z: 10.24195/2414-4665-2017-6-2.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila a Iva STUHLÍKOVÁ. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: JČU, 1990. ISBN 80-7040-022-6.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Pavlína ČÁSTKOVÁ. *Inclusive approach as a field for integrating foreign pupil into education at primary school*. *Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015. ISSN 2146-7242.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše a Eva ŠMELOVÁ. *Primární a preprimární vzdělávání s akcentem na eliminaci rizik v kontextu zajištění rovných příležitostí*. Olomouc: PdF UP, 2021. ISBN 978-80-244-6101-4.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika, RAŠKOVÁ, Miluše and Eva ŠMELOVÁ. *Synergy between parents and teachers – joint responsibility for the development of an inclusive environment*. Zsámboki, R. K. *Culture, Language, Inclusion, Competencies, Knowledge, Education: Diverse Approaches and National Perspectives in the Field of Primary and Pre-primary Education*. Sopron: Hungary, 2020. ISBN 978-963-334-355-5.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Educational communication in an inclusive environment of primary school*. Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. a kol. *Social aspects of elementary school inclusion in the context of international research*. Olomouc: UP, 2017. ISBN 978-80-244-5155-8.

- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Komunikace učitele a rodiče - podpora pro rozvoj žáka primární školy. [rigorózní práce] Olomouc: UP, 2018.
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. Komunikace učitele v prostředí české primární školy. Olomouc: PdF UP, 2021. ISBN 978-80-244-6097-0.
- RAHMAN, Noor Aida, AFFIDA Abdul, Lee and Faizal Nizam MOHD. Communication in Teaching and Learning Mathematics: Teachers' Perspective. Proceedings of the 21st National Symposium on Mathematical Sciences: Germination of Mathematical Sciences Education and Research Towards Global Sustainability. 2014, 1605. ISSN 0094-243X. Dostupné z: doi:10.1063/1.4887680.
- RAŠKOVÁ, Miluše and Dominika PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ. Communication about puberty between pre-teens and their parents. 8th World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership. Portugalsko: Lisabon, 2017.
- RAŠKOVÁ, Miluše, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Alena, VAVRDOVÁ. Communication about puberty among children of middle school age. The International conference on Education and Educational Psychology. Portugalsko: Porto, 2017a.
- RAŠKOVÁ, Miluše, PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika a Alena, VAVRDOVÁ. Teacher-student communication about puberty in elementary school. Ireland International Conference on Education. Irsko: Dublin, 2017b.
- ROČKOVÁ, Marta. Struktury verbální komunikace na primární škole. [diplomová práce] Olomouc, 2012.
- ROSÁKOVÁ, Vladimíra. Komunikace na vybrané základní škole. [diplomová práce] Olomouc, 2012.
- ROUBICEK, Filip. Some Aspects of Communication in the Teaching of Mathematics – The Semiotic Viewpoint. International Symposium Elementary Maths Teaching. 2007. ISBN 978-80-7290-307-8.
- RÝDL, Karel. Montessori-Schulen und ihre Didaktik. Pedagogická orientace. Brno: ČPdS. 2005, 1. ISSN 1211-4669.
- RÝDL, Karel. Vybíráme školu pro svoje dítě. Praha: Grada, 1993. ISBN 80-7169-032-5.
- SAALFRANK, Wolf-Thorsten. Lehrerhandeln zwischen Bildungsbegriff, Bildungsforschung und Didaktik. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Paderborn: Schöningh, 2006, 82(4). ISSN 0507-7230.

- SALOVÁ, Lucie. Komunikace mezi učitelem a žáky ve třídě uspořádané do tvaru písmene U. [bakalářská práce] Brno, 2014.
- SHREESHA, M. and SANJAY Kumar Tyagi. Effectiveness of animation as a tool for communication in primary education. *The International Journal of Educational Management*. 2018, 32(7). Dostupné z: doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-04-2016-0077>.
- SCHNEIDER, Meg F. a Dennis MEADE. Pomoc! Moje učitelka si na mne zasedla. Praha: Pragma, 1997. ISBN 80-7205-436-8.
- SCHNEIDEROVÁ, Anna. Pedagogická komunikace. Ostrava: OSU, 2003. ISBN 80-7042-943-7.
- SKLENÁŘOVÁ, Nikola. Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu. Ostrava: OSU, 2013. ISBN 978-80-7464-391-0.
- SKLENÁŘOVÁ, Nikola. Srovnání pedagogické komunikace a interakce na standardní a alternativní škole. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy*. Brno: Academie Jana Amose Komenského. 2016, 140(4). ISSN 0323-0449. Dostupné z: https://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2016/09/komensky_04_140_po3kor.pdf.
- SKLENÁŘOVÁ, Nikola. The Attitudes of Pupils to Teachers According to the Gender Differences. *New educational review*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek. 2012, 2. ISSN 1732-6729.
- SLAVÍK, Jan a Tomáš JANÍK. Teorie, výzkum a tvorba školy. *Pedagogika*. 2006, 56(2). ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, Jan. Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. *Pedagogická orientace*. 1995, 15. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/10915/pdf>.
- SMAHEL, Rudolf. Učitel a jeho žáci. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 2004.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra a Ondřej HAUSENBLAS. Měníme vyučování: Postupy - argumenty - úkázky. Praha: Strom, 1994. ISBN 80-901662-3-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPRAGUE, Joe. Communication education: The spiral continues. *Communication Education*. 2002, 51(4). Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/214122222?accountid=16730>.
- STAMATIS J. Panagiotis. Communication in ancient Greek teaching procedures: Interpreting images of Douris' kylix in comparison to

- modern pedagogical communication styles. University of the Aegean. 2016, 4(1). ISSN 2501-1111.
- STONKUVIENĚ, Irena. Communication as an Essential Element of Pedagogical Process. *Bridges / Tiltai*. 2010, 53(4). ISSN 1392-3137.
- SULTAN Mullacuma T. and Munevver YALCINKAYA. The effect of communication skills training program on teachers' communication skills, emotional intelligence and loneliness levels. *Revista De Cercetare Si Interventie Sociala*. 2018, 62. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/2160714011?accountid=16730>.
- SVATOŠ, Tomáš a I. HOLÝ. Konvergentní přístup k utváření dovedností studentů. Švec, V. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.
- SVATOŠ, Tomáš a Jiří MAREŠ. *Pedagogická interakce a komunikace: sborník příspěvků z 3. celostátního semináře: Hradec Králové 9.-10. září 1991*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1993. ISBN 80-7041-720-X.
- SVATOŠ, Tomáš. *Kapitoly ze sociální a pedagogické komunikace: teoretická minima a praktické náměty*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7435-002-3.
- SYMANYUK, Elvira E. and Anna A. PECHERKINA. Psychological predictors of inhibition development in educational environments. *Psychology in Russia. State of the Art*. 2016, 9(3). ISSN 2074-6857.
- ŠABATA, Ondřej. *Dovednosti komunikace řídicího pracovníka ve škole*. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2009. ISBN 978-80-7314-185-1. Dostupné z: http://toc.nkp.cz/NKC/201007/contents/nkc20102113421_1.pdf.
- ŠEĎOVÁ, Klára a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. Žákovská participace na komunikaci jako produkt interakcí mezi učitelem a žákem. *Lifelong learning*. Brno: MU. 2015, 5(3). ISSN 1804-526X. Dostupné z: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111503/fulltext.pdf>.
- ŠEĎOVÁ, Klára, ŠVARŤÍČEK Roman a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- ŠEĎOVÁ, Klára. Podoby pedagogické komunikace v české škole: intencionální a iluzivní dialog. *Pedagogika*. 2005, 55(4). ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10185&lang=cs>.

- ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. Frazeologická kompetence pedagogů v české primární škole. *Didaktické studie*. Praha: UK. 2017, 9(2). ISSN 1804-1221. Dostupné z: <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/didakticke-studie/en>.
- ŠULOVÁ, Michaela. Komunikace rodičů a učitelů prvňoustupňových dětí. [diplomová práce] Brno, 2018.
- ŠURDA, Jozef. Možnosti využitia pedagogickej komunikácie na 1.stupni ZŠ. *Naša škola*. 2000/01, 4(2). ISSN 1335-2733.
- ŠVEC, Vlastimil. Pedagogická příprava učitelů v proměnách a nadějích? *Pedagogika*. 2006, 56(1). ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10180&lang=cs>.
- ŠVOLBOVÁ, Jana. Komunikace mezi učitelem a žákem na 1. stupni ZŠ 26. ZŠ v Plzni. [diplomová práce] Plzeň, 2013.
- TESAŘOVÁ, Martina. Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
- TIKALOVÁ, Lucie. Výtvarný projev jako prostředek pedagogické komunikace. [disertační práce] Olomouc, 2018.
- TUČÍMOVÁ, Alena a Filip JELÍNEK. Projekt Vzdělání 21. Moderní vyučování. Kladno: AISIS. 2011, 17(9-10). ISSN 1211-6858.
- UREA, Roxana. The impact of teachers' communication styles on pupils' self-safety throughout the learning process. 3RD World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2013, 93. ISSN 1877-0428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.171.
- VESELA, Jana. The Influence of Teaching Skills of a Form Teacher on the Classroom. *School and Health*. 2007, 21(2). ISBN 978-80-7315-138-6.
- VLČEK, Bořivoj a Miloslav VLČEK. Komunikace a interakce ve výchovně vzdělávacím procesu. Ostrava: OSU, 2004. ISBN 80-7042-963-1.
- VOICULESCU, Florea. Communication within the Group of Students. Observations Regarding the Structure of Communication and the Communicative Balance. *Journal Plus Education/Educatia Plus*. Aurel Vlaicu University of Arad. 2014, 10(2). ISSN 1842-077X.
- VYSKOČILOVÁ, Eva a Soňa HERMOCHOVÁ. Cvičení z pedagogické praxe: Interakční hry pro školní děti. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-387-1.
- WALKER, Joan M. T. and Angela M. LEGG. Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress: *Journal of Education for Teaching*. 2018, 44(3). Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>.

- YOUNG, R. E. A school communication-deficit hypothesis of educational disadvantage. *Australian Journal of Education*. 1983, 27(1). Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.1177/000494418302700101>.
- ZÍTKOVÁ, Jitka. *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání, konané 14. září 2006 na PdF MU. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.*

*PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D, MBA
Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogická fakulta
Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz*

Výzkumné šetření

Příprava dětí na psaní v MŠ a jejich individuální podpora učitelkou

Radmila Burkovičová, Věra Novotná

Abstrakt: Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaký je v červnu vztah mezi četností dětí ve věkových skupinách od 3 let do 4 let, od 4 do 5 let a od 5 let do ukončení povinné docházky dítěte do MŠ, jejichž výsledky napodobování psaných prvků přípravy na psaní byly založeny v portfoliích, a četností individuálních plánů dalšího rozvoje jejich napodobování dětmi. Metodou byla obsahová analýza výsledků přípravy na psaní v konkrétních grafických prvcích 228 portfolií dětí. Výsledek: Četnost dětí, které mají v osobním portfoliu výsledek napodobování psaných prvků přípravy na psaní a četnost dětí s návrhem, jak je v této oblasti dále rozvíjet, se v každé ze skupin dětí statisticky liší. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak často učitelky ze skupin podle pedagogické praxe do 5 let, od 6 let do 10 let, od 11 do 20 let a nad 20 let zařazují napodobování psaných prvků přípravy na psaní u dětí za účelem jejich rozvoje v této oblasti. Byl proveden stratifikovaný výběr 10 učitelek podle délky jejich praxe. Výsledek: četnost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní dítětem v MŠ učitelkami je z hlediska délky jejich pedagogické praxe rozdílná. V obou případech byl využit test dobré schody chí-kvadrát.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, výzkum, příprava na psaní.

Úvod

Podle *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* (dále jen Strategie 2030+) dosahují v mezinárodních i národních šetřeních lepších výsledků žáci, kteří se dříve účastnili předškolního vzdělávání (s. 62), proto byla také v 1. implementačním období Strategie 2030+ vybrána jako prioritní právě podpora předškolního

vzdělávání. V klíčové aktivitě 2.1 je uvedeno, že *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (dále jen RVP PV) bude aktualizován zejména v oblastech sledování pokroku každého jednotlivého dítěte, přechodu dítěte z MŠ do ZŠ a posílení odborné role MŠ (s. 83). Pro období 2020–2023 je na s. 81 Strategie 2030+ uvedeno, že „*Grafomotorické... dovednosti dětí je potřeba podporovat systematicky a s ohledem na individuální potřeby dětí.*“ Grafomotorika zahrnuje způsobilosti pro grafický výraz, zejména pro psaní.

Cílem článku je prezentovat výsledky výzkumu rozvíjení napodobování psaných prvků přípravy na psaní dětmi předškolního věku v mateřské škole (dále jen MŠ) učitelkou.

RVP PV k přípravě dětí na psaní

Závazný dokument pro vzdělávání dětí v MŠ v České republice RVP PV ve výstupech, v komunikativní kompetenci v oblasti přípravy na psaní předpokládá, že dítě ukončující předškolní vzdělávání rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci a ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní (2021, s. 12).

Dílčí vzdělávací cíle ve vzdělávací oblasti 5.1 *Dítě a jeho tělo* jsou formulovány jako zdokonalování dovedností v oblasti jemné motoriky. Ve vzdělávací nabídce jsou zařazeny grafické činnosti (2021, s. 15) a očekávaným výstupem je dovednost zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, např. s tužkami (2021, s. 16).

V další dílčí vzdělávací oblasti 5.2. *Dítě a jeho psychika*, v podoblasti 5.2.1 *Jazyk a řeč* jsou pro přípravu dítěte na psaní uvedeny dílčí vzdělávací cíle: osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní a rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka

(2021, s. 17). Vzdělávací nabídka obsahuje grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen (2021, s. 18) a očekávanými výstupy jsou: poznat některá písmena a číslice, popř. slova; poznat své napsané jméno (2021, s. 18). V podoblasti 5.2.2 *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* jsou formulovány dílčí vzdělávací cíle: osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla) a ve vzdělávací nabídce nalezneme činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmen, číslic, piktogramů, značek, symbolů, obrazců) (2021, s. 19).

Pedagogicky podporované psané prvky přípravy na psaní

Autorky Bednářová a Šmardová (2006, s. 63-70) uvádějí následující rozdělení grafických – psaných prvků pedagogicky podporované přípravy na psaní, a to do čtyř skupin podle obtížnosti.

První skupinou jsou prvky, na něž bychom se měli zaměřit u dětí od věku 3 do 4,5 let. Patří sem vývojově nejnižší rovná čára, kruh, tečky, spodní a vrchní obloučky. Druhou skupinu prvků rozvíjíme u dětí ve věku od 4 do 5,5 let a autorky sem zařadily spirálu, vlnovku, elipsu, zuby, spojené oblouky. Ve třetí skupině jsou horní a spodní smyčky, horní oblouky s vratným tahem (arkády), spodní oblouky s vratným tahem (girlandy), jiné polohy smyček, popř. další prvky, jež rozvíjíme u dětí ve věkovém období od 5 do 6,5 let. Čtvrtou skupinu prvků tvoří elementy písma a jedná se o stoupající šikmou čáru; srdcovku, ze které vychází písmeno s; horní a dolní zátrh; horní a dolní kličku; prvek písmene a, o. Ke psaní prvků čtvrté skupiny potřebuje mít dítě osvojené psané prvky z předchozích skupin.

Autorky uvádějí, že není nutné, aby prvky čtvrté skupiny předškolní dítě zvládlo. Osvojení psaní grafických prvků je dlouhodobou záležitostí, kterou je potřeba citlivě procvičovat. Úspěšnost však může ovlivnit pozdější školní prospívání.

Metodologie

Prvním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký je v červnu vztah mezi četností dětí ve věkových skupinách od 3 let do 4 let, od 4 do 5 let a od 5 let do ukončení povinné docházky dítěte do MŠ, jejichž výsledky napodobování psaných prvků přípravy na psaní byly založeny v portfoliích, a četností individuálních plánů dalšího rozvoje jejich napodobování dětmi.

Kladly jsme si otázku, zda učitelky na základě výsledků napodobování psaných prvků přípravy na psaní dětí podpoří další rozvoj každého z dětí pro něj připraveným individuálním plánem.

Preferovaly jsme H_0 , a to, že četnosti dětí s jejich výsledky napodobování psaných prvků přípravy na psaní založené v portfoliu dítěte a četnosti dětí, pro něž plánují učitelky další individuální rozvoj v této oblasti, jsou stejné.

Výzkumný soubor

Bylo osloveno 43 ředitelky MŠ s prosbou o spolupráci se sdělením, co je cílem výzkumu. 35 ředitelky MŠ se z různých důvodů výzkumu nezúčastnilo. Učitelky z těch MŠ, jejichž ředitelky se zapojením do výzkumu souhlasily, přistoupily k požadavku analýzy portfolií vstřícně a s myšlenkou, že jim výsledek výzkumu pomůže zkvalitnit přípravu dítěte na psaní v dalším období. Skladba dětí ve třídách byla

věkově heterogenní, počet chlapců a děvčat v nich číselně vyrovnaný. Děti byly vzdělávány kvalifikovanými učitelkami.

Metoda

Celkem byla provedená obsahová analýza výsledků přípravy na psaní v konkrétních grafických prvcích v 228 portfoliích dětí, a to v 8 MŠ; ve 3 z Moravskoslezského, ve 3 z Olomouckého a ve 2 ze Zlínského kraje. Za individuální plán rozvoje psaní konkrétních grafických prvků dítětem pro další období bylo bráno jakékoliv písemné vyjádření učitelky.

Bylo možné identifikovat následující výsledky:

Tabulka 1

Prvek přípravy na psaní, četnost dětí s dokladem napodobování psaných prvků pedagogicky podporované přípravy na psaní dítětem v osobním portfoliu a četnost dětí s individuálním plánem rozvoje v této oblasti

Děti od 3 let do 4 let			Děti od 4 do 5 let			Děti od 5 do 7 let*		
Celkem dětí: 33			Celkem dětí 68			Celkem dětí 127		
Prvek přípravy na psaní	Četnost dětí s dokladem napodobování prvku dítětem v osobním portfoliu	Četnost dětí s individuálním plánem rozvoje napodobování uvedeného prvku	Prvek přípravy na psaní	Četnost dětí s dokladem napodobování prvku dítětem v osobním portfoliu	Četnost dětí s individuálním plánem rozvoje napodobování uvedeného prvku	Prvek přípravy na psaní	Četnost dětí s dokladem napodobování prvku dítětem v osobním portfoliu	Četnost dětí s individuálním plánem rozvoje napodobování uvedeného prvku
rovná čára	33	12	spirála	43	7	horní smyčky	101	59
kruh	33	12	vinovka	68	25	spodní smyčky	54	4
tečky	21	0	elipsa	13	0	horní oblouky s vratným tahem (arkády)	11	4
spodní obloučky	12	7	zuby	48	2	spodní oblouky s vratným tahem (girlandy)	4	4
vrchní obloučky	4	0	spojené oblouky	54	3	jiné polohy smyček	0	0

Zdroj: vlastní

Pro ověření, zda četnosti, které byly získány z portfolií dětí, se odlišují od teoretických četností, byl využit test dobré schody chí-kvadrát (Chráska, 2016, s. 64–71).

V každém vymezeném období věku dítěte byly sečteny pozorované četnosti, vypočítány očekávané četnosti a následně χ^2 podle vzorce:

$$\chi^2 = \frac{(P - O)^2}{O}$$

a to pro každý řádek, tedy prvek přípravy na psaní. Všechna vypočítaná χ^2 byla nakonec sečtena, čímž byla získána vypočítaná hodnota testového kritéria chí-kvadrát.

Zvolily jsme hladinu významnosti 0,05 a vypočítaly jsme stupně volnosti tabulky podle vzorce:

$f = (r-1) \cdot (s-1)$. Tabulka četností měla u skupiny dětí 3-4 roky a 4-5 let 4 stupně volnosti. V tabulkách jsme zjistily, že pro vypočítaný počet stupňů volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 je kritická hladina testového kritéria $\chi^2_{0,05}(4) = 9,488$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je ve skupině dětí od 3 do 4 let $\chi^2 = 47,405$ a je tedy větší než hodnota kritická.

Pro skupinu dětí od 4 do 5 let je vypočítaná hodnota testového kritéria $\chi^2 = 61,469$. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a 4 stupně volnosti $\chi^2_{0,05}(4)$ s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je rovněž vyšší než kritická hladina testového kritéria.

Byla tedy pro skupiny dětí ve věku od 3 do 4 let a od 4 let do 5 let přijata alternativní hypotéza: H_A : Četnost dětí, které mají v osobním portfoliu výsledek napodobování psaných prvků přípravy na psaní a četnost dětí s návrhem, jak je v této oblasti dále rozvíjet, se v každé ze skupin dětí 3-4 roky a 4-5 let statisticky liší.

Tabulka četností pro děti ve věkové skupině od 5 let do ukončení docházky do MŠ měla 3 stupně volnosti. Pro hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(3) = 7,815$. Vypočítaná hodnota testového kritéria je 249,4, a je tedy opět větší než hodnota kritická. Byla tedy i pro skupinu dětí od 5 let do věku jejich odchodu z MŠ přijata H_A : Četnost dětí, které mají v osobním portfoliu výsledek napodobování psaných prvků přípravy na psaní a četnost dětí s návrhem, jak je v této oblasti dále rozvíjet, se i ve skupině dětí od 5 let do věku jejich odchodu z MŠ, statisticky liší.

Čtvrtá skupina prvků nebyla analyzována.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak často učitelky ze skupin podle pedagogické praxe do 5 let, od 6 let do 10 let, od 11 do 20 let a nad 20 let zařazují napodobování psaných prvků přípravy na psaní u dětí za účelem jejich rozvoje v této oblasti.

Kladly jsme si otázku: Je častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní u dítěte v MŠ učitelkami z hlediska jejich délky pedagogické praxe rozdílná?

Předpokládaly jsme H_A , že častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní u dítěte v MŠ bude u učitelek z hlediska délky jejich pedagogické praxe rozdílná.

Volba hypotézy vycházela z našich individuálních zkušeností.

Pro plnění tohoto dílčího cíle byla použita metoda dotazování, jako prostředek dotazník učitelkám mateřských škol. Předáván byl osobně s vysvětlením, na co je zaměřen a k čemu budou výsledky využity. Rozdáno bylo 60 dotazníků. Na všechny otázky z dotazníku odpovědělo 55 učitelek mateřských škol.

Analyzujeme výsledky následující otázky z dotazníku: Jak často v MŠ nabížete a motivujete dítě k napodobování psaných prvků přípravy na psaní za účelem rozvoje dítěte v této oblasti?

Tato otázka tematicky souvisí s výše řešeným prvním cílem výzkumu.

Pro zpracování odpovědí na otázku byl proveden stratifikovaný výběr učitelek podle délky jejich praxe. Z každé této skupiny bylo prostým náhodným výběrem vybráno 10 učitelek. Níže uvedená tabulka zaznamenává odpovědi učitelek s rozdělením podle délky jejich pedagogické praxe v MŠ.

Tabulka 2

Častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní s motivací dítěte učitelkami za účelem rozvoje dítěte v této oblasti podle délky praxe učitelek

Častost	Praxe učitelky do 5 let	Praxe učitelky 6 – 10 let	Praxe učitelky 11 – 20 let	Praxe učitelky nad 20 let	Σ	%
každý den	12	2	1	2	17	42
čtyřikrát týdně	5	1	1	2	9	22
tříkrát týdně	2	1	1	2	6	15
dvakrát týdně	3	0	1	1	5	13
jednou týdně	1	0	1	1	3	8
Jiná odpověď	0	0	0	0	0	

Zdroj: vlastní průzkum

Tabulka uvádí četnost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní v MŠ a motivaci dítěte učitelkami podle častosti a podle délky pedagogické praxe učitelek, a to za účelem rozvoje dítěte v této oblasti.

Výsledky

Z vyhodnocení otázky z dotazníků vyplývá, že 42 % učitelek MŠ zařazuje napodobování psaných prvků přípravy na psaní a motivuje děti k jejich napodobování každý den. Čtyřikrát týdně takto postupuje 22 % učitelek MŠ, třikrát týdně 15 % učitelek MŠ, dvakrát týdně 13 % učitelek MŠ a jednou týdně zařazuje napodobování psaných prvků přípravy na psaní a motivuje děti k jejich napodobování za účelem jejich rozvoje přípravy na psaní 8 % učitelek MŠ.

Pro ověření, zda tyto četnosti, které byly získány v pedagogické realitě, se odlišují od teoretických četností, které odpovídají nulové hypotéze, jsme opět využily test dobré schody chí-kvadrát. Vypočítaná hodnota testového kritéria pro přístup učitelek k přípravě na psaní předškolního dítěte z hlediska jejich délky pedagogické praxe v MŠ je $\chi^2 = 14,995$. Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a 4 stupně volnosti $\chi^2_{0,05}(4)$ s hodnotou kritickou, která je 9,488, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je rovněž vyšší než kritická hladina testového kritéria.

Musíme tedy konstatovat, že i zde je platná H_A , že častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní dítětem v MŠ učitelkami je z hlediska délky jejich pedagogické praxe rozdílná.

Závěr

Domnívaly jsme se, že učitelky MŠ dovednost napodobování konkrétních psaných prvků přípravy na psaní u dětí vkládají do portfolií dětí, diagnostikují je a na základě výsledků plánují další rozvoj psaných prvků přípravy na psaní u každého z diagnostikovaných dětí. Už zpracování získaných výsledků do tabulky ukázalo, že tento předpoklad nebude tak jednoznačný. Pro ověření četností napodobování psaných prvků přípravy na psaní dítětem v MŠ ve stanovených věkových skupinách, které byly získány v pedagogické realitě, jsme ještě uskutečnily výpočet s použitím statistické metody pro analýzu nominálních dat, a to test dobré schody chí-kvadrát (Chráska, 2016, s. 64–71). Musíme konstatovat, že pro všechny věkové skupiny dětí musela být přijata alternativní hypotéza, a to, že četnost dětí, které mají v osobním portfoliu výsledek napodobování psaných prvků přípravy na psaní a četnost dětí s návrhem, jak je v této oblasti dále rozvíjet, se statisticky liší.

Dále nás zajímalo, zda je častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní dítětem v MŠ rozdílná podle délky pedagogické praxe učitelek. Zde jsme se na základě zkušeností domnívaly, že častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní dítětem v MŠ bude u učitelek z hlediska délky jejich pedagogické praxe rozdílná. Po ověření testem dobré schody chí-kvadrát, byla námi preferovaná hypotéza potvrzená.

Předpokládáme, že rozdílná častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní učitelkami se děje proto, že učitelky mohou z RVP PV náměty pro nabídku činností s dětmi vybírat a pokud si MŠ nestanovila přípravu na psaní jako jeden z hlavních cílů školního vzdělávacího programu na konkrétní školní rok, tato oblast práce s dětmi může být upozaděná. Současný RVP PV totiž přípravu

ke vstupu do 1. třídy přímo nedeklaruje. Na druhé straně ale žádná MŠ na tuto oblast rozvoje dítěte rozhodně nezapomíná. Poněvadž však psaní je jednou ze základních učebních činností dítěte po nástupu do základní školy, bylo by účelné věnovat v MŠ přípravě na psaní pozornost trvale.

Literatura

Bednářová, J. a V. Šmardová. (2006). *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press.

Chráska, Miroslav. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s.

MŠMT. (2020).

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné na:
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.
Dostupné na: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.
Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava

Mgr. Věra Novotná
Mateřská škola
Lípová 15
736 01 Havířov Město

Sociální připravenost dětí předškolního věku na školní docházku pod vlivem pandemie Covid 19

Kateřina Valchářová

Abstrakt: Nástup dítěte do povinného základního vzdělávání je významným mezníkem v životě dítěte, kde hraje důležitou roli nejenom jeho zralost a připravenost fyzická a psychická, ale i sociální. Dítě je tak připraveno lépe zvládnout novou roli, tj., roli školáka, vyrovnat se s nároky i se změnami, které sebou nástup do první třídy přináší. Příspěvek se zabývá sociálními dovednostmi u dětí předškolního věku, které navštěvují klasickou mateřskou školu, a to v době pandemie COVID, která rozvoj sociálních dovedností významně ovlivnila. V úvodu textu se autorka zaměřuje na problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v rovině teoretické. Následně představuje výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností, k nimž řadí pandemii COVID, kdy děti nenavštěvovaly mateřskou školu, byly izolovány od svých kamarádů a v podstatě se změnil i život v rodině. Výzkum má charakter kvalitativního designu postaveného na základě systematického popisu a vyhodnocení jednotlivých případů. Výsledky jsou popisovány v logických souvislostech a jsou reflektovány s teoretickými východisky. Dílčí výsledky výzkumného šetření jsme pro potřeby tohoto příspěvku uvedli do vztahových sítí.

Klíčová slova: sociální připravenost, sociální dovednosti, předškolní věk, pandemie, Covid 19.

Úvod

V posledním čtvrtstoletí je věnovaná předškolnímu věku a s ním souvisejícímu předškolnímu vzdělávání v rámci Evropy významná pozornost. V roce 2019 vydala Rada EU Doporučení rady

o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče (Úřední věstník EU 2019/C189/02,s. 4 - 14). V dokumentu poukazuje na potřebu zabezpečení předškolního vzdělávání a přístup ke kvalitním službám. Předškolní vzdělávání má pomoci zmenšovat sociální nerovnosti a snižovat rozdíly v kompetencích mezi dětmi z různých socioekonomických prostředí.

Česká republika na danou skutečnost reaguje vytvořením podmínek pro přijímání dětí do mateřských škol od tří let věku, v případě kapacitní možnosti jsou přijímány i děti dvouleté. Mateřské školy mají moderně zpracované kurikulum, které v současné době prochází revizí a je aktualizováno. V roce 2017 byla legislativně zakotvena povinná předškolní docházka, a to jeden rok před nástupem do povinného základního vzdělávání. Daná povinnost vychází z potřeby snížit přetrvávající vysoké procento odkladů povinné školní docházky (cca 18 %) a tím usnadnit přechod z předškolního vzdělávání do vzdělávání základního. Snahou je eliminovat zejména problémy dětí ze sociálně nepodnětného prostředí, zajistit včasnou intervenci u dětí s různými handicapy a plynulý přechod do základní školy.

Cílem předškolního vzdělávání je harmonický rozvoj celé osobnosti dítěte, a to na základech individualizace ve vzdělávání. V tomto kontextu existuje řada výzkumů, které na tuto etapu nahlížení z hlediska dílčích problémů např. z hlediska osobnosti učitele (Burkovičová, Syslová), dvouletými dětmi v mateřské škole se zabývá (Kropáčková, Splavcová, Petrová), kurikulem mateřské školy (Šmelová, Prášilová, Syslová, Srbená, Chvál). Problematice školní připravenosti se věnuje např. (Šmelová, Plevová, Petrová, Stolinská, Částková, Wildová).

Součástí školní připravenosti je mimo jiné oblasti sociálních kompetencí. K této problematice v českých podmínkách nemáme

mnoho výzkumů, ty většinou sledují oblast kognitivní např. (Petrová, Plevová, Šmelová, Srbená) nebo oblast motoriky a psychomotoriky (Miklánková, Wildová, Fasnerová). Výzkumy zaměřené na sociální kompetence se objevují spíše sporadicky např. (Šmelová, Srbená, Hornáčková).

Aktuálnost této problematiky nás motivovala přispět dílčím poznáním do výzkumů sociální připravenosti dětí k zahájení povinné docházky.

TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Současné pojetí dětství

Dítě a dětství jsou široké pojem, které je těžké od sebe oddělit a na který jednotlivé vědecké disciplíny nazírají odlišně a vymezují je na základě předmětu zkoumání, souvislostí a determinantů, ke kterým se váží specifické otázky a problémy, které dítě v jednotlivých disciplínách charakterizují. Pro potřeby disertační práce dítě a dětství chápeme v užším pojetí, tzn., jako období nástupu dítěte do předškolního vzdělávání, které je ukončeno nástupem dítěte do povinného základního vzdělávání. Jedná se o období významných změn po stránce fyzické, psychické i sociální, ovlivněné vnějšími i vnitřními faktory. Oba tyto mezníky jsou významné nejen pro dítě samotné, ale také pro celou jeho rodinu. Dítě se dostává do sociálního prostředí, nových lidí, vrstevníků a učí se přijímat nové sociální role. Např: Šmelová, Syslová, Hornáčková, Akhtan a Bilal (2018) uvádějí, že důležitou rolí zde hraje zejména rodina, ale i samotná kvalita předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání a toto zmiňované období ovlivňuje ve velké míře další vzdělávání a vývoj dítěte, ale také to, jak je dítě v budoucnu schopno fungovat ve společnosti

a naplňovat společenské role. Rozvoj osobnosti dítěte je ale podmíněn mnoha faktory, které na něj během života působí, tyto faktory mnohdy dítě samo nedokáže ovlivnit. Z těchto zmíněných faktorů vycházejí znaky, které současné dětství charakterizují. Patří mezi ně např.:

- Medializovaný a konzumní svět
- Zanedbávané a prvoplánové dětství
- Emocionálně přetížené dětství
- Agresivní dětství

Z uvedeného vyplývá, že v současné době je dětství charakteristické určitými znaky, které jej mohou determinovat a je na rodině, jak se s těmito vlivy vypořádá. Můžeme tedy hovořit o tom, že v tomto období významnou roli sehrává socializace dítěte.

1.2 Sociální svět dítěte

V předškolním období má v socializaci dominantní roli rodina. Dítě ale zpravidla projevuje velký zájem o kontakt také s osobami mimo rodinu, vyhledává společnost vrstevníků dokáže s nimi určitým způsobem kooperovat, rád s nimi navazuje kontakt a je v jejich blízkosti. Dovednosti v komunikaci postupně přicházejí s věkem. Vhodným prostředkem pro tento typ socializace je mateřská škola, která umožňuje kontakt s vrstevníky (Hoskvcová, 2006, s. 16)

V tuto chvíli můžeme tedy mluvit o druhé etapě socializace. Je to doba nástupu dítěte do mateřské školy. Postupně se uvolňuje vázanost na rodiče a dítě začíná navazovat kontakt s vrstevníky a novými autoritami. Právě vrstevníci a nová sociální skupina hrají z hlediska emoční a sociální zralosti v životě dítěte významnou roli (Vágnerová, 2008, s. 202).

Socializace je tedy proces začleňování dítěte do společnosti, který probíhá ve specifickém sociálním kontextu prostřednictvím sociálního učení a sociálních interakcí, během kterého dochází k osvojování sociálních dovedností. Zmínění sociálního učení je důležitým a nenahraditelným prostředkem pro rozvoj sociálních kompetencí.

Autoři jsou v definování sociálních kompetencí jednotní v tom, že sociální kompetence bývá často vymezována ve vztahu k sociálním dovednostem, které lze chápat jako nástroje k dosažení kompetentního chování. Zatímco dovednosti vznikají skrze proces učení (opakování, procvičování) na základě jistého předpokladu (schopnosti), kompetence vyjadřuje míru využití dané dovednosti v konkrétní situaci. V rámci našeho výzkumného šetření vnímáme sociální kompetence jako nadřazený pojem sociálním dovednostem.

1.3 Faktory ovlivňující rozvoj osobnosti dítěte

Přípravu dítěte na vstup do školy ovlivňuje mnoho faktorů. V odborných publikacích se tyto faktory dělí na vnější a vnitřní. Mezi vnější patří ty, které na dítě působí z vnějšího prostředí, dítě je může jen velmi těžce ve svém věku ovlivnit. Patří mezi ně rodina, mateřská škola, osobnost učitele mateřské školy, ale také vrstevníci. Mezi vnitřní faktory patří celková osobnost dítěte. Dále vnitřní faktory zahrnují zdravotní stav dítěte, temperament, charakter, motivaci a schopnost učit se (Dostál, Opravilová, 1985, s. 183).

Rodina a mateřská škola patří k nejvýznamnějším akterům podílejících se na rozvoji sociálních kompetencí dětí předškolního věku. Podle zahraničních autorů Smitha a Harta (2010, s. 56 - 60) tvoří rodina komplexní soubor vzájemně propojených vlivů, které mají zásadní význam při utváření dětské psychiky. Tyto vlivy zahrnují

jak genetické a biologické faktory, tak i činitele, kteří na dítě působí z vnějšku (rodiče, výchovný styl, sourozenci, rodinné zázemí atd.). Podle tuzemských autorů Matějčka a Langmeiera (2011, s. 41) je pro přirozený vývoj dítěte nezbytně nutné těsné a laskavé soužití všech členů rodiny. Pokud některý člen v rodině chybí, snadno může dojít k ohrožení dítěte deprivací. Nelze vždy zastoupit roli v rodině, která chybí, snažit se ji nahradit. Dítěti tak může chybět přirozený vzor. Významný je v této souvislosti také vztah mezi matkou a otcem a jasné ujasnění toho, jak bude výchova v jejich rodině probíhat. Jedná se o to, aby rodiče fungovali ve výchově harmonicky, aby se doplňovali a přirozeně ve výchově kooperovali. Důležitost rodiny a rodinné výchovy potvrdila svým výzkumem Tomišková (2008, s. 12-20), který ve své publikaci zmiňuje.

Z hlediska mateřské školy jako činitele, který má vliv na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku, musíme vzít v úvahu spoustu faktorů, které do procesu vzdělávání v mateřské škole vstupují a přímo i nepřímo ho ovlivňují.

Zásadním faktorem, který do procesu výchovy a vzdělávání vstupuje je učitel.

1.4 Přípravenost dítěte na školní docházku

Podle Kropáčkové (2008, s. 56) je vstup do školy pro dítě a jeho rodinu důležitým a mnohdy i náročným mezníkem. Bezstarostné dítě předškolního věku získává novou sociální roli, roli školáka. Autor Helus (2009, s. 78) v této souvislosti doplňuje, že na roli školáka je dítě připravováno systematicky poměrně dlouhou dobu. Dítě se musí na školu připravit tak, aby splňovalo určitá kritéria dovedností a schopností, která mu pomohou k tomu, aby byl jeho start úspěšný a bezproblémový.

Doba nástupu dítěte do školy nebyla stanovena náhodně, ve věku 6–7 dochází k různým vývojovým změnám a většina z nich je pro úspěšné zvládnutí školních požadavků velmi důležitá. Představují základ školní zralosti či připravenosti. Pohled na tyto pojmy se v odborné literatuře různí, v některých publikacích bývají zaměňovány, používané souběžně či odděleně. Pojem školní zralost je charakterizován spíše jako biologické zrání organismu, zatímco školní připravenost je kompetencí závislou na prostředí a učení, ovlivněna výchovou.

Průcha (2009, s. 129–132) ve svém pedagogickém slovníku definuje školní zralost jako stav dítěte projevující se v takové vývojové úrovni jeho organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Dle Bednářové, Šmardové (2010, s. 100–102) můžeme obecně vymezit školní zralost jako dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně – sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně – vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí. Pojem školní zralost v sobě zahrnuje tedy více rovin:

- Zralost fyzickou (tělesnou či somatickou),
- zralost psychickou,
- zralost sociální.

Podle Vágnerové (1999, s 182) můžeme sociální zralost chápat jako: *„přiměřenou kontrolu citů a impulzů, schopnost pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu v kolektivu vrstevníků, umět s nimi komunikovat, přijmout novou roli žáka a spolužáka, podřídit se autoritě učitele.“*

Na dítě jsou v oblasti emoční i sociální zralosti kladeny poměrně vysoké nároky. Nástup dítěte do základní školy vyžaduje

vyzrálou osobnost dítěte a očekává emoční stabilitu, sebeovládání a odolnost vůči neúspěchu. Dítě by mělo být schopné odloučit se na určitou dobu od své rodiny a fungovat ve skupině vrstevníků. Mělo by být schopné podřídit se nové autoritě a vyrovnat se s novou sociální rolí. Nápomocná by v tomto procesu měla být také mateřská škola, která by měla učit mimo jiné trpělivosti, smyslu pro povinnost a zodpovědnost. U dítěte se v tomto věku očekává určitá míra samostatnosti a zodpovědnosti při plnění dílčích úkolů (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 101).

Posuzování zralosti v této oblasti není pro učitele jednoduchou záležitostí, protože si musíme všimnout mnoho jevů. Jeden seznam sledovaných jevů přináší Pugnerová a Dušková (2019, s. 33), mezi znaky, které obvykle posuzujeme v rámci sociální a emoční zralosti a připravenosti patří:

- Umět se odpoutat od rodiny, podřídit se autoritě
- Bezproblémová adaptace na novou roli žáka a spolužáka
- Samostatnost v hygieně a sebeobslužných činnostech
- Umět říci svůj názor
- Udržovat pořádek
- Kontrola nápadů a impulzů
- Částečně zvládat emoce (nereagovat pláčem, křikem, agresí)
- Vyrovnat se s neúspěchem
- Přizpůsobit se dané situaci
- Kladný přístup k učení a odpovídající tempo plnění úkolů
- Ohleduplnost

- Emocionální stabilita
- Kladný postoj k sobě

Jedná se o velmi podobné členění, ve kterém jdou do popředí žák ve vztahu k sobě samému, ve vztahu k autoritě a ve vztahu k vrstevníkům.

Posuzování v této oblasti patří k těm nejobtížnějším. Nejen z toho důvodu, že je za potřebí sledovat mnoho jevů, ale také z toho důvodu, že tyto jevy je obtížné hodnotit a může docházet ke zkreslení z důvodu působení mnoho faktorů (Johnson, 2001, s. 44).

Jak bylo výše zmíněno, k pojmu sociální zralost se velmi úzce pojí pojem sociální připravenost.

Sociální připravenost zahrnuje úroveň běžných znalostí o chování k různým lidem a schopností s nimi komunikovat. Každé dítě si ze své rodiny přináší určité znalosti a dovednosti, které představují lepší či horší předpoklady, pro jeho start ve škole. Nedostatek těchto znalostí, dovedností a zkušeností jsou ve vztahu ke škole rizikovým faktorem. Součástí sociální připravenosti je schopnost rozlišovat určité role a chování. Dítě by mělo vědět, jak je potřeba se chovat k určitým osobám (Vágnerová, 2012, s. 260).

EMPIRICKÁ ČÁST

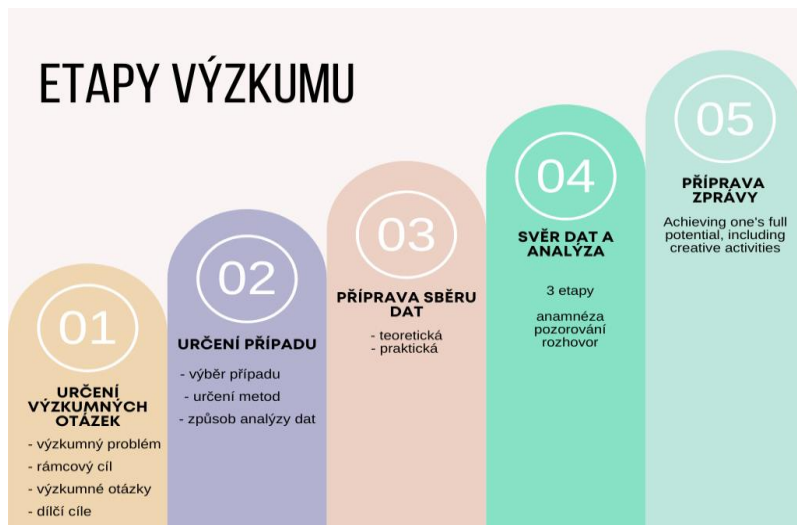
V úvodu empirické části je důležité zmínit, že se jednalo o rozsáhlý longitudinální výzkum a pro tento článek jsme vybrali pouze jednu z dílčích částí, které jsme se v rámci výzkumu věnovali. V této kapitole se ale budeme snažit popsat celkový rámec výzkumného

šetření, které nám lépe pomůže zorientovat se v získaných datech. V empirické části práce se budeme tedy zabývat sociální připraveností dětí na zahájení povinné školní docházky v kontextu vybraných faktorů, které do tohoto procesu vstupují. Budou zde vymezeny hlavní a dílčí cíle výzkumného šetření. Popsány budou metody sběru a analýzy dat. Prezentovány budou výsledky, které jsme výzkumným šetřením získali a z těchto výsledků vyvodíme přínos jak pro vědu, tak pro pedagogickou praxi. Jako autora, ze kterého budeme při prezentaci výzkumu vycházet jsme si zvolili Yina (2003) a Hendla (2008).

2.1 Základní východiska výzkumu

Cílem celého výzkumného šetření je analyzovat, vyhodnotit a interpretovat úroveň sociální dovedností u dětí předškolního věku a jejich soulad s předškolním kurikulem, popsat vliv faktorů které do tohoto procesu vstupují (rodina, mateřská škola, vrstevníci). faktory které do procesu utváření sociálních dovedností vstupují. V našem případě se bude jednat především o faktor neočekávané situace, kterým byla pandemie Covid 19.

Pro naše výzkumné šetření jsme jako vhodný design zvolili deskriptivní mnohočetnou případovou studii. Tento design je zvolen za účelem postihnout specifických znaků umožňující posouzení sociálních dovedností komplexně. Výsledkem má být porozumění případů a jejich vzájemných souvislostí.



Určení výzkumných otázek

Výzkumný problém

Dosahují děti na konci předškolní docházky stanovených sociálních dovedností v souladu s kritérii kurikula pro předškolní vzdělávání a jak úroveň těchto sociálních dovedností ovlivnila pandemie Covid?

Tento výzkumný problém byl konkrétně formulován na základě **výzkumných otázek:**

Výzkumná otázka č. 1: *Ovlivnila pandemie covid sociální dovednosti u sledovaných dětí?*

Výzkumná otázka č. 2: *Které oblasti sociálních dovedností byly pandemií Covid nejvíce ovlivněny?*

Určení případu – Výběr výzkumného vzorku

Výběr případu (viz kapitola č. 5.2 *Výběr výzkumného vzorku*)

V centru pozornosti je dítě, sociální dovednost a faktory, které rozvoj sociálních dovedností ovlivňují a které byly charakterizovány v teoretické části práce.

Pro zapojení účastníků do výzkumného šetření byla zvolena metoda příležitostného výběru, s tím, že výběr byl záměrný a vycházel z několika předem daných kritérií

Dítě:

- Návštěva mateřské školy minimálně rok před zahájením výzkumného šetření. navštěvuje běžnou mateřskou školu zapsanou v rejstříku škol,
- z jedné mateřské školy, které navštěvují stejnou třídu.
- Věk od 4–6 let.

Kritéria výběru mateřské školy:

- dostupnost (abychom mohli do prostředí mateřské školy co nejčastěji vstupovat),
- dlouhodobost (jedná o mateřskou školu, která nám umožní provádět výzkum v dostatečně dlouhé době)
- heterogenita třídy,
- mateřská škola zapsaná v rejstříku škol.

Učitel:

- kvalifikovaný učitel

Sběr a analýza získaných dat

Na základě charakteru našeho výzkumného šetření se nabízelo hned několik možností sběru dat. Po konzultaci s odborníky z oblasti metodologie, kdy jsme vzali v úvahu:

- časové možnosti
- charakteristiku výzkumného vzorku
- cíle, ke kterým směřujeme

Pro účely našeho výzkumného šetření jsme použili **metodologickou triangulaci** s cílem porozumění a vzhledu do případových studií. U metod převládá deduktivní logika, která je založená na strukturovaném sběru dat, které i z hlediska rozsahu našeho výzkumu bylo nutné. Vytváří se kategoriální systém dat, které nám pak dávají větší logiku. Pro logické uspořádání byl vytvořený kategoriální systém (Yin, 2003).

Pro potřeby výzkumu jsme zvolili metodu pozorování, pro niž jsme vytvořili výzkumný nástroj v podobě záznamových archů, dalšími metodami byly rozhovory a anamnéza.

- 1) Pozorování typu reduktivní deskripce. Zaměřeno na pozorování faktorů (rodina, škola, vrstevníci) a sociálních dovedností.
- 2) Anamnéza dítěte (rodinná, školní, osobní) ve spolupráci s psychologem
- 3) Polostrukturovaný rozhovor s učitelkami mateřské školy

Výsledky rozboru dokumentace, rozhovorů a pozorování se zaznamenávají přímo do záznamových archů, které byly pro výzkumné šetření vytvořeny. Popis chování dítěte je detailní.

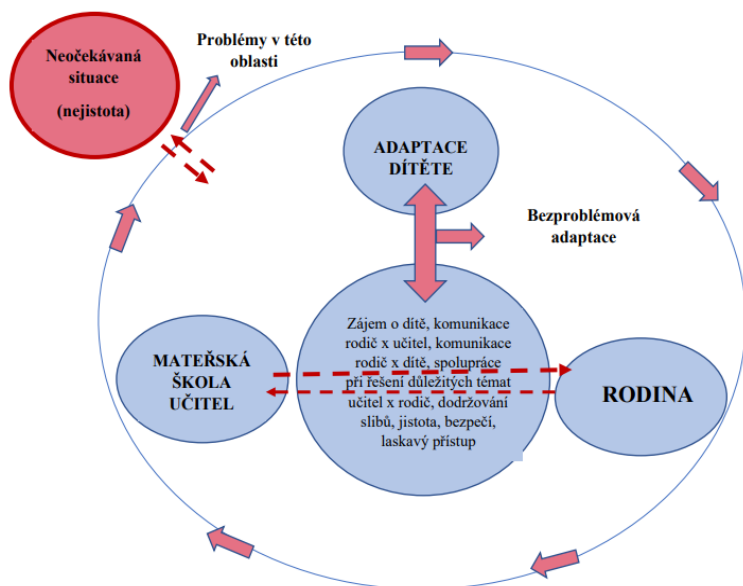
Zaznamenávají se verbální i neverbální projevy dítěte, projevy v oblasti mezilidských vztahů i vztahy dětí k sobě samým. V průběhu, popřípadě na závěr pozorování jsou některé jevy upřesněny rozhovorem s učitelkou, především pro jejich následné zdůvodnění v analytické a interpretační části.

Zpracování dat dle Yina (2003) a Hendla (2008) nejsou pro případové studie vyvinuty výlučně specifické analytické procedury, jak je tomu například v designu zakotvené teorie. Každá studie využívá analytických postupů etablovaných v jiných výzkumných designech, případně si vytváří vlastní komplex analyticko – interpretativního přístupu (Tellis, 1997).

Výsledky

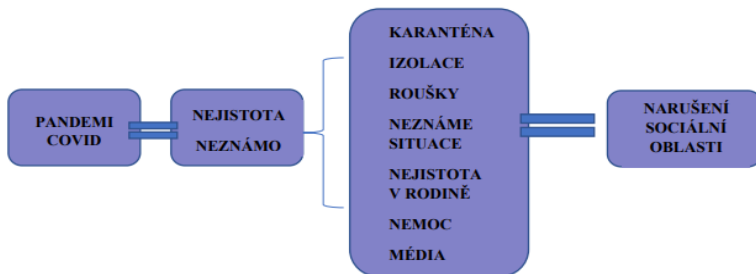
Jak už bylo výše zmíněno, tak výsledky našeho výzkumného šetření byly prezentovány formou popsání každého zkoumaného případu, a to jak v rovině faktorů, které do rozvoje sociálních dovedností vstupují, tak v rovině konkrétních sociálních dovedností, které jsme u dětí pozorovali. V této části pouze prezentujeme vztahovou síť, která graficky znázorňuje, jak pandemie Covid ovlivnila sociální připravenost dětí.

Vztahová síť č. 1: Vztahy mezi rodinou, školou a adaptací dítěte a vlivy.



Jak ze vztahové sítě vyplývá, tak, pandemie do výzkumné ho šetření významně zasáhla a ve všech sledovaných oblastech. Někdy se jednalo o změny drobné, které by možná nastaly i vlivem jiných situací a jednalo se o změny, které nebyly tak velké, závažné a viditelné. V některých případech se ale jedná o změny, které byly citelné a domníváme se, že byly způsobeny jednak tím, že děti byly dlouhou dobu bez sociálního kontaktu, v rodině se ocitly v situaci, kterou nikdo dříve neznal, nevěděl, co se bude dít, ocitly se mezi nemocnými členy rodiny, potkávaly lidi, kterým neviděly do obličeje atd. Tohle všechno mělo za následek změny v oblasti sociálních dovedností. Tento důsledek prezentujeme v rámci druhé vztahové sítě.

Vztahová síť č. 2: Důsledek pandemie covid



Z druhé vztahové sítě vyplývá, že neočekávaná situace vytvářela v dětech pocity nejistoty a neznáma. Mezi konkrétní faktory v této oblasti můžeme ze získaných dat zmínit například dlouhodobou izolaci dítěte od vrstevníků a prostředí mateřské školy, kdy dítě bylo bez jakéhokoli sociálního kontaktu. Dalším významným faktorem je nošení roušek, které byly pro děti do této doby neznámé a děti neměly možnost orientovat se v emocích jak vlastních, tak v emocích

ostatních lidí, se kterými se setkávali. Mnohé děti se setkávaly s nejistotou v rodině, byly vystavovány nepříjemnému chování, které z této neznáme doby pramenily. Média hlásila obsah, který byl mnohdy depresivní, smutný a v dětech tyto zprávy zanechávaly pocit chaosu a nepochopení.

Diskuse

Fowler (2020, s. 18) toto období charakterizuje jak: „*obdobím zatežkávacím pro rodiny ale i děti.*“ Pro samotné rodiče je to něco s čím se ještě nesetkali a je důležité, aby vytvořili bezpečné prostředí pro své dítě. K tomu, aby tuto situaci děti zvládaly co nejlépe je zapotřebí spolupráce mezi rodinou a školou.

Největší změny nastaly v oblasti adaptace, kterou už jsme popsali v souvislosti s pandemií výše. Dále například ve vnímání emocí k sobě samým a k vnímání emocí k druhým lidem. Děti byly mnohem citlivější. Více vnímaly a pozorovaly, když do mateřské školy přišel někdo nový, cizí, sledovaly jej a následně se doptávaly učitelky kdo to byl. Některé děti snášely tyto cizí návštěvy velmi špatně. Byly plačtivé, držely se učitelky, nechtěly komunikovat, někdy začaly být i agresivní. Co se týká agrese, tak ta během pandemie covid u dětí vzrostla. Děti začaly být více vulgární, nepřiměřeně reagovaly v určitých situacích. To potvrzuje i zahraniční výzkum, ve kterém autoři poukazují na to, že stačilo jen několik měsíců izolace dětí a agrese u dětí stoupla o několik procent. Autoři výzkumu to přisuzují například tomu, že děti trávily velké množství času na tabletech a sociálních sítích (Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossel, R. V. (2021).

Tím bychom chtěli na tyto autory navázat a zmínit, že některé děti si po caranténě, která byla způsobena vlivem covidu začaly nosit do mateřské školy tablety a schovávat si je do skříněk, nebo po učitelce vyžadovaly během řízené činnosti pouštění písniček z Youtube.

Další poměrně významné změny nastaly v oblasti komunikace, kde i děti dříve komunikačně velmi aktivní a iniciativní začaly mít problémy s navazováním kontaktu. U některých dětí jsme zaznamenali to, že jejich dialog nebyl smysluplný, nesprávně tvořily věty. U jednoho chlapce jsme si dokonce všimli, že začal používat aktivně některá anglická slovní spojení a když jsme se ho ptali odkud je zná, když nechodí do angličtiny, tak řekl, že je zná z her na počítači. Opět ale navážeme na to, že oblast komunikace se zhoršila i ve vztahu škola a rodina. Rodiče mnohem méně komunikovali s učitelkami. Důvodů bylo mnoho (vytíženost, strach, ale také to, že rodiče často nahrazovali jiné členové rodiny). Online komunikace v tomto případě nebylo moc efektivní, a to jak ze strany rodin, tak i ze strany učitelů a vedení školy. Vše tedy stálo na komunikaci tváří v tvář, která byla problematická. Proto tedy můžeme říci, že oblast komunikace byla jedním z bodů, na kterém učitelé museli vytrvale pracovat a jak oni sami v jednom z rozhovorů říkali: „*Byla to práce náročná*“.

Z tohoto rozhovoru zároveň vyplývá, že i sami učitelé vnímají oblast adaptace a komunikace jako nejvíce zatíženou pandemií covid, i když dříve byla naprosto bezproblémová. Učitelky se zúčastnily několika zahraničních webinářů na téma podpory rozvoje dětí během pandemie covid a všechny získané zkušenosti se snažily aplikovat do denních činností. Jedno z doporučení bylo dát dětem čas, být empatičtí, naslouchat a o každém z dětí si vést jednoduché záznamy, které by následně mohly ulehčit práci učitelkám na základní škole. Dále by v rámci praxe mohla učitelům do budoucna pomoci online aplikace zaměřená na pedagogickou diagnostiku, která se v současné

době pilotuje ve vybraných mateřských školách. Učitelé tak mají v ruce ucelený nástroj na diagnostiku nejen sociálních dovedností.

Závěr

V návaznosti na předchozí kapitolu, kde jsme si shrnuli všechny nejvýznamnější výsledky výzkumného šetření bychom v závěru rádi odpověděli na výzkumné otázky, které jsme si ve výzkumném šetření položili.

Hlavním cílem výzkumného šetření je v teoretické rovině popsat problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky a vytvořit teoretická východiska pro část empirickou. V empirické části realizovat výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností.

Z dlouhodobého výzkumného šetření nám vyplynulo, že děti dosahují potřebné úrovně sociálních dovedností, které jsou stanoveny v RVP PV jako doporučující. Potvrdit to můžeme především tím, že žádnému z dětí nebyl doporučen odklad školní docházky. Nemůžeme ale tvrdit, že sociální oblast nebyla problémová. U každého dítěte se objevovaly obtíže v různých oblastech sociálních dovedností, a tyto obtíže velmi úzce souvisely s faktory, které jsme v rámci našeho výzkumného šetření také sledovali. Můžeme tedy potvrdit, že sociální připravenost, faktory (rodina, škola, vrstevníci) a dítě jsou velmi úzce propojeny a nelze je vnímat odděleně. Pokud se u dítěte objeví problém, je důležité jej vnímat v širší perspektivě a né ohraničeně. Do průběhu výzkumného šetření vstoupila pandemie Covid 19 na základě které se prokázalo, že pokud dojde k nenadále situaci, která vytvoří nejistotu nejen v rodině, ale také ve školním

prostředí a u dítěte, může to mít významný vliv na sociální oblast. Jako důležitá se nám ukázala spolupráce mezi rodinou a školou, informovanost, zájem z obou stran.

Literatura

- ARGYLE, Michael. *The psychology of interpersonal behaviour*. 1st pub. Harmondsworth: Penguin Books, 1967. 222 s. Pelican books; A 853.
- ARIÈS, Philippe; BALDICK, Robert. *Centuries of childhood*. Harmondsworth: Penguin, 1962.
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2010, iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
- Belz, Horst, Siegrist, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- Fitzgerald, M. M., Schneider, R. A., Salstrom, S., Zinzow, H. M., Jackson, J., & Fossel, R. V. (2008). *Child sexual abuse, early family risk, and childhood parentification: Pathways to current psychosocial adjustment*. *Journal Of Family Psychology*, 22(2), 320-324.
- Fowler, Carm. (2009). Motives for sibling communication across the lifespan. *Communication Quarterly*, 57(1), 51-6
- HART-SMITH, William, DIBBLE, Brian, ed. *Selected poems, 1936-1984*. North Ryde, N.S.W.: Angus & Robertson, 1985, 146 s.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 8073670402.
- HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Havlíčkův Brod: Grada, 2006. ISBN 80-2471424-8.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne. Vstup do školy*, 2008.
- PRŮCHA, Jan a kol. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-323-5.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Ivana DUŠKOVÁ. *Z předškoláka školákem*. Ilustroval Martina VAŇKOVÁ. Praha: Grada, 2019, 156 s. ISBN 978-80-271-0573-1.

- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
- YIN, Robert. Designing case studies. *Qualitative research methods*, 2003, 5.14: 359-386.

Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: katerina.valcharova@upol.cz

Výzkumná činnost studentů

Využití metod pedagogické diagnostiky u dětí předškolního věku

Magdaléna Bečicová, Alena Srbená

Abstrakt: Předkládaný článek se zaměřuje na problematiku pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. V článku jsou nejprve představena teoretická východiska a následně výzkumné šetření a jeho výsledky. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji využívanou metodou pedagogické diagnostiky z pohledu učitelů mateřských škol je pozorování, které často kombinují s dalšími metodami. Díky tomu pak získávají ucelený pohled na vývoj dítěte. Článek vznikl v rámci přípravy bakalářské práce studentky Magdalény Bečicové studijního programu Učitelství pro mateřské školy za odborného vedení Mgr. Aleny Srbená, Ph.D. Přidanou hodnotu tohoto článku lze také spatřovat v prohloubení spolupráce mezi akademickým pracovníkem a studentkou a příprava studentky na její další odborné publikování a možné posílení vědního oboru předškolní pedagogika.

Klíčová slova: pedagogická diagnostika, předškolní vzdělávání, učitel mateřské školy, metody pedagogické diagnostiky

Úvod

Pedagogická diagnostika je nedílnou součástí práce učitele mateřské školy a jako taková nabývá stále na aktuálnosti, a to vzhledem k zavedení posledního povinného roku předškolního vzdělávání či v kontextu odkladů povinné školní docházky. Právě erudovaná učitelka v oblasti pedagogické diagnostiky může zavčas odhalit případné potíže a zahájit včasnou pedagogickou

intervenci. K tomu jí slouží pestrá škála metod a nástrojů pedagogické diagnostiky. Nedílnou součástí pedagogicko-diagnostického procesu je pak také průběžné vyhodnocování a následná práce se zjištěnými výstupy. Ve výzkumném šetření jsme se proto konkrétně zaměřili na to, jak učitelé mateřských škol vnímají pedagogickou diagnostiku, na využívání konkrétních metod pedagogické diagnostiky a také uplatnění výstupů pedagogické diagnostiky v práci učitelek mateřských školách.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Celkově lze říct, že to, jak je dítě v raném věku vedeno, má zásadní vliv na jeho budoucí působení. Už jen proto, že dítě přijímá víceméně vše, co je mu předloženo. Mnoho lidí má na základě vlastních zkušeností pocit, že výchova a správné vedení dítěte je poměrně banální záležitost, kterou je schopen zvládnout téměř každý. Působení na dítě by se nemělo vymykat kontrole, a proto je důležité mít předem stanovený výchovný plán s jasným cílem. Je nezbytné, zaměřit se na všechny složky výchovného procesu. Tedy na to, kam má výchova směřovat, nástroje a pomůcky, prostory a v neposlední řadě dítě a naše chování (Opravilová 2016).

Dítě v mateřské škole tedy postupně a nenásilně přechází ze svého dětského života ke vzdělávání. Nepředpokládá se, že každé dítě dosáhne stejných schopností a dovedností, vývoj každého dítěte je individuální. Mateřská škola má však za úkol dítěti nabízet mnoho podnětů sociálních, komunikačních, tvořivých nebo taky kultivačních, které si v průběhu vzdělávacího procesu dítě osvojuje a díky nimž je posléze patřičně připraveno na nástup do školy. Pro děti, které mají nějaké výraznější deficity, by měl být k dispozici individuální, podpurný program (Kolláriková, Pupala, 2010).

Je pro nás také otázkou, jakou důležitost dnes učitelé pedagogické diagnostice přikládají. Pedagogická diagnostika je v průběhu předškolního vzdělávání neopomenutelná.

Pedagogickou diagnostiku dítěte v mateřské škole provádí učitel, který je zároveň i průvodcem dítěte po celou dobu předškolního vzdělávání. Při diagnostikování je pozornost směřována na silné, ale taky slabé stránky dítěte. V kompetenci učitele je tak s těmito silnými i slabšími stránkami dítěte vhodně pracovat.

Nejedna publikace o tématu pedagogická diagnostika pojednává. Téměř každá z těchto publikací se ovšem shodne, že ve středu zájmu je jedinec a individuální nazírání na něj. Důraz je kladen na komplexní poznávání jeho osobnosti, ať už jsou to dovednosti, schopnosti nebo chování, činnosti, ve kterých jedinec vyniká či nikoli (Bednářová, Šmardová, 2015). Důležitou součástí poznání jedincovy osobnosti je i jeho adaptace ve společnosti a sociální vztahy. Kontakty s rodinou nebo s jedinci stejné věkové kategorie, prostředí, ve kterém žije, nebo které navštěvuje. Tyto poznatky se řadí do vnějších vlivů a plní nemenší funkci, než vlivy vnitřní (Tomanová, 2006). Teprve poté můžeme tvořit postup následné práce s jedincem. Může se stát, že člověk, který zkoumání jedince provádí, se zaměří více na to, jakými dispozicemi by měl jedinec v daném věku oplývat, což je velmi zavádějící (Bednářová, Šmardová, 2015). Celý tento proces musí odpovídat jak věku, tak zejména schopnostmi jedince a měl by být zcela objektivní (Křováčková, 2014). Diagnostikování, které probíhá dříve, než je jedinec poznán, často zapříčiní nesprávnou diagnózu. Práce s jedincem tak není efektivní a může spíše uškodit (Bednářová, Šmardová, 2015).

Pedagogická diagnostika představuje zejména snahu pracovat s jedincem a jeho případnými deficity, pomocí vhodně zvolených

kroků. Opět je nutno zmínit osobitý přístup, který je nedílnou součástí. Diagnostikou lze získat informace o jedinci, které je následně možno zkoumat a klasifikovat, a pomocí nichž určujeme diagnózu. Tyto dva, ač velmi podobné pojmy, jimiž je diagnostika a diagnóza, se od sebe však liší. Diagnostikou chápeme samotný průběh poznávání a zkoumání jedince, kdežto diagnózou rozumíme konečné stanovisko, což předkládá ve své publikaci i Jedlička a spol. (2018). A právě vyhodnocením pedagogické diagnostiky může učitel zvolit patřičný postup pro následnou práci s dítětem (Křováčková, 2014). Jak ale zmiňuje Opravilová (2016), konkrétním a úplným závěrem procesu diagnostikování se věnuje především odborník, aby nenastalo urychlené a nepromyšlené zhodnocení stavu dítěte.

Diagnóza se v pedagogice vyjadřuje buď písemným způsobem, nebo slovně. Vyhodnocený závěr stanovuje celkový posudek o jedinci, shledává příčiny, které ovlivňují jeho schopnosti. Příkladem může být neúspěch kvůli nepozornosti. Diagnóza je vyjádřením celého procesu diagnostikování s rozdílnou časovou délkou i rozdílným stupněm obtížnosti či formou zpracování. Díky celému tomuto procesu a následnému určení diagnózy, je možno k jedinci přistupovat individuálně a zcela jedinečně (Višňovský, 2006). Dle Bureše, Vališové a Kasíkové (2011), je v určitých případech vhodné stanovit, jak závažný a intenzivní daný jev je, nebo jaké míry dosahuje. S tím souvisí i určení, nebo alespoň odhadnutí, následného vývoje tohoto jevu, což se odborně nazývá pedagogická prognóza.

Proces diagnostikování v pedagogické sféře má možnost provádět učitel nebo jiný pedagogický pracovník, který jsou zároveň ve spojení s medicínským a psychologickým prostředím (Kolláriková, Pupala, 2010).

Způsobů a metod provedení diagnostiky je celá řada. V mateřských školách se uplatňuje pouze několik z nich vzhledem k obtížnosti, či věku diagnostikovaných jedinců (Tomanová, 2006). Užití pouze jedné z metod se považuje za nespolehlivé, tudíž se jako vhodné nabízí slučování, tedy uplatňování různých metod zároveň (Syslová, Kratochvílová a Fikarová, 2018). O kombinování metod se zmiňuje i Kolláriková a Pupala (2010), a dodávají, že kromě srovnávání a usuzování závěrů získaných informací, pomocí sloučených metod, lze pomocí těchto metod získat přesnější a rozmanitější schéma dítěte.

2 Design výzkumného šetření

Výzkumné šetření vychází z kvantitativně orientované metodologie.

Hlavní cíl: Poukázat na problematiku pedagogické diagnostiky v podmínkách mateřské školy z pohledu učitelů mateřských škol.

Hlavní cíl byl dále operacionalizován do **dílčích cílů výzkumného šetření:**

- Zjistit, jakou důležitost učitelé mateřských škol přikládají pedagogické diagnostice v edukačním procesu mateřské školy.
- Zjistit, které metody pedagogické diagnostiky se učitelům mateřských škol nejvíce osvědčily
- Zjistit, zda jsou uplatňovány výsledky z diagnostikování i při následném rozvoji dítěte.

Charakter výzkumného vzorku

Byl zvolen záměrný výběr v kontextu lokality, a to mateřské školy z Olomouckého kraje, Středočeského a Zlínského kraje, poté byly náhodným výběrem vybrány mateřské školy z každého kraje. Celkově bylo osloveno 28 mateřských škol a do výzkumného šetření se zapojilo celkem 108 respondentů.

Charakter výzkumné metody

Pro výzkumné šetření byl zvolen jako nástroj pro získání dat nestandardizovaný dotazník. Ten byl sestaven na základně studia odborné literatury a pilotáže, kdy byl proveden prvotní vstup do terénu. Pilotáže se zúčastnily dvě paní učitelky z oslovených mateřských škol v Olomouckém kraji a byl proveden polostrukturovaný rozhovor na téma: pedagogická diagnostika v mateřské škole. Autorkám se tak podařilo získat poměrně ucelený pohled, na jehož základě byl vytvořen nestandardizovaný dotazník.

Dotazník obsahoval původně 20 otázek, které byly děleny do tří celků. V dotazníku se střídají otázky otevřené, polozavřené i uzavřené. Několik otázek obsahuje i možnost komentáře, kam může respondent dopsat své poznámky či postřehy. Pro tento článek, bylo pracováno s 11 nejpodstatnějšími položkami, které jsou členěné do tří základních oblastí: pojetí pedagogické diagnostiky učitelů mateřských škol, metody pedagogické diagnostiky, využití výsledků pedagogické diagnostiky v dalším rozvoji dětí. Dotazník byl do mateřských škol distribuován online cestou, ale také osobně na základně předešlé domluvy. Dotazníkové šetření bylo realizováno v období – jaro 2022.

Metody vyhodnocení dat

Pro potřebu článku bylo použito: deskriptivní analýza dat a třídění 1. stupně.

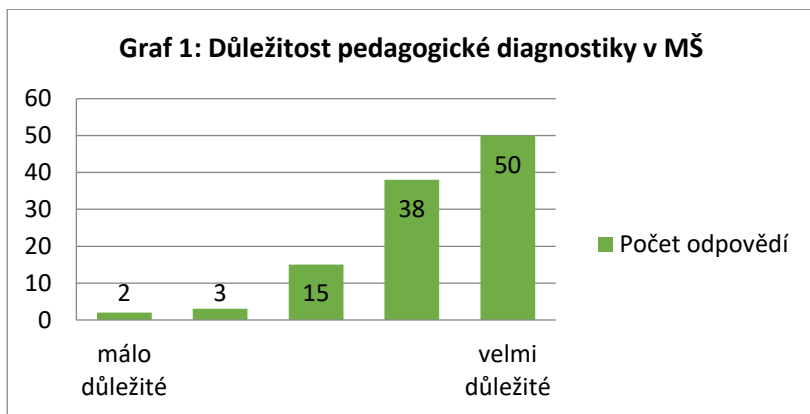
Výsledky nelze zobecňovat, neboť platí pouze pro daný vzorek, jímž je určitá skupina učitelů předškolních zařízení.

3 Výsledky výzkumného šetření

Výsledky z výzkumného dotazníkového šetření jsou zaznamenány do přehledných grafů nebo tabulek, k nimž je přidán komentář, který objasňuje jejich podstatu. Výsledky jsou členěny do tří oblastí v souladu s výzkumnými otázkami a strukturou dotazníku.

3.1 Pedagogická diagnostika v mateřských školách z pohledu učitelů MŠ

Otázka č. 1: Jak je důležité provádění pedagogické diagnostiky v MŠ?



Graf 1: Tento graf určuje důležitost pedagogické diagnostiky v mateřských školách.

Tabulka č. 1: Určuje relativní četnost důležitosti pedagogické diagnostiky

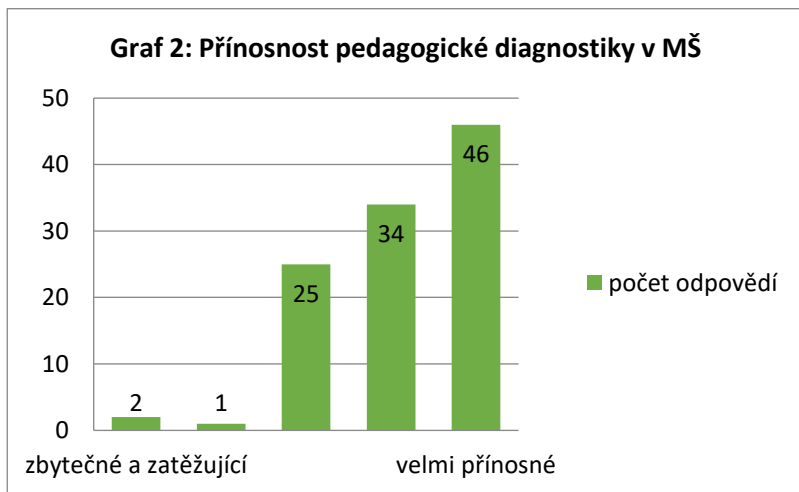
Důležitost pedagogické diagnostiky:	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
1 (málo důležité)	2	2 %
2	3	3 %
3	15	14 %
4	38	35 %
5 (velmi důležité)	50	46 %

Podstatnou část dotazníkového šetření tvořila oblast pedagogické diagnostiky, konkrétně její role v mateřských školách. Pojednává se zde o tom, zda je podle respondentů důležitá či nikoli. Na otázku důležitosti pedagogické diagnostiky potom navazuje další otázka, která se ptá na to, zda respondenti vnímají pedagogickou diagnostiku spíše jako přínosnou, nebo zatěžující.

Tyto dvě otázky mají svou důležitost zejména kvůli postoji učitelů k pedagogické diagnostice dětí, od čehož se posléze odvíjí i kvalita provádění pedagogické diagnostiky a používání diagnostických metod.

Z grafu č. 1 je patrné, že naprostá většina, tedy 88 (81 %) respondentů, považuje pedagogickou diagnostiku za důležitou a nezbytnou. Škálové číslo tři, které lze pojmout, jako neutrální odpověď, zaznamenalo 15 (14 %) respondentů. Jako málo důležitá se pedagogická diagnostika jeví pouze pěti respondentům.

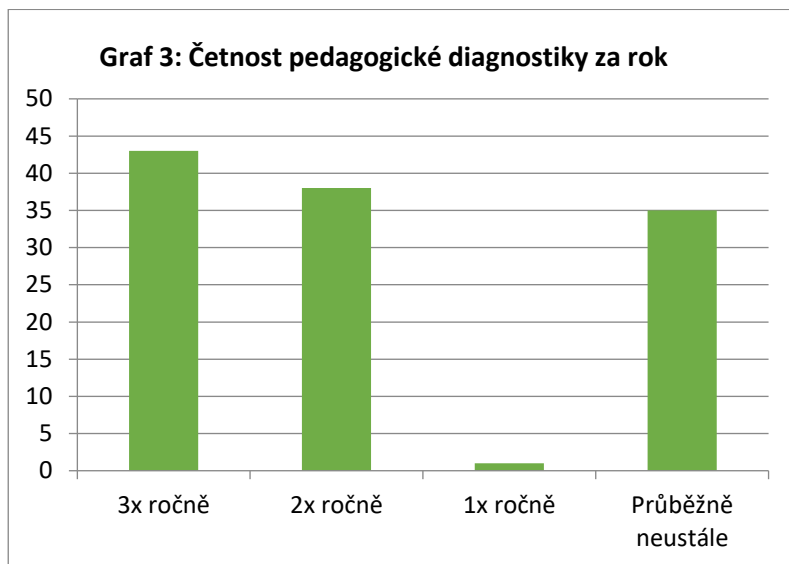
Otázka č. 2: Považujete pedagogickou diagnostiku spíše za obtíž nebo přínos?



Graf 2: Tento graf zjišťuje, jak přínosná se pedagogická diagnostika respondentům jeví.

V návaznosti je otázka č. 2, která, stejně jako otázka č. 1, chtěla zjistit pojetí pedagogické diagnostiky ze strany učitelů v praxi a jejich vnímání smyslu diagnostikování dětí předškolního věku. Stejně, jako u grafu 1, i graf 2 znázorňuje zejména kladné odpovědi. Jako přínosná se pedagogická diagnostika v mateřských školách jeví z celkového počtu 108 až 80 (74 %) respondentům. Neutrální postoj k tomuto dotazu zaujalo 25 (23 %) respondentů, kteří se tak nepřiklání více k ani jedné z možností. Důležitým poznatkem však je, stejně, jako u grafu předchozího, že negativních odpovědí je i v tomto případě velmi malé množství. Jako zatěžující se pedagogická diagnostika jeví pouze třem respondentům.

Otázka č. 3: Jak často provádíte pedagogickou diagnostiku?



Graf 3: Tento graf určuje, kolikrát respondent provádí pedagogickou diagnostiku za rok.

Tabulka č. 2: Určuje relativní četnost odpovědí pedagogické diagnostiky za rok

	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
3× ročně	43	37 %
2× ročně	38	32 %
1× ročně	1	1 %
Průběžně neustále	35	30 %

Komentář respondenta:

- *diagnostikování dítěte při volné hře (odpověděli 3 respondenti)*
- *diagnostikování dítěte při rozhovoru v průběhu hry nebo činnosti (odpověděl 1 respondent)*
- *diagnostikování dítěte při běžných činnostech (odpovědělo 5 respondentů)*

Tato otázka se zaměřuje na to, jaká je věnována pedagogické diagnostice pozornost, tedy kolikrát za rok ji učitel provádí. V otázce bylo na výběr několik možností odpovědí, z nichž mohl respondent vybrat více možností, případně přiložit poznámku, komentář.

Nejčastější variantou je diagnostikování třikrát za rok. Odpovědělo tak 43 (37 %) respondentů, tuto četnost lze považovat za standardní. Ve dvou případech respondenti poznamenali, že provádí diagnostiku třikrát ročně pouze v případě, kdy je dítě v mateřské škole nové. V ostatních případech diagnostikování dětí probíhá pouze dvakrát za rok. Co se týče diagnostikování dětí dvakrát za rok, shodlo se 38 (32 %) respondentů. Na variantu pedagogického diagnostikování dětí jednou ročně odpověděl pouze jeden respondent.

Lze brát v potaz i poslední sloupec z grafu 3, ve kterém velká část (30 %) respondentů odpověděla, že diagnostikují průběžně. To znamená, že diagnostikování probíhá neustále, různými metodami i způsoby. Lze zde zařadit pedagogické rozhovory, výsledky prací dětí a pozorování dítěte zejména při hře, na čemž se shodlo nejméně 9 respondentů.

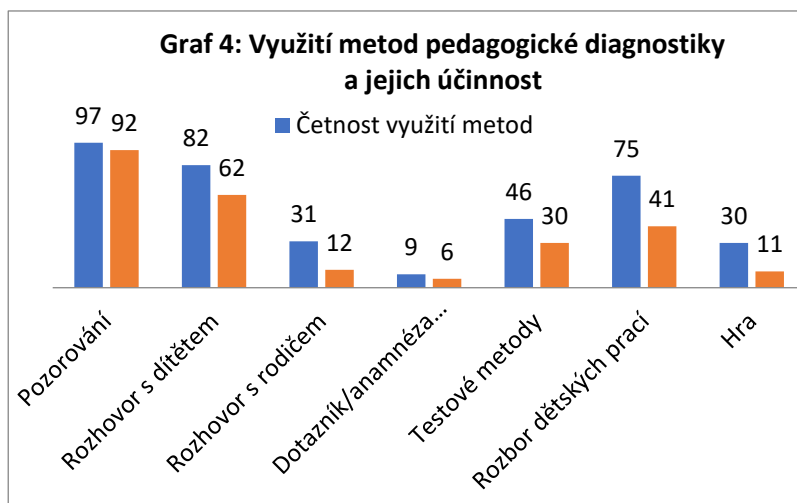
3.2 Metody pedagogické diagnostiky

Následující dvě otázky se týkají především metod pedagogické diagnostiky. Jsou zaměřeny především na to, které z metod jsou v mateřských školách nejčastěji využívány a zda jsou tyto nejčastěji užívané metody zároveň i respondenty nejvíce osvědčené. Graf obsahuje sloupce dvou barev. Barva modrá znázorňuje využití metod pedagogické diagnostiky v praxi a barva červená posléze, do jaké míry se dané metody osvědčily.

Otázka č. 4: Kterou z pedagogických metod využíváte nejčastěji?

Otázka č. 5: Která z diagnostických metod se nejvíce osvědčila?

3.2.1 Využití a účinnost metod



Graf 4: Tento graf znázorňuje jak využití metod pedagogické diagnostiky dětí v praxi, tak jejich účinnost – tedy to, které se nejvíce osvědčily pro diagnostikování dítěte.

Tabulka č. 3: Znáznorňuje relativní četnost hodnot grafu 4

	Pozorování	Rozhovor s dítětem	Rozhovor s rodičem	Dotazník /anamnéza	Testové metody	Rozbor prací	Hra
Metody	97	82	31	9	46	75	30
%	90 %	76 %	29 %	8 %	40 %	69 %	28 %
Úroveň osvědčení	92	62	12	6	30	41	11
%	85 %	57 %	11 %	6 %	28 %	38 %	10 %

Komentář respondenta:

- *rozbor kresby a cílené úkoly jsou zásadní a osvědčené v rámci pedagogické diagnostiky (odpověděli 2 respondenti)*
- *používám orientačně tečkovací test, testy od J. Bednářové, kresbu postavy (odpověděl 1 respondent)*
- *hru především pozoruji, řadím pod metodu pozorování (odpověděli 4 respondenti)*

Komentář: Četnost využití metod: Jako nejvíce častá metoda se jeví pozorování, které může probíhat neustále a za každých okolností a nejsou k ní potřeba žádné speciální pomůcky. Tuto možnost zvolilo 90 % respondentů. Je tedy patrné, že metodu pozorování si primárně volí většina učitelů. Druhou nejčastější diagnostickou metodou je rozhovor s dítětem. Až 76 % respondentů uvedlo tuto diagnostickou metodu jako často užívanou. Na třetím místě je metoda rozboru

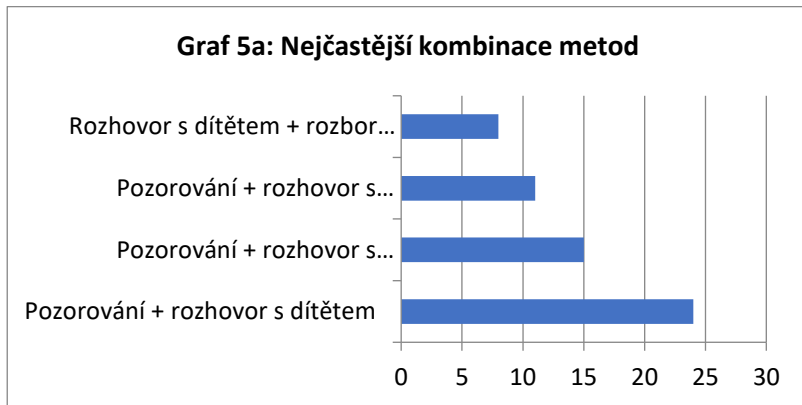
dětských prací, kterou zvolilo 69 % respondentů. V komentáři pod otázkou dva respondenti do této metody řadí zejména rozbor kresby a cílené úkoly, které se osvědčily jako velmi přínosné pro pedagogickou diagnostiku. Nelze opomenout ani testové metody, kterými pedagogickou diagnostiku provádí 40 % respondentů. Mezi testové metody, které jeden z respondentů uvedl, se řadí například testy od Jiřiny Bednářové, nebo Kern-Jiráskův test, který však lze provádět ze stravy učitelů MŠ pouze orientačně. Na téměř stejné úrovni užívání se nachází rozhovor s rodičem (29 %) a hra (28 %). Co se hry týče, zdá se, že ji zvolilo poměrně malé procento respondentů, vzhledem k její důležitosti. Avšak čtyři z respondentů hru dítěte přirozeně zařadili pod metodu pozorování, jak je patrné z komentáře pod otázkou. Nejméně pozornosti je věnováno dotazníkům. Pouze 8 % respondentů zvolilo tuto možnost.

Osvědčení metod v praxi: Metoda pozorování se tak ukázala nejen jako nejvíce užívaná, ale i jako nejvíce osvědčená. Až 85 % respondentů zaznamenalo metodu pozorování, jako nejvíce efektivní. Pořádí se stejně jako v předchozím odstavci nemění. Druhou, nejvíce osvědčenou metodou, je rozhovor s dítětem, který zvolilo 57 % respondentů a třetí pozici má taktéž rozbor dětských prací, který zaznamenalo celých 38 % respondentů. Změna víceméně nenastává ani následně. Testová metoda si získala 28 % respondentů. Zbývající tři metody se procentuelně pohybují na podobné úrovni (cca 10 %).

Z grafu 4 celkově vyplývá, že většina pedagogů volí ve své praxi zejména metodu pozorování a jsou s ní i nejvíce spokojeni. Dle jejich názoru jim z diagnostického hlediska o dítěti tato metoda vypoví nejvíce. Tento závěr bylo možno předpokládat, jelikož pozorování je nejjednodušší a opravdu i efektivní způsob, jak se o dítěti mnoho dozvědět.

3.2.2 Kombinace metod

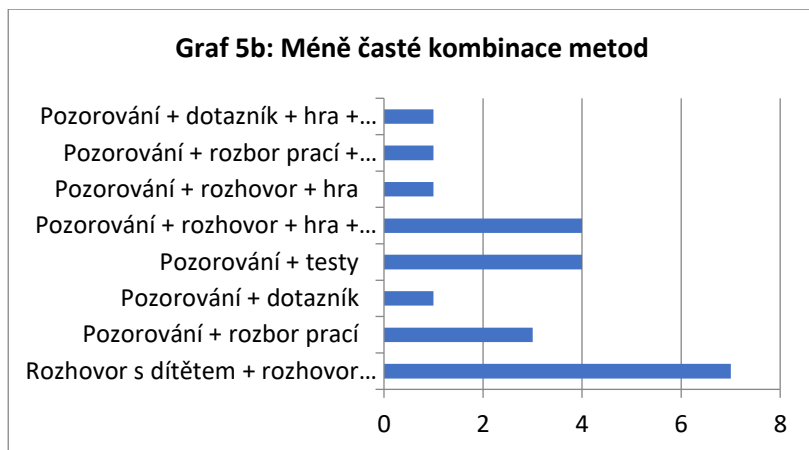
Otázka č. 6: Prolínají se různé metody během diagnostikování?



Graf 5a: Tento graf znázorňuje četnost nejčastějších kombinací diagnostických metod.

Zajímavostí je i prolínání jednotlivých metod. Tato otázka zjišťuje, jaké kombinace metod respondenti při pedagogické diagnostice dítěte používají.

První graf (5a) poukazuje na nejčastější kombinace, které respondenti v praxi užívají. Graf opět potvrzuje, že nejčastěji volenou metodou je pozorování a rozhovor s dítětem. Tentokrát se jedná o prolínání těchto dvou metod, což v praxi užívá 24 respondentů. K pozorování a rozhovoru s dítětem přidalo 15 respondentů ještě rozbor prací dítěte. Poslední kombinace z tohoto grafu, kterou provádí osm respondentů, zahrnuje diagnostickou metodu rozhovor s dítětem a rozbor prací dítěte.



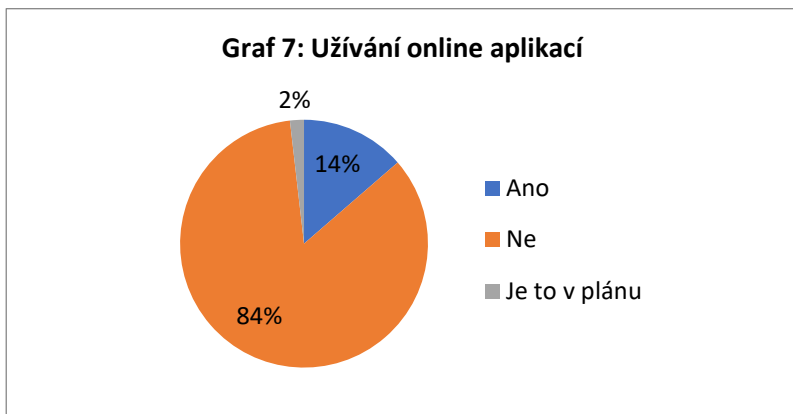
Graf 5b: Tento graf znázorňuje četnost méně častých kombinací diagnostických metod.

Ve výzkumném dotazníku se objevilo i množství dalších kombinací, které však už nebyly tak časté. Řadí se zde rozhovor s dítětem v kombinaci s rozhovorem s rodičem, kterou v praxi uplatňuje sedm respondentů. Čtyři respondenti zaznamenali kombinaci metody pozorování s různými testy a stejný počet respondentů k těmto dvěma metodám přidává ještě rozhovory a hru. Pozorování prolínající se s rozбором dětských prací užívají v praxi tři respondenti. Pouze jedna odpověď byla zaznamenána u čtyř kombinací. Jedná se o prolínání metody pozorování s dotazníkem, pozorování s rozhovorem a hrou, dále pozorování v kombinaci s rozбором dětských prací a anamnézou a poslední řadě se jedná o pozorování, dotazník, hru a testové metody.

Jak lze z obou grafů vyčíst, významnou roli má pro většinu respondentů metoda pozorování, ať už je v kombinaci s kteroukoli jinou metodou.

3.2.3 Pedagogická diagnostika a online aplikace

Otázka č. 7: Používáte nějaké online aplikace, které slouží k diagnostikování dítěte?



Graf 7: Tento graf určuje relativní četnost užívání online aplikací v pedagogické diagnostice

Tabulka č. 4: Určuje četnost užívání jednotlivých online aplikací

	Počet odpovědí:
iSophi	8
Digms.upol.cz	3
PPP Step Kladno	2

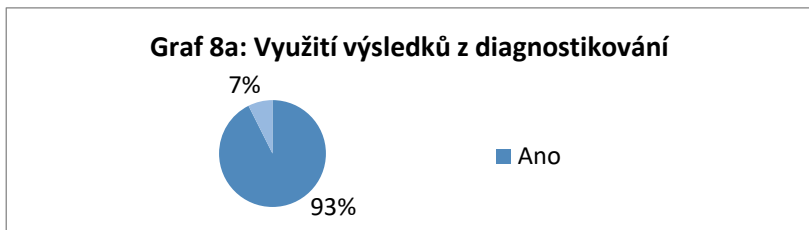
Velký počet mateřských škol využívá k diagnostikování pouze osvědčené metody a nástroje, které nejsou zavedené v online podobě. Stále více se však do povědomí dostávají i online aplikace, což souvisí s digitalizací školství, ale i celou společností. Úkolem této otázky bylo zjistit, zda se online aplikace, které pomáhají

při diagnostikování, již dostaly do povědomí učitelů mateřských škol. Z grafu 7 je možno jednoznačně vyčíst, zda mateřské školy s online aplikacemi již pracují či nikoli. Celkem 93 respondentů (84 %) s online aplikacemi k pedagogickému diagnostikování nepracuje. Dalších 15 (14 %) respondentů online aplikace pravidelně využívá a dva respondenti odpověděli, že má jejich mateřská škola v plánu začít online aplikace využívat. Z tabulky č. 3 je patrné, že online aplikací existuje i více. Mezi tyto zvolené online aplikace se řadí iSophi, kterou si k diagnostikování zvolilo osm respondentů. Prozatím je tedy nejčastěji zvoleným online nástrojem k diagnostikování. Aplikaci Digms. upol používají momentálně tři respondenti ze sledovaného vzorku. Poslední, možná i méně známou, online aplikací, je PPP Step Kladno, kterou využívají respondenti dva.

Z této výzkumné otázky vychází, že se online aplikace začínají postupně v mateřských školách prosazovat. Pokud se tedy mateřská škola rozhodne online aplikace využívat, má možnost výběru hned z několika variant.

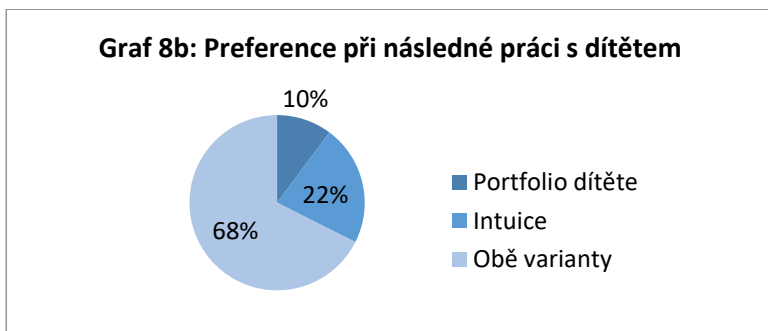
3.3 Využití výsledků pedagogického diagnostikování

Otázka č. 8: *Využíváte výsledky z diagnostikování při následné práci s dítětem?*



Graf 8a: Tento graf určuje četnost využití výsledků pedagogického diagnostikování diagnostickými metodami při následné práci s dítětem. Odpovědi jsou zaznamenány v procentech.

Otázka č. 9: *Vycházíte při práci s dítětem spíše intuitivně, nebo dle portfolia?*



Graf 8b: Tento graf určuje četnost možných preferencí respondenta při následné práci s dítětem. Odpovědi jsou zaznamenány v procentech.

Komentář: Zda se učitelé zaměřují na pedagogickou diagnostiku dítěte, kterou zjišťují jednotlivými metodami nebo jejich kombinacemi, pouze jednorázově, nebo s jejich výsledky pracují

i po samotném diagnostikování, zaznamenává graf 8a a graf 8b. První graf 8a se obecně táže na využití získaných výsledků z diagnostikování při následné práci s dítětem. Lze z něj vyčíst, že naprostá většina 93 %, což je celých 100 respondentů, výsledky z diagnostikování při následné práci s dítětem využívá. Zbývajících 7 % (8 respondentů) se výsledkům z pedagogického diagnostikování dítěte dále nevěnuje.

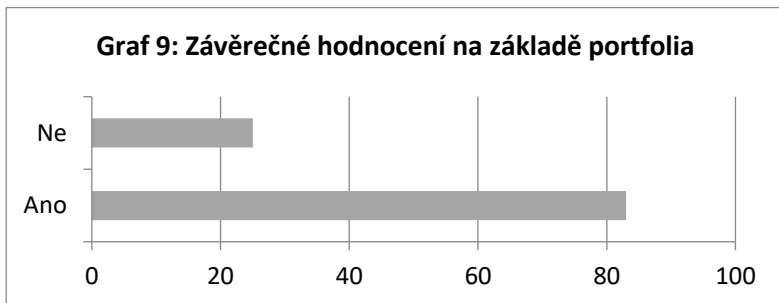
Z grafu 8b je poté možno, v návaznosti na graf 8a, předpokládat, že přístup k dětem respondentů, kteří se dále výsledky z diagnostikování nezabývají, je více intuitivní, není tedy ovlivňován zjištěnými poznatky o stavu dítěte. Celkový počet respondentů, kteří k dětem přistupují spíše intuitivně, je 24 (22 %). Pouze na základě portfolia přistupuje k dítěti 10 % respondentů. Nejčastější odpovědí, celých 66 % respondentů tuto variantu zvolilo, se stala kombinace těchto dvou možností. To znamená, že se respondenti řídí získanými výsledky z diagnostikování dítěte ve formě portfolia, avšak jejich přístup je zároveň i intuitivní a jednájí podle toho, co je v danou chvíli zrovna potřeba.

Z této části výzkumného šetření vyplývá, že většina respondentů vnímá pedagogickou diagnostiku jako důležitou a nedílnou součást svojí práce. Výsledky z diagnostikování jsou ve většině případů zaznamenávány a respondenti se snaží podle zjištěných výsledků řídit i při následné práci s dítětem.

Následují otázky zaměřující se na využití portfolia dítěte v závěru jeho předškolního vzdělávání. Získané poznatky poslouží spíše jako doplňující informace, které zároveň i celé toto výzkumné šetření uzavrou. Otázky se zjišťují, zda je na výsledky z pedagogického diagnostikování dítěte diagnostickými metodami kladen důraz v závěru předškolního vzdělávání. Do portfolia jsou během docházky dítěte do mateřské školy přikládány veškeré

jeho práce, které znázorňují pokroky dítěte v jednotlivých oblastech a které lze následně z diagnostického hlediska hodnotit

Otázka č. 10: Provádíte koncem předškolního vzdělávání závěrečné hodnocení dítěte dle portfolia?



Graf 9: Tento graf určuje četnost odpovědí v souvislosti se závěrečným hodnocením dítěte na základě zjištěných poznatků z diagnostikování dle portfolia.

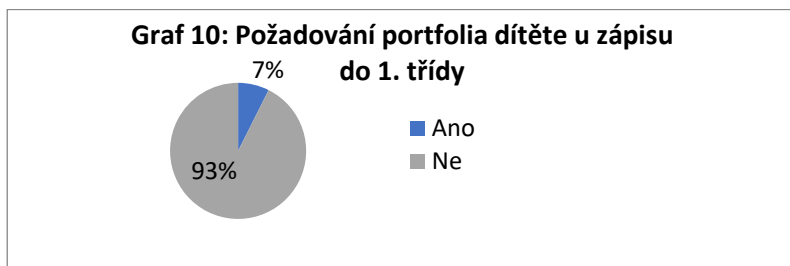
Tabulka č. 5: Určuje relativní četnost odpovědí ohledně závěrečného hodnocení na základě portfolia

	Počet odpovědí:	Počet odpovědí v %:
Ne	25	23 %
Ano	83	77 %
Celkový počet:	108	

Z grafu 9 a tabulky č. 5 vyplývá, že nejvíce respondentů se na konci předškolního vzdělávání řídí podle výsledků z diagnostikování, které probíhá po celou dobu docházky dítěte

do mateřské školy. Přesněji se jedná o 83 respondentů (77 %). Respondenti díky portfoliu zaznamenávají jak pokroky dítěte, tak jeho slabší stránky a měli by na konci předškolního vzdělávání dítě komplexně znát. Zbýlých 25 (23 %) respondentů portfolio dítěte k závěrečnému hodnocení nepoužívá.

Otázka č. 10: Požadují učitelé základních škol při zápisu do 1. třídy portfolio dítěte?



Graf 10: Tento graf určuje četnost požadovaných portfolio dítěte při zápisu do 1. třídy.

Komentář respondenta:

- *Portfolio dítěte by se základním školám nemělo poskytovat. Je to soukromý dokument. (odpověděl 1 respondent)*

V posledním grafu č. 10 nalezneme odpověď na to, zda při zápisu do 1. třídy požadují učitelé portfolio dítěte, tedy soubor jeho prací, získávaných v průběhu docházky do mateřské školy. Naprostá většina, 93 % respondentů, uvedla, že základní školy u zápisu portfolio dítěte nepožadují. Pouze 7 % uvedlo, že je portfolio při zápisu dítěte do školy požadováno. Jeden respondent přidal k otázce komentář, ve kterém zmínil, že by se portfolio dítěte nemělo základní škole poskytovat.

Z těchto posledních otázek vyplývá, že portfolio dítěte je ve většině mateřských škol vedeno. Slouží však především pro učitele mateřských škol, tedy pro zachycení rozvoje a pokroků dítěte v různých oblastech během docházky dítěte do mateřské školy. Při zápisu do 1. třídy portfolio již ve většině případů požadováno není.

4 Vyhodnocení výzkumného šetření a diskuze k výsledkům

V rámci celkového vyhodnocení výzkumného šetření se budeme věnovat jednotlivým dílčím cílům

- ***Zjistit, jakou důležitost učitelé mateřských škol přikládají pedagogické diagnostice v edukačním procesu mateřské školy.***

Ze získaných dat lze konstatovat, že respondenti vnímají pedagogickou diagnostiku v podmínkách mateřských škol za nedílnou součást své práce a přikládají jí značnou důležitost. Toto dokládá také fakt, že vybavenost učitelů erudovaně vykonávat pedagogickou diagnostiku, patří mezi profesní kompetence učitelů mateřských škol, což dokládá členění profesních kompetencí dle Vašutové (2001, s. 25): *kompetence diagnostická a intervenční*. Toto pojetí profesních kompetencí chápe jako neoddělitelnou součást pedagogické diagnostiky také adekvátní intervenci ze strany učitele mateřské školy, k čemuž se blíže vyjádříme v rámci třetího dílčího cíle.

- ***Zjistit, které metody pedagogické diagnostiky se učitelům mateřských škol nejvíce osvědčily.***

Z odpovědí respondentů na otázky zaměřených na metody pedagogické diagnostiky vyplývá, že se nejčastěji přiklání k metodě pozorování, a to až v 92 % dotázaných, zároveň ji 85 % respondentů považují i nejvíce osvědčenou v praxi. Jak uvádí Syslová, Kratochvílová a Fikarová (2018), pozorování lze považovat za poměrně nenáročnou, zároveň nejvíce známou a osvědčenou metodu pedagogické diagnostiky. Taktéž se ve výsledcích objevuje kombinování metod, což využívá 74 % respondentů. Téměř v každé z kombinací se objevila metoda pozorování, nejčastěji v kombinaci s rozhovorem s dítětem. Kombinace metod pedagogické diagnostiky může přispět k získání uceleného pohledu na vývoj dítěte, což potvrzují i Kolláriková a Pupala (2010),

- ***Zjistit, zda jsou uplatňovány výsledky z diagnostikování i při následném rozvoji dítěte.***

S výsledky pedagogické diagnostiky dítěte následně pracuje až 93 % respondentů. Lze konstatovat, že se jedná o vysoké procentuální zastoupení, ale k přihlédnutí k faktu, že by učitelé mateřských škol měli během své přípravy na profesi získat profesní kompetenci diagnostickou a intervenční, mělo by se dle našeho názoru v této oblasti pozitivně vyjádřit až 100 % respondentů. Zbýlých 7 % pak mohou intervenovat také, ale spíše než na základě výstupů z pedagogické diagnostiky, tak dle intuitivního přístupu ke každému dítěti, jeho potřebám a možnostem v konkrétním okamžiku. Ve většině případů (66 %) se následná práce s dítětem odvíjí jak od intuice, tak od výstupů pedagogické diagnostiky v podobě portfolia dítěte, do něž jsou vkládány práce dítěte v průběhu předškolního vzdělávání. Jak uvádí Syslová, Kratochvílová a Fikarová

(2018), na základě portfolia lze stanovit cíle a metody vhodné pro následný postup práce a hodnocení.

V současné době je také diskutována spolupráce mezi mateřskou a základní školou v době zápisů do 1. třídy základní školy. V našem výzkumném šetření jsme se zaměřili na využití portfolia dítěte při posuzování jeho připravenosti na vstup do základní školy. Bohužel musíme konstatovat, že tato spolupráce se ukazuje jako problematická, portfolia dětí zpravidla nejsou předávána a využívána na základních školách. Domníváme se, že výstupy pedagogické diagnostiky z několikaleté předškolní docházky dětí, by měly být využívány při tak důležité životní změně, jako je vstup do 1. třídy základní školy.

Závěr

Cílem a snahou výzkumného šetření, jehož respondenty byli učitelé mateřské školy, bylo získat jejich ucelený pohled na problematiku pedagogické diagnostiky. Pro naplnění hlavního cíle bylo dále pracováno s cíli dílčími. Z výzkumného šetření vyplynul závěr, že pedagogická diagnostika je v mateřských školách velmi aktuálním, a i důležitým tématem. Nejvíce užívanou metodou pedagogické diagnostiky mezi učiteli je pozorování. Zároveň se tato metoda v praxi i nejvíce osvědčila. Často metodu pozorování učitelé kombinují s dalšími metodami. Učitelé ve většině s výsledky z diagnostikování následně pracují. Co považujeme za neuspokojivé zjištění, je podcenění výstupů pedagogické diagnostiky dětí ukončujících předškolní vzdělání při zápisech do základních škol.

V závěru výzkumného šetření lze konstatovat, že stanovené cíle byly naplněny i s přihlédnutím k určitým limitům výzkumného šetření jako je: nižší četnost výzkumného vzorku, záměrný výběr lokality. I tak se domníváme, že výsledky jsou inspirativní a mohou přispět k dalšímu výzkumnému šetření ve sledované problematice, zejména v oblasti spolupráce mateřské a základní školy v době zápisů do 1. třídy, ale také v kontextu pregraduální přípravy budoucích učitelů s akcentem na jejich profesní kompetence.

Literatura

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1
- BUREŠ, Miroslav, VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9
- JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada, 2018, 1 online zdroj (528 stran). ISBN 978-80-271-2163-2
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika: Předškolská a elementární pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka. *Diagnostika - učitel - žák*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 84 s. ISBN 978-80-7435-498-4
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016, 220 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8
- TOMANOVÁ, Dana. *Úvod do pedagogické diagnostiky v mateřské škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 113 s. ISBN 80-244-1426-0
- SYSLOVÁ, Zora, Jana KRATOCHVÍLOVÁ a Táňa FIKAROVÁ. *Pedagogická diagnostika v MŠ: práce s portfoliem dítěte*. Praha: Portál, 2018, 125 s. ISBN 978-80-262-1324-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Model tvorby profesního standardu učitelů. In: Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference: Praha, 19. září 2001. Díl 2. Praha: Univerzita Karlova, 2001. s. 23 – 27. ISBN 80-7290-059-5.
- VIŠŇOVSKÝ, Ludovít a Vladislav KAČÁNI. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: Iris, [2006?], 227 s. ISBN 80-890-1825-4

Bc. Magdaléna Bečicová
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: becimag00upol.cz

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: alena.bercikova@upol.cz

Kontakty na autory – řazeno abecedně

Bc. Magdaléna Bečicová

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: becimag00upol.cz

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Pedagogická fakulta
Ostravská univerzita
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava

Mgr. Věra Novotná

Mateřská škola
Lípová 15
736 01 Havířov Město

PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D, MBA

Katedra primární a preprimární pedagogiky Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: dominika.provazkova@upol.cz

Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc

Mgr. et Mgr. Kateřina Valchářová, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Katedra primární a preprimární pedagogiky
Žižkovo nám. 5
771 40 Olomouc
e-mail: katerina.valcharova@upol.cz

Abstrakty

Dominika Provázková Stolinská

Vývoj poznatkové báze kognitivně-komunikačního paradigmatu učitele primární školy

Abstrakt: V návaznosti na záměry a cíle uváděné v dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* probíhají aktuálně v České republice kroky k reformě pregraduální přípravy budoucích učitelů. Tato skutečnost se nevyhýbá ani studiu Učitelství pro 1. stupeň základní školy.

V článku jsme se zaměřili na vývoj výzkumných snah odborníků v oblasti kognitivně-komunikačního paradigmatu, které staví na úrovni pedagogické komunikace, a tím se promítá do komunikativní kompetence. Ta je pro učitele primární školy naprosto základní a zásadní, protože přímo ovlivňuje všechny ostatní kompetence.

Uváděný vývoj poznatkové báze tematiky je výsledkem systematického mapování při analýze tuzemských i zahraničních výzkumů a může být podkladem pro strukturaci komunikativní kompetence učitelů primární školy.

Radmila Burkovičová, Věra Novotná

Příprava dětí na psaní v MŠ a jejich individuální podpora učitelkou

Abstrakt: Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaký je v červnu vztah mezi četností dětí ve věkových skupinách od 3 let do 4 let, od 4 do 5 let a od 5 let do ukončení povinné docházky dítěte do MŠ, jejichž výsledky napodobování psaných prvků přípravy na psaní byly založeny v portfoliích, a četností individuálních plánů dalšího rozvoje jejich napodobování dětmi. Metodou byla obsahová analýza výsledků přípravy na psaní v konkrétních grafických prvcích 228 portfolií dětí. Výsledek: Četnost dětí, které mají v osobním portfoliu výsledek napodobování psaných prvků přípravy na psaní a četnost dětí s návrhem, jak je v této oblasti dále rozvíjet, se v každé ze skupin dětí statisticky liší. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak často učitelky ze skupin podle pedagogické praxe do 5 let, od 6 let do 10 let, od 11 do 20 let a nad 20 let zařazují napodobování psaných prvků přípravy na psaní u dětí za účelem jejich rozvoje v této oblasti. Byl proveden stratifikovaný výběr 10 učitelek podle délky jejich praxe.

Výsledek: častost zařazování napodobování psaných prvků přípravy na psaní dítětem v MŠ učitelkami je z hlediska délky jejich pedagogické praxe rozdílná. V obou případech byl využit test dobré schody chí-kvadrát.

Kateřina Valchářová

Sociální připravenost dětí předškolního věku na školní docházku pod vlivem pandemie Covid 19

Abstrakt: Nástup dítěte do povinného základního vzdělávání je významným mezníkem v životě dítěte, kde hraje důležitou roli nejenom jeho zralost a připravenost fyzická a psychická, ale i sociální. Dítě je tak připraveno lépe zvládnout novou roli, tj., roli školáka, vyrovnat se s nároky i se změnami, které sebou nástup do první třídy přináší. Příspěvek se zabývá sociálními dovednostmi u dětí předškolního věku, které navštěvují klasickou mateřskou školu, a to v době pandemie COVID, která rozvoj sociálních dovedností významně ovlivnila. V úvodu textu se autorka zaměřuje na problematiku sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v rovině teoretické. Následně představuje výzkum zaměřený na sociální připravenosti dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu faktorů významně ovlivňujících rozvoj sociálních dovedností, k nimž řadí pandemii COVID, kdy děti nenavštěvovaly mateřskou školu, byly izolovány od svých kamarádů a v podstatě se změnil i život v rodině. Výzkum má charakter kvalitativního designu postaveného na základě systematického popisu a vyhodnocení jednotlivých případů. Výsledky jsou popisovány v logických souvislostech a jsou reflektovány s teoretickými východisky. Dílčí výsledky výzkumného šetření jsme pro potřeby tohoto příspěvku uvedli do vztahových sítí.

Magdaléna Bečicová, Alena Srbená

Využití metod pedagogické diagnostiky u dětí předškolního věku

Abstrakt: Předkládaný článek se zaměřuje na problematiku pedagogické diagnostiky v předškolním vzdělávání z pohledu učitelů mateřských škol. V článku jsou nejprve představena teoretická východiska a následně výzkumné šetření a jeho výsledky. Z výsledků vyplývá, že nejčastěji využívanou metodou pedagogické diagnostiky z pohledu učitelů mateřských škol je pozorování, které často kombinují s dalšími metodami. Díky tomu pak získávají ucelený pohled na vývoj dítěte. Článek vznikl v rámci přípravy bakalářské práce studentky Magdalény Bečicové studijního programu

Učitelství pro mateřské školy za odborného vedení Mgr. Aleny Srbená, Ph.D. Přidanou hodnotu tohoto článku lze také spatřovat v prohloubení spolupráce mezi akademickým pracovníkem a studentkou a příprava studentky na její další odborné publikování a možné posílení vědního oboru předškolní pedagogika.

Informace pro autory

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

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

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

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

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stat' – do 20 normostran;
 - studie – do 40 normostran;
 - výzkumné zprávy – do 15 normostran;
 - recenze – do 5 normostran;
- autor v úvodu textu uvede anotaci a klíčová slova v českém (nebo slovenském / polském) jazyce a v anglické jazykové mutaci;
- autor se zavazuje v článku respektovat aktuální bibliografickou citaci dle normy ČSN ISO 690:2011;
- obrázky, tabulky, schémata atp. autor umístí jednak do textu, avšak také přiloží zvlášť (z důvodu rizika zhoršení kvality v textovém editoru);
- mimo samotný text by měl autor uvést kontaktní údaje (jméno s tituly, kontaktní korespondenční a elektronickou adresu);
- autor může svůj text zaslat buď korespondenčně na CD nosiči, nebo jako přílohu elektronickou poštou na následující adresy:
 - PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.; Žižkovo nám. 5, 771 40 OLOMOUC;
 - journal.magister@gmail.com;

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

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