

Připravenost (budoucích) učitelek mateřských škol na rozvoj dětí v oblasti jazykové a literární gramotnosti

Readiness of (Future) Kindergarten Teachers to Develop Children's Language and Literacy Skills

Hana Navrátilová

Abstrakt: Studie se věnuje analýze připravených i realizovaných činností studentek bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě, se zaměřením na vybrané oblasti rozvoje jazykové a literární gramotnosti dětí předškolního věku. Záměrem je odhalit, jak jsou budoucí učitelky i učitelky již působící v každodenní praxi připraveny na současné požadavky předškolního vzdělávání tak, aby podpořily předpoklady dětí generace Alfa pro rozvoj gramotnostních dovedností. Výzkum se opírá o kvalitativní obsahovou analýzu textových příprav studentek na praxi v mateřské škole. Cílem je zjistit, jak studentky uvažují nad didaktickými strategiemi pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti a jak se v jejich činnostech odráží připravenost na tuto oblast. Analýza zahrnuje 480 příprav (240 realizovaných v prostředí mateřské školy) od celkem 40 participantek. Analýza poukazuje na rozdíly v připravenosti týkající se věkové přiměřenosti a časové organizace činností v návřích, překvapivě i pro rozvoj slovní zásoby nebo fonemického uvědomování. Formující se didaktická znalost obsahu je částečně podpořena sebehodnocením participantek s různou kvalitou reflexe, přičemž nejsou patrné rozdíly mezi učitelkami již působícími v praxi a studentkami bez praxe v mateřské škole. Participantky se celkově méně orientují v cílech a možnostech pro rozvoj narativních dovedností, porozumění textu a prostředků pragmatické roviny jazyka.

Klíčová slova: jazyková a literární pregramotnost; vzdělávání učitelů mateřských škol; připravenost budoucích učitelů na rozvoj pregramotnosti; didaktické strategie; didaktická znalost obsahu

Abstract: The study is devoted to the analysis of prepared and implemented activities by students of the bachelor part-time study program Preschool Teacher Training, with a focus on the selected field of language and literacy development of preschool children. The intention is to reveal how preservice and in-service teachers are prepared for the current requirements of preschool

education to support the children prerequisites for literacy skills development. The research is based on a qualitative content analysis of the instructional programs for student's practice in kindergarten. The goal is to find out how students think about didactic strategies for language and literacy development and how their activities reflect readiness for this field. The analysis includes 480 instructional programs (240 implemented in a kindergarten) from 40 participants. The analysis points to differences in readiness regarding the age appropriateness and temporal organization of activities in the designs, surprisingly also for children vocabulary or phonemic awareness development. Self-evaluation of the participants with different quality of reflection partially forms their pedagogical content knowledge, while there are no noticeable differences between teachers already working in practice and students without experience in kindergarten. Overall, the students show less orientation in the instructional goals and learning possibilities for narrative skills development, text comprehension, and pragmatic language devices.

Key words: language literacy; preschool teacher training; preservice teacher readiness; didactic strategies; pedagogical content knowledge

Úvod

Současný koncept přirozeně se vynořující gramotnosti staví na rozvoji předpokladů dítěte stát se čtenářem ještě před nástupem na základní školu ve smyslu podpory jeho aktuálních dovedností, které může efektivně využívat (Petrová, Zápotočná, Urban & Urban, 2021). Dítě získává zkušenosti a poznatky o čtení a psaní v každodenních situacích, pozoruje a napodobuje proces získávání informací z různých textových zdrojů. Podněty z rodinného prostředí zůstávají významným faktorem rozvoje gramotnostních dovedností, na ně pak s jasnými záměry a smysluplně, ve vztahu k dosažené úrovni dítěti, navazují podněty v prostředí mateřské školy. Gramotně podnětné prostředí stimuluje individuální schopnosti dítěte, související kognitivní funkce

a jeho přirozený zájem o psanou řeč (Lipnická, 2009; Zápotočná & Petrová 2010). Učitel mateřské školy má nezpochybnitelnou roli, je spolutvůrcem gramotně podnětného prostředí a zprostředkovatelem důležitých stimulů ve vývoji dítěti předškolního věku.

Přístup učitele patří k základním faktorům rozvoje pregramotnosti, zahrnuje jak motivační aspekty pro dítě, tak i učitelovu volbu cílů, metod, obsahu a didaktických prostředků. Zásadním prostředkem je text se zastoupením různorodých žánrů, přičemž tradičně učitelé mateřských škol využívají pohádky v tištěné knižní formě, zatímco poezie či komiksy jsou v třídní knihovně či práci učitele zastoupeny v nižší míře (Maňourová et al., 2019). Vytváření bohatých podmínek pro učení dítěte závisí na zkušenostech učitele, s oporou o teoretická východis-

ka rozvoje pregramotnosti. Přípravné vzdělávání budoucích učitelů i další vzdělávání učitelů v praxi by tak mělo zahrnovat poznatky k oblastem a didaktickému uchopení rozvoje jazykové a literární gramotnosti. Vzdělávání učitelů mateřských škol zakotvené v reflektivním modelu praxí ovlivňuje připravenost začínajícího učitele na každodenní působení na dítě.

Příprava a připravenost učitelů mateřských škol na rozvoj jazykové a literární pregramotnosti

Začínající učitelé popisují vnímané obtíže patřící k tzv. šoku z reality po nástupu do každodenní praxe. Ve vztahu k předchozí přípravě na profesi poukazují na nedostatečnou didaktickou znalost obsahu (Píšová, 2009; Jašková, 2018). Budoucí učitelé si znalosti spojené s vyučovacím procesem osvojují jednáním v pedagogických situacích, s oporou o jejich následnou reflexi (Syslová, 2013). Připravenost budoucích učitelů tak závisí na podpoře reflexe pozorované i vedené výuky v mateřské škole, v našem případě vysokoškolské přípravy učitelů, která nepatří ke kvalifikačním požadavkům, ale umožňuje absolventům středních škol profesní zrání.

V současném diskurzu OECD k přípravnému vzdělávání učitelů směřujeme od samotné přípravy ke konceptu přípra-

venosti. Připravenost učitelů je definována jako schopnost a dovednost učitelů navrhnout a realizovat plán výuky ve třídě (Coleman, 2022). Vysokoškolské vzdělání představuje potřebný základ pro formování připravenosti budoucího učitele, který si osvojuje profesní kompetence. Připravenost učitelů souvisí s tím, jak kvalitně je vzdělávání připravuje na zvládnutí výzev, které tato profese představuje. Hraje tak zásadní roli při řešení problémů, s nimiž se během své profesní kariéry setkají. Alexander (2018) identifikoval tři základní koncepce připravenosti pro budoucí učitele. Jedná se o připravenost ve třídě, připravenost na výuku a připravenost na profesi (Alexander, 2018, s. 103). Připravenost ve třídě implikuje schopnost kompetentního výkonu v jakékoli třídě, připravenost k výuce koreluje s názorem, že absolventi mají pozitivní vliv na učení a připravenost na profesi předpokládá, že začínající učitelé budou mít dispozice a schopnosti nadále své profesní kompetence rozvíjet.

Učitelé mateřských škol včetně připravujících se studentů na středních i vysokých školách nachází částečnou podporu pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti v současné podobě Rámcového vzdělávacího programu (RVP PV, 2021). Tento kurikulární dokument nepracuje explicitně s pojmem gramotnost. Zatímco některé dílčí cíle a očekávané výstupy jsou lépe identifikovatelné pro přiřazení ke gramotnostním dovednostem (především v oblasti Jazyk a řeč, s. 17–19), v jiných případech je prá-

ce učitelů s obsahovým rámcem RVP PV závislá na jejich znalosti problematiky z dalšího vzdělávání (Rybářová, 2019, s. 137), příkladem mohou být různorodé strategie práce s textem jako je předvádání, usuzování či vizualizace. Rovněž tematická zpráva České školní inspekce k podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání konstatuje, že: *„úroveň a kvalita školních strategií v navštívených mateřských školách byly významně ovlivněny skutečností, že neexistuje jasné centrální vymezení strategických cílů pro podporu rozvoje čtenářské gramotnosti ani v rámci státních školních politik, ani v RVP PV.“* (TZ ČŠI, 2011, s. 10). V následujících letech 2016 až 2021 v RVP PV došlo k dílčím úpravám ve vztahu k legislativním změnám. Obsahová dimenze včetně terminologie oboru je předmětem diskuzí v aktuálně probíhajících revizních činnostech.

Připravenost učitele mateřské školy na rozvoj pregramotnosti je tak v obsahové, ale i související didaktické rovině závislá na systematickém zpracovávání metodických materiálů a seminářů (Koželuhová, 2020) a rovněž začlenění dané oblasti do studijních plánů. Od intuitivně realizovaných činností, které se však neopírají o porozumění podstatě gramotnostních dovedností (Koželuhová, 2020), nabízí vysokoškolské studium možnost věnovat se v odpovídající časové dotaci jazykové a literární pregramotnosti ve vazbě na jejich didaktické uchopení a reflexi praktické přípravy. Středoškolská příprava na pedagogic-

kých školách obsahuje ve studijních plánech především předměty zaměřené na hudební, výtvarnou, tělesnou, dramatickou a osobnostní výchovu a literaturu pro děti. Začleněno bývá jazykové praktikum, ovšem s výrazně nižší časovou dotací než pro výchovy.

Rozvoj jazykové a literární pregramotnosti

V českém prostředí je dlouhodobě zaužívaný pojem čtenářské gramotnosti a ve vztahu k předškolnímu období čtenářské pregramotnosti, případně předčtenářské gramotnosti. Kucharská definovala čtenářskou pregramotnost jako „komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, in Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014, s. 493). Pojetí gramotnosti včetně odpovídajících dovedností v preprimárním vzdělávání je vždy komplexní a proměnlivé v čase a prostoru na základě potřeb společnosti vymezujících funkční gramotnost v dané kultuře. Shodná terminologie odkazující na pojetí gramotnosti jako komplexu znalostí, dovedností, schopností a postojů se pak objevuje i v nedávno navržené definici jazykové gramotnosti, která by vedle pojmu čtenářská gramotnost adekvátně doplnila funkční gramotnost ve vztahu k poznávání prostředků mateřského (prvního) jazyka. Šmejkalová, Vondrová,

Smetáčková a Chvál vymezují jazykovou gramotnost jako „užívání mateřského jazyka v kontextu různorodých komunikačních událostí při produkci a recepci psaných i mluvených komunikátů a při analýze a interpretaci jejich jazykových vlastností.“ (2021, s. 169). Definici doplňují o poznávání role jazyka a učení se o něm jako součást kulturního dědictví. Specifikace se opírá o fázi, kdy se z implicitních jazykových znalostí dítěte v mladším školním věku stávají znalosti explicitní, podpořené výukou českého jazyka na základní škole.

Pro rozvoj jazykového potenciálu je rozhodujícím obdobím právě předškolní věk, kdy se utvářejí jazykové prekoncepty dítěte. Rozvíjení kognitivních a jazykových kompetencí se opírá o schopnost fonematische analýzy slov a vnímání propojení fonému a grafému i dostatečnou slovní zásobu dítěte (Zápotočná & Petrová, 2010). I v mateřské škole probíhá jazykové vzdělávání, vycházející z implicitní znalosti formující se řečovými podněty od raného věku dítěte, ale dítě se prozatím nesetkává s pravidly psané řeči a terminologií z jazyka jako systému. Domnívám se však, že můžeme uvažovat o rozvoji jazykové pregramotnosti, kdy dítě poznává a využívá jazykové prostředky mateřského jazyka při recepci i produkci mluvených komunikátů.

Výzkum prezentovaný v této studii se zaměřuje na analýzu navržených činností a jejich didaktického zakotvení ve zvolených strategiích pro oblasti zmiňované jako stěžejní – rozvoj fonematische

uvědomování a slovní zásoby, především aktivní. Podpora jazykových kompetencí dítěte předškolního věku je dále doplněna o zacílení na práci s prostředky morfologické, syntaktické a pragmatické roviny jazyka. Jejich podstata je nastiňována kupříkladu v publikaci Laufkové a Goldmannové (2020, s. 27-30) nebo ve stále hojně učiteli využívané diagnostice Bednářové a Šmardové (2015). Učitel by měl zařazovat činnosti zaměřené na tvary základních slovních druhů, především plnovýznamových, porozumění významu na větné úrovni a formulaci sdělení v různých komunikačních kontextech týkajících se běžných situací v životě dítěte. Podněty ze všech jazykových rovin jsou významné vzhledem k návaznosti na poznávání mateřského jazyka na základní škole, ale především jako komplexní podpora řečových a komunikačních dovedností dítěte.

Integrace jazykových schopností dítěte s využitím specifických jazykových prostředků se promítá do tvorby narativ, tedy příběhů s očekávanými komponenty příběhu v tematicky koherentních rámcích (Petrová, Zápotočná, Urban & Urban, 2021). Zkušenosti s příběhovou gramatikou pro vlastní pokusy o strukturované vyprávění získávají děti při naslouchání čteným příběhům a zodpovídání otázek, které směřují jejich pozornost právě ke komponentům, jako je prostředí a čas děje, postava a zápletka příběhu (Breit-Smith, Kleeck, Prendeville, & Pan, 2017). Narativní schopnosti jsou tak podporovány i prací učitele s texty pro rozvoj poro-

zumění na několika úrovních. Čtenářské strategie, jako je předvídání, usuzování, hodnocení či shrnování pomáhají dětem hledat souvislosti mezi informacemi v textu, odhadovat další děj příběhu, identifikovat a převyprávět hlavní myšlenku příběhu. Využívání čtenářských strategií je významné a doporučované i v předškolním vzdělávání pro rozvoj porozumění textu (Koželuhová, 2020).

Učitel mateřské školy, jeho strategie, osobní vzor jak řečový, tak i v roli motivátora zájmu dětí o činnosti patřící k oblasti jazykové a literární pregramotnosti je zásadním faktorem pro rozvoj dítěte předškolního věku. Analýza příprav budoucích učitelů pro tuto oblast je tak potenciálním zdrojem pro jejich efektivnější vzdělávání na úrovni poznávání vzdělávacího obsahu i didaktické analýzy a strategií pro práci s dětmi v mateřské škole.

Metodologie výzkumného šetření

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak studentky Učitelství pro mateřské školy uvažují nad obsahem a didaktickými strategiemi pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti a jak se v jejich činnostech odráží připravenost na tuto oblast. Nejedná se o ambici postihnout rozvoj v celé šíři,

zkoumány byly vybrané oblasti tak, aby se studentky zaměřily i na témata, jazykové roviny či žánry, které obvykle reflektují jako nově nabitě zkušenosti až na základě absolvovaného vysokoškolského studia. Volba se dále týkala studentek vybraného ročníku kombinované formy studia, které zastupují jak budoucí učitelky s krátkou dosavadní praxí v rámci studia, tak i studentky, které splňují podmínky pro práci učitele mateřské školy a doplňují si vysokoškolské studium. Výuka studentů v kombinované formě studia zahrnuje v oblasti rozvoje pregramotnosti menší časovou dotaci než u studentek prezenční formy. Disponují tedy základy pro koncipování příprav pro práci s dětmi v mateřské škole, ale zároveň je porozumění oblasti a zpracování činností pro děti závislé i na dalším samostatném studiu a uvažování účastnic.

Analýza zahrnuje 480 příprav (240 realizovaných v prostředí mateřské školy) od celkem 40 účastnic, z nichž již 15 působí na pozici učitelky mateřské školy, 10 je pedagogickými pracovníky na jiných pozicích a stupních vzdělávání a 15 zatím nemá ukončené pedagogické vzdělání. Přípravy ve formě textu byly pseudonymizovány, každé účastnice byl náhodně přidělen kód rozlišující studentku a učitelku v praxi¹. Získaná

¹ Pro označení citovaných výpovědí účastnic používáme zkratku S pro studentky, které zatím nepůsobí na pozici učitelky mateřské školy, a SU pro studentky, které jsou již v dané profesi. Vzhledem k tomu, že analyzovány byly přípravy pouze účastnic ženského pohlaví, uvádíme jen výraz „studentky“.

data byla analyzována prostřednictvím otevřeného kódování v kvalitativním designu, vynořující se koncepty pak vedly k tvorbě kategorií, které jsou představeny v následující kapitole.

Výzkumný soubor

Výzkumná data jsou tvořena souborem příprav studentek na praxi v mateřské škole. Plánované i realizované přípravy na práci s dětmi mají jednotnou požadovanou strukturu zahrnující didaktické strategie včetně propojení s kurikulem předškolního vzdělávání. Studentky v přípravě nejprve stanovují téma s oporou o obsahový rámec odpovídající RVP PV, případně pak Školnímu vzdělávacímu programu konkrétní mateřské školy. Dále v přípravě uvádějí výukové cíle a klíčové kompetence, které mohou být podpořeny ve vztahu ke stanoveným cílům, organizační formu, metody a prostředky. Realizované přípravy jsou pak doplněny podrobným záznamem o průběhu činností učitelek s dětmi a sebehodnocením studentek v roli učitelek. Se strukturou příprav a jednotlivými kategoriemi jsou studentky seznamovány již v předchozím ročníku bakalářského studia v předmětu Didaktika mateřské školy. Cílem je vysvětlit studentkám nejen podstatu používaných didaktických kategorií, ale i jejich provázanost s východiskem v didaktické analýze obsahu a stanovení jasných, ověřitelných cílů pro děti předškolního věku.

Plánované přípravy byly do požadavků

na studenty zařazeny se záměrem umožnit jim rozvinout vlastní potenciál, navrhnout adekvátní, ale i zajímavé činnosti pro děti. Praxe budoucích učitelů je sice soustředěna do fakultních mateřských škol, nicméně studenti často dostávají od učitelů jednoznačné zadání odpovídající jejich přístupu k dané třídě. Na základě předchozího pozorování práce fakultního učitele také studenti přirozeně kopírují jejich strategie, aby se jim vlastní výstupy s dětmi vydařily a aby za ně mohli být pozitivně hodnoceni. Studenti učitelství se obávají, že ve škole nebudou jejich inovace přijaty (Vašutová, 2007). V tomto případě tak mohly studentky volně plánovat činnosti na základě vlastních preferencí, v nichž se promítá formující se profesní vidění učitele jako komplexní soubor procesů vnímání výuky a uvažování o výuce (Minaříková & Janík, 2012). Přípravy byly cíleně zaměřovány na oblasti, které vnímáme jako potřebné pro rozvoj současných dětí a jejichž začleňování do práce učitele by vedlo k inovacím ve výuce. Stejně jako začínající učitelé jsou i studenti učitelství zdrojem inovačních nápadů. Ačkoliv podle realizovaných výzkumů je inovační role začínajících učitelů v praxi potlačována (Vítečková, 2020), jejich příprava musí aktuální trendy pro učení dětí přinášet a podporovat.

Přípravy jsou zacíleny na 6 dílčích oblastí, jejichž volba byla ovlivněna několika faktory. Prvním z nich je zkušenost autorky s přípravou budoucích učitelů mateřských škol a sledování jimi prefero-

vaných, anebo prozatím nevyužívaných činností v průběhu realizovaných praxí v mateřské škole. Příkladem je poznávání prostředků pragmatické roviny jazyka, ačkoliv jsou uvedeny i v tradičně využívaném zdroji pro diagnostikování dětí mateřské školy Bednářové a Šmardové (2015). Dalším faktorem byly studie poukazující na převážně intuitivní přístup učitelek mateřských škol k rozvoji čtenářské gramotnosti s nižší mírou porozumění některým žádoucími strategiím (Koželuhová, 2020), což je dáno i absencí vzdělávací nabídky v kurikulu předškolního vzdělávání a spíše nahodilým získáváním zkušeností v rámci dalšího vzdělávání učitelů (Maňourová, Štefánková, Laibr, Garabiková Pártlová, & Bílková, 2019). Záměrem tak bylo zadat studentkám učitelství zpracování oblastí rozvoje gramotnosti, k nimž jsou činnosti pro děti zařazovány jak běžně (rozvoj slovní zásoby a fonemického uvědomování dětí), tak i s menším zastoupením (rozvoj porozumění textu, rozvoj narativních schopností a rozvoj jazykové pregramotnosti se zaměřením na prostředky morfologicko-syntaktické a pragmatické roviny). Inspirací byla zároveň podpora jazykového vzdělávání se zaměřením na porozumění textu či rozvoj narativních dovedností dětí předškolního věku v implementaci do kurikula pro mateřské školy na Slovensku (ŠVP, 2016).

Výsledky šetření k připravenosti budoucích učitelek mateřských škol

Výsledky analýzy příprav studentek učitelského programu přináší pohled na jejich písemně zachycené uvažování k tématům jazykové a literární pregramotnosti, který je představen ve vztahu k fázím plánovaného procesu od motivace dětí k sebereflexi v případě realizovaných příprav.

Explicitní zastoupení motivace dětí pro téma

Soustředění se na porozumění dané oblasti, stanovení cílů a naplánování odpovídajících činností mohlo zapříčinit, že se studentky koncentrovaly na zadání bez uplatnění předchozích zkušeností z pozorované práce učitele s dětmi. V popisu navržených či realizovaných činností obvykle explicitně neuvedly, jak chtějí děti motivovat k tématu. Za implicitně zastoupenou motivaci lze považovat některé úvodní popsání činnosti. „Děti měly přinést zeleninu z domu. V komunitním kruhu jsme si zeleninu prohlédli.“ (SU6).

Motivační fázi ovlivňovalo zřejmě i zvolené téma přípravy. Studentky typicky plánovaly k tématům o rodině, knihách a pohádkách „pobavit se s dětmi...“, případně připravily přesnější plán s uvedenými otázkami pro děti. „Motivuji děti k činnosti. Zeptám se jich: Co byste řekly na to, že bychom si dneska

řekly pohádku? Ale nebude to ledajaká pohádka.“ (SU44). „Aktivity bych zahájila motivační rozmluvou o tom, jestli děti chodí s rodiči nakupovat nějaké časopisy.“ (S26). Kromě rozhovoru s dětmi se v přípravách objevila tematicky laděná hra nebo předvádění kupříkladu typických činností známých pohádkových postav s následným popisem obrázků z pohádky a vyprávění jejího děje pro rozvoj narativních schopností dětí.

Převládající rutinní organizace činností s dětmi

Dosavadní zkušenosti z pozorované praxe v mateřských školách a počáteční nejistota u studentů učitelství je odůvodněným odrazem ve volbě a popisu didaktických strategií pro realizaci činností, včetně jejich zhodnocení. „Z pohledu svých zkušeností s přímou prací v mateřské škole si myslím, že je řízená činnost dobře zvolená forma. Průběh činností jsem měla pod kontrolou a byla menší šance, že se mi aktivity vymknou kontrole.“ (S24). Učitelem řízená činnost byla převládající formou v plánu i realizaci. Výrazná změna pak nenastala ani u studentek již působících v praxi déle než alespoň jeden rok. Studentky se dále opíraly o základní skupiny využívaných slovních (popis, vyprávění, vysvětlování, rozhovor) a názorně-demonstračních metod. Pro jejich volbu je důležité, zda mají opodstatnění vzhledem ke stanoveným výukovým cílům a očekávaným výstupům, zároveň jsou předpokládány-

mi metodami k jazykovému vzdělávání. Vnímáme však jako žádoucí častější posun v uvažování studentek směrem k zapojení dětí do skupinové práce, her, dramatizace. Příklady využití skupinové výuky v souladu se stanovenými cíli, kdy učitel z dominantního řízení vstupuje spíše do facilitační role, by měly nadále sloužit jako důkaz toho, že v mateřské škole je taková strategie možná. Studentky kupříkladu rozdělovaly děti do skupin na základě motivačního rozhovoru, kdy děti mluvily o oblíbených pohádkách, ve skupině pak spolupracovaly na zadaných úkolech (seřadit děj pohádky s oporou o obrázky, nakreslit děj pohádky na společný výkres, popsat ostatním dětem nakreslenou pohádku). Inspirativní je i přenos uspořádání činností do vzdělávacích center, vycházející z inspirace práce dětí v centrech aktivit v alternativním programu Začít spolu, jež studentky navrhovaly i realizovaly pro rozvoj slovní zásoby dětí, které samostatně nebo ve dvojicích, dle zájmu, pracovaly s obrázky a dalšími prostředky v centrech. Taková organizace studentkám potvrdila, že je možné volit organizaci s menší mírou jejich řízení.

Vzdělávací centra nebo skupinová výuka umožnily studentkám navrhnout i věkově diferencované činnosti. Vzhledem ke stanoveným oblastem pregramotnosti se studentky zaměřovaly obvykle na děti ve věku 5 až 6 let, ovšem ve věkově heterogenních třídách by tak činnosti bylo možné realizovat jen s vybranou věkovou skupinou dětí. Individualizova-

ná činnost se v přípravách objevila při orientaci na fonemické uvědomování, které mají studentky zřejmě spojené s činnostmi připravujícími děti na čtení a psaní při přechodu na základní školu. Návrhy tedy počítaly s identifikací slabik vytleskáním pro mladší děti ve třídě (4–5 let) a identifikací počáteční hlásky slova u starších dětí (5 a více let) s možností pojmenovat další předměty v prostředí třídy se stejnou počáteční hláskou.

Křehká hranice mezi rozvojem dítěte a diagnostikováním

V přípravách se sice zřídka, ale objevovala i volba formy individuální výuky učitele s jedním dítětem, obvykle při zaměření na prostředky morfologické a syntaktické roviny jazyka. Tato volba vytvořila situaci, kdy činnost dítěte sloužila více jako zdroj diagnostikování jeho úrovně v dané oblasti. Odrazila se zde představa studentek, že pro tvorbu vět ke slovům na obrázku či procvičení správných tvarů vybraných slovních druhů je práce s celou třídou neefektivní. Ačkoliv v přípravách pak někdy studentky popisovaly plánovanou činnost se zahrnutím vysvětlování jevů dítěti, obzvlášť v případě jeho chybných řešení, může být práce s chybou zdrojem učení i pro další děti, které by se činnosti účastnily. Inspirací, využívanou studentkami jen zřídka, byla organizace práce dětí ve skupinách či centrech aktivit, obzvlášť v homogenních třídách s dětmi s povinnou předškolní docházkou.

Chybějící znalosti a zkušenosti budoucích učitelů

Zkušenosti studentek učitelství získané již v každodenní praxi se odrážely v časové organizaci plánovaných činností s dětmi, zatímco studentky realizující své prvotní pokusy v mateřské škole se potýkaly s časovými i dalšími organizačními obtížemi – jak děti motivovat, udržet jejich pozornost, jak vyřešit potřebu změny činnosti, kterou původně neplánovaly, případně jak práci již ukončit. Jedná se o typické nesnáze budoucích učitelů s předpokladem získání větší jistoty pro jejich řešení s postupující praxí, včetně souvislé praxe, která již simuluje celodenní působení učitele ve třídě.

Rozdíly mezi studentkami z obou skupin se však ztrácely v obsahové rovině realizovaných i plánovaných příprav. Zachyceny byly v obou případech celkově nevhodné činnosti pro předškolní vzdělávání nebo nepřiměřené mladším dětem v případech, kdy byla příprava realizována ve věkově heterogenní třídě. K rozvoji fonemického uvědomování se v návrzích objevovalo cílené čtení písmen dětmi na základě tištěného materiálu. Utváření propojení fonému s grafémem může být adekvátně podpořeno doplněním velkého tiskacího písmene, které odpovídá počáteční hláске slova na obrázku. Neznamená to však, že by děti mohly mít za úkol různá písmena číst, základem činnosti zůstává sluchová analýza. Podobně i slovo napsané u obrázku,

který děti pojmenují, podporuje jejich uvědomění spojení zvukové a grafické podoby slova, nicméně doplnění o rozdělení na slabiky v psané variantě smysl nemá. Celkově je třeba vyrovnávat analýzu slov na slabiky a fonémy s ohledem na možnou jinou metodu výuky počáteční psaní, než je tradiční analyticko-syntetická metoda na českých základních školách.

Studentky se orientovaly v možnostech práce s jazykovými prostředky morfologicko-syntaktické roviny, plánovaly činnosti s oporou o rozmanité prostředky, nejen tzv. obrázkové čtení. Mezi náměty se i zde vyskytovaly nepřiměřené varianty, k nimž patřila práce se slovesnými tvary včetně infinitivu a tvorba vět s odlišnými slovesnými časy. Samotná tvorba vět prostřednictvím tří obrázků reprezentujících spojení podmět – přísudek – předmět (např. Maminka vaří brambory.) je vhodným základem pro jednoduchou větu při použití jednoznačných obrázků umožňujících typickou vazbu předmětu na přísudek. Překročením vhodného rámce pak bylo plánované rozšíření o transformaci vět do času minulého a budoucího: „Ptám se děti: Jak by to bylo, kdyby se to už stalo?“, včetně stanovení cíle pro děti „rozpoznat přítomnost, minulost a budoucnost“ (S13).

Do příprav k rozvoji slovní zásoby dětí se odrazila často témata, která se objevují v mateřských školách v měsících říjen až prosinec, tedy v období, kdy studentky své návrhy vytvářely. Jednalo se tak o podzimní a zimní přiro-

du, počasí, tradice a svátky na podzim a v zimě. Pro rozvoj slovní zásoby pracovaly studentky s mírně stereotypními, ale adekvátními tématy lidských profesí, kategorizace plodů ovoce a zeleniny, pojmenování a kategorizace oblečení ve vztahu k ročním obdobím. Odlišná volba provázela přípravy studentek, které při studiu působí již jako asistentky nebo vychovatelky na základní škole. V přípravě se tak vyskytovala témata odpovídající primárnímu vzdělávání jako Česká republika se zaměřením na pojmenování a popis státních symbolů či všech krajů. Studie Vykoukalové, Anděla a Johnové (2019) přinášející výsledky analýzy slovní zásoby v učebnicích ve 2. ročníku ukazuje na množství pojmů, s nimiž se setkávají děti již krátce po začátku školní docházky, často v nízké frekvenci u každého slova. Stejně tak nepodporí aktivní slovní zásobu učitel mateřské školy, pokud děti jednorázově zahrne pojmy z vlastivědy, které nebudou patřit ke sdíleným zkušenostem v řeči dítěte v daném období.

Osvědčené náměty a prostředky k činnostem

Studentky vkládaly do příprav nejčastěji obrázky podporující názornost pro rozvoj dětí ve všech oblastech. Kromě ilustrací zajímavě zařazovaly fotografie, které zobrazují předměty v reálné podobě, pro poznávání prostředků pragmatické roviny (emoce, rodina) či pro rozvoj porozumění textu na úrovni věty. Děti

tak identifikovaly fotografii odpovídající větám sdělovaným studentkou a popisovaly jednoduchý obrázek se známými objekty k vybranému tématu (např. děti u vánočního stromu a při zimních hrách).

Typické bylo využití tzv. obrázkového čtení s cílem podpořit jazykovou gramotnost se zaměřením na prostředky morfologické roviny – děti nejen pojmenují obrázky, ale jejich zasazením do věty v textu je musí užít ve správném tvaru. Zásadní je zvolit z dostupné nabídky textů v knihách či na webových portálech text, který obsahuje identifikovatelné obrázky a dodržuje vhodné pořadí slov. Obrázek dopisní obálky v pořadí slov „Maminka dopis čte a říká...“ by měl být umístěn až za slovesný tvar „čte“. Učitel se tedy s textem musí před čtením vždy seznámit tak, aby zvažil jeho využití pro naplnění stanoveného cíle.

Mezi opakujícími se prostředky v přípravách studentek se objevovaly texty pohádek, s nimiž se tradičně v mateřských školách pracuje. K výchozím textům pro další činnosti patřily pohádky Josefa Čapka z knihy *Povídání o pejskovi a kočičce*, a především pohádka *Jak si pejsek s kočičkou dělali k svátku dort*. Text je sycen množstvím slov ze stejné významové kategorie, sloužil jako námět pro rozvoj slovní zásoby dětí, méně pak jako inspirace pro vlastní tvořivou práci dětí, které by rovněž mohly vytvářet recepty, včetně těch nesmyslných. Oblibu u studentek neztrácí ani pohádky *Červená Karkulka* a *Boudo, budko*. Velmi

často využívaným textem byla v různých variantách pohádka *O veliké řepě*, a to pro různé oblasti, na něž se studentky soustředily. Jako problematické se ukazuje zařazení tohoto textu pro rozvoj porozumění textu a narativních schopností dětí, protože pohádka podporuje především paměť a vnímání posloupnosti na základě velikosti. Studentky formulovaly otázky typu: „Kdo jako první pomohl vytáhnout dědečkovi řepu?“ nebo „Kdo tahal řepu jako poslední?“ očekávaly od dětí, že vyjmenují postavy podle předlohy, případně děj přehrají v rolích. Daný text nenabízí širší zapojení čtenářských strategií, slouží k věrné reprodukci. Děti, které se účastní předškolního vzdělávání od 3 nebo 4 let, se s těmito texty setkávají opakovaně. Je otázkou, zda potom učitel činnosti diferencuje tak, aby práce s textem odpovídala potřebám starších dětí navštěvujících mateřskou školu dlouhodobě.

Naopak pozitivně lze vnímat začlenění méně tradičních žánrů a forem textu pro práci s dětmi. Typické podzimní téma (nejen) mateřských škol věnované tradicím svátku svatého Martina ve formě komiksu je vítaným zpestřením. Komiksy celkově nebyly v přípravách ojedinělými texty, jejich oblíbenost je tak větší než v šetření Maňourové et al. (2019, s. 33). V návrzích k rozvoji fonematického uvědomování se některé studentky opíraly o knihy s jednoduchým prediktabilním textem, jenž se opakuje a je doprovázen obrázky, které text dále podporují a doplňují (Petrová & Valášková, 2007). Vých-

dou je možnost zapojení dětí do výroby knihy nebo jejich doplňujících částí.

Převažující obtíže – narativní, porozumění, pragmatická rovina

Ve všech třech případech jsou zásadní učitelem pokládány otázky, čemuž také odpovídala volba dialogických metod v přípravách pro naplnění stanovených cílů. Konkrétní formulace otázky se studentkám dařila spíše při zaměření na rozvoj doslovného porozumění textu, méně pak pro motivace dětí k vyprávění. Otázky v některých případech postrádaly orientaci na jedinečnou zkušenost dítěte, ale převažovalo osvojení poznatků. Příkladem jsou otázky typu: Kdo jsou rodiče? Kdo je teta?, k často využívanému tématu rodiny se záměrem vést děti k vyprávění o rodině. Odpovědi nepodporují zamýšlené narativní schopnosti dětí, otázky je pravděpodobně zmatou a děti ztratí o téma zájem.

Vyprávění příběhu, nejčastěji pohádkového, jsme zachytili jako základní činnost v plánovaném rozvoji narativních schopností s různou mírou nutné podpory dětí. Vyprávění pohádky na základě jedné ilustrace z méně známého textu může podpořit spíše představitost, ale očekává od dítěte tvořivost bez potřebné opory. Výsledek tak slouží spíše učiteli k diagnostikování mikro i makrostruktury vytvořeného příběhu z hlediska použitých prostředků a kategorií příběhu. Problematické je očekávání

vyprávění dítěte, pokud je zaměřováno s popisem (např. namaluj obrázek a pře-vyprávěj ho – takový úkol není pro děti srozumitelný a přiměřený) nebo pokud studentka předpokládá, že si všechny děti připraví vyprávění, které budou schopny postupně sdílet s ostatními. V přípravách k rozvoji narativních schopností dětí dále postrádáme zacílení na story grammar tak, aby studentka promyslela otázky či jiné prostředky podporující identifikaci hlavních komponentů příběhu – postavy, zápletky, prostředí.

Návrhy činností k poznávání prostředků pragmatické roviny dětmi patřily nejčastěji k těm, kde bylo patrné nízké porozumění dané rovině jazyka. Vzhledem k tomu, že odkazuje na využití prostředků jiných rovin českého jazyka v efektivní komunikaci, s ohledem na záměr mluvčího a kontext komunikace, je třeba propojit návrh aktivit s adekvátními možnostmi pro rozvoj komunikační, personální a sociální kompetence dětí. V přípravách odpovídajících podstatě pragmatické roviny jazyka se opakovaně objevovaly náměty k tématu lidských emocí. Návrhy se soustředily na pojmenování emocí s využitím obrazového materiálu či dramatizace. Za propracovanější příklady činností s dětmi považujeme propojení samotného pojmenování emocí se situačním učením. Děti tak zkoušely navrhovat řešení situací, které byly spojeny se smutkem nebo zlostí. Nutný je pak ovšem empatický přístup učitele k možným citlivým prožitkům dětí. Kromě tématu emocí se běžně v mateř-

ské školy vyskytují činnosti zaměřené na užívání zdvořilostních výrazů nebo vyjádření přání a prosby. Zajímavý byl návrh k podnětnému prostředí obchodu s námětovou hrou k používání daných formulací, kterou učitel a hlavně děti dále využijí. Nejde tedy o vysvětlování učitele, ale názornost a opět situační učení dětí s použitím slov, které učitelé mateřských škol nevhodně nazývají tzv. kouzelnými slovíčky, ačkoliv imaginace jejich využívání v komunikaci neodpovídá.

Rozvoj porozumění textu představuje oblast, kde se studentky intuitivně zaměřovaly na otázky k textům na úrovni doslovného porozumění. V menší míře uvedly studentky otázky k textu jako za účelem vysuzování či interpretace (hodnocení) jednání postav a jejich vlastností. Tato skutečnost je potěšující, ovšem otázky v popisu nebyly provázeny informací k různým zohledněným úrovním porozumění, specifikace se neobjevila ani v cílech. Základní poznatky k této oblasti se odrazily typicky v neurčitě stanoveném výukovém cíli „porozumět textu“, který v této formě není dostatečně konkrétní a ověřitelný. Nejasné bylo i zapojení otázek vzhledem k fázím čtení textu, otázky ale svou povahou odkazovaly spíše k zařazení po přečtení textu. Problémem je pro další rozvoj dítěte, které navštěvuje mateřskou školu více let, i opora učitelů o základní texty – zodpovídání otázek týkajících se děje pohádky O Červené Karkulce pracuje spíše s pamětí dětí, nikoliv ve vztahu

k pozornému naslouchání informacím v textu.

Děti jako nastavené zrcadlo pro sebehodnocení

Základním „nastaveným zrcadlem“ a kritériem pozitivního sebehodnocení budoucího učitele je v analyzovaných přípravách zájem, spokojenost, nekonfliktní chování a úspěšný výsledek činnosti dětí, s nimiž pracuje. Reflexe učitele (i budoucího) spočívá ve „snaze rozumět uvažování a chování dětí a dokázat identifikovat dopady svého jednání na rozvoj dítěte.“ (Syslová & Horňáčková, 2014, s. 540). Stále však porozumění chování dětí nahlížíme prizmatem vlastního jednání, nikoliv jen prostým zachycením odezvy dětí na učitele. Studentky tak dospívají k analýze soustředěné na reakce dětí na své jednání v roli učitele, ovšem pro vyhodnocení situace chybí hlubší zdůvodnění nad rámec žádostí dětí o zapojení se do činností, opakování hry, setrvání u některé z činností nebo neverbálně vyjadřovanou radostí z realizované aktivity. „Děti nadšeně běhaly po třídě a všechny do jednoho se do stavění divadla zapojily.“ (S14). V řadě případů převažuje pouhý popis činností. Studentka konstatuje, že: „Při práci ve skupinách se občas stalo, že vznikl ve skupině menší spor mezi dětmi, ale vždy se nakonec dokázaly spolu domluvit.“ (SU13). Studentka tak identifikuje jednu z příčin, pro kterou učitelé práci dětí

ve skupinách nevyužívají. Nenavazuje však reflexí vlastní role, analýzou situace způsobem, který by vedl k efektivnější práci ve třídě, případně alespoň k dalšímu pokusu sledovat interakci dětí ve skupinách s následným vyhodnocením. Sebereflektivní dovednosti studentek tak musí být nadále rozvíjeny tak, aby zapojily vyšší operace, jako je hodnocení, hledání alternativ, generalizace a meta-kognice (viz Syslová & Horňáčková, 2014, s. 543).

Model sebereflexe Smytha (1989) má čtyři fáze, přičemž poslední fázi nazývá rekonstrukční. Ta učitelům slouží k hledání cesty pro účinnější řešení situace ve třídě. Je zajímavé, že studentky tyto alternativy pro svou další práci nabízejí i v případě, že v jejich písemných reflexích není zachycen hlubší rozbor vlastního působení ve třídě. „Dramatizace pohádky byla velmi zdařilá. Děti, které představovaly diváky, však zpočátku představení velmi rušily. Pro příště je vhodné dětem stanovit pravidla. Společně jsme si mohli říct, jak se chováme v divadle. Bylo by dobré zeptat se dětí na jejich zkušenost s návštěvou skutečného divadla a společně bychom vyvodili, jaké je žádoucí chování během představení.“ (S21)

Diskuze

Analýza příprav studentek ukazuje, že mají základní představy o prostředcích pro rozvoj jazykové a literární pregramotnosti. Plánování činností však uka-

zuje, že mají tendenci pracovat s těmito prostředky spíše zástupně. Vnímají, že kurikulum mateřské školy je vede k integraci oblastí, může to však znamenat určitou roztržičnost, pokud si pro každodenní přípravu nevolí jasné zastřešující téma a především cíle, kterých by chtěly dosáhnout a které konkrétně sdělují učitelé (ale i děti). Pokud se zaměříme na přírodovědné téma, při pojmenování zvířat či dalších organismů živé přírody, není nutné zároveň názvy vytleskávat pro slabičnou analýzu či pojmenovat počáteční hlásku. Je potřeba vést studentky, jako možné nositelky inovací, k tomu, aby hledaly v propojení oblastí smysluplnost a adekvátní návaznost. Za vhodný zachycený příklad považujeme námět využívající rozvoj pohybových dovedností dětí, kdy házely a chytaly míč, přičemž vyslovovaly slova z předchozí činnosti zaměřené na rozvoj slovní zásoby. Méně smysluplné propojení podpory pregramotnosti s pohybovými činnostmi představuje využití knihy jako náčiní. „Na konec aktivit bych si s dětmi zahrála pohybovou hru, kdy by děti musely doběhnout od startu k cíli přes překážky s knihou na hlavě.“ (S26).

Kromě učitelů preferovaných pohybových činností se nabízí možnost vhodně propojit rozvoj pregramotnosti s tvořivými činnostmi. Tematická zpráva České školní inspekce (ČŠI) k podpoře rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání uvádí, že děti byly vedeny k tomu, aby na základě pře-

čteného textu uplatnily vlastní tvořivost při výtvarných a pracovních činnostech. Problematičtější ale byla schopnost dětí zaujmout k předčítanému textu nějaký postoj a vyvodit poučení pro život. ČŠI doporučuje věnovat více pozornosti rozvíjení schopnosti dětí domýšlet na základě textu, jak by mohl pokračovat, popř. rozvíjení schopnosti zhodnotit text na základě otázek učitele. (TZ ČŠI, 2011, s. 8). Pro práci učitele mateřské školy bude vždy výchozí doslovné porozumění jako základní rovina čtenářské gramotnosti, ale rovněž vysuzování a podpora dalších možností práce s textem (Laufková & Goldmanová, 2020) přispěje k rozvoji čtenářských strategií dětí s návazností na práci učitele na základní škole. Ilustrace k přečtenému textu může být provázána se záměrem, který jasně zacílí činnost podle toho, zda ilustrace bude dokládat porozumění textu nebo bude na text tvořivě navazovat.

Přípravy studentek ukazují na plánování edukačního procesu od činností zpětně k cílům, což je typické nejen pro učitele mateřské školy (např. Stará a Starý, 2018). Roli může hrát zaměření studentek na zajímavé činnosti, s nimiž se setkaly, a požadavky provázejících učitelů na praxi. Explicitní formulace cílů jsou pro studentky vždy náročnou didaktickou dovedností a v praxi se jim následně vyhýbají, ačkoliv jsou vhodným vodítkem nejen pro práci s dětmi, ale především pro jejich hodnocení a sebehodnocení. V přípravách se objevují nejasné cíle („chápat slova“), nesrozu-

mitelné formulace („vyjádřit příběh verbálně i neverbálně“), neadekvátní cíle jako „naučit se skloňovat“, kdy si studentky neuvědomují podstatu implicitní znalosti jazyka dítěte předškolního věku. Převládá stále tradiční přístup k organizaci činností s převahou řízené činnosti a běžných vyučovacích metod. Jen výjimečně byly zachyceny náznaky práce s prekoncepty dětí, které jsou studentkami vnímány jako aspekt přírodovědného vzdělávání dětí.

Kromě cílů a odpovídající strategie pro jejich naplnění lze v přípravách sledovat také jak studentky základní didaktické kategorie provazují s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi RVP PV a jednotlivými školními vzdělávacími programy v mateřských školách, kde realizovaly svou praxi. Studentky se opíraly především o očekávané výstupy (obvykle z oblasti Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý). Vazba na klíčové kompetence však nebyla vždy jasná, studentky se odrážely od plánovaných činností, méně ve vztahu k cílům. I Rybářová (2019, s. 137) konstatuje, že dovednosti předcházející čtení a psaní jako součást komunikační kompetence jsou především pro začínající učitele nedostatečným vodítkem. Studentky tak obvykle vztahovaly své přípravy k podpoře této klíčové kompetence, ovšem bez přesnější identifikace konkrétních dovedností. Plánované činnosti pro rozvoj pregramotnosti by jistě mohly podpořit i klíčovou kompetenci sociální a personální, činnostní a občanskou.

V přípravách studentek se pak odrazila i specifická situace v současné práci učitele s dětmi nejen v mateřské škole, a to ve vztahu k většímu počtu dětí s odlišným mateřským jazykem ve třídách. Jak reflektuje studentka: „...Úskalí nalézám v nedostatečném zapojení cizojazyčných dětí. Ukrajinské děti se ještě zapojovaly, ale bohužel s vietnamským chlapcem to bylo velmi náročné. Snažila jsem se ho zapojit alespoň při dávání obrázků na tabuli. Jeho pozornost však velmi rychle upadala a já jsem byla nucena ho často oslovovat a tím trochu narušovala plynulost aktivity.“ (SU44). Připravenost budoucích učitelek mateřských škol tak patří k tématu, jež si zaslouží pozornost a systematickou podporu.

Závěr

Analýza příprav studentek odhalila, jak jsou připraveny plánovat a realizovat činnosti zaměřené na rozvoj jazykové a literární pregramotnosti. Cílem studie nebylo popsat obtíže studentek, ale prostřednictvím analýzy jejich příprav poukázat na to, že bez systematické přípravy v této oblasti pracují učitelé mateřských škol s různými zdroji inspirace a náměty bez hlubšího porozumění. Pro vzdělavate-

le učitelů je důležité znát i zdroje přípravy činností s dětmi v různých oblastech, což jsme v tomto případě nezjišťovali, ale plánujeme zmapovat. Důvodem je i zjištění z analyzovaných příprav, kdy mezi realizovanými výstupy a přípravami bez realizace v praxi v konkrétní mateřské škole byly rozdíly ve smyslu zjednodušení činností i prostředků využitých studentkami.

Středoškolská příprava učitelů mateřských škol navíc nepropojí obsah pro rozvoj pregramotnosti se znalostí didaktických kategorií. Studentky se středoškolským vzděláním intuitivně napodobují metody pozorované při praxi, nedisponují ale znalostí celé škály metod, z nichž pak adekvátně volí. Podobně pracují s dalšími kategoriemi, u nichž je patrná nízká provázanost mezi obsahovým rámcem kurikula, cíli, organizační formou a metodami. Didaktická znalost obsahu absolventů učitelských profesních programů je zásadním výstupem terciárního vzdělávání, protože se do praxe mateřských škol dostanou absolventi, kteří mohou prolomit neporozumění kategoriím, jako jsou klíčové kompetence, a mohou být inspirací pro méně tradiční strategie práce s dětmi i pro vnímavé zkušené učitele.

Literatura

Alexander, C. (2018). Conceptions of Readiness in Initial Teacher Education: Quality, Impact, Standards and Evidence in Policy Directives. In C. Wyatt-Smith & L. Adie (Eds.), *Teacher Education, Learning Innovation and Accountability*. Springer.

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Edika.
- Breit-Smith, A., Kleeck, A., Prendeville, J. - Anne., & Pan, W. (2017). Preschool children's exposure to story grammar elements during parent-child book reading. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 345–364.
- Coleman, C. (2022). Ready or Not? Problematising the Concept of Graduate Teacher Readiness in Aotearoa New Zealand. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 19(2), 119–136.
- Jašková, J. (2018). Didaktické znalosti obsahu vysokoškolských učitelů odborného anglického jazyka. Vnímání profesních počátků v retrospektivě. Muni Press.
- Koželuhová, E. (2020). Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 4(2), 77–94.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509.
- Laufková, V., & Goldmanová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Lipnická, M. (2009). *Počítačové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
- Maňourová, Z., Štefánková, Z., Laibr, L., Garabiková Pártlová, M., & Bílková, Z. (2019). Začleňování čtenářské pregramotnosti do pedagogické práce učitelů MŠ. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 21–46.
- Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možností jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Trnava: Veda.
- Petrová, Z., Zápotočná, O., Urban, K., & Urban, M. (2021). *Osvojovanie gramotnosti u detí v podmienkach nového Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA, vydavateľstvo SAV.
- Pišová, M. (2009). Od oboru k obsahu vzdělávání a učivu: z příběhu učitele - experta. *Pedagogika*, 59(9), 182-197.
- Polat H. (2022). Investigating the Relationships Between Preservice Teachers' Teacher Readiness, Attitude towards Teaching Profession, and Organizational Attraction through Structural Equation Modeling. *Educational Process: International Journal*, 11(3), 62–86.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT.

- Rybárová, E. (2019). Pojetí čtenářské pregramotnosti v České republice; minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 125–141.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Education and Culture*, 9(1), 1–19.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z., & Horňáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
- Šmejkalová, M., Vondrová, N., Smetáčková, I., & Chvál, M. (2021). Gramotnosti ve vzdělávání – na cestě k vymezení jazykové gramotnosti. *Pedagogika*, 71(2), 159–176.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. (2016). Bratislava: ŠPÚ.
- Tematická zpráva Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. (2011). Praha: ČŠI.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Vítečková, M. (2020). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vykoukalová, V., Anděl, P., & Johnová, J. (2019). Analýza slovní zásoby žáků 2. ročníku ZŠ jako podklad pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*, 3(2), 91–115.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.

Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

hnavratilova@utb.cz