

Magister

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

1/25



Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

Magister

Reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu

1/2025

Katedra primární pedagogiky

Redakční rada

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (předsedkyně rady)

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

Mezinárodní redakční rada

prof. dr. sc. Robert Bacalja (University of Zadar, Chorvatsko)

prof. PhDr. Ľudmila Belášová, Ph.D. (Prešovská univerzita v Prešově, Slovensko)

doc. PaedDr. Ivana Brtnová Čepičková, Ph.D. (Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Slezská univerzita v Opavě)

PhDr. Karin Fodorová, Ph.D. (Ostravská univerzita v Ostravě)

PhDr. Hana Havlíňová, Ph.D. (Univerzita Hradec Králové)

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D. (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (Univerzita v Krakově, Polsko)

dr. Réka Kissné Zsámboki (University of Sopron, Maďarsko)

doc. PaedDr. Milena Lipnická, Ph.D. (Univerzita Mateja Bela, Slovensko)

Isabel Morales Jareño, Ph.D. (Universidad Camilo José Cela, Madrid)

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (Masarykova univerzita v Brně)

Maria Alexandra Oliveira Gomes, Ph.D. (Universidade do Minho, Portugalsko)

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. (Západočeská univerzita v Plzni)

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

dr. Kornelia Solich (Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu, Polsko)

dr. Anna Trzcionka-Wieczorek (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polsko)

Redakce

Výkonná redaktorka Mgr. Alžběta Vaňková, Ph.D.

Technická redakce Jiřina Václavá

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, správnoprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

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

Časopis vychází v režimu open access v licenci Creative Commons BY-SA (Uveďte původ – Zachovejte licenci). Licenční podmínky najdete na adrese <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>



MK ČR E 20929

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

Editorial Board

doc. PaedDr. Miluše Rašková, Ph.D. (Chairman of the Board)

doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA (Editor-in-Chief)

International Editorial Board

prof. dr. sc. Robert Bacalja (University of Zadar, Croatia)

prof. PhDr. Ľudmila Belášová, Ph.D. (University of Prešov, Slovakia)

doc. PaedDr. Ivana Brtnová Čepičková, Ph.D. (J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem, Czechia)

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D. (Silesian University in Opava, Czechia)

PhDr. Karin Fodorová, Ph.D. (University of Ostrava, Czechia)

PhDr. Hana Havlíňová, Ph.D. (University of Hradec Kralove, Czechia)

doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D. (University of South Bohemia in České Budějovice, Czechia)

prof. nadzw. Dr hab. Jolanta Karbowniczek (University of Krakow, Poland)

dr. Réka Kissné Zsámboki (University of Sopron, Hungary)

doc. PaedDr. Milena Lipnická, PhD. (Matej Bel University, Slovakia)

Isabel Morales Jareño, Ph.D. (Universidad Camilo José Cela, Madrid, Spain)

doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D. (Masaryk University in Brno, Czechia)

Maria Alexandra Oliveira Gomes, Ph.D. (University of Minho, Portugal)

doc. PaedDr. Ladislav Podroužek, Ph.D. (University of West Bohemia in Pilsen, Czechia)

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. (University of Pardubice, Czechia)

dr Kornelia Solich (Academy of Applied Sciences in Racibórz, Poland)

dr Anna Trzcionka-Wieczorek (University of Silesia in Katowice, Poland)

Managing Editor Mgr. Alžběta Vaňková, Ph.D.

DTP Jiřina Vaclová

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

The authors of individual articles are responsible for the quality of images, linguistic accuracy, and compliance with bibliographic standards.

Unauthorised use of this work is an infringement of copyright and may give rise to civil, administrative or criminal liability.

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

This journal is published as open access under Creative Commons BY-SA license (Attribution – ShareAlike). License terms can be found at:

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



MK ČR E 20929

ISSN 1805-7152

e-ISSN 2571-1342

Obsah

Studie	5
Nově v přípravných třídách?	
<i>Radmila Burkovičová</i>	6
Učiteľ 21. storočia: Ako architekt vzdelávania v neustále meniacom sa svete	
<i>Eva Tóblová, Peter Ostradický, Dušan Kostrub</i>	13
Učiteľské kompetence mezi filozofií a edukací na 1. stupni základní školy	
<i>Klára Křivánková</i>	31
Analýza kompetenčního rámce z pozice základních kategorií filosofie výchovy	
<i>Lucie Skoupá</i>	41
Výzkumné šetření	56
Moderní školní zahrada jako prostor edukace	
<i>Simona Hendrychová</i>	57
Informace pro autory	72
Informations for authors	74

Studie

Nově v přípravných třídách?

RADMILA BURKOVIČOVÁ

Abstrakt: Cílem článku je popsat současnou situaci v přípravných třídách a informovat o návrzích k její proměně. Každoročně je do přípravných tříd zařazován vysoký počet dětí. Skupina poslanců připravila v roce 2024 návrh pro snížení počtu dětí s odkladem školní docházky zaměřený na práci učitelů v předškolní třídě, na práci pedagogicko-psychologických poraden i na práci učitelů první třídy.

Klíčová slova: Přípravná třída, odklad, školní docházka, změna.

Úvod

Přípravné třídy se staly součástí školského systému. Zařazováním dětí do přípravné třídy respektujeme jejich individualitu a jako vyspělá společnost se snažíme individualitu dítěte podpořit. Individualitou je každý z nás. Jako jedinec dosahujeme v konkrétním oboru své činnosti určitých výsledků, projevujeme se pro nás typickými vyjádřeními odrážejícími naše charakterové vlastnosti, úroveň našich znalostí, dovedností, získanou praxi, osobní postoje, zájmy. Kromě respektování osobitosti dítěte bychom na dítě v přípravné třídě měli pohlížet zorným úhlem jeho možné budoucnosti.

Současnost přípravných tříd v České republice

V ČR začaly být zaváděny přípravné třídy jako experiment od roku 1997. V roce 2015 bylo v Česku otevřeno 300 přípravných tříd. Množství těchto tříd se prozatím stále navyšuje. Z výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2023 vyplývá, že odklady povinné školní docházky u šestiletých dětí dosahují okolo 24 %, tedy skoro u čtvrtiny dětí. Ve zbytku EU se podíl pohybuje často do 5 %, maximálně 10 %. Podle České školní inspekce je z těchto 24 %, dnes 80 % udělováno kvůli nezralosti. Je to nejvíc v Evropě (Dolejský, Podhůrská, 2024). Ještě před deseti lety to bylo 18 %. Ve školním roce 2023/2024 s porovnáním se školním rokem 2022/23 vzrostl počet základních škol, ve kterých jsou přípravné třídy zřízeny, ze 418 na 459 škol a zvýšil se i počet přípravných tříd, a to z 507 na 563 tříd. Vzrostl rovněž i počet dětí v přípravných třídách, a to na 7 074 dětí

(v absolutní hodnotě o 611 dětí). Počet základních škol speciálních s přípravným stupněm se zvýšil z 35 škol v roce 2019/20 na 39 škol ve školním roce 2023/24. Počet dětí se zvýšil ze 196 v roce 2019/20 na 268 ve školním roce 2023/2024.

Děti se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem připravuje přípravný stupeň základní školy speciální. Dítě může být přijato nejdříve ve věku pěti let, a to i v průběhu školního roku, a na přípravném stupni setrvává až do zahájení povinné školní docházky, přičemž jeho docházka do přípravného stupně nesmí přesáhnout tři školní roky.

I když školský zákon se vyjadřuje k učitelí, převážná většina učitelů pracujících v přípravných třídách jsou ženy. Píšeme tedy o učitelí v ženském rodě, poněvadž takto lépe vystihujeme skutečnost. MŠMT avizuje v příštích letech v přípravných třídách některé změny.

Skupina poslanců připravila v roce 2024 návrh pro snížení počtu dětí s odkladem školní docházky zaměřený na práci učitelů v předškolní třídě, práci pedagogicko-psychologických poraden i práci učitelů první třídy. Podpsali ho zástupci všech politických stran a hnutí. Vláda novelu, která má odklad nástupu do povinného základního vzdělávání zásadně omezit, schválila. Návrh dále rozpracovalo MŠMT. V intencích návrhu usiluje o nápravu situace, kdy je Česká republika podle mezinárodních srovnání i dat České školní inspekce zemí s výrazně nejvyšší mírou odkladů školní docházky v Evropě.

Podle platného školského zákona lze odklad začátku povinné školní docházky umožnit pouze v případech, kdy není dítě tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé. Doporučení psychologické poradny, aby dítě nastoupilo do první třídy o rok později, obsahuje podle Doubravové (2024) zpravidla hodnocení, že dítě působí roztěkaně, není sociálně zralé a připravené na školu. Dále jsou doporučení k odkladu školní docházky zdůvodňovány celkovou nezralostí, poruchami řeči, nedostatečně rozvinutou jemnou motorikou nebo špatnými pracovními návyky dětí. Rodiče jako nejčastější důvody k odkladu uvádějí stav a potřeby dítěte a rodinnou situaci včetně jejich potřeb. Některými z těchto argumentů by ale v budoucnu už nešlo odklad odůvodnit.

K odkladu nástupu do školy už nebude stačit vyjádření praktického lékaře. Doporučení bude muset nově obsahovat konkrétní diagnózu od odborného lékaře nebo klinického psychologa a školského poradenského zařízení. Návrh chce umožnit odklady pouze v případech, že zdravotní stav dítěte neumožňuje účast na výuce dlouhodobě, tedy např. z důvodu

chronického, onkologického onemocnění či těžší formy mentálního postižení. A pokud dítě dostane odklad, poradna bude muset navrhnout i doporučení pro individuální vzdělávací plán (Nováčková, 2024).

Novela také přináší návrh povinnosti pro učitelky v mateřských školách předávat výsledky pedagogického diagnostikování dětí a vyhodnocení efektivity poskytovaných podpůrných opatření do nástupní základní školy.

Četnosti odkladů školní docházky

Tabulka 1: Přípravné třídy ZŠ a přípravný stupeň ZŠ speciální – školy, třídy, děti, z toho dívky ve školním roce 2019/20–2023/24

	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24
Přípravné třídy základní školy					
Školy	294	304	362	418	459
Třídy	341	349	417	507	563
Děti	4 377	4 424	5 282	6 463	7 074
z toho dívky	1 586	1 618	1 986	2 429	2 752
Přípravný stupeň základní školy speciální					
Školy	35	35	34	36	39
Třídy	34	38	36	47	52
Děti	196	187	210	268	268
z toho dívky	59	48	63	86	71

Zdroj: MŠMT

- Pro dítě je docházka do mateřské školy v posledním roce před jeho předpokládaným nástupem do základního vzdělávání povinná. Avšak zpravidla některé z dětí, které by odborné vedení pedagogických pracovníků mateřské školy potřebovaly, tam nedocházejí nebo docházejí jen velmi sporadicky.
- V Česku jsou regiony, v nichž je četnost odkladů vysoká, přitom počet dětí v nepříznivé sociální situaci, u kterých je riziko odkladu větší, tomu neodpovídá.
- Verdikty pedagogicko-psychologických poraden se značně liší, a to i regionálně. Novela školského zákona má rozhodování poraden sjednotit.
- Je to také o iniciativě rodičů, kteří se pro své dítě snaží odklad dostat. Podle výzkumu Davida Gregera z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání na Univerzitě Karlově z roku 2022 mají poradny zkušenost s tím, že

přibližně polovina rodičů si přichází do poradny pouze pro formální potvrzení, nikoliv pro vyšetření (Korbel et al., 2024). A vyžadují odklad i pro děti, které by zvládly školní docházku i bez odkladu. O tom, jestli dítě dostane odklad, nebo ne, tak rozhoduje nejvíce rodič.

Do budoucna by odklad mělo dostat jen pět procent dětí. Plán je sice blízko průměru, který je dosahován v zahraničí, ale naskytá se otázka: Kdo a jak bude o těch 5 % rozhodovat, sčítat a v době po zápisu do 1. třídy hlídat?

Návrh počítá s tím, že dětem, které jsou částečně pozadu a dnes by odklad dostaly, je třeba při přechodu z mateřské do 1. třídy základní školy poskytnout podporu. Pracovníci poraden by měli v mateřských školách na začátku posledního ročníku dítěte před jeho předpokládaným nástupem do základní školy vyhledávat, zda a jakou podporu by to které dítě potřebovalo. Podle pracovníků poraden jsou však poradny už nyní přetížené.

Navrhovaná změna počítá také s posunem termínu zápisů do první třídy. Má se vrátit do dříve platné varianty od 15. ledna do 15. února namísto dubna, jako nyní. Novela dále ruší opakování prvního ročníku, možnost dodatečného odkladu a od září 2029 také přípravné třídy.

MŠMT proto předkládá k odborné i politické diskuzi čtyři možné varianty řešení.

1. Přenést pravomoci posouzení potřeby odkladů na ředitelství základní školy.
2. Připustit odklad pouze dětem narozeným po 30. červnu nebo květnu.
3. Udělovat odklady pouze dětem se závažným zdravotním znevýhodněním nebo odlišnými kulturními a jinými životními podmínkami.
4. Zlepšit pedagogické diagnostikování a na základě jeho výsledků posílit práci se skupinou dětí v 1. třídě. Tím bude možné významně omezit četnost přípravných tříd včetně zrušení dodatečného odkladu.

K tomu se přidává:

1. *Požadavek individualizace výuky v prvních ročnících základních škol.*
2. *Poskytnutí systémové personální i metodické podpory základním školám.*
3. *Požadavek omezit strach rodičů i dětí ze školního neúspěchu.*

Všechny čtyři varianty řešení snížení počtu přípravných tříd přitom počítají se systémovým posílením pozice asistenta pedagoga v prvních ročnících základních škol. V případě, že bude v prvním ročníku základní

školy více než 15 dětí, má třída podle novely automaticky dostat asistenta pedagoga. Nyní dítě získává nárok na asistenta dle vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Se zajištěním asistentů ale mohou být potíže, poněvadž už nyní je jich nedostatek. Jen za školní rok 2023/2024 přibýly téměř čtyři tisíce žáků, kteří na ně mají nárok. Pozice asistenta pedagoga jako zaměstnance školy je ale problematická. Školy nemají možnost asistentům poskytnout stálé místo v pedagogickém sboru. Pokud dítě dokončí školu nebo přestoupí jinam, pozice asistenta zaniká. Ačkoliv další asistenti vyjdou na stovky milionů korun, měl by stát podle novely školského zákona ušetřit víc.

K výraznému omezení odkladů povinné školní docházky by dále měly přispět i revidované rámcové vzdělávací programy, které umožní snížit tlak na výkon žáka tak, aby se základní škola stala místem, kde úspěch zažije každý žák. S tím souvisí i plánovaná změna hodnocení v nejnižších ročnících. Děti, které nastoupí do 1. třídy, mají různou tzv. startovní čáru. Aby nenarostla neúspěšnost dětí v počátečních třídách na základní škole, chce návrh mimo jiné zrušit v 1. – 2. ročníku základní školy známkování. Nahradit ho má slovní nebo kriteriální hodnocení. Od učitelů by tak děti měly dostávat jen pravidelnou zpětnou vazbu o svém pokroku. Na to ale musí být připraveni i rodiče.

Opatření mají začít fungovat postupně, aby se na ně školy stihly připravit. V roce 2026 by se nový postup vztahoval jen na děti narozené před 1. dubnem 2020 (Doubravová, 2024).

Za vysokým počtem odkladů v Česku stojí i historický vývoj. Předkladatelé novely proto počítají i s myšlenkovou změnou ve společnosti – dítě nemá být připravené na školu, ale škola na dítě (Mačí, 2024).

Omezení odkladů povinné školní docházky přináší i další společensko-ekonomické problémy. Stát by díky změně také nemusel platit jeden rok školní docházky navíc tak velkému počtu dětí, které pak vstupují na trh práce také o rok později.

Když děti s odkladem zůstávají v mateřských školách, tak zabírají místo tříletým dětem. Uvolnění míst v mateřských školách by částečně ušetřilo náklady na zřizování dalších míst v regionech s převisem poptávky po předškolním vzdělávání. Odhad těchto budoucích úspor se pohybuje kolem devíti miliard korun. Změně se věnovala v nové studii výzkumná organizace PAQ Research, která vypočetla, že snížení míry odkladů by státnímu rozpočtu mohlo přinést 2 až 3 miliardy korun ročně. „Pokud bude zajištěná

dostatečná podpora, tak se vynaložené náklady rozhodně vyplatí," popisuje analytik PAQ Research Václav Korbel (Mačí, 2024).

Závěr

Novela může v procesu schvalování ještě doznat některé úpravy. V každém případě rušit se přípravné třídy mají až v roce 2029, proto je vhodné se o vzdělávání dětí v přípravných třídách a práci učitelů v nich zajímat a hledat neefektivnější cesty vzdělávání dětí do nich zařazených.

Seznam literatury a zdrojů

- Dolejský, Roman & Podhůrská, Anastázie. (2024). V rozpočtu MŠMT chybí přes 50 miliard. Unikátní studie ukazuje, kde ušetřit. Dostupné: https://tn.nova.cz/zpravodajstvi/clanek/570497-v-rozpocetu-msmt-chybi-pres-50-miliard-unikatni-studie-ukazuje-kde-usetrit?campaignsrc=tn_clipboard.
- Doubravová, Barbora. (2024). Nezralé děti ztratí právo na odklad. Ve školách přibude neúspěšných, varuje odborník. Dostupné: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/odklady/r~b025e66e80c211efbb77ac1f6b220ee8/> citováno: 0310.2024
- Korbel, Václav, Fabšíková, Nina, Zeman, Jan, Münich, Jiří, Škvřelák, Michael. (2024). Omezme nesystematické odklady. Ušetříme miliardy, ale zároveň musíme posílit podporu. Dostupné: <https://www.paqresearch.cz/post/omezme-nesystematicke-odklady-usetrime-miliardy-musime-ale-zaroven-posilit-podporu/>
- Mačí, Josef. (2024). Méně odkladů školní docházky Česku prospěje. Experti ale varují před riziky. Dostupné: https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-odklad-dostane-minimum-deti-267364#dop_ab_variant=0&dop_source_zone_name=zpravy.szhp.box&source=hp&seq_no=1&utm_campaign=&utm_medium=z-boxiku&utm_source=www.seznam.cz
- Nováčková, Žofie. (2024). Poslanci připravili odkladovou novelu, šestiletých ve školách má být méně. Dostupné: https://www.lidovky.cz/domov/odklady-z-povinne-skolni-dochazky-predskolni-trida-poradna-prvni-trida.A241003_124421_In_domov_halu.

Abstract: The aim of the article is to describe the current situation in preparatory classes and inform about the proposals for its transformation. A large number of children are enrolled in preparatory classes every year. A group of deputies prepared a proposal in 2024 to reduce the number of children with a postponement of school attendance focused on the work of teachers in the preschool classroom, on the work of pedagogical and psychological counseling centers also on the work of first grade teachers.

Keywords: preparatory class, postponement, school attendance, change

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

Učiteľ 21. storočia: Ako architekt vzdelávania v neustále meniacom sa svete

EVA TÓBLOVÁ, PETER OSTRADICKÝ, DUŠAN KOSTRUB

Abstrakt: Učiteľská profesia v 21. storočí čelí dynamickým výzvam vyplývajúcim zo spoločenských a technologických zmien. Realizovaná kurikulárna reforma na Slovensku kladie dôraz na kompetenčné vzdelávanie, interdisciplinárny prístup, digitálnu gramotnosť a rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov. V tomto kontexte je nevyhnutná zmena prípravy budúcich učiteľov, aby reflektovala aktuálne potreby vzdelávacieho systému. Tento príspevok sa zameriava na význam prepojenia kurikulárnej reformy s vysokoškolskou prípravou učiteľov, zdôrazňuje potrebu aktualizácie pedagogických a psychologických predmetov a posilnenia praktických skúseností študentov učiteľstva. Osobitná pozornosť je venovaná rozvoju kompetencií budúcich pedagógov, ako sú spôsobilosť systematicky (s)poznávať vyučovací proces a systém didaktiky, komunikačné schopnosti, flexibilita, riešenie konfliktov a sebareflexia, ktoré sú kľúčové pre efektívnu edukáciu. Štúdia tiež identifikuje výzvy spojené s implementáciou zmien, pričom navrhuje opatrenia na úrovni vysokoškolskej prípravy a školského prostredia, vrátane kontinuálneho vzdelávania učiteľov, podpory profesijných komunit a efektívneho zavádzania inovatívnych pedagogických prístupov. Záverečné odporúčania sa sústreďujú na strategické plánovanie zmien a potrebu spolupráce medzi univerzitami, školami a vzdelávacími inštitúciami s cieľom zvýšiť kvalitu vzdelávania a profesijný rast učiteľov.

Kľúčové slová: učiteľ 21. storočia, kurikulárna reforma, vzdelávací systém, didaktika, pregraduálna príprava učiteľov, pedagogické kompetencie, reflexia a sebarozvoj učiteľov

Úvod

Učiteľská profesia sa v 21. storočí nachádza na križovatke zmien, ktoré ovplyvňujú spôsoby vyučovania, vzdelávacie ciele a kompetencie pedagógov. V meniacom sa svete, kde digitálne technológie, globalizácia a dynamika trhu práce formujú potreby žiakov, sa aj učiteľská profesia musí adaptovať na nové výzvy.

Vzdelávanie pre 21. storočie sa má vyznačovať otvaraním príležitostí na poznávanie, prijatie každého človeka (inkluzívna škola), zodpovednosťou za udržateľnosť života na Zemi (zelená škola), podporovaním efektívneho a bezpečného využívania digitálnych technológií vo výchove a vzdelávaní (digitálna škola). (ŠVP, 2023), Presun ťažiska z odovzdávania vedomostí na rozvoj komplexných spôsobilostí žiakov a podporu rozvoja potenciálu každého žiaka (vzdelávanie 21).

Dlhoročné domáce aj medzinárodné analýzy, výskumy a porovnania nám ukazujú, že zmeny v obsahu a forme vzdelávania sú na Slovensku nevyhnutné. Pandemická situácia túto skutočnosť potvrdila a naplno odkryla slabé miesta vzdelávacieho systému, o ktorých roky diskutujú analytici, odborníci aj ľudia z praxe. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v spolupráci s Národným inštitútom vzdelávania a mládeže (NIVaM) a so zapojením odbornej verejnosti spracovali návrh zmeny kurikula základných škôl (vzdelávanie 21). „Vzdelávanie pre 21. storočie¹“ je názov jedného z komponentov Plánu obnovy a odolnosti SR. Hlavným cieľom je poskytnúť žiakom vzdelanie prispôsobené súčasnej rýchlo meniacej sa spoločnosti. Všeobecným cieľom zmien je zvýšiť gramotnosť žiakov a spôsobilosti potrebné pre život v globálnej a nízkouhlíkovej digitálnej ekonomike a spoločnosti.

1 Kurikulárna reforma na Slovensku a jej dopad na učiteľskú profesiu

Všeobecným cieľom reformy je zvýšiť gramotnosť žiakov a spôsobilosti potrebné pre život v spoločnosti (kritické myslenie, digitálne a pedagogické kompetencie). Kurikulárna reforma základnej školy tvorí nový obsah vzdelávania usporiadaný do viacročných cyklov. Vyučovací proces je nastavený tak, aby sa namiesto odovzdávania hotových informácií vytvárali situácie, pri ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou

¹ Základné princípy zmien kurikulárnej reformy je možné nájsť na stránke: <https://vzdelavanie21.sk/zmeny-v-obsahu-a-forme-vzdelavania/zakladne-principy/>

skúsenosťou. Nové kurikulum si vyžaduje aj zabezpečenie nových učebníc a zmenu v príprave učiteľov tak, aby boli tieto zmeny schopní aplikovať v každodennej praxi. Prvým krokom je **reforma obsahu a formy vzdelávania** (kurikulárna a učebnicová reforma) jej cieľom je vytvoriť nový obsah vzdelávania, ktorý je usporiadaný do troch viacročných cyklov. Výučba bude namiesto odovzdávania hotovej informácie vytvárať situácie, pri ktorých žiaci môžu informácie interpretovať v konfrontácii s reálnou skúsenosťou. Nové kurikulum si bude vyžadovať aj zabezpečenie nových učebníc. Druhým krokom je **príprava a rozvoj učiteľov na nové obsahy a formy výučby** (zmena vysokoškolskej prípravy učiteľov a posilnenie profesijného rozvoja učiteľov), jej cieľom je posilniť kvalitu spôsobilostí pedagogických a odborných zamestnancov významnejšie rozvinutie ich motivácie k celoživotnému profesijnému rozvoju. Dôraz sa bude klásť aj na inkluzívne vzdelávanie a rozvoj digitálnych spôsobilostí. Súčasťou je zmena v príprave učiteľov tak, aby boli schopní aplikovať zmeny v každodennej praxi.

Od septembra 2023 je v kurikulárnej reforme zapojených takmer 500 škôl, ktoré tvoria nové školské vzdelávacie programy, podľa ktorých budú učiť od septembra 2025. Pre podporenie tejto aktivity vytvorila nezisková organizácia EDULAB a štátom riadená inštitúcia NIVaM online vzdelávací kurz, ktorý je bezplatný. Tvorba nového ŠkVP by mala byť výsledkom aktivity tímu pedagógov a vedenia školy. Proces si vyžaduje analýzu vzdelávacích potrieb žiakov a žiačok, kognície učiteľov, otvorenie otázky vízie školy, určenie rámcových učebných plánov, vzdelávacích štandardov a učebných osnov.

Pripravovaná kurikulárna reforma sa zameriava na aktualizáciu vzdelávania s dôrazom na rozvoj kompetencií, integráciu kritického myslenia, interdisciplinárny prístup a prepojenie teoretických vedomostí s praxou. Kľúčovou výzvou je pripraviť učiteľov na efektívne uplatňovanie týchto zmien v školskom prostredí. Reforma predstavuje dôležitú zmenu v slovenskom vzdelávacom systéme, ktorá sa snaží reagovať na potreby súčasnej doby a požiadavky trhu práce. Jej hlavným cieľom je posilniť kompetenčný prístup k výučbe, kde sa kladie dôraz na:

- **Rozvoj kritického myslenia** žiakov namiesto mechanického memo-rovania faktov.
- **Interdisciplinárny prístup** k výučbe, ktorý podnecuje prepájanie rôznych predmetov a ich aplikáciu v reálnom živote.
- **Podporu digitálnej gramotnosti** a efektívne využívanie IKT a digitálnych technológií v učení (sa).

- **Dôraz na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií učiteľov aj žiakov.**

Tieto zmeny prinášajú viacero výziev pre učiteľov, ktorí musia prispôbiť svoje vyučovacie metódy a neustále sa vzdelávať. Reforma sa dotýka aj hodnotenia žiakov, kde sa postupne upúšťa od zaužívaného známkovania v prospech formatívneho hodnotenia, ktoré lepšie reflektuje individuálny pokrok žiakov. Dôležité je aj zvýšenie podpory pre učiteľov formou metodických materiálov, profesijných vzdelávacích programov a lepšieho prepojenia medzi vysokými školami a školskou praxou.

Z doterajších skúseností vyplýva, že realizovať zmenu v školstve či v škole je náročný a zložitý proces. Doteraz použitý spôsob ukazuje, že nesmie ísť o proces vnútený „zhora“, lebo je menej funkčný. Aktualizované prístupy od nás vyžadujú hľadanie optimálnych postupov a zároveň sa potrebujeme oprieť o model riadenia zmeny, ktorý sa v praxi už osvedčil. V práci so školami bol využitý model riadenia zmeny podľa Kottera (2015), ktorý pozostáva z ôsmich krokov. Hneď prvý krok umožňoval viesť so všetkými učiteľmi v zapojených školách dialóg, klásť si otázky, pomenovať si tie potreby, v ktorých by mohla škola začať rásť a budovať si svoju novú kultúru fungovania (Grohová, 2023).

2 Príprava budúcich učiteľov na ich profesiu v súvislosti nového kurikula

Študijný odbor učiteľstvo je bezprostredne spojený s prípravou budúcich, vysokoškolsky vzdelaných odborníkov pre výchovu a vzdelávanie v rôznych školách a školských zariadeniach. Už uvedená skutočnosť podnecuje poznávanie súvislostí v procese vysokoškolského štúdia v záujme nielen potrebnej kvalifikácie, vzťahu k povolaniu, ale aj spoločenskému statusu učiteľskej práce. Úroveň odborníka pre edukáciu nie je len v jeho kvalite rozvinutých vedomostí a schopností utvárať podmienky na rozvoj poznatkov z jednotlivých vedných odborov, ale tvorí jednu z dôležitých súčastí. V procese poznávania, učenia (sa) sa dôležitosťou myslí učiteľova spôsobilosť utvárať podmienky, ktoré učenie sa umožňujú.

V dôsledku transformačných zmien v regionálnom školstve sa menia výrazne aj kompetencie učiteľov. Učitelia už nemôžu byť len odborníkmi vo svojom predmete, ale musia byť predovšetkým učiteľmi, ktorí sú schopní rešpektovať vo vyučovacom procese potreby, individualitu, kognitívne špecifiká svojich žiakov, vrátane špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb.

Preto je nevyhnutné posilniť špecifické kompetencie učiteľov. Tento trend je evidentný v celej Európe.

Príprava učiteľov zahŕňa pedagogické a psychologické disciplíny, ktoré poskytujú nevyhnutné teoretické i praktické poznatky. Dôraz sa kladie na:

- Aktualizáciu obsahu pedagogických predmetov, reflektujúcu potreby inkluzívneho a digitálneho vzdelávania.
- Prepojenie teórie s praxou – zvýšenie počtu hodín pedagogickej praxe priamo v školách.
- Rozvoj pedagogických kompetencií, ako je efektívna komunikácia, riešenie konfliktov a zvládanie diverzity v triede.

Všeobecný učiteľský základ tvorí jadro prípravy budúcich pedagógov, pretože poskytuje fundamentálne poznatky a kompetencie potrebné pre efektívne vyučovanie. Zahŕňa tieto kľúčové oblasti:

- Pedagogické a psychologické disciplíny, ktoré pomáhajú učiteľom porozumieť vzdelávaciemu procesu a psychologickým aspektom učenia a podpory učenia sa.
- Didaktika a metodika vyučovania, zameraná na relevantné pedagogické prístupy, ktoré reflektujú potreby 21. storočia.
- Inkluzívne vzdelávanie, aby boli pedagógovia schopní pracovať s heterogénnymi skupinami žiakov.
- Rozvoj pedagogických kompetencií, ako je komunikácia, riešenie konfliktov a spolupráca.
- Technologické kompetencie, dôležité pre využívanie digitálnych nástrojov v pedagogickom procese.

Dôležitosť všeobecného učiteľského základu spočíva v tom, že poskytuje pevný základ pre profesionálny rast učiteľov, umožňuje im flexibilne reagovať na meniace sa potreby vzdelávania a zabezpečuje vysokú kvalitu vyučovacieho procesu. Inovácia pedagogických a psychologických predmetov je nevyhnutnou súčasťou prípravy učiteľov, aby reflektovala súčasné trendy vo vzdelávaní a zmeny v spoločnosti. Inovácia zahŕňa:

- Aplikovanie pedagogických prístupov, ako sú projektové vyučovanie, učenie sa založené na skúsenostiach a personalizovaná výučba.
- Prepojenie teórie s praxou, aby si študenti mohli overiť získané poznatky priamo v školskom prostredí.
- Dôraz na psychologickú prípravu učiteľov, ktorá zahŕňa poznatky o detskej psychológii, kognitívnom vývine, emocionálnej inteligencii a práci s rôznorodými skupinami žiakov.

- Zvýšenie kompetencií v oblasti inklúzie a špeciálnej pedagogiky, aby budúci učitelia dokázali efektívne pracovať s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.
- Podpora sebareflexie a osobnostného rozvoja učiteľov, aby sa dokázali adaptovať na nové výzvy a neustále sa skvalitňovať.
- Integrácia IKT a digitálnych technológií do pedagogických disciplín, čím sa podporuje využívanie digitálnych nástrojov vo výučbe a efektívne riadenie vzdelávacieho procesu.

Tieto zmeny umožnia budúcim učiteľom lepšie zvládnuť požiadavky praxe a zabezpečiť kvalitné a inovatívne vzdelávanie pre budúce generácie žiakov. Praktická príprava je kľúčovým prvkom vzdelávania budúcich učiteľov, pretože im umožňuje aplikovať teoretické poznatky v reálnych vyučovacích situáciách. Pre efektívnosť praktickej prípravy je dôležité:

- Zvýšiť časový rozsah pedagogických praxí, aby študenti získali dostatok skúseností so skutočnými výzvami učiteľskej praxe.
- Posilniť spoluprácu medzi vysokými školami a základnými/strednými školami, čím sa zabezpečí lepšia koordinácia medzi teoretickou a praktickou prípravou.
- Zaviesť mentoringové programy, kde skúsení učitelia v spolupráci s učiteľmi profesijného rozvoja (NIVAM) budú poskytovať podporu a spätnú väzbu študentom počas ich praxe.
- Podporiť reflexívnu prax, ktorá umožní budúcim učiteľom analyzovať a zlepšovať vlastné vyučovacie metódy.
- Využívať relevantné technológie na sledovanie a hodnotenie výkonu študentov na praxi, napríklad prostredníctvom digitálnych portfólií a videoreflexie vyučovacích hodín (vzdelávanie 21).

Prepojenie s reálnou školskou praxou je nevyhnutné na zabezpečenie kvalitnej prípravy učiteľov a ich pripravenosti na výzvy súčasného vzdelávacieho systému.

„Reflexívne vyučovanie je vyučovanie, ktoré sa završuje spätnoväzbovou sebareflexiou a analýzou kvality a účinnosti vyučovacej hodiny, tematického celku či väčšej organizačnej jednotky“ (Švec, 1995, s. 225). Pollard et al. (2008, s. 14), ktorí vychádzali z myšlienok Deweyho hovoria o siedmich kľúčových charakteristikách reflexívnej praxe, reflexívneho vyučovania:

- je charakteristické aktívnym zaoberaním sa cieľmi, dôsledkami, ako aj prostriedkami technickou efektívnosťou,
- sa chápe ako cyklický, alebo špirálovitý proces, v ktorom učitelia nepretržite monitorujú, vyhodnocujú a upravujú vlastný proces,

- predpokladá učiteľovu spôsobilosť v metodológii skúmania (akčný výskum) vyučovacieho procesu, na podporu progresívneho rozvoja vyšších štandardov výučby,
- vyžaduje postoje otvoreného zmýšľania, zodpovednosti, úprimnosti a nadšenia,
- si vyžaduje učiteľa, ktorý má poznatky o výskume vyučovania a edukačnej praxe a na základe nich realizuje svoje rozhodnutia,
- a profesijné učenie sa je podporené komunikáciou a spoluprácou s kolegami,
- umožňuje učiteľom kreatívne využívať a prenášať do vlastného vyučovacieho procesu inovatívne a efektívne prístupy k vyučovaniu. (Lobotková, Hanuliaková, 2023)

Rozvíjanie pedagogických kompetencií je kľúčové pre úspešné pôsobenie učiteľov v dynamickom vzdelávacom prostredí. Medzi najdôležitejšie kompetencie patria:

- Komunikačné spôsobilosti – efektívna verbálna a neverbálna komunikácia so žiakmi, rodičmi a kolegami.
- Emočná inteligencia – schopnosť zvládať stres, empatia a rozpoznávanie emócií žiakov.
- Schopnosť riešiť konflikty – zvládanie náročných situácií v triede a medzi žiakmi.
- Kreativita a flexibilita – prispôsobenie metód výučby potrebám žiakov.
- Schopnosť pracovať v tíme – spolupráca s kolegami a odborníkmi.
- Sebareflexia a celoživotné učenie – neustále zlepšovanie vlastných pedagogických prístupov.

Podpora týchto spôsobilostí vo vysokoškolskej príprave učiteľov zabezpečí ich lepšiu pripravenosť na výzvy súčasného vzdelávacieho prostredia.

Spôsoby, ako môžeme podporiť rozvoj pedagogických kompetencií vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov sú rôzne, je potrebné zamerať sa najmä na:

- **Interaktívne semináre a workshopy** – zamerané na komunikačné techniky, riešenie konfliktov, prácu v tíme a sebareflexiu.
- **Simulované vyučovacie situácie** – praktické cvičenia, kde študenti riešia modelové situácie z reálnej triedy.
- **Projektové vyučovanie** – spolupráca na tímových úlohách, ktoré učia flexibilitu, kritickému mysleniu a organizačným schopnostiam.

3 Nové kompetencie učiteľov 21. storočia

V 21. storočí prechádza vzdelávanie hlbokou transformáciou, ktorú spôsobuje technologický pokrok, zmena spoločenských noriem a potreba pripraviť študentov na čoraz prepojenejší a komplexnejší svet. Keďže tradičné vyučovacie metódy už nespĺňajú požiadavky súčasného vzdelávania, pedagógovia stoja pred výzvou prehodnotiť svoj pohľad na vyučovanie. Optimalizačný potenciál (systémovej) zmeny vyučovania je možné dosiahnuť pokiaľ ide o koncepcnú zmenu na úrovni podmienok a zároveň konceptuálnu zmenu na subjektívnej úrovni. Jednou z podmienok konceptuálnej, metodologickej a metodologickej zmeny v prípade výučby je dôkladné (seba)poznanie jej aktérov v konkrétnych kontextoch. Vidíme dôležitosť v procesoch učiteľovho skúmania kontextov výučby, porozumenia didaktike a tomu zodpovedajúcemu, pedagogickému mysleniu a konaniu učiteľa. Učiteľ-výskumník je nová paradigma pre profesijný a organizačný rozvoj, ktorá podporuje prípravu učiteľských profesionálov v revízii kurikula, v zlepšovaní ich pracovného prostredia, v profesionalizácii procesu výučby a v rozvoji osobnosti jednotlivca. Táto zmena paradigmy v pedagogike má zásadný význam aj pre vybavenie študentov vedomosťami, spôsobilosťami a adaptabilitou, ktoré sú potrebné na to, aby sa im darilo v rýchlo sa vyvíjajúcom prostredí.

21. storočie predstavuje neustále sa meniace a komplexné vzdelávacie prostredie, ktoré si vyžaduje zmenu paradigmy vyučovacích postupov. Pedagógovia čelia výzve pripraviť študentov na budúcnosť, ktorá sa vyznačuje nestálosťou, neistotou, zložitosťou a nejednoznačnosťou. V reakcii na to sa stala nevyhnutnou zmena pohľadu učiteľa na vyučovanie, aby sa podporili flexibilní a na budúcnosť pripravení žiaci. Súčasná doba sa vo viacerých spoločenských vedných oblastiach často označuje skratkou VUCA. Môžeme sa stretnúť aj s pojmom tekutá, fluidná doba.



Volatility- Premenlivosť

Dynamika zmien:
Zmena je častejšia,
rychlejšia a
extrémnejšia



Uncertainty- Neistota

Je stále ťažšie robiť
predpovede



Complexity- Zložitosť

Veľká prepojenosť a
nelineárne súvislosti
bránia ľahkému
pochopeniu a



Ambiguity- Dvoznačnosť

Neexistuje jednoduché
"dobré" alebo "zlé", fakty
môžu mať rôzne
významy, môžu byť
posúdené rôznymi
spôsobmi

Odvodenie akronymu VUCA (ICG Integrated Consulting Group, 2024)

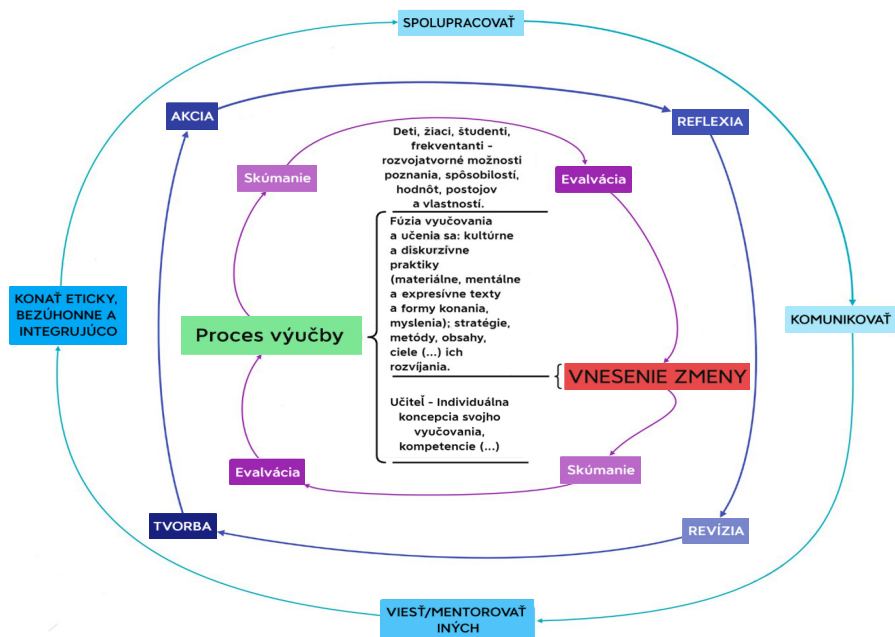
Akronym VUCA, odvodený z vojenského prostredia, sa všeobecne používa na opis dynamickej povahy súčasného sveta. Volatilita odkazuje na rýchle a nepredvídateľné zmeny, ktoré formujú našu spoločnosť, zatiaľ čo neistota zdôrazňuje nedostatočnú predvídateľnosť budúcich výsledkov. Komplexnosť uznáva vzájomnú prepojenosť rôznych faktorov, vďaka čomu sú problémy mnohostranné a zložité. A napokon nejednoznačnosť zdôrazňuje existenciu nejasných a protichodných informácií, čo zvyšuje náročnosť rozhodovacích procesov (Tóblová, Jaslovská, Kuruc, 2023).

Učiteľ by mal disponovať kompetenciami, ktoré umožňujú realizovať/zabezpečiť:

- Vyučovanie integrujúce DT – schopnosť využívať digitálne nástroje vo výučbe.
- Inkluzívne vzdelávanie – práca s žiakmi s rôznymi vzdelávacími potrebami.
- Tvorivé vyučovanie – inovatívne metódy učenia a podpora samostatnosti žiakov.
- Mentorstvo a vedenie – učiteľ ako facilitátor učenia sa a rozvoja osobnosti žiakov.

Na učiteľov a učiteľky je kladených viacero požiadaviek a rolí, ktoré majú spĺňať (Kostrub, 2022). Okrem odborného ovládania svojich predmetov, ktoré vyučujú, je potrebné, aby žiakov a žiačky nielen vzdelávali, ale aj vychovávali. Výchova znamená také ovplyvňovanie žiakov a žiačok, ktoré vedie nielen k rozvoju ich rozumových, ale predovšetkým aj morálnych kompetencií pri fungovaní v spoločnosti.

Konceptuálna mapa vizuálne znázorňuje dynamiku zmeny vo vzdelávacom procese, pričom zdôrazňuje neustály cyklus skúmania, evalvácie a revízie pedagogických postupov. Zároveň poukazuje na kľúčové kompetencie učiteľa 21. storočia, ktoré sú nevyhnutné pre efektívne vzdelávanie v meniacom sa svete. Jej centrálnym prvkom je vnesenie zmeny v pedagogickom procese, ktorá je determinovaná viacerými faktormi:



Konceptuálna mapa: Vnesenie zmeny do procesov vyučovania a učenia sa (Kostrub, 2022)

1. Proces vyučovania a učenia sa

V centre konceptuálnej mapy sa nachádza „Proces výučby“, ktorý je definovaný interakciou medzi žiakmi a učiteľom. Tento proces je charakterizovaný fúziou vyučovania a učenia ako kultúrneho a diskurzívneho fenoménu, kde sa využívajú mentálne a expresívne texty, stratégie, metódy a obsah výučby. Významnú úlohu zohráva učiteľ, ktorý formuje svoju vlastnú koncepciu vyučovania na základe svojich kompetencií.

2. Vnesenie zmeny do vzdelávacieho procesu

Zmena vo vzdelávacom procese je vyjadrená ako neoddeliteľná súčasť pedagogického pôsobenia, ktorá je podporovaná neustálym skúmaním a evalváciou. Tento cyklus umožňuje prispôsobovanie metodík výučby potrebám žiakov a reflektuje aktuálne trendy vo vzdelávaní.

3. Cyklus pedagogickej reflexie a akcie

Konceptuálna mapa zobrazuje proces zmien ako dynamický cyklus zahŕňajúci tieto fázy:

- Skúmanie – neustále hľadanie nových prístupov k vyučovaniu a analýza potrieb žiakov.
- Evalvácia – hodnotenie efektívnosti použitých metód a ich dopadu na učenie.

- Revízia – úprava výučbových stratégií na základe získaných poznatkov.
- Tvorba – inovovanie a zavádzanie nových metód do pedagogického procesu.
- Akcia – implementácia zmien do vyučovania a ich praktické overovanie.

4. Kľúčové kompetencie učiteľa 21. storočia

Mapa tiež zdôrazňuje nevyhnutné kompetencie, ktoré umožňujú učiteľom efektívne viesť vzdelávací proces:

- Spolupracovať – tímová práca so žiakmi, kolegami a odborníkmi.
- Reflektovať – kritické hodnotenie vlastných metód a prístupov.
- Komunikovať – efektívna výmena informácií so žiakmi a rodičmi.
- Viesť a mentorovať – podpora žiakov v ich rozvoji a samostatnom myslení.
- Konať eticky, bezúhonne a integrujúco – rešpektovať diverzitu žiakov a podporovať inkluzívne vzdelávanie.
- Konceptuálna mapa zdôrazňuje, že pedagogický proces nie je statický, ale neustále sa vyvíjajúci systém, kde učiteľ ako aktívny činiteľ vnáša zmenu prostredníctvom reflexie, evalvácie a kreatívnych inovácií. Vysokoškolská príprava učiteľov by preto mala podporovať rozvoj kľúčových kompetencií, ktoré im umožnia efektívne riadiť proces učenia a adaptovať sa na výzvy súčasného vzdelávania. Konceptuálna mapa tak poskytuje systematický pohľad na nevyhnutné prepojenie medzi pedagogickou praxou, reformnými opatreniami a neustálym profesionálnym rastom učiteľov (Kostrub, 2022).

Veľmi prínosnou je konkretizácia učiteľových rolí podľa profesijnej skúsenosti. Jednotlivé roly (učiteľ v procese diagnostikovania a intervencie či v procese zmien prístupu k výchove a vzdelávaniu, učiteľ ako poskytovateľ poznatkov, projektant a tvorca) postupne naberajú na komplexnosti, ktorá je opísaná cez viacero kategórií: činnosť, kompetencie, indikátory naplňania kompetencií a nástroje, ktoré sú adekvátne pre tú-ktorú rolu v učiteľskom kolektíve (Brestovanský, Grohová, Baranyai, 2022).

4 Výzvy a odporúčania do budúcnosti

Pre efektívnu implementáciu zmien na úrovni školstva je potrebné:

- **Posilniť kontinuálne vzdelávanie učiteľov** - vytvárať programy profesionálneho rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov.

- **Zvýšiť informovanosť škôl** – neustále aktualizovať platformu na zdieľanie aktuálnych informácií z MŠVVaM SR, NIVaM a rezortných organizácií. Poskytovať učiteľom podporné metodické materiály reflektujúce nové potreby a požiadavky vyplývajúce zo zavádzania inovatívnych trendov vo vzdelávaní. Podporovať výmenu skúseností medzi školami a zdôrazniť výmenu podporných/metodických materiálov pre vyučujúcich, ktoré reflektujú nové skúsenosti medzi jednotlivými školami zapojenými do procesu zavádzania nového kurikula a príkladov dobrej praxe ako zdroja inšpirácie a motivácie pre všetkých aktérov vzdelávania.
- **Finančné a organizačné opatrenia** - efektívnejšie prerozdeľovať finančné prostriedky ako nástroj pomoci školám pri kreovaní školských tímov z radov pedagogických a odborných zamestnancov zaoberajúcich sa riešením aktuálnych výziev školy za účelom zvýšenia ich motivácie.
- **Zabezpečiť akreditáciu študijných programov učiteľstva** v súlade s reálnymi potrebami praxe. Zabezpečiť v spolupráci s vysokými školami, ktoré pripravujú budúcich učiteľov, akreditáciu študijných programov učiteľstva jednotlivých odborov v súlade s reálnymi potrebami praxe vo vzťahu k zmene kurikula, zvážiť pri realizácii nového kurikula znovu zadefinovanie povinného základného materiálo-technického a priestorového vybavenia škôl v Štátnom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie (ŠŠI, 2024).

Čo môžu (mali by) dnes školy spraviť, aké konkrétne kroky pre úspešnú implementáciu štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP)? Pre úspešnú implementáciu ŠVP by mali školy vytvoriť systematický priestor pre prácu s využitím úspešného a osvedčeného modelu riadenia zmeny:

1. Vytvoriť systematický priestor pre riadenie zmeny

- Uplatňovať model rastu zvnútra, kde sa do centra pozornosti dostane žiak a jeho rozvoj.
- Formulovať víziu a hlavný cieľ rozvoja školy na základe dát a reálnych nástrojov.
- Strategicky plánovať a implementovať zmeny podľa ich naliehavosti a realizovať ich participatívne.

2. Podporovať profesijný rozvoj učiteľov

- Vytvoriť nové organizačné formy fungovania učiteľov, ktoré podporia spoločné chápanie vyučovania a učenia sa.
- Posilniť metodické a didaktické kompetencie učiteľov prostredníctvom systematického profesijného rastu.

- Umožniť učiteľom dosahovať krátkodobé úspechy, ktoré ich motivujú pokračovať v zmenách.

2. Vytvárať školskú kultúru podporujúcu zmenu

- Vytvárať kooperatívnu a sebarefektívnu kultúru školy, kde učitelia aktívne menia spôsob fungovania školy.
- Premeniť školu na „atelier spoločného učenia (sa) a hľadania nových riešení“.
- Zakoreniť nové prístupy do každodenného fungovania školy, čím sa škola stáva učiacou sa organizáciou. Fungovanie podporuje profesionálny rast učiteľa a umožňuje mu skvalitňovanie práce využitím metodiky didaktického dizajnu učebných zdrojov mu umožňuje zažívať krátkodobé „víťazstvá“, fungujúce ako momenty posilňujúce a motivujúce učiteľa pokračovať v zmene.
- Kreovať kooperatívnu a sebarefektívnu kultúru školy, takto fungujúci učitelia menia kultúru života školy, ktorá sa pre žiakov stáva atelierom spoločného učenia a hľadania nových riešení. Zavedenie nových prístupov do kultúry školy znamená „zakorenenie“ výsledkov zmeny do bežného „chodu vecí“ v škole, čím sa z takto fungujúcej školy stáva učiaca sa organizácia (Grohová, 2023).

Implementácia uvedených odporúčaní povedie k nasledovným očakávaným efektom:

- **Zvýšená motivácia a angažovanosť žiakov.**
- **Efektívnejšie učenie (sa) reflektujúce potreby 21. storočia.**
- **Lepšia pripravenosť učiteľov na dynamické zmeny v školstve.**

Záver

Učiteľská profesia je komplexná a dynamická činnosť, ktorá zahŕňa nielen výučbu a vzdelávanie žiakov, ale aj ich vedenie a podporu v procese učenia. V širšom kontexte pedagogických vied sa profesia učiteľa považuje za základný pilier vzdelávacieho systému, ktorý priamo ovplyvňuje kvalitu a efektivitu vzdelávania. V užšom kontexte ide o špecifické pedagogické postupy, didaktické metódy a stratégie, ktoré učiteľ využíva na dosiahnutie stanovených vzdelávacích cieľov. Osobnosť učiteľa sa v súčasnej edukačnej teórii charakterizuje ako súhrn osobnostných vlastností, schopností a spôsobilostí, ktoré ovplyvňujú jeho schopnosť efektívne vykonávať svoju prácu. Dôležitými aspektmi sú emocionálna stabilita, empatia, schopnosť motivovať študentov,

kreatívne myslenie a schopnosť adaptovať sa na meniace sa podmienky vo vzdelávacom prostredí (Lobotková, Hanuliaková, 2023).

Transformácia učiteľského vzdelávania je kľúčová pre úspešnú implementáciu kurikulárnej reformy. Zabezpečenie kvalitnej prípravy budúcich učiteľov prispeje k vyššej kvalite vzdelávania na Slovensku a lepším výsledkom učebného procesu. Pri presadzovaní zmien školského systému zhora pomocou tvorby nových štátnych vzdelávacích politík, nových metodických usmernení alebo nových vzdelávacích štandardov je kľúčové, aby učitelia uvedené zmeny pochopili, prijali ich a začali aplikovať v práci so žiakmi. Jednoducho vyjadrené, aby zmeny nezostali na papieri, ale boli prenesené a uplatňované v reálnej praxi. Plánom je vytvoriť vzdelávaciu štruktúru na podporu učiteľov v aplikácii inovácií v praxi.

Kurikulárna reforma zásadným spôsobom ovplyvňuje obsah, metódy a ciele vzdelávania, preto je nevyhnutné, aby jej implementácia bola úzko prepojená s prípravou budúcich učiteľov. Tento súlad zabezpečuje, že nová generácia pedagógov bude disponovať potrebným poznaním a kompetenciami na efektívne uplatňovanie optimálnych vzdelávacích prístupov.

Prečo je podľa nás prepojenie kľúčové?

1. Pripravenosť učiteľov na iné ako zaužívané metódy výučby

- Reforma kladie dôraz na kompetenčný prístup, formatívne hodnotenie, interdisciplinaritu a digitálnu gramotnosť. Učitelia musia byť na tieto zmeny vopred pripravení počas vysokoškolského štúdia.

2. Efektívna implementácia reformy v praxi

- Ak učitelia nebudú dostatočne podporovaní v porozumení a aplikácii iných ako doposiaľ zaužívaných pedagogických stratégií, implementácia reformy môže narážať na odpor, nepochopenie alebo nesprávnu realizáciu.

3. Zmena paradigmy učenia/vyučovania

- Súčasné vzdelávanie sa odkláňa od memorovania a podporuje rozvoj kritického myslenia učenia sa, spolupráce a riešenia problémov. Budúci učitelia majú byť vedení k tomu, aby tieto princípy systematicky pochopili (od koncepcie ku konkrétnej metodike) a aplikovali v triedach.

4. Dôležitosť profesijného rastu

- Reforma si vyžaduje neustále vzdelávanie (sa) učiteľov. Preto je potrebné zaviesť systém kontinuálneho profesijného rozvoja už počas ich štúdia na univerzitách a nadväzne v spolupráci s učiteľmi profesijného rozvoja v rámci vzdelávaní garantovaných NIVaM-om.

5. Prepojenie teórie s praxou

- Budúci pedagógovia by mali už počas prípravy aktívne spolupracovať so školami, aby mohli rozvíjať svoje poznanie o reformou akcentovaných prístupoch priamo v edukačnom prostredí.

Ako zabezpečiť efektívne prepojenie reformy a prípravy učiteľov?

- **Inovácia učiteľských študijných programov** v súlade s novými kurikulárnymi požiadavkami.
- **Upevnenie spolupráce medzi univerzitami a školami**, aby budúci učitelia mohli nadobudnúť reformou akcentované prístupy už počas štúdia.
- **Zavedenie didaktických kurzov a workshopov** zameraných na relevantné vyučovacie stratégie.
- **Dôraz na rozvoj pedagogických kompetencií** potrebných pre relevantné pedagogické prístupy (komunikácia, tímová práca, kritické myslenie).
- **Podpora digitálnych kompetencií učiteľov**, aby dokázali efektívne využívať digitálne technológie a IKT ako integrálnu súčasť výučby.

Prepojenie kurikulárnej reformy s prípravou učiteľov je kľúčovým faktorom úspešnej transformácie školstva. Iba dobre pripravení učitelia môžu byť nositeľmi kvalitných zmien a zabezpečiť, aby vzdelávací systém reflektoval potreby 21. storočia.

Pod'akovanie

Príspevok bol napísaný ako súčasť riešenia grantovej úlohy Projektu KEGA č. 024UK-4/2024 Transformácia pedagogických praxí učiteľského štúdia v univerzitnom vzdelávaní. A ako súčasť riešenia grantovej úlohy Projektu VEGA č. 1/0336/23: Výskum ekvivalentov teórií didaktiky v učiteľskej praxi počas a v dôsledku mimoriadnej (pandemickej) situácie.

Zoznam literatúry

- BELEŠOVÁ, Mária. Súčasný učiteľ v základnej škole – kompetentný odborník takmer na všetko. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. Online. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, roč. XXII., č. 5, s. 76-81. 2023. ISSN 1336-2232. Dostupné na: <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.5.76-81>
- BRESTOVANSKÝ, Martin, GROHOVÁ, Viera, BARANYAI, Ladislav. Príbeh učiacej sa školy. Bratislava: Národný inštitút vzdelávania a mládeže. 142 s. 2022. ISBN 978-80-565-1518-1.
- BREZOVSKÁ, Lucia. Nároky na učiteľov 21. storočia sú vysoké. Kvalita ich vzdelávania zohrá veľkú rolu v napredovaní vzdelávacích systémov. 2024. Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/lucia-brezovska/3393/naroky-na-ucitelov-21storia-su-vysoke-kvalita-ich-vzdelavania-zohra-velku-rolu-v-napredovanii-vzdelavacich-systemov>
- ERETOVÁ, Zuzana a kol. Monitorovanie pripravenosti a podmienok základných škôl pri zavádzaní zmien v obsahu a forme základného vzdelávania. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2024. Dostupné na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/02/2AV_SS_SR_2.6_cykly_final.pdf
- GROHOVÁ, Viera. Spoločná didaktická reflexia pri tvorbe a implementácii nového školského kurikula. *Pedagogické rozhľady, Odborno-metodický časopis pre školy a školské zariadenia*, 2/2023, Národný inštitút vzdelávania a mládeže, Bratislava, 2023. ISSN 1335-0404
- ICG Integrated Consulting Group VUCA svet. 2024. Dostupné na: <https://www.integratedconsulting.sk/insights/vuca-svet/>
- KOSTRUB, Dušan. Učiteľ – výskumník. Profesia založená na výskume. Dizajn výskumu a premeny výučby. Univerzita Komenského v Bratislave. 2022. ISBN 978-80-223-5390-8
- LOBOTKOVÁ, Alžbeta, HANULIAKOVÁ, Jana. Učiteľ a jeho spôsobilosti v škole 21. storočia. 133s., Dubnica nad Váhom, 2023. ISBN 978-80-8222-057-8
- PETROVÁ, Gabriela, DUCHOVIČOVÁ, Jana. Vysokoškolská príprava učiteľov v kontexte transformačných procesov. *Lifelong Learning – celoživotné vzdelávanie*, 2013, roč. 3, č. 1, s. 8–37
- PUPALA, Branislav. Pôvodné východiská a súčasné chyby v projektovaní vysokoškolských programov pedagogického (učiteľského) vzdelávania. *Pedagogická revue*, roč. 2004, č. 4, s. 207–212. ISSN 1335-1982
- ROHN, Terézia. Učiteľská profesia a profesionalita v kontexte spoločenských zmien z pohľadu humanistických a konštruktivistických edukačných teórií. Banská Bystrica, 2024. Pedagogická fakulta UMB. Dostupné na: <https://www.pdf.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=5651>
- ŠKOLSKÝ PORTÁL. Nový vzdelávací program na slovenských školách: Učitelia a žiaci hlásia pozitívne zmeny. 2024. Dostupné na: <https://www.skolskyportal.sk/reformy-skolstva/novy-vzdelavaci-program-na-slovenskych-skolach-ucitelia-ziaci-hlasia-pozitivne>
- ŠTÁTNÁ ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA. Monitorovanie pripravenosti a podmienok základných škôl pri zavádzaní zmien v obsahu a forme základného vzdelávania. 2025. Dostupné na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2024/02/2AV_SS_SR_2.6_cykly_final.pdf
- ŠVP - Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie. 2024. Dostupné na: https://www.minedu.sk/data/files/11808_statny-vzdelavaci-program-pre-zakladne-vzdelavanie-cely.pdf

TÓBLOVÁ, Eva, JASLOVSKÁ, Barbora, KURUC, Martin. Skill enhancement in communication and interactive strategies in education. 1. vyd. - London : STS Science Centre, 2023. – 220 s. [13,2 AH] – ISBN 978-1-908235-27-5. – ISBN 978-80-7418-404-8

VZDELÁVANIE 21. Vzdelávanie pre 21. storočie. 2024. Dostupné na: <https://vzdelavanie21.sk/>

Abstract: The teaching profession in the 21st century faces dynamic challenges resulting from social and technological changes. The curricular reform implemented in Slovakia emphasizes competency-based education, an interdisciplinary approach, digital literacy, and the development of students' social and emotional competencies. In this context, it is essential to change the training of future teachers to reflect the current needs of the education system. This paper focuses on the importance of linking curriculum reform with university teacher training, emphasizing the need to update pedagogical and psychological subjects and to strengthen the practical experience of teacher training students. Particular attention is paid to the development of future teachers' competencies, such as the ability to systematically understand the teaching process and the didactics system, communication skills, flexibility, conflict resolution, and self-reflection, which are key to effective education. The study also identifies challenges associated with implementing change and proposes measures at the level of higher education and the school environment, including continuing education for teachers, support for professional communities, and the effective introduction of innovative pedagogical approaches. The final recommendations focus on strategic planning for change and the need for cooperation between universities, schools, and educational institutions to improve the quality of education and the professional growth of teachers.

Keywords: 21st century teacher, curriculum reform, education system, didactics, undergraduate teacher training, pedagogical competencies, reflection and self-development of teachers

*Ing. Eva Tóblová, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
toblova1@uniba.sk*

*Mgr. Peter Ostradický, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Šoltésovej 4, 81108 Bratislava
ostradicky1@uniba.sk*

*prof. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského
Šoltésovej 4, 811 08 Bratislava
kostrub@fedu.uniba.sk*

Učitelské kompetence mezi filozofií a edukací na 1. stupni základní školy

KLÁRA KŘIVÁNKOVÁ

Abstrakt: Předkládaná teoretická práce se zabývá současnou problematikou kompetenčního pojetí vzdělávání v rámci 1. stupně ZŠ, přičemž akcentuje profesní kompetence učitelů a jejich standardizaci prostřednictvím Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Kompetence jsou definovány funkčně jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností s důrazem na rovnováhu jednotlivých složek. Diskutována je obava z redukce vzdělávání pouze na dovednosti a nezbytnost propojení humanistického a neoliberálního diskurzu. Práce rozšiřuje vzhled do učitelských kompetencí o ontologické, epistemologické a axiologické perspektivy, zdůrazňující (sebe)reflexi, sebeporozumění a sebepřesahování. Příspěvek kontextuálně analyzuje profesní kompetence učitelů a snaží se překročit instrumentální, ekonomické chápání kompetencí. Z tohoto důvodu je zdůrazněna role charakteru jako etického základu pro smysluplné využití kompetencí v 21. století. Cílem práce je přispět k diskusi o kompetenčním vzdělávání.

Klíčová slova: kompetence učitele, Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, charakter, reflexe

Úvod k fenoménu kompetenčního pojetí vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2025) směřuje k utváření a rozvoji klíčových kompetencí žáků jakožto cíli vzdělávání. Klíčovými kompetencemi mají být žáci vybaveni na konci základního vzdělávání. Aby mohl učitel rozvíjet a formovat klíčové kompetence, je nezbytné, aby sám byl jimi vybaven. Kompetence v kurikulárních dokumentech jsou páteří změn v cílech, obsazích, metodách a formách vzdělávání. Porozumění kompetencím a jejich soustavný rozvoj jsou předpokladem pro úspěšný a smysluplný život (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 22).

Pojem kompetence lze popsat jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod, postupů, chování či postojů, které jedinec využívá k úspěšnému

řešení úkolů, životních situací a jež mu současně umožňují osobní i profesní rozvoj a naplnění životních aspirací (Veteška & Tureckiová, 2020, s. 151).

Témata kompetencí a kompetenčně pojatého kurikula jsou aktuálně velmi diskutovanou problematikou v odborné komunitě. Už nejen v rámcových vzdělávacích programech se akcentují klíčové kompetence, ale i výkon učitele je v současnosti standardizován 18 kompetencemi (MŠMT, 2023). Pomyslný kruh s kompetenčním vzděláváním se uzavřel ve fázi, kdy byl vydán Kompetenční rámec absolventky a absolventa učitelství (MŠMT, 2023). Účelem kompetenčního rámce je popsat vizi kvality pro přípravu učitelů v České republice. Zároveň je možno tento rámec využít při vzdělávání budoucích a začínajících učitelů, ale i pro rozvoj zkušených učitelů, aby nejen u žáků rozvíjeli kompetence, ale sami byli kompetentními vyučujícími.

Fenomén kompetenčního pojetí vzdělávání označuje přístup k edukaci, jež klade důraz na rozvoj kompetencí reflektujících současné potřeby společnosti. Kompetenčně pojaté kurikulum by mělo, namísto tradičního přenášení izolovaných znalostí, připravovat žáky na úspěšné a ohleduplné jednání, zvládání úkolů a výzev v různých životních situacích, v pracovním i osobním životě (NPI ČR).

V souvislosti s kompetenčním pojetím vzdělávání přichází obava, že vše bude redukováno jen na dovednosti a tyto zastíní znalosti (do jisté míry odůvodněná obava, jelikož revidované RVP ZV (NPI, 2025) nedefinuje učivo, pouze očekávané výsledky učení). Avšak funkční pojetí kompetencí vychází z komplexu znalostí, dovedností, postojů, případně zkušeností, které jedinci umožňují osobní i profesní rozvoj (Veteška & Tureckiová, 2020). Kognitivní, afektivní i psychomotorická složka by tedy měla být v rovnováze, nikoliv vyzdvihoval jednu na úkor druhé. Např. jak kritizuje Arendtová (1994) na učitele byl po vzoru pragmatismu vyvíjen nátlak nepředávat „mrtvé vědomosti“, nýbrž připravovat činnosti, kterými se žáci učí, jak vědomosti vznikají. Tedy vštěpovat dovednosti a schopnosti, což ale proměnilo instituci výuky v odborná učiliště.

Kompetentní vyučující vhodnými didaktickými postupy propojuje ve výuce znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty. Hodnoty, které by měly definovat učitele jsou zejména humánní zaměření, zájem o druhého, schopnost převzít odpovědnost, přirozená autorita, odborné vědomosti, profesní kompetence a životní zkušenosti (Pelcová & Semrádová, 2014). Kompetenční pojetí by tedy nemělo být založeno na pojetí žáka jako lidský zdroj pro ekonomiku, na konkurenceschopnosti, podnikatelské kultuře, ale komplexně kultivovat žákovské i učitelské „já“. Podpořit humanistický diskurz

a propojit ho s neoliberálním diskurzem (Kaščák & Pupala, 2009). Ačkoliv je učitelům zvnějšku, stran školní politiky, podsouváno, jakým způsobem vyučovat, reálným hybatelem ve výuce je stejně identita učitele, resp. jak a zda je vyučující přesvědčen např. o kompetenčním způsobu vzdělávání, a čemu dá důraz. Pro humanistický diskurz je tedy příznačný sebezrovoj, konstrukce intrapersonálního poznání a osobní zkušenost. Naopak neoliberální diskurz akcentuje užitečnost člověka pro trh práce a vzdělávání je nástrojem pro konkurenceschopnost (Kaščák & Pupala, 2009). Je nezbytné poznamenat, že lidská existence zahrnuje i dimenze, které nelze redukovat pouze na účelnou činnost ocenitelnou ekonomickými kritérii (Pelcová & Semrádová, 2014).

Pro třetí dekádu 21. století jsou nezbytné kompetence, nicméně stejně důležité jsou charakter, odpovědnost, (sebe)reflexe, autenticita a péče o „jáství“ (*self*). Neglorifikovat, nepovyšovat jeden směr, cíl, přístup nad druhý. Učitel by měl tvůrčím a svébytným způsobem integrovat a projevoval profesní kompetence ve výuce, a zároveň tvořivě a odpovědně rozvíjet klíčové kompetence i u žáků s ohledem na jejich potřeby. Já (*self*) – ať už učitelské nebo žákovské – je zapotřebí utvářet ve shodě s prožitky a jejich vnímáním. Pakliže učitel nevnímá kompetence jako důležité, ale přesto je k tomuto tlačěn, dochází terminologií Rogerse ke inkongruenci (Nykl, 2012). Podobným existencialistickým názorem lze pohlížet na myšlenky Maslowa – nejvyšší potřeba *sebeaktualizace* v souvislosti s transcendencí. Kromě vlastního rozvoje, který sebeaktualizující jedinec uskutečňuje, existuje ještě druhý typ sebeaktualizace, který přesahuje člověka a děje se „pro druhé“, pro jejich dobro (Lukášová, 2015). Sebeapřesahování je podrobněji ještě zmíněno níže u Jana Patočky a Viktora E. Frankla. Důležité je podotknout, že právě transcendence (v kontextu učitelství – zodpovědnost za žáky) spolu se sebeaktualizací/seberealizací by měla být charakteristická pro dobrého, kompetentního učitele.

Kompetence ve světle ontologie, epistemologie, axiologie a antropologie

Vzdělávání učitele není pouze záležitostí získávání profesních dovedností, ale také procesem hlubšího porozumění vlastnímu bytí v učitelské profesi. Ontologické aspekty učitelství, inspirované Patočkovým konceptem tří pohybů bytí (1992), poukazují na to, že učitelské kompetence nejsou jen souborem technických schopností, ale zahrnují také existenciální rozměr – zakotvení ve světě, sebeporozumění a sebeapřesahování. Tento přístup

otevřít nové možnosti pro pedagogické vzdělávání, kdy učitel nejen rozvíjí své dovednosti, ale zároveň kultivuje vlastní profesní identitu, vztah k sobě, ke svým žákům a širšímu vzdělávacímu kontextu.

V těchto třech dimenzích se propojují ontologické aspekty bytí učitele s jeho kompetencemi.

1. Sebezakotvení v učitelské profesi – Tento proces odpovídá zakotvení ve světě prostřednictvím vzájemnosti s druhými. Kompetence učitele zde spočívají v budování vztahů s žáky, kolegy, rodiči a v hlubším porozumění vlastní roli ve vzdělávacím procesu.
2. Sebe porozumění a reflexe – Druhý pohyb bytí lze spojit s učitelskou sebereflexí, službou a odpovědností za vzdělávací proces. Pedagogická kompetence zahrnuje schopnost analyzovat vlastní praxi a adaptovat se na potřeby žáků.
3. Sebe přesahování a transcendentní rozměr učitelství – Třetí pohyb bytí, průlom k vlastnímu sebepochopení, se promítá do celoživotního profesního růstu. Učitelská autonomie zde zahrnuje schopnost kritického myšlení, etické rozhodování a vědomé přijímání odpovědnosti za vzdělávání a hodnotovou orientaci žáků.

Patočkův fenomenologický přístup (tj. jakým člověk zakouší svět a sám sebe v něm) lze tady vztáhnout na kompetence, jež mohou podporovat sebezakotvení, sebe porozumění a sebe přesahování. Pedagogická sebereflexe v učitelském vzdělávání vychází ze svobody učitele při rozhodování. Tato svoboda je spojena s jeho vnitřní motivací a odpovědností za rozvoj žáků. Schopnost vnímat svět a sebe sama mu pomáhá volit postupy, které se mohou spojovat s osobní odpovědností za dobro žákova rozvoje v podmínkách školní edukace (Lukášová, 2015).

Sebe přesahování v učitelské profesi je spojeno s transcendentním rozměrem lidské existence, kdy učitel nejen rozvíjí své odborné dovednosti, ale také překračuje vlastní já směrem k vyšším hodnotám, pedagogické odpovědnosti a vztahu k žákům (služba vzdělávání). Bez přesahu k žákům, zákonným zástupcům žáků i ke kolegům ve škole/ve školní komunitě se stěží bude realizovat profese učitelství (Lukášová, 2015).

Frankl (1997) objasnil dva zákony dimenzionální ontologie, které souvisí s významem sebe přesahu jako učitelské ctnosti.

1. Stejná věc může v různých dimenzích působit odlišně – například kruhové půdorysy válce, kužele a koule mohou v jiné dimenzi získat odlišné tvary. Pokud vnímáme člověka pouze v tělesné rovině, uniknou nám jeho duševní a duchovní aspekty.

2. Zároveň různé objekty mohou mít v jedné dimenzi víceznačná zobrazení, jako je tomu u kvádrů či válců, jejichž podoba se mění podle úhlu pohledu.

Reflexe, popsaná níže, napomáhá pohlížet na věc z různých perspektiv a odhalovat skryté významy.

Reflektivní proces

Korthagen et al. (2011) reflexi popisuje přes model ALACT (=Action, Looking back, Awareness, Creation alternatives, Trial). Zde popisuje fáze, které tvoří jeden cyklus ve spirále profesního rozvoje. Profesní učení začíná určitým jednáním (zkušeností). Tato zkušenost je spojena s daným cílem či cíli jednání. Po jednání, případně během jednání nastává proces zpětného pohledu na toto jednání. Následuje další fáze, tj. uvědomění si podstatných aspektů. Dochází k podrobnější percepci dané situace. Určité aspekty dostávají specifický význam. Na základě tohoto uvědomění si učitel bude moci zvolit jiný postup, kterým lépe dosáhne požadovaného cíle, což si následně při nové či podobné situaci vyzkouší. Cyklus se bude dále opakovat a kompetentnost vyučujícího by se měla rozvíjet, vyvíjet.

Kompetence, resp. význam konkrétních kompetencí se bude jevit každému lehce odlišně. Z perspektivy ontologie (tj. co znamená „být“) lze na učitelské kompetence nahlížet nikoliv pouze jako dovednosti či znalosti, ale jako subjektivně prožívaný fenomén, který utváří identitu učitele. Fenomenologický přístup zdůrazňuje, že každý učitel prožívá svou profesní roli jedinečným způsobem. Kompetence se pak tedy stávají živým prostorem mezi vnitřní zkušeností a vnějším světem vzdělávání. Tento prostor ovlivňuje jeho způsob interpretace a realizace kompetencí. S tím souvisí, že kompetence se vyvíjejí v interakci s prostředím a v kontextu reflexe. Tento pohled otevírá cestu k dalším epistemologickým úvahám (teoriím poznání).

Pakliže učitel vytváří svou realitu skrze reflexi a kompetence, a zároveň reflektováním dotváří kompetence, lze obdobným způsobem uvažovat i nad poznáním a poznáváním. Nejen učitel sám sobě je spolutvůrcem poznání, protože si ho aktivně konstruuje, ale vyučující také vědomě připravují aktivity, kterými si žáci vytvářejí vlastní poznatkové struktury. Nemusí jít nutně o faktografická poznání, ale též morálně-volní. Tento konstruktivistický přístup lze například uvést na příkladu učitelnosti dobra (Hábl, 2020):

- Učitel jako prostředník dobra pomáhá žákovi pochopit hranice, řád a disciplínu. Výchovou k autonomii rozvíjí u žáků schopnost samostatného rozhodování a odpovědnosti za vlastní činy.

- Je důležité být příkladem dobrého charakteru pro žáky, a tím pěstovat dlouhodobé návyky, které žák vnímá od vyučujícího.
- Zprostředkovávat hodnoty skrze příběhy, reflexi a rozhovor umožňují žákům hlubší pochopení etických souvislostí.
- Ve hře lze také formovat charakter.
- Respektovat vývojová zrání dítěte – *Vše, nechť plyne přirozeně, násilí budiž vzdáleno* – J. A. Komenský.
- Učitel by měl vést žáky k přiznání chyb, k morální reflexi, práci se svědomím, dělat dobro, dobrý skutek a podněcovat k tomu i žáky.

Zásadní otázky typu „Co jsem se naučil?“ pomáhají propojit vzdělávací proces s osobním růstem a podporují vědomý vztah k hodnotám, které utvářejí osobnost jedince v jeho společenském a profesním kontextu.

Učitelské kompetence a rozvoj charakteru

Výše uvedené úkoly jsou možná příliš abstraktní, proto lze uvést na následujícím příkladu postup kompetentního vyučujícího, který rozvíjí dobro, charakter a využívá konstruktivistický přístup. Nejprve by měl vytvořit prostředí podporující kritické myšlení a otevřený dialog, kde žáci sami formují své názory na morální otázky skrze rozhovory, kooperativní činnosti, příběhy a reálné situace. Kupř. ve waldorfské pedagogice se poučení často zakládá na vyprávění pohádek, bajek, biblických příbězích či mýtech o bozích a hrdinech (Carlgren, 1991). Důležitou součástí je modelování hodnot – učitel musí být nejen průvodcem, ale i vzorem charakteru, který žáci přirozeně napodobují. Žáci by měli dostat prostor k zamyšlení nad tím, co se naučili, jak je to ovlivnilo, kdy naposledy se zachovali podle svého charakteru, co by chtěli rozvíjet, a jak mohou tyto hodnoty aplikovat ve svém životě.

Výuka by měla respektovat vývojovou přirozenost každého žáka – morální zrání nelze uspěchat, ale je možno ho podpořit vytvářením bezpečného prostoru přijímáním a poučováním se z chyb a hledáním správných cest. K tomu lze využít i herní prvky (kupř. práce s kartami ctností), které žákům umožní zažít hodnoty v akci a propojit je s jejich vlastní zkušeností. Učitel může shrnout, že dobro je aktivní volba každého jedince a navrhnout dobrovolný domácí úkol – najít během týdne situaci, kde je možné projevit svůj charakter, a zapsat si, jaké to bylo.

Hodnotový základ edukace

Korthagen (2011) identifikuje kompetence s pojmy přesvědčení a jednání. K tomuto dále uvádí následující otázky:

- S čím se setkávám? (prostředí)
- Co dělám? (jednání)
- Co jsem schopen dělat? (kompetence)
- V co věřím? (přesvědčení/víra)
- Kdo jsem? (identita)

Kompetence se zrcadlí do přesvědčení a jednání učitele, ale též symetricky – přesvědčení a jednání se odráží v kompetencích. Přesvědčení a jednání ovlivňují motivaci učitelů k rozvoji určitých kompetencí. Je možno odvodit, že kompetence učitelů formují edukační praxi pracovat odpovědně s hodnotami. Existencialistická filosofie Jeana-Paula Sartra (2006) klade důraz na to, že existence předchází esenci. V kontextu učitelské profese to znamená, že učitel není pouze nositelem předem daných kompetencí (vymezených např. Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství), ale tvoří sám sebe skrze výběr hodnot. Sartre upozorňuje na existenciální prázdnotu, která může nastat, pokud jedinec přijme roli (kompetence) bez osobního smyslu a autenticity. Bez sebeuvědomění a osobní reflexe může dojít k mechanickému přístupu, který postrádá hlubší hodnotový základ. Učitel jako lidská bytost integruje jak své profesní dovednosti, tak i osobní životní zkušenosti. Tím se stává „živým modelem“ humanistických a existenciálních principů, jehož schopnost reflektovat vlastní bytí a význam své práce se přímo promítá do kvality vzdělávání. Kosová (2012) zdůrazňuje antropologický a holistický obrat k celostní osobnosti učitele jako reflektovaný stav bytí člověka v roli učitele, který se opírá o vnitřní vědomé přijetí zodpovědnosti za druhého (žáka) a za jeho stav ve světě.

Transcendence je základním prvkem lidské existence, protože člověk je vždy zaměřen na něco vyššího než sebe – hodnoty, vztahy nebo smysluplnou činnost. Viktor Frankl (1997) zdůrazňuje, že lidská existence se naplňuje právě skrze tuto orientaci. V učitelské profesi se transcendence projevuje skrze odpovědnost za vzdělávání, vedení žáků k poznání a rozvoji charakteru. Učitel nejen předává znalosti, ale zároveň inspiruje k hlubšímu sebeporozumění a etickému jednání. Kompetence učitele zahrnují nejen odborné dovednosti, ale i schopnost vést žáky k mravnímu růstu, reflektovat vlastní pedagogickou praxi a být vzorem hodnotového jednání. Tímto

způsobem se učitel stává průvodcem nejen v oblasti vzdělání, ale i v otázkách lidskosti, čímž naplňuje svou profesní transcendenci.

Kompetenční rámec (MŠMT, 2023) cílí zejména na témata týkající se výukových strategií, profesního rozvoje učitelů, sociální aspekty a psychologické faktory. Výukové strategie zahrnují aktivní učení, formativní hodnocení a zpětnou vazbu, které posilují zapojení žáků a jejich schopnost samostatně se učit prostřednictvím metakognice a strategií samoregulačního učení. Profesní rozvoj učitelů klade důraz na reflexi praxe, standardy učitelských kompetencí a podporu začínajících vyučujících při jejich adaptaci. Sociálně-emocionální aspekty vzdělávání souvisí s vytvářením bezpečného a podporujícího školního klimatu, kde dochází ke spolupráci rodiny a školy. Psychologické faktory, jako motivace, emoční nastavení žáků, kognitivní zátěž a riziko syndromu vyhoření u učitelů, jsou další stěžejní prvky související s úspěšným vzdělávacím procesem. Dále vzdělávací politika ovlivňuje vzdělávání prostřednictvím strategií zaměřených na inkluzi, rozvoj digitálních kompetencí a kurikulární reformy, které reflektují aktuální potřeby společnosti. Propojením těchto oblastí lze vytvořit komplexní systém, který nejen podporuje vzdělávání, ale zároveň přispívá k celkové kvalitě školního prostředí. Nutno podotknout, že definované učitelské kompetence tímto rámcem nejsou vyčerpány, chybí zde kupř. hlubší zodpovědnost za žákův komplexní rozvoj, profesní kreativita a invence.

Začlenění hlubokých teoretických perspektiv do analýzy učitelských kompetencí nabízí nový pohled na profesi učitele. Nejde pouze o soubor naučených dovedností, nýbrž o celostní formaci osobnosti, která zahrnuje vědomé rozhodování, hodnotovou orientaci a schopnost konstruktivně přistupovat k procesu učení. Uplatnění indukce (*z konkrétních příkladů se vyvozují obecné principy*), fenomenologie (*učení vychází ze subjektivních zkušeností jedince, kdy předchozí prožitky a vlastní vnímání světa tvoří základ pro začlenění nových poznatků*) a konstruktivismu (*žáci si vytvářejí poznatky propojováním nových informací se svými předchozími zkušenostmi*) vede k metodám zaměřeným na rozvoj kritického myšlení a reflexe, což odpovídá potřebám moderní společnosti.

Závěrem

Aby člověk neupadl v „nečlověka“ je zapotřebí pohlížet na veškeré kompetence optikou charakteru. I když jsou klíčové kompetence dle RVP ZV (NPI, 2025) – k učení, komunikační, osobnostní a sociální, k občanství a udržitelnosti, k podnikavosti a pracovní, k řešení problémů, kulturní, či digitální

– vhodné pro život v 21. století, mohou být zneužity k nekalostem. Mohou se stát nástrojem pro nečisté účely, pokud se s nimi nezachází zodpovědně. Úkolem učitele tedy není pouze vybavit žáky těmito kompetencemi. Předně jim má pomoci pochopit potřebný etický a kontextuální podklad na základě, kterého mohou rozlišovat, kdy je využití daných kompetencí vhodné a správné. Vyučující formují citlivost k situacím, kdy by zneužití kompetencí mohlo vést k negativním dopadům. Edukace by měla být službou vývoji člověka (žáka) na jeho životní cestě, kterou může začít uskutečňovat jako své tvůrčí dílo a charakterní, kompetentní učitel ho tímto způsobem směřuje (Lukášová, 2015).

Poděkování

Tento výstup vznikl za podpory projektu Specifického výzkumu – projekt č. IGA_PdF_2025_002 název Učitelské kompetence a směřování vzdělávání ve vazbě na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.

Seznam literatury a zdrojů

- ARENDTOVÁ, Hannah, 1994. *Krise kultury*. Praha: Mladá fronta. ISBN 8020404244.
- CARLGREN, Frans, 1991. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera: obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha: Baltazar. ISBN 80-900307-2-6
- FRANKL, Viktor Emil, 1997. *Vůle ke smyslu: Vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta. ISBN 80-85139-63-2.
- HÁBL, Jan, 2020. *Na charakteru záleží: je možné naučit dobrou? Na charakteru záleží: problém učitelnosti dobra*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-647-5443-5.
- KAŠČÁK, Ondrej a PUPALA, Branislav, 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus. ISBN 9788089055982.
- KORTHAGEN, F. A. J., 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 9788073152215.
- KOSOVÁ, B., et al. 2012. *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov. Vývoj, analýza, perspektívy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- LUKÁŠOVÁ, Hana, 2015. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Pedagogika. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 9788074545528.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČR. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence* [online]. 2023. [cit. 2025-05-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. RVP ZV [online]. 2025. [cit. 2025-05-08]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/>.
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR. *Rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy – Revize RVP* [online]. NPI ČR. [cit. 2025-05-08]. Dostupné z: <https://prohlednout.rvp.cz/>.

- NYKL, Ladislav, 2012. *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Psyché. Praha: Grada. ISBN 9788024740553.
- PATOČKA, Jan, 1992. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Orientace. ISBN 80-202-0365-6.
- PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, Ilona, 2014. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024626369.
- SARTRE, Jean-Paul, 2006. *Bytí a nicota: pokus o fenomenologickou ontologii*, 2006. Přeložil Oldřich KUBA. Knihovna novověké tradice a současnosti. Praha: OIKOYMENH. ISBN 9788072982509.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Pedagogika. Praha: Grada. ISBN 9788024717708.
- VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela, 2020. *Kompetence ve vzdělávání a strategie profesního rozvoje*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-907809-1-0.

Abstract: The present theoretical work deals with the current issue of the competence concept of education in primary school, emphasizing the professional competences of teachers and their standardization through the Competence Framework for Graduate Teachers. Competences are defined functionally as a complex of knowledge, skills, attitudes and experiences with an emphasis on the balance of individual components. Concerns about reducing education to skills alone and the need to link humanistic and neoliberal discourses are discussed. The thesis extends insights into teacher competencies to include ontological, epistemological and axiological perspectives, emphasizing (self-)reflection, self-understanding and self-transcendence. The paper contextually analyses teachers' professional competencies and seeks to move beyond instrumental, economic understandings of competences. For this reason, the role of character as an ethical foundation for the meaningful use of competences in the 21st century is emphasized. The aim of the paper is to contribute to the debate on competence education.

Keywords: competences of teachers, Competence Framework for Graduate Teachers, character, reflection

Mgr. Klára Krivánková
Ústav pedagogiky
Pedagogická fakulta v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00 Olomouc
klara.krivankova02@upol.cz

Analýza kompetenčního rámce z pozice základních kategorií filosofie výchovy

LUCIE SKOUPÁ

Abstrakt: Nedávno publikovaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) nepřímo poukazuje na aktuální potřebu charakterizovat kompetence pedagoga a utřídit je do uceleného a přehledného systému. Předkládaná studie se zaměřuje na analýzu kompetenčního modelu profese učitele z pozice základních kategorií filosofie výchovy. Cílem je jeho analýza a propojení jeho základních tezí s teoriemi vzdělávání, rozebrat názory odborníků na problematické oblasti začínajícího učitele s ohledem na složku kázně a její aktuálnosti v soudobém vzdělávání i nastínit možná řešení problémových složek (s oporou v odborné literatuře), jež se ve vzdělávání objevují.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní dráha učitele, typologie učitele, kázeň, soudobé teorie vzdělávání, filozofie výchovy

Úvod

Abychom mohli analyzovat problematiku začínajících učitelů, je nutné si nejprve vymezit pojem samotného učitele tak, jak je vnímán českými odborníky. Šimoník (1994, s. 3) zastává názor, že „*učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka.*“ Průcha (2002, s. 21) dodává, že porozumění termínu, kdo je učitel, je jasné natolik, že v odborných pedagogických publikacích je častá jeho naprostá absence.

V krátkosti charakterizujeme jednu z jeho profesních etap, a to začínajícího pedagoga, jemuž bude v naší teoretické studii věnována největší pozornost. Záměrně vybíráme dvě definice z odborných publikací, jež se výrazně liší rokem vydání. Šimoník (1994, s. 9) začínajícího pedagoga chápe jako učitele, který vstoupil do praxe prvním rokem, získává přehled o obsahu i rozsahu pedagogické profese, rozvíjí své didaktické schopnosti

i dovednosti, seznamuje se s prostředím dané školy a její činností. Druhá definice začínajícího učitele je dle Vítečkové (2018, s. 27): *„Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“* Můžeme si všimnout pouze jedné drobné odlišnosti v daných definicích, a tou je stanovení délky onoho adaptačního období. Šimoník (1994) jej stanovuje na délku jednoho roku, avšak Vítečková (2018) časové rozmezí adaptace blíže nespecifikuje. Nýbrž i přesto sledujeme značnou podobnost mezi danými definicemi, i když je vzájemně dělí téměř čtvrt století.

Šimoník (1994, s. 6) zastává názor, že se v současnosti projevují snahy co nejvíce přiblížit vysokoškolské studium praktickým potřebám pedagogické praxe. Avšak až během několika let v praxi se učitel po stránce odborné i lidské neustále formuje, což má silný vliv na jeho další profesní rozvoj. Je nemyslitelné, aby jen studium na vysoké škole učinilo z absolventa ihned odborníka ve svém oboru.

Buchtová (2020, s. 43) přibližuje pojem profesní dráhy učitele, který charakterizuje jako období prohlubování svých pedagogických schopností a dovedností.

Vítečková (2018, s. 34) pro představu konkrétních fází využívá model Vincejové (2014). První etapa zahrnuje vysokoškolskou přípravu, na jejímž konci získává absolvent diplom a kvalifikaci pro učitelské povolání. V rámci druhé fáze hovoříme o vstupu absolventa do pedagogické praxe, na níž se adaptuje. Ve třetí etapě dochází k dalšímu rozvoji ve smyslu neustálého, souvislého (sebe)vzdělávání.

Průcha (2002, s. 23-24, s. 28) rozděluje profesní dráhu na rozdíl od Vincejové (2014) do pěti fází. Za první etapu považuje volbu učitelského povolání, která vychází z motivace ke studiu – tedy co studenta přimělo k tomu, aby si zvolil právě učitelskou profesi. Na tuto fázi navazuje etapa profesního startu, kdy učitel absolvent (začátečník) již vstupuje do pedagogické praxe. Následuje profesní adaptace, kterou stanovuje na délku prvních několika let v učitelské profesi. Další fáze nese název profesní stabilizace, v níž se z učitele začátečníka stává již zkušený pedagog. Za poslední etapu považuje profesní vyhasínání. Pro tuto fázi je typický tzv. syndrom vyhoření. Jedná se o stav učitele, který již práci nevykonává s nadšením, avšak stereotypně, nejeví zájem o další samostudium, staví se odmítavě k inovacím ve vzdělávání i se cítí značně unaven. Autor navíc upozorňuje, abychom nezaměňovali

termíny profesní dráhy učitelů a kariérního rozvoje učitelů, který je spjatý se sebevzděláváním učitelů.

V rámci vybraných dvou modelů profesního rozvoje učitele si můžeme všimnout poměrně podobného rozdělení. Lze tedy tvrdit, že se tyto příklady pojetí profesního rozvoje vzájemně doplňují a nejsou mezi sebou v rozporu.

Dytrtová, Krhutová (2009, s. 18-19) upozorňují, že účelem typologie je zejména popis a schematizace osobnosti učitele. Typ je specifický jistou charakteristikou vlastností, které v jeho osobnosti dominují. Za základní typologii osobnosti považujeme model Ch. Caselmann (*1889–†1979). Učitel je dle něj buď orientován na učivo či na osobnost žáka. Podle toho stanovil Caselmann dva typy učitelů. Prvním typem je logotrop, který se zaměřuje na učivo, soubor vědomostí žáků, na obsah výuky. Na rozdíl od logotropa se paidotrop soustředí na rozvoj samotného žáka včetně jeho výchovy. Autorky pokládají tuto typologii již za zastaralou, v současné době překonanou. Za aktuální považují diferenciaci učitelů na základě jejich vlastních postojů k reformě školství. Tradicionalisté se k reformě staví poněkud odmítavě, na změny se nesnadno adaptují, inklinují spíše ke stereotypům ve vzdělávání, své metody a postupy pokládají za správné a nehledají cesty ke změnám. Učitel chameleon dle nich cítí potřebu tihnout ke změnám ve vzdělávání, avšak není přesvědčen o tom, že je reforma naplní. Jiným typem učitele je entuziasta, který reformu přijímá právě tehdy, když je v souladu s jeho představami.

Průcha (2002, s. 22–23) popisuje ve své publikaci zcela odlišný pohled na typologii učitele, jež je diferencovaná dle druhu a stupně školy, na kterých pedagog působí. Může se jednat o učitele MŠ, ZŠ (1. a druhý stupeň), učitele středních a odborných škol, gymnázií, speciálních či vysokých škol apod. Následně zmiňuje i typologii rozdělenou podle oborů, které pedagog vyučuje. Na 1. stupni se jedná zejména o učitele, kteří v rámci své aprobace učí všechny předměty. Na dalších stupních a druhích škol se pedagogové zaměřují na konkrétní předměty (např. učitel matematiky, českého jazyka, cizích jazyků apod.). Doplňuje, že tyto typologie mají vliv na vzdělávání učitelů. Student učitelství, který se profesně připravuje na vyšší stupeň školy, má náročnější a delší přípravu než budoucí učitel nižšího stupně školy. S tímto tvrzením sice spousta pedagogů nesouhlasí, ale praktická příprava budoucích pedagogů se v rámci tohoto zřetele příliš nemění.

Legislativní ukotvení problematiky začínajících učitelů a nastínění současných problémů s oporou o zjištění ČŠI

Abychom porozuměli současné stanovené délce adaptačního období, je nutné nahlédnout do legislativy, v níž je problematika začínajícího učitele ukotvena. Nejprve analyzujeme novelu *zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících*. Za jeho nosnou část pokládáme v případě aktuální problematiky paragrafy 24a a 24b. Paragraf 24a nese název Adaptační období učitele. Zde je stanoveno, že právnická osoba, jež vykonává činnost školy, přidělí po dobu adaptačního období začínajícímu pedagogovi tzv. uvádějícího učitele, a to od nástupu učitele do profese po dobu 2 let pedagogické praxe. Povinnosti uvádějícího učitele jsou stručně popsány v paragrafu 24b. Uvádějící učitel jej seznamuje s administrativní prací, průběžně i pravidelně s ním konzultuje, hodnotí jeho pedagogickou činnost a metodicky korektně ho provází adaptačním obdobím.

V *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (2023, s. 14) je na problematiku začínajícího učitele pohlíženo konkrétněji. V dokumentu jsou stanoveny tři úrovně učitele vzhledem k tomu, jakou míru kompetencí již osobnostně nabyl.

První úroveň specifikuje absolventa učitelství, který ještě není autonomní. Rozvoj kompetencí probíhá pod dohledem fakulty a provázejícího učitele (například na pedagogických praxích). V rámci druhé úrovně hovoříme o začínajícím učiteli, u kterého již (ve srovnání s předchozí úrovní) dochází k rozvoji kompetencí nezávisle, tudíž autonomně. Jeho oporou je uvádějící učitel. Ten mu poskytuje zpětnou vazbu tak, aby se již zmíněné kompetence efektivně upevnily i aby nabyl um pracovat se zkušenostmi z pedagogické praxe během každodenního vyučovacího procesu. Třetí úroveň představuje zkušeného učitele, který disponuje schopností samostatně uplatňovat kompetence, jež však neustále rozvíjí po celou dobu své pedagogické kariéry.

Kolektiv autorů *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* (2023, s. 15) uvádí významné potřeby začínajících učitelů, jež jsou nejvíce aktuální v časovém horizontu prvních dvou let pedagogické praxe. Jedná se zejména o problémy spojené s kázní ve třídě, dále jsou pokládány za problematické sféry administrativní práce pedagoga, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáků či oblast komunikace s rodiči. Proto je velmi důležité, aby měl učitel v této fázi k dispozici uvádějícího učitele či zkušeného pedagoga, který je mu v rámci nesnadné profesní adaptace oporou i rádcem. Je nemyslitelné očekávat, že je absolvent

učitelství ihned zkušeným pedagogem, který samostatně ovládá i uplatňuje veškeré kompetence spjaté s pedagogickou profesí.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) se skládá z 18 kompetencí, jež jsou systematicky rozdělené do šesti oblastí. Jedná se o tyto sféry: 1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním, 2. Plánování, vedení a reflexe výuky, 3. Prostředí pro učení, 4. Zpětná vazba a hodnocení, 5. Profesní spolupráce, 6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví. Lze s jistotou říci, že se tyto sféry opírají o aktuální potřeby učitelů, jež jsou jmenovány výše. V rámci každé oblasti jsou dílčí kompetence přehledně rozděleny tak, aby odpovídaly třem úrovním učitele (viz výše). V každé z nich je navozena představa, do jaké míry je pedagog schopen kompetenci naplnit. Na jejich analýzu vždy navazuje komentář.

Ani *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* (2020, s. 54) nepřehlíží problematiku začínajících učitelů. V oblasti Strategické linie 3: podpora pedagogických pracovníků je stanoven jasný cíl, a to podpořit začínající a uvádějící učitele. Je zde přislíbeno, že bude vypracován systém uvádění do učitelské profese. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím výše jmenovaného Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (2023). Za neméně důležitou oblast je v rámci dokumentu pokládána podpora uvádějících učitelů, a to po stránce finanční, zátěžové (méně přímé pedagogické činnosti) i znalostní (školení).

Česká školní inspekce vydala ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy v roce 2023 dokument *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*, kde zprostředkovávají svá aktuální zjištění. Výzkumný vzorek českých učitelů čítá 4921 respondentů, kteří předkládají své odpovědi prostřednictvím dotazníku. Kompetenční vybavenost hodnotí začínající učitelé hůře než učitelé zkušení, avšak na rozdíl od zkušených pedagogů posuzují kladněji obsahovou stránku svého vzdělávání. Čeští začínající učitelé považují za nejvíce problematické své vlastní aktuální schopnosti ve sférách práce s žáky, nadanými žáky a výuky průřezových kompetencí. Za nejméně problematickou oblast kontrastně pokládají své teoretické znalosti obsahu předmětů, které vyučují. Ve srovnání s jinými státy (celkem 42 zemí z celého světa) se čeští začínající pedagogové cítili výrazně méně připravení v oblasti práce s žáky. Naopak ve sféře didaktiky a psychologie se hodnotili čeští pedagogové výrazně pozitivněji než v ostatních zemích a v rámci těchto oblastí jsme se umístili na předních příčkách. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) vychází z vybraných teorií vzdělávání.

Vybrané teorie vzdělávání (Bertrand, 1998)

Dle Bertranda (1998, s. 11, 13, 17, 20) jsou teorie vzdělávání jisté úvahy o skutečnosti, jaký charakter a roli by mělo mít současné vzdělávání. Autor v tabulce systematicky předkládá a stručně charakterizuje celkem sedm teorií: spiritualistické, personalistické, kognitivně psychologické, technologické, sociokognitivní, sociální a akademické. Vzhledem ke stanovenému tématu je pro nás stěžejní teorie personalistická, kognitivně psychologická a sociokognitivní. Nyní analyzujeme prvky, jež jsou spjaté s uvedenými teoriemi a zařadíme k nim významné představitele, s jejichž názory se ztotožňujeme.

Teorie personalistická je založena na svobodném osobním růstu jedince, jeho přáních i zájmech. Učitel je v této teorii vnímán jako průvodce ve vzdělávání, který se snaží dítěti pomoci dosáhnout vlastní seberealizace. V rámci uvedené teorie můžeme jmenovat významné osobnosti jako je například A. Maslow (1908-1970) či C.R. Rogers (1902-1987). Šmahaj (2012) ve svém odborném článku *Hierarchie potřeb Abrahama Harolda Maslowa* popisuje myšlenky tohoto významného amerického humanistického psychologa, s jehož jménem je spojena teorie motivace plnění lidských potřeb založených na osobním růstu individua. Podle něj je zcela primární naplnění D-potřeb (fyzilogických). Teprve potom můžeme přejít do vyšších pater pomyslné pyramidy, jež se vyznačují touhou po osobním růstu (potřeba lásky, sounáležitosti, uznání, seberealizace). Seberealizaci vnímá jako B-potřebu, jejímž základním pilířem je potřeba vědění, porozumění a celkového naplnění potenciálu jedince včetně jeho nejvyšších cílů, hodnot a postojů. Bertrand (1998, s. 11-13) tvrdí, že Rogers kritizoval tehdejší stav školství. V rámci vzdělávacího procesu kladl důraz na osobnost jedince, jakožto subjektu ve vzdělávání, který získává dispozici nabývat poznatky autonomně. Důležitým determinanem jsou zajisté jeho vlastní zájmy a cíle. Podle něj může docházet ke společenskému rozmachu až tehdy, když každý jedinec bude rozvíjet svou vlastní osobnostní stránku. Pokud se zamyslíme nad stručnou analýzou definice učitele od Šimoníka (1994, s. 3), kterou nalezneme v úvodu textu, je možné i v ní spatřit výrazný rys personalistické teorie, a tím je apel na růst osobnosti dítěte.

V krátkosti analyzujeme personalistickou teorii z hlediska filosofie výchovy, respektive jejich tří oborů:

- a) Ontologie: Realita je vnímána jako individuálně a sociálně konstruovaná, tedy ve smyslu toho, že klíčem pro utváření reality je jedinec jako vnímající subjekt, který prostřednictvím reflektování realitu de facto utváří.

- b) Gnoseologie a antropologie: Jedinec je utvářen potřebou překonávat „vrozenou“ inkongruenci v pojetí já, ideální já a reálné já. Inkongruence slouží jako základní motivace pro poznávání, tedy jako nástroj jejího překonávání.
- c) Axiologie: Hodnoty jsou relativní, protože jsou sdílené jedinci v sociálních interakcích. Uvedme modelovou situaci dle Rogerse, který tvrdí, že člověk usiluje o to být dobrý, ale každý má jiné pojetí dobra. Příkladem nám může být i typologie učitele podle Caselmana. Odlišně se staví k tomu, co je dobré, logotrop, který apeluje na stránku rozumovou, předává vědomosti subjektu a tím jej činí dobrým. Paidotrop vnímá pojetí dobra v celkovém rozvoji osobnosti a jejího potenciálu – k tomuto postoji směřuje moderní pedagogika v Rámcových vzdělávacích programech či Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023). Pojem kompetence obecně chápeme jako „soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2023, s. 10). V rámci vlastního osobnostního rozvoje učitele, který je stanoven v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023, s. 17) v oblasti Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví odraz této teorie vnímáme v kompetenci 6.1, tedy apel na vlastní sebepojetí učitele včetně osobního profesního rozvoje.

Nyní zaměříme naši pozornost na teorii kognitivně psychologickou. Podle Bertranda (1998, s. 17, 20) se jedná o rozvoj kognitivní oblasti lidské psychiky, s níž souvisí procesy učení, řešení problémů, schopnost analyzovat, usuzovat a vytvářet prekoncepty. Významným představitelem, kterého můžeme zařadit k dané teorii, je švýcarský psycholog J. Piaget (1896-1980). Kohoutek (2008, s. 5-6) ve svém odborném článku *Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání* věnuje pozornost pojmům asimilace a akomodace. Piaget asimilaci vnímá jako „osvojování si či „pozření“ nových zkušeností. Tyto nové zkušenosti však nemusejí být v souladu s dosavadní kognitivní strukturou, s úrovní poznatků a kapacitou mysli člověka.“ Proto člověk přechází do stádia tzv. akomodace, v níž se aklimatizuje na nové elementy. Můžeme tedy říci, že jedinec na základě vlastních zkušeností vstupuje do procesu výuky s určitými prekoncepty, které mohou být zcela či částečně korektní či nikoliv. Dle našeho názoru učitel na žáka pohlíží s ohledem na to, že již má jedinec s určitým tématem vlastní zkušenosti a znalosti, které pak následně rozvíjí, třídí a upřesňuje. Po nahlédnutí do aktualizovaného dokumentu RVP ZV (2023, s. 11) zjistíme, že jednou ze sedmi aktuálně

rozvíjených kompetencí napříč předměty je i kompetence k řešení problémů, jež se vyznačuje tím, že žák „vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušenosti“. Můžeme tedy tvrdit, že RVP ZV (2023) v rámci rozvoje kompetencí vychází mimo jiné i z těchto významných teorií vzdělávání.

Za ústřední teorii našeho tématu považujeme sociokognitivní proud. Podle Bertranda (1998, s. 117, 124-126) je v něm kladen zejména důraz na vzájemnou interakci mezi člověkem a jeho prostředím. Na rozdíl od kognitivně psychologické teorie, jež se zajímá zejména o fungování lidského mozku, apeluje na různé složky tzv. sociokulturních transakcí mezi jedincem a prostředím. Zdůrazňuje především respektování sociálních a kulturních elementů ve školním prostředí a klade důraz na problémy, které se ve společnosti objevují. Za činitele sociálních změn považuje samotného žáka. Zaměříme se nyní na principy a pedagogické strategie, které vycházejí z tohoto proudu. Autor čerpá z myšlenek kanadského psychologa A. Bandury (1925-2021). Za podstatný princip pro sociokognitivní teorii považuje napodobování vzorů a autoregulaci. Jedinec dle něj disponuje schopností regulovat a ovlivňovat své chování. Učí se i formou napodobování modelů a zjišťuje, jaký výsledek přineslo dané chování vzoru či samotnému jedinci. Jakým způsobem však můžeme aplikovat vybrané principy do vyučovacího procesu? Autor předkládá strategie vycházející z Bandurova pojetí. Nezpochybňuje, že učitelovo chování má být pro žáky příkladem. V určitých situacích může vybrat osobnost, která požadovanou kvalitu splňuje. Jestliže chce žáky učit zodpovědnosti, musí představit model člověka, který je zodpovědný (chirurg) a ten formou interakce děti pozitivně ovlivní k tomu, aby byly zodpovědné. Neméně důležitou strategií je poznat smysluplnost požadovaného chování, jeho využitelnost v běžném životě a poskytovat žákům kladnou zpětnou vazbu o zlepšení, kterého v učení dosáhli. Apeluje na to, aby interpretace požadovaného chování byla v konexi s praktickými příklady.

Analýza z hlediska filosofie výchovy (kognitivní – ergo konstruktivistická):

- a) Ontologie: Dle této teorie je realita daná a uspořádaná. Přenáší se správným či nesprávným způsobem do podoby poznatku v naší kognici.

- b) Epistemologie: Člověk aktivně vytváří poznatky jako evidenci reality, a to ve smyslu správného konstruktů v podobě prekonceptů, jakožto představ, které vznikají před samotnými koncepty či tzv. miskonceptů, tedy nesprávně pochopených konceptů.
- c) Antropologie: Jedinec je motivován k aktivitě prostřednictvím vrozené potřeby překonávat kognitivní nerovnováhu.

Využití dané teorie pozorujeme opět v RVP ZV (2023, s. 10), a to konkrétně u Kompetence k učení, kde je stanoveno, že žák je schopen na konci základního vzdělávání operovat s informacemi prostřednictvím jejich porozumění a vzájemného propojování s novými i dosavadními znalostmi. Zde můžeme zpozorovat aplikaci této teorie ve významném státním dokumentu školního vzdělávání. V Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023, s. 17) ji spatřujeme v oblasti Plánování, vedení a reflexi výuky, kde v rámci kompetence 2.4 je učitel schopen analyzovat míru porozumění žáků s ohledem na jejich osobní potřeby.

Názory odborníků na potřeby či problémy začínajících pedagogů a jejich řešení v praxi

Podle Šimoníka (1994, s. 66-68) se začínající učitelé potýkají zejména s problematikou kázně při výuce, motivací dětí, udržení jejich pozornosti a také diagnostikování žáků. Je možné spatřit u jmenovaných činností blízkou souvislost. Spousta začínajících pedagogů dle něj vyslovuje obavu z komunikace s rodiči. Tento důsledek je zapříčiněn nejen nízkou mírou průpravy studentů učitelství právě na tuto oblast, avšak i kritickým pohledem veřejnosti a rodičů vůči učitelské profesi. Je potřeba zmínit, že v rámci problematických oblastí nelze opomíjet sféru administrativní práce učitele, na kterou nejsou studenti učitelství téměř vůbec připravováni. Naopak za nejméně problematickou sféru lze považovat výklad nové látky. Tuto skutečnost dle autora ovlivňuje i to, že je průprava na danou oblast v rámci studia průběžná.

V odborném článku *Začínající učitel* (2013, s. 33) tentýž autor poukazuje na spoustu nedostatků, které se u začínajících pedagogů objevují. Tvrdí, že mají pevnou teoretickou základnu znalostí, avšak postrádají um je aplikovat v praxi. Domnívá se, že vysokoškolské studium nepropojuje teorii s praktickými příklady. Jelikož je začínající pedagog mnohdy až přehlacen teorií, vnímá své hlavní mezery v dovednostní stránce, kterou se snaží vstupem do pedagogické praxe co nejvíce posílit a vkládá právě do této oblasti svou

veškerou energii. Autor upozorňuje na riziko s tímto spojené. Protože usiluje o dosažení pocitu jistoty v dovednostní sféře, může propadnout rutinním sklonům ve výuce.

Vítečková (2018, s. 106) upozorňuje na skutečnost, že se u začínajících učitelů objevují obavy, jak zvládnou nemalé nároky, které jsou na ně kladeny v rámci plnění výchovných a sociálních kompetencí. To u nich může způsobit stresovou zátěž a přinést pochyby o vlastních schopnostech.

Jak jsme již výše uvedli, jednou z nejvíce problematických oblastí začínajícího učitele je sféra kázně (srov. Šimoník, 1994, Vítečková, 2018). Bendl (2004) ve svém odborném článku *Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole* definuje školní kázeň jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel (pokynů) stanovených učiteli.“ V současnosti často učitelé tvoří pravidla společně s žáky i proto, aby nastoleným pravidlům porozuměli a vnímali jejich smysl, proto bychom aktuálně do uvedené definice doplnili „společně s učiteli“. Za příčinu nekázně pokládá autor neadekvátní výchovu dítěte v rodině, která je vůči jeho nevhodnému chování tolerantní či rodiče nemají na svého potomka dostatečný čas, jsou citově chladní nebo předkládají dítěti modely agresivního chování, které je v rodině běžnou součástí každodenního života. Domníváme se, že neblahý vliv na nekázeň žáků může mít i nedodržování pravidel vzoru (učitele) či děti postrádají smysluplnost zavedených pravidel (srov. Bertrand, 1998). Foucault (2000) vnímá normy jako jistá omezení, kontrolu, jejichž nedodržování či nevhodné chování společnost sankcionuje. Berger (1999, s. 22) označuje vědění (do něhož můžeme zařadit i samotné normy) za sociální konstrukt. „Veškeré typizace běžného myšlení jsou samy o sobě ústředními částmi konkrétního historického socio-kulturního prostředí, v němž přetrvávají jako dané a sociálně stvrzené.“ Přikláníme se k názoru Bergera (1999) a normy považujeme za jistý sociální konstrukt. Významný představitel, který se zabýval mravním myšlením, byl americký psycholog L. Kohlberg (1927-1987). Kučerová (2009) nám v odborném článku *Segmentovaná morálka: empirická studie* přibližuje jeho teorii, již lze rozdělit celkem do tří fází. První etapou je předkonvenční úroveň, která je charakteristická poslušností jedince vůči pravidlům, jelikož se snaží vyhnout trestu, který by hrozil v případě jejich nedodržení. V konvenční fázi dítě projevuje touhu „být dobré“ a podřizuje se těmto pravidlům z důvodu zmíněného motivu. Postkonvenční období přináší pochopení smyslu pravidel, jež jsou (včetně zákonů) stanovena pro člověka, nikoliv opačně. Účelem je ochrana jedincových práv, svobody a spravedlnosti. Domníváme se, že právě smysluplnost nastolených

pravidel je cílem udržení kázně ve třídě. Proto směřujeme již v konvenční fázi jedince, kterou pokládáme za typickou pro dítě mladšího školního věku, k porozumění daným pravidlům a jejich společné tvorbě.

Přirozeně si klademe otázku, v jaké míře je kázeň dosažitelná a pomocí kterých prostředků jí můžeme docílit? Odpověď na tuto otázku nám přináší Buchtová (2020, s. 18, 26-27), jež upozorňuje na to, že je primární si zvolit adekvátní cíl podoby kázně tak, aby byl pro žáky dosažitelný. Je důležité si uvědomit, že kázeň ve třídě podléhá dalším faktorům jako je například fakt, zda hodina obsahuje atraktivní učivo a je podáváno zábavnou formou, jaké panuje ve třídě klima a atmosféra i jaké jsou vzájemné vztahy učitele s jeho žáky. Autorka odkazuje na Glassera, který tvrdí, že žáci dokáží reflektovat, kdy se jedná o chování správné či špatné a sami jej ovládají, což souvisí i s výše jmenovanou autoregulací v sociokognitivní teorii (srov. Bertrand, 1998). Učitel má žáky vést k volbě adekvátního chování i formou kázeňských opatření – ať už pozitivních či negativních. Každá třída by měla být vybavena pravidly, která musí být respektována a dodržována. Na třídních schůzkách (či tripartitách) by měl učitel řešit téma kázně ve třídě.

Položme si však otázku, jaké metody či pomůcky mohou pomoci začínajícímu učiteli v praxi? Jistý podnět nám předkládá Zormanová (2019) ve svém odborném článku *Sebereflexe jako nástroj k udržení si kázně ve třídě*. Tvrdí, že rušivé chování je právě tím projevem nekázně, se kterým se učitelé v praxi nejčastěji potýkají. Může se jednat o nechtěnou komunikaci se spolužákem v průběhu hodiny či vykřikování žáka ve výuce. U začínajícího učitele reagují žáci v oblasti kázně z počátku pasivně a až poté se snaží zjistit jeho vlastní hranice. Jestliže v hodině dochází k projevům nekázně, musí si učitel položit otázku, zda sjednaná pravidla nejsou příliš náročná. Může pomoci i zamyšlení nad tím, zda by učitel v roli žáka byl sám schopen je dodržet. Nelze opomenout sebereflexi, kterou (nejen) vyučující uskutečňuje v závěru vyučovací hodiny. Problematika kázně navíc úzce souvisí i s osobností učitele, interakcí s žáky i s organizací vyučovací jednotky. Autorka pokládá za velmi důležité položit si otázku, zda učitel apeluje na respektování vytvořených pravidel. Za jistou strategii k podpoření kázně ve třídě považuje udržování očního kontaktu s žáky a pohyb učitele po třídě během výuky. Pokud pedagog zaregistruje jakoukoliv podobu rušivého chování, reaguje ihned a adekvátní formou (např. přesazení). Jestliže se ve třídě objevuje projev nerespektování učitele jako přirozené autority, nepřehlídí tento problém a nereaguje afektovaně. Doporučuje si jasně vymezit hranice, jít dětem příkladem, žáky motivovat a zaujmout tématem výuky či přiznat

své případné pochybení žákům. Pokud učitel chce být respektován, musí projevovat respekt i vůči nim. Odborný článek *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů* od Švece (1997) předkládá realizaci výzkumu v oblasti sebereflektivních deníků začínajících učitelů na Pedagogické fakultě Masarykovy Univerzity. Začínající učitelé si psali deník, do nějž si zaznamenávali své vlastní zkušenosti s výukou včetně oblasti komunikace s žáky, již následně písemně analyzovali. Studie zahrnovala 43 začínajících učitelů s 1–3 roky praxe. Dle Švece pedagogický výzkumný šetření potvrdilo, že sebereflexe je nápomocná učitelům v tom, aby si náležitě uvědomili vlastní pedagogické postupy v rámci výuky, ulehčuje přijímání sebe i okolí, usnadňuje porozumění různorodým situacím, které v pedagogické praxi přirozeně nastávají i se jeví jako jistá predispozice pro případnou změnu ve vlastních pedagogických metodách či postupech. Začínající učitelé disponují zejména zkušenostmi, které postupně nabývají v průběhu spolupráce s uvádějícím učitelem. Praktikují vzájemné hospitace a začínající pedagog (s mírnou nadsázkou) napodobuje pedagoga zkušeného. Zejména komparuje své nové i dosavadní zkušenosti. Následně se pod dohledem uvádějícího pedagoga učí rozboru či hodnocení nejen své pedagogické profese, nýbrž i jiných učitelů. Autor pokládá za důležité, aby začínající učitel byl schopen sebereflexe, která může vést ke zlepšení komunikace učitele s dětmi, k pozitivním změnám v jeho chování i myšlení. Sebereflektivní deník může pomoci i uvádějícímu učiteli, který si přečte jeho obsah a doplňuje prostřednictvím komentářů vlastní rady, doporučení či otázky. Nutno dodat, že i samotný dokument Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (2023) klade důraz na sebereflexi učitelů, vyhodnocení své práce a její plánování.

Oblast motivace žáků činí začínajícímu učiteli mnohdy obtíže (srov. Šimoník, 1994, s. 67). V odborném článku *Víte, jakou motivaci mají vaši žáci* Hrubá (2012) představuje dotazník, který vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě orientovaný zejména na oblast výkonové motivace – tedy potřebu docílit efektivního výkonu ve školním prostředí, a naopak se vyhnout školní neúspěšnosti. Můžeme zmínit i skutečnost, že za využití daného nástroje učitel dokáže změřit své schopnosti vnímat a rozlišovat odlišné potřeby žáků. Neméně důležitou oblastí je i diagnostika žáků, jež činí zejména začínajícímu učiteli znatelné problémy (srov. Šimoník, 1994, s. 67). Zmíněný dotazník lze využít i v rámci zmíněné pedagogicko-psychologické diagnostiky žáků. Odborný článek obsahuje odkaz na dotazník včetně manuálu, který učitele přehledně a systematicky uvede do aktuální problematiky,

poskytne návod pro vyhodnocení výsledků či doporučení, jak s žáky s různou mírou výkonové motivace efektivně pracovat.

Závěr

Základní filosofická východiska Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství (2023) vychází z ontologického, antropologického a gno-seologického pojetí. Apel je kladen zejména na složku vlastní sebereflexe učitele, jako nástroje nápomocného v oblastech řešení kázeňských opatření, komunikace s rodiči, plánování či organizace samotné výuky. Vlastní sebereflexe vychází z myšlenek personalistické teorie, jakožto formování jedince s ohledem na rozvoj jeho osobnosti. Sebereflexi provádí sám učitel, avšak k ní vede v rámci výuky i své žáky, což je i jeden z důležitých rysů formativního hodnocení. Třífázový model učení E-U-R vychází z konstruktivistické teorie. Moderní učitel bere ohled na prekoncepty, se kterými žák do výuky přichází, vede jej ke třídění informací a jejich propojování. V Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství (2023) je kladen důraz na schopnost analýzy žákova porozumění konceptům, tedy i opačně na snahu učitele nevytvářet v žákově myšlení tzv. nesprávné miskoncepty. Závěrem bychom chtěli zdůraznit a doplnit myšlenku analýzy seberefektivních deníků, jež může probíhat i s časovým odstupem. Díky ní je možné pozorovat problémy učitele a jejich řešení. Tedy oblasti, na které kladl důraz před několika lety a komparuje, na co zaměřuje svou pozornost nyní a jakým způsobem by aktuálně postupoval. Jistý posun a preference jiných oblastí je zcela přirozený, jelikož se pedagog neustále rozvíjí jak po stránce osobnostní, tak i v oblasti profesní

Seznam literatury

- BERGER, Peter L. a LUCKMANN, Thomas. *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.
- BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Studium (Portál). Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BUCHTOVÁ, Tereza. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5782-6.
- DYTRTOVÁ, Radmila a KRUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FOUCAULT, Michel. *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Přeložil Čestmír PELIKÁN. Studie (Dauphin). Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-86019-96-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.
- Hierarchy potřeb Abrahama Harolda Maslowa*, 2012. Online. ŠMAHAJ, Jan. Dostupné z: <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=1386>. [cit. 2024-03-16].
- Kognitivní vývoj dětí a školní vzdělávání*, 2008. Online. KOHOUTEK, Rudolf. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/1186/911>. [cit. 2024-03-16].
- Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, 2023. Online. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf. [cit. 2024-02-22].
- Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*, 2023. Online. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_přilohy/Dokumenty/Kvalifikace-priprava-a-kompetence-ucitelu_studie_F.pdf. [cit. 2024-02-22].
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2023. Online. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>. [cit. 2024-03-16].
- Sebereflexe jako nástroj k udržení si kázně ve třídě*, 2019. Online. ZORMANOVÁ, Lucie. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22069/SEBEREFLEXE-JAKO-NASTROJ-K-UDRZENI-SI-KAZNE-VE-TRIDE.html?fbclid=IwAR2u0m_k0ioG0hPkEfyxxcl0hJxgtANZDqQVUK-Sz7BTQTJc2vVzC84rCA. [cit. 2024-03-16].
- Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*, 1997. Online. ŠVEC, Vlastimil. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10679/9567?fbclid=IwAR3TagvEZeuyI9UYiRqxOXLjx4ES_y2O6MvJzDAKqhMwSejH4j4G6JAbLI0. [cit. 2024-02-22].
- Segmentovaná morálka: empirická studie*, 2009. Online. KUČEROVÁ, Marie. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/812/717>. [cit. 2024-03-16].
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, 2020. Online. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-02-22].
- Systém adaptácie a profesijného rozvoja zamestnancov*. VINCEJOVÁ, Eva. 2014. Dostupné z: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/vincejova_adaptacny_proces.pdf. [cit. 2024-03-03].
- Víte, jakou motivaci mají vaši žáci?* Online. HRUBÁ, Jana. 2012. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/15129/VITE-JAKOU-MOTIVACI-MAJI-VASI-ZACI.html>. [cit. 2024-03-03].

Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. Online. BENDL, Stanislav. 2004. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/download/7987/7230>. [cit. 2024-03-16].

Začínající učitel. Online. ŠIMONÍK, Oldřich. 2013. Dostupné z: https://www.ucitseucit.cz/media/3345183/na_pomoc_ped_praxi.pdf?fbclid=IwAR1Dsd2BsUW16HTOP6bjxh-TRKsuVK0857CbT3_hJsDakZKRIOeSTTccrvM#page=32. [cit. 2024-02-22].

Zákon o pedagogických pracovnících. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>. [cit. 2024-02-22].

Abstract: The recently published Competency Framework for Teacher Education Graduates (2023) indirectly points to the current need to characterize the competencies of educators and organize them into a comprehensive and clear system. This study focuses on analyzing the competency model of the teaching profession from the perspective of the basic categories of educational philosophy. The aim is to analyze it and link its basic theses with theories of education, to analyze the opinions of experts on problematic areas for beginning teachers with regard to discipline and its relevance in contemporary education, and to outline possible solutions to problematic issues (based on professional literature) that arise in education.

Keywords: novice teacher, teacher's career path, teacher typology, discipline, contemporary theories of education, philosophy of education

*Mgr. Lucie Skoupá
Ústav Pedagogiky
Pedagogická fakulta v Olomouci
Žižkovo nám. 5, 779 00, Olomouc
lucie.skoupa01@upol.cz*

Výzkumné šetření

Moderní školní zahrada jako prostor edukace

SIMONA HENDRYCHOVÁ

Abstrakt: Školní zahrady tvoří již po staletí významný prvek ve výchově a vzdělávání dětí. Z historických dokumentů je patrné, že v průběhu historie byly hledány a doporučovány možnosti využití školních zahrad ve výchově a vzdělávání dětí. Dnešní moderní mateřské školy věnují školním zahradám a jejich vybavení značnou pozornost. Školní zahrady současných mateřských škol vytvářejí přirozené a inspirativní prostředí pro děti předškolního věku, které jim poskytuje celou řadu herních a vzdělávacích prvků sloužících nejen k hrám, ale také k jejich komplexnímu rozvoji. Předkládaný text mapuje nejčastější herní a vzdělávací prvky nacházející se na školních zahradách současných mateřských škol. Dále se zaměřujeme na využití školních zahrad mateřských škol v předškolním vzdělávání. Pro tento účel byl vytvořen krátký dotazník. Za účelem výzkumného šetření bylo vybráno celkem 40 náhodně zvolených mateřských škol z Moravskoslezského, Olomouckého, Zlínského kraje a Hlavního města Prahy. Výběr jednotlivých mateřských škol byl zcela náhodný. Z výsledků šetření vyplynulo, že na školních zahradách současných mateřských škol se stále častěji kromě klasických herních prvků objevují zahradní edukační prvky zaměřené na environmentální výchovu a ochranu přírody. Školní zahrady současných mateřských škol tak vytvářejí pro děti předškolního věku inspirující a podnětné edukační prostředí.

Klíčová slova: školní zahrada mateřské školy, moderní herní prvky, předškolní vzdělávání, environmentální výchova

Úvod

Děti v předškolním věku přirozeně projevují zvědavost a výrazný zájem o nové zkušenosti a podněty, které čerpají z okolního prostředí. Současné mateřské školy preferují přírodní školní zahrady, které obsahují celou škálu rozličných druhů herních a vzdělávacích prvků. Učitelky mateřských škol na školních zahradách mateřských škol zakládají společně s dětmi záhony

určené na pěstování nejrůznějších druhů bylinek či drobného ovoce a zeleniny, umísťují zde ptáčí budky a hmyzí hotely a stále častěji se na školních zahradách objevují také prostory zaměřené na kompostování organického materiálu či na třídění odpadů. Na školních zahradách mateřských škol velmi často realizují edukační činnosti a aktivity v altánech, které jsou pro tyto účely upraveny jako přírodní učebny (Hendrychová, 2019).

V roce 2023 zveřejnila Nadace Karla Komárka Family Foundation (KKFF) výsledky svého komplexního výzkumného projektu STEM nazvaného "České děti venku 2023", který zjišťoval, jak děti věkové skupiny 3–15 let žijící v České republice tráví svůj volný čas. V rámci výzkumu se zabývali také pobytem dětí předškolního věku venku a na školních zahradách mateřských škol. Z výsledků vyplynulo, že pro děti předškolního věku je pobyt venku v mateřské škole velmi podstatný, a pro některé děti je to jediná příležitost trávit svůj čas venku ve všední dny. Z výzkumu dále vyplynulo, že největším benefitem je pro děti předškolního věku přirozený pohyb venku a volná hra, pro kterou jsou velmi vhodným prostředím zejména přírodní školní zahrady. Také z pohledu učitelek mateřských škol přináší pobyt venku na školních zahradách dětem celou řadu výhod a benefitů, mezi které můžeme zařadit např. možnost přirozeného pohybu a volné hry ve venkovním prostředí, neméně významné je také posílení imunity, zlepšení fyzické zdatnosti dětí, rozvíjení jemné i hrubé motoriky v přirozeném prostředí, rozvoj sociálních vztahů a spolupráce mezi dětmi (Nadace Proměny Karla Komárka, 2023).

Historický vývoj školních zahrad v českých zemích

První zmínky o školních zahradách se z hlediska historie objevují již 500 let před našim letopočtem v Persii. V tomto období zahrady sloužily spíše k zajištění obživy pro učitele než k účelům vzdělávacím. Tato tradice zaměření školních zahrad, jako zdroje obživy pro učitele a žáky přetrvala až do středověku, a nejpatrnější byla zejména v tehdejších klášterních školách (Medlík, 2007). První zmínku o využití školních zahrad pro výchovné účely nacházíme v díle Jana Amose Komenského, který doporučoval zřízení školní zahrady při každé škole a upozorňoval na význam školní zahrady ve vzdělávání dětí. Organizované přírodovědné vzdělávání ve školách se na našem území objevuje až v 18. století, kdy začaly nově vznikat oborové a předmětové didaktiky přírodních věd (Jančaříková, 2019).

V souvislosti s vydáním Všeobecného školního řádu císařovnou Marií Terezií v roce 1774 se začínají soustavněji budovat školní zahrady

při tehdejších školách. Zahrady, které původně při školách již existovaly, neměly zpravidla ještě charakter školních zahrad, které by sloužily pro výchovu a vzdělávání dětí, ale často sloužily pro obživu a potřebu učitelů. I přes tuto skutečnost, probíhalo v těchto zahradách vzdělávání dětí. Učitelé na těchto zahradách získávali řadu zkušeností v oblasti rolnického hospodaření, zahradničení či sadařství a tyto své znalosti zcela přirozeně využívali i při výuce dětí. K výraznému posunu v oblasti zakládání školních zahrad došlo až ve druhé polovině 19. století na základě vydání říšského zákona v roce 1869, který stanovil doporučení zakládat při školách zahrady a pozemky sloužící ke vzdělávání (Morkes, 2007).

Od počátku 20. století byly školní zahrady považovány za důležitou součást vzdělávacího procesu a často byly zakládány při školách za účelem praktické výuky přírodních věd a základů zemědělství. Tuto skutečnost zmiňuje také reformátorka a pedagožka Anna Süssová, která ve svém pedagogickém díle *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí* (1912, s. 15) s odkazem na tehdejší platné zákony¹ uvedla, že „*při škole mateřské má kromě příhodných světnic nebo síní býti dostatečné, přívětivé a chráněné místo ku hraní a pohybům pod širým nebem (t. j. zahrada nebo dvůr s místy ku hraní)*.“ Süssová také zdůrazňovala nutnost rozdělení školní zahrady na jednotlivé části podle účelu aktivit na nich realizovaných. Na školních zahradách by mělo být hřiště opatřené pískem určené pro hru dětí, dále by školní zahrada měla obsahovat „oddělení zahradnické“, vybavené potřebným nářadím, kde se děti mohou zaměstnávat zahradními pracemi. Za nejdůležitější a nejvyužívanější považovala tu část zahrady, která je krytá střechem a chrání děti před nepříznivým počasím, a která by měla být zařízená a vybavená stejným způsobem jako herna mateřské školy (Süssová, 1912).

Ve 20. století, především v jeho druhé polovině, byly na školní zahrady a dětská hřiště instalovány nejrůznější herní prvky zaměřené na rozvoj pohybových dovedností dětí. Nejčastěji byly tyto herní prvky vyráběny ze dřeva. Později však byly tyto dřevěné herní prvky na školních zahradách a dětských hřištích doplňovány či zcela nahrazovány konstrukcemi a plastikami vyrobenými ze železobetonu. V 80. letech 20. století se na zahradách a dětských hřištích začaly objevovat robustní a odolné prolézačky geometrických tvarů vyrobené, po vzoru dětských hřišť v tehdejším Sovětském svazu, z barevně nalakovaných kovových tyčí. Tyto ne zcela bezpečné a vyhovující herní prvky

¹ Nařízení ministra kultury a vyučování, ze dne 22. června 1872, č. 4711 a dále Výnos c. k. zemské školní rady ze dne 29. září 1884, č. 6246

byly na konci 20. století postupně nahrazovány herními prvky a herními sestavami vyrobenými z moderních materiálů, především z odolných plastů a v kombinaci s dalšími materiály např. dřevem, lany a provazy (Matula, 2012).

Toto tradiční pojetí školních zahrad je dnes již nahrazeno prostředím, které je vybaveno nejen moderními herními a vzdělávacími prvky, ale také ekologicky zaměřenými prvky, které dětem předškolního věku nabízejí celou řadu zajímavých činností a aktivit. Pojetí dnešních moderních školních zahrad mateřských škol nabízí dětem jedinečnou možnost realizace herních a pohybových aktivit, ale také nejrozumnější možnosti přímého kontaktu s přírodou, seznámení se se způsoby pěstování nejrozumnějších rostlin a s potřebou péče o životní prostředí. Vhodně navržená školní zahrada tak napomáhá správnému celkovému vývoji dítěte.

Školní zahrady současných mateřských škol v České republice

Školní zahrady současných mateřských škol tvoří jednu z důležitých podmínek ovlivňujících kvalitu předškolního vzdělávání. Stávají se originálním prostorem pro hru dětí, prostředím pro rozvoj celé řady dovedností, dětské kreativity, sociálních interakcí a spolupráce mezi dětmi. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) v návaznosti na základní podmínky vymezené příslušnými zákony, vyhláškami či prováděcími právními předpisy podrobněji specifikuje další podmínky podmiňující požadovanou kvalitu poskytovaného předškolního vzdělávání. Jednou z těchto podmínek jsou požadavky týkající se podnětnosti a vybavenosti venkovního a vnitřního prostředí mateřské školy. Zde se uvádí, že „*na budovu mateřské školy bezprostředně navazuje zahrada či hřiště (Pokud tomu tak není, jsou zajišťovány podobné prostory v dostupné vzdálenosti.) Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity. Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkajících se např. čistoty, teploty, vlhkosti vzduchu, osvětlení, hluchnosti, světla a stínu, alergizujících či jedovatých látek a rostlin).*“ (RVP PV, 2021, s. 31) Dále je zde uvedeno, že dětem je zajištěn každodenní a dostatečně dlouhý pobyt venku s tím, že program činností je vždy nutné přizpůsobit okamžité kvalitě ovzduší. Děti mají mít během pobytu v mateřské škole dostatek volného pohybu nejen na školní zahradě, ale také v interiéru mateřské školy (RVP PV, 2021). Délku pobytu venku dětí předškolního věku stanovuje také vyhláška č. 160/2024

Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin, účinná od 1. 7. 2024, která v § 20 odst. 2 stanovuje, že „v zařízení pro výchovu a vzdělávání pro děti předškolního věku, provozovně pro výchovu a vzdělávání pro děti předškolního věku a dětské skupině je denní doba pobytu venku po maximální možnou dobu. Doba pobytu venku lze upravit s ohledem na klimatické podmínky.“

Pro zajištění bezpečného prostředí pro děti na školních zahradách je důležité dodržovat aktuálně platné předpisy a normy. V České republice platí norma ČSN EN 1176-1 ED.2+A1 Zařízení a povrch dětského hřiště. Tato norma stanovuje bezpečnostní požadavky pro dětská hřiště. Norma je českou verzí evropské normy EN 1176-1:2017+A1:2023. Je účinná od 1. července 2024 a nahradila ČSN EN 1176-1 ed. 2 z července 2018. Je však třeba poukázat na skutečnost, že podle ust. § 4 odst. 1 zákona č. 22/1997 Sb. o technických požadavcích na výrobky česká technická norma není obecně závazná. Je také doporučováno pravidelně provádět kontroly a údržbu herních prvků a povrchů, aby byla zajištěna jejich funkčnost a bezpečnost.

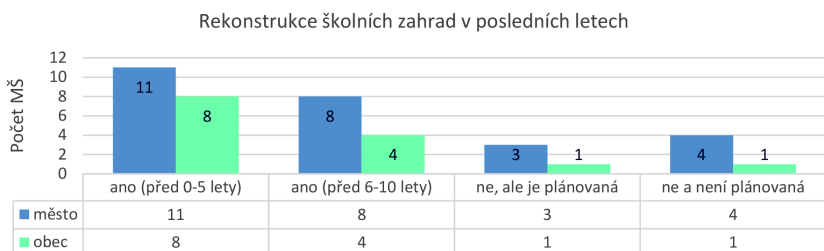
Metodologie

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké herní a edukační prvky jsou využívány na školních zahradách současných mateřských škol v ČR. Dále zjistit, jaké prvky podporující environmentální výchovu (např. kompostování, recyklaci, třídění odpadu, pěstování rostlin apod.) jsou ve školních zahradách mateřských škol využívány. V této souvislosti jsem se také zabývala nabídkou vzdělávacích aktivit, které učitelky s dětmi nejčastěji realizují na zahradách mateřských škol. Pro účel výzkumného šetření jsem zvolila kvantitativní výzkumnou strategii. Jako metodu jsem zvolila dotazník pro učitelky mateřských škol. Ve spolupráci se studentkami oboru Učitelství pro mateřské školy Ostravské Univerzity bylo k výzkumnému šetření náhodně vybráno celkem 40 školních zahrad mateřských škol v rámci několika krajů ČR.

Charakteristika zvolených školních zahrad mateřských škol

Z celkového počtu 40 náhodně zvolených mateřských škol se 32 mateřských škol nachází na území Moravskoslezského kraje, přičemž 20 mateřských škol se nachází ve městech a 11 v obcích. Na území Olomouckého kraje se nachází celkem 5 mateřských škol, z toho 2 ve městech a 3 v obcích, dále 1 mateřská škola ve Zlínském kraji a 2 mateřské školy se nacházejí

na území Hlavního města Prahy. U zvolených mateřských škol jsme také zjišťovali aktuální stav jednotlivých školních zahrad.



Z uvedeného grafu vyplývá, že v celkem 19 vybraných mateřských školách byla uskutečněna rekonstrukce školní zahrady v posledních pěti letech. Dále ve 12 mateřských školách byla školní zahrada zrekonstruována před 6 až 10 lety. V následujících třech letech plánují rekonstrukci školní zahrady celkem 4 mateřské školy a zbývajících 5 mateřských škol zatím rekonstrukci školní zahrady neplánuje. Všechny oslovené mateřské školy své školní zahrady v rámci rekonstrukce rozšířily nejen o moderní herní prvky, ale využily zde také prvky charakteristické pro přírodní zahrady.

Herní a vzdělávací prvky na zahradách vybraných mateřských škol

Současné školní zahrady mohou být skvělým prostředím, ve kterém můžeme velmi snadno integrovat herní a vzdělávací aktivity. V dnešní době je na českém trhu dostupné nepřeberné množství herních prvků, které se na zahradách škol využívají. Tyto herní a vzdělávací prvky bývají vyráběny z moderních a bezpečných materiálů. Každý herní a vzdělávací prvek instalovaný na školních zahradách či dětských hřištích musí splňovat přísné bezpečnostní a hygienické požadavky vyplývající z aktuálně platných legislativních dokumentů a norem.

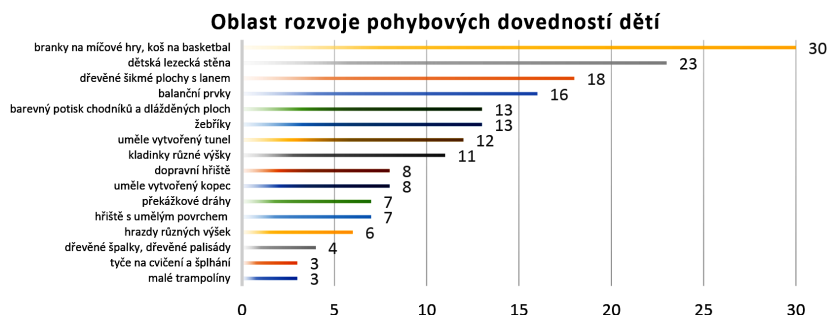
Z výzkumného šetření vyplynulo, že v současné době mezi nejčastěji využívané materiály na výrobu zahradních herních prvků patří dřevo a různé textilní materiály, především lana a provazy z přírodních materiálů. Tyto materiály bývají při výrobě herních a edukačních prvků velmi často kombinovány také s materiály kovovými a plastovými. Herní prvky na školních zahradách doplňují také různě velké plochy vyplněné drobnými kameny, jemným štěrkem či pískem.

Pro přehlednost jsem jednotlivé herní prvky využívané na zahradách mateřských škol kategorizovala do větších skupin z hlediska jejich využití.

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že na všech školních zahradách vybraných mateřských škol se vyskytují tradiční herní prvky, mezi které můžeme zařadit klasická pískoviště, skluzavky, různé druhy houpaček pro děti, dřevěné a plastové prolézačky a pyramidy, lanové překážky a mosty a dřevěné domečky sloužící pro úklid a uložení hraček. Rozdíly ve vybavení školních zahrad byly nejvíce patrné v zastoupení herních a edukačních prvků, které byly úzce zaměřené na určité aktivity a činnosti.

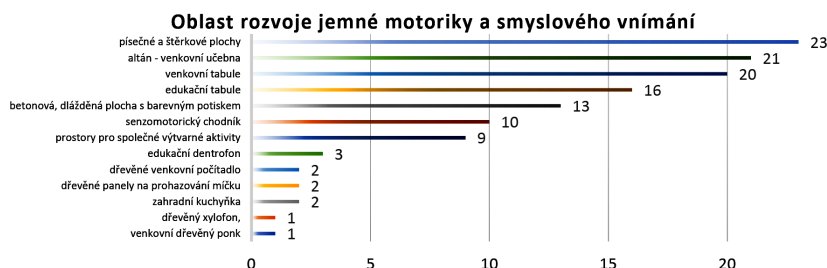
Tyto jednotlivé herní a vzdělávací prvky jsem rozdělila podle oblastí, ve kterých jsou nejčastěji na školních zahradách využívány. Toto rozdělení je pouze orientační, protože uvedené herní prvky je možné využívat nejen pro jejich primární účel, ale také na základě kreativity a fantazie dětí ve všech oblastech vzdělávání.

Rozvoj pohybových dovedností dětí



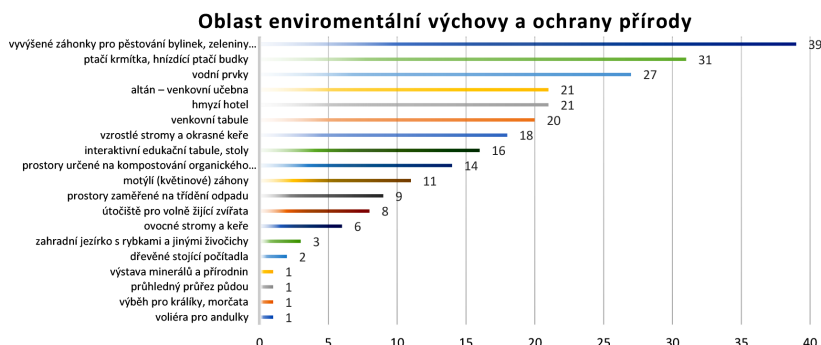
Pro rozvoj pohybových dovedností dětí byla na vybraných školních zahradách mateřských škol nainstalovaná celá řada herních prvků. Nejvíce byly na školních zahradách zastoupeny branky na míčové hry a koše na basketbal, které se nacházely na 30 zahradách mateřských škol. Dále byly velmi často zastoupeny dětské lezecké stěny, a to celkem ve 23 zahradách, následovaly různé druhy balančních prvků, které jsou instalovány na celkem 16 zahradách z celkového počtu 40 vybraných školních zahrad mateřských škol. Naopak nejméně byly na školních zahradách mateřských škol zastoupeny kovové tyče a hrazdy zaměřené na cvičení a šplhání dětí a také dětské trampolíny. Tyto herní prvky se vyskytovaly pouze ve 3 školních zahradách mateřských škol.

Jemná motorika a smyslové vnímání



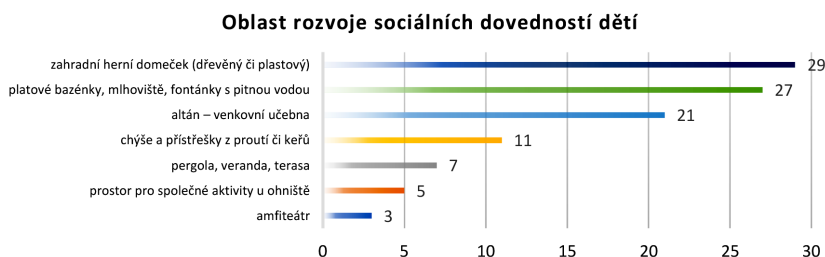
Pro přirozený rozvoj jemné motoriky a smyslového vnímání dětí vybrané školní zahrady nabízejí celou řadu tradičních či méně tradičních herních či vzdělávacích prvků. Na 23 sledovaných školních zahradách mají děti pro tento účel k dispozici volné plochy vyplněné pískem či drobným říčním štěrkem nebo oblázky, které dětem umožňují manipulaci s těmito materiály. Ve 21 školních zahradách mateřských škol mají děti k dispozici altán, resp. vybavenou venkovní učebnu umožňující dětem a učitelkám pobyt na školní zahradě i v nepříznivém počasí. Na celkem 10 školních zahradách mají děti možnost využívat pro rozvoj smyslového vnímání senzomotorický chodník. V jednotkách případů se na školních zahradách mateřských škol nacházejí netradiční herní a vzdělávací prvky, jako například edukační dendrofony, které mají děti předškolního věku k dispozici na 3 školních zahradách mateřských škol, dále dřevěný xylofon instalovaný na školní zahradě jedné mateřské školy a stejně tak venkovní dřevěný ponk vybavený potřebným nářadím, který je dětem k dispozici na školní zahradě pouze jedné mateřské školy.

Environmentální výchova a ochrana přírody



Prvky zaměřené na oblast rozvoje environmentální výchovy a ochrany přírody jsou na školních zahradách stále více a častěji zastoupeny. Umožňují dětem předškolního věku na školních zahradách pozorovat rostliny, různé druhy hmyzu a volně žijící živočichy. Děti se na zahradách mateřských škol přirozeným způsobem seznamují se způsoby pěstování kvetoucích rostlin a zeleniny, bylinek či drobného ovoce. Školní zahrady mateřských škol také umožňují dětem zapojovat se do procesu třídění odpadu a kompostování organického materiálu, díky čemu se děti přirozenou a nenásilnou formou seznamují s procesem recyklace a s ochranou životního prostředí. Ze 40 sledovaných školních zahrad byly na 39 vybraných zahradách pro tyto účely instalovány vyvýšené záhonky umožňující dětem předškolního věku pěstovat nejrůznější druhy zeleniny a drobného ovoce a bylinky. Celkem ve 31 zahradách jsou umístěny krmítka a hnízdicí budky pro volně žijící ptáky, které dětem umožňují pozorovat v průběhu celého roku různé druhy těchto ptáků. Velmi oblíbené dětmi jsou také nejrůznější vodní prvky (fontánky, vodní kaskády apod.), které se vyskytují na 27 školních zahradách. Speciální prostory určené pro kompostování organického materiálu byly instalovány na 14 školních zahradách a místo určené pro třídění odpadu má na své školní zahradě celkem 9 mateřských z celkového počtu 40 sledovaných škol. Na některých školních zahradách se také objevily velmi netradiční prvky, např. zahradní jezírka s rybkami a volně žijícími drobnými živočichy, které se nacházely na školních zahradách 3 mateřských škol, dále na jedné školní zahradě byl vytvořen výběh pro králíky, morčata a venkovní voliéra pro andulky a korely byla naistalována na školní zahradě jedné mateřské školy.

Sociální dovednosti dětí a možnosti relaxace dětí

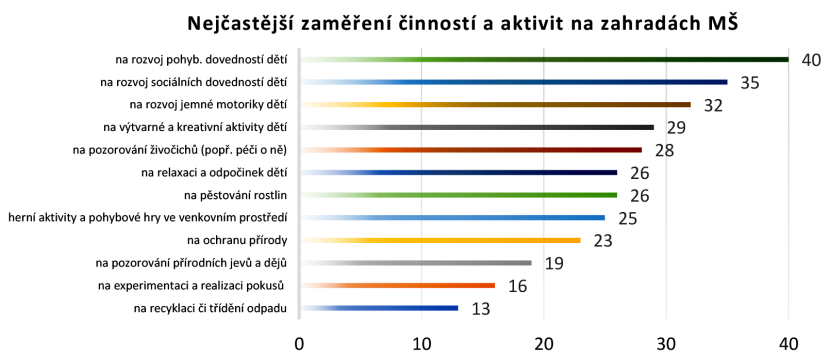


Současné školní zahrady mateřských škol nabízejí celou řadu možností a příležitostí pro rozvoj sociálních dovedností dětí. Děti společně s učiteli (případně i s rodiči) zde mohou realizovat různá neoficiální setkání a akce. Na 29 sledovaných školních zahradách jsou dětem k dispozici různé

zahradní domečky vyrobené nejčastěji ze dřeva či z odolných barevných plastů, které jsou určené pro nejrůznější herní aktivity dětí či odpočinek a relaxaci dětí. Na celkem 11 školních zahradách mohou děti trávit svůj čas či relaxovat v chýších a přístřešcích tvořených z vrbového proutí nebo k tomuto účelu upravených přístřešků z keřů. Na 5 školních zahradách mají děti, učitelky a rodiče k dispozici prostor s lavičkami a ohništěm určený k příležitostným setkáním učitelek a dětí s rodiči a ve 3 školních zahradách je vybudován přírodní amfiteátr, který je využíván nejen pro vzdělávací účely, ale také podobně jako prostory s lavičkami a ohništěm pro neformální setkávání a zahradní akce s rodiči dětí.

Aktivity a činnosti realizované na školních zahradách vybraných mateřských škol v rámci vzdělávacích oblastí RVP PV

Z výsledků šetření vyplynulo, že na školních zahradách ve všech 40 sledovaných mateřských školách učitelky s dětmi realizují činnosti a aktivity zaměřené na rozvoj pohybových dovedností, dále ve 35 mateřských školách realizují na školních zahradách také činnosti a aktivity zaměřené na podporu rozvoje sociálních dovedností dětí a činnosti zaměřené na environmentální výchovu realizují učitelky s dětmi na školních zahradách 32 mateřských škol. Naopak nejméně ve sledovaných mateřských školách byly na školních zahradách zařazována aktivity zaměřené na recyklaci a třídění odpadu a to konkrétně ve 13 mateřských školách.



Zaměření jednotlivých činností a aktivit realizovaných na školních zahradách mateřských škol bylo posuzováno také v kontextu obsahu a zaměření jednotlivých vzdělávacích oblastí obsažených v RVP PV.

Záměrem vzdělávací oblasti „Dítě a jeho tělo“ je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte předškolního věku, zlepšovat jeho fyzickou zdatnost, pohybové a manipulační dovednosti (RVP PV, 2021). Z výsledků výzkumu vyplynulo, že venkovní prostředí školních zahrad mateřských škol je ideálním místem pro přirozený rozvoj pohybových dovedností dětí, jemné motoriky a je také místem poskytujícím dětem celou řadu možností k pohybu, objevování a učení se skrze hru. Vhodné herní prvky, které se na současných školních zahradách nacházejí (hřiště, překážkové dráhy, různé balanční prvky, lanové překážky a mosty apod.) přirozeně podporují jak spontánní, tak řízené pohybové aktivity dětí, vedou ke správným pohybovým návykům, k rozvoji koordinace, síly a obratnosti dětí a tím přispívají také k jejich budoucímu vztahu k pohybu a zdravému životnímu stylu. Prostředí na vybraných školních zahradách umožňuje dětem vykonávat celou řadu činností a aktivit zaměřených na rozvoj pohybových dovedností, pohybových her a dalších herních aktivit, dále činnosti zaměřené na rozvoj jemné a hrubé motoriky. Venkovní aktivity zároveň u dětí podporují sebepoznání, vnímání vlastních limitů i schopností a budování psychické odolnosti.

Záměrem druhé vzdělávací oblasti nazvané „Dítě a jeho psychika“ je podle RVP PV (2021) je podporovat duševní pohodu dětí, rozvíjet jejich psychickou zdatnost a odolnost, intelekt dětí, řeč a jazyk, poznávací procesy a také sebepojetí dítěte. Prostředí školních zahrad mateřské školy nabízí široké možnosti pro celkový rozvoj psychického vývoje dítěte. Aktivity realizované ve venkovním prostředí přirozeně a efektivně podporují nejen kognitivní a emocionální vývoj dítěte, ale také jeho vývoj v oblasti sociální. S využitím dostupných herních a vzdělávacích prvků na školních zahradách oslovených mateřských škol je možné efektivně podporovat jazykové, poznávací, emocionální a sociální dovednosti dětí. Děti mohou např. prostřednictvím experimentování, manipulací s přírodními materiály, v průběhu volných her a řízených činností v přírodě získat nejen nové vědomosti a dovednosti, ale také se naučit zvládat emoce a navazovat kvalitní mezilidské vztahy. Během společných aktivit a her na školních zahradách (např. hry na pískovišti, v altánu či v různých přístřešcích) se děti učí vyjadřovat své myšlenky a pocity a rozvíjí si komunikační dovednosti a slovní zásobu. Netradiční vzdělávací prvky na školních zahradách (interaktivní edukační tabule a stoly, průhledný průřez půdou, zahradní jezírko či výstava minerálů a nerostů) poskytují dětem možnost objevovat a zkoumat nové informace a skutečnosti, a tím se přirozeně a nenásilně rozvíjí jejich zvědavost a radost z učení.

Třetí vzdělávací oblastí PVP PV je oblast „Dítě a ten druhý“. Jejím záměrem je podporovat vytváření vzájemných vztahů mezi dětmi a mezi dětmi a dospělými, dále obohacovat a kultivovat jejich vzájemné vztahy a komunikaci. Prostředí školních zahrad poskytuje prostor nejen pro rozvoj sociálních dovedností dětí, ale podporuje také vytváření harmonických vztahů mezi nimi. V příjemném prostředí školních zahrad mohou děti relaxovat, realizovat různé výtvarné a kreativní aktivity. Herní prvky na školních zahradách umožňují komunikaci a sdílení mezi dětmi, spolupráci při společných aktivitách, učí děti vzájemné pomoci a pravidlům společného soužití.

Záměrem čtvrté vzdělávací oblasti „Dítě a společnost“ je podporovat dítě v jeho postupném začleňování se do společenství ostatních lidí, uvést jej do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, a pomoci dítěti osvojit si pravidla soužití s ostatními, potřebné dovednosti, návyky, postoje a umožnit mu aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí (RVP PV, 2021). Venkovní prostředí školních zahrad mateřské školy nabízí dítěti jedinečnou příležitost k přirozenému osvojení si těchto dovedností a hodnot prostřednictvím každodenní interakce s vrstevníky, tematických her, společných aktivit, slavností a kulturních akcí realizovaných na školních zahradách. Prostřednictvím venkovních aktivit a her se děti přirozenou formou učí základům společenského chování, osvojují si sociální roli, poznávají kulturu a tradice své země a rozvíjejí si svůj smysl pro spravedlnost, spolupráci a odpovědnost.

Pátou vzdělávací oblastí je oblast „Dítě a svět“, jejímž záměrem je vytvořit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí, a rozvíjet u dítěte zodpovědný postoj k životnímu prostředí. Venkovní prostředí mateřské školy nabízí dětem ideální prostor pro objevování okolního světa, pro experimentaci, pozorování přírodních jevů, péči o rostliny a zvířata či další ekologické aktivity. Děti se zde mohou prostřednictvím vlastních zkušeností a prožitků seznámit nejen s přírodními zákonitostmi, ekosystémy, ale také s vlivem lidské činnosti na životní prostředí. Školní zahrada se stává místem, kde se děti mohou aktivně podílet na pěstování kvetoucích rostlin, bylinek, ovoce a zeleniny, pozorovat a pečovat o volně žijící živočichy. K tomuto účelu je na školních zahradách dostupná řada herních a vzdělávacích prvků, např. hmyzí hotel, ptačí krmítka, vyvýšené záhony, jezírka, průhledný průřez půdou a interaktivní edukační tabule apod., které poskytují dětem nové poznatky prostřednictvím vlastních zkušeností. Také díky aktivitám a společným akcím realizovaným na školních zahradách

(oslavy svátků, společných akcí s rodiči apod.) se děti seznamují také s kulturou, tradicemi a hodnotami naší společnosti.

Závěr

Školní zahrady hrály po staletí významnou roli ve vzdělávání dětí. Historické záznamy ukazují, že potenciál využití školních zahrad ve výchově a vzdělávání dětí byl v průběhu historie neustále zkoumán a doporučován. Dnešní mateřské školy kladou na školní zahrady a jejich zázemí značný důraz. Moderní školní zahrady mateřských škol vytvářejí přirozené a inspirativní prostředí pro děti předškolního věku, poskytují rozmanité herní a vzdělávací prvky, které slouží dětem nejen ke hře a relaxaci, ale také k jejich celkovému rozvoji. Podnětné prostředí na vybraných školních zahradách umožňuje dětem vykonávat celou řadu činností a aktivit zaměřených na rozvoj pohybových dovedností, rozvoj jemné a hrubé motoriky, pohybových her a dalších herních aktivit, ale také na rozvoj sociálních dovedností dětí. Děti při pobytu na školních zahradách mohou se svými vrstevníky často zažívat radostné chvíle při různých hrách a aktivitách. Jak již bylo uvedeno, školní zahrady jsou ideálním prostorem pro spontánní pohyb a cvičení dítěte. Přirozené přírodní nerovnosti v terénu, různé dolíky a mírné svahy na školní zahradě podněcují děti k přeskokování, přelézání a zdolávání překážek, čímž si přirozeně posilují koordinaci a stabilitu. Také nejrůznější moderní balanční prvky rozmístěné na školních zahradách mateřských škol přirozeně podporují rozvoj motorických dovedností, koordinace, rovnováhy a svalové síly u dětí předškolního věku (Skalská, 2024). Současné školní zahrady se tak stávají místem, kde se mohou děti v příjemném prostředí nejen přirozenou a nenásilnou formou vzdělávat, relaxovat, realizovat různé výtvarné a kreativní aktivity, ale také se aktivně podílet na utváření a vzhledu prostředí školních zahrad. Příspěvek zmapoval výskyt nejběžnějších herních a vzdělávacích prvků, které se nacházejí na školních zahradách současných mateřských škol a zaměřil se také na využití potenciálu školních zahrad mateřských škol v předškolním vzdělávání v ČR. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že současné školní zahrady vybraných mateřských škol, kromě tradičních herních prvků, stále více využívají moderní vzdělávací prvky zaměřené na environmentální výchovu a ochranu přírody. Moderní školní zahrady mateřských škol tak vytvářejí pro děti inspirativní a podnětné vzdělávací prostředí umožňující přirozenou a hravou formou realizovat celou řadu činností a aktivit zaměřených na celkový rozvoj dítěte předškolního věku.

Seznam literatury a zdrojů

- Česká technická norma ČSN EN 1176-1 ed. 2+A1. Online. Dostupné z: <https://seznamcsn.agentura-cas.cz/Detailnormy.aspx?k=519336>
- České děti venku 2023. Výzkumná zpráva pro Nadaci Proměny Karla Komárka. Praha: STEM. 2023. Online. Dostupné z: https://res.cloudinary.com/dkevhwcoz/image/upload/v1740756829/Vyzkumna_zprava_Ceske_deti_venku_93a7f19c3f.pdf
- GRÜNDLER C. Elisabeth, SCHÄFER Norbert. *Dětská hřiště a zahrady v přírodním stylu. Význam, plánování, realizace*. Ministerstvo životního prostředí, Praha. 2010. ISBN 978-80-7212-523-4. Dostupné na: [https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/49D0B9B84CA613DCC12577AB00442637/\\$file/OVV-Detska_hriste_zahrady-20100927.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/49D0B9B84CA613DCC12577AB00442637/$file/OVV-Detska_hriste_zahrady-20100927.pdf)
- HENDRYCHOVÁ, Simona. Využití školních zahrad mateřské školy v edukaci dětí předškolního věku. In: Ondřej Šimik (Ed.) a kolektiv. *Perspektivy preprimární a primární edukace – výzvy, možnosti a strategie*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2019. s. 54-68. ISBN 978-80-7599-091-4.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Didaktické přístupy k přírodovědnému vzdělávání předškolních dětí a mladších žáků*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-051-0.
- KŘIVÁNKOVÁ, Dana. *Školní zahrada jako přírodní učebna*. Druhé vydání. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2014. ISBN 978-80-87604-62-5.
- MATULA, Vít. *Názory rodičů dětí na obsah a vybavenost dětských hřišť v obci Nové Bránice*. 2012, Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Fakulta tělesné výchovy. 2012. Online. Dostupné z: https://theses.cz/id/g13dg4/BP_HIT_NB.pdf
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2021. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>
- MORKES, František. Historie školních zahrad. In Květoslava Burešová a kol. *Školní zahrady jako přírodní učebny v České republice a Německu (Projekt). Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky, 2007. ISBN 978-80-260-2568-9.
- MEDLÍK, Jan. Historie školních zahrad v Německu. Příklad z anglického Brightonu. In Květoslava Burešová a kol. *Školní zahrady jako přírodní učebny v České republice a Německu (Projekt). Učíme se v zahradě*. Kněžice: Chaloupky, 2007. ISBN 978-80-260-2568-9.
- SKALSKÁ, Marie. Školní zahrada – nejbáječnější tělocvična. In časopis Školní zahrada 03/2024 – pdf. Dostupné z: <https://drive.google.com/drive/folders/0B9DpWK9f3dZOX3RORkpSd3BENfK?resourcekey=0-I6Ts5UWuuAncpm52uukkZw>
- SÜSSOVÁ, Anna. *Kam jsme dospěli v hromadné výchově dětí. Návrh na reformu škol mateřských*. Brno: Brněnská Matice školská. 1912. Online. Dostupné z: <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:65d007a0-22d9-11e8-a0cf-005056827e52?page=uuid:076cdb70-59d9-11e8-9d1d-5ef3fc9bb22f>

Abstract: School gardens have been an important element in the education of children for centuries. Historical documents show that throughout history the use of school gardens in the education of children has been sought and recommended. Today's modern kindergartens pay considerable attention to school gardens and their facilities. The school gardens of today's kindergartens create a natural and inspiring environment for pre-school children, providing them with a range of play and educational elements not only for play but also for their holistic development. The present text maps the most common play and educational elements found in the school gardens of contemporary kindergartens. Furthermore, we focus on the use of kindergarten school gardens in pre-school education. A short questionnaire was developed for this purpose. A total of 40 randomly selected kindergartens from the Moravian-Silesian, Olomouc, Zlín regions and the capital city of Prague were selected for the research investigation. The selection of individual kindergartens was completely random. The results of the survey showed that in the school gardens of current kindergartens, in addition to classical play elements, garden educational elements focused on environmental education and nature protection are increasingly appearing. The school gardens of today's kindergartens thus create an inspiring and stimulating educational environment for pre-school children.

Keywords: kindergarten school garden, modern play elements, preschool education, environmental education

*Mgr. Simona Hendrychová, Ph.D.
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fr. Šrámka 3, 709 00, Ostrava – Mariánské Hory
simona.hendrychova@osu.cz*

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://kp.v.upol.cz>. Zde uvádíme nej důležitější upozornění:

- rozsah kompletního textu (na základě souhlasu redakční rady možno publikovat delší texty):
 - stať – 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:

- doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA; Žižkově nám. 5, 771 40 OLOMOUČ;
- 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.

Informations for authors

The purpose of the magazine is emerging to give space for the publication of different cell types (they published articles, essays, research reports, reviews, etc.), which will apply to a specific level of education – primary and pre-primary schools.

All texts will go through the standard review process. Due to the fact that the magazine is present aspiration quality work, the articles presented to two reviewers (in the case of bipolar positions the text entered third reviewer), the review process will be anonymous authors.

Author applying for publishing his article declares that it is the original text.

Template for writing different types of articles as well as criteria for their evaluation can be found on the website <http://kpv.upol.cz>. Here are the most important notes:

- the scope of the complete text (on the basis of the consent of the editorial board to publish longer texts):
 - articles – up to 20 pages;
 - study – to 40 standard pages;
 - research reports – up to 15 standard pages;
 - reviews – to 5 pages;
- the author in the introduction to the text indicating the annotation and keywords in Czech (or Slovak / Polish) language and English version;
- the author undertakes to respect the current article bibliographic citation according to ISO 690:2011;
- figures, tables, diagrams, etc. author places both in the text, but also attached separately (because of the risk of deterioration in a text editor); 92
- out of the text the author should include the contact information (name with titles, postal contact and e-mail);
- author can send the text either by mail on a CD or as an attachment via e-mail at the following addresses:

- doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA.;
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc, the Czech Republic;
- journal.magister@gmail.com;
- send your articles always 1.5 months prior to the current issue –
until 10th April and 10th October of that year;
- note the authors of the published articles are not remunerated
(unless requested by the editorial board).

Thanks to all who are interested to work with us, publish, comment on and promote the line helping shape the knowledge in our field of pedagogical sciences.

