

Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelek mateřských škol¹

Jaroslava Simonová, Eva Potužníková,
Jana Straková

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Abstrakt: Zavedení povinné předškolní docházky jako prostředku pro zlepšení školní připravenosti především znevýhodněných dětí vzbuzuje v České republice řadu kontroverzí. Relativně malá pozornost je věnována postojům a názorům aktérů této významné změny – pedagogickým pracovníkům mateřských škol. Cílem empirické studie je představit výsledky výzkumu zaměřeného na postoje a názory ředitelek mateřských škol na poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání. V dotazníkovém šetření odpovídaly ředitelky 383 mateřských škol vybraných náhodným dvoustupňovým stratifikovaným výběrem. Odpovědi na uzavřené otázky byly zpracovány deskriptivními statistickými metodami, otevřené otázky byly vyhodnoceny metodou kvalitativní obsahové analýzy. Téměř všechny ředitelky mateřských škol nepovažují přípravu na školní docházku za primární cíl předškolního vzdělávání, dvě třetiny ředitelek nepovažují za prioritu vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím. Největší problémy ředitelek mateřských škol spatřují v administrativní zátěži, nízkých kapacitách mateřských škol, financování a problémech s rodiči a dětmi. U dětí zaznamenaly významné změny v jejich připravenosti na pobyt v MŠ, chybějících sociálních návycích a ve výskytu diagnostikovaných vad a poruch. Tyto výsledky jsou diskutovány vzhledem k zvažovaným a zaváděným opatřením vzdělávací politiky.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání, mateřská škola, cíle předškolního vzdělávání, školní připravenost, ředitelka mateřské školy, názor, postoj, vzdělávací politika

Mission and Current Issues of Preschool Education – the Attitudes and Opinions of Nursery School Principals

Abstract: The introduction of compulsory pre-school attendance as a means to improve readiness for school, especially among disadvantaged children, has raised a series of controversies in the Czech Republic. Relatively little attention has been paid to the opinions and attitudes of an important group of actors in this important change – kindergarten teachers. The aim of this empirical study is to present the results of a research study focused on the views of kindergarten principals on the mission and current problems of preschool education. The principals of 383 kindergartens selected in two-stage stratified random sampling responded to a questionnaire. Their answers to closed-ended questions were analysed by descriptive statistical methods, while open-ended questions were analysed using qualitative content analysis. Almost all the kindergarten principals do not consider readiness for school to be the primary target of preschool education; two-thirds of them do not see reducing differences between children from different socioeconomic backgrounds as a priority. The biggest problems are seen as lying in the administrative burden, low capacities of kindergartens, funding, and problems with parents and children. The principals noticed significant changes in children's readiness for kindergarten, a lack of social skills, and the prevalence of diagnosed disorders. These results are discussed with regard to educational policy measures which have recently been proposed and introduced.

1 Text je výstupem řešení projektu GA ČR „Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: longitudinální studie“ (číslo P402/12/G130).

Keywords: preschool education, kindergarten, goals of preschool education, readiness for school, pre-school principal, opinion, attitude, education policy

V posledních letech pedagogická komunita i tvůrci vzdělávacích politik ve vyspělých zemích přikládají rostoucí význam předškolnímu vzdělávání. V řadě zemí byla uzákoněna povinná účast ve vyšších ročnících předškolního vzdělávání, rodičům vzniká zákonný nárok na místo v předškolním zařízení od stále nižšího věku dítěte. Tato opatření jsou motivována nejen snahou poskytnout rodičům podmínky k časnému návratu na pracovní trh, ale zejména výzkumnými poznatky, které zřetelně ukazují, že předškolní vzdělávání má zcela unikátní potenciál vyrovnávat šance dětí pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí na školní úspěch podmiňující jejich následné pracovní a životní uplatnění (např. Bauchmüller, Gørtz, & Würtz Rasmussen, 2014).

Legislativní kroky motivované výše uvedenými poznatky se v České republice zdaleka neteší univerzální podpoře společnosti ani pedagogů. Důvody mohou být různé. Část rodičů může vnímat povinné předškolní vzdělávání jako neoprávněný zásah do svých práv. Rodiče i pedagogická veřejnost si zároveň mohou uvědomovat, že pozitivní dopady předškolního vzdělávání nejsou univerzální a automatické. Předškolní vzdělávání může mít i negativní dopady, především v oblasti zdravotní, sociální a emoční (Kottelenberg & Lehrer, 2013). Jeho výstupy se pak ve významné míře odvíjejí nejenom od obecného kontextu vzdělávacího systému, ale také od podmínek konkrétního programu (Pianta et al., 2009) a nelze automaticky spoléhat na to, že intervence, která se v jednom systému osvědčila, přinese identické výsledky i v každém dalším systému. Například zatímco v Dánsku předškolní vzdělávání sociálně znevýhodněným dětem prospívalo (v jedenácti letech měly lepší výsledky než děti, které předškolní zařízení nenavštěvovaly), v USA tomu tak nebylo (Esping-Andersen et al., 2012). Autoři viděli potenciální příčinu v nižší kvalitě předškolních zařízení, které děti ze znevýhodněného prostředí navštěvovaly, a posléze také v docházce do méně kvalitních škol. Ukazuje se také, že dovednosti nabyté v důsledku intenzivnějších předškolních programů mohou poměrně rychle vymizet (Claessens & Garrett, 2014). Přestože mnoho studií shledalo pozitivní vliv předškolního vzdělávání na pozdější výsledky sociálně znevýhodněných dětí (podrobněji např. Burger, 2010), některé konstatují, že zpřístupnění předškolní docházky nezlepšilo školní připravenost dětí, a mělo dokonce negativní vliv na děti z rodin s nízkým příjmem (Haecck, Lefebvre, & Merrigan, 2015).

Cebolla-Boado, Radl a Salazarová (2017) ve své srovnávací studii 28 vyspělých zemí poukazují na to, že byť obecně účast v předškolním vzdělávání pozitivně koreluje s pozdějšími výsledky, děti méně vzdělaných rodičů nedoženou děti z rodin s lepším socioekonomickým zázemím, dokonce ani ty, které do mateřské školy vůbec nechodily. Autoři upozorňují, že by proto vliv předškolního vzdělávání na snižování sociálních nerovností neměl být přeceňován.

V České republice bylo s účinností od 1. září 2017 uzákoněno povinné předškolní vzdělávání pro děti od pěti let. Tato změna byla motivována snahou zlepšit přípra-

venost dětí ze znevýhodněného socioekonomického prostředí na školu a zvýšit jejich šance na školní úspěšnost. Povinné předškolní vzdělávání může probíhat individuální formou, nejčastěji však bude realizováno formou docházky do mateřské školy. Má-li mateřská škola hrát významnější roli při vyrovnávání šancí dětí s různým rodinným zázemím i při přípravě dětí na školní vzdělávání, je třeba tento požadavek explicitně formulovat a učitelky na něj připravit.

Práce učitelky v mateřských školách vychází z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (MŠMT, 2016), který spíše než přípravu dětí na pozdější školní vzdělávání akcentuje přirozená vývojová specifika předškolního věku, jimž se má vzdělávání v tomto věkovém období přizpůsobit. Podle RVP PV je úkolem předškolního vzdělávání doplňovat a podporovat rodinnou výchovu a poskytovat dětem mnohostranné podněty k aktivnímu rozvoji v prostředí, v němž se mohou cítit bezpečně a spokojeně. Příprava dětí na další životní a vzdělávací cestu je vnímána jako celostní rozvoj, který vedle kognitivních aspektů zahrnuje tělesný rozvoj, zdraví, soužití s druhými a osvojování si společenských norem a hodnot. Úpravy RVP PV provedené v návaznosti na aktuální novelu školského zákona se týkají především vzdělávání dětí od dvou let věku. Povinné předškolní vzdělávání od pěti let je v upraveném RVP PV zmíněno, ale bez explicitního zdůraznění jeho významu pro vyrovnávání šancí dětí ze znevýhodněného prostředí. Informační materiály, které v souvislosti s novými legislativními změnami připravilo MŠMT, vysvětlují spíše právní a organizační aspekty povinného předškolního vzdělávání, neposkytují metodickou podporu pro vlastní pedagogickou práci, například s dětmi ze znevýhodněného prostředí, které dosud mateřskou školu nenavštěvovaly.

Novým zákonným úpravám předškolního vzdělávání je zvláště se začátkem školního roku věnována poměrně velká pozornost v médiích, máme však velmi málo informací o tom, jak je vnímají pedagogičtí pracovníci působící v mateřských školách. Cílem tohoto příspěvku je tuto mezeru alespoň částečně zaplnit. Přináší informace z kvantitativního výzkumu, který byl realizován na reprezentativním souboru ředitelky² mateřských škol a zjišťoval jejich postoje a názory na poslání předškolního vzdělávání a jeho aktuální problémy.

1 Teoretická východiska a přehled dosavadních zjištění

Profesní přesvědčení učitelů, jejichž výzkum se v zahraničí a částečně i u nás rozvíjí v různých směrech, jsou považována za specifický soubor dispozic, který zásadním způsobem ovlivňuje činnost učitele, a v konečném důsledku tak může mít vliv

2 Ve výběrovém souboru se nevyskytl žádný ředitel. Dvě ředitelky uvedly, že v jejich mateřské škole pracuje 1 muž-učitel. V textu proto používáme termín ředitelka (popř. učitelka), který podle našeho názoru vystihuje situaci v předškolním vzdělávání lépe než jeho mužský protějšek. Výzkum byl zaměřen na ředitelky MŠ, přesto se domníváme, že jejich názory a postoje lze srovnávat s názory a postoji učitelky, na něž byly zaměřeny citované zahraniční výzkumy. Důvodem je především fakt, že každá ředitelka MŠ má i přímou vyučovací povinnost, takže ji lze považovat v širším slova smyslu také za učitelku.

74 i na výsledky vzdělávání. Navzdory ne zcela jednotnému chápání pojmu profesní přesvědčení (*beliefs*) lze říci, že profesní přesvědčení představují komplexní směs zvnitřněných znalostí, prožitků, zkušeností a postojů, která je poměrně odolná vůči změnám (podrobněji např. Stuchlíková, 2005; Straková et al., 2014). Lepší porozumění přesvědčením učitelů je nezbytným předpokladem pro potenciální úspěch reforem (Sang et al., 2009).

Pokud jde o cíle předškolního vzdělávání, ze zahraniční literatury máme poznatky, že učitelky mají tendenci více oceňovat rozvoj nekognitivních dovedností, jako je naslouchání, sebevědomí a sociální dovednosti (Knudsen Lindauer & Harris, 1989). Tento přístup byl potvrzen i pro učitelky vyučující v různých typech předškolních zařízení – ve veřejných a speciálních mateřských školách a v mateřských školách vyučujících dle programu *Head Start* (Kowalski, Brown, & Pretti-Frontczak, 2005). I při hodnocení školní zralosti učitelky předškolních zařízení kladou velký důraz na sociální aspekty učení, přičemž akademických dovedností³ si více považují mladší učitelky (Lin, Lawrence, & Gorrell, 2003).

Jedním z důvodů, proč je důležité zkoumat postoje a názory učitelek na cíle předškolního vzdělávání, je ten, že v jeho průběhu je vhodné rozvíjet také ty dovednosti, které vytvářejí co nejlepší předpoklady pro pozdější úspěch ve škole. Jednoznačný závěr o tom, zda to jsou kognitivní charakteristiky (tedy ty, které obvykle akcentují vzdělávací politiky), nebo nekognitivní charakteristiky (jimž obvykle přiřkládají větší důležitost učitelky mateřských škol), zatím odborná literatura neumožnila zformulovat. Na jednu stranu existují práce, které ukazují, že akademické dovednosti v předškolním věku jsou na rozdíl od sociálních dovedností úspěšnými prediktory pozdější akademické úspěšnosti (např. Duncan et al., 2007; Claessens, Duncan, & Engel, 2009), zvláště pro děti ze znevýhodněného prostředí (kupř. Geoffroy et al., 2010). Zároveň ale přibývají práce, které ukazují, že jsou to právě obecnější dovednosti, jako jsou seberegulace a sociální kompetence, které mají unikátní vliv na výsledky žáků (McClelland, Acock, & Morrison, 2006; Arnold et al., 2012).

Jedna z nejcitovanějších studií, která vyhodnocovala longitudinální data (Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2007), ukázala, že návštěva mateřské školy byla spjata s lepší čtenářskou a matematickou gramotností, ale také s většími problémy s chováním. Už po několika měsících vliv mateřské školy na gramotnosti vymizel, zatímco problémy s chováním přetrvávaly. Další široce citovaná longitudinální studie dětí od narození až do věku 15 let (Vandell et al., 2010) ukázala, že čím kvalitnější je předškolní institucionální péče, tím lepší kognitivní výsledky mají patnáctiletí žáci. Čím více hodin ale děti v institucionální péči strávily, tím větší měly později sklony k riskantnímu chování a impulzivitě. Další etapa šetření, která zkoumala účastníky výzkumu při přechodu do středního vzdělávání, ukázala, že největší dlouhodobé

3 Vztahovat se v předškolním věku k akademickým dovednostem je poněkud neobvyklé. Tento termín se nicméně běžně používá v anglicky psané literatuře a obvykle zahrnuje dovednosti vypovídající o vývoji dítěte v oblasti jazykové a matematické gramotnosti, například receptivní a expresivní jazykové dovednosti, předčtenářské dovednosti, rané matematické dovednosti aj. Blíže k možnostem překladu či převodu pojmu „akademický“ ve vztahu k počátečnímu vzdělávání viz Dvořák (2016).

přínosy má nízký počet hodin strávených v klasických mateřských školách s vysokou kvalitou péče (Vandell, Burchinal, & Pierce, 2016). Na druhou stranu nízká kvalita předškolních programů zhoršuje šance dětí na dobré pozdější výsledky a je považována za potenciálně rizikovou zvláště pro děti ze znevýhodněného prostředí (Burchinal et al., 2010).

Pro pozdější úspěch ve škole je klíčové období přechodu, tedy vstupu do povinného vzdělávání. Pokud učitelky mateřských škol registrují u dětí nějaké problémy, které znesnadňují jejich pobyt v mateřské škole a úspěšné zapojení do vzdělávacích aktivit, pak je velká pravděpodobnost, že tyto problémy mohou působit obtíže i při nástupu dětí do základní školy, kdy na ně budou kladeny zvýšené nároky po stránce kognitivní i sociální. Učitelky MŠ jsou s dětmi ve velmi úzkém každodenním kontaktu a jejich pozorování jsou velmi cenná pro identifikování důležitých témat, jimž by měla být v souvislosti s předškolním vzděláváním věnována pozornost a která se mohou stát také východiskem pro případná výzkumná šetření. Učitelky chování dětí hodnotí primárně ve vztahu k dovednostem, které jsou z jejich pohledu důležité pro fungování v předškolním zařízení. Mezi ně patří připravenost v oblasti kognitivních a jazykových kompetencí, sociálních kompetencí, pohybových kompetencí a sebeobsluhy (Johnson et al., 1995). Zahraniční studie ukazují, že nejčastěji pozorovanými obtížemi v předškolním ročníku jsou problémy s kázní (plnění pokynů), nedostatek akademických dovedností, nepodnětné rodinné prostředí, nesamostatnost, problémy s prací ve skupinách, nedostatek sociálních dovedností, nezralost a problémy s komunikací (Rimm Kaufman, Pianta, & Cox, 2000).

Pro celkové posouzení kvality předškolní péče je rovněž důležité průběžně mapovat problémy, kterým mateřské školy čelí. Prací, které by se tímto důležitým tématem zabíraly, je ovšem poskrovnu. Učitelky mateřských škol čelí problémům s nedostatkem času, s nedostatkem zdrojů a problémům v komunikaci s rodiči (Ohi, 2014), popřípadě také s domácími zázemím dětí a jejich kázní.

Výše zmiňované výstupy zahraničních studií v žádném případě nelze přímo aplikovat na Českou republiku – kontext, ve kterém byly získány, se významně liší od situace ČR. Nicméně považujeme za důležité vést je v patrnosti nejenom při rozhodování české vzdělávací politiky, ale také při promyšlení a provádění dalších výzkumných šetření.

V České republice výzkum zaměřený na předškolní vzdělávání obecně stojí spíše stranou zájmu. Přehledová studie Syslové a Najvarové (2012) upozorňuje, že publikované výzkumné studie představují pouze izolované pokusy o řešení parciálních výzkumných otázek než systematickou deskripci této důležité fáze vzdělávání. Platí to i pro výzkumy týkající se učitelské profese v předškolním vzdělávání. Ty se zaměřují primárně na přípravné a další vzdělávání učitelů a s ním spojené vzdělávací potřeby (ibid.). V poslední době se začínají objevovat studie zaměřené na profesní činnosti učitelky mateřských škol (Burkovičová & Kropáčková, 2014), jejich profesní vidění (Syslová, 2016), kvalitu reflexe v profesním myšlení (Syslová & Hornáčková, 2014) a důvody výběru učitelky mateřské školy (Wiegerová & Gavora, 2014). Nicméně studie, která by mapovala postoje učitelky MŠ k poslání a problémům před-

- 76** školního vzdělávání, dosud v ČR chybí. Předkládaná studie zcela jistě tento problém neřeší, nicméně se pokouší o první vstup do tohoto neprobádaného pole zaměřením na aktuální témata, která v předškolním vzdělávání v souvislosti s významnými změnami intenzivně rezonují.

2 Data a metodologie

Výzkum mateřských škol, jehož výsledky prezentuje tato stať, se uskutečnil v letech 2015 a 2016 v rámci longitudinálního výzkumu vzdělávacích drah realizovaného v rámci projektu GA ČR. Mateřské školy byly vybrány prostřednictvím dvou na sebe navazujících stratifikovaných výběrů, přičemž školy byly stratifikovány podle regionu a podle velikosti (tj. počtu dětí, které mateřskou školu navštěvují). Oporou pro výběr byla databáze mateřských škol z roku 2015. V případě odmítnutí byly kontaktovány až dvě školy náhradní, které měly stejné charakteristiky (region, velikost mateřské školy, velikost sídla). Následně byly školy převáženy podle zastoupení v regionech a podle velikosti, aby výsledky dobře reprezentovaly soubor všech mateřských škol v ČR z hlediska těchto dvou charakteristik současně. Výsledná váha byla využita ve všech níže uvedených analýzách.

V mateřských školách z prvního výběru bylo realizováno šetření přechodu z předškolního do povinného vzdělávání (Straková & Simonová, 2015). Výběr byl následně doplněn s cílem získat obsáhlejší soubor ředitelek a provést detailnější zkoumání podmínek jejich práce a postojů. Finální výběr obsahoval 383 mateřských škol. Tabulka 1 uvádí zastoupení mateřských škol ve finálním výběru podle velikosti. Tabulka 2 prezentuje zastoupení mateřských škol podle regionů. Vždy jsou uvedeny hodnoty před vážením a po vážení.

Ředitelky mateřských škol byly požádány o vyplnění on-line dotazníku s tím, že jim byla nabídnuta alternativa tištěného dotazníku. Této alternativy využilo 12 ředitelek.

Tabulka 1 Zastoupení MŠ ve výběru podle počtu dětí

Počet žáků	Počet MŠ	%	Vážená %
0-25	26	6,8	11,5
26-50	82	21,4	33,6
51-75	93	24,3	21,0
76-100	68	17,8	15,8
více než 100	114	29,8	18,1
Celkem	383	100	100

Tabulka 2 Zastoupení MŠ ve výběru podle zastoupení v regionech

Kraj	Počet MŠ	%	Vážená %
Hlavní město Praha	35	9,1	6,2
Středočeský kraj	50	13,1	12,2
Jihočeský kraj	22	5,7	6,2
Plzeňský kraj	25	6,5	6,2
Karlovarský kraj	14	3,7	1,2
Ústecký kraj	28	7,3	5,7
Liberecký kraj	25	6,5	3,5
Královéhradecký kraj	17	4,4	7,2
Pardubický kraj	25	6,5	5,6
Kraj Vysočina	18	4,7	6,1
Jihomoravský kraj	45	11,7	12,4
Olomoucký kraj	25	6,5	7,2
Zlínský kraj	19	5,0	8,5
Moravskoslezský kraj	35	9,1	11,8
Celkem	383	100	100

Dotazník si kladl za cíl přinést odpovědi na následující výzkumné otázky: 1. Jaké jsou podmínky práce jednotlivých mateřských škol? 2. Jaké jsou nabízené služby mateřských škol? 3. Jaké jsou postoje a názory⁴ ředitelek na aktuální problémy předškolního vzdělávání? Jednotlivé položky dotazníku se zaměřovaly na složení pedagogického sboru, způsob zácvičku začínajících učitelek, na kritéria přijímání dětí, na organizaci vzdělávání, na nabídku kroužků a péči o děti se specifickými vzdělávacími potřebami, na poplatky spojené s návštěvou MŠ a nabízených kroužků, na specializované služby poskytované mateřskou školou, na aktivity spojené s přípravou dětí na přechod do základního vzdělávání. Dotazník cílil i na problémy, kterým mateřské školy aktuálně čelí, a na názory na aktuální opatření vzdělávací politiky. Otázky měly uzavřený i otevřený formát.

Tato stať prezentuje výsledky té části dotazníkového šetření, která se zaměřovala na zkoumání postojů ředitelek k poslání předškolního vzdělávání a souvisejícím legislativním změnám. Specifická pozornost byla věnována rovněž problémům, kte-

4 Na rozdíl mezi názory, postoji a přesvědčením nepadá v odborné komunitě shoda. Například Hartl a Hartlová (2010) uvádějí, že postoj je „hodnotící vztah vyjádřený sklonem ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama“, přesvědčení je „postoj založený na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný a člověk je připraven podle toho jednat“ a názor je „mínění, přesvědčení nebo soud“. Z výše uvedeného pojetí je patrné, že přesvědčení a názor jsou jistým typem postoje. Dle Nakonečného (1995) jsou postoje vnitřní psychické struktury hodnocení určitých objektů, které ovlivňují jednání jedince vůči těmto objektům. Postoje nemohou být přímo pozorovány, nýbrž jsou odvozovány z chování a zejména z vyslovených mínění. Blíže o rozdílech mezi postoji a názory viz také Simonová (2015). Ve studii tedy budeme rozlišovat názory jako posouzení určitého souboru faktů a postoje jako hlouběji zakořeněné trvalejší názory.

78 rým ředitelky MŠ ve své práci čelí, a změnám pozorovaným u dětí přicházejících do mateřských škol. Konkrétně jsme si položily následující otázky:

1. Co je podle ředitelky mateřských škol hlavním úkolem předškolního vzdělávání?
2. Jakých charakteristik si na mateřské škole cení?
3. Jaké jsou postoje ředitelky mateřských škol k zavedení povinného předškolního ročníku, ke vzdělávání dětí ze znevýhodněného prostředí a ke vzdělávání dětí mladších tří let?
4. S jakými problémy se ředitelky mateřských škol potýkají?
5. Jsou mateřské školy připraveny vyrovnávat šance dětí ze znevýhodněného prostředí na pozdější úspěch ve škole?

Hlavním cílem statí je zmapovat názory a postoje ředitelky mateřských škol k výše zmíněným aktuálním tématům na základě reprezentativního výběrového šetření. Studie přináší obecný pohled na situaci v předškolním vzdělávání v kontextu nových zákonných úprav, neaspiruje na podrobnější analýzu rozdílů mezi postoji různých skupin ředitelky. Představené výsledky mohou posloužit jako zpětná vazba pro tvůrce vzdělávací politiky i jako východisko pro další výzkumné studie.

Výsledky, které zde prezentujeme, mají deskriptivní povahu. U uzavřených otázek prezentujeme četnosti odpovědí. Otevřené otázky byly zpracovány metodami kvalitativní obsahové analýzy.

Obsahová analýza byla v polovině 20. století popsána Berelsonem (1952, s. 18) jako „výzkumná technika pro objektivní, systematický a kvantitativní popis manifestního obsahu komunikace“. Od té doby ovšem prošla značným vývojem. Jak shrnuje Krippendorff (2014), vedle čistě kvantitativní analýzy manifestního obsahu se rozvíjely i další přístupy, které vyústily ve tři typy definic obsahové analýzy. V prvním je obsah považován za součást textu, v druhém je vlastností zdroje textu, ve třetím se pak obsah textu vynořuje v procesu výzkumníkovy analýzy textu vzhledem ke konkrétnímu kontextu. Poslední zmiňovaný přístup je charakteristický pro kvalitativní obsahovou analýzu. Morgan (1993) považuje za hlavní rozlišující znak kvantitativní a kvalitativní obsahové analýzy způsob, jakým dochází k vytváření kódů: v kvalitativním přístupu jsou hlavním zdrojem kódů data. I v případě, že analytik začíná pracovat s předem připraveným kódovacím systémem, v průběhu analýzy ho upravuje tak, aby byla zachycena všechna specifika dat.

Při analýze odpovědí ředitelky MŠ byla zdrojem kódů data, nikoli předem stanovený kategoriální systém, proto lze použitý postup označit za kvalitativní obsahovou analýzu.

Odpovědi ředitelky byly dle významu rozděleny na datové úryvky (např. odpověď „Hyperaktivita dětí, malý počet pedagogických pracovníků, nesamostatnost v sebeobsluze“ obsahuje tři datové úryvky, oddělené čárkou). Jednotlivým úryvkům byly přiřazeny prvotní kódy. Přiřazování probíhalo pouze v kvalitativní rovině – k výše uvedené výpovědi tedy byly přiřazeny pouze dva kódy – *personál* a *děti*, byť byly problémy s dětmi zmiňovány ve výpovědi dvakrát. Tímto způsobem byla z výpovědi ředitelky extrahována témata, která se v nich vyskytovala a po okódování byla seškupena do příbuzných kategorií.

Odpovědi byly kódovány ve formě tabulky. V řádcích tabulky byly jednotlivé výpovědi ředitelek, do záhlaví tabulky byly do jednotlivých sloupců postupně vkládány názvy kódů (administrativa, finance...) a do příslušného sloupce pak byla vložena 1, pokud odpověď obsahovala datový úryvek odpovídající kódu (např. k datovému úryvku „zatvrzelost a arogance některých rodičů“ byla do sloupce s názvem „rodiče“ vepsána 1).

Kódy byly v průběhu analýzy upravovány, na úpravu kódů navazovalo opakované překódování všech odpovědí. Změny v kódování byly diskutovány mezi členy autorského týmu, nicméně kódování prováděla jenom jedna z autorek. Jako kontrola reliability bylo použito kódování v časovém odstupu, které vykazalo průměrnou shodu 73–100 % pro kódy důležitých charakteristik MŠ, 76–100 % pro kódy problémů, kterým ředitelky čelí a 80–100 % pro kódy změn, které ředitelky MŠ pozorují u dětí.

3 Výsledky

3.1 Postoje k cílům a poslání předškolního vzdělávání a k souvisejícím legislativním změnám

V tabulce 3 jsou uvedeny tři dvojice protichůdných výroků, z nichž měly ředitelky vybrat vždy ten, se kterým více souhlasí. Tato forma zjišťování postojů byla inspirována metodou sémantického diferenciálu. Ředitelky byly postaveny do modelové situace, kdy se měly přiklonit k jednomu z obou záměrně polarizovaných výroků. To nám umožnilo zjistit, čemu přikládají větší důležitost. Kdybychom postoje zjišťovaly pomocí Likertových škál, souhlasily by ředitelky patrně s většinou výroků a bylo by obtížné jejich postoje diferencovat.

Tabulka 3 Postoje ředitelek MŠ k poslání předškolního vzdělávání

Výroky	Podíl ředitelek
1a. Předškolní vzdělávání má děti zejména všestranně rozvíjet.	92 %
1b. Předškolní vzdělávání má děti zejména připravit na školní docházku.	8 %
2a. Vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím patří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání.	34 %
2b. Vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým socioekonomickým zázemím nepatří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání.	66 %
3a. V mateřské škole si má dítě zejména osvojit nějaký řád i za cenu, že tam nebude zcela spokojené.	37 %
3b. V mateřské škole by mělo být dítě zejména spokojené, osvojení řádu není prvořadé.	63 %

Z tabulky vyplývá, že 92 % ředitelek souhlasí s tím, že hlavním cílem předškolního vzdělávání je všestranný rozvoj dětí, a nikoli jejich příprava na školní docházku. V dalších dvou otázkách už taková shoda nepanuje, i když až dvě třetiny ředitelek

80 se kloní k postoji, že vyrovnávání rozdílů mezi dětmi pocházejícími z různého socio-ekonomického prostředí ani osvojení určitého řádu nepatří k nejdůležitějším úkolům předškolního vzdělávání.

Tyto výsledky jsou zcela zásadní ve vztahu k aspektům předškolního vzdělávání zmiňovaným v úvodu této stati. I když význam předškolního vzdělávání v přípravě na povinné vzdělávání je hlavním důvodem pro uzákonění povinného předškolního ročníku, dvě třetiny ředitelek mateřských škol nepovažují tuto přípravu za primární cíl předškolního vzdělávání. Stejně tak nepovažují za prioritu vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým zázemím, kterým je u nás uzákonění povinného předškolního vzdělávání motivováno. Projevuje se také mírně vyšší příklon ke spokojenosti dětí než k osvojení řádu, který je považován za jeden ze základních předpokladů školního vzdělávání. Je tedy patrné, že ředitelky MŠ vnímají mateřské školy spíše jako svébytné instituce, které mají zajistit docházejícím dětem všestranný rozvoj a dobrou kvalitu života, než jako instituce primárně připravující na školu. Zároveň dle většiny ředitelek jde spíše o rozvíjení toho, co si děti přinášejí z domova, než o cílenou snahu snižovat rozdíly mezi nimi.

Ředitelky měly dále možnost vyjádřit svůj postoj k cílům předškolního vzdělávání nepřímo v otevřené otázce, která jim umožňovala vyzdvihnout charakteristiky jejich mateřské školy, které považují za důležité. Příležitost uvést specifickou charakteristiku své mateřské školy využilo 68 % ředitelek. Téměř čtvrtina ředitelek zmínila specifické zaměření vzdělávacího programu. Vedle zaměření na rodiči široce poptávanou výuku anglického jazyka bylo také uváděno zaměření na rozvoj určitých, zpravidla nekognitivních dovedností. Řada ředitelek vyzdvihla jako přednost své mateřské školy spolupráci s rodiči nebo širším sociálním okolím. Třetí nejčastěji zmiňovanou charakteristikou byl důraz na příznivé klima, tedy zprostředkovaně na pocit osobní pohody dětí. Podrobnější přehled zmiňovaných charakteristik uvádí tabulka 4.

Ředitelkami uváděné charakteristiky mateřských škol vypovídají především o jejich poměrně velké variabilitě a potřebě ředitelek svou školu nějak profilovat. Vedle celkem očekávatelného důrazu na obsah vzdělávání je důraz na komunikaci se širším sociálním okolím znakem toho, že ředitelky vnímají jako důležité propojit svět vzdělávacího zařízení s životem mimo mateřskou školu. Naopak spolupráci se základní školou, která by principiálně mohla podporovat připravenost dětí na školní docházku, uvedlo jako důležitou charakteristiku jenom 7 % ředitelek mateřských škol.

Dalším cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit postoje ředitelek k některým legislativním změnám, které jsou prezentovány v grafu na obrázku 1. Jednoznačná shoda byla zaznamenána v postoji, že by do mateřských škol neměly být přijímány děti mladší 3 let. To signalizuje, že mateřské školy v současnosti pro vzdělávání těchto dětí nemají vytvořené vhodné podmínky. Polovina ředitelek nesouhlasí se zavedením povinného předškolního vzdělávání pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí od 3 let věku, přibližně čtvrtina ředitelek s touto změnou souhlasí a další zhruba čtvrtina nemá vyhraněný postoj.

Tabulka 4 Přehled důležitých charakteristik MŠ zdůrazňovaných ředitelkami

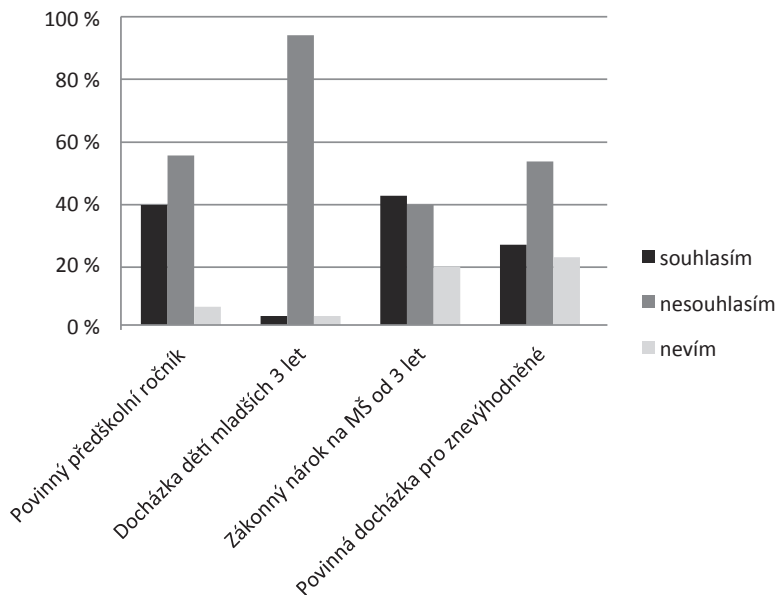
Je nějaká důležitá charakteristika/přednost vaší školky, kterou byste chtěl/a zmínit a na kterou jsme se vás v dotazníku neptali?	Podíl ředitelky	Příklady kódovaných datových úryvků
Specifické zaměření obsahu vzdělávání	23 %	anglický jazyk; čtenářství; sportovní aktivity (plavání, bruslení, lyžování, tenis); polytechnické a další pracovní aktivity (chov slepic, včel, pěstování drobných plodin); zdravý životní styl; rozvoj prosociálního chování
Komunikace a spolupráce s rodiči i širším sociálním okolím	15 %	spolupráce s rodiči, zástupci zřizovatele a širokou veřejností (např. domov seniorů, gymnázium)
Důraz na klima	14 %	rodinné prostředí; vlnidná atmosféra
Individuální přístup	11 %	integrace dětí se SVP (autismus, opožděný vývoj řeči, opožděný psychomotorický vývoj) do běžné třídy; včasná diagnostika vzdělávacích obtíží, spolupráce s poradenskými zařízeními; logopedická prevence
Charakter okolního prostředí	10 %	klidné prostředí (např. v rodinné zástavbě, v blízkosti přírody)
Zapojení do sítě, projektů	9 %	sít' MŠ podporující zdraví; sít' MŠ se zájmem o environmentální výchovu <i>Mrkvička</i> ; program <i>Začít spolu</i> ; projekty <i>Celé Česko čte dětem</i> , <i>Hurá do opery</i> , <i>Recyklohraní</i> , <i>Kuliferda</i>
Spolupráce se ZŠ	7 %	plánování a realizace aktivit MŠ v úzké spolupráci s ředitelstvím ZŠ
Vybavení	7 %	interaktivní tabule; tělocvična; bazén; vířivka; infrasauna; zahrada s netradičními herními prvky; minifarma; solná jeskyňe; keramická dílna

Se zavedením povinného předškolního vzdělávání od pěti let nesouhlasí více než polovina ředitelky, v případě zákonného nároku na docházku do mateřské školy pro děti starší 3 let jsou souhlasné a nesouhlasné odpovědi rozděleny zhruba půl napůl. Tato nejednotnost naznačuje, že pro tyto změny se nepodařilo nalézt v odborné komunitě dostatečnou shodu, a v praxi může jejich zavádění narazit na různé překážky.

3.2 Aktuální problémy, kterým čelí ředitelky mateřských škol

Dotazník prostřednictvím otevřené otázky zjišťoval, jakým problémům aktuálně čelí ředitelky mateřských škol. K této otázce se vyjádřilo 89 % ředitelky, byt' šlo

Do jaké míry souhlasíte s následujícími návrhy na změny v oblasti vzdělávání?



Obrázek 1 Postoje ředitelek MŠ k některým legislativním změnám v oblasti předškolního vzdělávání – procentní podíl ředitelek, které označily vybranou položku v dotazníku.

o otázku otevřenou, která má obvykle daleko menší míru návratnosti. Z vysoké míry návratnosti lze usuzovat, že ředitelky cítí potřebu sdílet problémy, které je trápí. Nejčastěji uváděné problémy uvádí tabulka 5.

Tabulka 5 Přehled nejčastěji uváděných problémů, kterým ve své práci ředitelky MŠ aktuálně čelí

Jakým největším problémem aktuálně čelíte ve své práci?	Podíl ředitelek	Příklady kódovaných datových úryvků
Administrativa	26 %	narůstající agenda spojená s řízením školy; vysoká administrativní zátěž (také např. kvůli provozu několika odloučených pracovišť)
Kapacitní problémy	24 %	vysoké počty zapsaných dětí (28 ve třídě); vysoká průměrná docházka; výrazný nadbytek žádostí o přijetí do MŠ
Finance	21 %	neadekvátně nízké platy pedagogických i nepedagogických pracovníků; omezený rozpočet přímých výdajů a s tím související nemožnost ohodnotit zaměstnance dle jejich kvality práce; nedostatek financí na didaktické pomůcky, novou techniku a provoz

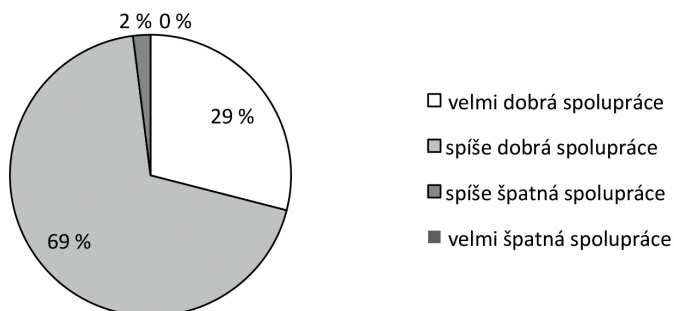
Rodiče	17 %	obtížná komunikace; dochvilnost; žádost o zveřejňování všech informací na webových stránkách; vysoké nároky; docházka nemocných dětí
Děti	10 %	nesamostatnost; neovladnutá samoobslužnost; motorická neobratnost; nezralá zraková i sluchová diferenciacie; hyperaktivita; agresivita; vady řeči; kázeň; docházka dětí romského původu; migrace dětí
Zaměstnanci	8 %	kvalita pedagogických a nepedagogických pracovníků; nízký počet pedagogických pracovníků; zavádění inovací; zvýšená nemocnost; doplňování kvalifikace; zastupování v době čerpání dovolené a účasti na DVPP
Inkluze	8 %	zvyšující se počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami; malá podpora PPP, SPC, klinických logopedů a psychologů; finance na asistenty pedagoga; zařazování dětí do speciální třídy; zařazování dětí ze znevýhodněného prostředí do běžných tříd
Systémové problémy	7 %	nedostatky ve financování péče o děti se SVP; nejasné legislativní ukotvení při poskytování péče dětem se SVP; nepružnost systému při získávání asistentů pedagoga, při řešení agrese dětí, sociálních (rodinných) kauz; nastavení ukazatelů pro normativy (i při naplněnosti kapacity musí mít některé učitelky zkrácené pracovní úvazky); malá podpora a informace od MŠMT
Výše úvazku ředitelky	7 %	počet hodin přímé vyučovací povinnosti je vysoký, na agendu ředitele nezbyvá dostatek času
Docházka dětí mladších tří let	5 %	děti mladší tří let nejsou schopné plnit ŠVP; přijímání dětí mladších tří let kvůli naplnění kapacity

Z tabulky je zřejmé, že na prvních místech ředitelky uvedly administrativní, kapacitní a finanční problémy. Těm je bezesporu potřeba věnovat pozornost při implementaci legislativních opatření, nejsou však příliš překvapivé. Z tohoto pohledu jsou nejzajímavější problémy zmiňované hned vzápětí, které se týkají spolupráce s rodiči (17 % ředitelky) a problémů s dětmi (10 % ředitelky).

Na tyto aspekty práce mateřských škol jsme se proto podívaly podrobněji. Obrázek 2 ukazuje, že přes výše uvedenou frekvenci problémů s rodiči hodnotí ředitelky spolupráci s rodiči pozitivně.

Kontrast odpovědí na uzavřenou a otevřenou otázku je možné interpretovat tak, že být je spolupráce s rodiči obecně hodnocena pozitivně, problémy, které vznikají, jsou ředitelkami vnímány dost intenzivně na to, aby o nich aktivně vypovídaly.

Jak hodnotíte spolupráci s rodiči při řešení konkrétních problémů?



Obrázek 2 Hodnocení spolupráce s rodiči při řešení konkrétních problémů – procentní podíl ředitelky, které označily vybranou položku v dotazníku.

Následující otázka se zabývala tím, jaké změny ředitelky MŠ pozorují u dětí. K této otázce se vyjádřilo 83 % ředitelky. Ředitelky MŠ zaznamenaly změny u dětí v několika následujících okruzích (viz tabulka 6).

Tabulka 6 Přehled nejčastějších změn, které ředitelky MŠ pozorují u dětí

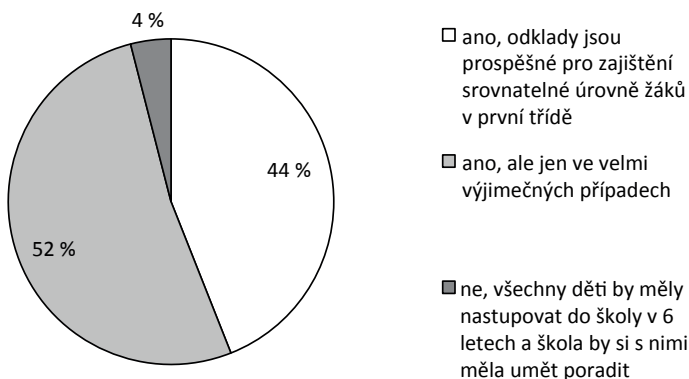
Pozorujete za dobu svého působení ve školství, že u dětí dochází k nějakým důležitým změnám? Pokud ano, jaké důležité změny u dětí pozorujete?	Podíl ředitelky	Příklady kódovaných datových úryvků
Připravenost na pobyt v MŠ	51 %	problémy se základní sebeobsluhou, soustředěním, sebeovládáním, vůlí, schopností překonávat překážky; nesamostatnost; zhoršená motorika; problémy s komunikací a vyjadřováním (neschopnost vyprávět, popisovat)
Chybějící sociální návyky	39 %	chybějící hranice; ignorování pravidel; nerespektování vnější autority; nízká schopnost pracovat v kolektivu; nepřiměřené reakce na vzniklé situace (nezvládnutí emocí, agresivita, používání hrubých výrazů), nízká míra empatie; náznaky šikany
Diagnostikované vady a poruchy	39 %	logopedické vady; psychické a vývojové poruchy (např. autismus); poruchy chování; alergie
Problémy s tělesnou zdatností a obratností	18 %	neobratnost; problémy s rovnováhou a chůzí, špatná koordinace, chybějící zručnost a vytrvalost

Moderní technologie	16 %	rozvinuté znalosti v oblasti práce s technologiemi; zaujetí technikou; využívání technologií v rámci trávení volného času
Otevřenost, zvědavost a sebevyjádření	10 %	větší sebedůvěra ve vztahu k dospělým i ostatním dětem; schopnost prosadit se, vyjádřit svůj názor; větší otevřenost a komunikativnost; zvědavost
Absence kreativity a spontaneity	8 %	problémy s navazováním spontánní hry; nižší míra kreativity; pasivita
Lepší všeobecná informovanost	7 %	širší všeobecný rozhled; rozsáhlé znalosti, často poměrně specializované; zájem o náročnější myšlenkové činnosti; hluboké znalosti o digitálních technologiích (PC, tablety, mobilní telefony)
Přetíženost	4 %	docházka do MŠ na převažující část dne (i 10 hodin denně), návštěva řady kroužků (ZUŠ, sportovní aktivity), zahlcenost podněty
Nevhodné stravovací návyky	5 %	nedostatečné návyky při stolování; neschopnost jíst v klidu; vybíravost v jídle; neochota jíst základní potraviny (chléb, zelenina, ovoce, luštěniny)

Přestože by výpovědi ředitelek neměly být přeceňovány (každá generace se zdá „horší“ než ta předchozí), nejčastější odpovědi na tuto otázku korespondují s problémy uvedenými v kategorii „dětí“ v tabulce 5. Děti jsou z pohledu ředitelek MŠ hůře připravené na pobyt v mateřské škole, nemají dostatečně rozvinuté sociální, motorické, kognitivní ani řečové dovednosti, mají problémy s chováním a kázní. Pozorované změny ředitelky ve svých odpovědích zpravidla připisovaly změnám ve fungování rodiny. Negativní změny jsou dle jejich názorů převážně důsledkem nedostatku času a pozornosti, které rodiče dětem věnují, a také změnám v typu aktivit, které rodiče společně s dětmi vykonávají. Rodiče často děti vybaví vysoce specializovanými hračkami a technikou, přičemž činností s technologiemi se děti věnují více než například společnému čtení či komunikaci, což dle názoru ředitelek MŠ vede k zvýšenému výskytu řečových vad a obecným problémům v komunikaci i chování.

Rozporuplné názory na změny (malá samostatnost × velká samostatnost, pasivita × sebezpracování se, chybějící kreativita × velká kreativita) vedou k domněnce, že mezi dětmi i mateřskými školami jsou poměrně velké rozdíly. Děti, které mají dobré rodinné zázemí, jsou se svými znalostmi i návyky obvykle na velmi dobré úrovni. Mají dobře vyvinuté poznávací schopnosti, umí zacházet s technologiemi, mají dostatečné povědomí o okolním světě a dění v něm. Na druhou stranu docházejí do MŠ i děti, u kterých nejsou v rodině uspokojovány základní biologické potřeby, děti bývají hladové. Obecně ale převládá spíše negativní hodnocení pozorovaných změn – děti jsou dle názoru ředitelek na docházku do mateřské školy nepřipravené, došlo k výrazným změnám v obecných vzorcích chování – děti jsou

86 Myslíte si, že je správné, že máme v ČR odklady školní docházky?



Obrázek 3 Postoje ředitelky k odkladům školní docházky - procentní podíl ředitelky, které označily vybranou položku v dotazníku.

méně ochotné naslouchat autoritám, více prosazují vlastní názor a méně berou ohledy na ostatní.

S výše uvedenými tématy souvisí i otázka odkladů školní docházky. Z obrázku 3 je patrné, že ředitelky mateřských škol existenci odkladů obecně podporují. Zhruba polovina ředitelky považuje odklady za prospěšný nástroj, který umožňuje srovnat rozdílnou úroveň dětí na počátku školní docházky. Druhá polovina ředitelky zastává postoj, že by odklady měly být využívány jen ve výjimečných případech, ale právě kvůli těmto výjimečným případům je dobré, že jsou v České republice odklady umožňovány. Nesouhlas s odklady vyjádřilo minimum ředitelky. Jenom 56 % ředitelky však souhlasilo s tím, že odklad bývá u všech dětí s odkladem potřebný.

4 Diskuse a závěry

Získané poznatky přinášejí řadu zásadních podnětů pro vzdělávací politiku. Nové legislativní změny akcentují úlohu předškolního vzdělávání v přípravě na školní docházku a ve vyrovnávání rozdílů mezi dětmi s různým rodinným zázemím. Výsledky našeho šetření ovšem ukazují, že s těmito cíli nejsou ředitelky mateřských škol příliš ztotožněny. Jednoznačně deklarují zaměření předškolního vzdělávání spíše na celkový rozvoj dítěte než na přípravu na školní docházku a ve významné většině nepovažují vyrovnávání rozdílů mezi dětmi za poslání mateřských škol. K vyrovnávání rozdílů slouží z jejich pohledu institut odkladu školní docházky, byť v praxi může být udělování odkladů v některých případech neodůvodněné.

Důraz ředitelky mateřských škol na všestranný rozvoj a spokojenost dětí je v souladu s pojetím předškolního vzdělávání v rámcovém vzdělávacím programu. Toto

pojetí není unikátní a objevuje se i v mnoha jiných vzdělávacích systémech, jak bylo uvedeno v úvodní části studie. Tuto skutečnost potvrzují i novější studie. Například izraelské učitelky považovaly za nejdůležitější cíl předškolního vzdělávání pozitivní sebehodnocení dítěte, podpora základů gramotností měla menší důležitost (Sverdlov & Aram, 2016). Zároveň si ale uvědomovaly, že rodiče a představitelé vzdělávací politiky si gramotností – jazykové i matematické – cenili více. Podobné výsledky přinesla i studie Hollingsworthové a Winterové (2013) – učitelé veřejných mateřských škol a mateřských škol fungujících podle programu *Head Start* přikládali větší důležitost sociálním a emočním dovednostem než základům gramotností.

Na naše výsledky je možné pohlížet i v kontextu studií, které zkoumají roli neoliberalismu v utváření podob předškolního, školního i celoživotního vzdělávání (např. Brown, Lan, & Jeong, 2015; Kaščák & Pupala, 2012). Jejich autoři upozorňují na fakt, že předškolní vzdělávání je stále více považováno za prostředek k formování dovedností pro celoživotní vzdělávání, jehož hlavním cílem je produkovat „vzdělanou pracovní sílu“ či „podnikatelské subjekty“, a tak reagovat na ekonomické potřeby společnosti. Jedním z projevů tohoto trendu mohou být vnímané změny v oblasti předškolního vzdělávání. Jejich srovnáváním v kontextu tří vzdělávacích systémů (USA, Ruska a Finska) se s využitím ohniskových skupin ředitelek mateřských škol zabývaly Vlasovová a Hujalová (2016). Ve své komparativní studii identifikovaly hlavní oblasti změn specifické pro jednotlivé země, čtyři z nich byly pro všechny zúčastněné země společné: 1) mění se role rodičů jako zákazníků, 2) změny v externích faktorech a regulacích, které ovlivňují předškolní vzdělávání, 3) změna v pedagogické orientaci a 4) mění se role ředitele. Tyto oblasti se objevovaly i v námi analyzovaných výpovědích ředitelek, byť ne v tak vyhraněné podobě. Zdá se, že české ředitelky tlaku na neoliberalizaci alespoň v některých ohledech úspěšně odolávají: být lze zaznamenat jisté změny ve vztahu mateřské školy a rodičů (např. nabídku poptávané výuky angličtiny), zdaleka ho ještě nelze charakterizovat jako vztah poskytovatel-zákazník. Především ale základní roli MŠ z pohledu ředitelek jednoznačně zůstává všestranný rozvoj dítěte, a nikoli příprava na docházku do základní školy. Navzdory tlaku legislativních změn se předškolní vzdělávání v jejich pojetí nestalo pouhým „nástrojem“ pro přípravu na další životní roli (v bližším horizontu žáka základní školy, ve vzdálenějším pak zaměstnance či podnikatele), ale svébytnou životní etapou, která má hodnotu sama o sobě.

Problémy, na které upozorňovaly ředitelky mateřských škol v souvislosti s chováním a dovednostmi dětí, jsou velmi podobné problémům, s nimiž se setkávají učitelky předškolních zařízení v jiných systémech. Na problémy s kázní, nezralostí a nepodnětným rodinným prostředím je výzkumníky poukazováno dlouhodobě (např. Micklo, 1993; Rimm Kaufman et al., 2000). Třebaže by stesky ředitelek na „nepřipravenost“ dětí na docházku do mateřské školy a selhávající funkci rodiny mohly být dobrým argumentem pro to, aby dětem byla v jejich vývoji nápomocna mateřská škola, podle našeho názoru vypovídají spíše o nepřipravenosti mateřských škol pracovat s dětmi, které se jeví jako nezralé nebo mají potíže s adaptací na institucionální vzdělávání.

V takové situaci se může zavedení povinného předškolního vzdělávání stát jenom formálním opatřením, které nezajistí lepší připravenost dětí na školní docházku. To se týká speciálně dětí ze znevýhodněného prostředí. Zahraniční studie ukázaly, že „pouhá“ docházka do mateřské školy nemusí být dostačující a že pro děti ze znevýhodněného prostředí je obzvláště důležité poskytování vysoce kvalitní péče. V současné situaci se lze důvodně obávat toho, že dětem ze znevýhodněného prostředí taková péče poskytnuta nebude.

Důvody mohou být minimálně dva. Tím prvním je skutečnost, že učitelky mateřských škol nemusí být dostatečně vybaveny pro práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí. Mateřské školy očekávají u dětí určité sociální návyky a dovednosti, které by měly mít osvojené již z domova. Nedostatečná připravenost na institucionální docházku a chybějící sociální návyky patřily mezi nejčastěji zmiňované změny u dětí. Práci s nezralými, nesamostatnými dětmi uvedla desetina ředitelek jako největší problém, jemuž aktuálně čelí.

Druhým důvodem jsou postoje k navrhovaným změnám – s potenciálním zavedením povinné předškolní docházky pro děti ze znevýhodněného prostředí od tří let souhlasí pouze čtvrtina ředitelek, s již schváleným zavedením předškolního ročníku výslovně nesouhlasí celá polovina ředitelek.

Pokud mají mít legislativní opatření očekávaný dopad, je třeba intenzivněji vysvětlovat jejich cíle a význam těchto cílů. Především je ale potřeba věnovat pozornost tomu, že ředitelky mateřských škol čelí celé řadě problémů administrativního a finančního charakteru, které značně omezují jejich kapacity zavádět žádoucí změny. Mají-li se věnovat novým a náročným pedagogickým úkolům, musí mít k tomu vytvořené alespoň základní podmínky. A ty jim státní politika dosud vytvořit nedokázala. Data o podfinancování vzdělávání v České republice jsou všeobecně známá a je to právě předškolní vzdělávání, u kterého je podfinancování nejvýraznější – ČR ze všech zemí OECD má čtvrté nejnižší celkové roční výdaje na dítě v institucích předškolního vzdělávání (dle přepočtu na paritu kupní síly) – 4655 USD, což je hluboko pod průměrem zemí OECD (8618 USD) a EU 22 (8536 USD) – (OECD, 2016). Samotné větší investice do vzdělávání ale problémy nevyřeší. Je nutné daleko větší pozornost věnovat podpoře učitelky mateřských škol v získávání potřebných dovedností pro práci s dětmi ze znevýhodněného prostředí, ale také komunikaci s mateřskými školami a podpoře tvorby profesních postojů, protože legislativní změny mohou těžko splnit svůj účel, pokud nebudou učitelky přesvědčeny o jejich smysluplnosti.

Literatura

- Arnold, D. H., Kupersmidt, J. B., Voegler-Lee, M. E., & Marshall, N. A. (2012). The association between preschool children's social functioning and their emergent academic skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 376–386. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.009>
- Bauchmüller, R., Görtz, M., & Würtz Rasmussen, A. (2014). Long-run benefits from universal high-quality preschooling. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 457–470. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.009>

- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, IL: Free Press.
- Brown, C. P., Lan, Y.-C., & Jeong, H. I. (2015). Beginning to untangle the strange coupling of power within a neoliberal early education context. *International Journal of Early Years Education*, 23(2), 138–152. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/09669760.2015.1034093>
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140–165.
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Cebolla-Boado, H., Radl, J., & Salazar, L. (2017). Preschool education as the great equalizer? A cross-country study into the sources of inequality in reading competence. *Acta Sociologica (United Kingdom)*, 60(1), 41–60. Dostupné z <http://doi.org/10.1177/0001699316654529>
- Claessens, A., Duncan, G., & Engel, M. (2009). Kindergarten skills and fifth-grade achievement: Evidence from the ECLS-K. *Economics of Education Review*, 28(4), 415–427. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2008.09.00>
- Claessens, A., & Garrett, R. (2014). The role of early childhood settings for 4–5 year old children in early academic skills and later achievement in Australia. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 550–561. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.006>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. Dostupné z <http://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dvořák, D. (2016). Akademické cíle základního vzdělání v 21. století. In M. Strouhal & S. Štech (Eds.), *Vzdělání a dnešek* (s. 147–163). Praha: Karolinum.
- Esping-Andersen, G., Garfinkel, I., Han, W. J., Magnuson, K., Wagner, S., & Waldfogel, J. (2012). Child care and school performance in Denmark and the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 576–589. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.010>
- Geoffroy, M.-C., Cote, S. M., Giguere, C. E., Dionne, G., Zelazo, P. D., & Tremblay, R. E., et al. (2010). Closing the gap in academic readiness and achievement: the role of early childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(12), 1359–1367. <http://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02316.x>
- Haeck, C., Lefebvre, P., & Merrigan, P. (2015). Canadian evidence on ten years of universal preschool policies: The good and the bad. *Labour Economics*, 36(C), 137–157. Dostupné z <http://doi:10.1016/j.labeco.2015.05.002>
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hollingsworth, H., & Winter, M. K. (2013). Teacher beliefs and practices relating to development in preschool: importance placed on social-emotional behaviours and skills. *Early Child Development and Care*, 183(12), 1758–1781. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/3004430.2012.759567>
- Johnson, L. J., Wong, P., Gallagher, R. J., & Cook, M. (1995). Critical skills for kindergarten: perceptions from kindergarten teachers. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 315–327. Dostupné z <http://doi.org/10.1177/105381519501900406>
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2012). Governmentality-neoliberalism-education: The risk perspective. *Journal of Pedagogy*, 2(2), 145–160. Dostupné z <http://doi.org/10.2478/v10159-011-0007-z>
- Knudsen Lindauer, S., & Harris, K. (1989). Priorities for kindergarten curricula: views of parents and teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 4(1), 51–61. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/02568548909594945>

- 90 Kottelenberg, M., & Lehrer, S. F. (2013). New evidence on the impacts of access to and attending universal child-care in Canada. *Canadian Public Policy*, 39(2), 263–286. Dostupné z <http://doi.org/10.3138/CPP.39.2.263>
- Kowalski, K., Brown, R. D., & Pretti-Frontczak, K. (2005). The effects of using formal assessment on preschool teachers' beliefs about the importance of various developmental skills and abilities. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 23–42. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.05.001>
- Krippendorff, K. (2014). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lin, H.-L., Lawrence, F. R., & Gorrell, J. (2003). Kindergarten teachers' views of children's readiness for school. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 225–237. Dostupné z [http://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00028-0](http://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00028-0)
- Magnuson, K., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33–51. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>
- McClelland, M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471–490. Dostupné z <http://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- Micklo, S. J. (1993). Perceived problems of public school prekindergarten teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 8(1), 57–68. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/02568549309594855>
- Morgan, D. L. (1993). Qualitative content analysis: A guide to paths not taken. *Qualitative Health Research*, 3(1), 112–121.
- MŠMT. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38795/>
- Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář.
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Ohi, S. (2014). A day in the life of an early childhood teacher: Identifying the confronting issues and challenges that arise. *Creative Education*, 5(11), 1008–1018. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.511115>
- Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest, Supplement*, 10(2), 49–88. Dostupné z <http://doi.org/10.1177/1529100610381908>
- Rimm Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147–166.
- Sang, G., Valcke, M., van Braak, J., & Tondeur, J. (2009). Investigating teachers' educational beliefs in Chinese primary schools: Socioeconomic and geographical perspectives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(4), 363–377.
- Simonová, J. (2015). Postoje rodičů k volbě základní školy. *Studia Paedagogica*, 20(3), 69–88. Dostupné z <http://doi.org/10.5817/SP2015-3-5>
- Straková, J., & Simonová, J. (2015). Výběr základní školy v ČR a faktory, které jej ovlivňují. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, 51(4), 587–606. Dostupné z <http://doi.org/10.13060/00380288.2015.51.4.208>
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Stuchlíková, I. (2005). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí v pedagogické praxi. In V. Švec (Ed.), *Od implicitních teorií výuky k implicitním teoretickým znalostem*. Brno: Paido.
- Sverdlov, A., & Aram, D. (2016). What are the goals of kindergarten? Teachers' beliefs and their perceptions of the beliefs of parents and of agents of the education system. *Early Education and Development*, 27(3), 352–371. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/10409289.2015.1060150>

- Syslová, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 462–476.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelk mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. Dostupné z DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. Dostupné z <http://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do effects of early child care extend to age 15 years? Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Child Development*, 81(3), 737–756. Dostupné z <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01431.x>
- Vandell, D. L., Burchinal, M., & Pierce, K. M. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD study of early child care and youth development. *Developmental Psychology*, 52(10), 1634–1645. Dostupné z <http://doi.org/10.1037/dev0000169>
- Vlasov, J., & Hujala, E. (2016). Cross-cultural interpretations of changes in early childhood education in the USA, Russia, and Finland. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 309–324. Dostupné z <http://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189812>
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534. Dostupné z DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

Mgr. Jaroslava Simonová, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
jaroslava.simonova@pdf.cuni.cz

Mgr. Eva Potužníková, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
eva.potuznikova@centrum.cz

doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D., Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta
Myslíkova 7, 110 00 Praha 1
jana.strakova@pdf.cuni.cz