

Symposium

Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa

Sborník vědeckých příspěvků



Karin Fodorová
Kornelia Solich
Kamil Szypuła (eds.)

Symposium

Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa

Sborník vědeckých příspěvků

Karin Fodorová
Kornelia Solich
Kamil Szypuła (eds.)

Termín konání: 3.12.2025

Místo konání: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava

ANOTACE

Předkládaná publikace vznikla jako výstup z mezinárodního odborného symposia *Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa*, které reflektovalo aktuální otázky profesionalizace učitelské profese v předškolním vzdělávání v kontextu dynamických společenských, legislativních a vzdělávacích změn. Sympozium bylo iniciováno na základě dlouhodobých odborných diskusí mezi představiteli akademické sféry, pedagogické praxe i institucí podílejících se na hodnocení kvality vzdělávání.

Publikace přináší interdisciplinární pohled na problematiku kvalifikačních předpokladů učitelů mateřských škol a význam vysokoškolského vzdělávání pro kvalitu předškolního vzdělávání. Jednotlivé příspěvky se věnují otázkám profesionalizace učitelské profese, současným trendům ve vzdělávání učitelů mateřských škol, inkluzivnímu vzdělávání, diagnostice dítěte, individualizaci vzdělávacího procesu, spolupráci s rodinou i proměnám profesních kompetencí učitele v podmínkách digitalizace, diverzity dětské populace a internacionalizace vzdělávání.

Významnou součástí publikace tvoří mezinárodní perspektiva. Příspěvky odborníků z České republiky, Polska a Slovenska umožňují komparaci rozdílných modelů přípravy učitelů mateřských škol a reflektují společné evropské trendy směřující k posilování vysokoškolské profesionalizace této profese. Publikace současně otevírá odbornou diskusi o postavení České republiky v kontextu zemí, kde je vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol již standardním kvalifikačním předpokladem.

Texty obsažené ve sborníku zdůrazňují význam kvalitní přípravy učitelů mateřských škol pro další vzdělávací dráhu dítěte i pro celkovou kvalitu vzdělávacího systému. Poukazují rovněž na potřebu podpory celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků a vytváření dostupných forem terciárního vzdělávání pro učitelky působící v praxi.

Na realizaci této odborné akce se významně podílel také Kamil Szypuła, který dlouhodobě spolupracuje s organizačním týmem při přípravě a uskutečňování mezinárodních odborných aktivit.

Publikace je určena odborné veřejnosti, pedagogům, akademickým pracovníkům, studentům učitelství i dalším zájemcům o problematiku předškolního vzdělávání. Přináší aktuální poznatky, odborné reflexe i inspiraci pro teorii, vzdělávací politiku a pedagogickou praxi v oblasti přípravy učitelů mateřských škol.

Instituce participující na pořádání konference:



Mezinárodní vědecký výbor konference:

prof. Mgr. Daniel Jandačka, Ph.D. – Ostravská univerzita
Mgr. Ondřej Šimík, Ph.D. – Ostravská univerzita
doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D. – Ostravská univerzita
PhDr. Bc. Karin Fodorová, Ph.D. – Ostravská univerzita
Mgr. Simona Hendrychová, Ph.D. – Ostravská univerzita
PhDr. Jan Svoboda – Ostravská univerzita
doc. PhDr. Barbora Loudová Stralczyńska, Ph.D. – Univerzita Karlova
PhDr. Pavlína Částková, Ph.D. – Univerzita Palackého v Olomouci
PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D. – Univerzita Hradec Králové
Mgr. Jiřina Budíková – Česká školní inspekce
Mgr. Ivana Rádová – Česká školní inspekce
Bc. Alena Žáková – Česká školní inspekce
PaedDr. Jana Navrátilová – zástupkyně mateřských škol
Mgr. Sandra Navrátilová – zástupkyně mateřských škol
PhDr. Dana Schönová – zástupkyně mateřských škol
Kateřina Sovadníková – zástupkyně mateřských škol
prof. doc. Milena Lipnická, Ph.D. – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
dr Beata Fedyn, prof. Uczelni – Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu
dr Ilona Gembaczyk, prof. Uczelni – Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu
dr Ludmiła Nowacka – Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu
dr Barbara Somerla – Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu
dr Kornelia Solich – Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu
Maria Szymanowska – Kuratorium Oświaty w Katowicach, delegatura w Rybniku

Garant konference:

PhDr. Bc. Karin Fodorová, PhD. Ostravská univerzita, CZ

Organizační výbor konference:

PhDr. Bc. Karin Fodorová, PhD. Ostravská univerzita, CZ
dr Kornelia Solich, Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu, PL
Kamil Szypuła, Akademia Nauk Stosowanych w Raciborzu, PL

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

1. vydání

Editori © Kamil Szypuła, Karin Fodorová, Kornelia Solich 2026
Recenzent: Mgr. Ružena Čiliaková, PhD.
© Fotografie: Mgr. Petra Pokorná, Ostravská Univerzita, 2026
© Ostravská Univerzita, 2026
ISBN 978-80-7599-529-2 (online ; pdf)
DOI 10.15452/978-80-7599-529-2.2026
Licence: CC BY-NC 4.0

Úvod

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

předkládaný sborník vědeckých příspěvků vznikl jako výstup z mezinárodního odborného symposia *Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání*, které bylo iniciováno na základě dlouhodobých podnětů vycházejících z odborných diskusí mezi zástupci akademické sféry, pedagogické praxe i institucí podílejících se na hodnocení kvality vzdělávání. Tyto diskuse reflektují rostoucí potřebu systematicky otevřít otázku kvalifikačních předpokladů učitelů mateřských škol v kontextu dynamických společenských, vzdělávacích a legislativních změn.

Cílem symposia bylo vytvořit platformu pro odbornou reflexi současného stavu přípravy učitelů mateřských škol v České republice a současně formulovat argumenty pro diskusi o nezbytnosti vysokoškolského vzdělání jako standardu této profese. V centru pozornosti stála především kvalita vzdělávacího procesu v předškolním vzdělávání, profesionalizace učitelské profese a její ukotvení v širším evropském a mezinárodním kontextu.

Příspěvky zařazené do sborníku představují interdisciplinární pohled na danou problematiku. Zahrnují jak teoretické a výzkumně orientované studie, tak reflexe pedagogické praxe v běžných i speciálních mateřských školách. Autoři se věnují mimo jiné analýze současného systému přípravy učitelů mateřských škol v České republice a jeho limitům, přínosu vysokoškolského vzdělání pro kontinuitu vzdělávacího procesu mezi mateřskou a základní školou, roli učitele při tvorbě podnětného a inkluzivního vzdělávacího prostředí či komparaci přístupů v různých evropských zemích.

Významnou dimenzi sborníku tvoří mezinárodní perspektiva. Aktivní účast odborníků z České republiky, Polska a Slovenska umožnila komparovat rozdílné modely přípravy učitelů mateřských škol a identifikovat společné trendy i specifika jednotlivých vzdělávacích systémů. Zvláštní pozornost je věnována polskému modelu, kde je již etablováno jednotné pětileté vysokoškolské vzdělávání jako základní kvalifikační předpoklad pro výkon profese učitele mateřské školy, a slovenskému prostředí, kde dochází k obdobnému posunu směrem k vysokoškolské profesionalizaci. V tomto kontextu se Česká republika ocitá v situaci, kdy je jednou z posledních zemí středoevropského prostoru, kde není vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol standardem, což vyvolává zásadní odborné i společenské otázky.

Předškolní vzdělávání v současnosti čelí celé řadě nových výzev, které zásadně proměňují nároky na profesní kompetence učitelů. Jedná se zejména o rostoucí míru inkluze, diverzitu dětské populace zahrnující jak děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tak děti mimořádně nadané, dále o vliv digitalizace, internacionalizace vzdělávání či proměny rodinného prostředí a pracovního zatížení rodičů. Mateřská škola se tak stále více stává klíčovým článkem vzdělávací dráhy dítěte, který významně ovlivňuje jeho další školní úspěšnost i celkový rozvoj.

Tyto skutečnosti kladou zvýšené nároky nejen na odborné znalosti učitelů, ale i na jejich schopnost diagnostiky, individualizace vzdělávání, spolupráce s rodinou a dalšími odborníky či na jejich profesní identitu a odpovědnost. V této souvislosti se ukazuje, že vysokoškolské vzdělání poskytuje nezbytný rámec pro rozvoj kritického myšlení, reflexe praxe a aplikace vědeckých poznatků do každodenní pedagogické činnosti.

Diskuse, které byly součástí symposia a jejichž závěry se promítají i do tohoto sborníku, poukazují rovněž na problematiku vstupu velmi mladých, středoškolsky vzdělaných učitelek do praxe, často bez dostatečné profesní a životní zkušenosti. Tento faktor může ovlivňovat nejen kvalitu pedagogické práce, ale i důvěru rodičovské veřejnosti v instituci mateřské školy. Profesionizace profese prostřednictvím vysokoškolského vzdělávání tak představuje nejen otázku kvality vzdělávání, ale i společenské prestiže a stability tohoto oboru.

Tato výzva však není určena pouze odborné veřejnosti, ale všem, kterým není lhostejná vzdělávací cesta dítěte v nejcitlivějším období jeho vývoje. Předškolní věk představuje klíčovou etapu formování osobnosti, postojů i základů učení, a proto je nezbytné, aby byla svěřena do rukou vysoce kvalifikovaných odborníků. Apelujeme proto na širší odbornou i laickou veřejnost, aby se nad touto problematikou zamyslela a aktivně podpořila snahy směřující k posílení kvalifikačních standardů učitelů mateřských škol.

Jsme si vědomi, že tato cesta může představovat výzvu pro učitelky, které v současnosti vykonávají svou profesi na základě středoškolského vzdělání. Je však třeba zdůraznit, že i tyto pedagožky prokazují vysokou míru profesní adaptability a otevřenosti k dalšímu vzdělávání. Právě pro ně je nezbytné vytvářet dostupné a flexibilní formy terciárního vzdělávání, které jim umožní rozvíjet jejich kompetence bez ztráty profesní kontinuity. Podpora celoživotního učení tak musí být nedílnou součástí systémových změn.

Předkládaný sborník si klade za cíl nabídnout nejen souhrn aktuálních poznatků a zkušeností, ale také podnítit další odbornou diskusi a formulaci konkrétních doporučení pro vzdělávací politiku, instituce připravující budoucí učitele i samotnou pedagogickou praxi. Věříme, že tento text přispěje k hlubšímu porozumění významu kvalifikované přípravy učitelů mateřských škol a stane se inspirací pro další směřování předškolního vzdělávání v České republice i v širším evropském kontextu.

Za organizační tým symposia Karin Fodorová



OBSAH SBORNÍKU / CONTENT

REFLEXE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE, SOUČASNÝ STAV A VÝZVY DO BUDOUCNA REFLECTION ON HIGHER EDUCATION OF KINDERGARTEN TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC, CURRENT STATUS AND FUTURE CHALLENGES Radmila Burkovičová	10
UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE JAKO ODBORNÁ PROFESE: POTŘEBA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ V PROMĚŇUJÍCÍCH SE PODMÍNKÁCH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ KINDERGARTEN TEACHER AS A PROFESSIONAL PROFESSION: THE NEED FOR HIGHER EDUCATION IN THE CHANGING CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION Dana Schönová	14
PROGRAMY VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKY PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE, VE SLOVENSKÉ REPUBLICE A V POLSKU Karin Fodorová, Milena Lipnická, Kornelia Solich	17
ODBORNOST SRDCEM I HLAVOU – PROČ MATEŘSKÁ ŠKOLA POTŘEBUJE VYSOKOŠKOLSKY VZDĚLANÉ UČITELKY PROFESSIONALISM OF THE HEART AND THE MIND – WHY KINDERGARTENS NEED UNIVERSITY-EDUCATED TEACHERS Jana Navrátilová	22
PŘÍNOS VYSOKOŠKOLSKY VZDĚLANÉ UČITELKY MŠ PRO KONTINUITU VZDĚLÁVACÍHO PROCESU MEZI MŠ A ZŠ THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY-EDUCATED PRESCHOOL TEACHERS TO CONTINUITY FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO PRIMARY EDUCATION Ondřej Šimik	25
NÁZEV Znaczenie inspiracji zawodowych przyszłych nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej dla wdrażania innowacji pedagogicznych Ludmiła Nowacka	35
MUZYCZNE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLA A WSZECHSTRONNY ROZWÓJ DZIECKA MUSICAL COMPETENCES OF KINDERGARTEN TEACHERS AND THE COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN Anna Trzcionka-Wieczorek	39
PROMĚNY POTŘEB PROFESNÍ PODPORY STUDENTŮ STUDIJNÍHO OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY V PRŮBĚHU STUDIA: APLIKACE ODBORNÝCH ZNALOSTÍ BĚHEM PEDAGOGICKÉ PRAXE CHANGES IN THE NEEDS FOR PROFESSIONAL SUPPORT OF STUDENTS STUDYING TO BECOME PRESCHOOL TEACHERS DURING THEIR STUDIES: APPLICATION OF SPECIALIZED KNOWLEDGE DURING TEACHING PRACTICE Simona Hendrychová	43
ROLE UČITELE PŘI TVORBĚ PODPŮRNÉHO PROSTŘEDÍ V MŠ PRO ROZVOJ DĚTSKÉ TVOŘIVOSTI THE ROLE OF THE TEACHER IN CREATING A SUPPORTIVE ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY Pavlaína Částková	50
MALÉ POVINNOSTI, ALE VELKÝ VÝZNAM PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU SMALL RESPONSIBILITIES, BIG IMPACT: HOUSEHOLD CHORES AS A PATHWAY TO AUTONOMY AND SELF-REGULATION IN EARLY CHILDHOOD Dominika Provázková Stolinská, Erdal Ozyurt	53
PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO KREATYWNEJ REALIZACJI PROCESU EDUKACJI ZDROWOTNEJ W PRZEDSZKOLU PREPARING STUDENTS FOR CREATIVE IMPLEMENTATION OF THE HEALTH EDUCATION PROCESS IN KINDERGARTEN Beata Fedyn, Ilona Gembalczyk	56
HIGHER EDUCATION PROGRAMMES AND CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC, THE SLOVAK	59

REPUBLIC, AND POLAND

Karin Fodorová, Milena Lipnická, Kornelia Solich

THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY-EDUCATED PRESCHOOL TEACHERS TO CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION	64
---	----

Ondřej Šimik

RECENZNÝ POSUDOK NA VEDECKÝ ZBORNÍK	75
-------------------------------------	----

Mgr. Ružena Čiliaková, PhD.

**REFLEXE VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH
ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE,
SOUČASNÝ STAV A VÝZVY DO BUDOUCNA**

**REFLECTION ON HIGHER EDUCATION OF KINDERGARTEN TEACHERS IN THE
CZECH REPUBLIC,
CURRENT STATUS AND FUTURE CHALLENGES**

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D., Ostravská univerzita

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Cíle článku:

Analyzovat současný stav vzdělávání poskytovaného ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy budoucím učitelům mateřských škol a identifikovat výzvy, které vzdělávání dítěte předškolního věku v následujícím období pro studijní program vysílají. Při vědomí rozvoje společnosti i mezinárodního politického vývoje se výzvy týkají změn ve stávajících studijních předmětech a požadavků vytvořit studijní předměty nové.

Klíčová slova

Učitelství pro mateřské školy, vysokoškolské vzdělání, program, praxe

To analyze the current state of education provided in the Kindergarten Teacher Training study program to future kindergarten teachers and to identify the challenges that the education of preschool children in the following period poses for the study program. In the light of the development of society and international political developments, the challenges concern changes in existing study subjects and the requirements to create new study subjects.

Keywords

Kindergarten teaching, higher education, program, practice

Východiska:

Tak, jak bylo v poválečném období v souvislosti s technickým pokrokem potřebné zvyšovat odborné vzdělání pracujících v technických oblastech, celospolečenský pokrok vyžadoval odpovídajícím způsobem a s novými poznatky připravovat pracovníky i v dalších odvětvích fungujícího státu, včetně učitelů. Pro učitelky mateřských škol již nestačilo vzdělávání na ústavech pro vzdělání učitelek mateřských škol (MŠO, 1946). Dekretem prezidenta republiky o vzdělání učitelstva i ony měly nabývat své vzdělání na pedagogických fakultách (Sb. zákonů a nařízení č. 132, 1945). Délku jejich studijní doby, která činila 4 semestry, určila vláda nařízením. V následujícím období bylo zapotřebí vyššího počtu učitelek mateřských škol v celé rozvíjející se republice, proto jejich vzdělání bylo zkráceno a realizováno na pedagogických gymnáziích jako školách nového typu, z nichž bylo možné ve vzdělávání pokračovat na pedagogických fakultách (Fottová, 1950, s. 255). V dílčích obměnách (např. pedagogická gymnázia se proměnila ve střední pedagogické školy) toto pojetí vzdělávání učitelek mateřských škol přetrvalo až do konce 20. století a dvacátých let 21. století.

Významnou proměnu vzdělávání požadoval dokument *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* v roce 2001 (dále jen *NPRV*). Cíle vzdělávání mají být nadále odvozovány jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vyplynají z přijaté myšlenky, že vzdělávání se nevztahuje jen k vědění a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si pracovních,

sociálních dovedností a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku; k osvojování duchovních, morálních a estetických hodnot; k emocionálnímu a volnému rozvoji. Cíl připravovat dítě pro život, připravovat jej k celoživotnímu vzdělávání, jež je záměrem předškolního vzdělávání, je spojen s cílem NPRV rozvíjet schopnost uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti, a tím i trhu práce.

Realizace změn ve vzdělávání, a potažmo také změn ve vzdělávání předškolním, není možná bez aktivní spolupráce a přímé účasti učitelů i všech ostatních pedagogických pracovníků. Jejich práce se stala mnohem náročnější svou složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením. Vyrůstají nároky na jejich osobní i odborné kvality, zvyšují se jejich povinnosti i osobní odpovědnost. Rozvoj lidských zdrojů ve školství je proto prvořadým úkolem, který je nutné současně zajišťovat více směry. Je potřebné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i v rozvoji školy a učinit učitelskou profesi více přitažlivou. I když časovým horizontem strategického dokumentu byl rok 2005–2010, formulované cíle zůstaly platné i další desetiletí a byly obdobně formulovány v dalších strategických dokumentech, např. ve *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.

To, co NPRV mezi jiným formuloval, a co je důležité z hlediska učitelek mateřských škol, je, promítnout požadavek *realizovat vysokoškolské vzdělání* i na další kategorie pedagogických pracovníků, mezi něž zařadil i *učitelky mateřských škol* a požadavek *zvyšovat kvalitu a funkčnost jejich přípravného vzdělávání*.

Do roku 1990 bylo vysokoškolské vzdělávání poskytováno pouze Pedagogickou fakultou Karlovy univerzity v Praze a nějakou dobu i Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci. Na pedagogických fakultách byly postupně nově akreditovány bakalářské studijní programy učitelství pro MŠ (dále také UMŠ). Každý program byl autorský. Byl v začátcích vytvářen skupinou nebo jedinci, kteří měli zpravidla učitelkou kvalifikaci, ale neměli obvykle vystudováno UMŠ a neměli tak mnoho odpovídajících teoretických znalostí ani praktických zkušeností. Na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity jsme studium nabídli v akademickém roce 2001/2002, a to v prezenčním studiu, v akademickém roce 2006/2007 i ve studiu kombinovaném.

Úkolem moderního státu je zvyšovat kompetence zaměstnanců, udržovat mezinárodně konkurenceschopnou výzkumnou a vývojovou základnu a zlepšit aplikaci znalostí svých občanů ku prospěchu celé společnosti. Bakalářské studium učitelství pro mateřské školy jako studium využívající soudobé odborné poznatky a metody spolu s potřebnými teoretickými základy a tvůrčí činností představuje v souladu s principy Boloňské deklarace pestrou množinu informací pro vytváření znalostí a dovedností studujících s více či méně aplikačním zaměřením, které jim umožňuje uplatnění na trhu práce v oborech spojených nebo zaměřených na dítě předškolního věku, ale i další studium v magisterských programech.

Ke vzdělávání a výzkumu, dvěma základním aktivitám vysokých škol, NPRV přidal další důležité poslání – službu společnosti. V rámci této dimenze má i vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol ve vyspělých demokratických zemích především:

- 1) uspokojit poptávku trhu práce po kvalifikované pracovní síle,
- 2) umožnit vzestupnou sociální mobilitu ve společnosti
- 3) a přispívat k šíření demokratických principů.

Tyto tři základní úkoly, přestože jsou relativně zúžené, je možno stále považovat za platné pro systémy terciárního vzdělávání všech moderních zemí. Přispívají k sociálnímu a ekonomickému rozvoji ve čtyřech hlavních oblastech:

- 1) rozvoj lidského kapitálu, to především prostřednictvím vzdělávání,
- 2) budování znalostní základny především prostřednictvím výzkumu,
- 3) rozšíření a aplikace znalostí,
- 4) uchování znalostí (MŠMT, 2008, s. 8).

V současnosti tyto hlavní úkoly studijní programy učitelství pro mateřské školy bakalářské i magisterské úrovně plní. Programy obsahují předměty, v nichž si studující rozšiřují vzdělání ve specifikovaném vědním oboru nebo jeho vymezené oblasti s přihlédnutím k zaměření studia. Studující prostřednictvím

průzkumu zjišťují situaci v terénu předškolního vzdělávání v ohledu zadaného tématu, v průběhu více druhů pedagogických praxí zjišťují odpovědi na diagnostické otázky směřované k individualitě předškolních dětí při respektování jejich specifík. Mnohovrstevně si tedy studující dále znalosti v oboru svého uplatnění rozšiřují a další komponenty profesních kompetencí upevňují a následně aplikují.

Výsledky:

S tím, jak se překotně mění situace v celé nejen české společnosti, předpokládáme, že nová generace studentů se bude v budoucnu více zajímat o vazbu mezi studiem a jeho relevancí pro trh práce. Při chystání nových reakreditací programů učitelství pro mateřské školy bychom se měli zamyslet nad

- 1) teorii i praxi socializace a adaptace dětí přistěhovalců v prostředí mateřské školy, podrobně je rozpracovat do předmětů tak, aby studující byli na skutečnost připraveni. Společnosti v zahraničí, zejména v západní Evropě a v severní Americe mají mnohaleté, desetileté, či možná i staleté poznatky. Existuje proto dost odborné zahraniční literatury, která zpracovává tuto oblast a přináší nám pro odborné zpracování předmětů dostatek podnětů (Adriaanse, M., Veling, W., Doreleijers, T., van Domburgh, L., Bengi-Arslan, L., Verhulst, van der Ende, J., & Erol, N. a další).
- 2) V socializaci a adaptaci předškolního dítěte má významnou úlohu znalost českého jazyka, kterou dítě z komunity mimo Česko nemá. Znalost českého jazyka je hlavním nástrojem k přijetí předškolního dítěte skupinou ostatních dětí v mateřské škole, k jeho zapojení do her a dalších aktivit, kdy bude rozumět, a bude tak mít možnost reagovat. Studijní program učitelství pro MŠ by měl svým předmětem budoucí učitelky na tuto skutečnost připravovat.
- 3) Politická situace je velmi nestabilní. Odpovědné by bylo připravit studijní předměty, v nichž budou na reálné ohrožení, možnosti jeho řešení a jeho zvládání s dětmi předškolního věku budoucí učitelé mateřských škol připraveni, po všech stránkách. Teoreticky, prakticky i metodicky.
- 4) V souvislosti se změnou pohledu na dítě v předškolním věku odrážející se v novém RVP PV, který si dítěte necení jen podle úrovně jeho momentálně rozvinutých a dosažených komponentů kompetencí, ale nahlíží na dítě s důvěrou v jeho individualitu a s respektem k jeho specifikům, je potřeba posílit předměty Pedagogické diagnostikování, Pedagogická reflexe, evaluace a hodnocení. S těmito předměty souvisí a na ně navazuje rozvíjení tvořivosti studujících, kdy studující každému z dětí podle zjištěných konkrétních výsledků rozvoje budou schopni vhodně, potřebné, odpovídající aktivity nabídnout, a to za účelem dalšího osobního rozvíjení dítěte.
- 5) S předmětem Pedagogické diagnostikování souvisí i téma vytváření a práce s portfoliem dítěte i s portfoliem učitelky mateřské školy. Předmět seznamující studující s touto problematikou vyvstává v této době jako potřebný.
- 6) V současné době nejsou studující odpovídajícím způsobem připraveni na studium učitelství pro mateřské školy v zahraničí či na uplatnění na mezinárodním trhu práce či v mezinárodním pracovním prostředí. Náš program nemá dostatečné množství výuky v anglickém jazyce a jen díky dr. Fodorové se studující seznámili se zahraniční praxí a setkali se se zahraničními vyučujícími.
- 7) Studující nevyužívají původní zahraniční literaturu. V lepších případech využijí existující české překlady, ale významně využívají literaturu systému Moodle a literaturu ve formě skript. Tento způsob práce s literaturou nevyžaduje po studentech kompetenci orientovat se v cizojazyčné odborné literatuře, vybírat odpovídající literaturu, vyhledávat v ní informace, hodnotit ji, správně ji používat a prezentovat. Absolvent studijního programu Učitelství pro mateřské školy by měl být ve svém oboru schopen v českém a nejméně anglickém jazyce poznat a popsat problémovou situaci, navrhnout její řešení a toto řešení být schopen prezentovat a obhájit v ústní i písemné podobě.
- 8) Objevuje se požadavek bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy profesně orientovat. Vyplývá z předpokladu většího propojení bakalářských stupňů vysokoškolského vzdělávání s praxí. Absolventi i jejich zaměstnavatelé většinou dobře hodnotí teoretickou připravenost našich absolventů v širokém základu. Posílením průzkumu potřeb pedagogického terénu v průběhu pedagogických praxí studujících jimi samotnými by se rozestup mezi

očekáváními pedagogického terénu v ohledu jejich připravenosti a tím, co nabízí studujícím k poznání předměty pedagogické praxe, popř. předměty další, ve studijním programu mohl zmenšit. Znamená to pozměnit, ale tím i znáročnit předměty pedagogických praxí. Určitá nerovnováha mezi tím, s jakými znalostmi a dovednostmi absolventi odcházejí do praxe, a tím, jaké kompetence budou v praxi potřebovat, bude sice nadále existovat, poněvadž praxe vždy předchází tvorbu její teorie, ale využít zjištěné skutečnosti znamená trvale studijní program zkvalitňovat.

Závěr:

Cílem většiny programů bakalářského stupně našeho typu by měla být příprava na vstup na trh práce a s ním spojené rozvíjení klíčových kompetencí budoucích absolventů. Tento požadavek, zdá se již nyní splňujeme. Jak je ale výše uvedeno, stále jsme si vědomi určitých mezer ve vzdělávání budoucích vysokoškolsky vzdělaných učitelek mateřských škol a budeme se snažit tyto mezery eliminovat. A nadále budeme sledovat, jaké signály potřeb vysílá práce s dítětem předškolního věku v mateřských školách a studijní program Učitelství pro mateřské školy obměňovat, doplňovat a aktualizovat.

Literatura:

- Fottová, M. Nová úprava vzdělání učitelek mateřských škol. Praha: *Předškolní výchova*, roč. IV, číslo 10.
MŠMT, (2008). *Bílá kniha terciárního vzdělávání*. Praha.
MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8
MŠO. (1946). *Přehled vyučovacích hodin na ústavech pro vzdělání učitelek mateřských škol*. Praha.
MŠO. (1945). *Dekret prezidenta republiky o vzdělání učitelstva*. Praha: Sb. zákonů a nařízení č. 132.

Kontakt:

doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D.

Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky
Ostravská univerzita
Fráni Šrámka 3
709 00 Ostrava
Tel: 553 46 2678
E-mail: Radmila.Burkovicova@osu.cz

UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE JAKO ODBORNÁ PROFESE: POTŘEBA VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ V PROMĚNUJÍCÍCH SE PODMÍNKÁCH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

KINDERGARTEN TEACHER AS A PROFESSIONAL PROFESSION: THE NEED FOR HIGHER EDUCATION IN THE CHANGING CONDITIONS OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Autor
Dana Schöňová

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska

Předškolní vzdělávání představuje klíčové období ve vývoji dítěte a kvalita pedagogické práce v mateřské škole má dlouhodobý dopad na jeho další vzdělávací dráhu, osobnostní rozvoj i sociálně-emoční kompetence. V posledních desetiletích dochází k výrazné proměně profesních nároků na učitelky mateřských škol, a to zejména v souvislosti s kurikulárními změnami, rozvojem inkluzivního vzdělávání, proměnou rodinných struktur, nárůstem heterogenity dětských kolektivů a rostoucími očekáváními společnosti vůči předškolnímu vzdělávání. Tyto změny zásadním způsobem ovlivňují pojetí profese učitelky mateřské školy a kladou zvýšené nároky na její odbornou přípravu.

Předškolní vzdělávání představuje zásadní etapu ve vývoji dítěte, která významně ovlivňuje jeho další vzdělávací dráhu, sociální kompetence i emoční stabilitu. Kvalita pedagogické práce v mateřské škole je proto klíčovým faktorem nejen pro jednotlivé děti a jejich rodiny, ale i pro celou společnost. V posledních desetiletích dochází k výrazné proměně profesních nároků na učitelky mateřských škol, což se promítá do diskuse o odpovídající kvalifikaci a potřebě vysokoškolského vzdělání.

Debata o kvalifikaci učitelky mateřských škol se v českém prostředí objevuje dlouhodobě, avšak po roce 1989 výrazně zesílila. Postupně se ukazovalo, že středoškolská příprava přestává dostatečně odpovídat novým pedagogickým koncepcím, požadavkům inkluzivního vzdělávání, práci s rostoucí diverzitou dětských kolektivů i narůstajícím očekáváním rodičů a společnosti. Cílem změn ve vzdělávání učitelky bylo zajistit takovou úroveň odborné přípravy, která by odpovídala reálným profesním nárokům současné mateřské školy.

Ještě před rokem 1989 existovaly formy dálkového studia umožňující učitelkám doplňovat si vzdělání při zaměstnání. Tyto formy představovaly důležitý krok k rozvoji profesních kompetencí, byly však omezeny tehdejšími pojetí profese, které kladlo důraz především na režim, jednotnost a plnění předepsaných plánů. Po roce 1989 začaly vznikat strukturované vysokoškolské studijní programy, které systematicky propojily teorii, pedagogickou praxi, metodiku, pedagogiku, psychologii a diagnostiku. Terciární vzdělávání umožnilo rozvoj diagnostických a plánovacích kompetencí, posílení reflektivní a individualizované pedagogické praxe a kvalitnější přípravu na inkluzi a práci s diverzitou dětí. Výsledkem je postupně se formující profesní standard odpovídající současným požadavkům mateřských škol.

Proměna vzdělávání učitelky úzce souvisí s proměnou samotného pojetí profese. Historicky v mateřských školách dominoval kolektivistický model, v němž učitelka řídila třídu převážně frontálními metodami, vyžadovala jednotné chování a zajišťovala především režim a základní návyky. Dítě se přizpůsobovalo skupině a individualizace vzdělávání se uplatňovala jen minimálně. Současné pojetí, zakotvené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, staví dítě do centra vzdělávacího procesu. Moderní učitelka podporuje individuální vzdělávací dráhu dítěte, respektuje jeho tempo a potřeby, plánuje na základě průběžné diagnostiky a vytváří podnětné prostředí podporující učení hrou, objevováním a samostatností.

S tímto posunem se výrazně rozšířily profesní role učitelky mateřské školy. Vedle přímé pedagogické práce učitelka plní funkce diagnostické, plánovací a evaluační, podporuje hru jako klíčový prostředek učení, rozvíjí partnerskou spolupráci se zákonnými zástupci a koordinuje spolupráci s dalšími odborníky. Učitelka dnes systematicky sleduje vývoj dítěte, vede portfolia, hodnotí pokroky a přenáší získaná zjištění do individuálních i třídních plánů. Současně ovládá moderní pedagogické strategie, práci s diverzitou, podporu socio-emočního rozvoje a základní digitální kompetence.

Významnou oblastí profesních nároků se stává komunikace se zákonnými zástupci. Mateřská škola je často první vzdělávací institucí, se kterou rodina navazuje dlouhodobou spolupráci. Rodiče očekávají častou informovanost, vstřícnou komunikaci, zapojení do rozhodování a respekt k individuálním potřebám dítěte. Zvláštní výzvu představují alternativně orientované rodiny, které do prostředí mateřské školy přinášejí specifické nároky týkající se vzdělávacích přístupů, denního režimu, stravování či hodnotového ukotvení. Učitelka je nucena hledat rovnováhu mezi respektováním těchto požadavků a možnostmi práce s početnou a heterogenní skupinou dětí.

Nedílnou součástí profese je rovněž spolupráce s odbornými pracovišti, zejména se školskými poradenskými zařízeními a zdravotnickými specialisty. Učitelka komunikuje s psychology, speciálními pedagogy, logopedy či pediatry, interpretuje odborná doporučení a přenáší je do každodenní pedagogické praxe. Tato spolupráce klade vysoké nároky na odborné porozumění, schopnost reflexe i citlivou komunikaci s rodinou.

Na druhé straně stojí reálné podmínky výkonu profese, které často neodpovídají vysokým normativním požadavkům. Učitelky se potýkají s nedostatkem personálu, vysokými počty dětí ve třídách, heterogenním složením skupin, rozsáhlou administrativou a minimálním časem na přípravu a reflexi. Právě rozdíl mezi tím, co je po učitelkách požadováno, a tím, v jakých podmínkách mohou pracovat, vytváří prostor pro chronické profesní přetížení.

Vysokoškolské vzdělání se v tomto kontextu ukazuje jako nezbytný předpoklad pro zvládání komplexních profesních nároků, kvalifikované rozhodování a udržení kvality individualizovaného předškolního vzdělávání. Současně je však zřejmé, že bez odpovídajících systémových podmínek nelze plný potenciál odbornosti učitelek mateřských škol dlouhodobě efektivně využívat.

Cíle

Cílem příspěvku je analyzovat proměnu role učitelky mateřské školy v kontextu současných společenských, pedagogických a institucionálních změn a poukázat na význam vysokoškolského vzdělání jako klíčového předpokladu pro zvládání komplexních profesních nároků a odpovědností spojených s touto profesí.

Klíčová slova:

učitelka mateřské školy, vysokoškolské vzdělání, profesní kompetence, spolupráce s rodinou

Metody

Příspěvek je koncipován jako teoreticko-analytická studie vycházející z analýzy kurikulárních dokumentů, relevantní odborné literatury a systematické reflexe profesní praxe v prostředí mateřských škol.

Výsledky

Výsledky analýzy poukazují na výraznou komplexnost současné role učitelky mateřské školy. Vedle přímé pedagogické práce učitelka systematicky komunikuje se zákonnými zástupci dětí, reaguje na vysoké nároky alternativně orientovaných rodin a zajišťuje individualizovaný vzdělávací přístup v heterogenních třídách. Nedílnou součástí profese je rovněž pravidelná spolupráce s odborníky ze školských poradenských zařízení a zdravotnictví, přenos odborných doporučení do pedagogické praxe a citlivá komunikace s rodinou. Významnou roli hrají také kreativita a pedagogický talent, které umožňují inovativní přístupy k výuce, podporu rozvoje dítěte a efektivní řešení náročných pedagogických situací v každodenní praxi.

Závěr

Zjištění potvrzují, že profese učitelky mateřské školy prošla zásadní proměnou a dnes vyžaduje vysokou úroveň odborných, diagnostických, komunikačních i koordinačních kompetencí. Rozšíření profesní role o systematickou spolupráci se zákonnými zástupci, reagování na diverzitu rodinných očekávání a koordinaci mezioborové spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a zdravotnickými specialisty významně zvyšuje nároky na odbornou přípravu učitelek. Vysokoškolské vzdělání se v tomto kontextu ukazuje jako nezbytný předpoklad pro zvládání komplexních situací, kvalifikované rozhodování, efektivní využití kreativity a talentu a udržení vysoké kvality individualizovaného předškolního vzdělávání. Současně je zřejmé, že bez odpovídajících systémových podmínek, jako jsou přiměřený počet pedagogů, dostupná metodická podpora a spolupráce s odborníky, nelze plný potenciál odbornosti, kreativity a talentu učitelek mateřských škol dlouhodobě efektivně využívat.

Literatura

- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Závazná část a metodická podpora. Aktualizováno k 24. 6. 2025. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2025
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0866-8.
- SYSLOVÁ, Zora, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Vladimíra NAJVAROVÁ a Eva KOŽELUHOVÁ. Kvalifikace učitelů mateřských škol v perspektivě současných trendů předškolního vzdělávání. *Studia Paedagogica*, 2025, roč. 30, č. 1, s. 91–120.

Kontakt:

PaedDr. Dana Schönová, schonova.dana@seznam.cz, tel. 777 112 743

PROGRAMY VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A CHARAKTERISTIKY PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V ČESKÉ REPUBLICE, VE SLOVENSKÉ REPUBLICE A V POLSKU.

Fodorová Karin, Lipnická Milena, Solich Kornelie

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska

Profesionalizace učitelství v oblasti předškolního vzdělávání představuje jedno z klíčových témat současné evropské vzdělávací politiky. Mezinárodní dokumenty dlouhodobě zdůrazňují, že kvalita předškolního vzdělávání je významně determinována kvalifikací a odborností pedagogických pracovníků (OECD, 2019; European Commission, 2023). Studie *Starting Strong II* potvrdila, že zaměstnanci, kteří dosáhli vyššího formálního vzdělání a specializovanějšího školení zaměřeného na rané vzdělávání a péči, byli schopni poskytovat dětem více podnětných, vřelých a podpůrných interakcí (OECD, 2016). I další výzkumy potvrzují, že vyšší úroveň formálního vzdělání učitelů koreluje s vyšší kvalitou pedagogických interakcí, schopností individualizace a efektivní podpory rozvoje dítěte (OECD, 2018).

V kontextu rychle se proměňujících společenských podmínek – digitalizace, migrace, inkluзивního vzdělávání, rostoucí diverzity dětské populace, proměn rodinných struktur i dalších nových hodnot a fenoménů vyžaduje inovace v rozvoji profesních kompetencí učitelů i ve vysokoškolské přípravě. Rada Evropské komise (2019, bod 24) v této souvislosti uvedla, že vyšší úroveň odborné přípravy učitelů pozitivně koreluje s celkovou kvalitou služeb, což se odráží v efektivní interakci mezi zaměstnanci a dětmi, lepších vzdělávacích výsledcích a pozitivním osobním rozvoji dětí. Rozvoj profesních kompetencí má proto reagovat na potřeby praxe a zároveň na aktuální poznatky vědy a výzkumu (Lynch, Švidraň Basarabová a Lipnická, 2024). Podle vzoru většiny evropských zemí a v souladu s evropskými prioritami by se v České republice a ve Slovenské republice měli zvýšit požadavky na vysokoškolskou kvalifikaci učitelů mateřských škol. Stále totiž mohou mít středoškolské odborní vzdělání. V Polsku už tato možno neexistuje, učitelé mateřských škol jsou vystudovaní magistři ve svém oboru. Vysokoškolská příprava v těchto zemích probíhá dle evropského směřování a také má své národní specifika.

Cíl

Cílem příspěvku bylo identifikovat programy vysokoškolského vzdělání a vybraná specifika profesního rozvoje učitelů mateřských škol v České republice, ve Slovenské republice a v Polsku.

Klíčová slova: učitel mateřské školy – vysokoškolské vzdělání – profesionalizace – profesní rozvoj – kariérní systém – komparativní analýza – Česká republika – Slovensko – Polsko

Metody

Příspěvek je založen na komparativní analýze k požadavku vysokoškolského vzdělání a k vysokoškolské přípravě učitelů mateřských škol v České republice, ve Slovenské republice a v Polsku. Vychází z analýzy legislativních dokumentů.

Výsledky

Tab. 1. Programy vysokoškolského vzdělávání učitelů mateřských škol

Stupně	SR	ČR	PL
<i>I. stupeň</i>	Předškolná a elementární pedagogika	Učitelství pro mateřské školy Speciální pedagogika	neexistuje
<i>II. stupeň</i>	Předškolná pedagogika	Předškolní pedagogika Učitelství pro mateřské školy	5leté jednotné studium Pedagogika předškolního a mladšího školního věku

<i>III. stupeň</i>	Předškolní a elementární pedagogika	Předškolní pedagogika	Za předpokladu, že absolvovali magisterské studium v oboru předškolní pedagogika
--------------------	-------------------------------------	-----------------------	--

Tab. 2. Vysoké školy připravující učitele mateřských škol

	SR	ČR	PL
<i>Počet VŠ</i>	7	14	126
<i>Akreditácia</i>	Na úrovni univerzity v súlade celoštátnymi štandardami Akreditačnej agentúry SR	Akreditace studijních programů Národním akreditačním úřadem pro vysoké školství (NAÚ) v souladu se zákonem o vysokých školách	Postupy hodnocení Polskou akreditační komisí (PKA)
<i>Druh VŠ</i>	Univerzitné štúdiá na verejných VŠ (1 cirkevná univerzita)	Veřejné a soukromé vysoké školy – převážně univerzitního typu (pedagogické fakulty), dále neuniverzitní vysoké škol	Veřejné a soukromé vysoké školy – akademické a odborné vysoké školy (univerzity, akademie, pedagogické vysoké školy)

Tab. 3. Specifika profesního rozvoje učitelů mateřských škol

	SR	ČR	PL
<i>Zákon</i>	č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch	č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících	Legislativní rámec dokumentů Karta Nauczyciela a Prawo oświatowe
<i>Terminologie</i>	Profesijný rozvoj	Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)	Doskonalenie zawodowe
<i>Formy dalšího vzdělávání v profesním rozvoji</i>	aktualizačné inovačné špecializačné, funkčné, rozširujúce vzdelávanie.	Akreditované kurzy MŠMT, semináře, webináře, odborné konference, studium k rozšíření kvalifikace, studium pro ředitele škol a samostudium.	Kurzy a odborná školení, interní školení WDN, metodická podpora, odborné konference a studia podyplomowe.
<i>Povinnost profesního rozvoje</i>	Áno, určuje ji zákon.	Povinnost je definována pouze obecně. Není stanoven	Učitel je povinen prokázat tuto aktivitu v hodnotícím procesu.

		minimální rozsah vzdělávání.	
<i>Vazba na kariérní systém</i>	Áno, spojenie so systémom príplatkov za profesijný rozvoj, s postupom na vyšší kariérny stupeň alebo pozíciu a vyššiu platovú triedu.	Kariérní řád neexistuje, což poskytuje školám vysokou míru autonomie, avšak vede k nerovnoměrnému naplňování profesních standardů.	Podmiňuje kariérní růst, kariérní struktura obsahuje kategorie přičemž postup je vázán na dokumentaci profesního rozvoje, praxe a vzdělávací aktivity.
<i>Kariérní pozice</i>	začínajúci učiteľ, samostatný učiteľ, učiteľ s prvou atestáciou učiteľ s druhou atestáciou		naučzyciel początkujący, mianowany a dyplomowany.
<i>Hlavní organizace dalšího vzdělávání učitelů</i>	Národný inštitút vzdelávania a mládeže, univerzity, akreditované inštitúcie a samotné školy.	Národní pedagogický institut, univerzity, akreditované agentury a samotné školy.	Institute - Ośrodki doskonalenia nauczycieli, univerzity a szkolni system interniego wzdelawani WDN.
<i>Kontrola profesního rozvoje učitelů</i>	Riaditeľ MŠ	Neobsahuje centrální bodový mechanismus evaluace.	Státní dohled s tradicí postgraduálního vzdělávání.

Analýza

Programy vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol

Česká republika

Příprava učitelů mateřských škol je v České republice realizována převážně na pedagogických fakultách veřejných vysokých škol v programu *Učitelství pro mateřské školy* (např. Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Univerzita Palackého v Olomouci, Ostravská univerzita aj.).

Slovensko

Na Slovensku se učitelé mateřských škol připravují převážně v bakalářském studiu předškolní a elementární pedagogiky. *Můžou získat i magisterské vzdělání v neučitelském – vědeckém studiu předškolní pedagogiky na státních univerzitách s akreditovanými programy.* Příprava probíhá na pedagogických fakultách veřejných univerzit (např. Univerzita Komenského v Bratislavě, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a jiné). V mateřských školách pracují také učitelé s doktorským stupněm vzdělání v programu předškolní a elementární pedagogiky.

Polsko

Polsko disponuje nejrozsáhlejší sítí univerzit a pedagogických škol (např. Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Jagielloński). Vysokoškolské vzdělání je zde jednotným standardem. Program studií učitelských zaměřených na pedagogiku předškolní a raně školní po roce 2019 je realizován pouze v rámci jednotných pětiletých magisterských studií (§ 8 ust. 1 pkt 9, § 39 ust. 1 oraz § 48 Dz.U. 2018 poz.

1668), které mohou být profilovány: celoživotní nebo praktický profil. Silná je tradice postgraduálních studií (studia podyplomowe), která podporuje další profesní specializaci.

Specifika profesního rozvoje učitelů mateřských škol

Česká republika má další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) legislativně zakotvené v zákoně č. 563/2004 Sb.), avšak bez kreditního systému a bez kariérního řádu. **Slovensko** má zákon č. 138/2019 Z. z., který definuje profesní rozvoj a čtyřstupňový kariérní systém (začínající pedagog, samostatný pedagog, pedagog s první a druhou atestací). **Polsko** má profesní růst pevně svázaný s kariérními kategoriemi (początkujący, mianowany, dyplomowany) a s povinností dalšího vzdělávání. Slovenský model je nejvíce strukturovaný, polský kombinuje státní dohled a tradici postgraduálního studia, český systém je nejvíce flexibilní, avšak méně systematický.

Závěr

Cílem příspěvku bylo identifikovat programy vysokoškolského vzdělávání a vybraná specifika profesního rozvoje učitelů mateřských škol v České republice, ve Slovenské republice a v Polsku. Komparativní analýza ukázala, že proces profesionalizace předškolního vzdělávání v evropském prostoru jednoznačně směřuje k vysokoškolskému standardu jako minimálnímu kvalifikačnímu rámci.

Zatímco Polsko již implementovalo jednotný magisterský model přípravy učitelů mateřských škol a Slovenská republika legislativně zakotvila vysokoškolskou kvalifikaci jako základní standard, Česká republika setrvává v pluralitním systému kvalifikačních cest. Tato pluralita, ač historicky podmíněná, vytváří nerovnoměrnost v profesních kompetencích a oslabuje koncepční uchopení profesní identity učitele mateřské školy jako plně akademické profese.

Zjištění jsou v souladu s mezinárodními výzkumy (OECD, 2016; 2018; European Commission, 2023), které opakovaně potvrzují korelaci mezi úrovní formální kvalifikace a kvalitou pedagogických interakcí, schopností individualizace, reflexe praxe a implementace inovací. V podmínkách současné společnosti charakterizované digitalizací, inkluzí, migračními procesy a rostoucí diverzitou dětské populace nelze profesní přípravu redukovat na osvojení praktických dovedností. Vyžaduje systematickou akademickou přípravu založenou na výzkumném poznání, kritické reflexi a schopnosti adaptace na dynamické změny vzdělávací reality.

Komparace zároveň potvrzuje, že vysokoškolská příprava může mít různé národní podoby, avšak společným jmenovatelem je její akademický charakter a vazba na vědecké poznání. V tomto kontextu se sjednocení kvalifikačního standardu na úroveň vysokoškolského vzdělání jeví nikoli jako administrativní úprava, ale jako strukturální podmínka další profesionalizace oboru.

Profesionalizace učitelství mateřských škol tak představuje klíčový faktor kvality raného vzdělávání, jeho stability i společenské prestiže v evropském kontextu.

Literatura:

- European Commission. (2023). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Publications office of the European Union.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. University of Chicago Press.
- Lipnická, M., Fodorová, K., & Solich, K. (2025). *Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa* [Conference presentation].
- Lynch, Z., Švidraň Basarabová, B. & Lipnická, M. (2024). *Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve. Odras v slovenských podmienkach*. Belianum.

OECD. (2016). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018, Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce Dz.U. 2018 poz. 1668 (z późn. zm.).

Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Kontakt:

karin.fodorova@osu.cz;

milena.lipnicka@umb.sk;

kornelia.solich@akademiarac.edu.pl;

ODBORNOST SRDCEM I HLAVOU – PROČ MATEŘSKÁ ŠKOLA POTŘEBUJE VYSOKOŠKOLSKY VZDĚLANÉ UČITELKY

Professionalism of the Heart and the Mind – Why Kindergartens Need University-Educated Teachers

Autor: PaedDr. Jana Navrátilová

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska:

Předškolní vzdělávání představuje klíčovou etapu vzdělávací dráhy dítěte, která zásadně ovlivňuje jeho vztah k učení, k sobě samému i k sociálnímu prostředí. Přesto je profesní role učitelky mateřské školy často redukována na oblast péče. Revidovaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) však posiluje pojetí mateřské školy jako vzdělávací instituce a klade zvýšené nároky na profesní kompetence učitelky, pedagogickou diagnostiku, evaluaci a odborné rozhodování.

Cíle:

Cílem příspěvku je poukázat na význam vysokoškolského vzdělání učitelky mateřských škol jako klíčového předpokladu profesionalizace předškolního vzdělávání. Příspěvek se zaměřuje na propojení teoretických východisek profesionality učitelky, požadavků revidovaného RVP PV a empirických poznatků z vlastního výzkumu autorky.

Klíčová slova:

učitelka mateřské školy, profesionalita, vysokoškolské vzdělání, RVP PV, profesní růst

Metody:

Příspěvek vychází z analýzy odborných zdrojů zaměřených na profesionalitu učitelky mateřské školy a z výsledků vlastního výzkumného šetření realizovaného v rámci rigorózní práce Profesijní rast učiteliek materských škôl v podmienkach českého vzdelávacieho systému. Použity byly metody analýzy dokumentů a interpretace empirických dat.

Výsledky:

Výsledky výzkumu ukazují, že učitelky mateřských škol s vysokoškolským vzděláním vykazují vyšší míru profesní sebereflexe, větší jistotu v pedagogickém rozhodování a vyšší otevřenost k inovacím ve vzdělávací praxi. Tyto učitelky častěji využívají pedagogickou diagnostiku jako nástroj cílené podpory individuálního rozvoje dítěte, což se pozitivně promítá do kvality vzdělávacího procesu.

Úvod

Předškolní vzdělávání představuje klíčovou etapu vzdělávací dráhy dítěte, v níž se utvářejí základy jeho vztahu k učení, k sobě samému i k sociálnímu okolí. Přestože je význam mateřské školy pro další vzdělávací dráhu dítěte dlouhodobě potvrzován odbornými výzkumy, profesní role učitelky mateřské školy bývá ve veřejném i odborném diskurzu často zjednodušována a redukována na oblast péče. Tento pohled však neodpovídá současným nárokům kladeným na předškolní vzdělávání ani pojetí učitelky mateřské školy jako pedagogické profesionálky.

Revidovaný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) posiluje pojetí mateřské školy jako vzdělávací instituce a klade na učitelky mateřských škol výrazně vyšší nároky v oblasti profesních kompetencí, pedagogické diagnostiky, evaluace i odborného rozhodování (MŠMT, 2025). V tomto kontextu se otázka potřebnosti vysokoškolského vzdělání učitelky mateřských škol nejeví jako formální požadavek, ale jako zásadní předpoklad kvality předškolního vzdělávání a profesionalizace této profese.

Profesionalita učitelky mateřské školy jako odborná kategorie

Profesionalita učitelky mateřské školy je v odborné literatuře chápána jako komplexní a dynamická kategorie zahrnující odborné znalosti, dovednosti, hodnotové postoje a schopnost reflektovaného pedagogického jednání. R. Burkovičová (2013) upozorňuje, že profesionalita se neprojevuje pouze v praktickém zvládnutí pedagogických činností, ale především ve schopnosti učitelky vědomě rozhodovat o vzdělávacím procesu a nést odpovědnost za jeho kvalitu.

Učitelka mateřské školy vstupuje do každodenní interakce s dítětem v období, které je z hlediska vývoje osobnosti, sociálních vztahů i kognitivních funkcí mimořádně citlivé. Její pedagogická rozhodnutí – často nenápadná a implicitní – mají dlouhodobý dopad na další vzdělávací dráhu dítěte. Právě tato skutečnost klade vysoké nároky na odbornou připravenost učitelky a podporuje argument, že vysokoškolské vzdělání představuje nezbytný základ profesní identity.

R. Burkovičová (2013) dále zdůrazňuje, že profesní sebevědomí učitelky mateřské školy je úzce spjato s úrovní její odborné přípravy. Učitelka, která disponuje teoretickým zázemím a je vedena k systematické reflexi vlastní pedagogické praxe, je schopna vystupovat jako autonomní profesionálka a aktivní spolutvůrkyně vzdělávacího procesu.

Nároky na profesní kompetence učitelek v kontextu revidovaného RVP PV

Revidovaný RVP PV posiluje roli učitelky mateřské školy jako tvůrkyně kurikula na úrovni třídy i celé mateřské školy. Učitelka je vedena k samostatnému plánování vzdělávací nabídky, k průběžné pedagogické diagnostice a k systematické evaluaci vzdělávacího procesu (MŠMT, 2025). Tyto požadavky výrazně přesahují tradiční pojetí práce učitelky mateřské školy a předpokládají schopnost odborné analýzy, kritického myšlení a reflexe vlastní pedagogické činnosti.

Zvýšené nároky se promítají zejména do oblasti individualizace a inkluze. Učitelka mateřské školy pracuje s heterogenní skupinou dětí s rozdílnými vzdělávacími potřebami, tempem vývoje i sociálním zázemím. Její úkolem není pouze reagovat na tyto rozdíly intuitivně, ale plánovat vzdělávací strategie na základě odborného porozumění a diagnostických zjištění. Takto komplexně pojatá profesní role vyžaduje systematickou odbornou přípravu, kterou vysokoškolské vzdělání poskytuje.

Začínající učitelky, inovace a profesní růst

Význam vysokoškolského vzdělání se výrazně projevuje také v oblasti profesního růstu a adaptace začínajících učitelek mateřských škol. K. Fodorová (2025) ve svých výzkumných pracích poukazuje na skutečnost, že začínající učitelky často čelí nárokům pedagogické praxe, které vyžadují schopnost samostatného rozhodování, reflexe a inovace vzdělávacího procesu a zdůrazňuje, že otevřenost k inovacím v mateřské škole není otázkou osobnostní výbavy učitelky, ale výsledkem jejího profesního vzdělávání a podpory profesního učení. Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním vykazují vyšší míru profesní sebereflexe, větší jistotu v pedagogickém rozhodování a vyšší ochotu k dalšímu profesnímu rozvoji.

Vlastní výzkum autorky jako empirické ukotvení problému

Empirické ukotvení problematiky poskytuje vlastní výzkumné šetření autorky realizované v rámci rigorózní práce *Profesijní rast učiteliek materských škôl v podmienkach českého vzdelávacieho systému* (Navrátilová, 2017). Výzkum se zaměřil na profesní růst učitelek mateřských škol a souvislosti mezi dosaženým vzděláním, profesní sebereflexí a kvalitou pedagogické práce.

Výsledky výzkumu ukázaly, že učitelky s vysokoškolským vzděláním vykazují vyšší míru profesní sebereflexe, větší jistotu v pedagogickém rozhodování a vyšší otevřenost k inovacím ve vzdělávací praxi. Tyto učitelky častěji využívají pedagogickou diagnostiku jako nástroj podpory individuálního rozvoje dítěte, což se pozitivně promítá do kvality vzdělávacího procesu.

Závěr

Vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol je třeba vnímat jako nezbytný předpoklad profesionalizace předškolního vzdělávání v současných společenských a kurikulárních podmínkách. Odborné koncepty profesionality, požadavky revidovaného RVP PV i empirické výzkumy shodně ukazují, že nároky kladené na učitelky mateřských škol vyžadují hlubší teoretické porozumění, schopnost reflexe a otevřenost k dlouhodobému profesnímu růstu.

Vysokoškolsky vzdělané učitelky již nevyhledávají pouze základní školení, která často nabízejí lektorky s omezeným přesahem mimo běžnou praxi. Díky své odborné přípravě se umí lépe soustředit na cílené sebevzdělávání a dokáží rozvíjet své profesní kompetence na vyšší úrovni. V rámci dalšího vzdělávání však stále častěji hledají témata, která jim umožní prohloubit stávající znalosti ověřené praxí, ale zároveň přinášejí nové metody, inovace a vědecké poznatky odpovídající současným potřebám dítěte i společnosti.

Do budoucna tak bude důležité, aby se systém DVPP více otevřel odborným institucím a vysokým školám, kde působí specialisté a výzkumníci. Právě zde vznikají nové pedagogické přístupy, které reflektují aktuální pedagogické, sociální i vývojové výzvy. Pro kvalitní profesní růst učitelek je nezbytné, aby měly možnost čerpat poznatky přímo z prostředí vědy a výzkumu, nikoli pouze z praxe převyprávěné lektory bez širšího teoretického zakotvení.

Jako vedoucí pracovník, který vede učitelky s různou délkou praxe a různou úrovní vzdělání, tuto potřebu velmi jasně reflektuji. Vidím, že učitelky, které se chtějí rozvíjet, cíleně vyhledávají vzdělávání s přidanou hodnotou – tedy takové, které není pouze opakováním obecných a dlouhodobě známých témat, ale přináší hlubší pochopení, odbornou diskuzi a možnost aplikovat nové směry pedagogického myšlení do každodenní praxe. Proto je třeba otvírat prostor pro spolupráci mezi školami, univerzitami a výzkumnými institucemi, aby další vzdělávání skutečně odpovídalo výzvám současné praxe.

Spojení odbornosti a citlivého pedagogického přístupu – tedy „odbornosti srdcem i hlavou“ – není samozřejmostí, ale výsledkem systematického vzdělávání a profesního učení. V tomto smyslu je vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol nejen otázkou kvality předškolního vzdělávání, ale také vyjádřením respektu k profesi, která zásadním způsobem ovlivňuje budoucí vzdělávací dráhu dítěte.

Literatura

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013, 216s. ISBN 978-80-7464-403-0.

FODOROVÁ, Karin. Jak si vedou začínající učitelky mateřských škol při vzdělávání dětí předškolního věku s ohledem na dosažené vzdělání a potřebu inovací v mateřské škole. In: *Inovativní metody ve vzdělávání: Inovativní metody vzdělávání v mateřských školách. Sborník vědeckých příspěvků 2025-05-26 Ostrava*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2025. s. 12-14. ISBN 978-80-7599-511-7

NAVRÁTILOVÁ, Jana. *Profesijní rast učiteliek materských škôl v podmienkach českého vzdelávacieho systému*. Rigorózní práce. Banská Bystrica.: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta., 2017. Nezveřejněno.

MŠMT, 2025. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – revidované znění*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani> [cit. 2026-01-31].

Kontakt: zastupkynemsmaluchy@ms.gavlase.cz

**PŘÍNOS VYSOKOŠKOLSKY VZDĚLANÉ UČITELKY MŠ PRO KONTINUITU
VZDĚLÁVACÍHO PROCESU MEZI MŠ A ZŠ**
**THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY-EDUCATED PRESCHOOL TEACHERS TO
CONTINUITY FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TO PRIMARY EDUCATION**

Ondřej Šimik

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska a cíle:

Kontinuita mezi předškolním a základním vzděláváním představuje v současné vzdělávací politice i pedagogickém výzkumu stále výrazněji akcentované téma, protože přechod dítěte z mateřské školy do 1. ročníku základní školy patří k nejcitlivějším mezníkům vzdělávací dráhy. OECD jej popisuje jako „velký krok pro všechny děti“ a zdůrazňuje, že podpůrná a bezstresová zkušenost v této fázi pravděpodobně ovlivňuje, zda dítě rozvine svůj potenciál ve škole jak akademicky, tak sociálně (OECD, 2017, s. 14). Význam přechodu přitom nelze redukovat na jednorázové administrativní či organizační úkony (zápis, návštěvu školy), ale je třeba jej chápat jako proces zahrnující změnu prostředí, režimu, očekávání, forem učení i vztahových vazeb. V českém kurikulárním rámci je návaznost mezi stupni vzdělávání výslovně deklarována: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání vymezuje „elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání“ (MŠMT, 2021, s. 5). Tato formulace je podstatná nejen normativně, ale i didakticky: předškolní vzdělávání tím získává status prvního článku vzdělávací dráhy, který má vytvářet předpoklady pro další učení. Zároveň však praxe ukazuje, že deklarovaná návaznost nemusí automaticky znamenat reálně prožívanou kontinuitu na úrovni každodenní pedagogické práce, podpůrných opatření a zkušenosti dítěte. Aktuálnost tématu v českém kontextu posilují i probíhající systémové změny spojené s odklady povinné školní docházky a se snahou o plynulý přechod mezi MŠ a ZŠ. Metodický materiál MŠMT (2025) přímo označuje zajištění plynulého a úspěšného přechodu za „jeden z klíčových úkolů vzdělávacího systému“ a současně připomíná dlouhodobý trend, kdy je přibližně čtvrtině dětí udělován odklad povinné školní docházky (MŠMT, 2025, s. 2). Tento fakt je důležitý i pro interpretaci toho, co společnost (a často i školy) považují za „školní připravenost“: posun směrem k plynulejšímu přechodu znamená mimo jiné i snahu snížit tlak na výkon v počátku školní docházky a více pracovat s heterogenitou dětí.

Vedle systémových opatření se však jako klíčová ukazuje „mikro-úroveň“ pedagogické reality: jakým způsobem školy (a konkrétně pedagogové) překlápějí kurikulární záměry do společných cílů, srozumitelných postupů a podpory dítěte. Národní pedagogický institut v ČR v souvislosti s plynulým přechodem připomíná, že se tím proměňuje pohled na připravenost dítěte – důraz se posouvá k oblastem, jako je zvládání odloučení, sebeobsluha, schopnost požádat o pomoc, vytrvat a dokončovat činnost či respektovat pravidla společné práce (Havlíková & Vacková, 2024). Tyto aspekty navíc korespondují s českými empirickými zjištěními, podle nichž mohou mít sociální dovednosti dítěte významné souvislosti jak s rozhodováním rodičů o odkladu, tak s adaptací a fungováním dítěte po nástupu do školy (Chvál & Kropáčková, 2018). Z pohledu zajišťování kontinuity se proto jako zásadní otázka nejeví pouze „co“ je třeba dělat, ale „kdo“ a „na základě jakých profesních kompetencí“ dokáže kontinuitu dlouhodobě a smysluplně držet pohromadě. V mezinárodních výzkumech se opakovaně ukazuje, že kvalifikace pedagogů souvisí s kvalitou prostředí a procesní kvalitou vzdělávání. Manning et al. (2017, s. 7-8) shrnuje, že vyšší kvalifikace učitelů je statisticky významně pozitivně korelována s vyšší kvalitou prostředí v předškolním vzdělávání. Podobně Egert et al. (2018) naznačuje, že kvalitně zaměřené vzdělávání pedagogů se může promítat do zlepšování procesní kvality (zejména kvality interakcí), která je považována za mechanismus podporující rozvoj dítěte. V kontextu kontinuity MŠ–ZŠ se tak otevírá

prostor pro důslednější promýšlení role vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřské školy jako aktérky, která má potenciál propojit kurikulární, pedagogickou, podpůrně-inkluzivní a relační dimenzi přechodu v reálné praxi školy.

Tento teoreticky orientovaný příspěvek (s aplikačním přesahem) vychází z předpokladu, že kontinuita mezi MŠ a ZŠ je vícevrstevný proces, který nelze zajistit izolovanými aktivitami, ale vyžaduje profesní kapacity pro kurikulární „překlad“ mezi stupni, didaktickou volbu forem učení, kontinuální diagnostiku a předávání podpory i práci se vztahy a komunikací s rodinou. V návaznosti na to bude dále v textu (1) konceptualizována kontinuita ve čtyřech vzájemně provázaných dimenzích, (2) argumentováno, proč může být vysokoškolsky vzdělaná učitelka mateřské školy klíčovým „mostem“ mezi MŠ a ZŠ, a (3) naznačeny implikace pro pregraduální přípravu a profesní rozvoj pedagogů.

Teoretický rámec: Co rozumíme „kontinuitou“ mezi MŠ a ZŠ?

V odborné literatuře se kontinuita v přechodu dítěte z mateřské do základní školy nezužuje na jednorázový přechodový program, ale chápe se jako dlouhodobě udržovaná návaznost vzdělávacího působení a podpory dítěte napříč institucionální hranicí MŠ–ZŠ (OECD, 2017, s. 17; Peters, 2010). OECD rámuje přechod jako oblast, kde je cílem zajištění kontinuity v prostředích učení a well-beingu mezi předškolním a primárním vzděláváním (OECD, 2017, s. 147). Kontinuita tedy není událost, ale *proces* – a ve své podstatě představuje sladění **cílů – obsahu – metod – podpory – vztahů** tak, aby dítě nezažívalo zbytečné přerušování v tom, co se učí, jak se to učí, jak je podporováno a jaké má bezpečné opory. Z tohoto hlediska jsou běžné adaptační aktivity (např. návštěva školy, ukázková hodina, setkání s učitelkou, slavnostní zápis) užitečné, ale samy o sobě nedostačují. OECD v souvislosti s přechody rozlišuje aktivity různé intenzity; upozorňuje, že nízko-intenzivní, jednorázové formy podpory mohou být omezené, zatímco klíčové jsou koordinované postupy a spolupráce aktérů (OECD, 2017, s. 210–211). Podobnou logiku akcentují i české systémové materiály: MŠMT explicitně spojuje plynulý přechod se zajištěním bezpečného prostředí, diferenciací a individualizací, průběžnou diagnostikou a návaznou podporou (včetně role poradenských zařízení) – tedy s opatřeními, která mají *procesní* povahu a přesahují rámec jednorázové adaptace (MŠMT, 2025, s. 2–3). V českém kontextu se navíc opakovaně ukazuje, že slabým místem je *spolupráce a sdílení odborných perspektiv mezi MŠ a ZŠ*; například tematické číslo časopisu Orbis scholae k předškolnímu vzdělávání zmiňuje zkušenost učitelek s „nefunkční spoluprací se základní školou“ jako relevantní systémovou bariéru (Straková & Simonová, 2017, s. 6). Z uvedeného lze vymezit **kontinuitu mezi mateřskou a základní školou jako udržovanou návaznost vzdělávacích očekávání a podpory dítěte, zajištěnou sladěním kurikula, pedagogiky, podpůrných mechanismů a vztahové komunikace mezi institucemi a rodinou**. V dalším textu tuto definici operacionalizujeme do čtyř dimenzí.

Čtyři dimenze kontinuity

Kurikulární kontinuita (návaznost cílů, očekávaných výstupů, progres): Kurikulární kontinuita znamená, že mateřská a základní škola pracují s cíli a obsahem vzdělávání tak, aby dítěti dávaly smysl jako navazující vývojová trajektorie učení – nikoli jako dvě oddělené logiky. Shuey et al. (2019) zdůrazňuje, že kurikulum má významnou roli při podpoře kontinuity a progresu mezi předškolním a primárním vzděláváním; návaznost kurikulárních rámců ovlivňuje rané zkušenosti dítěte se školou, míru jeho zapojení i kvalitu vztahů v prostředí MŠ i ZŠ (s. 8–10). Zároveň upozorňuje na riziko **přílišného přibližování mateřské školy školnímu režimu**, tedy mechanického přenášení požadavků základní školy směrem do mateřské školy bez respektu k věkově přiměřené pedagogice. Kontinuita proto není totožná se zrychleným akademizováním předškolního vzdělávání (Shuey et al., 2019, s. 10, 16). V českém prostředí se kurikulární návaznost opírá o rámcové programy a jejich principy. NPI připomíná, že návaznost mezi předškolním a základním vzděláváním je v RVP zachycena v klíčových kompetencích, gramotnostech i očekávaných výsledcích učení; a že očekávané výsledky z RVP PV mohou učiteli 1. ročníku ukázat, k čemu jsou děti v předškolním vzdělávání vedeny (Havlíková &

Vacková, 2024). Kurikulární kontinuita se tak může projevit např. v tom, že ZŠ navazuje na rozvoj řeči, předčtenářských a předmatematických představ, socio-emočních kompetencí či pracovních návyků jako na již rozvíjené oblasti.

Pedagogická kontinuita (návaznost metod, režimu učení, očekávání, práce se samostatností): Pedagogická kontinuita (návaznost metod, režimu učení, očekávání, práce se samostatností) se týká toho, **jak** se dítě učí: režimu dne, míry autonomie, způsobů práce, očekávání učitele, charakteru zpětné vazby i hodnocení. OECD upozorňuje, že zajištění této kontinuity komplikuje i organizační realita přechodu, kdy **základní školy často přijímají děti z mnoha různých mateřských škol** (a mateřské školy naopak připravují děti pro více základních škol), což ztěžuje spolupráci napříč velkým počtem institucí a vyžaduje sdílené rámce a cílený pedagogický dialog mezi zúčastněnými aktéry (OECD, 2017, s. 227). Pro praxi to znamená hledat takové mosty, které respektují rozdílnost obou stupňů, ale zároveň minimalizují zbytečné šoky (např. náhlý přechod od činnostního a herního učení k převážně frontálnímu režimu bez postupné gradace nároků). V české praxi to dobře ilustruje metodika programu Začít spolu, která explicitně popisuje, že přechod z MŠ orientované na dítě do tradiční ZŠ může být náročný; a doporučuje plánování přechodu založené na vyjasnění přístupů a důvodů mezi MŠ a ZŠ a na společném postupu s rodinou (Step by Step ČR, 2020, s. 60–61). Pedagogická kontinuita tedy není kopií jedné pedagogiky do druhé, ale *koordinovanou změnou* – zejména ve vztahu k samostatnosti dítěte, práci s pravidly, komunikaci a způsobu učení.

Podpůrná a inkluzivní kontinuita (návaznost podpůrných opatření, práce s informacemi, spolupráce se ŠPP): Podpůrná/inkluzivní kontinuita znamená, že přechodem se neztrácí podpůrná opatření, znalost potřeb dítěte ani návazné služby – naopak se přenášejí citlivě, eticky a funkčně tak, aby ZŠ mohla navázat bez prodlev. OECD uvádí, že většina zemí nabízí dětem se speciálními vzdělávacími potřebami během přechodu nebo po něm specialistickou podporu (např. psycholog, pracovníci sociálních služeb), která je vnímána jako významný prvek vývojové kontinuity (OECD, 2017, s. 30). V českém systému je tento rozměr nově akcentován i metodickými materiály MŠMT: důraz je kladen na individuální přístup, diferenciaci, průběžnou pedagogickou diagnostiku a systematickou spolupráci se školskými poradenskými zařízeními (PPP) – a také na sdílení zkušeností mezi pedagogy (MŠMT, 2025, s. 2–3). Kvalitativně odlišnou úroveň pak představuje profesionální učení „pro inkluzi“ jako dlouhodobý rámec kompetencí napříč profesní dráhou. Evropská agentura pro speciální potřeby a inkluzivní vzdělávání upozorňuje, že rámce kompetencí pro profesní učení učitelů mají podporovat širší pojetí inkluze (včetně spravedlnosti a spolupráce v praxi), a varuje před tím, aby byla inkluze zúžena jen na specializované, úzce vymezené znalosti (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021, s. 6–7). V kontextu přechodu z MŠ do ZŠ to prakticky znamená zejména jasná pravidla pro předávání relevantních informací, společné plánování podpory, návaznost práce se školním poradenským pracovištěm a sdílené porozumění tomu, co je „přiměřená“ podpora v 1. ročníku.

Relační kontinuita (vztahy dítě–učitel–rodina; bezpečí, důvěra, komunikace): Relační kontinuita stojí na premise, že dítě se neučí mimo vztahy: kvalita vazeb a komunikace ovlivňuje jeho pocit bezpečí, motivaci i schopnost adaptace. OECD připomíná, že přechodová zkušenost je utvářena více faktory v učebním kontextu dítěte a že spolupráce rodičů, MŠ, ZŠ a dalších služeb je klíčová pro pozitivní vliv na vývojovou kontinuitu (OECD, 2017, s. 208). Výzkumné přehledy zaměřené na **přechod dítěte do školy** (např. v novozélandském kontextu) konzistentně zdůrazňují význam vztahů, pocitu sounáležitosti a partnerské spolupráce rodiny a školy jako podmínky úspěšného přechodu (Peters, 2010, s. 14–18). Relační kontinuita má také informační dimenzi: přenos informací o dítěti je efektivní jen tehdy, když je zasazen do důvěry, jasných pravidel a reálné spolupráce. O’Kane upozorňuje, že bez jasně formulované politiky bývá přenos informací roztříštěný a závislý na lokálních zvyklostech a prioritách učitelů, což oslabuje systémovost přechodu (O’Kane, 2016, s. 32–33). V českém prostředí se relační kontinuita propojuje i s diskusí o posunu paradigmatu od „připravenosti dítěte na školu“ k „připravenosti školy na dítě“ – tento obrat je formulován jako klíčové doporučení pro spravedlivější školní start a podporu různorodých potřeb dětí (Greger, Simonová, & Straková, 2015, s. 161–162). Kontinuita vzdělávacího procesu mezi MŠ a ZŠ je mnohorozměrný konstrukt, který nelze redukovat na adaptační program. Aby byl přechod skutečně plynulý, je potřeba současně řešit návaznost kurikulární, pedagogickou, podpůrně-inkluzivní i relační – a to v dlouhodobé koordinaci mezi MŠ, ZŠ a rodinou.

Role vysokoškolsky vzdělané učitelky MŠ v zajišťování kontinuity

Kontinuita mezi mateřskou a základní školou se ve skutečnosti neděje na úrovni jednorázových akcí, ale v opakovaných rozhodnutích o cílech, metodách, podpoře a komunikaci, které mají konkrétní aktéry. V českém kontextu je takovým aktérem typicky učitelka MŠ: stojí v první linii práce s dítětem i rodinou, a zároveň je ve specifické pozici vůči očekáváním základní školy (zejména 1. ročníku). Učitelka mateřské školy může v procesu kontinuity vystupovat jako propojovací a zprostředkující aktér, který dlouhodobě překlenuje institucionální hranici MŠ–ZŠ, pomáhá sladit očekávání a koordinovat činnost napříč stupni. Překračování hranic mezi prostředím lze chápat jako kontakt odlišných profesních a organizačních logik: „hranice“ je zde sociokulturní odlišnost, která může vést k nespojitosti v jednání či interakci (Akkerman & Bakker, 2011, s. 133). Propojovací role je proto náročná: individuální překlenování hranic je obzvláště důležité v situacích, kdy ještě není ustavena formalizovaná struktura spolupráce mezi oběma poli praxe (Hartmann & Decristan, 2018, s. 119). Současně platí, že propojování není jen osobní iniciativa, ale může mít podobu společné práce, která se opírá o záměrně budované a dlouhodobě udržované společné postupy a rutiny – ty umožňují průběžné zapojení aktérů z různých prostředí a produktivní práci s odlišnostmi (Penuel et al., 2015, s. 190–191). Novější výzkum propojovacích rolí navíc ukazuje, že jejich podoba a míra vlivu se výrazně odvíjí od podmínek partnerství (např. organizačních, kulturních, relačních a historických rysů spolupráce) a od toho, jak je v konkrétních interakcích nastavena možnost jednat a podílet se na rozhodování (Wegemer & Renick, 2021, s. 1, 6–7).

Z hlediska kontinuity je současně klíčové, že překlenování hranice se neděje pouze prostřednictvím osoby, ale také prostřednictvím sdílených koordinačních prostředků – dohodnutých artefaktů a postupů, které umožňují spolupráci bez nutnosti „sjednotit“ perspektivy obou institucí. V literatuře je vytváření nových, „hybridních“ způsobů práce popisováno zejména v souvislosti s mechanismem transformace, kdy mohou vznikat nové praktiky kombinující prvky obou oblastí, a to na základě opakované společné práce (Hartmann & Decristan, 2018, s. 119). V prostředí MŠ–ZŠ tuto funkci typicky plní např. společně dohodnutý rámec očekávání, portfolia a záznamy o pokroku dítěte, dohody o způsobu předávání informací či společné plánování podpůrných kroků. Smyslem pak není administrativní předání dokumentu, ale budování sdílené infrastruktury porozumění a koordinace – tak, aby kontinuita byla řízená (opřena o společné rutiny a artefakty) a nikoli jen závislá na náhodných osobních kontaktech. Z českých zdrojů vyplývá, že plynulý přechod je podmíněn nejen aktivitami v MŠ, ale také pravidelnou spoluprací MŠ a ZŠ a zároveň tím, jak se (ne)sladňují pohledy na očekávanou úroveň dovedností dětí při nástupu do školy (ČŠI, 2024, s. 8–9). Novější metodické dokumenty MŠMT navíc explicitně rámuji přechod jako klíčový úkol systému, který může zásadně ovlivnit postoj dítěte ke škole i jeho další vzdělávací dráhu (MŠMT, 2025, s. 2). V praxi tak „držení kontinuity pohromadě“ znamená: (a) umět číst kurikulární logiku obou stupňů, (b) umět vytvářet mosty mezi pedagogickými kulturami MŠ a 1. třídy a (c) umět koordinovat komunikaci s rodinou i poradenskými službami – tedy kompetence, které přesahují čistě „pečovatelskou“ rovinu a míří k profesionalitě založené na vědění a reflektované praxi.

Důležitost vysokoškolské kvalifikace učitelky mateřské školy podporuje například systematická přehledová studie publikovaná v rámci Campbell Collaboration, která shrnuje 48 studií (82 nezávislých vzorků) a ukazuje statisticky významnou pozitivní asociaci mezi vyšší kvalifikací učitelů a vyšší kvalitou prostředí v předškolním vzdělávání. Kvalita byla v zahrnutých studiích hodnocena zejména standardizovanými škálami kvality prostředí (např. škálami řady Environment Rating Scales), přičemž pozitivní vazby se objevují i u oblastí zahrnujících strukturu programu či jazyk a kvalitu interakcí (Manning et al., 2017, s. 7–8). Autoři současně upozorňují na omezení převážně korelačních výzkumných designů a na potřebu přesněji rozlišit, jaké konkrétní znalosti a dovednosti vyšší vzdělání do praxe skutečně přináší (Manning et al., 2017, s. 8). Pro téma kontinuity je to podstatné: nejde totiž pouze o formální kvalifikaci, ale o profesní znalostní bázi, která umožňuje kvalifikované pedagogické rozhodování, diagnostickou citlivost a koordinaci podpory napříč stupni. Druhý argument poskytují mezinárodní systémové analýzy: OECD ve zprávě TALIS Starting Strong ukazuje souvislosti mezi počáteční přípravou a profesními praktikami a zároveň upozorňuje, že některé oblasti přípravy (včetně práce s rodinou) nejsou univerzálně pokryty a profesní rozvoj není rovnoměrně dostupný napříč rolemi a úrovněmi počáteční kvalifikace (OECD, 2025, s. 26, 141, 148–149). V kontextu kontinuity je to

podstatné, protože právě praktiky orientované na dítě, práci s rodiči a koordinaci podpory představují mechanismy, skrze něž se kontinuita materializuje v každodenní práci. Kvalifikace se navíc neprojevuje izolovaně, ale v souhře s organizačními podmínkami a vedením. Přehled OECD k pedagogickému vedení v předškolním vzdělávání a péči připomíná, že vedoucí pracovníci (a v širším pojetí i nositelé pedagogického vedení) hrají zásadní roli ve zlepšování a udržení procesní kvality – zejména kvality vztahů a interakcí – a že důležitou, avšak náročnou součástí této role je budování spolupráce a partnerství napříč službami a institucemi (Douglass, 2019, s. 8). Kontinuita je tedy organizačně i profesně náročný úkol, který vyžaduje schopnost koordinace a spolupráce – čili kompetence, jež vysokoškolská příprava (v ideálním případě) cíleně rozvíjí.

Přínos vysokoškolsky vzdělané učitelky MŠ pro jednotlivé dimenze kontinuity

Kurikulární kontinuita vyžaduje, aby učitelka MŠ uměla promýšlet cíle a obsah vzdělávání jako progres, nikoli jako seznam činností. V praxi to znamená pracovat se vzdělávacími cíli v podobě pozorovatelných projevů učení, volit činnosti jako prostředky k cíli a umět komunikovat, co dítěti funguje a v čem potřebuje další podporu. Vysokoškolská příprava typicky posiluje didaktickou gramotnost (cíle–obsah–metody–hodnocení) a schopnost argumentovat volby na základě teorie i dat z praxe. Z pohledu přechodu je důležité, aby ZŠ nezískala jen obecné ujištění o připravenosti, ale informaci o tom, jaké strategie učení dítě používá, jak reaguje na různé typy úkolů a jakou míru podpory potřebuje – tedy informaci didakticky využitelnou. Právě učitelka MŠ může – skrze kvalitu plánování a zacílení podpory – přispívat k tomu, aby přechod nebyl skokem, který znevýhodní některé děti.

Kontinuita se často láme na tom, že ZŠ na začátku nezná dítě jinak než skrze krátký zápis a první týden ve třídě. Přitom adaptace vyžaduje individuální péči, emocionální podporu a bezpečné prostředí (ČŠI, 2024, s. 10). Vysokoškolsky vzdělaná učitelka MŠ může přinést strukturovanější, odborněji vedenou diagnostiku zaměřenou na učení (nikoli selekci) a převést ji do formy, která je užitečná pro 1. třídu. Zde se přímo nabízí chápat plán přechodu jako koordinační nástroj společné práce mateřské školy, základní školy a rodiny: jako dohodnutý postup, který umožňuje sdílet relevantní informace a sladit očekávání tak, aby přechod nebyl nahodilý, ale řízený. Prakticky orientovaná metodika Začít spolu doporučuje, aby mateřská škola měla písemný plán přechodu připravovaný ve spolupráci s rodinou a školou, a výslovně zmiňuje smysluplné předávání informací o silných stránkách a potřebách dítěte učiteli ZŠ (Step by Step ČR, 2020, s. 60-61). Podobně materiál NAEYC k přechodu z mateřské školy do 1. ročníku ZŠ zdůrazňuje, že přechody nejsou jednorázová událost a že kontinuita se opírá o komunikaci a spolupráci mezi institucemi a rodinami, což umožňuje učitelům lépe plánovat podporu dítěte na začátku školní docházky (Phillips & Scrinzi, 2024). Praktický příklad nástroje pro sdílení informací představuje „Transition to School Digital Statement“, popsáný jako praktický prostředek pro sdílení informací a podporu kontinuity mezi předškolní službou a školou, přičemž současně autoři zdůrazňují, že jde jen o jednu část širšího procesu přechodu doplňovaného průběžnou spoluprací aktérů (NSW Department of Education, 2025, s. 30).

Zvlášť citlivou oblastí je návaznost podpory u dětí se SVP či dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Česká školní inspekce upozorňuje, že aktivity MŠ podporující přechod mají být individualizované tak, aby umožňovaly potřebný rozvoj i dětem se specifickými vzdělávacími potřebami či znevýhodněním (ČŠI, 2024, s. 9). Na systémové úrovni se současně zdůrazňuje potřeba cílené a systematické podpory tak, aby vzdělávání bylo skutečně inkluzivní, což je spojováno i s debatou o vysokém podílu odkladů školní docházky (MŠMT, 2025, s. 2). Vysokoškolská příprava zde typicky posiluje schopnost (a) včas rozpoznat signály potřeby podpory, (b) plánovat podpůrná opatření pedagogicky smysluplně, (c) koordinovat spolupráci s poradenskými službami a (d) komunikovat s rodinou s respektem a jasným cílem. Právě tato koordinace je pro kontinuitu rozhodující – bez ní se podpora při přechodu často „resetuje“ a dítě ztrácí kontinuitu nejen v učení, ale i v prožívání bezpečí. Kontinuita v tomto kontextu je výsledek vztahové a organizační práce napříč stupni. V českých podmínkách je opakovaně zdůrazňována potřebnost pravidelné spolupráce MŠ a ZŠ v různých podobách – od spolupráce pedagogů po společné akce pro děti (ČŠI, 2024, s. 9). OECD v přehledu k pedagogickému vedení v oblasti předškolního vzdělávání a péče uvádí, že navazování komunitních a mezioborových partnerství patří k důležitým, ale zároveň náročným dimenzím role vedení a podpory kvality (Douglass, 2019, s. 13). Z praktického hlediska to znamená, že kontinuita vyžaduje dohodnuté minimální standardy spolupráce

mezi MŠ a ZŠ (zejména vyjasnění očekávání, předávání informací, plánování podpory a partnerství s rodinou). Implikace pro praxi je rozpracována v následujícím textu.

Implikace pro pedagogickou praxi

Kontinuita MŠ–ZŠ není jednorázový přechodový projekt, ale dlouhodobě udržitelná *architektura* práce s kurikulem, pedagogikou, podporou a vztahy. Z tohoto pohledu implikace míří současně do tří rovin: (i) do **počáteční přípravy** (zejména vysokoškolsky vzdělaných učitelek MŠ), (ii) do **školní praxe** (společné mechanismy MŠ a ZŠ) a (iii) do **řízení a podpory systému** (standards, profesní učení, evaluace). Evropské rámce kvality dlouhodobě zdůrazňují, že kvalita a rovnost šancí v předškolním vzdělávání a péči stojí na provázání kurikula, kvalifikace a rozvoje pracovníků a způsobu řízení (European Commission, 2014, s. 2–3). V českém kontextu lze tuto logiku přímo napojit na Strategii 2030+, která explicitně akcentuje profesní kontinuum učitele a potřebu systémové podpory kvality práce napříč profesním životem (MŠMT, 2020, s. 52).

(i) „kompetentní systém“ místo izolované kompetence jednotlivce

Pokud má být učitelka MŠ nositelkou kontinuity, nestačí posilovat jen individuální didaktické dovednosti; příprava musí cíleně rozvíjet kompetence pro práci v *kompetentním systému* – tj. ve vazbě na tým, pedagogické vedení, spolupráci napříč službami a kvalitou řízení (Vandenbroeck et al., 2016). Prakticky to znamená tři kurikulární posuny:

a) **kurikulární gramotnost napříč stupni (MŠ↔1. ročník ZŠ)**: v přípravě explicitně pracovat s mapováním návaznosti očekávání, progresu a typických „překladových míst“ mezi RVP PV a RVP ZV; studentky musí umět formulovat cíl, indikátory učení a adekvátní oporu (scaffolding) tak, aby byly sdělitelné i partnerům na ZŠ a rodičům. Tento typ „společného jazyka kvality“ je opakovaně spojován s efektivnějším řízením kvality v předškolním vzdělávání (European Commission, 2014, s. 3).

b) **diagnostika jako podpora učení a etická práce s informacemi**: příprava musí posílit interpretaci dětského učení (ne selekci) a zároveň pravidla a limity předávání informací při přechodu (co, proč, komu a jak). V českém prostředí to navazuje na aktuální systémové kroky k zavedení sdílení výsledků pedagogického diagnostikování, kde je kladen důraz na to, aby předávané informace vedly k rychlému vzhledu do potřeb dítěte a zamezilo se jeho neetickému „nálepkování“ (MŠMT, 2025, s. 7).

c) **inkluzivní kompetence a mezioborová spolupráce**: výsledky mezinárodních šetření ukazují, že podpora dětí se SVP a práci s různorodostí personál často vnímá jako oblast s vysokou potřebou dalšího vzdělávání; současně jde o významný zdroj stresu personálu, pokud se necítí vybaven (OECD, 2025, s. 11). Vysokoškolská příprava proto musí systematicky propojovat inkluzi s návazností podpůrných opatření a se spoluprací se školním poradenským pracovištěm a dalšími službami.

(ii) minimální standard „společné práce na kontinuitě“

Na úrovni škol je klíčové přejít od nahodilých adaptačních aktivit k minimálnímu standardu meziinstitucionální spolupráce. Evropské přístupy ke kvalitě vycházejí z toho, že kurikulum a kvalifikace pracovníků nelze oddělit od způsobu řízení a správy – tedy od toho, jak jsou nastaveny role, odpovědnosti, sdílené cíle a způsoby hodnocení. (European Commission, 2014, s. 3; European Commission, EACEA, & Eurydice, 2025, s. 12, 25). Pro mateřské a základní školy to lze přeložit do čtyř praktických mechanismů:

a) **Společné vyjasňování a sladění kurikulárních očekávání (2× ročně) (2× ročně)**: krátká pracovní setkání učitelek MŠ a učitelů 1. tříd nad konkrétními ukázkami dětských výstupů (produkty, pozorování, situace), která vytvářejí sdílené porozumění „kde dítě je“ a jaký následující krok je realistický. Tím se brání skokové změně očekávání, která narušuje pedagogickou kontinuitu.

b) **Standardizovaný a strukturovaný přenos informací**: zavést stručný předávací záznam (1–2 strany) – co dítěti pomáhá, jaké podpory fungují, jaké jsou rizikové situace a jaké strategie se osvědčily. V českém diskurzu je tento krok aktuálně legislativně ukotven formou standardizovaného formuláře, který má jako výstup z pedagogické diagnostiky v MŠ poskytnout základní škole s předstihem podklady pro nastavení podpory a adaptačního období (MŠMT, 2025, s. 7).

c) **Společná práce s rodinou**: rodič není příjemce informací, ale spoluaktér přechodu; prakticky to znamená sjednotit komunikaci (co rodič může čekat v 1. třídě, co škola očekává, co je naopak na škole) a vytvořit bezpečný prostor pro sdílení obav. I evropské dokumenty kvality uvádějí zapojení rodiny jako integrální součást podpory dětí a rovnosti šancí (European Commission, 2014, s. 3).

d) Kontinuita podpůrných opatření: přechod nesmí vést k přerušení nebo oslabení návaznosti podpory. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné plánovat návaznost podpůrných opatření i rolí jednotlivých aktérů ještě před nástupem do základní školy; mezinárodní data přitom ukazují, že práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami patří mezi oblasti, v nichž pracovníci často deklarují výraznou potřebu dalšího profesního rozvoje (OECD, 2025, s. 11).

(iii) profesní kontinuum, cílené profesní učení a evaluace kontinuity

Na systémové úrovni je třeba sladit tři prvky: kvalifikační a profesní standard, dostupné a kvalitní profesní učení a evaluaci, která měří to, co je podstatné. Na systémové úrovni je pro podporu kontinuity mezi mateřskou a základní školou nezbytné sladit kvalifikační a profesní standardy, dostupné a kvalitní profesní učení i způsob, jak se kontinuita vyhodnocuje. Strategie 2030+ explicitně formuluje záměr vytvořit kompetenční profil učitele, který definuje kvalitu práce v různých fázích profesního rozvoje a podporuje rozvoj po celý profesní život (MŠMT, 2020, s. 52). Pro oblast kontinuity MŠ–ZŠ to znamená, že kompetenční profil by měl zahrnovat i kompetence související s přechodem dítěte: schopnost plánovat kurikulární návaznost, eticky pracovat s informacemi o dítěti, spolupracovat s rodinou a s učiteli navazujícího stupně a koordinovat podpůrná opatření.

S tím úzce souvisí pojetí profesního rozvoje: výzkumné syntézy opakovaně ukazují, že účinné jsou takové formy profesního učení, které jsou obsahově zacílené, dlouhodobější, přímo propojené s každodenní praxí a systematicky podporují spolupráci (Darling-Hammond et al., 2017, s. 1–2). V kontextu kontinuity to implikuje posun od jednorázových školení k cyklům společného plánování, vzájemných návštěv ve výuce a řízené reflexe napříč stupni. Současně je důležité uvažovat o rozvoji jako o součásti kompetentního systému, tedy takového nastavení, v němž se opírá o funkční týmy, pedagogické vedení a podpůrné podmínky, nikoli pouze o izolované vzdělávání jednotlivců (Vandenbroeck et al., 2016).

Třetím pilířem je vyhodnocování kontinuity: systémová podpora přechodu se nemůže opírat pouze o vykazování počtu adaptačních návštěv, ale o sledování procesů, které kontinuitu skutečně vytvářejí. Smysluplné je proto pracovat s indikátory jednotlivých dimenzí kontinuity, například s mírou kurikulární návaznosti (společné plánování, návazné cíle), s kvalitou pedagogických strategií podporujících přechod, s návazností podpůrných opatření a s kvalitou komunikace a partnerství s rodinou. Takto pojaté vyhodnocování odpovídá evropským přístupům, které zdůrazňují potřebu průběžného sledování a hodnocení jako jedné z klíčových dimenzí kvality v předškolním vzdělávání a péči (European Commission, 2014, s. 2–3).

Diskuse a limity (cca 0,5 str.)

Argument o přínosu vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřské školy pro kontinuitu mezi mateřskou a základní školou je třeba chápat jako pravděpodobnostní: vyšší kvalifikace zvyšuje šanci na kvalitní pedagogická rozhodnutí a koordinaci napříč stupni, nikoli však automaticky garantuje kontinuální praxi v každém prostředí. Formální kvalifikace vytváří předpoklady pro kurikulární orientaci, diagnostickou citlivost, etickou práci s informacemi či profesní spolupráci, avšak reálná podoba kontinuity je výrazně ovlivněna kontextem – kulturou pracoviště, dostupným časem na spolupráci, stabilitou týmu, pracovní zátěží a kvalitou pedagogického vedení. OECD shrnuje, že pracovní podmínky (např. organizační klima, pracovní zátěž a wellbeing) souvisejí s procesní kvalitou a zejména s kvalitou interakcí, které jsou pro kontinuální podporu dítěte klíčové (OECD, 2021, s. 125). Kontinuitu proto nelze redukovat na individuální „výkon“ učitelky; jde o úkol, který vyžaduje organizační podmínky pro spolupráci a společné rutiny, jež umožní stabilní koordinaci napříč institucemi (Douglass, 2019, s. 13).

V diskusi o kontinuitě je nezbytné reflektovat riziko redukční interpretace návaznosti, kdy je kontinuita chápána především jako „předčasné přibližování“ předškolního vzdělávání školním výkonovým požadavkům. OECD upozorňuje, že tlak na kontinuitu může vést k posunům, které oslabují holistické pojetí předškolního vzdělávání a roli hry, pokud jsou kurikulum a pedagogika vykládány především jako předstupeň školních výkonů (OECD, 2021, s. 37; 54; 66). Zároveň OECD zdůrazňuje, že cílem návaznosti má být „progrese bez mechanického opakování“: navázat na dosavadní zkušenost dítěte a posouvat ji dál, nikoli přesouvat školní výuku do mateřské školy (OECD, 2021, s. 91). Tento rámec koresponduje i s českými kurikulárními východisky, která akcentují specifika předškolního učení, včetně prostoru pro spontánní aktivity a hry (MŠMT, 2021, s. 7). V českém prostředí navíc probíhající změny v oblasti odkladů a podpory plynulého přechodu posilují potřebu interpretovat „přípravenost“

nikoli jako selekční filtr, ale jako společný úkol školy pracovat s heterogenitou dětí a diferencovat podporu (MŠMT, 2025, s. 2–3).

Z hlediska limitů je podstatné, že příspěvek má charakter teoreticko-konceptuální studie se syntézou vybraných důkazů a doporučení, nikoli empirického ověření dopadu vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol na kontinuitu v konkrétních podmínkách. Závěry je proto nutné chápat jako rámec pro návrh mechanismů spolupráce (např. sdílené nástroje, předávání informací, plánování podpory), který vyžaduje další ověřování v různých organizačních a regionálních kontextech – zejména s ohledem na rozdíly v kapacitách škol, dostupnosti podpůrných služeb a prostoru pro profesní spolupráci (OECD, 2017, s. 210–211; ČŠI, 2024, s. 9–10). Současně z toho plyne, že klíčovým měřítkem funkční kontinuity není množství uskutečněných adaptačních akcí, ale kvalita procesů: míra kurikulární návaznosti, kvalita pedagogických strategií podporujících přechod, návaznost podpůrných opatření a kvalita komunikace s rodinou. Právě proto je důležité, aby profesní učení nebylo jednorázové, ale podporovalo společné plánování, sdílení praxe a reflexi napříč stupni a vytvářelo podmínky pro stabilní zvyšování kvality (Darling-Hammond et al., 2017, s. 1–2). V tomto smyslu se teze o přínosu vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřské školy nevyčerpává otázkou kvalifikace jednotlivce, ale otevírá širší systémovou otázku: jak nastavit profesní kontinuum, pedagogické vedení a vyhodnocování kvality tak, aby se kontinuita mezi mateřskou a základní školou stala dlouhodobě udržitelnou součástí běžné praxe škol (MŠMT, 2020, s. 52; European Commission, 2014, s. 2–3).

Závěr

Příspěvek vymezil kontinuitu mezi mateřskou a základní školou jako **dlouhodobě udržovanou návaznost** kurikulárních očekávání, pedagogických postupů, podpůrných mechanismů a vztahové komunikace mezi MŠ, ZŠ a rodinou, nikoli jako soubor jednorázových adaptačních aktivit. Na základě teoretického rámce byly popsány čtyři provázané dimenze kontinuity – kurikulární, pedagogická, podpůrně-inkluzivní a relační – které společně určují, zda dítě při přechodu nezažívá zbytečné přerušování v učení, podpoře a pocitu bezpečí. V tomto konceptuálním rámci byl formulován hlavní argument, že **vysokoškolsky vzdělaná učitelka mateřské školy** má potenciál působit jako klíčový profesní aktér podporující řízenou kontinuitu, a to zejména díky schopnosti (a) převádět kurikulární záměry do didakticky zdůvodněných rozhodnutí, (b) realizovat průběžnou diagnostiku orientovanou na učení a převádět její výstupy do podoby využitelné pro počátek školní docházky, (c) koordinovat návaznost podpory včetně spolupráce s poradenskými službami a (d) iniciovat srozumitelnou komunikaci a partnerskou spolupráci s rodinou. Přínos kvalifikace se přitom nevyčerpává formálním „diplomem“, ale spočívá v profesní znalostní bázi a v kompetencích umožňujících koordinaci mezi institucemi a společnou práci na sdílených postupech.

Z aplikačního hlediska text vyústil do doporučení směřujících k tomu, aby se kontinuita stala **běžnou součástí praxe škol** prostřednictvím dohodnutých mechanismů spolupráce MŠ a ZŠ (vyjasňování očekávání, strukturované předávání relevantních informací, plánování podpory a partnerská práce s rodinou) a aby ji podporovalo profesní učení založené na společném plánování, sdílení praxe a reflexi napříč stupni. Takto pojatá kontinuita odpovídá cíli posilovat plynulý přechod jako proces, který není založen na zvyšování výkonového tlaku, ale na koordinované podpoře dítěte v heterogenní třídě a na návaznosti vzdělávací práce napříč stupni.

Literatura:

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Česká školní inspekce. (2024). *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy* [Zpráva]. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Faktory_prechod_z_MS_do_ZS_final_11-9-2024.pdf

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Fodorová, K. (eds.) *Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa*. Výstup ze symposia 3. prosince 2025 | Ostravská univerzita, 2026

Douglass, A. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care* (OECD Education Working Papers No. 211). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Aligning competence frameworks for teacher professional learning for inclusion: Conceptual working paper* (L. Florian, Ed.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. <https://education.ec.europa.eu/>

European Commission, EACEA, & Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://www.dzs.cz/sites/default/files/2025-01/Key_data_on_early_childhood_education_and_care_in_Europe_2025.pdf

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf

Hartmann, U., & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>

Havlíková, H., & Vacková, D. (2024). *Plynulý přechod z předškolního do základního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/06/Podklad-II_prechod-MS-ZS_NPI.pdf

Chvál, M., & Kropáčková, J. (2018). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93–117. https://karolinum.cz/data/clanek/4866/OS_11_1_0093.pdf

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Metodický materiál MŠMT k odkladům povinné školní docházky a zajištění plynulého přechodu dítěte mezi mateřskou a základní školou pro mateřské a základní školy*. https://edu.gov.cz/wp-content/uploads/2025/09/Metodika-OSD_SPZ.pdf

NSW Department of Education. (2025). *Transition to primary school guidelines*. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/documents/teaching-and-learning/curriculum/early-learning/early-learners-transition-primary-school-guide.pdf>

OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>

O’Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school* (Research Report No. 19). National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/3196/3754_ncca_researchreport19_lr.pdf

NSW Department of Education. (2025). *Transition to primary school guidelines*. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/documents/teaching-and-learning/curriculum/early-learning/early-learners-transition-primary-school-guide.pdf>

Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>

Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school* (Report to the Ministry of Education). New Zealand. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41445_Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School_0.pdf

Phillips, E., & Scrinzi, A. (2024). Successful transitions into and out of kindergarten: Supporting children and families. In *Focus on Developmentally Appropriate Practice: Equitable & Joyful Learning in Kindergarten* (s. 6–10). National Association for the Education of Young Children (NAEYC). <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/dap-focus-kindergarten-chap-1.pdf>

Shuey, E., Kim, N., Cortázar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., Faverio, F., & Engel, A. (2019). *Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies* (OECD Education Working Papers No. 193). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d2821a65-en>

Step by Step ČR, o.p.s. (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: Přístup Step by Step / Začít spolu*. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/predskolni-vzdelavani.pdf>

Straková, J., & Simonová, J. (2017). Editorial. *Orbis scholae*, 11(1), 5–8. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.15>

Vandenbroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Routledge.

Wegemer, C. M., & Renick, A. (2021). Boundary spanning roles and power in educational partnerships: A reflexive analysis of graduate student roles in research–practice partnerships. *AERA Open*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.1177/23328584211016868>

Kontakt:

ondrej.simik@osu.cz
+420 731 639 623

**NÁZEV Znaczenie inspiracji zawodowych przyszłych nauczycieli edukacji
przedszkolnej i wczesnoszkolnej dla wdrażania innowacji pedagogicznych
NÁZEV ANGLICKY**

**The importance of professional inspiration for future preschool and early school teachers for the
implementation of pedagogical innovations**

Autor
dr Ludmiła Nowacka

Metoda prezentacji: wykład bezpośredni

Wprowadzenie

Do nauki polskiej termin „innowacja” wprowadził Zbigniew Pietrasiński, dla którego są to zmiany celowo wprowadzane przez człowieka, które polegają na zastępowaniu dotychczasowych rozwiązań innymi, ocenianymi dodatnio w świetle przyjętych kryteriów, co w rezultacie prowadzi do postępu. [...]. Innowacja jako pojęcie zaczęło być coraz częściej stosowane w pedagogiczno – dydaktycznej terminologii od lat sześćdziesiątych XX wieku. Były to czasy, kiedy powszechne stały się sądy dotyczące kryzysu oświaty. Tym samym podkreślano potrzebę intensyfikowania zmian i reformowania systemów edukacji, szukając sposobów przezwyciężenia kryzysu w inspirowaniu działań innowacyjnych. Przyczyn upatrywano i upatruje się nadal w niedostosowaniu oświaty do zachodzących w świecie przemian. Na dorobek „innowacyjności” składają się głoszone idee, stanowiska teoretyczne i doświadczenia praktyczne. Definicja innowacji pedagogicznych według źródeł leksykalnych wyprowadzono z łac. innovatio – odnowienie, co oznacza wszelkie zmiany zachodzące w dziedzinie wychowania, kształcenia, organizacji i uwarunkowań szkolnictwa, a także innych form oświaty. Można uznać za głównego teoretyka innowacji pedagogicznych R. Schulza [...] (Czekajło 2018, s. 83-84).

Czynniki warunkujące wprowadzanie innowacji pedagogicznych zostały określone przez Marię Kotarbę-Kończugowską. Autorka sklasyfikowała je w odrębne cztery grupy. Grupa pierwsza dotyczy właściwości innowacji, a dokładnie ich użyteczności praktycznej. W kontekście przeobrażeń kultury, w zmienności wzorców i dorobku społeczeństw powstanie danej innowacji zawsze pozostaje odpowiedzią na chęć zmiany dotychczasowego, niezadowolającego stanu rzeczy. Owo niezadowolenie może się wywodzić z różnych dziedzin przedszkolnej rzeczywistości: rezultatów własnej pracy, niedogodności wynikającej z funkcjonowania placówki, chęci sprostania wzrastającym oczekiwaniom odbiorców usług edukacyjnych czy własnych aspiracji zawodowych (Bender 2016, s. 6). [...] Podkreśla się, że innowacje mają na celu usprawnienie organizacji pracy, a także zwiększenie skuteczności procesu kształcenia. (Nowak 2022, s. 184).

W pedagogice innowacja pedagogiczna z całą pewnością oznacza celowo zaprojektowane i świadomie wdrażane zmiany w procesie wychowania i kształcenia, mające na celu podniesienie jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej.

W edukacji przedszkolnej innowacje opierają się przede wszystkim na: organizacji środowiska przedszkola, metodach i formach pracy z dzieckiem, a także na treściach wychowania oraz nauczania. Warto pamiętać o współpracy z rodzicami (Radą Rodziców) oraz środowiskiem lokalnym np. organem prowadzącym.

Innowacje pedagogiczne w przedszkolu stanowią istotny element podnoszenia jakości pracy placówki, obejmują one zmiany w obszarze: metodycznym, programowym, organizacyjnym. Są one dostosowane do potrzeb rozwojowych dzieci (wiek, zainteresowania) a także współczesnych potrzeb edukacyjnych.

Nauczyciel przedszkola, jako twórca innowacji, odgrywa kluczową rolę w tworzeniu środowiska sprzyjającego aktywności, kreatywności i samodzielności dziecka. Można wskazać różne rodzaje innowacji pedagogicznych w przedszkolu. Innowacje metodyczne tj. metoda projektu, dramy czy odgrywania ról, pedagogiki zabawy. Są także innowacje programowe w tym: autorskie programy wychowania przedszkolnego, rozszerzenia treści o edukację emocjonalną, ekologiczną, medialną bądź patriotyczną. Innowacje organizacyjne mogą wyrażać się np. elastyczną organizacją dnia, pracą w małych czy zróżnicowanych wiekowo zespołach, zmianą aranżacji przestrzeni edukacyjnej.

Rola nauczyciela przedszkola jako innowatora jest wiodąca. Pedagog diagnozuje potrzeby dzieci, środowiska lokalnego, w tym oczekiwania rodziców, projektuje działania innowacyjne np. programy autorskie, ewaluje efekty, prowadzi dokumentację, współpracuje z otoczeniem lokalnym. To ujęcie dobrze łączy się z aspiracjami zawodowymi nauczycieli – innowacyjność jest przejawem m.in. ambicji zawodowych, potrzeby samorealizacji, dążenia do rozwoju.

Znaczenie innowacji dla rozwoju dziecka jest nie do przecenienia. Innowacje w placówce przedszkolnej: zwiększają motywację dzieci, ich samoocenę, rozwijają kreatywność i samodzielność, zainteresowania oraz pasji, wspierają kompetencje społeczne, przygotowują do dalszej edukacji, nie tylko w szkole podstawowej, ale i na kolejnych etapach nauki.

Cele: Wskazanie roli innowacji pedagogicznych w kształtowaniu inspiracji zawodowych przyszłych nauczycieli.

Słowa klucze: Student, innowacje pedagogiczne, przedszkole, dziecko.

Metody

Prezentowane badania zostały przeprowadzone w grudniu 2025 roku, w Instytucie Studiów Edukacyjnych Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu, wśród studentów Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej. Studenci wypełniali anonimową ankietę, zawierającą zarówno pytania otwarte, jak i zamknięte. W pytaniach zastosowano możliwość wielokrotnego wyboru, umożliwiając badanym zaznaczenie kilku odpowiedzi jednocześnie. W badaniach uczestniczyli wszyscy studenci (83 osoby). Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, w tym ankietowania, obserwacji i wywiadu.

Wyniki badań

Studenci dokonując wyboru kierunku studiów dokonywali tego bardzo świadomie. Zapytani czy chcieli by pracować z dziećmi, aż 90% zdecydowało, że tak, bądź raczej tak, a tylko 1% badanych nie miało na ten temat zdania.

Aż 80% badanych stwierdziło, że jest to kierunek zgodny z ich zainteresowaniami, a tylko 3% nie miało zdania. 10% badanych wyraziło opinię, że o wyborze studiów zdecydował przypadek bądź brak innego pomysłu, a 51% wskazało raczej nie, co potwierdza, że wybór studiów był świadomy i przemyślany. 41% badanych widzi w tych studiach perspektywę pracy, a 35% obawia się o nią, 19% nie ma zdania co do perspektywy przyszłej pracy. 68% badanych ma ambicję i aspirację wywierać wpływ na młode pokolenie. Tylko 1% nie ma takich dążeń, a 6% nie ma na ten temat zdania.

Czynniki, które utrudniają realizację aspiracji studentów to głównie brak czasu, tak uważa 47%, brak środków finansowych, to opinia 46% badanych, niska samoocena i obawy 31%, ograniczone możliwości lokalne, to 10%, brak wsparcia ze strony otoczenia 8,5%.

W opinii badanych studentów najbardziej wspiera ich rozwój rodzina 67%, motywację wewnętrzną wskazuje 41%, studia 19%, doświadczenie zawodowe 14%, a 11% powołuje się na mentora lub wykładowcę.

Według badanych studentów zajęcia na uczelni dobrze przygotowują do przyszłej pracy zawodowej, tak i raczej tak wskazało 84% badanych, a nie i raczej nie 14%.

Badani uważają, że praktyki studenckie dobrze przygotowują do przyszłej pracy zawodowej, taką opinię wyraziło 93% badanych, a tylko 1% wskazało nie.

Aż ¼ 26% badanych studentów już pracuje w zawodzie związanym z edukacją lub opieką nad dziećmi, a 71% koncentruje się na studiowaniu i jeszcze nie podjęło pracy zawodowej związanej z edukacją czy opieką nad dziećmi.

50% badanych planuje zakończyć edukację formalną na poziomie magisterium, ale też wiele osób deklaruje podjęcie studiów podyplomowych 51%, a nawet studia doktoranckie 1%.

Po obecnych studiach planuje podjąć dalszą edukację 16%, 36% jeszcze nie wie jak będzie planowało swoje kształcenie po uzyskaniu dyplomu magisterskiego, a 50% planuje dalszą edukację w bardziej odległej perspektywie.

Motywacje do kontynuacji edukacji studenci widzą w wyższych zarobkach 38%, w chęci poszerzenia wiedzy 36%, w pasji do pracy z dziećmi 32%, możliwości awansu 30%, kierują nimi także ambicje zawodowe 27% oraz oczekiwania otoczenia 7%.

Badani ambitnie podchodzą do swoich zadań, aż 60% wskazuje, że oceny uzyskiwane na studiach są dla nich ważne, a 39,5% przywiązuje mniejszą wagę do uzyskiwanych ocen.

Respondenci mají široké plany pracy po ukończeniu studiów. Aż 80% wskazało pracę w przedszkolu prywatnym, 60% w przedszkolu publicznym, 51% w szkole podstawowej w klasach I-III, 11% planuje pracę w instytucjach wspierających dzieci (świetlice, stowarzyszenia, 10% planuje pracę w sektorze prywatnym, a 8,5% chce prowadzić własną działalność.

Oczekiwania wobec przyszłej pracy zawodowej są duże. To przede wszystkim stabilność zatrudnienia, tak wskazuje 67%, praca zgodna z pasją, to opinia 65% badanych, stabilne zarobki wskazuje 58% badanych, dla 48% ważny jest wpływ na rozwój dzieci, 36% wskazuje możliwość rozwoju oraz pracy zgodną z własnymi wartościami, dla 13% ważne są elastyczne godziny pracy.

Przyszli nauczyciele biorą pod uwagę wprowadzenie innowacji pedagogicznych. Tak uważa 73,3% badanych, 6,7% trudno powiedzieć, jest też grupa, która w przyszłej pracy zawodowej na temat wprowadzania innowacji pedagogicznych nie udziela odpowiedzi 8,5%.

Wypowiedzi studentów na temat wprowadzania innowacji pedagogicznych w przyszłej pracy zawodowej, oczywiście są one deklaratywne: rozważam wprowadzenie innowacji pedagogicznych wspierających rozwój poznawczy dziecka, chcę wykorzystać technologię informacyjno-komunikacyjną – jako innowacje, planuję innowacje poprzez: stosowanie aktywizujących metod nauczania, przez wprowadzenie zajęć dramy, metody projektu, zajęcia na świeżym powietrzu, zajęcia uwzględniające potrzeby uczniów wskazane przez rodziców, spoza podstawy programowej lub je rozszerzające.

Wnioski

Studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w przyszłej pracy zawodowej przewidują innowacje pedagogiczne. I można sądzić, że są do tego przygotowanie poprzez studia i praktyki. Zdaniem większości studentów innowacje pedagogiczne, to sposób na przezwyciężanie problemów funkcjonujących w środowisku edukacyjnym. Innowacje pedagogiczne mogą być jednym ze sposobów na przezwyciężanie wyzwań w obszarze dydaktyczno-wychowawczym. Mogą być też czynnikiem eliminującym utrudnienia w procesie wychowawczo-dydaktycznym, odpowiadającym na naturalne potrzeby dziecka, jednocześnie przygotowującym je do dalszego etapu kształcenia. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego podkreśla znaczenie aktywności dziecka, samodzielnego działania i uczenia się przez doświadczenie czy eksplorację.

Innowacje pedagogiczne to istotne, celowe zmiany w systemie szkolnictwa wprowadzane w celu poprawy jego funkcjonowania i skuteczności. [...] Historia wychowania dostarcza wielu dowodów na to, że powszechna edukacja podlega od zarania dziejów ustawicznym zmianom pod wpływem różnorodnych czynników związanych z rozwojem społecznym, osiągnięciami nauki, zmianami warunków życia. (Błażejowski 2025, s. 17).

Innowacja pedagogiczna w przedszkolu nie musi oznaczać rewolucji organizacyjnej, wielokrotnie jest świadomym metodycznym pogłębieniem codziennej praktyki edukacyjnej.

Warto w tym momencie pamiętać o pedagogice niedyrektywnej. „Podstawą wszelkich zmian i rozwoju człowieka w pedagogice niedyrektywnej jest tworzenie warunków, klimatu do wyzwalań się potencjału osobistego każdego człowieka. Niedyrektywna postawa oznacza przede wszystkim nienarzucanie innej osobie wzorców osobowych czy zachowań do naśladowania, programów, czynności nawet drogą perswazji czy bezpośredniego ich komunikowania. Znamionuje zatem swobodę w wyrażaniu siebie, w działaniu, w twórczym kreowaniu rzeczywistości, ułatwia autokreację” (Bartkowiak 2019, s. 44)

Literatura

- Bartkowiak, E. (2019). Pedagogika twórczości, w tradycji europejskiej. Ujęcie retrospektywne Rocznik Lubuski, tom 45, cz. 1. s. 29-45).
- Bender, D. (2016). Innowacje pedagogiczne – ważny element w rozwoju edukacji. Kraków: wydawnictwo: „Hejnal Oświatowy” 4, s. 5-8.
- Błażejowski, W. (2025). Innowacje w aspekcie historii i teorii wychowania [w:] Edukacja, Terapia, Opieka. 7, s. 17.
- Czekajło, B. (2018). Innowacje pedagogiczne w systemie oświaty [w:] Studia z teorii wychowania. nr 4 (25), s. 83-99.

Fodorová, K. (eds.) Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa. Výstup ze symposia 3. prosince 2025 | Ostravská univerzita, 2026

Kotarba-Kończugowska, M. (2009). Innowacje pedagogiczne e międzynarodowych raportach edukacyjnych. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 158-160.

Nowak, N. (2022). Czynniki warunkujące realizację innowacji pedagogicznych w przedszkolu [w:] Eruditio et Ars. Nowy Sącz: Wydawnictwo: Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, s. 183-212.

Pietrasiński, Z. (1971). Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji, Warszawa: Wydawnictwo: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 1-247.

Kontakt

ludmila.nowacka@wp.pl

**MUZYCZNE KOMPETENCJE NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLA
A WSZECHSTRONNY ROZWÓJ DZIECKA**

**MUSICAL COMPETENCES OF KINDERGARTEN TEACHERS AND THE
COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN**

dr Anna Trzcionka-Wieczorek
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji
Instytut Pedagogiki

Presentation method: Lecture

Introduction: As evidenced by the scientific literature

Objectives:

The aim of this study is to analyze and scientifically approach the musical competences of preschool teachers in the context of comprehensive child development. The article aims to demonstrate the developmental benefits of early childhood music education implemented in preschool. A factor determining the quality of this education is the teacher's preparation in the ability to develop and conduct musical activities and games. Since a teacher's musical competences determine the quality of preschool music education, another important element of this study is to describe the set of competencies indicated above that every educator working with children in preschool should possess.

Keywords: preschool, teacher, music, development

Methods:

This study is a review and descriptive study. The scientific literature on early childhood music education and musical competences was analyzed.

Results:

Music is a constant element of human life and accompanies people from the prenatal period, as this is when a child's first reactions to sounds in the environment emerge. Considering the preschool period, children eagerly participate in all forms of musical activity, which include singing, playing instruments, moving to music, listening to music, and musical improvisation. Regular musical activity, which in preschoolers is often combined with movement, not only influences the development of musical competences but also brings about positive changes in preschoolers' overall development, shaping their physical, cognitive, emotional, and social development. It also has a therapeutic effect, helping to eliminate or reduce hearing, speech, and physical and mental development disorders. Because music is a diverse and attractive art form, it provides opportunities for activity, joy, and satisfaction in the activities undertaken by all children, regardless of their musical talents¹.

Julia Anastazja Sienkiewicz-Wilowska, Maria Suświłło, and Beatrix Podolska, among others, have written about the influence of music on a child's comprehensive development. According to the researchers:

- Singing shapes proper breathing, improves the articulation apparatus, oxygenates the body, develops speech and memory, and influences emotions because it brings joy. In turn, song lyrics enrich a child's language, develop vocabulary, and knowledge of the world. Group singing, in turn, positively influences group relationships, social interactions, and teamwork, and activates shy children.

¹ M. Kamper-Kubańska, *Wychowanie przez sztukę, czyli pedagogiczne, psychologiczne i terapeutyczne aspekty muzyki* [In:] *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, ed. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006, t.2, pp. 520, 523; R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1976, p. 73.

- Listening to songs sung by a teacher and listening to classical music supports a child's spiritual and cultural development, calming and soothing, but also activating, which aids learning. Furthermore, listening to music develops imagination and sensitivity.
- Musical and movement activities with songs and accompaniment contribute to physical, mental, and social development. These activities teach children how to establish and maintain relationships with peers, are a source of joy, reduce emotional tension, encourage and energize them, and teach cooperation and independence in life. They also improve children's motor skills in terms of agility, speed, power, balance, and hand-eye coordination.
- Playing musical instruments is a complex process because the child performs many activities simultaneously: playing with one or both hands, trying to produce a sound as best as possible, which develops the child's motor skills, concentration, and attention. Making music together teaches teamwork, respect, and consideration for others. It also shapes the students' character, teaches them how to cope with difficulties, brings great joy from their activities, and teaches systematic and precise work.
- Musical improvisation (vocal, instrumental, and movement) satisfies preschoolers' creative needs, develops creativity, imagination, physical fitness, and motor skills².

It's important to remember that preschool plays a crucial role in introducing children to the world of music, which is both attractive and valuable to them. Enabling children to regularly participate in five forms of musical activity fulfills educational and pedagogical objectives and contributes to the student's proper, comprehensive development. However, for music education to be effectively implemented in preschool, it's crucial that teachers are adequately prepared in this area. This should be achieved through higher education, during which future teachers will acquire a level of musical skill and an attitude toward music that will contribute to the implementation of valuable musical activities³. I believe that teachers' knowledge of the benefits of early musical activity is also crucial, as it shapes awareness of the need to conduct music activities with students and motivates them to pursue them.

So what musical competencies should every preschool teacher possess? Following Romualda Ławrowska, Maria Przychodzińska lists them, according to whom a preschool teacher should possess appropriate musical and methodological skills. These are related to five forms of a child's musical activity. For example:

- In the area of singing – the teacher must be able to prepare exercises that develop speech and singing, sing by ear, present songs, sing with accompaniment, accompany singing, and use songbooks and methodological books;
- In the area of playing instruments – organize games and activities using musical instruments, demonstrate how to play instruments, play from sheet music, accompany playing, write instrumental scores, and use repertoire and methodological studies;
- In the area of music and movement activities – organize music and movement exercises and games, accompany/play along with movement activities, use recorded music to inspire movement, and utilize repertoire and methodological studies;
- In the area of music listening – organize activities that allow children to listen to and experience music, select pieces to listen to, play and sing, and use recorded music;
- In the area of musical improvisation – encourage children to improvise with their voice, movement, and instruments⁴.

² M. Suświłło, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001, pp. 167-168; B. Podolska, *Muzyka w przedszkolu. Metodyka*, Kraków 2008, p. 12; J. A. Sienkiewicz-Wiłowska, *Muzyka a rozwój dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 20012, nr 2, s.18-19; Bonna, B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005, pp. 47-48; Danel-Bobrzyk, H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka* [In:] *Dziecko w świecie muzyki*, ed. B. Dymara, Kraków 2000, pp.215-224; Trzcionka-Wieczorek, A., *Nauczyciel klas I-III szkoły podstawowej a edukacja muzyczna uczniów*. [In:] S. Kowal, A. Kwatera, E. Zawisza (red.), *Nauczyciel – Między etosem a presją rzeczywistości. Społeczne i wychowawcze role nauczyciela*. T. 2, Kraków 2015, pp.215-216.

³ More about teachers' education writes: K. Fodorová, *Motivation of kindergarten teachers in the Czech Republic. The keys to staying in the profession and long-term satisfaction* [In:] *Edukacja małego dziecka. Potencjał edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście współczesnego świata: doświadczenia i perspektywy*, ed. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Szafrąńska, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek, Katowice-Cieszyn-Kraków 2025, pp. 293-295.

⁴ M. Przychodzińska, *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989, pp. 164-173.

Unfortunately, as research shows, preschool teachers lack the appropriate substantive and methodological education in music. Their poor knowledge and skills in this area impact how they conduct activities with children. Based on interviews I conducted with teachers in Polish preschools, I conclude that children most often participate in singing and music and movement activities on a regular, daily basis. Unfortunately, due to poor or lacking musical skills, many teachers limit musical activities to singing songs with CD recordings. Teachers are reluctant to sing "live" with preschoolers and rarely conduct classes with instruments or classical music. Musical improvisations also occur sporadically throughout the year. This is very concerning, as it impairs the entire teaching and educational process implemented in preschool. It also leads to a tendency for children's musical competences to decline, a deficit that cannot be remedied in later years⁵.

Conclusions:

Summing up the scientific literature reviewed, it can be concluded that children's participation in five forms of musical activity is very attractive to them and contributes to their proper and comprehensive development. Regularly and properly conducted activities involving singing, movement, playing instruments, and listening to classical music expand preschoolers' knowledge of the world around them, influence cognitive processes, speech, and thinking, enhance physical and motor skills, foster socialization, teach cooperation and interpersonal skills, strengthen self-confidence, influence emotions, bring joy and satisfaction, calm, activate, and motivate. It is therefore crucial that children's exposure to music be frequent and as varied as possible from an early age. It is a major mistake not to provide preschoolers with comprehensive development through engaging, varied musical activities that are a source of joy and satisfaction. Therefore, proper training of preschool teachers is crucial. They should have higher education degrees, which will also provide them with adequate musical training.

Literature:

Bonna, B., *Rodzina i przedszkole w kształtowaniu umiejętności muzycznych dzieci. Zastosowanie koncepcji Edwina E. Gordona*, Bydgoszcz 2005.

Danel-Bohrzyk, H., *Muzyka inspiracją działań twórczych dziecka* [In:] *Dziecko w świecie muzyki*, ed. B. Dymara, Kraków 2000.

Fodorová K., *Motivation of kindergarten teachers in the Czech Republic. The keys to staying in the profession and long-term satisfaction* In: *Edukacja małego dziecka. Potencjał edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście współczesnego świata: doświadczenia i perspektywy*, ed. E. Ogrodzka-Mazur, U. Szuścik, A. Szafrńska, R. Raszka, A. Trzcionka-Wieczorek, Katowice-Cieszyn-Kraków 2025.

Głotn R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa 1976.

Kamper-Kubańska M., *Wychowanie przez sztukę, czyli pedagogiczne, psychologiczne i terapeutyczne aspekty muzyki* [In:] *Dylematy edukacji artystycznej. Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*, T. 2, ed. W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, Kraków 2006.

Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005.

Podolska B., *Muzyka w przedszkolu. Metodyka*. Kraków 2008.

Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, Warszawa 1989.

Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997.

⁵ A. Trzcionka-Wieczorek, *Nauczyciel klas I-III...*, pp. 220-221; Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*, Kraków 1997, p. 238 ; Kisiel M., *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Studium metodyczno-badawcze*, Katowice 2005, p. 77.

Fodorová, K. (eds.) Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa. Výstup ze symposia 3. prosince 2025 | Ostravská univerzita, 2026

Sienkiewicz-Wilowska J. A., *Muzyka a rozwój dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 20012, nr 2.

Suświłło M., *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn 2001.

Trzcionka-Wieczorek, A., *Nauczyciel klas I-III szkoły podstawowej a edukacja muzyczna uczniów* [In:] *Nauczyciel – Między etosem a presją rzeczywistości. Społeczne i wychowawcze role nauczyciela*. T. 2, ed. S. Kowal, A. Kwatera, E. Zawisza Kraków 2015.

Contact: anna.trzcionka-wieczorek@us.edu.pl

PROMĚNY POTŘEB PROFESNÍ PODPORY STUDENTŮ STUDIJNÍHO OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY V PRŮBĚHU STUDIA: APLIKACE ODBOBNÝCH ZNALOSTÍ BĚHEM PEDAGOGICKÉ PRAXE

CHANGES IN THE NEEDS FOR PROFESSIONAL SUPPORT OF STUDENTS STUDYING TO BECOME PRESCHOOL TEACHERS DURING THEIR STUDIES: APPLICATION OF SPECIALIZED KNOWLEDGE DURING TEACHING PRACTICE

Mgr. Simona Hendrychová, PhD.

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska:

Pedagogická praxe v mateřské škole představuje velmi významnou a nedílnou součást profesní přípravy studentů studijního oboru Učitelství pro mateřské školy. Umožňuje budoucím učitelům propojovat teoretické poznatky získané v průběhu studia s reálnými situacemi ve třídách mateřských škol a rozvíjet si tak své profesní kompetence. V neposlední řadě jim také umožňuje utvářet si vlastní profesní identitu a získávat tak zkušenosti potřebné pro kvalifikovaný výkon učitelské profese.

Přípravu budoucích učitelů mateřských škol je možno chápat jako proces propojující teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi, které studenti získávají v průběhu pedagogických praxí v reálném prostředí mateřské školy. Hlavním cílem studia učitelství realizovaného v rámci vysokoškolského studia je příprava kvalifikovaného pracovníka pro výkon učitelské profese. V této souvislosti se předpokládá, že jednotlivé studijní programy učitelského studia jsou koncipovány tak, aby studentům (budoucím učitelům) umožňovaly získávat znalosti, dovednosti a postoje utvářející základ profesních kompetencí učitele (Průcha, 2013). Jak autor v této souvislosti dále uvádí „*pracovní činnosti učitelů (a to nejen vyučovací, ale např. i administrativní aj.) představují to, co si musí studenti učitelských oborů osvojovat. Proto jsou do přípravy učitelů na všech pedagogických fakultách začleňovány různé formy pedagogické praxe (náslechy, didaktická praktika, samostatná výuka vedená studenty pod dohledem zkušeného učitele, aj.)*.“ (Průcha, 2013, s. 62)

Pregraduální příprava učitelů by měla vytvářet optimální podmínky pro rozvoj profesních kompetencí nezbytných pro kvalitní výkon učitelské profese v oblasti předškolního vzdělávání. Jak uvádí Syslová (2013) jsou součástí těchto profesních kompetencí učitele mateřské školy nejen teoretické znalosti získané v průběhu studia, ale také praktické znalosti, které se utvářejí prostřednictvím vlastní praxe v mateřské škole, dále sebereflexí a reflexí vzdělávací reality a dalšími podpůrnými aktivitami. Pedagogická praxe je vnímána jako důležitá součást profesní přípravy budoucích učitelů mateřských škol. Propojení teorie a praxe je tedy významným faktorem kvalitní přípravy budoucích učitelů mateřských škol (Syslová, 2013). Syslová a Borkovcová (2022, s. 16) s odkazem na další autory uvádějí, že „*do praxe nastupují učitelé s různou úrovní profesních kompetencí s ohledem na stupeň dosažené kvalifikace, kteří zpravidla naráží na tyto tři problémy: necítí se být dostatečně připraveni v oblasti administrativy, spolupráce s rodiči a společného vzdělávání*.“

Významnou podmínkou, která podle Syslové a kol. (2015) efektivně podporuje profesní rozvoj budoucích učitelů, je mentoring. Autorka s odkazem na předního českého psychologa Kohoutka definuje mentoring jako „*[pozitivní] mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj*.“ (Syslová, 2013, s. 35–36) Zachary (2005, in Syslová a kol., 2015) v této souvislosti uvádí, že mentoring pomáhá posilovat nejen spolupráci na pracovišti, ale podporuje také profesní učení na pracovišti a kultivuje profesní kulturu v mateřské škole.

Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol představuje počáteční fázi jejich profesní přípravy, která je realizovaná v rámci vysokoškolského studia a jejímž cílem je rozvoj odborných teoretických znalostí,

pedagogických dovedností a profesních kompetencí, nezbytných pro výkon učitelské profese. Burkovičová (2013) v této souvislosti uvádí, že v rámci přípravného vzdělávání jsou do systému pedagogických praxí v mateřských školách zařazovány požadavky na realizaci konkrétních profesních činností, které studující mají v rámci pedagogických praxí vykonávat. Lze tedy konstatovat, že skutečnost, jak současní studenti učitelství pro mateřské školy vnímají svou připravenost na výkon učitelské profese a dále jak hodnotí své zkušenosti získané během pedagogických praxí, představuje cenný zdroj informací, významný pro další rozvoj systému jejich profesní přípravy. Tyto získané poznatky tak mohou přispět k lepšímu a účinnějšímu propojení teoretické přípravy během jejich studia s pedagogickou praxí a k efektivnější podpoře studentů při jejich vstupu do učitelské profese.

Na význam profesní motivace a podmínek ovlivňujících setrvání učitelů v profesi upozorňuje Fodorová (2025), která zdůrazňuje, že mezi klíčové faktory ovlivňující profesní spokojenost a stabilitu učitelů patří zejména možnosti profesního růstu, adekvátní finanční ohodnocení a možnost vykonávat smysluplnou a tvořivou práci. Naopak mezi nejvýznamnější rizika, která mohou vést k odchodu z profese, patří nedostatečné finanční podmínky a vznik syndromu vyhoření. Autorka zároveň upozorňuje na význam podpůrného pracovního prostředí, možností dalšího vzdělávání a podpory ze strany vedení školy i kolegů, které přispívají k dlouhodobé profesní spokojenosti učitelů. Tyto skutečnosti poukazují na důležitost kvalitní přípravy budoucích učitelů již v průběhu studia a na význam pedagogické praxe, která může studentům pomoci lépe porozumět reálným podmínkám učitelské práce a připravit je na její nároky (Fodorová, 2025, s. 307).

Cíle:

Cílem prezentovaného výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem a v jaké míře připravuje pedagogická praxe studenty studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na reálné podmínky práce v mateřské škole. Současně bylo sledováno, jak studenti vnímají svou vlastní připravenost na výkon učitelské profese v mateřské škole.

Pozornost byla dále věnována identifikaci oblastí, které studenti na základě vlastních zkušeností z pedagogických praxí považují za nejnáročnější, a také formám podpory a pomoci, jež by jim v průběhu studia i při vstupu do profesní praxe nejvíce pomohly.

Klíčová slova: pedagogická praxe, profesní kompetence učitelů, mateřská škola, mentoring, pregraduální příprava učitelů

Metody:

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie. Jako metoda sběru dat byl použit dotazník vlastní konstrukce určený studentům studijního oboru Učitelství pro mateřské školy. Dotazníkové šetření bylo realizováno v průběhu roku 2025 na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity. Elektronický dotazník byl vytvořen v on-line prostředí a společně s žádostí o jeho vyplnění byl distribuován studentům.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 41 studentů prezenční formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy, což představuje 56 % z celkového počtu 73 aktuálně studujících studentů všech tří ročníků. Zastoupení respondentů bylo napříč jednotlivými ročníky poměrně rovnoměrné. Uvedeného šetření se zúčastnilo 34 % studentů prvního ročníku, dále 34 % studentů druhého ročníku a 32 % studentů třetího ročníku.

Dotazník obsahoval převážně uzavřené otázky zaměřené na dvě hlavní oblasti: na subjektivně vnímanou připravenost studentů na profesi učitelky/učitele mateřské školy a na identifikaci potřeb a forem podpory při vstupu do jejich profesní praxe. Součástí dotazníku byly také otevřené otázky umožňující studentům vyjádřit své vlastní zkušenosti a názory související s pedagogickou praxí a sledovanými oblastmi.

Výsledky:

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na subjektivně vnímanou připravenost studentů studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Ostravské univerzitě na výkon pedagogické praxe a na jejich potřeby podpory a pomoci při vstupu do učitelské profese. Data byla získána kombinací uzavřených

dotazníkových otázek, ve kterých respondenti vyjadřovali míru souhlasu pomocí šestibodové Likertovy škály (0–5) a otevřených dotazníkových otázek, které respondentům umožnily podrobněji popsat své zkušenosti z pedagogických praxí. Uzavřené otázky poskytly přehled o četnosti jednotlivých odpovědí respondentů, zatímco otevřené otázky umožnily doplnit konkrétní zkušenosti a zpřesnit interpretaci zjištění v jednotlivých sledovaných oblastech. Odpovědi oslovených respondentů na jednotlivé uzavřené dotazníkové otázky jsou procentuálně vyjádřeny v následující tabulce 1.

Oblast subjektivně vnímané připravenosti	Zcela nesouhlasím (0)	Nesouhlasím (1)	Spíše nesouhlasím (2)	Spíše souhlasím (3)	Souhlasím (4)	Zcela souhlasím (5)
Cítíte se jistě při vedení vzdělávacích činností v MŠ?	2,40 %	2,40 %	19,50 %	43,90 %	29,30 %	2,40 %
Jste připraveni komunikovat v průběhu praxe s rodiči dětí v MŠ?	7,30 %	9,80 %	31,70 %	17,10 %	24,40 %	9,80 %
Rozumíte tomu, jak plánovat denní program a činnosti ve třídě MŠ?	4,90 %	0	14,60 %	26,80 %	26,80 %	26,80 %
Dokážete reagovat na náročné situace mezi dětmi ve třídě MŠ?	2,40 %	0	26,80 %	36,60 %	26,80 %	7,30 %
Oblast potřeby a podpory						
Uvítali byste při nástupu do praxe v MŠ podporu mentora?	2,40 %	4,90 %	0	12,20 %	24,40 %	56,10 %
Uvítali byste jasně a přehledně nastavený systém profesního růstu učitelky v MŠ?	0	0	2,40 %	17,10 %	36,60 %	43,90 %
Chcete se v budoucnu dále odborně rozvíjet a vzdělávat?	0	0	0	22 %	17,10 %	61 %

Tabulka 1: Subjektivně vnímaná připravenost studentů

V oblasti subjektivně vnímané připravenosti výsledky ukazují, že studenti studijního oboru Učitelství pro mateřské školy vstupují do pedagogické praxe s relativně vysokou mírou sebedůvěry ve své didaktické dovednosti. Tato skutečnost je patrná zejména z odpovědí respondentů v otázce zaměřené na jistotu při vedení vzdělávacích činností a v otázce týkající se plánování denního programu a činností s dětmi ve třídě mateřské školy.

V oblasti vedení vzdělávacích činností ve třídě mateřské školy převažovaly kladné odpovědi u 75,60 % respondentů. Zcela jistě se při vedení vzdělávacích činností cítí 2,40 % respondentů, 29,30 % respondentů uvedlo, že se při vedení vzdělávacích činností cítí jistě, dále 43,90 % respondentů uvedlo, že se při vedení vzdělávacích činností v mateřské škole cítí spíše jistě. Pouze 2,40 % respondentů vyjádřilo v této oblasti výraznou nejistotu. Podobně pozitivně hodnotili studenti také své dovednosti v oblasti plánování denního programu a organizace činností s dětmi ve třídě mateřské školy, kde se kladně vyjádřilo celkem 80,40 % všech oslovených respondentů, přičemž pouze 4,90 % respondentů hodnotilo své dovednosti v této oblasti zcela negativně. Získané výsledky dotazníkového šetření naznačují, že současné vysokoškolské studium poskytuje studentům dostatečný teoretický základ a didaktické znalosti, které následně respondenti dokáží adekvátně využít při plánování a realizaci vzdělávacích činností v mateřské škole.

Naopak určitá míra nejistoty se u oslovených respondentů objevila zejména v oblasti komunikace s rodiči a v oblasti řešení náročných pedagogických situací. V oblasti komunikace s rodiči dětí se připraveno nebo spíše připraveno cítí být téměř 51,30 % respondentů, zatímco 48,80 % studentů si není svou připraveností v této oblasti zcela jista nebo ji hodnotí spíše negativně. V oblasti řešení náročných situací mezi dětmi ve třídě zvolilo odpovědi kladného charakteru celkem 70,70 % respondentů, přičemž největší počet respondentů (celkem 36,60 %) se vyjádřilo v této otázce tak, že spíše souhlasí. Přibližně třetina respondentů (29,20 % respondentů) v této oblasti zvolila odpověď zaměřenou negativním směrem, z toho celkem 26,80 % respondentů uvedlo, že na tyto náročné situace s dětmi ve třídě adekvátně reagovat spíše nedokáže a 2,40 % respondentů odpovědělo zcela negativně.

V oblasti identifikace potřeb a podpory při vstupu do profese učitelky/učitele mateřské školy z výzkumu vyplynulo, že respondenti by při nástupu do praxe v mateřské škole uvítali nejen podporu mentora (celkem 92,80 % respondentů), ale také jasně nastavený systém profesního růstu (celkem 97,60 %

respondentů). Všichni respondenti v dotazníkovém šetření současně vyjádřili alespoň částečný zájem o další odborné vzdělávání a profesní rozvoj.

Dotazník obsahoval také otevřené otázky zaměřené na osobní zkušenosti respondentů z pedagogické praxe v mateřských školách, na vnímanou podporu ze strany mateřských škol a také na potřeby respondentů při vstupu do učitelské profese. Získané odpovědi byly analyzovány metodou obsahové analýzy, přičemž jednotlivé výroky respondentů byly tříděny do významově podobných kategorií.

Hodnoty uvedené v tabulce 2 vyjadřují procentuální zastoupení respondentů, kteří na danou otázku odpověděli. Součet procent proto nepředstavuje 100 %, neboť respondenti mohli v rámci odpovědi na otevřené otázky uvést více oblastí současně.

Dotazníková otázka	
Kategorizované odpovědi respondentů	
Co pro Vás bylo během praxe nejnáročnější a proč?	
Didaktické kompetence – příprava, plánování, organizace a realizace činností s dětmi	29,30 %
Interakce s dětmi – porozumění, komunikace a řešení konfliktů s dětmi	19,50 %
Komunikační kompetence – komunikace s rodiči dětí	12,20 %
Komunikační kompetence – komunikace s učiteli	7,30 %
Profesní adaptace – obava ze nezačlenění se do dění ve třídě v MŠ	12,20 %
Psychická zátěž – stres, strach z odsouzení a nepochopení	4,90 %
bez konkrétní odpovědi	14,60 %
Jakou podporu jste během praxe nejvíce ocenili (a od koho)?	
podpora ze strany učitelů MŠ	75,60 %
podpora ze strany spolužáků	7,30 %
nevím, bez odpovědi	17,10 %
V jakých oblastech byste uvítali více podpory nebo výuky?	
v oblasti komunikace s učiteli a s dětmi	14,60 %
v oblasti komunikace s rodiči	17,10 %
v oblasti práce s třídní dokumentací	4,90 %
v oblasti plánování a realizace činností a aktivit	22 %
navýšení počtu hodin praxí během studia	12,20 %
v oblasti řešení konfliktů, vzdělávacích problémů dětí, adaptačních problémů	4,90 %
bez odpovědi	19,50 %
ostatní	4,90 %
Jak by podle Vás měla ideální podpora začínající učitelky/učitele MŠ vypadat?	
pomoc a podpora ze strany učitelů MŠ (mentor)	36,60 %
nabídka seminářů, školení pro začínající učitelky/učitele MŠ	9,80 %
emoční podpora ze strany učitelů MŠ	14,60 %
podpora ze strany VŠ	4,90 %
metodická podpora – společné sdílení materiálů s ostatními učiteli MŠ	9,80 %
seznámení s pedagogickou dokumentací a prostředím MŠ	7,30 %
nevím, bez odpovědi	17,10 %

Tabulka 2: Výsledky odpovědí otevřených otázek

V oblasti zaměřené na náročnost pedagogické praxe z odpovědí respondentů vyplývá, že se obtíže studentů během pedagogické praxe v mateřských školách soustřeďují do několika oblastí, kterými jsou oblast didaktických kompetencí, oblast interakce s dětmi ve třídě, dále oblast komunikačních kompetencí respondentů, profesní adaptace a oblast psychické zátěže. Nejčastěji byla za náročnou oblast respondenty uváděna příprava, plánování, organizace a realizace činností s dětmi ve třídě mateřské školy, což uvedlo celkem 29,30 % respondentů. Druhou nejčastěji zmiňovanou oblastí byla interakce s dětmi ve třídě, především pak komunikace a řešení konfliktů mezi dětmi, kterou jako náročnou označilo celkem 19,50 % respondentů. Shodný počet respondentů (12,20 % respondentů) označilo za náročné dvě oblasti, a to komunikaci s rodiči dětí a obavu respondentů z problematického začlenění

se do dění ve třídě mateřské školy. Určitou míru psychické zátěže související nejčastěji se stresem, strachem a obavami z negativního hodnocení či nepochopení ze strany učitelek mateřských škol v průběhu pedagogických praxí, pociťovalo celkem 4,90 % respondentů. V oblasti vnímané podpory během praxí označilo 75,60 % respondentů jako nejvýznamnější formu podpory pomoc zkušených učitelů mateřské školy, u kterých pedagogickou praxí vykonávali (celkem 75,60 % respondentů). Jednalo se především o poskytování rad, vysvětlení pracovních postupů a pomoc při realizaci vzdělávacích činností a aktivit s dětmi ve třídě mateřské školy. Celkem 7,30 % respondentů jako významnou uvedlo také pomoc ze strany spolužáků.

Oslovení respondenti by uvítali větší podporu zejména v oblasti plánování a realizace činností a aktivit (22 % respondentů), v oblasti komunikace s rodiči (17,10 % respondentů) a komunikace s učitelkami a dětmi ve třídě mateřské školy (14,60 % respondentů). Dále by 12,20 % respondentů uvítalo navýšení počtu hodin pedagogické praxe v mateřských školách v průběhu vysokoškolského studia.

Respondenti v otevřené dotazníkové otázce dále konkretizovali podobu ideální podpory začínajících učitelů mateřské školy. Jako nejideálnější podporu označilo 36,60 % respondentů pomoc a podporu ze strany zkušených učitelů mateřských škol – mentorů, která by zahrnovala především pomoc při řešení praktických situací ve třídě a možnost obrátit se na zkušenější učitelku pro radu. Emoční podporu ze strany učitelů mateřských škol uvedlo 14,60 % respondentů. Jako další oblasti podpory byly respondenty uvedeny nabídka seminářů, školení pro začínající učitelky/učitele mateřských škol (9,80 % respondentů) a metodická podpora ze strany zkušenějších učitelů, zahrnující např. společné sdílení materiálů s ostatními učitelkami v mateřské škole (9,80 % respondentů).

Propojení výsledků uzavřených a otevřených otázek ukázalo, že oslovení respondenti vnímají relativně dobrou jistotu v oblastech zaměřených na plánování a přípravu vzdělávacích činností, avšak nejistotu často pociťují v praktických situacích, se kterými se během pedagogické praxe v mateřské škole mohou setkat, a to zejména při komunikaci s rodiči a při řešení konfliktů mezi dětmi ve třídě. Otevřené odpovědi současně potvrdily také výraznou potřebu metodické a emoční podpory začínajících učitelů/učitelů mateřských škol, především prostřednictvím mentoringu a možnosti jejich dalšího profesního vzdělávání.

Diskuze:

Pedagogická praxe představuje významnou součást profesní přípravy budoucích učitelů mateřských škol. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že oslovení respondenti ve většině případů pozitivně hodnotili své dovednosti v oblasti plánování a realizace vzdělávacích činností. To naznačuje, že pregraduální příprava poskytuje studentům dostatečný teoretický základ a základní didaktické kompetence. Tento výsledek koresponduje se závěry Syslové (2013), která uvádí, že rozvoj profesních kompetencí je jednou z klíčových oblastí profesní přípravy učitelů mateřských škol.

Ve výsledcích výzkumného šetření se současně objevila také určitá míra nejistoty respondentů zejména v oblasti komunikace s rodiči a při řešení náročnějších pedagogických situací mezi dětmi. Tyto oblasti přitom tvoří významnou součást každodenní pedagogické práce učitele mateřské školy. Podobná zjištění uvádějí také Syslová a Borkovcová (2022), podle nichž začínající učitelé často pociťují nedostatečnou připravenost v oblastech spolupráce s rodiči, administrativy, zajištění bezpečnosti dětí při výchovně vzdělávací činnosti a při řešení pedagogických situací. Uvedené profesní kompetence si budoucí učitelé mohou rozvíjet zejména prostřednictvím praktických zkušeností získaných v průběhu pedagogické praxe v mateřských školách a dále během následné profesní praxe.

Dalším významným zjištěním výzkumu je výrazná potřeba podpory budoucích učitelů ze strany zkušenějších pedagogů v mateřských školách. Velká část respondentů by při vstupu do praxe uvítala systematickou podporu mentora, který by jim pomohl orientovat se v pracovním prostředí mateřské školy, organizovat činnosti ve třídě a poskytoval metodickou pomoc a zpětnou vazbu. Výsledky výzkumu tak potvrzují význam pedagogické praxe jako důležitého prostoru pro rozvoj profesních kompetencí studentů učitelství pro mateřské školy a současně také poukazují na potřebu systematické podpory začínajících učitelů.

Závěr:

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakým způsobem a v jaké míře připravuje pedagogická praxe studenty oboru Učitelství pro mateřské školy na reálné podmínky práce v mateřské škole. Výzkum byl realizován v průběhu roku 2025 na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity formou dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 41 studentů prezenční formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy.

Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že pedagogická praxe v mateřských školách je pro studenty klíčovým nástrojem profesního rozvoje zejména v oblastech, jakými jsou pedagogická komunikace, dále oblast plánování, organizace a realizace vzdělávacích činností s dětmi.

Z uzavřených dotazníkových otázek vyplynulo, že většina respondentů pozitivně hodnotila své dovednosti v oblasti plánování a vedení vzdělávacích činností. Většina z nich uvedla, že rozumí plánování denního programu a při vedení činností se cítí alespoň částečně jistě. Otevřené odpovědi naopak poukázaly na konkrétní oblasti, ve kterých je tato jistota respondentů pouze částečná. Jednalo se především o samotnou realizaci aktivit a činností, organizaci skupiny dětí, dále také udržení pozornosti dětí.

Odlišná situace se objevila v oblasti komunikace s rodiči. Uzavřené dotazníkové otázky v této oblasti ukázaly u respondentů pouze nižší míru jistoty a odpovědi respondentů u otázek otevřených tento výsledek dále konkretizovaly. Respondenti uváděli obavy ze sdělování problémů rodičům, z celkové komunikace s rodiči dětí a také z řešení případných konfliktních situací mezi dětmi ve třídě. Velmi výrazná shoda se mezi respondenty objevila v otázkách zaměřených na profesní podporu. Z výsledků vyplynulo, že naprostá většina respondentů by uvítala podporu mentora při nástupu do pedagogické praxe a zároveň také jasně nastavený systém profesního růstu. Odpovědi z otevřených dotazníkových otázek tuto potřebu respondentů potvrdily a dále konkretizovaly. Respondenti často uváděli potřebu úzké spolupráce se zkušenou učitelkou ve třídě, která by jim pomáhala s vedením pedagogické dokumentace, při řešení problémových situací ve třídě, poskytovala zpětnou vazbu a pomohla jim orientovat se v chodu mateřské školy. Z výsledků rovněž vyplynulo, že všichni respondenti projevíli o učitelskou profesi zájem a jsou motivováni k dalšímu odbornému vzdělávání v této oblasti a profesnímu seberozvoji.

Získaná zjištění přispívají k hlubšímu porozumění potřebám budoucích učitelů mateřských škol a mohou být podnětem pro další inovace v systému jejich profesní přípravy. Pedagogická praxe studentů v mateřských školách se v tomto kontextu jeví jako významný a klíčový nástroj rozvoje profesních kompetencí studentů a zároveň jako důležitý faktor usnadňující úspěšný vstup absolventů do učitelské profese.

Literatura:

- BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.
- FODOROVÁ, Karin. *Motivation of kindergarten teachers in the Czech Republic. The keys to staying in the profession and long-term satisfaction: Potencjał edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w kontekście współczesnego świata: doświadczenia i perspektywy*. In: Ewy Ogrodzkiej-Mazur Urszuli Szuścik Anny Szafrąskiej Renaty Raszki Anny Trzcionki-Wieczorek. *Edukacja małego dziecka*. 19. vyd. Katowice – Cieszyn – Kraków 2025: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2025. s. 284-293. Wydział Nauk Społecznych • Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego. ISBN 978-83-7587-468-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Páté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Pedagogika. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora; Alexandra DOBROVOLNÁ; Lucie GRŮZOVÁ; Egle HAVRDOVÁ; Lucie CHALOUPKOVÁ; Dušan KOSTRUB; Jana KRATOCHVÍLOVÁ; Veronika NAJVAROVÁ a Libuše PARMOVÁ. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.

Kontakt:

Mgr. Simona Hendrychová, PhD.

Katedra preprimární a primární pedagogiky
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita
Fr. Šrámka 3
709 00, Ostrava – Mariánské Hory
simona.hendrychova@osu.cz
tel. 553 462 682

ROLE UČITELE PŘI TVORBĚ PODPŮRNÉHO PROSTŘEDÍ V MŠ PRO ROZVOJ DĚTSKÉ TVOŘIVOSTI

THE ROLE OF THE TEACHER IN CREATING A SUPPORTIVE ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVITY

Pavčina Částková

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska:

Tvořivost je v současném pedagogicko-psychologickém diskurzu považována za významnou součást vzdělávání, a to jak ve vztahu k rozvoji jedince v konkrétních oblastech aplikované tvořivosti (např. tvořivosti technické), tak ve vazbě na rozvoj myšlení, učení, adaptability a schopnosti reagovat na proměnlivé požadavky prostředí (Beghetto & Kaufman, 2014; Runco, 2014; OECD, 2022). Současné teoretické přístupy se shodují v tom, že tvořivost nelze redukovat na stabilní osobnostní rys, ale je třeba ji chápat jako rozvíjející se schopnost a proces citlivý na sociální, kulturní a vzdělávací podmínky.

Procesní a kontextově podmíněný charakter tvořivosti je v souladu s teorií sociálního učení a sociálně-kognitivní teorií učení (Bandura, 1986, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2020) i s moderními teoriemi tvořivosti, které akcentují význam prostředí a sociálních interakcí (Amabile, 1996; Beghetto & Kaufman, 2014). Z těchto perspektiv je tvořivost chápána jako komplexní jev vznikající v interakci individuálních dispozic jedince a podmínek sociálního a vzdělávacího prostředí, přičemž její projevy se odvíjí od charakteru podnětů, sociálních vztahů a institucionálního rámce. Významnou oporu pro toto pojetí představuje sociokulturní teorie učení, podle níž je rozvoj tvořivosti výsledkem sociálního zprostředkování, společné činnosti a zkušenostního učení v konkrétním kulturním kontextu (Vygotskij, 1978; Rogoff, 2003), a to prostřednictvím mechanismů observačního učení, seberegulace a modelování rozpracovaných v rámci sociálně-kognitivní teorie (Bandura, 1996).

Zahraniční empirické studie dlouhodobě potvrzují, že kvalita vzdělávacího prostředí a pedagogických interakcí zásadně ovlivňuje rozvoj tvůrčího potenciálu dětí již v raném věku (Craft, 2005; Runco, 2014; Beghetto & Kaufman, 2010). Empirická zjištění ukazují, že tvořivost dětí předškolního věku se projevuje především v procesu činnosti např. při experimentování s materiálem, v symbolické hře nebo v hledání vlastních řešení učebních situací (Craft, 2005).

Klíčovým aktérem školního prostředí je učitel, který podmínky pro rozvoj tvořivosti vytváří. V kontextu tvořivosti se na úrovni učitele výzkumná šetření zaměřují např. na profesní přesvědčení o povaze tvořivosti (*teacher beliefs*), vztah k pedagogickým strategiím podporujícím tvůrčí myšlení. Studie také poukazují, na fakt, že učitelé často vnímají tvořivost jako vrozenou schopnost nebo ji zužují na oblast výtvarných a estetických aktivit, což omezuje její systematický rozvoj napříč vzdělávacími oblastmi (Štemberger & Čotar Konrad, 2022). Naopak učitelé, kteří chápou tvořivost jako dovednost, kterou lze rozvíjet, častěji podporují dětskou iniciativu, kladou otevřené otázky a zacházejí s chybou jako s přirozenou součástí učení, čímž vytvářejí podnětnější podmínky pro tvůrčí činnost dětí (Yildirim, 2023). Mezinárodní výzkumy realizované převážně v kontextu primárního a sekundárního vzdělávání opakovaně ukazují, že podpora tvořivosti ve výuce je úzce spojena s profesními přesvědčeními učitelů, jejich implicitními teoriemi, sebehodnocením a ochotou opouštět rutinní pedagogické postupy (Fives & Gill, 2015; Bereczki & Kárpáti, 2018; Beghetto, 2019). Přestože tyto poznatky nejsou primárně vztaheny k učitelům mateřských škol, lze oprávněně předpokládat, že obdobné mechanismy profesního jednání působí i v prostředí předškolního vzdělávání, kde má každodenní pedagogická interakce a míra autonomie učitele zásadní význam pro rozvoj tvůrčího potenciálu dětí.

Cíle

Cílem příspěvku je na základě relevantních teoretických východisek a analýzy domácích i zahraničních empirických studií představit prostředí mateřské školy jako významný kontext rozvoje dětské tvořivosti, přičemž stěžejním činitelem jeho utváření je učitel jako iniciátor, zprostředkovatel a regulátor pedagogických interakcí. Příspěvek se zaměřuje na identifikaci vybraných aspektů učitelského

působení, které se podílejí na vytváření podpůrného prostředí pro rozvoj tvořivosti dítěte, a na jejich teoretické ukotvení v rámci současných pedagogicko-psychologických přístupů k předškolnímu vzdělávání.

Metody

Obsahová analýza textu, kvalitativní komparativní analýza.

Výsledky

Na základě interpretace poznatků z mezinárodních výzkumů je v příspěvku akcentována potřeba systematického rozvoje profesních kompetencí učitelů mateřských škol. Zvláštní pozornost je věnována rozvoji znalostí vývojových specifíků dítěte, pedagogicko-psychologickým souvislostem učení a tvůrčí činnosti, porozumění podmínkám podpory dětské tvořivosti, reflektivní práci s vlastní pedagogickou zkušeností a kritickému přehodnocování profesních stereotypů, které mohou tvůrčí projevy dětí neúmyslně limitovat (Částková et al., 2026; Sawyer, 2011; Sternberg, 2018).

Analýza dále poukazuje na soubor faktorů, které jsou v mezinárodní odborné literatuře opakovaně identifikovány jako potenciálně omezující podporu tvořivosti ve vzdělávání. Patří mezi ně zejména profesní stereotypy učitelů, strukturální překážky školního prostředí, intuitivní a zúžené pojetí tvořivosti a rozpor mezi deklarovaným významem tvořivosti a její faktickou podporou ve výuce, označovaný jako „creativity gap“ (Beghetto, 2019; Bereczki & Kárpáti, 2018). Významnou roli hraje rovněž vztah mezi znalostmi a zkušenostmi učitelů, přičemž nedostatečné odborné ukotvení může vést k přetrvávání miskonceptů, pasivitě v podpoře dětské iniciativy a aktivity, i celkově nízké ochotě experimentovat s inovativními pedagogickými postupy (Runco, 2014; Sawyer, 2011).

V tomto kontextu je v příspěvku prezentována typologie učitelské tvořivosti formulovaná Lapenienė a Dumciene (2014), která rozlišuje tři typy učitelů – proaktivně tvůrčí, očekávaně tvůrčí a přispívající tvůrčí. Tyto typy jsou interpretovány jako analytický rámec použitelný i při uvažování o profesním rozvoji učitelů mateřských škol, neboť každý z nich předpokládá odlišné nároky na institucionální podporu, další vzdělávání a podmínky profesního učení.

Závěr

Teoretické i empirické argumenty vycházející z výzkumů realizovaných napříč vzdělávacími stupni umožňují formulovat relevantní implikace rovněž pro kontext předškolního vzdělávání. Tyto poznatky konzistentně poukazují na to, že kvalita podpory dětské tvořivosti je úzce spjata s profesním jednáním učitele při utváření podpůrného vzdělávacího prostředí, s jeho profesními přesvědčeními a úrovní odborné připravenosti. Rozvoj tvůrčího pedagogického jednání proto nelze chápat jako individuální či spontánní dispoziční, ale jako výsledek cíleného, reflektivního a dlouhodobého profesního učení. Z tohoto pohledu se jako klíčové jeví systematické začlenění problematiky podpory tvořivosti do pregraduální i další profesní přípravy učitelů mateřských škol, a to s důrazem na propojování teoretických poznatků s reflektovanou pedagogickou praxí.

Klíčová slova:

tvořivost, učitel, mateřská škola, podpůrné prostředí, profesní přesvědčení, vzdělávání učitelů

Literatura:

- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Beghetto, R. A. (2019). Structured uncertainty: How creativity thrives under constraints and uncertainty. In C. A. Mullen (Ed.), *Creativity under duress in education?* (pp. 27–40). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11260-9_3
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2010). Broadening conceptions of creativity in the classroom. *Learning and Instruction*, 20(3), 191–196. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.07.001>
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53–69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>

- Bereczki, E. O., & Kárpáti, A. (2018). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003>
- Craft, A. (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203357965>
- Částková, P., Mrázek, M., Provázková Stolinská, D., Dostál, J., & Kavková, V. (2026). *Technická tvořivost v primárním vzdělávání: Učitelovo pojetí, význam a přínos*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Fives, H., & Gill, M. G. (2015). International handbook of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 1–18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108437>
- OECD. (2022). *Creative thinking in education: PISA 2022 framework*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8765b421-en>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice* (2nd ed.). Elsevier Academic Press.
- Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Štemberger, T., & Čotar Konrad, S. (2022). Preschool teachers' beliefs about creativity and children's creative potential. *Early Child Development and Care*, 192(7–8), 1147–1160. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1843419>
- Sternberg, R. J. (2018). A triangular theory of creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12(1), 50–67. <https://doi.org/10.1037/aca0000095>
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Scholastic Testing Service.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yildirim, A. (2023). Teachers' views on fostering creativity in early childhood education. *PLOS ONE*, 18(11), e0294915. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0294915>

Kontakt:

PhDr. Pavlína Částková, Ph.D.
Katedra technické a informační výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
Žižkovo nám. 5
Olomouc 779 00

MALÉ POVINNOSTI, ALE VELKÝ VÝZNAM PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

SMALL RESPONSIBILITIES, BIG IMPACT: HOUSEHOLD CHORES AS A PATHWAY TO AUTONOMY AND SELF-REGULATION IN EARLY CHILDHOOD

Dominika Provázková Stolinská, Erdal Ozyurt

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska: Rozvoj kompetencí dítěte předškolního věku je v současném pedagogickém diskurzu chápán jako komplexní proces probíhající napříč sociálními kontexty, nikoli výhradně v institucionálním prostředí mateřské školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021) akcentuje rozvoj seberegulace, spolupráce, odpovědnosti a osvojování sociálních rolí. Tyto kompetence se však významně formují v každodenních interakcích dítěte s rodinou.

Z perspektivy ekologické teorie vývoje (Bronfenbrenner, 1979) představovala rodina klíčový mikrosystém, v němž dítě získávalo první zkušenosti s pravidly, odpovědností a vlastní účinností. Sociokulturní teorie (Vygotskij, 1978) umožnila nahlížet domácí činnosti jako situace v zóně nejbližšího vývoje, kde se dítě prostřednictvím podpory dospělého postupně osamostatňovalo a internalizovalo regulační strategie.

Teorie sebedeterminace (Deci & Ryan, 2000) zdůrazňuje význam autonomie, kompetence a sounáležitosti jako základních psychologických potřeb. Věkově přiměřené domácí povinnosti mohly naplňovat všechny tři dimenze a podporovat vnitřní motivaci dítěte. V návaznosti na koncept self-efficacy (Bandura, 1997) bylo možné předpokládat, že opakovaná zkušenost zvládnuté odpovědnosti posilovala víru dítěte ve vlastní schopnosti a přispívala k rozvoji autonomie i v institucionálním prostředí.

Navzdory tomuto teoretickému potenciálu zůstávalo téma domácích povinností v českém kontextu předškolní pedagogiky spíše implicitní. Studie proto tematizovala domácí participaci dítěte jako možný mechanismus podpory kompetenčního rozvoje.

Cíle: Cílem studie bylo:

- Teoreticky ukotvit význam domácích povinností v kontextu současných teorií vývoje a učení.
- Analyzovat, jak rodiče a učitelé mateřských škol interpretovali roli dětské odpovědnosti v domácím prostředí.
- Identifikovat souvislosti mezi mírou domácí participace dítěte a projevy autonomie a seberegulace v mateřské škole.
- Navrhnout pedagogická doporučení podporující systematickou spolupráci rodiny a školy.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání; domácí povinnosti; autonomie; self-efficacy; seberegulace; sociokulturní učení; spolupráce rodiny a školy; RVP PV

Metody: Studie byla koncipována jako kvalitativní výzkum s exploračním designem (Hendl, 2016). Cílem nebyla generalizace závěrů, ale hlubší porozumění významům přisuzovaným domácím povinnostem a identifikace možných mechanismů transferu zkušenosti mezi rodinným a školním prostředím.

Výzkumné otázky

1. Jak rodiče interpretovali smysl a význam domácích povinností dítěte předškolního věku?
2. Jak učitelé refleктоvali projevy autonomie a odpovědnosti ve vztahu k domácí zkušenosti dítěte?
3. Jak děti samy prožívaly a popisovaly vlastní odpovědnost?
4. Jaké faktory podporovaly či oslabovaly transfer zkušenosti mezi rodinou a mateřskou školou?

Výzkumný soubor a sběr dat

Výzkumný soubor tvořili rodiče dětí ve věku 3–6 let ($N = 24$) a učitelé mateřských škol ($N = 13$). Výběr byl záměrný s cílem zahrnout rodiny s různou mírou zapojení dítěte do domácích činností.

Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s rodiči a učiteli, projektivní kresby u dětí doplněné řízeným rozhovorem a záznamových archů mapujících typy a četnost domácích činností.

Analýza dat

Data byla analyzována tematickou analýzou. Proces zahrnoval otevřené kódování, tvorbu kategorií a jejich interpretaci v kontextu teoretických rámců. Byla využita triangulace zdrojů dat (rodič–dítě–učitel) za účelem zvýšení věrohodnosti interpretace.

Výsledky: Analýza naznačila, že pravidelná a věkově přiměřená participace dítěte na chodu domácnosti souvisela s vyšší mírou autonomie, vytrvalosti a seberegulace v prostředí mateřské školy. Děti s jasně strukturovanou zkušeností odpovědnosti častěji spontánně přebíraly iniciativu, dokončovaly započaté úkoly a respektovaly společná pravidla.

Klíčovou kategorií se stal „smysl povinnosti“. Pokud byly domácí činnosti rámovány jako přirozená součást rodinného fungování, podporovaly pozitivní sebepojetí a pocit kompetence. V souladu s konceptem self-efficacy vedla opakovaná zkušenost zvládnuté odpovědnosti k větší jistotě při řešení nových situací.

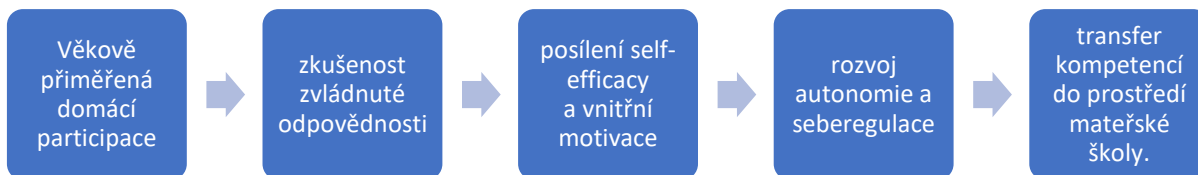
Transfer zkušenosti mezi rodinou a mateřskou školou byl výraznější tam, kde panovala kontinuita hodnot a očekávání mezi oběma prostředím.

Diskuse

Výsledky byly konzistentní s teoretickými východisky studie. Ekologický rámec (Bronfenbrenner, 1979) vysvětloval význam kontinuity mezi mikrosystémy rodiny a školy. Sociokulturní perspektiva (Vygotskij, 1978) podpořila interpretaci domácích činností jako situací postupné internalizace regulačních strategií. Teorie sebedeterminace (Deci & Ryan, 2000) objasnila význam autonomie a kompetence pro vnitřní motivaci dítěte.

V souladu s konceptem participativní socializace (Rogoff, 2003) lze domácí povinnosti chápat jako přirozenou formu učení skrze zapojení do smysluplné činnosti. Studie však byla limitována kvalitativním designem a velikostí vzorku; závěry proto nelze zobecňovat ani interpretovat kauzálně.

Na základě zjištění byl formulován interpretační model:



Závěr: Studie identifikovala domácí povinnosti jako významný, avšak dosud nedostatečně reflektovaný nástroj podpory kompetenčního rozvoje dítěte předškolního věku. Domácí participace byla interpretována jako strukturující zkušenost umožňující budování odpovědné a kompetentní identity dítěte.

Mateřská škola sice nemohla rodinné prostředí řídit, mohla však aktivně podporovat dialog s rodiči a vytvářet prostor pro sdílené porozumění významu dětské odpovědnosti. Systematická spolupráce rodiny a školy se jevila jako klíčový faktor podpory kontinuity ve vývoji autonomie a seberegulace dítěte.

Výsledky studie poskytly klíčové podklady pro konstituování teoretického rámce disertační práce zahraničního studenta v doktorském studijním programu realizovaném v České republice.

Literatura:

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT.

Rogoff, B. (2003). The Cultural Nature of Human Development. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kontakt:

Doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA

Katedra primární pedagogiky PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

dominika.provazkova@upol.cz

Mgr. Erdal Ozyurt

PdF UP v Olomouci

Žižkovo nám. 5

771 40 Olomouc

erdal.ozyurt@upol.cz

PRZYGOTOWANIE STUDENTÓW DO KREATYWNEJ REALIZACJI PROCESU EDUKACJI ZDROWOTNEJ W PRZEDSZKOLU

PREPARING STUDENTS FOR CREATIVE IMPLEMENTATION OF THE HEALTH EDUCATION PROCESS IN KINDERGARTEN

Beata Fedyn, Ilona Gembalczyk

Způsob prezentace příspěvku: prezenční přednáška

Východiska:

Zdrowie, podobnie jak wiedzę i umiejętności można kształtować - nie tylko chronić i przywracać, ale także zwiększać jego potencjał. Zdrowie, ciało, choroba należą do świata natury, ale stosunek ludzi do nich, sposób ich przeżywania i związane z tym role mają charakter psychospołeczny. Zatem praca nad zdrowiem jako kategorią biologiczną nie polega tylko na bezpośredniej ingerencji medycznej, ale ma także charakter wpływu pośredniego – poprzez kształtowanie osobowości człowieka, czyli proces edukacji zdrowotnej. Zdrowie podległe prawom przyrody może, więc stać się przedmiotem wychowania (M. Demel 1999, s. 236-254).

Edukacja zdrowotna jako proces społeczny i jako wynik wychowania do zdrowia i nauczania zdrowia jest w Polsce od lat przedmiotem wielu dyskusji, głównie w gronie pedagogów zdrowia, pedagogów społecznych, nielicznych specjalistów z zakresu medycyny oraz kultury fizycznej, a także decydentów politycznych. Temat ten wraca przede wszystkim w momencie konstruowania założeń kolejnych podstaw programowych kształcenia ogólnego, bo pomimo tego, iż edukacja zdrowotna pojmowana jest jako proces całościowy najczęściej umieszcza się ją w zadaniach przedszkola i szkoły. Nie jest to błędne podejście, ponieważ okres dzieciństwa i młodości jest specyficzną fazą życia człowieka, gdyż właśnie wtedy proces rozwoju osobowości jest szczególnie dynamiczny, a osiągnięte rezultaty względnie trwałe, także w zakresie działań wychowawczych odnoszących się do zdrowia. Jeśli przyjmiemy, że nasze subiektywne i społeczne zdrowie jest zdeterminowane w znacznej mierze przez czynniki związane z dokonywaniem wyborów określonych zachowań zdrowotnych tworzących styl życia, powinnością nauczycieli zainteresowanych pozamedyczną ingerencją w zdrowie człowieka jest nieustanne dzielenie się wynikami ich teoretycznego namysłu i aktywności poznawczej. Nie może być przy tym obojętny wizerunek praktyki edukacyjnej, a przede wszystkim proces przygotowania przeddyplomowego nauczycieli do realizacji procesu edukacji zdrowotnej.

Cíle:

Prezentacja miała na celu przedstawienie koncepcji kształcenia przygotowującego przyszłych nauczycieli przedszkola do nowoczesnej, kreatywnej realizacji procesu edukacji zdrowotnej.

Klíčová slova: edukacja zdrowotna, przygotowanie studentów, proces edukacji zdrowotnej, studia wyższe, program studiów.

Metody: Prezentacja miała charakter opisowo – przeglądowy.

Výsledky:

Przedstawiona koncepcja realizowana jest w Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu w ramach realizacji programu studiów dla kierunku pedagogika przedzkolna i wczesnoszkolna. Są to jednolite 5 – letnie studia magisterskie w ramach praktycznego profilu kształcenia. Warto nadmienić, że w Polsce tylko w ramach takich studiów można obecnie zdobyć kwalifikacje nauczycielskie do pracy na stanowisku nauczyciela w przedszkolu.

Punktem wyjścia dla tworzenia poszczególnych modułów zajęć z zakresu przygotowania do realizacji treści edukacji zdrowotnej w przedszkolu i w szkole podstawowej (w klasach I – III) było założenie, że poprzez proces edukacji zdrowotnej możliwe jest takie ukształtowanie osobowości dziecka, aby w obecnie i w przyszłości chciało i umiało zdrowie doskonalić, chronić i ratować, a w konsekwencji prowadzić zdrowy styl życia, który w dużym stopniu warunkuje zdrowie (B. Fedyn, I. Gembalczyk 2021, s. 41). Ażeby osiągnąć przedstawione, główne cele edukacji zdrowotnej należy stworzyć warunki

do ich realizacji. Zamykają się one w tzw. triadzie edukacyjnej. Pierwszym jej elementem jest dziecko/uczeń i jego osobowość. Drugi z kolei to model organizacyjno-programowy edukacji zdrowotnej funkcjonujący w przedszkolu lub szkole. Natomiast trzecią sferę stanowi praca dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela o jakości, której decydują jego kompetencje rzeczowe i metodyczne.

Kluczowym elementem składowym wspomnianej triady jest nauczyciel i jego gotowość zawodowa do udziału w edukacji zdrowotnej. Dopiero odpowiednie przygotowanie realizatorów procesu wychowania do zdrowia i nauczania zdrowia umożliwi właściwe wdrażanie modelu organizacyjno – programowego. Wspomniane przygotowanie to nie tylko zdobycie odpowiednich kwalifikacji, ale przede wszystkim ukształtowanie i rozwój gotowości zawodowej, która umożliwi rozróżnienie „nauczania o zdrowiu” od „edukacji do zdrowia”.

Na gotowość zawodową nauczyciela do udziału w edukacji zdrowotnej składa się poziom wiedzy zdrowotnej, pozycja zdrowia w jego systemie wartości, zachowania zdrowotne oraz kompetencje metodyczne (B. Fedyn 2006, s. 123). Aby umożliwić studentom rozpoczęcie procesu kształtowania wspomnianej gotowości, a także rozwijania i doskonalenia osobistych kompetencji w zakresie promocji zdrowia własnego, opracowano dwa moduły zajęć. Moduły te umożliwiają opanowanie odpowiedniego poziomu wiedzy, przygotowania metodycznego oraz sprzyjają zwiększeniu alfabetyzmu zdrowotnego studentów, ich upodmiotowieniu, rozwijaniu zdolności do budowania zasobów dla zdrowia oraz eliminowania lub ograniczania zagrożeń i czynników ryzyka dla zdrowia (B. Woynarowska, M. Woynarowska – Sołdan 2018, s. 221 - 231).

Na piątym semestrze studiów studenci realizują moduł/przedmiot: teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej w wymiarze 15 godzin wykładu, natomiast w szóstym semestrze plan studiów przewiduje kolejny moduł/przedmiot: edukacja zdrowotna z metodyką w przedszkolu i klasach początkowych w wymiarze 15 godzin wykładu i 30 godzin ćwiczeń. W ramach tych przedmiotów studenci realizują szerokie zagadnienia teoretyczne dotyczące następujących treści: zdrowie w perspektywie lat i różnych dyscyplin nauki i praktyki, definicje, aspekty, koncepcje, biomedyczny, społeczno – ekologiczny i salutogenetyczny model zdrowia, zdrowie, jako wartość, środek i zasób, czynniki warunkujące zdrowie - zachowania zdrowotne, jako obszar interwencji edukacyjnej, kształtowanie umiejętności życiowych i zachowań prozdrowotnych, edukacja zdrowotna w różnych siedliskach, a szczególnie w przedszkolu i szkole, rozwój idei promocji zdrowia, zakres i obszary działań promocji zdrowia, promocja zdrowia a profilaktyka, terapia i edukacja zdrowotna, podstawy teoretyczne edukacji żywieniowej, do zwiększania aktywności fizycznej oraz do bezpieczeństwa – założenia, cele, zasady. W ramach części metodycznej zapoznawani są z następującymi zagadnieniami: edukacja zdrowotna w przedszkolu i szkole, założenia organizacyjne, etapy planowania, realizacji i ewaluacji procesu edukacji zdrowotnej, model planowania programu, problemy zdrowotne dzieci, diagnoza potrzeb zdrowotnych, model PROCEDURE – PROCEED, podejście od ludzi do problemu, podejście siedliskowe, metody i narzędzia diagnozy, metody realizacji procesu edukacji zdrowotnej, metody aktywizujące w edukacji zdrowotnej, ewaluacja procesu edukacji zdrowotnej, ewaluacja procesu i końcowa, metody i narzędzia ewaluacji, model jakości HEPS, narzędzia do oceny jakości HEPS, skuteczność procesu edukacji zdrowotnej, triada edukacyjna, organizacja, warunki fizyczne, klimat psychospołeczny, przedszkole jako siedlisko, właściwości rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym a edukacja zdrowotna, edukacja zdrowotna zorientowana na rozwijanie umiejętności życiowych, zagadnienia obejmujące szczegółowe zachowania prozdrowotne. Ponadto w ramach ćwiczeń studenci doskonalą swoje umiejętności metodyczne poprzez badania potrzeb zdrowotnych oraz przygotowanie odpowiedniego narzędzia do diagnozy, przygotowują program edukacji zdrowotnej, opracowują narzędzia ewaluacji oraz opracowują konspekty zajęć.

Závěr:

Przedstawiona koncepcja kształcenia na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna umożliwia rozpoczęcie procesu profesjonalizacji przyszłych nauczycieli przedszkoli w zakresie kreatywnej i nowoczesnej realizacji wymagań dotyczących edukacji zdrowotnej. Ukształtowany w ramach studiów zasób wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych umożliwia włączenie się nauczyciela przedszkola w proces pomocy dzieciom w poznawaniu siebie, śledzeniu przebiegu swojego rozwoju, identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów zdrowotnych, w zrozumieniu czym jest zdrowie, od czego zależy, dlaczego i jak należy dbać o zdrowie, dbać, rozwijaniu poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych ludzi, wzmacnianiu poczucia własnej wartości i wiary w swoje możliwości, a także przygotowaniu się do uczestnictwa w działaniach na rzecz zdrowia i tworzenia zdrowego

środowiska w domu, szkole, miejscu pracy, społeczności lokalnej (M. Woynarowska – Sołdan, B. Woynarowska 2018, s. 99). Nauczyciel reprezentujący odpowiedni poziom gotowości zawodowej w zakresie edukacji zdrowotnej umożliwia dziecku rozwijanie umiejętności osobistych i społecznych (życiowych) sprzyjających dobremu samopoczuciu i pozytywnej adaptacji do zadań i wyzwań codziennego życia,

Literatura:

Demel M., Pedagogika zdrowia. (W:) Turoś L. (red.), Pedagogika ogólna i subdyscypliny. Wyd. Żak, Warszawa 1999.

Fedyn B., Przygotowanie nauczycieli do edukacji zdrowotnej. (W:) A. Weissbrot – Koziarska, J. Janik (red.), Profesjonalizm zawodu nauczyciela. Konteksty teoretyczne i empiryczne. Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2006.

Fedyn B., Gembalczyk I., Teoretyczne modele zdrowia jako podstawa planowania i realizacji programów edukacji zdrowotnej w szkole. (W:) A. Borzęcka, A. Twaróg – Kanus (red.), Nauczyciel – uczeń w przestrzeniach życia i edukacji – dobre praktyki. Wyd. A. Marszałek, Toruń 2021.

Woynarowska B., Woynarowska – Sołdan M., Działania ukierunkowane na profesjonalizację w promocji zdrowia i edukacji zdrowotnej w świecie i Polsce. „Hygeia Public Health” 2018, 53 (3).

Woynarowska – Sołdan M., Woynarowska B., O potrzebie ochrony i promocji zdrowia nauczycieli w Polsce. (W:) B. Fedyn, I. Gembalczyk (red.), Obraz i dylematy zawodu nauczyciela. Wyd. PWSZ w Raciborzu, Racibórz 2018.

Kontakt:

beata.fedyn@akademiarac.edu.pl;

ilona.gembalczyk@akademiarac.edu.pl

HIGHER EDUCATION PROGRAMMES AND CHARACTERISTICS OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL TEACHERS IN THE CZECH REPUBLIC, THE SLOVAK REPUBLIC, AND POLAND

Fodorová Karin, Lipnická Milena, Solich Kornelie

Form of presentation: in-person lecture

Background

The professionalization of teaching in the field of preschool education is one of the key issues in contemporary European education policy. International documents have long emphasized that the quality of preschool education is strongly shaped by the qualifications and expertise of educational staff (OECD, 2019; European Commission, 2023). The Starting Strong II study confirmed that staff who had attained higher levels of formal education and more specialized training focused on early childhood education and care were able to provide children with more stimulating, warm, and supportive interactions (OECD, 2016). Other studies likewise show that higher levels of teachers' formal education are associated with higher-quality pedagogical interactions, a greater capacity for individualization, and more effective support for child development (OECD, 2018).

In the context of rapidly changing social conditions - including digitalization, migration, inclusive education, increasing diversity in the child population, changing family structures, and the emergence of new values and social phenomena - innovation is required both in the development of teachers' professional competencies and in higher education preparation programs. In this context, the Council of the European Union (2019, para. 24) stated that higher levels of teacher preparation are positively correlated with the overall quality of services, as reflected in more effective staff-child interactions, better educational outcomes, and more positive personal development among children. Professional competency development should therefore respond both to the needs of practice and to current scientific and research-based knowledge (Lynch, Švidraň Basarabová, & Lipnická, 2024). Following the model of most European countries and in line with European priorities, the Czech Republic and the Slovak Republic should raise the qualification requirements for preschool teachers to the higher education level. At present, preschool teachers in both countries may still enter the profession with upper secondary vocational qualifications. In Poland, this pathway no longer exists; preschool teachers are qualified at the master's level in their field. Higher education preparation in these countries follows broader European directions while also reflecting national specificities.

Aim

The aim of the paper was to identify higher education programs and selected characteristics of the professional development of preschool teachers in the Czech Republic, the Slovak Republic, and Poland.

Keywords: preschool teacher - higher education - professionalization - professional development – career system - comparative analysis - Czech Republic - Slovakia – Poland

Methods

The paper is based on a comparative analysis of higher education qualification requirements and the higher education preparation of preschool teachers in the Czech Republic, the Slovak Republic, and Poland. It draws on an analysis of legislative documents.

Results

Table 1. Higher education programmes for preschool teachers

Degree level	Slovak Republic	Czech Republic	Poland
Level I (Bachelor's)	Preschool and Elementary Pedagogy	Teacher Education for Kindergartens Special Education	Does not exist
Level II (Master's)	Preschool Pedagogy	Preschool Pedagogy Teacher Education for Kindergartens	Five-year unified program: Preschool and Early School Pedagogy
Level III (Doctoral)	Preschool and Elementary Pedagogy	Preschool Pedagogy	Provided that the candidate has completed a master's degree in Preschool Pedagogy

Table 2. Higher education institutions preparing preschool teachers

	Slovak Republic	Czech Republic	Poland
Number of higher education institutions	7	14	126
Accreditation	At the university level in accordance with the nationwide standards of the Slovak Accreditation Agency	Study programs accredited by the National Accreditation Bureau for Higher Education in accordance with the Higher Education Act	Evaluation procedures carried out by the Polish Accreditation Commission (PKA)
Type of higher education institutions	University studies at public higher education institutions (including one church university)	Public and private higher education institutions - predominantly university-type institutions (faculties of education), as well as non-university higher education institutions	Public and private higher education institutions - academic and professionally oriented institutions (universities, academies, pedagogical higher education institutions)

Table 3. Characteristics of the professional development of preschool teachers

	Slovak Republic	Czech Republic	Poland
Legislation	Act No. 138/2019 Coll. on Pedagogical Employees and Professional Employees	Act No. 563/2004 Coll. on Educational Staff	Legislative framework based on the Teacher's Charter and the Education Law
Terminology	Professional development	Continuing professional development of educational staff (DVPP)	Professional improvement (doskonalenie zawodowe)
Forms of continuing education within professional development	Updating and innovation training Specialization training Functional training Extension training	Accredited courses of the Ministry of Education, seminars, webinars, professional conferences, studies leading to an extension of qualifications, leadership studies for school heads, and self-study	Courses and professional training, in-school professional development (WDN), methodological support, professional conferences, and postgraduate studies
Obligation to engage in professional development	Yes, required by law.	The obligation is defined only in general terms. No minimum scope of training is specified.	Teachers are required to demonstrate this activity within the evaluation process.
Link to the career system	Yes, linked to a system of salary supplements for professional development, advancement to a higher career level or position, and a higher salary grade.	There is no career framework, which gives schools a high degree of autonomy but also leads to uneven implementation of professional standards.	It is a condition for career progression; the career structure includes categories, and advancement is linked to documented professional development, practice, and educational activities.
Career positions	Beginning teacher; independent teacher; teacher with first attestation; teacher with second attestation		Beginning teacher; appointed teacher; certified teacher
Main organisations providing continuing teacher education	National Institute of Education and Youth, universities, accredited institutions, and schools themselves.	National Pedagogical Institute, universities, accredited agencies, and schools themselves.	Teacher training centers, universities, and the school-based system of internal professional development (WDN).

Monitoring of teachers' professional development	Kindergarten principal	No central point-based evaluation mechanism is in place.	State oversight combined with a tradition of postgraduate education.
--	------------------------	--	--

Analysis

Higher education preparation programs for preschool teachers

In the Czech Republic, preschool teachers are prepared primarily at faculties of education at public universities within programs entitled Teacher Education for Kindergartens (e.g. Charles University, Masaryk University, Palacký University Olomouc, the University of Ostrava, and others).

In Slovakia, preschool teachers are prepared primarily in bachelor's degree programs in Preschool and Elementary Pedagogy. They may also obtain a master's degree in the non-teaching, research-oriented field of Preschool Pedagogy at public universities with accredited programs. Preparation takes place at faculties of education within public universities (e.g. Comenius University Bratislava, Matej Bel University in Banská Bystrica, and others). Kindergartens also employ teachers holding doctoral degrees in Preschool and Elementary Pedagogy.

Poland has the most extensive network of universities and teacher education institutions (e.g. the University of Warsaw and the Jagiellonian University). Higher education is the uniform standard for entry into the profession. There is also a strong tradition of postgraduate study programs (*studia podyplomowe*), which support further professional specialization.

Characteristics of the professional development of preschool teachers

In the Czech Republic, the continuing professional development of educational staff (DVPP) is legislatively embedded in Act No. 563/2004 Coll.; however, there is no credit system and no formal career framework. Slovakia has Act No. 138/2019 Coll., which defines professional development and establishes a four-level career system (beginning teacher, independent teacher, teacher with first attestation, and teacher with second attestation). In Poland, professional growth is closely tied to career categories (beginning, appointed, and certified teacher) and to the obligation to participate in continuing professional education.

The Slovak model is the most highly structured; the Polish model combines state oversight with a tradition of postgraduate study; and the Czech system is the most flexible, although also the least systematic.

Conclusion

The aim of the paper was to identify higher education programs and selected characteristics of the professional development of preschool teachers in the Czech Republic, the Slovak Republic, and Poland. The comparative analysis showed that the professionalization of preschool education in the European area is clearly moving towards higher education as the minimum qualification standard.

Whereas Poland has already implemented a unified master's-level model of preschool teacher preparation and the Slovak Republic has legislatively established higher education as the basic qualification standard, the Czech Republic continues to operate within a plural system of qualification pathways. Although this plurality is historically conditioned, it creates unevenness in professional competencies and weakens a coherent understanding of the preschool teacher's professional identity as that of a fully academic profession.

The findings are consistent with international research (OECD, 2016; 2018; European Commission, 2023), which repeatedly confirms a correlation between the level of formal qualification and the quality of pedagogical interactions, the capacity for individualization, reflective practice, and the implementation of innovation. In contemporary societies characterized by digitalization, inclusion, migration processes, and growing diversity among children, professional preparation cannot be reduced to the acquisition of practical skills alone. It requires systematic academic preparation grounded in

research-based knowledge, critical reflection, and the ability to adapt to the dynamic changes of educational reality.

The comparison also confirms that higher education preparation may take different national forms; however, its common denominator is its academic character and its connection to scientific knowledge. In this context, unifying the qualification standard at the level of higher education appears not merely to be an administrative adjustment, but rather a structural condition for the further professionalization of the field.

The professionalization of preschool teaching thus represents a key factor in the quality of early childhood education, its stability, and its social prestige within the European context.

References:

- European Commission. (2023). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Eurydice Brief: Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Publications office of the European Union.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: The third logic*. University of Chicago Press.
- Lipnická, M., Fodorová, K., & Solich, K. (2025). *Učitel v mateřské škole – potřeba vysokoškolského vzdělání v rychle se měnících podmínkách světa* [Conference presentation].
- Lynch, Z., Švidraň Basarabová, B. & Lipnická, M. (2024). *Európske priority vo vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve. Odraž v slovenských podmienkach*. Belianum.
- OECD. (2016). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD. (2018). *Engaging young children: Lessons from research about quality in early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Providing quality early childhood education and care: Results from the Starting Strong Survey 2018*. OECD Publishing.
- Zákon č. 138/2019 Z. z., o pedagogických a odborných zamestnancoch. [Act No. 138/2019 Coll. on Pedagogical Employees and Professional Employees.]
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [Act No. 563/2004 Coll. on Educational Staff.]

Contact:

karin.fodorova@osu.cz;
milena.lipnicka@umb.sk;
kornelie.solich@akademiarac.edu.pl;

THE CONTRIBUTION OF UNIVERSITY-EDUCATED PRESCHOOL TEACHERS TO CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

Ondřej Šimik

Presentation format: in-person presentation

Background and aims:

Continuity between preschool and primary education has become an increasingly prominent topic in contemporary education policy and pedagogical research, as children's transition from preschool to the first year of primary school is one of the most sensitive milestones in the educational trajectory. OECD describes it as "a big step for all children" and emphasises that a supportive and low-stress experience at this stage is likely to influence whether a child develops their full potential at school, both academically and socially (OECD, 2017, p. 14). The significance of this transition cannot be reduced to one-off administrative or organisational acts (school enrolment, a school visit); rather, it should be understood as a process involving changes in environment, daily routines, expectations, forms of learning, and relational bonds. In the Czech curricular framework, continuity between educational levels is explicitly declared: the Framework Educational Programme for Preschool Education defines "an elementary educational foundation on which primary education builds" (MŠMT, 2021, p. 5). This formulation is important not only normatively but also didactically: it grants preschool education the status of the first stage of the educational pathway, one that is intended to create prerequisites for further learning. At the same time, practice shows that formally declared continuity does not automatically translate into continuity as actually experienced in everyday pedagogical work, support measures, and the child's lived experience. The relevance of this issue in the Czech context is further reinforced by ongoing systemic changes related to school-entry deferrals and to efforts to ensure a smooth transition between preschool and primary school. A methodological document issued by the Ministry of Education, Youth and Sports (MŠMT, 2025) directly identifies ensuring a smooth and successful transition as "one of the key tasks of the education system" and at the same time recalls the long-standing trend whereby approximately one quarter of children are granted a deferral of compulsory school attendance (MŠMT, 2025, p. 2). This fact is also important for interpreting what society (and often schools) understand as "school readiness": the shift towards a smoother transition also entails an effort to reduce performance pressure at the beginning of schooling and to work more deliberately with children's heterogeneity.

Alongside systemic measures, however, the "micro-level" of pedagogical reality also emerges as crucial: how schools (and specifically teachers) translate curricular intentions into shared goals, comprehensible procedures, and support for the child. In relation to a smooth transition, the National Pedagogical Institute of the Czech Republic points out that this is transforming how child readiness is understood, shifting the emphasis towards areas such as coping with separation, self-care, the ability to ask for help, persevere and complete an activity, or respect the rules of shared work (Havlíková & Vacková, 2024). These aspects also correspond with Czech empirical findings suggesting that children's social skills may be significantly related both to parents' decisions about school-entry deferral and to children's adaptation and functioning after entering school (Chvál & Kropáčková, 2018). From the perspective of ensuring continuity, therefore, the key question is not only "what" should be done, but also "who" is able to sustain continuity over time and in a meaningful way, and on the basis of which professional competences. International research repeatedly shows that teacher qualifications are related to the quality of the environment and to the process quality of education. Manning et al. (2017, pp. 7–8) summarise that higher teacher qualifications are statistically significantly positively correlated with higher environmental quality in preschool education. Similarly, Egert et al. (2018) suggest that well-

targeted teacher education may contribute to improvements in process quality (especially the quality of interactions), which is regarded as a key mechanism supporting child development. In the context of continuity between preschool and primary school, this opens up space for a more thorough reconsideration of the role of the university-educated preschool teacher as an actor who has the potential to connect the curricular, pedagogical, support-inclusive, and relational dimensions of transition in actual school practice.

This theoretically oriented paper, with practical implications, is based on the assumption that continuity between preschool and primary school is a multilayered process that cannot be secured through isolated activities alone, but requires professional capacities for curricular “translation” between levels, informed didactic choices regarding forms of learning, continuous assessment and transfer of support, and work with relationships and communication with families. Building on this premise, the text will (1) conceptualise continuity through four interrelated dimensions, (2) argue why a university-educated preschool teacher may serve as a key “bridge” between preschool and primary school, and (3) outline implications for pre-service preparation and teachers’ professional development.

Theoretical framework: What do we mean by “continuity” between preschool and primary school?

In the scholarly literature, continuity in children’s transition from preschool to primary school is not reduced to a one-off transition programme; rather, it is understood as the sustained continuity of educational provision and support for the child across the institutional boundary between preschool and primary school (OECD, 2017, p. 17; Peters, 2010). OECD frames transition as an area in which the aim is to ensure continuity in learning environments and well-being between early childhood education and primary education (OECD, 2017, p. 147). Continuity is therefore not an event, but a process—and, in essence, it involves aligning goals, content, methods, support, and relationships so that children do not experience unnecessary disruption in what they learn, how they learn, how they are supported, and the forms of security available to them. From this perspective, common transition activities (e.g., a school visit, a model lesson, meeting the teacher, or ceremonial enrolment) are useful, but not sufficient in themselves. In discussing transitions, OECD differentiates between activities of varying intensity, noting that low-intensity, one-off forms of support may be limited in their impact, whereas coordinated procedures and collaboration among relevant actors are of central importance (OECD, 2017, pp. 210–211). Czech policy documents emphasise a similar logic: the Ministry of Education explicitly links a smooth transition with the provision of a safe environment, differentiation and individualisation, ongoing pedagogical assessment, and follow-up support (including the role of counselling services)—that is, with measures that are process-oriented and extend beyond the scope of one-off adaptation (MŠMT, 2025, pp. 2–3). In the Czech context, moreover, collaboration and the sharing of professional perspectives between preschool and primary school repeatedly emerge as weak points; for example, a thematic issue of *Orbis scholae* devoted to preschool education mentions teachers’ experiences of “dysfunctional cooperation with primary school” as a relevant systemic barrier (Straková & Simonová, 2017, p. 6). On this basis, continuity between preschool and primary school may be defined as the sustained alignment of educational expectations and support for the child, ensured through the alignment of curriculum, pedagogy, support mechanisms, and relational communication between institutions and the family. In the following sections, this definition is operationalised into four dimensions.

Four dimensions of continuity

Curricular continuity (alignment of goals, expected outcomes, and progression): Curricular continuity means that preschool and primary school work with educational goals and content in ways that make sense to the child as a connected developmental trajectory of learning, rather than as two separate logics. Shuey et al. (2019) emphasise that curriculum plays a significant role in supporting continuity and progression between early childhood education and primary education; the alignment of curricular frameworks influences children’s early experiences of school, their level of engagement, and the quality of relationships in preschool and school settings alike (pp. 8–10). At the same time, the authors warn against bringing preschool too close to the school regime—that is, mechanically transferring primary-school requirements into preschool without respecting age-appropriate pedagogy. Continuity is therefore not synonymous with the accelerated academisation of preschool education (Shuey et al., 2019, pp. 10, 16). In the Czech environment, curricular alignment is grounded in the national framework curricula and their underlying principles. The National Pedagogical Institute notes

that continuity between preschool and primary education is reflected in the Framework Educational Programmes through key competences, literacies, and expected learning outcomes, and that the expected outcomes set out in the preschool curriculum can help first-grade teachers understand what children are being guided towards in preschool education (Havlínová & Vacková, 2024). Curricular continuity may thus be manifested, for example, in primary school building on already developing areas such as speech, emergent literacy and early mathematical concepts, socio-emotional competences, or work habits.

Pedagogical continuity (alignment of methods, learning routines, expectations, and work with independence): Pedagogical continuity concerns how the child learns: the daily routine, the degree of autonomy, ways of working, teacher expectations, the nature of feedback, and assessment. OECD notes that ensuring this form of continuity is complicated by the organisational reality of transition, as primary schools often admit children from many different preschools (and preschools in turn prepare children for multiple primary schools), which makes collaboration across a large number of institutions more difficult and requires shared frameworks and purposeful pedagogical dialogue among the actors involved (OECD, 2017, p. 227). In practice, this means seeking bridges that respect the distinctiveness of the two levels while minimising unnecessary shocks—for example, a sudden shift from activity-based and play-based learning to a predominantly whole-class instructional regime without gradual adjustment of expectations. In Czech practice, this is well illustrated by the methodology of the Step by Step programme, which explicitly states that the transition from a child-oriented preschool to a traditional primary school may be demanding and recommends transition planning based on clarifying approaches and rationales between preschool and primary school and on a shared approach with the family (Step by Step ČR, 2020, pp. 60–61). Pedagogical continuity is therefore not a copy of one pedagogy transferred into another, but a coordinated change—especially in relation to children’s independence, work with rules, communication, and ways of learning.

Supportive and inclusive continuity (continuity of support measures, work with information, cooperation with school counselling services): Supportive/inclusive continuity means that transition does not result in the loss of support measures, knowledge of the child’s needs, or follow-up services; on the contrary, these are transferred sensitively, ethically, and functionally so that the primary school can build on them without delay. OECD reports that in most countries children with special educational needs are offered specialist support during or after transition (e.g., psychologists or social service workers), which is regarded as an important element of developmental continuity (OECD, 2017, p. 30). In the Czech system, this dimension is now also emphasised in methodological materials issued by the Ministry of Education: stress is placed on an individualised approach, differentiation, ongoing pedagogical assessment, and systematic cooperation with school counselling facilities—and also on the sharing of experience among teachers (MŠMT, 2025, pp. 2–3). A qualitatively different level is represented by professional learning “for inclusion” as a long-term competence framework across the teaching career. The European Agency for Special Needs and Inclusive Education points out that competence frameworks for teachers’ professional learning should support a broader understanding of inclusion (including equity and collaboration in practice) and warns against reducing inclusion to specialised, narrowly defined knowledge alone (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021, pp. 6–7). In the context of transition from preschool to primary school, this means, in practical terms, clear rules for sharing relevant information, joint planning of support, continuity in cooperation with school counselling teams, and a shared understanding of what constitutes “appropriate” support in Grade 1.

Relational continuity (child–teacher–family relationships; safety, trust, and communication): Relational continuity is based on the premise that children do not learn outside relationships: the quality of bonds and communication shapes their sense of security, motivation, and capacity to adapt. OECD reminds us that the transition experience is shaped by multiple factors in the child’s learning context, and that cooperation among parents, preschool, primary school, and other services is crucial for positively influencing developmental continuity (OECD, 2017, p. 208). Research reviews focused on children’s transition to school (for example, in the New Zealand context) consistently emphasise the importance of relationships, a sense of belonging, and family–school partnership as conditions for a successful transition (Peters, 2010, pp. 14–18). Relational continuity also has an informational dimension: the transfer of information about the child is effective only when embedded in trust, clear rules, and genuine collaboration. O’Kane points out that, in the absence of a clearly articulated policy, information transfer is often fragmented and dependent on local habits and teachers’ priorities, which

weakens the systemic nature of transition (O’Kane, 2016, pp. 32–33). In the Czech context, relational continuity is also linked to the discussion about shifting the paradigm from “the child’s readiness for school” to “the school’s readiness for the child”; this shift is formulated as a key recommendation for a fairer school start and better support for children’s diverse needs (Greger, Simonová, & Straková, 2015, pp. 161–162). Continuity of the educational process between preschool and primary school is a multidimensional construct that cannot be reduced to an adaptation programme. If the transition is to be genuinely smooth, curricular, pedagogical, supportive-inclusive, and relational continuity must all be addressed simultaneously—and in long-term coordination among preschool, primary school, and the family.

The role of the university-educated preschool teacher in ensuring continuity

In reality, continuity between preschool and primary school does not take place at the level of one-off events, but through repeated decisions about goals, methods, support, and communication, decisions that always have specific actors behind them. In the Czech context, that actor is typically the preschool teacher: she stands on the frontline of work with the child and the family while also occupying a distinctive position in relation to the expectations of primary school, especially Grade 1. In the process of ensuring continuity, the preschool teacher may act as a connecting and mediating actor who long-term bridges the institutional boundary between preschool and primary school, helps align expectations, and coordinates activity across levels. Crossing boundaries between environments can be understood as the contact of different professional and organisational logics: a “boundary” here denotes a sociocultural difference that may lead to discontinuity in action or interaction (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133). The bridging role is therefore demanding: individual boundary crossing is particularly important in situations where no formalised structure of cooperation between the two fields of practice has yet been established (Hartmann & Decristan, 2018, p. 119). At the same time, bridging is not merely a matter of personal initiative; it may also take the form of joint work grounded in intentionally developed and sustainably maintained shared procedures and routines, which enable the ongoing involvement of actors from different settings and productive work with difference (Penuel et al., 2015, pp. 190–191). More recent research on boundary-spanning roles further shows that their form and influence are shaped to a considerable extent by the conditions of partnership (e.g., the organisational, cultural, relational, and historical features of cooperation) and by the extent to which participants are enabled, in concrete interactions, to act and participate in decision-making (Wegemer & Renick, 2021, pp. 1, 6–7).

From the perspective of continuity, it is also crucial that boundary spanning does not occur only through an individual person, but also through shared coordinating tools—agreed artefacts and procedures that make collaboration possible without requiring the perspectives of the two institutions to be “unified”. In the literature, the creation of new, “hybrid” ways of working is described especially in relation to the mechanism of transformation, through which new practices combining elements of both domains may emerge on the basis of repeated joint work (Hartmann & Decristan, 2018, p. 119). In the preschool–primary school context, this function is typically served by such tools as a jointly agreed framework of expectations, portfolios and records of children’s progress, agreements about how information will be transferred, or joint planning of support steps. The aim is not the administrative handover of a document, but the construction of a shared infrastructure of understanding and coordination—so that continuity is managed (grounded in shared routines and artefacts) rather than dependent merely on incidental personal contacts. Czech sources indicate that a smooth transition depends not only on activities undertaken in preschool, but also on regular cooperation between preschool and primary school and on the extent to which views of the expected level of children’s skills at school entry are (or are not) aligned (ČŠI, 2024, pp. 8–9). More recent methodological documents from the Ministry of Education explicitly frame transition as a key systemic task that can significantly influence children’s attitudes towards school and their future educational trajectory (MŠMT, 2025, p. 2). In practice, therefore, “holding continuity together” means being able to (a) read the curricular logic of both levels, (b) build bridges between the pedagogical cultures of preschool and Grade 1, and (c) coordinate communication with the family and counselling services—competences that go beyond a purely “caregiving” dimension and point towards a professionalism grounded in knowledge and reflective practice.

The importance of preschool teachers’ higher education qualifications is supported, for example, by a systematic review published within the Campbell Collaboration, which synthesises 48 studies (82 independent samples) and shows a statistically significant positive association between higher teacher qualifications and higher environmental quality in preschool education. In the included studies, quality

was assessed primarily using standardised scales of environmental quality (e.g., the Environment Rating Scales), and positive associations were also found for areas including programme structure, language, and the quality of interactions (Manning et al., 2017, pp. 7–8). At the same time, the authors point to the limitations of predominantly correlational research designs and the need to distinguish more precisely which specific knowledge and skills higher education actually contributes to practice (Manning et al., 2017, p. 8). This is crucial for the issue of continuity: what matters is not formal qualification alone, but a professional knowledge base that enables informed pedagogical decision-making, diagnostic sensitivity, and coordination of support across levels. A second argument is provided by international system analyses: in the TALIS Starting Strong report, OECD shows links between initial preparation and professional practices while also noting that some areas of preparation (including work with families) are not universally covered and that professional development is not equally accessible across roles and levels of initial qualification (OECD, 2025, pp. 26, 141, 148–149). In the context of continuity, this is highly relevant, because practices oriented towards the child, work with parents, and the coordination of support are precisely the mechanisms through which continuity becomes materialised in everyday work. Qualifications also do not operate in isolation, but in interaction with organisational conditions and leadership. An OECD review of pedagogical leadership in early childhood education and care reminds us that leaders (and, in a broader sense, those who provide pedagogical leadership) play a crucial role in improving and sustaining process quality—especially the quality of relationships and interactions—and that building cooperation and partnerships across services and institutions is an important, but also demanding, part of this role (Douglass, 2019, p. 8). Continuity is thus both an organisationally and professionally demanding task, requiring the capacity for coordination and collaboration—competences that higher education preparation should, ideally, deliberately cultivate.

The contribution of the university-educated preschool teacher to the individual dimensions of continuity

Curricular continuity requires preschool teachers to think about educational goals and content in terms of progression rather than as a list of activities. In practice, this means working with educational goals in the form of observable manifestations of learning, selecting activities as means to an end, and being able to communicate what works for the child and where further support is needed. Higher education preparation typically strengthens didactic literacy (goals–content–methods–assessment) and the ability to justify pedagogical choices on the basis of theory and data from practice. From the perspective of transition, it is important that the primary school does not receive only a general assurance of school readiness, but information about the child’s learning strategies, how the child responds to different types of tasks, and what degree of support is needed—that is, information that is didactically usable. Through the quality of planning and the targeting of support, the preschool teacher can therefore contribute to ensuring that transition does not become a leap that disadvantages some children.

Continuity often breaks down because, at the beginning, the primary school knows the child only through a brief enrolment interview and the first weeks in the classroom. Yet adaptation requires individual care, emotional support, and a safe environment (ČŠI, 2024, p. 10). A university-educated preschool teacher can provide more structured, professionally grounded assessment oriented towards learning rather than selection, and translate it into a form useful for Grade 1. Here it is particularly fruitful to understand the transition plan as a coordinating instrument for the joint work of preschool, primary school, and family: an agreed procedure that makes it possible to share relevant information and align expectations so that transition is not random, but managed. The practice-oriented Step by Step methodology recommends that preschools should have a written transition plan prepared in cooperation with the family and the school, and it explicitly mentions meaningful transfer of information about the child’s strengths and needs to the primary teacher (Step by Step ČR, 2020, pp. 60–61). Similarly, a National Association for the Education of Young Children (NAEYC) resource on the transition from preschool to Grade 1 emphasises that transitions are not one-off events and that continuity rests on communication and cooperation between institutions and families, enabling teachers to plan support more effectively at the beginning of schooling (Phillips & Scrinzi, 2024). A practical example of an information-sharing tool is the “Transition to School Digital Statement”, described as a practical means of sharing information and supporting continuity between the early childhood setting and the school, while the authors simultaneously stress that it is only one part of a broader transition process

supplemented by ongoing collaboration among the relevant actors (NSW Department of Education, 2025, p. 30).

A particularly sensitive area is the continuity of support for children with special educational needs or children from socially disadvantaged backgrounds. The Czech School Inspectorate points out that preschool activities supporting transition should be individualised so as to enable the necessary development also for children with specific educational needs or disadvantage (ČŠI, 2024, p. 9). At the systemic level, the need for targeted and systematic support is likewise emphasised in order to ensure that education is genuinely inclusive, which is also linked to the debate on the high proportion of school-entry deferrals (MŠMT, 2025, p. 2). In this respect, higher education preparation typically strengthens the ability to (a) recognise early signs that support is needed, (b) plan support measures in pedagogically meaningful ways, (c) coordinate cooperation with counselling services, and (d) communicate with families respectfully and with a clear purpose. It is precisely this coordination that is decisive for continuity—without it, support at the point of transition is often “reset”, and the child loses continuity not only in learning, but also in the experience of security. In this context, continuity is the outcome of relational and organisational work across levels. Under Czech conditions, the need for regular cooperation between preschool and primary school in various forms—from teacher collaboration to joint activities for children—is repeatedly emphasised (ČŠI, 2024, p. 9). In its review of pedagogical leadership in early childhood education and care, OECD states that building community and inter-professional partnerships is among the important, but at the same time demanding, dimensions of leadership and quality support (Douglass, 2019, p. 13). In practical terms, this means that continuity requires agreed minimum standards of cooperation between preschool and primary school (especially clarification of expectations, information transfer, support planning, and partnership with the family). The implications for practice are elaborated below.

Implications for pedagogical practice

Continuity between preschool and primary school is not a one-off transition project, but a sustainable long-term architecture for working with curriculum, pedagogy, support, and relationships. From this perspective, the implications operate simultaneously on three levels: (i) initial teacher preparation (especially of university-educated preschool teachers), (ii) school practice (shared mechanisms between preschool and primary school), and (iii) system leadership and support (standards, professional learning, and evaluation). European quality frameworks have long stressed that quality and equity in early childhood education and care depend on the interconnection of curriculum, staff qualifications and development, and modes of governance (European Commission, 2014, pp. 2–3). In the Czech context, this logic can be directly linked to Strategy 2030+, which explicitly emphasises the teacher’s professional continuum and the need for systemic support for quality across the whole professional career (MŠMT, 2020, p. 52).

(i) A “competent system” instead of isolated individual competence

If preschool teachers are to act as carriers of continuity, it is not enough to strengthen only their individual didactic skills; preparation must deliberately develop competences for working within a competent system—that is, in relation to the team, pedagogical leadership, collaboration across services, and the quality of governance (Vandenbroeck et al., 2016). In practical terms, this means three curricular shifts:

a) **Curricular literacy across levels** (preschool ↔ Grade 1 primary school): teacher preparation should explicitly work with mapping the alignment of expectations, progression, and typical “translation points” between the preschool and primary curriculum frameworks; student teachers need to be able to formulate goals, indicators of learning, and appropriate scaffolding in ways that can also be communicated to primary-school partners and parents. This kind of “shared language of quality” has repeatedly been associated with more effective quality governance in early childhood education (European Commission, 2014, p. 3).

b) **Assessment as support for learning and ethical work with information:** preparation must strengthen the interpretation of children’s learning (rather than selection) and at the same time address the rules and limits of information transfer during transition (what, why, to whom, and how). In the Czech context, this builds on current systemic steps towards introducing the sharing of pedagogical assessment outcomes, with emphasis on ensuring that the information passed on provides rapid insight into the child’s needs and prevents unethical “labelling” (MŠMT, 2025, p. 7).

c) Inclusive competences and inter-professional collaboration: international survey results show that staff often perceive support for children with special educational needs and work with diversity as areas with a high need for further professional learning; at the same time, these are important sources of staff stress when they do not feel adequately equipped (OECD, 2025, p. 11). Higher education preparation must therefore systematically connect inclusion with the continuity of support measures and with cooperation with school counselling teams and other services.

(ii) A minimum standard of “joint work on continuity”

At the school level, the key challenge is to move from incidental adaptation activities to a minimum standard of inter-institutional cooperation. European approaches to quality are based on the premise that curriculum and staff qualifications cannot be separated from governance—that is, from how roles, responsibilities, shared goals, and ways of evaluation are structured (European Commission, 2014, p. 3; European Commission, EACEA, & Eurydice, 2025, pp. 12, 25). For preschool and primary schools, this can be translated into four practical mechanisms:

a) Joint clarification and alignment of curricular expectations (twice a year): short working meetings between preschool teachers and Grade 1 teachers focused on concrete examples of children’s outputs (products, observations, situations), which create a shared understanding of “where the child is” and what the next realistic step is. This helps prevent abrupt shifts in expectations that disrupt pedagogical continuity.

b) Standardised and structured transfer of information: introduce a brief transition record (1–2 pages) describing what helps the child, which supports are effective, which situations are risky, and which strategies have proved useful. In Czech discourse, this step is currently being legislatively anchored in the form of a standardised form that, as an output of pedagogical assessment in preschool, is intended to provide the primary school with advance information for setting up support and the adaptation period (MŠMT, 2025, p. 7).

c) Joint work with the family: parents are not passive recipients of information, but co-actors in the transition; in practice, this means aligning communication (what parents can expect in Grade 1, what the school expects, and what, by contrast, is the school’s responsibility) and creating a safe space for sharing concerns. European quality documents likewise identify family involvement as an integral part of supporting children and promoting equity (European Commission, 2014, p. 3).

d) Continuity of support measures: transition must not lead to interruption or weakening of support. For children with special educational needs, it is essential to plan the continuity of support measures and the roles of individual actors even before entry into primary school; international data show that work with children with special educational needs is among the areas in which staff frequently report a strong need for further professional development (OECD, 2025, p. 11).

(iii) Professional continuum, targeted professional learning, and evaluation of continuity

At the system level, three elements need to be aligned: qualification and professional standards, accessible and high-quality professional learning, and evaluation that measures what actually matters. To support continuity between preschool and primary school, it is essential to align qualification and professional standards, accessible and high-quality professional learning, and the ways in which continuity is evaluated. Strategy 2030+ explicitly formulates the intention to create a teacher competence profile that defines the quality of work at different stages of professional development and supports growth throughout the professional lifespan (MŠMT, 2020, p. 52). In relation to continuity between preschool and primary school, this means that the competence profile should also include competences related to children’s transition: the ability to plan curricular alignment, work ethically with information about the child, cooperate with families and teachers at the next educational level, and coordinate support measures.

Closely related to this is the concept of professional development: research syntheses repeatedly show that effective forms of professional learning are those that are content-focused, longer-term, directly connected to everyday practice, and that systematically support collaboration (Darling-Hammond et al., 2017, pp. 1–2). In the context of continuity, this implies a shift from one-off training events to cycles of joint planning, reciprocal classroom visits, and guided reflection across levels. At the same time, development should be understood as part of a competent system—that is, as a configuration supported by functional teams, pedagogical leadership, and enabling conditions, rather than by isolated training of individuals alone (Vandenbroeck et al., 2016).

The third pillar is the evaluation of continuity: system-level support for transition cannot rely solely on counting the number of adaptation visits, but must focus on the processes that actually create continuity. It is therefore meaningful to work with indicators corresponding to the different dimensions of continuity, for example the degree of curricular alignment (joint planning, connected goals), the quality of pedagogical strategies supporting transition, the continuity of support measures, and the quality of communication and partnership with families. Evaluation conceived in this way corresponds to European approaches that emphasise ongoing monitoring and evaluation as one of the key dimensions of quality in early childhood education and care (European Commission, 2014, pp. 2–3).

Discussion and limitations

The argument concerning the contribution of the university-educated preschool teacher to continuity between preschool and primary school should be understood as probabilistic: higher qualifications increase the likelihood of high-quality pedagogical decision-making and coordination across levels, but they do not automatically guarantee continuous practice in every setting. Formal qualifications create preconditions for curricular orientation, diagnostic sensitivity, ethical work with information, and professional collaboration, yet the actual form of continuity is strongly shaped by context—by workplace culture, the time available for collaboration, team stability, workload, and the quality of pedagogical leadership. OECD summarises that working conditions (e.g., organisational climate, workload, and well-being) are related to process quality, especially to the quality of interactions that are crucial for continuous support of the child (OECD, 2021, p. 125). Continuity therefore cannot be reduced to the individual “performance” of the teacher; it is a task that requires organisational conditions for collaboration and shared routines that enable stable coordination across institutions (Douglass, 2019, p. 13).

Any discussion of continuity must also reflect the risk of a reductionist interpretation, in which continuity is understood primarily as the “premature approximation” of preschool education to school-based performance requirements. OECD warns that pressure for continuity may lead to shifts that weaken the holistic conception of preschool education and the role of play if curriculum and pedagogy are interpreted chiefly as a precursor to school performance (OECD, 2021, pp. 37, 54, 66). At the same time, OECD emphasises that the goal of alignment should be “progression without mechanical repetition”: to build on the child’s prior experience and move it forward, not to transfer school instruction into preschool (OECD, 2021, p. 91). This framework also corresponds with Czech curricular foundations, which stress the specificities of preschool learning, including space for spontaneous activities and play (MŠMT, 2021, p. 7). Moreover, ongoing changes in the Czech context concerning school-entry deferrals and support for smooth transition reinforce the need to interpret “readiness” not as a selective filter, but as a shared responsibility of the school to work with children’s heterogeneity and to differentiate support (MŠMT, 2025, pp. 2–3).

A further limitation is that the paper is a theoretical-conceptual study based on a synthesis of selected evidence and recommendations rather than an empirical verification of the effects of preschool teachers’ higher education on continuity in specific settings. Its conclusions should therefore be understood as a framework for designing mechanisms of cooperation (e.g., shared tools, information transfer, support planning) that requires further validation in different organisational and regional contexts—particularly with regard to differences in school capacities, the availability of support services, and the space for professional collaboration (OECD, 2017, pp. 210–211; ČŠI, 2024, pp. 9–10). It also follows that the key indicator of functional continuity is not the number of adaptation events implemented, but the quality of the processes: the degree of curricular alignment, the quality of pedagogical strategies supporting transition, the continuity of support measures, and the quality of communication with the family. This is precisely why professional learning should not be one-off, but should support joint planning, the sharing of practice, and reflection across levels, thereby creating conditions for the stable improvement of quality (Darling-Hammond et al., 2017, pp. 1–2). In this sense, the thesis concerning the contribution of the university-educated preschool teacher is not exhausted by the question of an individual’s qualification; rather, it opens a broader systemic question: how to configure the professional continuum, pedagogical leadership, and quality evaluation so that continuity between preschool and primary school becomes a sustainable, long-term part of schools’ everyday practice (MŠMT, 2020, p. 52; European Commission, 2014, pp. 2–3).

Conclusion

The paper defined continuity between preschool and primary school as the sustained alignment of curricular expectations, pedagogical procedures, support mechanisms, and relational communication among preschool, primary school, and the family, rather than as a set of one-off adaptation activities. On the basis of the theoretical framework, four interrelated dimensions of continuity were described—curricular, pedagogical, supportive-inclusive, and relational—which together determine whether children experience unnecessary disruption in learning, support, and their sense of security during transition. Within this conceptual framework, the central argument was formulated that the university-educated preschool teacher has the potential to act as a key professional actor supporting managed continuity, particularly through the capacity to (a) translate curricular intentions into didactically justified decisions, (b) conduct ongoing learning-oriented assessment and transform its outcomes into a form usable at the beginning of schooling, (c) coordinate the continuity of support, including cooperation with counselling services, and (d) initiate clear communication and partnership with the family. The contribution of qualification does not lie merely in the formal possession of a “degree”, but in a professional knowledge base and in competences that enable coordination between institutions and joint work on shared procedures.

From an applied perspective, the text culminated in recommendations aimed at making continuity an ordinary part of school practice through agreed mechanisms of cooperation between preschool and primary school (clarifying expectations, structured transfer of relevant information, planning support, and partnership with the family), and through professional learning grounded in joint planning, the sharing of practice, and reflection across levels. Continuity conceived in this way corresponds to the aim of strengthening smooth transition as a process that is not based on increasing performance pressure, but on coordinated support for the child in a heterogeneous classroom and on continuity in educational work across educational levels.

References:

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Česká školní inspekce. (2024). *Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy* [Zpráva]. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/Faktory_prec_hod_z_MS_do_ZS_final_11-9-2024.pdf

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Douglass, A. (2019). *Leadership for quality early childhood education and care* (OECD Education Working Papers No. 211). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401–433. <https://doi.org/10.3102/0034654317751918>

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Aligning competence frameworks for teacher professional learning for inclusion: Conceptual working paper* (L. Florian, Ed.). https://www.european-agency.org/sites/default/files/Aligning%20Competence%20Frameworks%20for%20Teacher%20Professional%20Learning%20for%20Inclusion_0.pdf

European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care*. <https://education.ec.europa.eu/>

European Commission, EACEA, & Eurydice. (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. https://www.dzs.cz/sites/default/files/2025-01/Key_data_on_early_childhood_education_and_care_in_Europe_2025.pdf

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf

Hartmann, U., & Decristan, J. (2018). Brokering activities and learning mechanisms at the boundary of educational research and school practice. *Teaching and Teacher Education*, 74, 114–124. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.016>

Havlíková, H., & Vacková, D. (2024). *Plynulý přechod z předškolního do základního vzdělávání*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2024/06/Podklad-II_prechod-MS-ZS_NPI.pdf

Chvál, M., & Kropáčková, J. (2018). Sociální dovednosti předškolních dětí a jejich vliv na odklad povinné školní docházky a dosahovaný školní úspěch na konci 1. ročníku základní školy. *Orbis scholae*, 11(1), 93–117. https://karolinum.cz/data/clanek/4866/OS_11_1_0093.pdf

Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., & Wong, G. T. (2017). The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood education and care environment. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1–82. <https://doi.org/10.4073/csr.2017.1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)*. <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025). *Metodický materiál MŠMT k odkladům povinné školní docházky a zajištění plynulého přechodu dítěte mezi mateřskou a základní školou pro mateřské a základní školy*. https://edu.gov.cz/wp-content/uploads/2025/09/Metodika-OSD_SPZ.pdf

NSW Department of Education. (2025). *Transition to primary school guidelines*. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/documents/teaching-and-learning/curriculum/early-learning/early-learners-transition-primary-school-guide.pdf>

OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>

OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>

OECD. (2025). *Results from TALIS Starting Strong 2024: Strengthening early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/20af08c0-en>

O’Kane, M. (2016). *Transition from preschool to primary school* (Research Report No. 19). National Council for Curriculum and Assessment. https://ncca.ie/media/3196/3754_ncca_researchreport19_lr.pdf

NSW Department of Education. (2025). *Transition to primary school guidelines*. <https://education.nsw.gov.au/content/dam/main-education/documents/teaching-and-learning/curriculum/early-learning/early-learners-transition-primary-school-guide.pdf>

Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research–practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 20(1–2), 182–197. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334>

Peters, S. (2010). *Literature review: Transition from early childhood education to school* (Report to the Ministry of Education). New Zealand. https://thehub.sia.govt.nz/assets/documents/41445_Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School_0.pdf

Phillips, E., & Scrinzi, A. (2024). Successful transitions into and out of kindergarten: Supporting children and families. In *Focus on Developmentally Appropriate Practice: Equitable & Joyful Learning in Kindergarten* (s. 6–10). National Association for the Education of Young Children (NAEYC). <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/pubs/dap-focus-kindergarten-chap-1.pdf>

Shuey, E., Kim, N., Cortázar, A., Poblete, X., Rivera, L., Lagos, M. J., Faverio, F., & Engel, A. (2019). *Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies* (OECD Education Working Papers No. 193). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d2821a65-en>

Step by Step ČR, o.p.s. (2020). *Předškolní vzdělávání orientované na dítě: Přístup Step by Step / Začít spolu*. <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/08/predskolni-vzdelavani.pdf>

Straková, J., & Simonová, J. (2017). Editorial. *Orbis scholae*, 11(1), 5–8. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.15>

Vandenbroeck, M., Urban, M., & Peeters, J. (2016). *Pathways to professionalism in early childhood education and care*. Routledge.

Wegemer, C. M., & Renick, A. (2021). Boundary spanning roles and power in educational partnerships: A reflexive analysis of graduate student roles in research–practice partnerships. *AERA Open*, 7, 1–14. <https://doi.org/10.1177/23328584211016868>

Contact:

ondrej.simik@osu.cz
+420 731 639 623

RECENZNÝ POSUDOK NA VEDECKÝ ZBORNÍK

Názov zborníka: *Učiteľ v materskej škole – potreba vysokoškolského vzdelání v rychle se měnících podmínkách světa*

Editori: Karin Fodorová, Kornelia Solich, Kamil Szypuła

Výstup zo sympózia: 3. december 2025, Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, Ostrava

Charakter publikácie: zborník vedeckých príspevkov

Celkové zhodnotenie

Predložený vedecký zborník predstavuje aktuálny a odborne prínosný výstup zo sympózia zameraného na problematiku vysokoškolského vzdelávania učiteliek a učiteľov materských škôl. Rieši aktuálnu a relevantnú problematiku. Predškolské vzdelávanie v súčasnosti čelí narastajúcim nárokom v oblasti inklúzie, pedagogickej diagnostiky, individualizácie, spolupráce s rodinou, digitalizácie a profesijnej reflexie. V úvode sa zdôrazňuje potreba odbornej diskusie o kvalifikačných predpokladoch učiteľov materských škôl, profesionalizácii profesie a jej ukotvení v širšom európskom kontexte. Publikácia pritom prepája českú, slovenskú a poľskú perspektívu, čo zvyšuje jej komparatívnu aj odbornú hodnotu. Z formálneho hľadiska je publikácia prehľadne členená a jednotlivé príspevky majú štandardnú odbornú štruktúru. Väčšina textov obsahuje východiská, cieľ, kľúčové slová, metódy, výsledky, záver a zoznam literatúry. Vizuálne spracovanie zborníka je primerané. Fotodokumentácia zo sympózia vhodne dopĺňa odborný charakter publikácie a približuje jej konferenčný kontext.

Odborná úroveň a štruktúra zborníka

Zborník je zostavený logicky a tematicky súdržne. Obsah zborníka vytvára širší obraz o tom, aké nároky sú dnes kladené na profesiu učiteľa v materskej škole. Pozitívne hodnotím, že zborník nezužuje tému vysokoškolského vzdelávania len na formálnu kvalifikáciu. Viaceré príspevky autorov dokazujú, že vysokoškolská príprava má význam aj v súvislosti s odborným rozhodovaním, pedagogickou diagnostikou, reflexiou praxe, podporou tvorivosti, schopnosťou inovovať a spolupracovať s rodinou i odbornými inštitúciami. Príspevky s komparatívnym presahom o programoch vysokoškolského vzdelávania a profesijnom rozvoji učiteľov materských škôl v Českej republike, Slovenskej republike a Poľsku sú odborne relevantné a prínosné. Prinášajú prehľadné porovnanie a poukazujú na rozdiely v kvalifikačných modeloch aj v systémoch profesijného rozvoja učiteľov a budúcich učiteľov predprimárneho vzdelávania v stredoeurópskom kontexte.

Prínos publikácie

Najväčším prínosom zborníka je jeho aktuálnosť a spoločenská relevancia. Zborník má prínos pre akademickú obec, tvorcov študijných programov, študentov učiteľstva aj pedagogickú prax. Môže byť využitý ako podklad pre odbornú diskusiu o kvalifikačných požiadavkách, obsahu pregraduálnej prípravy a ďalšom profesijnom rozvoji učiteliek a učiteľov materských škôl. Pozitívne hodnotím aj medzinárodný rozmer publikácie. Zapojenie autorov z Českej republiky, Slovenska a Poľska umožňuje prekročiť národný rámec a sledovať problematiku v širšom stredoeurópskom kontexte. Jednotlivé krajiny riešia podobné výzvy, ale prostredníctvom odlišných kvalifikačných a profesijných modelov.

Záver a odporúčanie

Predložený zborník vedeckých príspevkov hodnotím ako kvalitný, aktuálny a odborne prínosný výstup. Prináša viacero dôležitých pohľadov na profesiu učiteľa v materskej škole a presvedčivo zdôvodňuje potrebu systematickej vysokoškolskej prípravy v meniacich sa spoločenských a pedagogických podmienkach. Publikácia má potenciál podporiť odbornú diskusiu o profesionalizácii predškolského vzdelávania a môže slúžiť ako relevantný zdroj pre akademické prostredie, pedagogickú prax aj vzdelávaciu politiku.

Zborník vedeckých príspevkov odporúčam na vydanie.

Mgr. Ružena Čiliaková, PhD. V Banskej Bystrici, dňa 26. 5. 2026

