

Profesní příprava pedagoga jako cesta k dítěti

Komparativní studie vzdělávacích programů
pro předškolní pedagogy v německy mluvících
zemích



Barbora Loudová Stralczynská

Profesní příprava pedagoga jako cesta k dítěti

Komparativní studie vzdělávacích programů pro předškolní pedagogy
v německy mluvících zemích

Barbora Loudová Stralczyňská

Recenzenti:

prof. PaedDr. Monika Máčajová, Ph.D., Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre,
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

doc. PaedDr. Milena Lipnická, Ph.D., Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici,
Pedagogická fakulta, Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Vědeckou monografii podpořilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy –
institucionální podpora dlouhodobého rozvoje výzkumných organizací –
Spolupráce SOC / „Všeobecné vzdělávání a pedagogika, předškolní a základní
vzdělávání“ – Karlova univerzita, Pedagogická fakulta (2024).

Vydaly

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta a Nakladatelství Karolinum

Praha 2024

První vydání

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International
License (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction
in any medium, provided the original author and source are credited.

© Univerzita Karlova, 2024

© Barbora Loudová Stralczyňská, 2024

ISBN 978-80-246-5879-7 (Karolinum)

ISBN 978-80-7603-444-0 (PedF UK)

ISBN 978-80-246-5882-7 (pdf, Karolinum)

<https://doi.org/10.14712/9788024658827>



**PEDAGOGICKÁ
FAKULTA**
Univerzita Karlova

Univerzita Karlova
Nakladatelství Karolinum

www.karolinum.cz
ebooks@karolinum.cz

Pedagogická fakulta UK

www.pedf.cuni.cz

Obsah

ÚVOD.....	7
-----------	---

I. ČÁST: TEORETICKÁ VÝCHODISKA A KONTEXTY

1 Teoretický rámec	15
2 Pojetí výchovy a předškolního vzdělávání v německy mluvících zemích	23
2.1 Současné pojetí dítěte a jeho odraz v konceptu předškolního vzdělávání	24
2.2 Současná struktura předškolního vzdělávání v německy mluvících zemích - pojmové vymezení a kontextuální důvody	27
3 Vývoj institucionální předškolní výchovy a profesní přípravy pedagogů v německy mluvících zemích od poloviny 20. století	35
3.1 Německo	35
3.2 Rakousko	43
3.3 Švýcarsko.....	51
4 Pracovní podmínky pedagogů v předškolním vzdělávání	63
4.1 Německo	63
4.2 Rakousko	66
4.3 Švýcarsko.....	68
5 Současné cesty ke kvalifikaci pedagogů v předškolním vzdělávání	71
5.1 Německo	71
5.1.1 Podmínky odborné přípravy pedagogů dětství v bakalářských programech	75
5.2 Rakousko	80
5.3 Švýcarsko.....	84
6 Specifické kurikulární rámce vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání	91
6.1 Národní rámce pro studijní programy pedagogiky dětství v Německu.....	91
6.2 Koncepční rámce pro studijní programy elementární pedagogiky v Rakousku.....	96

II. ČÁST: STUDIJNÍ PROGRAMY PŘIPRAVUJÍCÍ PEDAGOGY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ V NĚMECKU A RAKOUSKU

7 Metodologie	105
7.1 Výzkumný soubor.....	105
7.2 Sběr dat a výzkumné nástroje.....	108
7.3 Analýza dat.....	111
8 NĚMECKO - případová studie	115
8.1 Aktuální vývoj v předškolní oblasti jako kontext odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání.....	115
8.2 Podmínky kvalifikace předškolních pedagogů a programů pedagogiky dětství z pohledu garantů studijních programů	117
8.3 Profesionalizace a akademizace předškolní pedagogiky z pohledu garantů studijních programů	120

8.4	Komparace profilu absolventů studijních programů pedagogiky dětství.....	128
8.4.1	Kompetence v modulech studijních programů – vymezení profilu absolventa.....	135
8.4.2	Státní uznání a profil absolventa.....	136
8.5	Akreditace a personální zajištění studijních programů pedagogiky dětství	138
8.6	Komparace formálních charakteristik studijních programů	143
8.6.1	Délka studia a počet kreditů ve studiu.....	143
8.6.2	Typy výstupů a zakončení modulů.....	144
8.6.3	Struktura studia	145
8.6.4	Komparace podmínek přijetí ke studiu.....	151
8.6.5	Pohled garantů studijních programů – formální charakteristiky.....	156
8.7	Komparace tematického zaměření modulů.....	160
8.7.1	Vědecké zaměření studia pedagogiky dětství.....	160
8.7.2	Osobnostní a profesní rozvoj studentů.....	163
8.7.3	Pedagogika dětství, předškolní pedagogika a didaktika.....	163
8.7.4	Další složky učitelské propedeutiky	173
8.7.5	Oborové složky s didaktikou	187
8.7.6	Pedagogická praxe	201
9	RAKOUSKO – případová studie	209
9.1	Aktuální vývoj v předškolní oblasti jako kontext odborné přípravy pedagogů v preprimárním vzdělávání	209
9.2	Podmínky kvalifikace předškolních pedagogů a programů elementární pedagogiky z pohledu garantů studijních programů.....	210
9.3	Profesionalizace a akademizace elementární pedagogiky z pohledu garantů	212
9.4	Komparace profilu absolventů studijních programů elementární pedagogiky	214
9.5	Akreditace a personální zajištění studijních programů elementární pedagogiky...	219
9.6	Komparace formálních charakteristik studijních programů	221
9.6.1	Délka studia a počet kreditů ve studiu.....	221
9.6.2	Typy výstupů a zakončení modulů.....	222
9.6.3	Struktura studia	223
9.6.4	Komparace podmínek přijetí ke studiu.....	227
9.7	Komparace tematického zaměření modulů.....	228
9.7.1	Vědecké zaměření	229
9.7.2	Osobnostní a profesní rozvoj studenta.....	231
9.7.3	Předškolní (elementární) pedagogika	231
9.7.4	Další složky učitelské propedeutiky	236
9.7.5	Oborové složky s didaktikou	243
9.7.6	Pedagogická praxe	253
10	Shrnutí výsledků komparace.....	257
11	Závěr	263
12	English summary	267
13	Literatura	269
14	Terminologický slovník	289
15	Přílohy.....	293
16	Rejstřík.....	303

Těm, kteří činí svět dítěte radostným a bezpečným.

*Věnováno doc. PhDr. Janě Uhlířové, CSc.
s poděkováním za doprovázení na cestě za předškolní pedagogikou.*

Úvod

Odborná příprava pedagogů v předškolním vzdělávání získala v posledních dvou desetiletích v evropských zemích i v České republice novou pozornost. Mezinárodní srovnání a četné výzkumy¹ ukazují, že kvalitní předškolní vzdělávání má významný přínos pro rozvoj dítěte a jeho celoživotní učení, vzdělávání a uplatnění. Kvalita odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání úzce souvisí s kvalitou jejich pedagogické práce.² Ve většině evropských zemí jsou pedagogové pro preprimární vzdělávání připravováni ve vysokoškolských programech.³ Studijní programy se značně odlišují ve formálních charakteristikách, obsazích, šíři i zaměření kurikula. Programy se různí ve svém určení, tj. odlišné věkové kategorii dětí. Existují programy s úzkou specializací – pouze pro přípravu pedagogů pro preprimární vzdělávání (ISCED 020, např. v České republice), dále i programy zaměřené na celou předškolní oblast (ISCED 010 a 020, např. Rakousko). Vyskytují se ale i takové, které pokrývají širokou společnou profilaci učitele pro preprimární a primární stupeň (ISCED 020 a 100, např. Švýcarsko, Francie) až k rozsáhlé orientaci na práci pedagoga dětství v zařízeních denní péče o děti od narození do 10–14 let (ISCED 010, 020 a péče o děti v mladším školním věku v družinách, centrech denní péče a dalších sociálně-pedagogických službách).

V českém kontextu byla pozornost již věnována přípravě učitelů v anglosaském a skandinávském prostoru.⁴ Hlubší analýza zahraničních studijních programů, v nichž se vzdělávají předškolní pedagogové, však dosud provedena nebyla. Pro rozvoj kvality odborné přípravy považujeme za klíčovou nejen otázku, na jaké úrovni je profesní příprava pedagogů v Evropě, ale především jaké jsou její cíle, obsah a výstupy. Jaké kompetence odborná příprava rozvíjí, v jakých oblastech jsou pedagogové připravováni, s jakou oborovou hloubkou a jak je pojímána didaktika či praktická příprava.⁵

Cílem studie je komparovat pojetí vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích. První teoretická část monografie nejdříve vymezuje teoretický rámec práce – její ukotvení ve srovnávací pedagogice, historickém institucionalismu jako interpretačním rámci, profesionalizační modely a dílčí aspekty vývoje profesní přípravy předškolních pedagogů v mezinárodní perspektivě. Druhá kapitola shrnuje shody a rozdíly v pojetí výchovy dítěte a systémech předškolních institucí v německy mluvících zemích. Definuje klíčové pojmy používané ve strukturách předškolního sektoru sledovaných zemí. V řadě případů označují shodné názvy odlišné jevy, a proto situujeme vysvětlení na začátek monografie.

Rozsáhlá třetí kapitola přináší vhled do vývoje předškolního vzdělávání a profesní přípravy jeho pedagogů v Německu, Rakousku a Švýcarsku. Ukazuje na mnoho společných vlivů a podobných hybatelů vývoje v počátcích institucionální předškolní výchovy v německy mluvících regionech. Hlavní pozornost však tato kapitola věnuje směřování předškolního vzdělávání od poloviny 20. století. Německy mluvící země šly v tomto období odlišnou cestou. Vytvořily si národně specifické systémy předškolních institucí a kvalifikační přípravy pedagogů. Čtvrtá

¹ OECD, 2019, 2020a, 2021, 2022; Perren et al., 2017 aj.

² Koželuhová et al., 2023; Pianta et al., 2020; Sylva et al., 2009, 2010.

³ European Commission, 2019b; Loudová Stralczynská et al., 2022; Oberhuemer & Schreyer, 2018 aj.

⁴ Ježková et al., 2014; Kohnová, 2012; Loudová Stralczynská, 2016; Loudová Stralczynská et al., 2022; Průcha, 2006, 2016a aj.

⁵ Dílčí vhledy do českých studijních programů v bakalářských programech přinášejí některé publikace z posledních let (Loudová Stralczynská & Koželuhová, 2022; Podpera, 2017; Syslová, 2017; Syslová & Borkovcová, 2022).

kapitola představuje současné pracovní podmínky pedagogů a personální struktury v předškolním sektoru. Zatímco v Německu a Rakousku nacházíme řadu shodných rysů, situace ve Švýcarsku se odlišuje výrazněji. Rozdílný vývoj těchto regionů ukazuje rozmanité možnosti orientace předškolní výchovy i profilace pedagogického personálu.

Pátá a šestá kapitola se věnují možnostem profesní přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání. Shrnují různé cesty ke kvalifikaci a ukazují na specifická pojetí v jednotlivých německy mluvících zemích z hlediska úrovně vzdělání, šíře profilu, cílů i obsahů profesní přípravy. Zvláštní pozornost dáváme bakalářským vysokoškolským programům v oblasti předškolní pedagogiky. Shrnujeme rámcové podmínky a specifika jejich realizace ve sledovaných zemích. Zvláštní důraz v německých a rakouských programech je kladen na osobnostní rozvoj studenta, jeho vědeckého habitu a kompetencí umožňujících propojení teorie a praxe. Tato část představuje obsahový most k druhé polovině monografie (empirická část), která přináší výsledky analýzy studijních programů v Německu a Rakousku.

Empirická část monografie je koncipovaná jako vícepřípadová studie (*multiple-case study*) (Yin, 2018). Opírá se o výsledky obsahové analýzy vybraných německých a rakouských bakalářských programů pro předškolní pedagogy (*pedagogiky dětství* v Německu a *elementární pedagogiky* v Rakousku). Představuje rozmanité přístupy k formulaci profilů absolventů studijních programů. Komparuje formální charakteristiky ve studijních programech na úrovni jednotlivých zemí. Největší část je věnována systematické prezentaci tematického zaměření studijních obsahů bakalářských programů. Ukazuje na odlišnosti v pojetí oborově-didaktických komponent v programech obou zemí. Především v Německu je variabilita programů enormní. Na druhou stranu vyzdvihuje shodné aspekty v programech, jakými jsou rozvoj reflektivních kompetencí studenta, interdisciplinární pojetí, značný rozsah vzdělávacích obsahů zaměřených na inkluzi, poradenství, kooperaci s rodinou a dalšími aktéry. Významné místo má praktická příprava (minimálně 30 kreditů), rozvoj studenta v oblasti metodologie výzkumu a uplatňování vědeckých přístupů v pedagogické praxi

Obsahovou analýzu doplňují rozhovory s garanty těchto studijních programů. Rozhovory umožnily triangulaci výstupů analýzy studijních programů a poskytly vhledy do kontextu jejich vzniku, pojetí a podmínek realizace. Identifikujeme také inovativní aspekty v programech, které reagují na současné výzvy v předškolním vzdělávání ve střední Evropě a rozvíjejí kompetence budoucích pedagogů tak, aby dokázali v praxi naplňovat osobnostně orientovaný přístup.⁶

Monografie přináší výsledky výzkumu, který je zcela originální v kontextu české srovnávací pedagogiky. Vychází výhradně ze studia německojazyčných zdrojů, které nejsou českému čtenáři běžně k dispozici. Představuje současné trendy v německy mluvících zemích, které do značné míry odrážejí vývoj profesní přípravy v západních evropských zemích i směřování v rámci Evropské unie.

Sběr dat se uskutečňoval průběžně v několika fázích – v Německu v letech 2011–2022, ve Švýcarsku (2017–2022) a v Rakousku (2019–2023). Během studijních stáží byla realizována rešerše literatury a informačních zdrojů v knihovnách vysokých škol v Berlíně, Mnichově, Freiburgu (Německo), Štýrském Hradci, Linci, Kremži (Rakousko), Curychu, Bernu a Lausanne (Švýcarsko). Dále byla shromážděna kurikula ukotvující studijní obsahy programů s platností k roku 2022 (tzv. katalogy modulů) a byly vedeny rozhovory s garanty studijních programů

⁶ Do empirické části nebyly zahrnuty švýcarské studijní programy, protože jejich hlavní profil v současnosti směřuje na učitele primárního stupně, což je výsledkem restrukturalizace preprimárního a primárního vzdělávání i kvalifikační přípravy učitelů v německých kantonech Švýcarska.

ve výzkumném souboru. Kontextualizaci a triangulaci dat podpořily doplňující rozhovory s expertními pracovníky v předškolní oblasti.

Mezi aktuální výzvy v předškolním vzdělávání patří práce s rozmanitostí, podpora inkluzivního pojetí a zohledňování potřeb dětí, rodičů i učitelů.⁷ České předškolní vzdělávání je dosud na cestě transformace od sociocentrického k humanistickému a demokratickému pojetí předškolního vzdělávání.⁸ V praxi je pro učitele stále aktuální výzvou individualizovat a diferenciovat vzdělávací nabídku a umožnit dětem, aby se učily v různých organizačních formách. Chceme pozici „učitele, který vyučuje“ proměnit v pozici „učitele, jenž doprovází“, který dokáže efektivně využívat výstupy pedagogické diagnostiky a umožnit dítěti být aktivním subjektem svého učení.⁹ Pedagogové se v prostředí českého předškolního vzdělávání učí vhodně pracovat s vícejazyčností a se socio-kulturní i náboženskou diverzitou. Výzvou je vykročit z „bezpečné zóny“ zaběhnutých postupů, reflektovat s odstupem svou práci a měnit své přístupy. Právě na tyto oblasti se intenzivně zaměřuje příprava pedagogů v německy mluvících zemích.

Předškolní zařízení v Německu a Rakousku jsou chápána nejen jako místa počátečního vzdělávání a socializace dítěte. Jsou institucemi, které podporují rodinu v její výchovné funkci a mají potenciál, aby se staly prostředníkem mezi rodinou a sítí podpůrných institucí.¹⁰ Pedagogové vnímají podporu dítěte i jeho rodiny na počátku vzdělávání jako součást své práce. Toto pojetí se odráží v odborné přípravě pedagogů obou zemí a představuje pro nás další podnět k reflexi. Švýcarsko je zemí s hluboce zakořeněnou demokracií, která se v řadě ohledů zrcadlí ve fungování sektoru školství a zajištění péče o děti mladší šesti let. Ve srovnání s jinými evropskými státy se v něm s větší důsledností uplatňuje demokratický přístup obyvatelstva k rozhodování na komunální i národní úrovni.

Ve vývoji předškolní výchovy se vždy odrážel historický, sociální, demografický a ekonomický aspekt. Německo je charakteristické vnitřní rozmanitostí přístupů k pedagogické práci s dítětem. Vyplývá z odlišných pedagogických, politických i náboženských důrazů regionálně v severní a jižní části Německa a také ve spolkových zemích bývalého západního a východního bloku. Rakousko se vždy inspirovalo z přístupů předškolní výchovy v sousedících spolkových zemích Německa. Na druhou stranu si ale formovalo vlastní pojetí práce s dítětem v předškolním věku, které ovlivnily významné osobnosti (např. Emmi Pikler). V Evropě je Švýcarsko středem různých pedagogických tradic, které se promítají do pojetí předškolního vzdělávání i formování podoby předškolních zařízení. V německých kantonech převažují vlivy německé pedagogiky (zvláště Friedricha Fröbela). Francouzské kantony (Romandie) čerpaly z francouzské tradice (Pauline Kergomard) a italské kantony z konceptu Reggio Emilia, Montessori pedagogiky a Agazziho metody. Německy mluvící země realizovaly v posledních 20 letech ve vzdělávání celou řadu národních harmonizačních kroků. Ty zahrnovaly do určité míry také předškolní oblast. Regionální odlišnosti v předškolním vzdělávání jsou ovšem stále významné a úzce souvisejí s rozmanitými profily a kvalifikační přípravou pedagogů.

Předkládaná monografie se zaměřuje na odbornou přípravu pedagogů v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích, protože jde o regiony s dlouhou demokratickou tradicí, jejichž systémy současně hledají cesty, jak pedagogicky reagovat na vzrůstající rozmanitost v předškolním vzdělávání. Jednou z odpovědí na tyto výzvy je snaha o zvýšení podílu akademick-

⁷ European Commission, 2019a, 2019b; Lipnická, 2022

⁸ Opravilová, 2016; Průcha et al., 2016b

⁹ ČŠI, 2022, 2021 aj.

¹⁰ Například po vzoru *Early Excellence Centres*, resp. *Children's Centers* v Anglii a dalších zemích

ky kvalifikovaného personálu v praxi, jehož příprava se zaměřuje právě na aktuální problémy a posiluje kompetence studentů v těchto oblastech (pedagogické procesy orientované na dítě, inkluze, vícejazyčnost, partnerství s rodinou, poradenství či management multiprofesního pedagogického týmu). V Německu a Rakousku to znamenalo vytvoření nových bakalářských studijních programů, které se odklánějí od tradičních oborově-didaktických důrazů. Cílí na rozvoj kompetencí studentů v souladu s pojetím pedagoga jako reflektivního praktika a počítají s celoživotním profesním rozvojem každého pedagogického pracovníka.

I. ČÁST:

Teoretická východiska a kontexty

1 Teoretický rámec

Kapitola představuje teoretická východiska, která považujeme za důležitá pro ukotvení monografie jako celku. Charakterizuje metodologické základy ve srovnávací pedagogice. Využívá historický institucionalismus jako interpretační rámec pro specifickou profilaci odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích. Nastiňuje profesionalizační modely, evropské trendy a dílčí aspekty vývoje v profesní přípravě předškolních pedagogů.

Stručné ukotvení v teorii srovnávací pedagogiky

Profesní příprava učitelů patří ke klíčovým tématům srovnávací pedagogiky (Paine & Zeichner, 2012), resp. *international comparative educational research* (Kosmützky, 2015). Vývoj předškolního vzdělávání i přípravy jeho pedagogů je nutné interpretovat v celé šíři **historických, politických, sociálních, vzdělávacích, ekonomických i národních kontextů** (Afdal, 2019). Předložená monografie charakterizuje současné pojetí v německy mluvících zemích, zvláště v Německu a Rakousku. Proto uplatňuje analytický a deskriptivní komparativní přístup při zpracování kontextů odborné přípravy v teoretické části i při analýze bakalářských vzdělávacích programů v empirické části. Epistemologicky je ukotvena v konstruktivistickém paradigmatu výzkumu (Hendl, 2008).

Pojetí a obsahy studijních programů jsou v těchto zemích ovlivněny dlouhou demokratickou tradicí s dílčími historickými přerušeními. V souladu s přístupy srovnávací pedagogiky (Bray et al. 2014; Walterová, 2006) proto první část publikace pracuje s vývojem profesní přípravy pedagogů v kontextu vývoje předškolního vzdělávání (Phillips, 2006). Kontextualizuje jeho směřování na makro- a mikroúrovni vybraných zemí (Shehadeh, 2020) ve vztahu k politickému dění, sociálním a školským změnám. V návaznosti na výzkumný model pro komparativní výzkum podle Afdal (2019) tematizuje konstanty historické, legislativní, kurikulární i charakteristiky odborné přípravy předškolních pedagogů v jednotlivých zemích odděleně. Dále prezentuje výsledky empirického šetření, které vycházejí z analýzy bakalářských programů a rozhovorů s jejich garanty. V induktivní analýze shrnuje vybrané klíčové podobnosti a rozdíly ve vysokoškolské přípravě předškolních pedagogů mezi sledovanými zeměmi a rekontextualizuje dílčí zjištění pomocí teoretických rámců. S odkazem na Beredayův čtyřstupňový model komparace (1964)¹¹ jsou kapitoly k jednotlivým zemím v teoretické části i v empirické části zpracovány podle shodné struktury. Detekce problémů se přitom snaží sledovat jednotlivé fenomény tak, aby bylo možné realizovat juxtapozici a komparovat jednotlivé případy. Předložená monografie se snaží respektovat kvalitativní konstrukty srovnávacího výzkumu, které formulovali Crossley a Watson (2003, s. 42):

- (a) *Konceptuální ekvivalenci (conceptual equivalence)* skrze shodné analytické přístupy (výzkumné otázky, teoretický rámec, hlavní kategorie).
- (b) *Lingvistickou ekvivalenci (linguistic equivalence)* prostřednictvím terminologie použité evropskou studií SEEPRO.¹² Překlady termínů stojí na kontinuitě terminologie. Tato cha-

¹¹ Respektive Franze Hilker z roku 1962 (Adick, 2018)

¹² SEEPRO-R (Systems of Early Education and Professionalisation - revised, 2018), <http://seeepro.eu/English/Home.htm>.

rakteristika byla podpořena i tím, že jde o *single-researcher project* (nebylo nutné zajišťovat koordinaci mezi více výzkumníky).

(c) *Ekvivalenci měření (equivalence of measurement)* zajištěnou využitím shodných kritérií.

Alexandera et al. (1999) hovoří o přínosu komparativních studií, neboť umožňují identifikovat podobnosti a rozdíly mezi přístupy a mohou přispět k teoretickým i praktickým zlepšením. Výzkumné šetření bylo realizováno jako vícepřípadová studie (*multiple-case study*) (Yin, 2018). Věříme, že se tak podaří rozšířit pohledy na problematiku vysokoškolské přípravy předškolních pedagogů v českém kontextu.

Historický institucionalismus jako interpretační rámec

Interpretační teoretický rámec našeho výzkumu vychází z nového institucionalismu (resp. neoinstitucionalismu), který se rozvíjí od konce sedmdesátých let 20. století (Meyer & Rowan, 1977; 1978). Jeho výběr se nám jeví vhodný vzhledem k předmětu našeho výzkumu; tím je **institute vysokoškolského vzdělání** pro pedagogy v předškolním vzdělávání. Jde o fenomén, který můžeme sledovat v evropských integračních procesech (Kratochvíl, 2008) a v úsilí o zvýšení kvality odborné přípravy v Evropské unii (European Commission, 2019a, 2019b). Snahy o vysokoškolskou přípravu se opírají jednak o výzkumné poznatky ukazující na souvislost mezi úrovní kvalifikace pedagoga a kvalitou jeho pedagogické práce (OECD, 2022; Sylva et al., 2010), jednak o vnitřní kulturu a přesvědčení pedagogů a jejich vzdělavatelů. Obecné přitakání k potřebě vysokoškolské úrovně vzdělání pro předškolní pedagogy lze nahlédnout také jako mezinárodně „sdílenou kognitivní normu“ (Dvořák, 2012, s. 18).

Nový institucionalismus sleduje **shody v kulturách organizací**, tedy v našem případě na úrovni předškolních systémů a na úrovni samotných vysokých škol. Uvažuje o **mechanismech**, které podporují **izomorfismus**¹³ mezi jednotlivými organizacemi. Tyto mechanismy pro nás představují vnější podmínky, v nichž fungují vysoké školy a jejich studijní programy. K vnějším faktorům na makroúrovni patří zavedení Boloňského systému, který měl vliv na posuny v zařazení existujících studijních programů do Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED,¹⁴ nebo strategické záměry a zájmy Evropské unie. Na tyto změny reagují národní reformy v jednotlivých zemích, které ale současně zohledňují i regionální specifika (srov. Kapitoly 3–7). Toto konstatuje i Burch (2007; in Dvořák, 2012, s. 20): „Na jedné straně se totiž instituce potřebuje ‚vtělit‘ do konkrétních organizací, na druhé straně v praxi vzniklé inovace se chtějí udržet institucionalizací: být legalizovány ovlivněním vzdělávací politiky nebo legitimizovány změnou veřejného mínění.“

Práce čerpá specificky z přístupu **historického institucionalismu**, dílčího směru nového institucionalismu, který je komplementární s paradigmaty srovnávací pedagogiky (Baker & Letendre, 2005; Steinmo, 2008). Historický institucionalismus chápe instituce široce jako procedury, normy, konvence zakotvené v organizační struktuře. Současné podoby interpretuje přes závislost na dosavadním vývoji (tj. *path-dependence*) (Thelen, 1999). „Tento přístup se od ostatních společenskovedních přístupů liší tím, že se zaměřuje na empirické otázky reálného světa, je historicky orientovaný a věnuje pozornost způsobům, jakými instituce strukturuje“

¹³ Izomorfismem se rozumí určitá míra shody mezi organizacemi, např. mezi školami. V primární pedagogice se tématu izomorfismu v učitelské přípravě věnovala např. Tomková (2015).

¹⁴ *International Standard Classification of Education* (UNESCO, verze 1997, 2011).

a formují chování a výsledky“ (Steinmo, 2008, s. 118). Proto nastiňujeme vývoj a současné kontexty vzdělávání pedagogů ve sledovaných zemích v teoretické části monografie. Historický vývoj totiž ovlivňuje skutečnost, jak probíhá proces institucionalizace vysokoškolské přípravy v německy mluvících zemích a proč navzdory shodnému záměru se jeho aktuální podoba odlišuje. Uvažovat můžeme o exogenních faktorech, které výrazně mění vnější podmínky, což podnítl další vývoj,¹⁵ a o endogenních faktorech, které pokrývají myšlenky diskurzu v dané oblasti (Jelínková et al., 2023).

Monografie přináší analýzu studijních programů, neboť ty tvoří **vnější rámec** pro samotnou realizaci odborné přípravy pedagogů. Institucionalismus se právě na tyto vnější rámce zaměřuje a skrze ně vysvětluje vnitřní fungování organizací. Také rozhovory s garanty studijních programů stručně tematizovaly vývojové kontexty předškolního vzdělávání a podmínky přípravy pedagogů. Pomohlo nám to objasnit **měkké kulturní faktory**, které tvoří vnitřní rámec v podobě názorů zástupců vysokých škol na současné podmínky realizace vysokoškolské přípravy předškolních pedagogů (Baker, 2012). Rozhovory také zajistily triangulaci našich závěrů vycházejících z analýzy dokumentů (Hendl, 2008).

V oblasti profesní přípravy pedagogů **působí globální kultura vzdělávání**. Lze ji chápat jako důsledek sílící mezinárodní spolupráce (Dvořák, 2012, s. 18). Přejímají se zahraniční modely a s modifikacemi se začleňují do národních rámců – což je platné i v německy mluvících zemích – a zvyšuje se tak izomorfismus na mezinárodní úrovni. Do faktorů, které ovlivňují současnou podobu škol, patří **globalizace a tlak tržních mechanismů**. Projevují se soupeřením o studenty, důrazem na propagaci školy či vstup soukromých subjektů jako zřizovatelů do vzdělávacího systému. Státy na tuto situaci reagují snahou o větší koordinaci, což pozorujeme i u zemí, které tradičně uplatňují princip subsidiarity. Tento pohled zazníval i v názorech našich respondentů, garantů studijních programů. Dvořák (2012) hovoří o školách jako o zvláštním **typu organizací s rozvolněnou vazbou**.¹⁶ Vysoké školy mají na jednu stranu velmi precizně stanovená pravidla fungování v jednotlivých oblastech, na druhou stranu pracují s fenoménem akademické svobody, s níž je spojena velká míra autonomie vyučujících při realizaci samotné výuky studentů. Institucionalismus si dále všímá zajímavé proměny škol, protože se zde tradiční **volná vazba přece jen stává těsnější** (Dvořák, 2012). Jde o jeden z aspektů studijních programů v německy mluvících zemích, který sledujeme v našem výzkumu.

Koncepty historického institucionalismu **vysvětlují shody** v současných modelech vysokoškolské přípravy v německy mluvících zemích. Společné prvky budou hledány v přibližování pojetí, struktur, podmínek předškolního vzdělávání i v podobě samotných studijních programů v oblasti předškolní pedagogiky. Protože institucionalismu bývá vytýkáno, že se zaměřuje pouze na shody v systémech, tato **studie cíleně zohledňuje i rozdíly**, což je v souladu s metodologií srovnávací pedagogiky (Walterová, 2006). Historický institucionalismus sleduje též roli idejí a jejich historických proměn (Kratochvíl, 2008). Tato perspektiva je pro nás důležitá, neboť tvoří oporu pro analýzu pojetí vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání.

¹⁵ Exogenní šok (*exogenous shocks*) v historicko-evolučním přístupu (*historical-evolutionary approach*) (Jelínková et al., 2023).

¹⁶ „Pro takoveto organizace je charakteristický byrokratický model řízení, kde každý pedagogický pracovník vykonává svou činnost autonomně na základě své vysoké kvalifikace“ (Dvořák, 2011, s. 15).

Profesionalizační modely a odborná příprava pedagogů

Charakteristickým znakem současného předškolního vzdělávání (*Early Childhood Education*) v Evropě je **profesionalizace pedagogického personálu** (European Commission, 2019). Dlouhodobě je poukazováno na nutnost zvyšovat kvalitu odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání (OECD, 2005, 2006). S tím souvisí rozvoj studijních programů předškolní pedagogiky na bakalářské i magisterské úrovni v Evropě. Podmínky akademizace odborné přípravy jsou však v Evropě na rozmanitých úrovních, což platí i pro německy mluvící země. Podrobnější analýza profesionalizačních trendů jde mimo rámec této práce a byla již předmětem jiných zkoumání (např. Campbell-Barr, 2018; Dahlberg & Moss, 2004; Hordern, 2014; Korthagen, 2004; Nutbrown, 2021; Oberhuemer et al., 2010; Oberhuemer & Schreyer, 2018; Osgood, 2010; Spilková, 2016; Spilková & Vašutová, 2008; Syslová, 2017; Štech, 2007).

Z hlediska našeho výzkumu tvoří **profesionalizační modely** (Smidt et al., 2017) relevantní teoretický rámec, neboť nám umožňují porozumět shodám a odlišnostem v podpoře profesionalizace v německy mluvících zemích.

- 1. typ jsou formální profesionalizační modely.**¹⁷ Vycházejí ze struktury formálních kritérií, mezi ně patří především typ a úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání (Smidt et al., 2017). S těmito modely pracuje Evropská komise, OECD či mezinárodní studie SEEPRO-R (*Systems of Early Education and Professionalisation – revised*) (2010, 2018, 2024). Formální profesionalizační modely charakterizují profil pracovníků v předškolním vzdělávání z hlediska úrovně vzdělání, typu odborného zaměření, šíře kvalifikace ve vztahu k věkové skupině dětí, typu instituce apod. Modely pak umožňují srovnávat kvalifikační situaci v jednotlivých zemích a sledovat profesionalizační vývoj. Komparaci umožňují např. přehledové tabulky studie SEEPRO-R: ukazují různé typy kvalifikačních profilů pracovníků, kteří vykonávají jednotlivé pozice v předškolním vzdělávání, jejich procentuální zastoupení, podíl nekvalifikovaného personálu apod. Tento přístup je uplatňován v teoretické části studie a umožňuje srovnat strukturální podmínky ve sledovaných zemích
- 2. typ jsou modely profesionalizace založené na ukazatelích.**¹⁸ Pracují s jinými než formálními ukazateli (Smidt et al., 2017). Typicky sem patří **kompetenční modely**, které vymezují žádoucí kompetence předškolních pedagogů v různých oblastech činnosti pedagoga nebo v různé úrovni jeho profesního působení (např. kompetenční rámec pro absolventy profesní přípravy, kompetenční rámec pro další vzdělávání). „Kompetence jsou chápány jako více-rozměrné konstrukty, které zahrnují např. znalosti, postoje, seberegulaci a sebereflexi, ale také motivační aspekty“ (Smidt et al., 2017, s. 124).

Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, s. 129) dále rozlišuje subtypy kompetenčních modelů:

- 1. Strukturální modely**¹⁹ rozdělují kompetence zpravidla na *odborné* (znalosti a dovednosti) a *osobnostní* kompetence (sociální kompetence a nezávislost). Tento model je využit ve velké části analyzovaných studijních programů v našem výzkumu.
- 2. Fázevé a vývojové modely**²⁰ sledují vývoj kompetencí z hlediska jejich náročnosti a complexity.

¹⁷ V originálu *Formale Professionalisierungsmodelle*

¹⁸ V originále *Indikatorenbezogene Professionalisierungsmodelle*

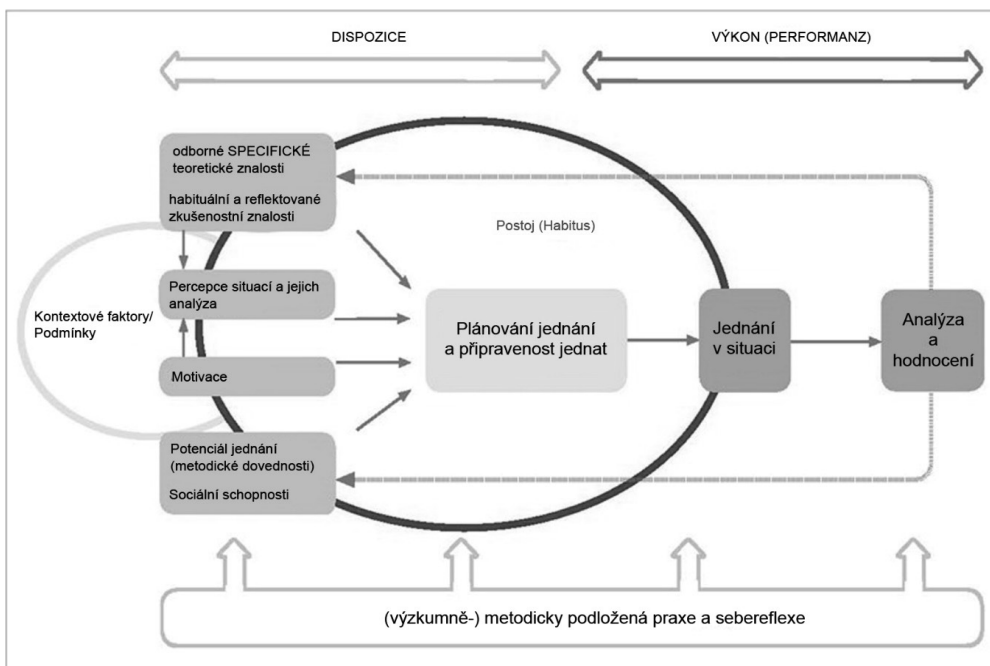
¹⁹ V originále *Strukturmodelle*

²⁰ V originále *Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle*

3. *Procesní modely*²¹ jsou velice rozšířené v Německu²² a čerpají z nich i studijní programy v Rakousku. Zdůrazňují procesní stránku rozvoje profesních kompetencí, která zahrnuje neustále se opakující cyklus *poznávání a porozumění – analýzy – řešení – plánování – organizace a realizace – evaluace*. Procesní kompetenční model ukazuje následující schéma.

Schéma 1

Procesní kompetenční model podle Fröhlich-Gildhoff et al. (2011)



Zdroj: Fröhlich-Gildhoff et al. (2014, s. 130), přeloženo autorkou

Závazný národní kompetenční rámec pro předškolní pedagogy existuje ze sledovaných zemí pouze v Německu, kde funguje jako východisko pro vysokoškolské studijní programy připravující pedagogy (KMK, 2010). Kromě toho v Německu intervenuje do vymezení kompetencí také Německý kvalifikační rámec (BMBF & KMK, 2024). V Rakousku ani Švýcarsku závazný národní kompetenční rámec neexistuje. Kompetenční profily si formulují jednotlivé vzdělávací instituce. Tento typ modelu poskytuje teoretický rámec pro analýzu bakalářských studijních programů v našem výzkumu.

3. typ jsou modely profesionalizace zaměřené na jednání.²³ „Zaměřují se na profesionální pedagogické jednání a hovoří o profesionalitě v podobě řešení rozporů v profesionálním

²¹ V originále *Prozessmodelle*

²² Aktionsrat Bildung, 2012; Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit, 2009; Robert Bosch Stiftung, 2008, 2011

²³ V originále *Handlungsbezogene Professionalisierungsmodelle*

jednání a v reflexi vývojové dynamiky pedagogického jednání v průběhu vlastní profesní biografie“ (Smidt et al., 2017, s. 125). Reflektují rozpory a problematické oblasti v oblasti profesního rozvoje. Perspektivu modelů profesionalizace jsme využili během realizace rozhovorů s garanty studijních programů, kteří připravují pedagogy pro předškolní vzdělávání.

Panevropské trendy a dílčí charakteristiky vývoje v odborné přípravě pedagogů

Hlavní panevropské vzorce změn (Murray, 2017) identifikujeme v oblasti kurikula, které usiluje o zvýšení podílu odborné přípravy učitelů přímo v praxi („*the practicum curriculum*“). Další oblastí je úroveň studia, které se ve většině přesunulo na vysoké školy a univerzity („*university turn*“) (Donaldson, 2011; European Commission, 2015). Oba vzorce nacházíme i na úrovni odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání v Evropě, kde většina zemí požaduje minimálně bakalářský stupeň vzdělání (European Commission, 2019).

Evropská komise (2015) sleduje obecné **trendy v kvalifikační i další přípravě učitelů**. Murray (2016) uvádí následující trendy jako signifikantní pro současné programy profesní přípravy napříč Evropou i vzdělávacími stupni:

(1) „*Zlepšení vzdělávání prostřednictvím reformy odborné přípravy*“ – „*Improving Teaching through Reforming Pre-Service*“

Mnoho zemí se snaží zlepšit pregraduální přípravu i postavení pedagogů. Reformy odborné přípravy jsou součástí inovací vzdělávacích systémů, i když se jednotlivé země vyznačují rozdílnými přístupy ke směřování reforem. Je to patrné také v rozdílných směrech odborné přípravy předškolních pedagogů v Německu, Rakousku a Švýcarsku.

S reformami je spojeno také otevírání nových alternativních podob vstupu do praxe a absolvování studia. Jde o výrazný trend ve sledovaných zemích, neboť všechny aktuálně evidují enormní nedostatek předškolních pedagogů (Oberhuemer & Schreyer, 2024). Jak ukazuje naše šetření, aktuální stav je v řadě regionů charakterizován velkou obavou z **deprofesionalizace**, která jde proti politickým proklamacím i starším výzkumným šetřením (Oberhuemer et al., 2010, Oberhuemer & Schreyer, 2018).

(2) „*Praktický obrat*“ – „*The Practical Turn*“

Obrat k praxi znamená především zdůraznění významu praktické přípravy přímo v institucích vzdělávajících děti (v našem případě v předškolních zařízeních). Znamená to, že obor strukturuje praxe tak, aby studenti získávali přímé zkušenosti se vzdělávacím procesem a vlastní pedagogickou činností už od začátku své pedagogické přípravy. Tento trend je patrný především v anglofonních zemích, ale ovlivňuje i další regiony. Podíl pedagogické praxe má vzestupný trend a mnoho zemí usiluje o to, aby se příprava učitelů co nejvíce přesunula přímo do škol, aby byla prakticky zaměřena a obsahově úzce propojena s kurikulem daného stupně (Murray, 2016). Jde o jednu z dílčích charakteristik, které sledujeme u analyzovaných studijních programů v našem výzkumném souboru. V Německu se obsahy programů *pedagogiky dětství* do velké míry orientují podle vzdělávacích oblastí zemského kurikula pro předškolní vzdělávání. Shodný přístup mají také programy *elementární pedagogiky*²⁴ v Rakousku. Je velmi zajímavé,

²⁴ Pojem *elementární pedagogika* (*Elementarpädagogik*) v Rakousku označuje předškolní stupeň vzdělávání (ISCED 0) orientovaný na práci s dítětem do šesti let (nikoli primární stupeň jako v ČR). Pojem *elementární pedagogika* se pro

co Murray (2016, s. 4) k tomuto jevu uvádí: „Často se objevuje nezpochybnitelné přesvědčení, že získání většího množství zkušeností ve školách prodloužením praxe automaticky povede ke kvalitnějšímu vzdělávání učitelů v přípravné fázi studia.“ Samotné zvýšení studijního času v praxi přímo neimplikuje zlepšení odborné přípravy. Zásadní je kvalita zkušeností a příležitostí studenta reflektovat praxi i to, zda nabyté praktické zkušenosti rozvíjí profesní růst studenta v souladu s cíli studia. Tento komentář zazníval také v našem šetření.

Po roce 2013 se v Evropě plošně objevuje požadavek na konkrétní vymezení kompetencí učitele. Kurikula odborné přípravy se stále častěji orientují podle národních kompetenčních rámců. Podobný vývoj sledujeme v odborné přípravě učitelů v České republice (*Rámc profesních kvalit učitele* od kolektivu Tomková et al., 2012; *Rámc profesních kvalit učitele mateřské školy* od Syslová & Škarková, 2015; MŠMT, 2023). Rámce obsahují jak znalostní rovinu, tak transversální kompetence umožňující učitelům plnit širokou škálu úkolů (Murray, 2016). Právě kompetenční orientace se v našem výzkumu ukazuje jako převažující koncept v pojetí kurikul bakalářských programů pro pedagogy v předškolním vzdělávání v německy mluvících zemích. Německo formulovalo národní kompetenční rámec pro *pedagogiku dětství* již v roce 2010. Protože Rakousko a Švýcarsko národním rámcem nedisponují, kompetenční profily si utváří každá vysoká škola ve svém kurikulu. V návaznosti na Murraye (2016) tedy konstatujeme, že výše uvedené trendy se projevují i v přípravě předškolních pedagogů ve sledovaných zemích, i když se v každé profilují specificky.

Do fungování vysokých škol zasahují i další vlivy spojené s globalizací, neoliberalismem, marketizací či národním a mezinárodním hodnocením vysokoškolského vzdělávání učitelů (Murray, 2016, 2017). Vysoké školy se snaží oslovit uchazeče a zajistit si dostatečný počet studentů. Objevuje se tlak na výkon a zajištění ekonomické efektivity studia. Preferováno je zaměstnávání akademiků na dobu určitou apod. Tyto aspekty mají dílčí vliv na profilaci a směřování studijních programů, na což poukazovali i někteří garanti programů v rozhovorech.

Podle Campbell-Barr (2018) se **modernistické konstrukty** kvality věnují převážně úrovni odborné přípravy, ale méně řeší otázku obsahů, tedy znalostí a dovedností důležitých pro práci pedagoga. **Postmodernistické přístupy** jsou zatíženy rizikem popření významu znalostní přípravy pedagogů. Campbell-Barr (2018) se proto vrací k **sociologické perspektivě** a uvažuje o tom, co je znalostní základ pro pedagogy v předškolním vzdělávání („knowledge-base for ECEC“). Formuluje konkrétní požadavky na odbornou přípravu pedagogů, která zahrnuje teoretickou i zkušenostní znalost („theoretical and experiential knowledge“). Toto je velmi důležitá perspektiva pro naše šetření i zaměření celé studie.

Sociologickou perspektivu zpracovává také Hordern (2014), který poukazuje na **význam akademické a odborné obce v udržení kvality**:

„Tyto typy znalostí vznikají a jsou udržovány komunitami akademických a odborných pracovníků, kteří se věnují iteraci oborové nebo profesní znalostní základny a poskytují určitou formu ‚zajištění kvality‘ znalostí prostřednictvím mechanismů vzájemného hodnocení, které rovněž umožňují přezkoumání a zachování historického vývoje myšlení“ (Hordern, 2014, s. 8).

označení předškolního stupně využívá také v Německu, i když zde spíše ojediněle, protože je preferováno označení raná pedagogika (*Frühpädagogik*), které také zahrnuje celý předškolní věk 0-6 let.

Upozorňuje také na rizika, neboť: „Bez ‚epistemicky bohatého‘ pojetí profesionální praxe hrozí, že ‚lidové teorie‘ o tom, ‚co funguje‘, založené na domněnkách nebo preferencích jednotlivých odborníků, mohou získat značnou váhu“ (Hordern, 2014, s. 10).

Dalším relevantním aspektem je **rozmanitost zemí podmíněná decentralizací řízení**. Je způsobena různou úrovní řízení systémů předškolního vzdělávání a přípravy pedagogů (tj. makro- a mezoúroveň). V zemích se spíše centralistickým řízením předškolního sektoru a vysokým zastoupením veřejných vzdělávacích institucí (ČR, Dánsko, Francie, Polsko, Slovensko aj.) jsou poměrně jednotně stanoveny požadavky i na odbornou přípravu pedagogů. Naopak v zemích, kde je subsidiární uspořádání a vysoká míra nestátních subjektů, je dlouhodobě otázkou profesionalizace a zajištění kvality v předškolním sektoru mnohem komplikovanější. Vysoká míra decentralizace byla donedávna charakteristickým znakem odborné přípravy předškolních pedagogů v německy mluvících zemích. Integrovaní snahy na evropské úrovni se však promítly také do harmonizačních kroků v předškolním vzdělávání a v odborné přípravě pedagogů v Německu, Rakousku a Švýcarsku.

Kromě vlivů na makro- a mezoúrovni do diskurzu o směřování profesní přípravy předškolních pedagogů zasahují podle Horderna (2014) také „**vnitřní konfigurace v rámci profesní komunity**... Kdo a jak definuje ‚problémy praxe‘“ (s. 14), což má podle něj vliv na konstituování odborné přípravy. Pohled státu či vybraných aktérů z veřejného sektoru se nemusí nutně shodovat s pozicemi odborné obce a pedagogů z praxe. Proto má značný význam odborná komunita a „inkluzivní procesy v rámci profesní komunity, které se opírají o výzkum“ (s. 14). Odborná příprava se potřebuje zaměřit také na metodologický rozvoj kompetencí studenta od počátku studia. Základní orientace v práci s výstupy výzkumu a v metodologii výzkumu je proto jedním z pilířů vysokoškolské přípravy předškolních pedagogů v Evropě. Pedagogům má umožnit čerpat poznatky z vědeckých sdělení a v návaznosti na ně modifikovat své pedagogické přístupy.

Zmíněné teoretické rámce, vývojové trendy a tendence mohou mít protichůdný vliv na rozvoj kvality studijních programů. Jejich působení se odráží i ve vzdělávacích systémech německy mluvících zemí a strukturách jejich odborné přípravy pedagogů.

2 Pojetí výchovy a předškolního vzdělávání v německy mluvících zemích

Jaké je pojetí výchovy dítěte v předškolním věku? Jak se dítě učí a jakou roli v jeho rozvoji hrají vnitřní a vnější faktory? Odpovědi na tyto otázky ovlivňují výchovné přístupy v rodině a ve vzdělávacích institucích. Při pohledu na historický vývoj v Evropě vidíme dva základní směry ve výchově dítěte – výchovu orientovanou podle potřeb dítěte (*pedocentrický model*), nebo podle potřeb dospělého, společnosti a státu (*sociocentrický model*) (Opravilová, 2016). Zahraněčí literatura pocházející z anglofonního prostoru pracuje s modelem orientace podle dítěte a orientace podle učitele. Zdrojem pro výchovné a vzdělávací působení jsou buď zájmy a potřeby dítěte (*child-centred approach*), nebo cíle a záměry učitele (*teacher-centred approach*) (Schweinhart, 2016). V dějinách předškolní výchovy až do počátku 20. století v tomto ohledu dominovala výchova dítěte vycházející z potřeb dospělých, v níž dítě bylo relativně pasivním jedincem. Očekávána byla poslušnost a přejímání znalostí, které zprostředkoval dospělý. Až s příchodem hnutí za novou výchovu a reformních snah je dítěti přiznáno právo na svobodu a realizaci vlastních záměrů a respekt k jeho potřebám. V praxi socialisticky orientované výchovy let 1949–1989 bylo ve východních spolkových zemích Německa toto právo pošlapáváno stejně tak jako v dalších zemích bývalého socialistického bloku. V západních spolkových zemích Německa, v Rakousku a ve Švýcarsku se demokratický a humanistický přístup k dítěti rozvíjel dále a stojí v základech současného pojetí předškolního vzdělávání.

Empiristické a nativistické teorie učení nabývaly v jednotlivých dějinných fázích většího či menšího významu. Odrážely se v tom, nakolik instituce (a rodina) poskytovala dítěti prostor si hrát, samostatně objevovat a skrze vlastní aktivní činnost rozvíjet své vnitřní dispozice. Souvisely se způsoby a úrovně řízení, tedy jak dalece se instituce snažila rozvoj dítěte řídit a stimulovat podněty, které přicházejí zvenjšku na základě činnosti dospělého. Odlišnou cestou směřovala předškolní pedagogika v západním a východním bloku Německa v letech 1949–1989. Sociocentrický model ve východních spolkových zemích šel ruku v ruce s empiristickým pojetím a důrazem na vnější ovlivňování rozvoje dítěte. Na druhou stranu i v demokraticky orientovaných západních zemích se objevily fáze, kdy se diskutovalo o potenciálu předškolního období pro stimulaci rozvoje dítěte a kdy se zkoušely programy, jež se snažily rozvoj dítěte urychlit. Od sedmdesátých let 20. století se však prosazuje pedagogická praxe, která odmítá vnější tlak na dítě. Předškolní pedagogika se pevně zakotvila v sociálně-pedagogickém pojetí předškolní výchovy (OECD, 2006), které se pojí s obranou před poškolšováním předškolního vzdělávání a uplatňováním zprostředkujících přístupů v pedagogické práci (Bertrand, 2007).

V německy mluvících zemích můžeme uvažovat ještě o jiném vymezení pojetí pedagogické práce – o paradigmatu orientovaném na *rozvoj dítěte v jednotlivých disciplínách* nebo o paradigmatu orientovaném na *podporu dětské hry jako zdroje všestranných zkušeností*.²⁵ Zaměření na hru dítěte v posledních desetiletích dominuje v Německu i v Rakousku, kde je institucionální předškolní výchova zakotvena v sociálním sektoru. Ve Švýcarsku je preprimární vzdělávání součástí primárního stupně a v cílech i metodách mnohem blíže pojetí školního vzdělávání. I přes tyto rozdíly se současná předškolní pedagogika v německy mluvících kantonech přiklání

²⁵ Garanti studijních programů hovořili o *paradigmatu orientovaném na disciplíny a na hru (disziplinorientierter Paradigma vs. spielorientierter Paradigma)*. Tato dichotomie však nemá teoretickou oporu v publikované německojazyčné literatuře.

k paradigmatu orientovanému na hru a podle tohoto pojetí zaměřuje také odbornou přípravu pedagogů.

2.1 Současné pojetí dítěte a jeho odraz v konceptu předškolního vzdělávání

Kapitola shrnuje hlavní charakteristiky, shody a odlišnosti v pojetí dítěte v německy mluvících zemích. Zrcadlí se v rozdílných profilech pedagoga v předškolních institucích i jeho odborné přípravě. Vycházíme přitom z analýzy vzdělávacích programů pro předškolní oblast a dalších odborných zdrojů.

Jaký je obraz učení a vzdělávání dítěte v předškolním věku v německy mluvících zemích?

Dítě se primárně učí vlastní aktivní činností. Je kompetentní objevovat svět kolem sebe, samostatně i v interakci s dalšími dětmi a dospělými. Dokáže se rozhodovat o své činnosti. Předškolní instituce má dítěti umožnit, aby rozvíjelo svůj zájem o poznávání a podporovat je v tomto úsilí (Roßbach, 2003; Stoltenberg, 2008).

V **Německu** se ve vzdělávacích programech uplatňují tři hlavní přístupy k pojetí učení (první dva jsou dominantní): učení jako **sebevzdělávání** (*Selbstbildung*), **sociální konstrukce**²⁶ (*Ko-Konstruktion*) nebo **osvojování** (*Aneignung*). Pro všechny je charakteristické vnímání dítěte jako aktivního činitele. Dítě je subjekt v procesu svého učení. Má plné právo o sobě rozhodovat a ovlivňovat směřování své činnosti. Současně se učí nést odpovědnost za své jednání. Podle konceptu *sebevzdělávání* si děti samy vytvářejí struktury, pomocí kterých poznávají svůj sociální, věcný a duchovní svět. Vycházejí ze své zkušenosti a samostatně ji vytvářejí (Schäfer, 2001).²⁷ Koncept *sociální konstrukce* se prosazuje zvláště v jižních spolkových zemích.²⁸ Přístup přikládá vnějším i vnitřním faktorům shodný význam. Vzdělávání je chápáno jako sociální proces, který se realizuje skrze spolupráci (dětí mezi sebou nebo dětí a dospělých). Cílem je samotný proces objevování spíše než získávání konkrétních poznatků (Fthenakis, 2011). Koncept *osvojování* stojí na tradici Humboldta, Leontjeva a Vygotského. Dítě aktivně objevuje svět a vytváří si také představu o sobě samém (Hebenstreit, 2008).

Důležitou součástí rozvoje dítěte je podpora jeho *autonomie, kompetencí, solidarity, soundá- ležitosti a spoluodpovědnosti*. V některých spolkových zemích právě autonomie dítěte patří k významným cílům předškolního vzdělávání, jiné pracují s pojmem *osobnostní kompetence*, tj. schopnost samostatného citění, myšlení, posuzování a jednání. Má být podporováno *pozitivní sebepojetí a resilience* dítěte, které jsou vnímány jako klíčové hodnoty pro rozvoj demokratické osobnosti dítěte v předškolním věku a pro jeho připravenost na další životní úkoly (včetně vstupu do školy). Významný důraz se tedy klade na sociální kompetence obecně, na hodnotový

²⁶ Ve vzdělávacích plánech není v němčině uplatňován pojem *sociální konstrukce*, ale *ko-konstrukce*. Autorka užívá tohoto překladu (výkladu) z důvodu srozumitelnosti v kontextu české odborné literatury. Význam termínu *ko-konstrukce* v podstatě odpovídá sociálně-konstruktivistickému pojetí učení.

²⁷ Příkladem spolkové země reprezentující tento přístup je Severní Porýní-Vestfálsko.

²⁸ Na vzdělávacích plánech spolkových zemí Bavorsko, Hesensko, Meklenbursko - Přední Pomořansko, Dolní Sasko a Durynsko spolupracoval prof. W. E. Fthenakis, který rozpracoval pojetí učení jako *ko-konstrukce* pro německý kontext předškolního vzdělávání.

rozvoj dítěte, ale také na *metodickou kompetenci* (tj. metakognitivní rovina učení – metakognice vlastního myšlení, strategie pro řízení a regulaci vlastního učení).

V **Rakousku** je v současném předškolním vzdělávání důraz na vývojově přiměřené učení, při němž dítě poznává svět v interakci s ostatními dětmi a dospělými.

„Děti se rodí jako kompetentní jedinci, kteří vnímají a zkoumají své životní prostředí všemi smysly. Prostřednictvím interakce s blízkými lidmi a prostředím rozvíjejí své dovednosti a svou osobnost. Děti se od narození vyznačují touhou po poznání a láskou k učení. Zvědavost, tvořivost a spontánnost jsou důležitými hnacími silami jejich vývoje“ (BMBWF, 2009, s. 5).

Dítě si konstruuje své poznání, identitu, kulturu a hodnoty ve vzdělávacích procesech, na nichž se podílejí děti i dospělí. (Ko-)konstruktivistické pojetí navazuje na přístupy W. E. Fthenakise (BMBWF, 2009). Předškolní instituce mají umožnit dítěti, aby mohlo samo řídit procesy svého učení. Proto mu má být poskytován dostatečný prostor pro spontánní činnosti, v nichž realizuje své vzdělávací potřeby a zájmy. Volná hra a vzdělávací nabídka v podobě impulzů ze strany pedagoga mají být vyvážené. Pojetí dítěte jako subjektu učení je imanentní německé stejně jako rakouské předškolní pedagogice.

Ve **Švýcarsku** je silně zakořeněn hluboký *respekt k osobnosti dítěte* a k jeho *participaci na rozhodování*, důraz na *samostatnost* a *odpovědnost*. Dítě je subjektem v procesech učení. V praxi se pojetí projevuje opravdovou vážností, s níž pedagogové k dítěti přistupují a s níž naslouchají a reagují na podněty od dítěte. Předškolní stupeň pro děti ve věku od čtyř do šesti let je současně začátkem školního vzdělávání (součástí tzv. primárního stupně – *Primarstufe*), kde dítě de facto získává status školáka. Přesto však je mu přiznáno právo se učit především prostřednictvím hry a herních činností a postupně přecházet k cílenému učení. Od dítěte se očekává, že ve čtyřech letech bude značně samostatné v sebeobsluze i orientaci ve fungování okolního světa.²⁹

Jakou roli v rozvoji dítěte předškolního věku hraje předškolní pedagog?

Úkolem pedagoga v **Německu** není dítě vést, řídit či vyučovat. Má doprovázet, facilitovat a dokumentovat jeho vzdělávací cestu a procesy učení. Pracovníci předškolních zařízení (pre-primární vzdělávání) jsou pedagogové, avšak z hlediska zařazení nejde o učitele. Předškolní sektor patří sice do vzdělávacího systému, ale není školskou institucí ani součástí školského systému. V předškolních institucích na pozici pedagoga působí pracovníci s širokým spektrem kvalifikací (terciární úroveň vzdělání v sociálních a pedagogických oborech). Většina zařízení má multiprofesní pedagogické týmy, což s sebou přináší pozitiva i rizika.

Pedagogická práce předškolního pedagoga se má orientovat podle podnětů, které přicházejí od dítěte. Transmisivní předávání pedagogem vybraných znalostí je odmítáno. Úkolem pedagogů je podporovat procesy učení dětí tím, že jim vytvářejí strukturovaný rámec a podnětné prostředí (Piper, 2013). Pedagog je rovnocenným partnerem dítěti, doprovází je při objevování,

²⁹ Ve Švýcarsku je běžné, že děti chodí již od čtyř let samy, mají své klíče a bezpečností ochranné prvky. Běžné také chodí o polední pauze na oběd do jídelny mimo budovu předškolního zařízení a vracejí se samy bez dohledu dospělého zpět na odpolední program po obědě (mimo velké aglomerace).

experimentování, poznávání sociálních kontextů a okolního světa. Podporuje dětskou zvědavost, protože je silně spojená s raným kognitivním vývojem dětí. Zvědavost je klíčová pro úspěch ve vzdělávání v celoživotní perspektivě (OECD, 2020b). Na druhou stranu je pro děti pedagog také zdrojem informací a vzorem (Merkel et al., 2012). Chápání vzdělávání jako osvojování světa vnímá pedagoga jako součást světa dítěte, který současně prostředím didakticky strukturuje (Hebenstreit, 2008).

Klíčovou roli má spontánní činnost dítěte a důsledná dokumentace a hodnocení jeho rozvoje. Pedagog má budovat pozitivní a otevřený vztah ke každému dítěti, k jeho aktuálním otázkám, zájmům a potřebám. Z tohoto důvodu kurikulární dokumenty kladou důraz na kvalitu připraveného prostředí. Tím se však nerozumí prostředí předdidaktizované, ale prostředí poskytující rozmanité materiály, podněty a vyjadřovací prostředky, které si děti mohou vybrat a využít pro svou hru a činnost. Řízené a nepřímě řízené činnosti a plánování vzdělávací nabídky v podobě frontálních a skupinově organizovaných činností má dílčí význam. V některých zařízeních absenteje zcela.³⁰ Jako věkově nepřiměřené a pedagogicky neadekvátní je vnímáno zprostředkující kurikulum a didaktický přístup, který je založený na předem vytvořené nabídce vzdělávacích činností a hromadné organizaci. Převládá přesvědčení, že neodpovídají potřebám a způsobům učení dítěte v předškolním věku.

V **Rakousku** se chápání role pedagoga v mnohém překrývá s německým pojetím. Pracovníci předškolních institucí jsou nazýváni *elementární pedagogové*. Shodně jako jejich kolegové v Německu nemají status učitele, neboť předškolní sektor také není součástí školského systému. Jsou odpovědní za vzdělávání dětí v předškolním věku v plné šíři, ale jejich kvalifikace se převážně realizuje na neterciární úrovni. Status elementárního pedagoga stojí zřetelně pod úrovní učitele primární školy.³¹ Úkolem elementárních pedagogů je doprovázet dítě, poskytovat mu podněty, vzdělávací příležitosti a individuální vzdělávací podporu založenou na úctě a důvěře (Nord-Ost, 2018). Vzdělávací programy se ve všech typech kvalifikační přípravy soustřeďují na toto pojetí *pedagoga jako průvodce dítěte na jeho vzdělávací cestě*.³²

„Pedagogové navazují vztahy s dětmi v atmosféře uznání a důvěry. Respektují jejich potřeby a zájmy. Doprovázejí a moderují dětské strategie poznávání světa. Vytvářejí podnětné prostředí, které zajišťuje rovnováhu mezi vzdělávacími procesy řízenými dětmi a rozmanitými podněty a vzdělávací nabídkou ze strany pedagogických pracovníků“ (BMBWF, 2009, s. 5).

Ve **Švýcarsku** se pozice předškolního vzdělávání v životě dítěte za posledních 30 let zásadně změnila. Povinná předškolní docházka se stala součástí biografie všech dětí. Stejně tak prošla profese předškolního pedagoga kvalitativní proměnou, kterou v této míře neidentifikujeme ani v Německu ani v Rakousku. Na konci devadesátých let 20. století se odborná příprava akademizovala a přesunula na pedagogické vysoké školy. Byla situována na stejnou úroveň jako odborná příprava učitelů primárních škol a pedagogové nesou od té doby označení *učitel*. V posledních pěti letech se pak spojila odborná příprava předškolních pedagogů s přípravou učitelů primárního stupně do jednotného programu. S touto změnou se pojí i *utvrzení sebeobrazu*

³⁰ Zvláště v zařízeních pracujících podle situačního přístupu (*Situationsansatz*) nebo otevřeného konceptu (*Offener Kindergarten*).

³¹ Učitelé v primárním vzdělávání naopak získávají odbornou přípravu čtyřletým bakalářským studiem učitelství.

³² Výzkumy ukazují, že v praxi se v mnoha rakouských předškolních zařízeních udržuje instruktivistické pojetí práce pedagoga (Kobler, 2022), tedy podobně jako v České republice (Loudová Stralczyňská et al., 2023).

pedagoga jako učitele pracujícího s dětmi v předškolním věku. Vzdělávací proces na preprimárním stupni je označován jako *výuka*. Přesto se však ve Švýcarsku praxe i teorie *vymezuje proti školskému pojetí práce s dítětem v předškolním věku*. Úkolem učitele je dítě vzdělávat a vychovávat nepřímou tak, že mu připravuje podnětné prostředí pro hru a spontánní činnosti, ale také přímo řízenou vzdělávací činnost.

„Při nástupu do školy (předškolního stupně nebo úvodního stupně³³) se děti liší svými znalostmi, schopnostmi, úrovní rozvoje a jazykovými dovednostmi. Na základě této různorodosti je cílem stimulovat rozvoj a učení všech dětí. Rozvoj kompetencí se uskutečňuje prostřednictvím podnětného prostředí pro hru a učení. Výuka se zásadně orientuje podle rozvoje dětí a je organizována a koncipována převážně interdisciplinárně. Velký význam má hra. Děti jsou postupně uváděny do výuky v jednotlivých oborových oblastech“ (EDK, 2024).

2.2 Současná struktura předškolního vzdělávání v německy mluvících zemích – pojmové vymezení a kontextuální důvody

Předškolní vzdělávání v Německu

Struktura předškolních institucí v Německu reprezentuje *smíšený model* (European Commission, 2022). Předškolní instituce jsou strukturovány jak věkově odděleně pro děti do tří let a děti 3–6leté, tak integrovaně pro různé věkové skupiny společně v jednom zařízení. Všechny předškolní instituce se souhrnně nazývají *zařízení denní péče o děti* (tzv. *Kindertageseinrichtungen*). Většinou přijímají děti již od jednoho roku a zařazují je do skupin, které odpovídají jejich vývojovým potřebám. Oddělení bývají určena samostatně pro děti mladší tří let, které se často ještě dále dělí na skupiny určené pro nejmenší děti a dvouleté. Skupiny pro děti 3–6leté jsou převážně heterogenně uspořádány. Postupně ubývá institucí určených pouze pro 3–6leté děti (11 %) i jeslí (8 %). Narůstá počet zařízení, které přijímají 2–6leté děti (31 %) nebo všechny děti ve věku 0–6 let (44 %) (viz Příloha 1). Umožňuje jim to lépe reagovat na potřeby rodin³⁴ a demografický vývoj počtu dětí. V posledních dvaceti letech se v Německu více než zdvojnásobil počet dětí do tří let, které využívají služeb předškolních zařízení (34 % dětí do tří let; třetina populace ročních a dvě třetiny dětí dvouletých). Konstantně roste také počet vícejazyčných dětí (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022).

³³ V originále *Eingangsstufe*

³⁴ Zajištění péče o více dětí v rodině jednou institucí, podpora pedagogické kontinuity během předškolního období, omezení přechodů dítěte mezi různými typy předškolních institucí atd.

Schéma 2

Model předškolního vzdělávání v Německu



Zdroj: European Commission, 2023c, s. 17, přeloženo a upraveno autorkou.

Německo je jedinou zemí v Evropě, kde preprimární vzdělávání není v odpovědnosti ministerstva školství, ale v gesci sociálního sektoru.³⁵ Předškolní zařízení však tvoří nepostradatelnou součást veřejného vzdělávacího systému (KMK, 2004, rev. 2022). Na národní úrovni spravuje předškolní instituce ministerstvo pro rodinu, seniory, ženy a mládež (BMBSF)]. Současně však na jeho směřování spolupracují komise řídící sociální oblast (JFMK) i vzdělávání (KMK). Na zemské úrovni sdílejí odpovědnost orgány vzdělávací i sociální. V jednotlivých spolkových zemích je situace značně rozmanitá. Situovanost předškolních institucí do sociálního sektoru má historické kořeny a nese s sebou řadu pozitivních i negativních aspektů pro pedagogickou praxi. Z hlediska *pojetí* předškolního vzdělávání jsou klíčové následující charakteristiky.

Sociálně-pedagogické zaměření předškolní výchovy (Bennett, 2005) představuje tradiční pojetí uplatňované v Německu. Vyznačuje se důrazem na sociální rozvoj, spontánní volnou hru, svobodu, autonomii a *well-being* dítěte. Hlavními cíli předškolních institucí v Německu proto vždy byly primárně *péče* (*Betreuung*) a *výchova* (*Erziehung*). Jejich úkolem bylo podporovat socializaci dítěte, umožnit mu, aby si *vlastní aktivitou osvojovalo svět* kolem sebe (Schäfer, 2001; Stamm, 2010). Sociálně-pedagogické pojetí se odráží i v souhrnném pojmenování předškolních institucí v legislativních dokumentech jako *denní péče o děti* (*Kindertagesbetreuung*). Až na počátku 21. století se přidává jako třetí cíl také *vzdělávání* dítěte (*Bildung*) a předškolní instituce mají *vzdělávací úkol* (*Bildungsauftrag*).³⁶ Současně používané oficiální označení předškolního vzdělávání je proto *vzdělávání, péče a výchova v raném věku* (*frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*) (European Commission, 2023c).

Tato *triáda cílů* je charakteristická pro současné pojetí pedagogické práce v předškolních zařízeních v Německu. Je ukotvena v národním kurikulárním rámci i ve vzdělávacích plánech jednotlivých spolkových zemí. Vzdělávání je vnímáno jako jeden z úkolů předškolních institucí. Podpora rozvoje dítěte se má dít v přirozených situacích. Příprava na vstup do primární školy je chápána jako integrální součást každodenních aktivit dítěte, protože dítě rozvíjí své kompetence potřebné pro vstup do povinného vzdělávání přirozeně v průběhu celého dne.

³⁵ Tj. Spolkového ministerstva pro vzdělávání a vědu (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*)

³⁶ Jde o důsledek politických rozhodnutí, která následovala po špatných výsledcích německých žáků v šetření PISA v roce 2000. V Německu se označuje jako tzv. PISA-šok, který byl východiskem pro iniciaci reformy v předškolním sektoru – zavedení národního kurikula, vzdělávacích plánů ve spolkových zemích, vytvoření bakalářského studia pro pedagogy v předškolních zařízeních atd.

Pojetí pedagogické práce reprezentuje tzv. *progresivní programy*. Vycházejí z konstruktivistických teorií a komplexního interakcionistického přístupu (Saracho & Spodek, 2002) a vyznačují se vysokou *mírou otevřenosti* (*Sitautionsansatz*, pedagogika *Reggio Emilia*, *Offener Kindergarten*). Režim dne je strukturovaný, ale převládá volná hra a nikoli řízený program připravený pedagogem.³⁷ Specifickou přípravu na vstup do školy nabízí předškolní zařízení většinou až v posledním předškolním roce. Děti mají v tomto roce příležitost se účastnit vzdělávacích činností, které cílí na individuální podporu jejich rozvoje.³⁸ Pro tuto práci s předškoláky mají některá zařízení dokonce vybavené specifické prostory, kde materiál a pomůcky odpovídají zájmům pětiletých dětí a zaměřují se zvláště na rozvoj pregramotností. Ovšem i zde děti zpravidla pracují na úkolech a činnostech, které si samy zvolí v připraveném prostředí. Vzdělávací nabídka nebývá ani v těchto specifických momentech organizována hromadně.

Sociálně-pedagogické paradigma se vymezuje *proti jednostranné přípravě na školu*, která spočívá v rozvoji znalostí a dovedností, jež předcházejí nebo již indukují počátky trivie³⁹ (European Commission, 2019). Naopak vychází z toho, že dítě je „učící se jedinec, který se rozvíjí v různých doménách“ (Stamm, 2010, s. 31). Ačkoli se Německo dlouhodobě zabývá otázkou přechodu dětí do primární školy, jakékoli propojování předškolního a primárního vzdělávání či přesun odpovědnosti za preprimární vzdělávání do odpovědnosti ministerstva vzdělávání není ve hře. Důraz je na individuální a včasnou podporu dětí v předškolním vzdělávání. Vstup do školy má facilitovat flexibilní pojetí počátku primární školy, které má v některých spolkových zemích podobu úvodního stupně (propojuje 1. a 2. třídu). Německo mělo v šedesátých letech 20. století dostatečnou zkušenost s akceleračními programy, které cílily na rozvoj intelektu dítěte (Ernin et al., 1987a; Konrad, 2004). Předškolní pedagogika se od tohoto přístupu cíleně odklonila a formulovala vlastní pojetí. Usiluje o *rozvoj kompetencí dítěte*, které se přirozeně obohacují po celý život, a předškolní zařízení k tomu mají vytvořit vhodné podmínky.

Sociálně-pedagogická orientace se také odráží v pojetí odborné přípravy budoucích pedagogů. Náš výzkum ukázal, že právě přiřazení k sociálnímu sektoru hodnotí experti jako určitou ochranu před tlakem na předškolní zařízení, aby vnašela do své práce specificky organizovanou „přípravu na školu“ a příliš didaktizovala činnost dětí.

Předškolní vzdělávání v Rakousku

Rakouské předškolní vzdělávání je ve své struktuře i pojetí velmi blízké Německu, z jehož odborných zdrojů čerpá odborná veřejnost i pedagogická praxe. Zaměřuje se na osobnostní rozvoj dítěte. Východiskem jsou životní zkušenosti dítěte, jeho individuální specifika a potřeby. Současná předškolní pedagogika nahrazuje pojem *předškolní* pojmem *elementární* (*elementární pedagogika*, *elementární stupeň*, *elementární vzdělávání*). Zaměřuje se na práci s dětmi ve věku 0–6 let. Předškolní vzdělávání je zajišťováno zařízeními (*Kindergarten*), která jsou určena buď dětem ve věku 3–5 let nebo věkově smíšeným skupinám ve věku 1–5 let. V současných dokumentech jsou označována také jako *elementární vzdělávací zařízení* (*elementare Bildungsein-*

³⁷ Každý den se zpravidla realizuje pouze ranní kruh. Většina činností je spontánních nebo nepřímo řízených.

³⁸ V Německu je již dlouhodobě akceptován ekologicko-psychologický model *školní schopnosti* (*Schulfähigkeit*) (Nickel, 1981), který předpokládá kooperaci aktérů zapojených do procesu tranzice. Neuvažuje již o *zralosti* dítěte ani o úrovních jeho kompetencí, kterých by muselo dosáhnout před vstupem do primární školy. Naopak tuto školní schopnost považuje za otázku domluvy mezi všemi aktéry a zvážení stávajících možností a vhodnosti podmínek z hlediska každého jednotlivého dítěte.

³⁹ Jak je tomu např. ve Francii, Velké Británii a do určité míry i ve francouzských kantonech Švýcarska.

richtungen). Odklání se tím od dřívějšího sociálně-pedagogického pojetí⁴⁰ k většímu důrazu na význam *vzdělávání* dětí již od předškolního věku. Pro děti do tří let jsou určeny jesle (*Krippe*). Pouze 2 % dětí využívají péči pečovateli (*Tageseltern*). Za posledních 20 let se ztrojnásobil počet předškolních institucí pro věkově smíšené skupiny a zdvojnásobil se počet dětí do tří let účastnících se elementárního vzdělávání (Oberhuemer & Schreyer, 2018).

V Rakousku není nárok na místo v předškolním vzdělávání. Docházka do předškolního zařízení se stává součástí biografie většiny dětí, neboť v roce 2009 bylo zavedeno povinné předškolní vzdělávání pro děti od pěti let.⁴¹ Minimální rozsah je 20 hodin týdně, ale spolkové země si mohou stanovit i vyšší rozsah docházky. Dlouhodobě se uvažuje o rozšíření povinnosti na dva roky, zvláště kvůli vícejazyčným dětem a dětem ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Systém se snaží nastavit možnosti, jak jim zajistit potřebnou podporu před vstupem do školy, nicméně jde o významnou výzvu pro současný systém (Breit, 2009), který se potýká s nedostatkem personálu i zdrojů.

Předškolní vzdělávání je charakteristické vysokou mírou decentralizace. Primární odpovědnost za předškolní sektor nese každá z devíti spolkových zemí Rakouska. Na národní úrovni ukotvuje předškolní vzdělávání *Rámcový vzdělávací program pro elementární vzdělávání (Elementarbildung)* (BMBWF, 2009). Spolek finančně podporuje ve spolkových zemích: (1) povinné předškolní vzdělávání, (2) jazykovou podporu dětí v předškolním věku a (3) odbornou přípravu pedagogických pracovníků (*Elementarpädagoge*).⁴² Za realizaci a ostatní financování předškolního sektoru však jsou odpovědné spolkové země a obce. Z tohoto důvodu je situace v Rakousku velmi heterogenní. Významný vliv mají také zřizovatelé předškolních zařízení⁴³ (Statistik Austria, 2022).

V posledních 10 letech patří k důležitým cílům také spolupráce mezi předškolními zařízeními a školou a rozvoj míst pro děti mladší tří let (Oberhuemer & Schreyer, 2018). V návaznosti na cíle udržitelného rozvoje (SDG 4.2) do roku 2026/2027 se otevírají nové možnosti pro zvyšování kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání. Speciální pozornost je věnována tématům inkluze a prohloubené přípravě pro pedagogy, kteří poskytují dětem jazykovou podporu. Rakousko proto vytvořilo také nové materiály pro práci s dětmi v posledním předškolním roce a materiály pro podporu jazykového rozvoje vícejazyčných dětí (především s ohledem na rozvoj německého jazyka). Usiluje o zlepšování podmínek v předškolním vzdělávání, i když plánované reformy musely ustoupit ekonomickým důsledkům pandemie covid-19 a ekonomické krizi způsobené válečnými konflikty. Vyzdvihnout bychom chtěli ještě zavedení povinného vzdělávání dětí v základních společenských hodnotách (BMBWF, 2023). Rakousko se stalo socio-kulturně heterogenní společností, která staví na křesťanských základech. Tato realita se odráží také v odborné přípravě pedagogů, v níž je značný prostor věnován rozvoji hodnot, etice a tématu náboženství v realitě rozmanitosti současného světa.

⁴⁰ S touto změnou pojmů se mění také označení odborných středních škol – nejsou to již ústavy pro *Kindergartenpädagogik*, ale *Elementarpädagogik*.

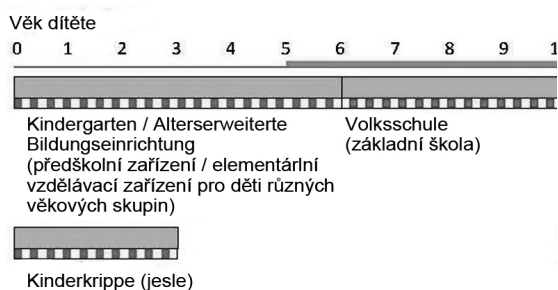
⁴¹ Orientační datum je 31. 8., shodně jako v České republice.

⁴² Čl. 14 odst. 4 písm. b spolkového ústavního zákona a Dohoda podle článku 15a B-VG o předškolním vzdělávání pro roky 2022/23 až 2026/2027 (nahradilo dohodu pro roky 2018/19-2021/22) (BMBWF, 2022).

⁴³ Privátní zřizovatelé spravují většinu jeslí a smíšených zařízení a 27 % zařízení pro 3-6leté děti; církevní zřizovatelé asi čtvrtinu zařízení pro 3-6leté děti. V rozhovorech v našem výzkumu zaznělo, že zvl. církevní zřizovatelé často trvají na orientaci vzdělávací nabídky v předškolním vzdělávání podle církevního roku. Někteří respondenti to považovali za omezení pro flexibilní a inovativní práci pedagogů v praxi.

Schéma 3

Model předškolního vzdělávání v Rakousku



Zdroj: European Commission, 2023c, s. 25, přeloženo a upraveno autorkou.

Předškolní výchova reprezentuje *sociálně-pedagogicky orientované pojetí* předškolního vzdělávání shodně jako v Německu. Rámcový vzdělávací program (2009) je založen na *ko-konstruktivistickém pojetí učení* dítěte (Fthenakis et al., 2005). Výzkumy však ukazují (Kobler, 2020; Kobler, 2022), že přístupy pedagogů v praxi se v mnoha případech stále ještě vyznačují prvky instruktivistického pojetí. Předškolní vzdělávání je teprve na cestě k důslednému uplatňování pedagogické práce, která umožňuje dětem plnou realizaci učení řízeného jimi samými a v dialogickém procesu sociální konstrukce. Náš výzkum ukazuje, že právě vysokoškolské studium má potenciál stimulovat u pedagogů větší orientaci na dítě a jeho osobní aktivní učení.

Předškolní vzdělávání ve Švýcarsku

Institucionální předškolní výchova ve Švýcarsku je organizována podle *odděleného modelu* (European Commission, 2022). Péče o děti do čtyř let mimo rodinu, tzv. *familienergänzende Kinderbetreuung*, patří do sektoru sociální a rodinné politiky.⁴⁴ Jejím úkolem je především zajistit péči o dítě a vhodné podmínky pro jeho učení. Na národní úrovni nepodléhá žádným jednotným ustanovením. Zajištění dostatečné nabídky a její kvality je odpovědností kantonů. Důvodem tohoto nastavení je vysoká míra decentralizace celého kantonálního systému, která je podmíněná historickým vývojem a subsidiárním nastavením konfederace. Péče o děti do čtyř let je zajišťována *formálními typy péče* (jesle, zařízení denní péče, denní pečovatelské sdružení do spolků), přičemž řada rodičů využívá i *neformální typy péče* (chůvy, au-pair apod.). Třetina dětí do čtyř let nenavštěvuje žádné zařízení. Péči o ně zajišťuje rodina (European Commission, 2023b). Přesto se matky vracejí zpět do zaměstnání velmi brzy. Umožňují jim to však zkrácené pracovní úvazky, které jsou ve Švýcarsku dlouhodobě podporovány ze strany politiky i zaměstnavatelů. Děti do čtyř let nemají ze zákona nárok na místo v předškolní péči.

Systematické vzdělávání dítěte začíná ve většině kantonů ve čtyřech letech,⁴⁵ kdy děti zahajují povinnou školní docházku. Realizuje se ve dvouletém preprimárním vzdělávání (*Kindergarten, école enfantine, scuola dell'infanzia*, ISCED 020). Děti jsou označovány jako *žáci (Schüler)*, peda-

⁴⁴ Konference kantonálních ředitelů sociálních věcí (*Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren, SODK*)

⁴⁵ Orientační datum je ve většině kantonů 31. července.

gogové jako učitelé (*Lehrer*) a vzdělávací proces jako *výuka (Unterricht)*. Realizuje se ve věkově smíšené skupině 4–6letých dětí. Budovy předškolních tříd (jako *Kindergarten*) bývají situovány i mimo areál primárních škol. Vstupem do preprimárního vzdělávání na sebe dítě přijímá *roli žáka*, která se tradičně ve Švýcarsku vyznačuje důrazem na odpovědnost a samostatnost dítěte – nejen v oblasti sebeobsluhy, ale především v odpovědnosti za své učení.

Ve Švýcarsku plní preprimární stupeň *primárně cíle vzdělávací a výchovné*. Úkolem školy není zajistit péči o děti. Celodenní péči, jak ji známe z předškolních institucí v České republice, Německu a Rakousku, předškolní vzdělávání ve Švýcarsku až na výjimky nezajišťuje.⁴⁶ Děti docházejí každý den na dopolední blok. Odpolední blok je většinou určen pro pětileté děti (zpr. dvakrát týdně). Učitel odpovídá za výchovně-vzdělávací program. Časová organizace je blízká primárnímu stupni. Z tohoto důvodu bývá také na jednu skupinu dětí jeden učitel.

Preprimární vzdělávání je součástí tzv. primárního stupně (*Primarstufe*), který je rozdělen do dvou cyklů (1.–4. třída a 5.–8. třída). První cyklus tedy pokrývá dva předškolní roky a dva roky primárního vzdělávání. Společně tvoří tzv. úvodní stupeň⁴⁷ (*Unterstufe*, 1. cyklus pro čtyř- až osmileté děti). Toto nové nastavení vzniklo v důsledku harmonizačních snah ve vzdělávacím systému. Plošně se ve Švýcarsku realizuje až od roku 2015 (viz Kapitola 3.3.2). Úvodní stupeň má dva alternativní modely organizace: 1) *Grundstufe* spojuje dva předškolní roky s 1. ročníkem primárního vzdělávání; 2) *Basisstufe* propojuje dva předškolní roky a 1. a 2. ročník primární školy. Modely umožňují flexibilní délku docházky dětí, znamená to, že standardní doba může být o jeden rok prodloužena nebo zkrácena. Oba modely počítají s tandemovou výukou dvou učitelů.⁴⁸ Cílem je umožnit dětem dozrát, kompenzovat vývojové obtíže nebo naopak postoupit do dalšího stupně vzdělávání dříve. Oba modely v současné době fungují v řadě kantonů. Typ úvodního stupně si volí každý kanton autonomně (Schweizerische Konferenz, 2015). Preprimárnímu vzdělávání je přikládán velký význam ze strany odborné i široké veřejnosti. Je považováno za začátek školního vzdělávání; jako významná fáze pro další vzdělávání a položení základů celoživotního učení (D-EDK, 2014).

Schéma 4

Model předškolního vzdělávání ve Švýcarsku



Zdroj: European Commission, 2023c, s. 31, přeloženo a upraveno autorkou.

⁴⁶ Děti si nosí svačiny z domova a na oběd odcházejí do speciálních zařízení k tomu určených (přechod dětí mezi institucemi zpravidla není zajištěn pedagogem, ale děti jdou samostatně, odpovídá za ně rodič).

⁴⁷ Doslova *spodní stupeň*

⁴⁸ S dotací 150 % pracovního úvazku učitele na jednu třídu

Ve Švýcarsku se tedy vzdělávací systém zásadně změnil. Předškolní instituce pro 4–6leté děti byly z hlediska zákona postaveny na úroveň primární školy. Paralelně s tím byla povýšena také pozice předškolního pedagoga. Jako učitel prvního cyklu školy se z hlediska zákona dostal na úroveň učitele primární školy.⁴⁹ Odborná příprava učitelů se také v posledním desetiletí reorganizovala podle nového uspořádání primárního stupně školy pro děti od čtyř do 12 let.

V současném pojetí předškolní pedagogiky ve Švýcarsku je klíčové *uvědomění rizik poškoštění pedagogické práce*⁵⁰ (Schaerer-Surbeck, 2016). Předškolní výchova má však v německých kantonech Švýcarska pevné základy ve Fröblově pojetí *dětských zahrádek*. Od počátků v 19. století je vnímán dvojitý úkol předškolní výchovy – doplnění výchovy dítěte v rodině a příprava na školu (Schweizer-Frauen Zeitung, 1881). Odráží se to v současném důrazu na volnou hru dítěte v připraveném prostředí a roli učitele jako průvodce procesů učení dítěte. Dětem má být poskytnut prostor samostatně řídit své učení, rozvíjet své kompetence v rámci volné hry a interakce se sociálními partnery i s okolním prostředím (Lehrplan 21). Ačkoli by nás tedy terminologie používaná v praxi mohla vést k představě, že se z předškolního vzdělávání stala „malá škola“ ve školském pojetí, byla by to mylná představa.

Předškolní vzdělávání je sice vnímáno jako počátek školní docházky, ale liší se metodami pedagogické práce. Nejde tedy o model zaměřený výhradně na přípravu dítěte na školu a osvojení akademických dovedností (tzv. *pre-primary model*, Bennet, 2005). Od toho se naopak současná pedagogika distancuje.⁵¹ Se zavedením prvního cyklu (4–8leté děti) se naopak ještě více zdůrazňuje postupný přechod od herní činnosti k systematickému vzdělávání a velký význam toho přístupu u dětí ve věku 6–8 let. Toto pojetí se odráží také v orientaci studijních programů pro učitele.

Pro Českou republiku je současný přístup inspirací, protože nám ukazuje:

- (1) Jak je možné předškolní vzdělávání zahrnout do povinného vzdělávání a struktur školského systému.
- (2) Jak současně nepřijít o specifika přístupů předškolní pedagogiky – respekt k vývojovým potřebám dětí, k potřebě hry, situačního, kooperativního a prožitkového učení – v citlivém *provázení* (nikoli poučování a vyučování) ze strany pedagoga.

⁴⁹ V praxi jejich sociální pozice a finanční ohodnocení stále ještě nejsou zcela rovnocenné.

⁵⁰ Přílišný důraz na školní připravenost (*school readiness*), kognitivní rozvoj a osvojení souboru konkrétních znalostí, dovedností a dispozic (OECD, 2006).

⁵¹ Odráží se to i v terminologii; například se cíleně nevyužívá pojem *Vorschulerziehung*, tedy předškolní výchova. S pojmem je spojena představa cílené (direktivní) přípravy dítěte na vstup do školy (srov. Rüfenacht, 1984).

3 Vývoj institucionální předškolní výchovy a profesní přípravy pedagogů v německy mluvících zemích od poloviny 20. století

Předškolní výchova se v německy mluvících zemích vyvíjela v návaznosti na regionální podmínky a specifika politická, vzdělávací, sociální i ekonomická. Devatenácté století bylo obdobím zrodu institucionální předškolní výchovy. Předškolní zařízení formovala své pojetí, cíle, obsahy i metody. Ve všech třech německy mluvících regionech identifikujeme oscilaci mezi sociální a výchovnou rolí předškolních institucí, mezi přiřazením k sociálnímu nebo vzdělávacímu sektoru. Ne vždy byly proměny pojetí a postavení předškolních institucí výsledkem snah, za nimiž stál opravdový zájem o dítěte a respekt k němu.

Současné pojetí odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání je výsledkem směřování vzdělávacích systémů po 2. světové válce. Vývoj přístupu k dítěti a jeho výchově v 19. století a první polovině 20. století je podrobně zpracován autory německými (Aden-Grossmann, 2011; Dreyer, 2010; Erning et al., 1987a, b; Konrad, 2004; Tietze, 1993), rakouskými (Berger, 2005, 2015a, 2015b, 2016; Kellner, 2009; Lex-Nalis & Rösler, 2019; Pölzl-Stefanec, 2017) i švýcarskými (Rüfenacht, 1983, 1984; Stettler, 1970; Wannack, 2004, 2008). Vzhledem k cíli monografie se proto zaměříme na proměny předškolní výchovy a profesní přípravy předškolních pedagogů v kontextu moderních dějin. Klíčové milníky vývoje jsou důležité pro interpretaci našich závěrů. Vývoj v německy mluvících zemích nebyl totožný, někde proto není možné dodržet shodnou časovou hranici jednotlivých časových úseků. Dílčí historický vhled nám umožní porozumět současnému pojetí profesní přípravy předškolních pedagogů i jejím výzvam.

3.1 Německo

Počátek 20. století znamenal ukotvení institucionální předškolní výchovy v sociálním systému a sjednocení kvalifikačních požadavků a vzdělávací cesty předškolních pedagogů. Od roku 1908 se budoucí pracovnice předškolních zařízení vzdělávaly na sociálních školách pro ženy (*Soziale Frauenschule*). Po deseti letech školní docházky mohly dívky navštěvovat jedno- až dvouletou sociální školu. Pracovnice v předškolních institucích získaly právo *státního uznání* (*staatliche Anerkennung*), čímž se oficiálně etablovalo toto povolání. Státní uznání je specifický nástroj v německém systému dodnes. Zpočátku bylo vzdělávání pedagogů pro předškolní a mimoškolní stupeň oddělené, teprve v roce 1928 se vzdělávání pracovníků obou typů zařízení spojilo, jak je tomu i v současné době (Aden-Grossmann, 2011).

Dvacátá léta zdůrazňovala v předškolní praxi sociálně-pečovateľský rozměr (Aden-Grossmann, 2011; Erning, 1987). Předškolní výchova byla ukotvena v systému sociálních institucí. Pojetí předškolních zařízení i přípravy jejich pedagogů ve dvacátých letech bylo východiskem pro formování předškolní péče v západních spolkových zemích ve 2. polovině 20. století.

Vývoj předškolních institucí a vzdělávání předškolních pedagogů na území Spolkové republiky Německo 1949–1990

Spolková republika Německo (SRN) navázala organizačně, legislativně i pedagogicky na tradici předškolní výchovy Výmarské republiky před rokem 1933.⁵² Na rozdíl od Německé demokratické republiky (NDR) nedošlo v SRN k strukturálně-organizačním změnám. Předškolní zařízení byla zřizována především církvemi a byla tak v odpovědnosti převážně neveřejného sektoru⁵³ (zákon o veřejné péči z roku 1952, tzv. *Jugendwohlfahrtsgesetz*). Během poválečné rekonstrukce SRN se postupně zvyšoval počet předškolních zařízení. Docházka dětí dosáhla stejných hodnot jako v předválečném období až v roce 1960 (Konrad, 2004). Předškolní pedagogika se vrátila k Fröbelově koncepci a dále čerpala z psychologických základů teorie zrání. Institucionální předškolní výchova byla administrativně přiřazena pod *veřejnou péči o děti a mládež*⁵⁴ (Tietze, 1993).

V tomto období se také otevírá diskuze o školní zralosti dětí. Pro 5–6leté děti v posledním roce před vstupem do povinné školní docházky byly organizovány tzv. *zprostředkovávající skupiny* (*Vermittlungsgruppen*). Jejich cílem bylo podporovat děti a napomáhat jim při přechodu od herních k pracovním činnostem a k záměrnému učení (Hoffmann, 1968). Po roce 1957 se při školách zakládají tzv. *školní dětské zahrádky*⁵⁵ (*Schulkindergärten*) a *předtřídy* (*Vorklassen*). Jednalo se o speciálně-pedagogická zařízení pro děti s odkladem školní docházky kvůli nedostatečné školní zralosti. Dětem měl být poskytnut prostor pro dozrání a nemělo se s nimi pracovat školskými metodami. Pro tyto instituce však nevznikly žádné specifické didaktické metody a efektivita podpory dětí byla spíše sporná (Aden-Grossmann, 2011).

Na konci šedesátých let 20. století stále více sílila kritika klasické podoby předškolní výchovy a pojetí předškolního zařízení jako instituce, která dítěti poskytuje především bezpečí a mateřské přijetí⁵⁶ (Erning et al., 1987a). Kritizovány byly obsahové a metodické nedostatky pedagogické práce, přeplněné dětské skupiny, věcné a prostorové vybavení a nedostatek kvalifikovaného personálu. Konrad (2004) popisuje vývoj v tomto období jako přechod od koncepce dětské zahrádky (*Kindergarten*) k předškolní výchově (*Vorschulerziehung*⁵⁷) a od Fröbelovy pedagogiky zastávané na veřejnosti především Erikou Hoffmann⁵⁸ k pojetí H. R. Lückerta (důraz na ranou stimulaci rozvoje dítěte⁵⁹). Pedagogika se zabývala také kompenzačními opatřeními pro děti se sociálním znevýhodněním. Vývoj byl poznamenán světovými událostmi a obavou západních mocností z neschopnosti konkurovat Sovětskému svazu. Cílem bylo zvýšit efektivitu vzdělávacího systému a rovnost šancí.

V souvislosti s vývojem společnosti i jako reakce na situaci v předškolních zařízeních vzniklo *hnutí za antiautoritativní výchovu*. První zařízení založila Monika Seifert v létě 1967 ve Frankfurtu a nazvala je *dětskou školou* (*Kinderschule*). V roce 1968 bylo podobné alternativní

⁵² Novelizace *Jugendwohlfahrtsgesetz* (JWG) se uskutečnila v roce 1961 a 1970.

⁵³ Až 80 % zařízení mělo církevního zřizovatele (Dreyer, 2010).

⁵⁴ V originále *Kinder- und Jugendhilfe*, dříve nazývaná také *Jugendwohlfahrt*.

⁵⁵ Pro označení současné podoby těchto institucí preferuje autorka označení *přípravná třída*, neboť pojem (*Schulkindergarten*) není z hlediska pedagogické koncepce soudobých předškolních zařízení v Německu zcela vhodný. Příliš odkazuje na Fröbelovu pedagogiku, přestože její vliv je již pouze parciální.

⁵⁶ Mnohými nazýváno pejorativně v doslovném překladu jako „tulící“ pedagogika (*Kuschelpädagogik*) (Preissing, 2012).

⁵⁷ Srov. terminologické vymezení pojmu *Vorschulerziehung*.

⁵⁸ Erika Hoffmann (1902–1995) patřila k nestorům předškolní pedagogiky 20. století v Německu. Řadí se k největším odborníkům na Fröbelovu pedagogickou koncepci. Zasloužila se o její rehabilitaci i rozšíření ve 20. století.

⁵⁹ Programy se zaměřovaly nejprve na rané čtení u dětí (v SRN se jím zabývali hlavně Doman & Lückert, 1962 a Kratzmeier, 1968), později na celkový rozvoj inteligence, matematické a logické myšlení (Dienes & Golding, 1966 a Kothe, 1968) a rozvoj jazyka (Valtin, 1975 a Lipski, 1973) (Derschau, 1981).

zařízení otevřeno také v Berlíně. Zařízení se nazývalo poněkud nezvykle *dětský obchod (Kinderladen*⁶⁰) a mohli zde pracovat také muži (často studenti sociální pedagogiky).

Polovina šedesátých let je obdobím objevení předškolní výchovy ze strany vzdělávací politiky v SRN. Reformní návrhy ze 2. poloviny 60. let vyústily v 70. letech 20. století v celkovou reformu předškolní výchovy a vzdělávacího systému. Strukturální plán explicitně odmítl tradiční pojetí *dětské zahrádky (Kindergarten)*. Předškolní výchova byla jako elementární oblast přiřazena k vzdělávacímu systému, ovšem nezávisle na školském systému (Dreyer, 2010). Orientace na školu se odrazila také v zařazení pojmů, které se do té doby záměrně nepoužívaly: *předškolní výchova (Vorschulerziehung)*, *předškolní didaktika (Vorschuldidaktik)*, *předškolní pedagogika (Vorschulpädagogik)* a nový termín *kurikulum* (Konrad, 2004). Pro pěti- až šestileté děti byl určen nový model tzv. *úvodní stupeň (Eingangsstufe)* v primární škole. Zde měli pracovat jeden předškolní pedagog (tj. vychovatelka či sociální pedagog) a jeden učitel s aprobací pro primární školu. Model chtěl zajistit kontinuitu přechodu mezi oběma stupni z hlediska metod i obsahů. Dětská skupina měla čítat 12–15 dětí (Erning et al., 1987a).

V sedmdesátých letech tak vedle sebe existovalo několik modelů pro přechod mezi preprimárním a primárním vzděláváním:

- *zprostředkující skupina (Vermittlungsgruppe)* pro předškolní děti s půldenním či celodenním provozem jako součást předškolního zařízení;
- *dvouletý úvodní stupeň (Eingangsstufe)* pro 5–6leté děti při základních školách;
- *předtřída (Vorklasse)* ve formě modelových projektů.

Významný přínos pro směřování předškolní výchovy v SRN znamenala doporučení Vzdělávací komise z roku 1973 (Deutscher Bildungsrat, 1973). Doporučení kritizovala dosavadní vzdělávací programy, které se příliš zaměřovaly na kognitivní rozvoj dítěte. Práce v předškolních zařízeních měla vycházet z reálných životních situací dětí a podporovat je tak, aby postupně zvládly samostatně jednat v různých životních okolnostech. Současně měly děti získávat schopnost společně řešit problémy, rozumět sociálním konfliktům a umět v nich adekvátně reagovat. Doporučení formulovala návrh, aby v předškolní oblasti působili vystudovaní sociální pedagogové. Zvažovala začlenění přípravy předškolních pedagogů do systému vzdělávání učitelů (alespoň pro řídicí pracovníky předškolních institucí).

V kontextu tohoto obratu k dítěti se rozvíjejí situačně orientované pedagogické přístupy. Zásadní význam získal tzv. *situační přístup (Situationsansatz)*, který vytvořil v letech 1971–1976 Německý institut pro mládež (*Deutsches Jugendinstitut*) v Mnichově.⁶¹ Situační přístup vyzdvihl specifickou úlohu předškolních zařízení ve výchově dítěte a odlišný charakter jejich práce oproti školnímu vzdělávání (Zimmer, 1984).

V osmdesátých letech vývoj předškolního sektoru stagnoval, v důsledku nepříznivé ekonomické situace se reformní snahy dále nerozvíjely. Naopak se posilovaly nerovnosti ve společnosti, které se zrcadlily také v disproporcii v docházce dětí z různých sociálních vrstev do předškolních institucí. Situační přístup se v osmdesátých letech konzervuje v zaběhlých přístupech a řada zařízení ho využívá jen schematicky (Zimmer, 1984). Další kvalitativní rozvoj předškolní pedagogiky nastává až po sjednocení Německa. Přesto se situační přístup stal jedním z hlavních zdrojů pro pedagogické pojetí předškolního vzdělávání v devadesátých letech.

⁶⁰ Označení *dětský obchod (Kinderladen)* vychází z historie vzniku tohoto typu instituce – zařízení si pro sebe pronajímala levné prostory maloobchodů.

⁶¹ Jeho hlavním představitelem byl Jürgen Zimmer.

Velký nedostatek míst panoval v péči o děti do tří let. V polovině sedmdesátých let 20. století vznikla nová forma péče o děti, kterou zajišťovaly pečovatelky o dítě, tzv. *denní matky* (*Tagesmütter*)⁶². Jejím cílem bylo tento deficit kompenzovat, což se ovšem nepodařilo. Na konci osmdesátých let byla místa pro méně než 10 % dětí pracujících matek (Konrad, 2004).

Pedagogové se vzdělávali především v programech orientovaných podle typů zařízení (předškolní zařízení – *Kindergärtner/in*, družiny – *Hortner/in*, domovy pro děti a mládež – *Jugend- und Heimerzieher/in*) a zaměřovali se na praktické činnosti. V roce 1967 bylo pro všechny pozice zavedeno jednotné označení *vychovatel/vychovatelka* (*Erzieher/in*) a stanovena minimální délka odborné přípravy na dva roky na odborných školách postsekundárního stupně, tzv. *Fachschulen*⁶³ (Aden-Grossmann, 2011; Jahreiß & Schmidt, 2021). Na odborné vzdělání navazovala jednoletá úvodní pedagogická praxe (tzv. *Anwennungsjahr*), takže celková doba profesní přípravy trvala tři roky. Teprve poté se absolvent mohl kvalifikovat jako *státem uznávaný vychovatel* (tj. získat státní uznání jako předpoklad pro výkon činnosti). Podmínkou přijetí do studia bylo ukončené středoškolské vzdělání a jednoletá praktická činnost v příslušných zařízeních v oblasti sociální pedagogiky.⁶⁴ Programy se značně diferenciovaly, protože si spolkové země mohly stanovit vlastní podmínky, délku (tříleté i čtyřleté vzdělání) i obsah odborné přípravy (Schmidt, 2005). Kurikulum se nezaměřovalo pouze na předškolní oblast, ale připravovalo pedagogy na práci s dětmi předškolního i školního věku. Z 30 týdenních hodin mělo být 12 hodin věnováno meto-
dické a didaktické přípravě (hra, estetická, tělesná a pracovní výchova, sociálně-pedagogická praxe) (Aden-Grossmann, 2011). V osmdesátých letech se pak požadavky na uchazeče do vzdělávacího programu pro vychovatele zvýšily – musí absolvovat minimálně dvouleté odborné středoškolské studium nebo alternativně disponovat praktickou zkušeností v oboru.

Kromě odborného vzdělání pro vychovatele se již v šedesátých letech 20. století etablovaly také **univerzitní studijní programy pedagogiky se zaměřením na sociální pedagogiku** (*Erziehungswissenschaft – Sozialpädagogik*). Absolventi mohli působit v celé šíři institucí pro děti a mládež, včetně předškolních zařízení. V sedmdesátých letech se pak otevřela také možnost **studia sociální práce** se zaměřením na sociální pedagogiku (*Sozialarbeit/Sozialpädagogik*) na odborných vysokých školách či akademiích (Jahreiß & Niebauer, 2022).

Vývoj předškolních institucí a vzdělávání předškolních pedagogů na území Německé demokratické republiky 1949–1990

Poválečný vývoj předškolní výchovy se zásadně lišil ve spolkových zemích, které patřily pod sovětskou okupační zónu (od roku 1949 NDR). *Zákon k demokratizaci německé školy*⁶⁵ z roku 1946 prohlásil předškolní instituci (*Kindergarten*) za „předškolní výchovné zařízení“, jehož úlohou je „vést děti ke školní zralosti“ (NDR, 1946, § 3). V návaznosti na to byla předškolní zařízení začleněna do vzdělávacího sektoru. Konceptně se odklonila od tradičního sociálně-pedago-

⁶² Služba odpovídající institutu chůvy v ČR

⁶³ Vzdělávací instituce měly různé názvy: v Berlíně to byly odborné školy pro vychovatele, v Bavorsku odborné akademie pro sociální pedagogiku, v Porýní-Falci odborné školy pro sociální záležitosti.

⁶⁴ Absolvování souvislé praxe v rozsahu několika týdnů (tzv. předpraktikum, *Vorpraktikum*) je dosud po uchazečích o bakalářské studium pedagogiky dětství (*Kindheitspädagogik*) na některých vysokých školách požadováno, jak je nastíněno v Kapitole 5.1.

⁶⁵ V originále *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule*. Zákon byl přijat zemskými a provinčními správními celky a v téměř shodné formě zveřejněn v podobě zákonů jednotlivých zemí NDR.

gického pojetí předškolní výchovy a stala se nejnižším stupněm vzdělávací soustavy v NDR⁶⁶. Předškolní zařízení měla kromě hry připravovat pro děti také „zaměstnání“.

Veřejná předškolní výchova měla formovat „socialistické osobnosti“ a orientovat se na „novou pedagogiku“ vyplývající z marxisticko-leninské ideologie. Pedagogická práce nevycházela z aktuálního zájmu a potřeb dítěte („vom Kinde aus“), ale měla být „cíleně vedena pedagogem formou, která byla společensky žádaná a politicky obhajitelná“ (Berger, 2005, bez stránkování). Program se orientoval na přípravu dítěte na školu a využíval školské přístupy k učení (Dreyer, 2010). Zákonem z roku 1965 byly k vzdělávacímu systému přiřazeny také *jesle*⁶⁷ (*Kinderkrippen*) a tzv. *učební a herní odpoledne* (*Lern- und Spielnachmittage*). To byly skupiny pro pětileté děti, které předtím nenavštěvovaly předškolní zařízení (*Kindergarten*) a měly další rok nastoupit do školy (Reyer, 2006). Od roku 1967 byly jesle spolu s předškolními zařízeními označeny jako *dětská zařízení předškolní výchovy* (*Kindereinrichtungen der Vorschulerziehung*) (Dreyer, 2010).

V praxi předškolních zařízení osmdesátých let byl denní režim podrobně rozplánován. Hra řízená vychovatelkou byla vyzdvihována jako samozřejmá metoda práce. Vychovatelka měla ovlivňovat nejen téma hry, ale také její průběh. Významně se tak snížila samostatná činnost dítěte i jeho možnost svobodně se rozhodovat a dítě bylo vnímáno jako objekt výchovy (Dreyer, 2010).

Ve východních spolkových zemích Německa byla **specializovaná příprava pedagogů** (stejně jako v ostatních zemích bývalého socialistického bloku). Pracovníci předškolních zařízení se vzdělávali od roku 1975 v tříletém studiu na odborných školách (*Fachschulen*). Již od sedmdesátých let 20. století se předškolní pedagogice výzkumně věnovaly některé univerzity (Bamberg, Koblenz-Landau, Dortmund, Köln a Berlín) a bylo možné studovat ojedinělé programy zaměřené na předškolní pedagogiku (Reyer a Franke-Meyer, 2010). Po znovusjednocení Německa se kvalifikační příprava ve východních spolkových zemích transformovala podle vzoru západního Německa (Schmidt, 2005).

Transformace předškolního vzdělávání a vzdělání předškolních pedagogů po roce 1990

Po sjednocení Německa v roce 1990 se země bývalého východního bloku přizpůsobily modelu západních spolkových zemí. Mnoho předškolních zařízení bylo v důsledku snížení porodnosti zavřeno. Systémy předškolní výchovy ve starých a nových zemích se neprohluly.

Druhá polovina devadesátých let 20. století otevřela diskusi o kvalitě a pojetí předškolního vzdělávání, profesionalizaci a akademizaci přípravy pedagogů (Fthenakis, 2004; Oberhuemer & Ulich, 1997 aj.). Transformace předškolní výchovy se pojila s nutností proměnit pohled na pojetí svobody a osobnosti dítěte i na úlohu a roli pedagoga. Rodina dítěte byla vnímána jako partner a předškolní zařízení měla fungovat jako otevřené instituce.

V roce 1996 byl zaveden právní nárok na místo v předškolním zařízení pro děti od tří let. V západních spolkových zemích však neměla předškolní zařízení dostatečnou kapacitu, takže potřebná péče pro děti nebyla dostupná (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2006, 2010, 2014; Berger, 2005; Konrad, 2004; OECD, 2004a a 2004b).

⁶⁶ Stupeň nazýván také *předstupeň* (*Vorstufe*).

⁶⁷ Jejich využití se proměňovalo v závislosti na rodinné politice NDR. Zatímco v sedmdesátých letech ještě využívalo péči v jeslích přibližně 20 % populace dětí do 1 roku, v roce 1986 už to byly jen dvě procenta (Reyer, 2006, s. 186). Důvodem byla v osmdesátých letech politika státu, která se snažila posílit porodnost finanční podporou a opatřeními, která umožňovala matkám zůstat s dětmi déle doma.

Vývoj předškolní výchovy a vzdělávání na německém území je charakteristický oscilacemi, za kterými stály sociální, ekonomické a politické důvody. Transformace podle modelu, který fungoval v západních spolkových zemích, znamenala zásah do osobní integrity pedagogů ve spolkových zemích bývalé NDR. Pro pedagogickou praxi bylo v mnoha případech obtížné se přeorientovat (od sociocentrického přístupu k pojetí, které se orientovalo na dítě a vycházelo z konstruktivistického pojetí, situačního a sociálního učení).

Pedagogové z bývalých východních spolkových zemí byli nuceni si doplnit kvalifikaci pro další sociálně-pedagogické oblasti v jednoletém kurzu, aby mohli nadále vykonávat svoji práci jako státem uznaný vychovatel v předškolním zařízení.⁶⁸ Tento krok pedagogická veřejnost silně kritizovala (Blank-Mathieu, 1998; Dreyer, 2010; OECD, 2004a a 2004b; Schmidt, 2005). Dokumentují to i vyjádření respondentů v našem výzkumu. Pedagogové z bývalé NDR byli didakticky velice dobře vybaveni, protože jejich odborná příprava byla úzce specializovaná na práci s dětmi v předškolním věku se značným rozsahem oborových didaktik. Transformace podle západního modelu pro ně znamenala ztrátu statusu učitele. Navíc jejich kvalifikace oficiálně nebyla uznána jako dostatečná, ačkoli se v reálné pedagogické praxi mnohdy prokázali vyššími kompetencemi než jejich západoněmecké protějšky. Pro mnoho pedagogů měla tato fáze hořký nádech pocitu neuznání a dequalifikace.

V roce 2000 se profesní příprava vychovatelů na odborných školách dále vyvíjela. Jako povinné předchozí vzdělání pro vstup do tohoto vzdělávacího programu byla stanovena středškolská kvalifikace pro sociální asistenty (*Sozialassistent*) nebo pečovatele o děti (*Kinderpfleger*). Současně s tím se ale otevřely také alternativní cesty pro přijetí (např. pro uchazeče a maturitou či zkouškou opravňující vstup na vysokou školu) (Jahreis & Schmidt, 2021).

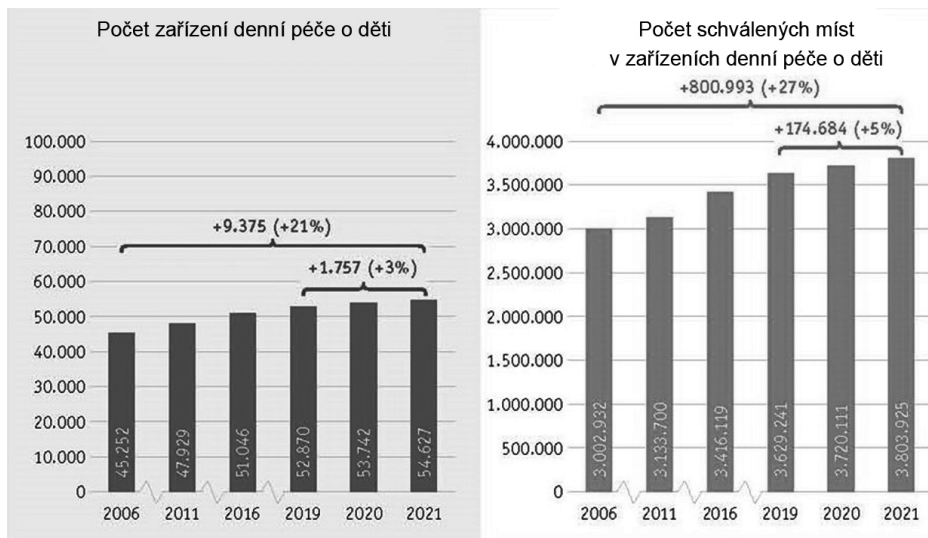
Nové tisíciletí znamenalo klíčový obrat v předškolní pedagogice. V reakci na neočekávaně nízké výsledky německých žáků v prvním testování PISA (OECD) reagovala vzdělávací politika celou řadou reforem (tzv. PISA-šok). Dotkly se také předškolního sektoru. V roce 2004 bylo vydáno národní kurikulum, tzv. *Společný rámec spolkových zemí pro předškolní vzdělávání v zařízeních denní péče o děti* (KMK, 2004, rev. 2022) a v návaznosti na něj vzdělávací programy v jednotlivých spolkových zemích. Všechny zdůraznily význam triády cílů předškolního stupně ve *vzdělávání, výchově a péči* o dítě. Současně umožnily spolkovým zemím formulovat své pedagogické důrazy a uchovat si regionální specifika pojetí práce s předškolním dítětem (viz Kapitola 2.1).

Sociální a ekonomické podmínky v Německu a Evropské unii také vedly ke změně rodinných vzorců v péči o děti v předškolním věku (Barcelonské cíle, strategie EU Education & Training 2010, 2020). První dvě desetiletí 21. století představují dobu kvantitativního i kvalitativního rozvoje předškolních zařízení (viz Kapitola 5.1.1). V roce 2013 je zaveden právní nárok na místo v zařízení denní péče pro všechny děti od jednoho roku. V západních a spolkových zemích je podíl dětí v populaci, které využívají nějakou podobu předškolní péče mimo rodinu, stále ještě nižší než ve východní části Německa. Přesto je možné říci, že předškolní vzdělávání se stalo součástí biografie většiny 3–6letých a třetiny dětí do tří let.

⁶⁸ Takzvané přizpůsobující kvalifikace nebo učební programy dodatečné kvalifikace (*Anpassungsqualifikationen* nebo *Nachqualifizierungslehrgänge*) v rozsahu 100 hodin zakončené zkouškou ve formě kolokvia

Graf 1

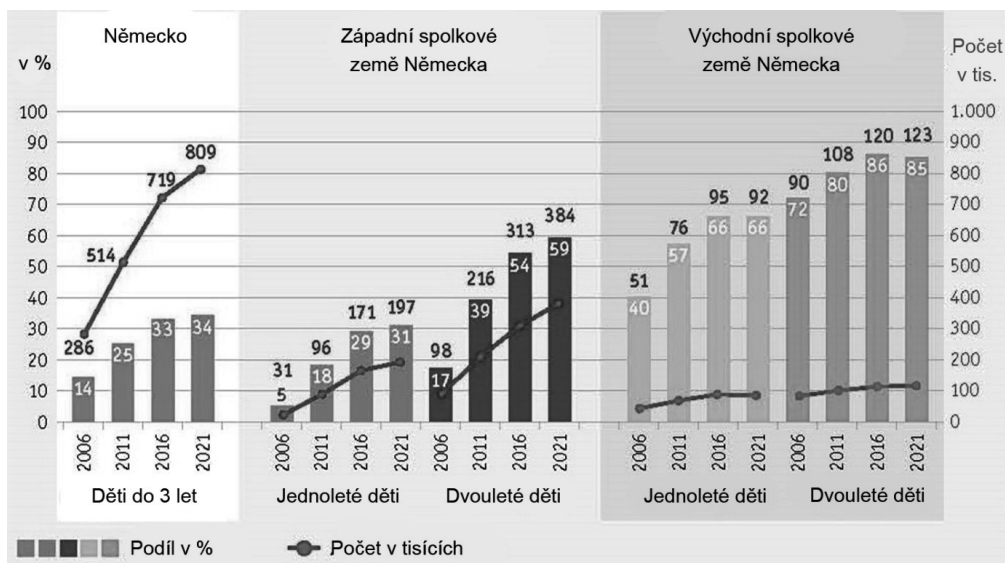
Počet předškolních zařízení a počet nově vytvořených míst pro předškolní děti v letech 2006–2021



Zdroj: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, s. 95, přeloženo autorkou

Graf 2

Počet dětí do tří let v předškolních zařízeních v letech 2006–2021 v Německu (západní a východní část)



Zdroj: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, s. 102, přeloženo autorkou

V tomto období se objevují také kritické pohledy na nový důraz na vzdělávací úlohu předškolních zařízení. Riziko je spatřováno především v návratu k „pedagogice nabídky“ namísto „výchovy z první ruky“ (Krenz a Fageth, 2022, s. 1). Pedagogikou nabídky se označuje pedagogická praxe, která je založena na nabídce výchovně-vzdělávacích činností řízených pedagogem, v níž má dítě omezenou svobodu a možnost si volit aktivity na základě svého vnitřního zájmu. Tato perspektiva je pro nás důležitá, protože vysvětluje i současný diskurz v odborné přípravě pedagogů.

Současné obsahy předškolního vzdělávání v Německu

*Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních*⁶⁹ z roku 2004 (rev. 2022) tvoří závazný národní kurikulární rámec pro všech 16 spolkových zemí, které podle něj orientují své vzdělávací programy (KMK, 2004, rev. 2022). Vzdělávací plány spolkových zemí vytyčují standardy kvality pro realizaci výchovně-vzdělávacích procesů v praxi a platí pro všechny typy zřizovatelů. Pedagogické koncepty pak umožňují předškolním zařízením vytvářet svůj vlastní profil. Kurikulární dokumenty pro předškolní vzdělávání mají v Německu, podobně jako v České republice, víceúrovňovou hierarchii (národní rámec, vzdělávací plány spolkových zemí, pedagogické koncepce zřizovatelů a pedagogické koncepce jednotlivých předškolních zařízení).

Pojetí vzdělávání vychází ze *sociálněkonstruktivistických teorií*, které považují interakci dítěte se sociálním a materiálním okolím za zásadní pro jeho učení a rozvoj. Na předškolní zařízení se nahlíží jako na vhodná místa pro vzdělávací procesy v předškolním věku, protože umožňují celostní rozvoj dítěte ve vztahu k jeho životní situaci a poskytují dobré možnosti pro jeho zapojení.

Společný rámec (KMK, 2004, rev. 2022) definuje základní cíle předškolního vzdělávání. Dokument záměrně nevymezuje pojmy *vzdělávání (Bildung)* a *výchova (Erziehung)* zvláště, ale chápe je jako jednotný proces, který se uskutečňuje v sociálním kontextu. V textu se užívají pojmy *vzdělávání (Bildung)* a *vzdělávací procesy (Bildungsprozesse)*, které jsou chápány ve vztahu k celostnímu rozvoji osobnosti. Princip celostního přístupu ve vzdělávání dětí se projevuje v interdisciplinárním vymezení vzdělávacích oblastí:

- *Jazykové vzdělávání a komunikace*: rozvoj schopnosti smysluplně a diferencovaně vyjadřovat myšlenky; poskytování jazykové podpory ve vztazích, komunikaci a jednání; rozvoj čtenářské pregramotnosti (dosl. *early literacy*⁷⁰).
- *Osobnostní a sociální rozvoj, výchova k hodnotám/náboženská výchova a kulturně senzitivní kompetence*: rozvoj sociálních kompetencí; znalosti umožňující orientaci ve společnosti; setkání, vyrovnání a identifikace s hodnotami a normami ve společnosti a tematizace náboženských otázek.
- *Matematika, informatika, přírodní vědy a technika*: rozvoj matematické, přírodovědné a technické pregramotnosti.
- *Média a digitální vzdělávání*: schopnost zacházet smysluplně a kreativně s médii, být schopen tvořit vlastní díla;
- *Umělecké vzdělávání*: polyestetická výchova zaměřená na rozvoj smyslů, emocionální stránky, na podporu fantazie a kreativity;

⁶⁹ V originále *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*

⁷⁰ Ve Společném rámci (KMK, 2004, rev. 2022) i v některých zemských vzdělávacích plánech bývá termín používán v anglické podobě *literacy* a není překládán. Označuje čtenářskou gramotnost, resp. pregramotnost, ve vztahu k dítěti předškolního věku.

- *Tělo, pohyb, zdraví, prevence*: důraz na pohyb a podporu tělesného zdraví; výchova ke zdraví v běžném dni a zdůraznění role rodičů a dalších kooperačních partnerů.
- *Environmentální vzdělávání a vzdělávání pro udržitelný rozvoj*: vývojově přiměřené vzdělávání v oblasti ekologie, výchovy k udržitelnému rozvoji; setkávání s přírodou a rozmanitými kulturními prostředími (KMK, 2022).

Jedním z aspektů celostního přístupu jsou obsahy průřezových témat, k nimž patří:

- rozvoj dovednosti se učit (metodická kompetence k učení);
- spoluúčast dětí na rozhodnutích, která se týkají jejich života v předškolním zařízení; interkulturní vzdělávání;
- genderově odpovědná pedagogická práce;
- specifická podpora dětí s vývojovými riziky a dětí s postižením nebo dětí, které jsou ohroženy vznikem vývojových rizik a postižení, a podpora dětí mimořádně nadaných (KMK, 2004, rev. 2022).

Doporučovanou metodou jsou projekty, jejichž témata se přizpůsobují zájmům dětí a podporují jejich samostatně řízené činnosti. Pozorování a dokumentace mají sloužit k systematickému doprovázení a podpoře procesu rozvoje dítěte. Otázky, zájmy a témata dětí jsou zdrojem pro plánování pedagoga i nabídkou vzdělávacích činností a příležitostí (KMK, 2004, rev. 2022). Společný rámec stanovuje základní jednotná východiska a poskytuje dostatek prostoru pro pluralitní a regionálně odlišné přístupy k předškolnímu vzdělávání ve spolkových zemích. Ponechává tak spolkovým zemím relativní volnost v rozhodnutí, jak dalece budou vzdělávací plány závazné. Do pojetí plánů zasahují také odlišné pedagogické koncepce, které v jednotlivých regionech převažují. Zemské vzdělávací programy, rámce a kurikula se vyznačují vysokou heterogenitou z hlediska formálních i obsahových aspektů, které odrážejí historická, kulturní i náboženská regionální specifika⁷¹ (zastoupení tematických oblastí v předškolním vzdělávání v jednotlivých zemích je naznačeno v Příloze 2).

3.2 Rakousko

Počátky institucionální předškolní výchovy v Rakousku jsou shodně jako v dalších evropských zemích spjaty s průmyslovou revolucí a sociálními problémy na přelomu 18. a 19. století. Péče o děti byla předmětem služby dobročinných spolků, soukromých osob a katolické církve (Lex-Nalis & Rösler, 2019).

Vývoj předškolních institucí a vzdělání předškolních pedagogů v Rakousku v letech 1945–1980

Poválečná předškolní výchova navázala na pedagogické pojetí i struktury první republiky. Cílem předškolních zařízení bylo zajistit péči pro děti pracujících rodičů a mnoha matek-samoživitelek. Předškolní zařízení byla přeplněná, v jedné skupině bylo i 70 dětí a velmi často zaměstnávala nekvalifikovaný personál (Erning, 1987). Předškolní instituce byly vnímány jako doplněk výchovy dítěte v rodině. Zařízení měla poskytovat dětem ochranu před tlakou moderní

⁷¹ Podrobná analýza vzdělávacích programů a plánů jednotlivých spolkových zemích je zpracována v publikaci Loudová Stralczynská, 2016.

společnosti, vytvářet jim prostor pro hru a herní činnosti. Zpravidla se však zaměřovala na nácvik výslovnosti, rozvoj jemné motoriky, učení se tiše sedět a poslušnosti.

Po roce 1957 vystupuje do popředí také kompenzační úloha předškolní výchovy a v šedesátých letech uvědomění jejího přínosu pro dítě (Lex-Nalis & Rösler, 2019). V této době se v Evropě obrací pozornost k rané a předškolní vývojové fázi. Odborná i širší společnost si pod vlivem psychologických, sociologických i pedagogických výzkumů více uvědomuje klíčový význam tohoto období pro další rozvoj a vzdělávání dítěte. Na rozdíl od jiných zemí však v Rakousku nedochází k „poškoštění“ předškolní výchovy. Předškolní zařízení jsou vnímána jako místa, která mají poskytovat dítěti prostor pro volnou hru, dostatek podnětů, sociálních kontaktů, kompenzovat chybějící vztahy s vrstevníky, ale také jej chránit před přílišnými tlaky. Cílem je umožnit mu rozvoj v souladu s jeho vnitřními možnostmi a nepřetěžovat je (Aden-Grossmann, 2002).

Předškolní pedagogika v Rakousku se vrací k myšlenkám reformního pedagogického hnutí, což se projevuje v postupném prosazování ideje „vom Kinde aus“, tedy pedagogiky vycházející z dítěte, jeho potřeb a zájmů (Lex-Nalis & Rösler, 2019). Vůdčí osobnosti (např. Agnes Niegler⁷², Margarete Schörl a Margarete Schmaus⁷³) se podílejí na zvyšování úrovně a kvality odborné přípravy pedagogů předškolních zařízení. Zasazují se o posun vnímání předškolního zařízení – od instituce poskytující převážně péči pro děti pracujících rodičů směrem k výchovné a vzdělávací instituci,⁷⁴ která naplňuje potřeby dítěte v předškolním věku a pozitivně ovlivňuje fázi přechodu dítěte do školy.

Důraz je kladen na svobodu, aktivitu a volbu dítěte, na pedagogické působení, které umožňuje vést dítě ve smyslu laskavého přístupu (*mütterlich nachgehende Führungsweise*). Pedagog pozoruje děti a na základě toho připravuje příležitosti. Dítě následuje, doprovází a je mu vzorem. Pedagogické pojetí má vycházet z křesťansko-humanistického obrazu člověka, zdůrazňuje socio-emocionální vývoj. Pedagogicky na děti působí, ale bez uplatňování vnějšího tlaku (Berger, 2015a). Vzdělávací obsah zahrnuje proto volnou hru, hudební a tvořivé činnosti, vyprávění a náboženskou výchovu ve smyslu kultivace dítěte a jeho osobnosti tak, aby vyrůstalo do lidskosti („Mitmenschlichkeit“) (Ruschka, 2020). Pedagog strukturuje prostor tak, aby v něm byly mobilní i imobilní části, které děti mohou využít při hře. Sestra Margarete Schörl vybudovala pokusné předškolní zařízení v Kremsu (1948), kde rozpracovala „sociálně-pedagogickou nedirektivní metodu“. Navrhla nové členění prostoru do herních koutů (staveníště, kuchyně, koutek s knihami, s panenkami). Hru považovala za základní aktivitu dítěte, formu učení a vzdělávání. Její pojetí bylo originální a inovativní, ale nerozšířilo se za hranice Rakouska (Berger, 2021).

V sedmdesátých letech 20. století vznikají také *předškolní třídy* (*Vorschulklassen*), které cílí na přípravu dítěte na školu (Gary, 2006). Rozvíjí se diskuse, zda ustanovit povinnou předškolní docházku pro pětileté děti nebo vytvořit dostatek míst tak, aby se jí mohly účastnit všechny předškolní děti (jako možnost a nikoli povinnost). Na rozdíl od jiných zemí však přesto převažuje důraz na předškolní výchovu zaměřenou především na celostní rozvoj osobnosti dítěte. Příprava na školu je pouze součástí pedagogické nabídky. Z důvodu nedostatku míst v předškolních zařízeních (typu *Kindergarten*) vznikají dětské skupiny (*Kinderguppen*), které zřizují rodiče a jsou určeny především pro děti v mladším předškolním věku (Lex-Nalis & Rösler, 2019).

⁷² Působila na ministerstvu vzdělávání a zde se zasazovala o reformy institucionální předškolní výchovy.

⁷³ Vytvořily tzv. „*Schörlpädagogik* nebo *Schörl/Schmaus-Pädagogik*“, v níž navazovaly na Fröbla, Montessori a křesťanské aspekty v pedagogice. Jejich práce významně ovlivnila celkové pojetí předškolní pedagogiky v Rakousku ve 2. polovině 20. století.

⁷⁴ Explicitně byla vzdělávací úloha předškolním zařízením v Rakousku přiznána až v roce 2008 (Koch, 2014).

Rodičovská iniciativa zde měla podobné motivy jako v západních spolkových zemích Německa v této době (Baader, 2008) – vytvořit alternativu, která bude nahrazovat nedostatek míst, ale také nabízet pedagogický přístup vycházející z dítěte, rozvíjející jeho aktivitu a tvořivost. Ačkoli zaznamenáváme mnohé humanistické snahy, v sedmdesátých a osmdesátých letech přetrvávají ve společnosti vzorce chování spojené s fyzickými tresty dětí. V předškolních zařízeních jsou stále velmi vysoké počty dětí na jednu pedagogickou sílu (1 : 32 v roce 1967/68; 1 : 27 v roce 1971/72), což je spojeno s direktivními přístupy, přílišným důrazem na kognitivní rozvoj, vysokým stupněm organizace, struktura a nízkou možností dětí participovat na rozhodování (Lex-Nalis & Rösler, 2019).

V roce 1975 vzniká první vzdělávací plán, který vytvořila Caritas⁷⁵ pro svá předškolní zařízení v Linci (*Bildung und Erziehung im Kindergarten*). Plán obsahoval jedenáct oblastí, které zahrnovaly citovou výchovu, sociální chování, sexuální výchovu, hodnotovou a náboženskou výchovu, rozvoj kreativity, rozvoj myšlení, rozvoj řeči, pohybovou výchovu, učení či péči o životní prostředí. Cílem bylo podporovat rozvoj odpovědnosti, samostatnosti a kritického uvažování (Berger, 2021). Náboženská výchova byla integrována do vzdělávacího obsahu jako významná součást předškolní výchovy. Klíčovými prvky byly sociálně-emoční učení, podpora kooperativních forem chování, sociálních dovedností a rovnocenná role hry a učení. Na plán navázaly nové přístupy k plánování pedagogické práce (s rozdělením na měsíce i týdny) a její reflexe.

Do Rakouska se dostává také německý situační koncept (*Situationsansatz*), který zdůrazňuje význam sociálního a emočního rozvoje dítěte. Přibývají zařízení pracující podle Montessori pedagogiky a v osmdesátých letech také podle pedagogiky Reggio Emilia (Lex-Nalis & Rösler, 2019).

Odborná příprava předškolních pedagogů trvala pouze dva roky (až do 1957) a navazovala na opatření z roku 1914. Lásky k dítěti byla považována za klíčovou pro volbu povolání. Kandidátky měly disponovat všeobecným vzděláním a dobře se orientovat v péči o domácnost. S výjimkou let 1945–1947 mohly studovat na vzdělávacích ústavech pro předškolní pedagogy pouze ženy (Kellner, 2009).

Od roku 1957 byla odborná příprava rozšířena na tři roky. Zahrnovala kvalifikaci pro předškolní pedagogy a vychovatele v družinách. Vzdělání se obsahově specializovalo na přípravu pedagogů pro výkon praxe v předškolních zařízeních a méně na jejich všeobecný rozvoj. Teoretická a praktická příprava byly úzce propojené. Práce v předškolním zařízení byla vnímána jako typicky ženské zaměstnání, s čímž souvisel sociální status profese i nízká úroveň finančního ohodnocení. Odborná příprava zrcadlila oddělení předškolního sektoru a školního vzdělávání (Gary, 2006). Časový rozvrh tříletého vzdělávacího programu na vzdělávacích ústavech platný od roku 1957 je uveden v Příloze 3.

V roce 1962 byla kvalifikační příprava prodloužena na čtyři roky a realizovala se na středoškolské úrovni na ústavech pro vzdělávání učitelů a vychovatelů. Týdenní hodinová dotace vyučovacích hodin zůstala na 33, resp. 34 povinných hodinách, které doplnily volitelné předměty. Tradiční předměty byly hodinově posíleny (pedagogika, hudební výchova, hra na nástroj – kytaru a flétnu, výtvarná výchova, vzdělávání v oblasti umění a řemesel; nově také doplňkové výukové aktivity). Přibýly nové volitelné předměty (jazyky – specificky i jazyky

⁷⁵ Dobročinná organizace katolické církve v Rakousku. Založena byla po německém vzoru na počátku 20. století. Angažuje se v pomoci osobám v tíživých životních situacích. Od počátku se orientuje také na pomoc dětem, která zahrnuje rovněž poskytování denní péče jako zřizovatel institucí předškolního vzdělávání (více na portále <https://www.caritas.at/>).

sousedů: slovinština, chorvatština, maďarština; tvorba nástrojů, rytmicko-hudební výchova), nepovinné předměty (sborový zpěv, hudba hrou, literární výchova, tvořivá hra, jazyková výchova a tělesná výchova) a předměty doučování (němčina, matematika, hudební výchova). Pro vychovatele v družinách bylo navíc ve 4. ročníku studium rozšířeno o sedm dalších povinných hodin: pedagogika (1 hod.), speciální odborné znalosti (1 hod.), němčina (1 hod.), matematika (1 hod.), doplňkové výukové činnosti (1 hod.) a praxe v družinách (2 hod.). Předškolní výchova a odborná příprava pedagogů se stala předmětem politického zájmu a začala cesta k profesionalizaci povolání (Kellner, 2009).

Vývoj předškolních institucí a vzdělávání předškolních pedagogů v Rakousku v letech 1982–2019

Nabídka míst v předškolních zařízeních se v osmdesátých letech rozšiřuje, takže je dostupná většině dětí v předškolním věku. Vznikají také nové metodické materiály opřené o vědecké metody. V roce 1982 se upravila organizace školského systému (BGBL. Nr. 365/1982). Vzdělávací ústavy byly přejmenovány na *vzdělávací ústavy pro předškolní pedagogiku* (*Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik*, zkratkou BAKIP)⁷⁶ a označení profese – *pedagog v předškolním zařízení a družině* (*Kindergarten- und Hortpädagogin*)⁷⁷. Dále se tedy již nepoužívalo označení *Kindergärtnerin*. Středoškolské studium bylo prodlouženo na současných pět let a zakončeno maturitou, která umožnila absolventům vstup na vysoké školy či další studium pro vedoucí pracovníky. Vyučovaly se proto také všeobecné předměty (chemie, fyzika, geografie, biologie a životní prostředí, historie a sociální vědy, právo a politické vzdělání). Dále byla posílena didaktika (11 týdenních hodin celkem), pedagogika (10), hudební (8), výtvarná (8/10) a tělesná výchova (11), hra na nástroj, tj. kytara a flétna (7). Po roce 2004 byl vzdělávací program dále rozšířen např. o mediální výchovu a management (Kellner, 2009). Ve vzdělávacích obsazích se také etabluje zaměření na práci s dětmi od šesti měsíců do tří let, i když ještě jako nepovinná součást. Zajímavé také je, že ve všech vzdělávacích plánech odborné přípravy vždy byly dvě hodiny náboženství týdně, což počtem hodin odpovídá či téměř odpovídá dotaci na pedagogiku (včetně pedagogické psychologie, sociologie a filosofie, tj. 10 hodin) (Kellner, 2009). Studium mohli od roku 1985/86 absolvovat také muži.

V devadesátých letech 20. století se předškolní zařízení musejí vyrovnávat se stále rozmanitějšími rodinnými strukturami i sociokulturní skladbou dětí. Odborné teoretické zázemí zajišťuje Charlotte Bühler Institut ve Vídni. Výzkumně a publikačně se věnuje předškolní výchově, sleduje její vývoj v jednotlivých spolkových zemích a podílí se na tvorbě vzdělávacích programů (1995, 2000).

V polovině devadesátých let byl zaveden nový typ studijního programu, tzv. *Kolleg*, tedy nejdříve dvouleté denní a poté tříleté dálkové nevysokoškolské studium určené pro absolventy středních škol s maturitou (případně pro uchazeče, kteří splní zkoušku opravňující je ke studiu). Studium trvá šest semestrů a je alternativní postsekundární cestou k získání kvalifikace předškolních pedagogů. Reaguje tak na zvýšenou potřebu personálu, ale také na vývoj v zahraničí. Celoevropským trendem je zvyšování minimální úrovně kvalifikační pří-

⁷⁶ Resp. *vzdělávací ústavy pro pedagogiku dětských zahrádek* – nicméně použití Fröbelova označení typu předškolních zařízení jako obecného názvu pro předškolní zařízení se v Rakousku na konci 20. století jeví již poněkud zavádějící, protože tato zařízení sice historicky vycházejí také z pedagogiky F. Fröbela, avšak jejich pedagogické přístupy jsou již jiné a odpovídají dobovým poznatkům z pedagogiky, psychologie atd.

⁷⁷ V němčině využíváno v ženském rodě.

pravy předškolních pedagogů směrem k terciárnímu vzdělávání (Loudová Stralczyńska et al., 2022). Úvahy o **akademizaci** odborné přípravy předškolních pedagogů se v Rakousku rozvíjejí podobně jako v Německu od devadesátých let (Fthenakis, 2004; Oberhuemer et al., 2010). Cíle odborné přípravy se také transformovaly a začaly využívat kategorie profesních kompetencí, zaměření na rozvoj osobností studenta, odpovědnost, sociální citlivost a připravenost reagovat na aktuální společenské výzvy atd. (BMBWK, 2004).

Vývoj školství na počátku 21. století je podobně jako v Německu a Švýcarsku ovlivněn výsledky mezinárodního šetření PISA v roce 2000. Dalším významným aktem bylo ujednání Barcelonských cílů (2002). Jeho cílem bylo posílit sociální kohezi, zajistit dostatek míst pro děti v předškolním věku a umožnit dřívější návrat rodičů na trh práce (do roku 2010 se Rakousku podobně jako většině evropských zemí nepodařilo dosáhnout stanovených cílů).

Institucionální předškolní výchova však v tomto období konečně získává uznání svého významu na politické úrovni. V roce 2008 vláda stanovuje záměr zavést vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání. V následujícím roce vydává *Spolkový rámcový vzdělávací plán pro zařízení elementárního vzdělávání v Rakousku (Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich)*, který na národní úrovni stanovuje vzdělávací cíle a obsahy (BMUKK, 2009). Návazně zavádí bezplatný a povinný poslední předškolní rok (Österreichische Bundesregierung, 2008). Od školního roku 2009/10 docházejí pětileté děti povinně do předškolního vzdělávání (nazývaného *elementárním vzděláváním*) v minimálním rozsahu 20 hodin týdně. Jednotlivé spolkové země si konkretizují další specifické podmínky, např. vyšší týdenní počet povinných hodin (BMBWF, 2009).

Rakousko reagovalo na obtíže dětí při vstupu do školy. Proto zavedlo tzv. *úvodní fázi školní docházky (Schuleingangsphase)*, která může mít dvojí podobu:

1. Výuka v přípravné třídě a 1.–2. třídě primárního stupně je organizována odděleně.
2. Výuka v přípravné třídě a 1. třídě nebo v přípravné třídě a 1. až 2. třídě primárního stupně je realizována společně.

Úvodní fáze ovšem nepatří pod předškolní sektor, ale pod všeobecné školní vzdělávání (*Volksschule*). Úprava tak neřeší systémovou podporu kooperace institucí, ale podporu vzdělávání dětí na počátku školní docházky. Podpora spolupráce je tak pořád hodnocena jako oblast, na které je potřeba v budoucnu pracovat. Jak ukázal náš výzkum na pedagogických vysokých školách, existuje řada dílčích kroků, které mohou tuto proměnu podpořit; např. včlenění modulů zaměřených na předškolní pedagogiku do studia učitelství pro primární školu a naopak obsahy týkající se počátků primárního vzdělávání do přípravy předškolních pedagogů. Jiným opatřením je předávání diagnostických informací o dětech mezi předškolními zařízeními a školou – například protokolů hodnocení rozvoje dítěte.⁷⁸ Dříve předávání informací záviselo na iniciativě rodiče a instituce nesměly dokumenty sdílet, což zhoršovalo práci učitelů v prvních třídách, protože jim chyběly informace o dětech. Od roku 2016 platí povinnost předávat dokumentaci o dítěti. V současné době tak mají učitelé na primárním stupni navazovat na pedagogickou práci v předškolním vzdělávání (mohou například pokračovat v portfoliu dítěte apod.).

První desetiletí 21. století představuje v Rakousku období reformních snah v oblasti přípravy učitelů a pedagogů od elementárního po sekundární vzdělávání. Spolková vláda formuluje

⁷⁸ Od roku 2019/2020 musí všechna předškolní zařízení realizovat jazykovou diagnostiku u všech dětí od tří let, která se pak předává škole. Rakouské ministerstvo školství k tomu vydalo dva standardizované nástroje: BESK KOMPAKT pro děti s němčinou jako prvním jazykem a BESK-DaZ KOMPAKT pro děti, které mají němčinu jako druhý jazyk.

záměr otevřít vysokoškolskou přípravu také předškolním pedagogům (Österreichische Bundesregierung, 2008). V rámci národního projektu *PädagogInnenbildung NEU*⁷⁹ mělo dojít ke komplexní reformě vzdělávání pedagogů, která by sledovala jednotné profesní kompetence a podporovala vzájemnou návaznost. V Rakousku představovala tato snaha jedinečnou příležitost, jak překonat propast mezi vzděláváním předškolních pedagogů a učitelů primárního stupně. Od roku 2007 vznikají kurzy dalšího vzdělávání na pedagogických vysokých školách (Linec, Graz, Vídeň/Krems) v rozsahu 5–6 semestrů (33–60 kreditů). V letech 2009–2011 byl připraven a představen veřejnosti nový model přípravy pedagogů, kteří pracují s dětmi ve věku 0–19 let. Byly vymezeny společné kompetence:

- „1. obecné a speciální pedagogické kompetence
2. odborné a didaktické kompetence
3. inkluzivní a interkulturní kompetence
4. sociální kompetence při jednání s interními a externími partnery.
5. poradenské kompetence
6. porozumění profesionalitě“ (BMBWF & BMUKK, 2012, s. 3).

Bylo navrženo, aby absolventi vzdělávacích ústavů pro předškolní pedagogy mohli navázat vysokoškolským bakalářským programem. Nově měl vzniknout vzdělávací program pro elementární a/nebo primární stupeň (*Elementar- und/oder Primarbereich*) (BMBWF & BMUKK, 2012). V roce 2014/2015 mělo být zahájeno vzdělávání podle nového modelu. Z finančních důvodů však byl nakonec předškolní sektor z reformy vyňat. V roce 2013 vyšel spolkový zákon, který upravoval nový model vzdělávání učitelů podle boloňského modelu vysokého školství, avšak pouze pro učitele primárního a sekundárního stupně. Minimální kvalifikační úroveň pro přípravu elementárních pedagogů tak nebyla navýšena na terciární úroveň a nadále se realizovala na vzdělávacích ústavech pro předškolní pedagogy (BAKIP), případně jako alternativní cesta na vzdělávacích ústavech pro sociální pedagogiku⁸⁰ (BASOP). Neúspěch iniciativy znamenal do určité míry „zakonzervování“ odborné přípravy mimo vysokoškolskou úroveň.

V roce 2016 pak vyšel nový spolkový zákon,⁸¹ který utvrdil kvalifikační požadavky pro předškolní sektor na neterciární úrovni. V návaznosti na to byl upraven vzdělávací plán a vzdělávací ústavy (BAKIP) byly přejmenovány na *vzdělávací ústavy pro elementární pedagogiku (Bildungsanstalten für Elementarpädagogik, BAfEP)*. V rámci adaptace na evropskou klasifikaci vzdělávání byly poslední dva roky studia na BAfEP zařazeny do postsekundárního vzdělávání (ISCED 5, *short-cycle tertiary education*). Fakticky se však požadavky na minimální kvalifikaci zásadně neupravily (Krenn-Wache, 2017).

Další posun na **cestě k profesionalizaci a akademizaci** představuje založení katedry pro elementární pedagogiku v roce 2010 na univerzitě ve Štýrském Hradci (*Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft*) a v roce 2013 v Innsbrucku. Univerzita ve Štýrském Hradci je nadále hlavním výzkumným pracovištěm v oblasti elementární pedagogiky. Nabízí bakalářský studijní program věda o výchově a vzdělávání (*Erziehungs- und Bildungswissenschaft*⁸²).

⁷⁹ GZ. BMUKK-BMS1000/0034-MinBüro Dr. Schmied/2012

⁸⁰ V originále *Bildungsanstalt für Sozialpädagogik*

⁸¹ *Bundesgesetz über die Anstellungserfordernisse für Kindergärtnerinnen bzw. Kindergärtner* (Bundeskanzleramt Österreich 2016, BGBl. 406/1968)

⁸² Na ně navazuje magisterský obor sociální pedagogiky s možností specializace na elementární pedagogiku a od akademického roku 2022/23 zcela nový magisterský studijní program elementární pedagogika, jako jediný magisterský

Zásadním krokem na cestě k terciarizaci bylo vytvoření bakalářských studijních programů elementární pedagogiky. Vznikly v návaznosti na akademizační snahy iniciativy *PädagogInnenbildung NEU*. První a jediné kvalifikační studium nabízí od roku 2011 vysoká škola v Koblenz v kooperaci s privátním zřizovatelem předškolních zařízení KIWI (*Kinder in Wien*) jako dálkové studium v duální formě. Od akademického roku 2014/2015 je otevřen kurz elementární pedagogiky v Salcburgu a také bakalářský program *sociální management v elementární pedagogice* ve Vídni.

Od akademického roku 2018/2019 se na pedagogických vysokých školách v Rakousku realizuje kombinované studium elementární pedagogiky. Jde o završení snah o akademizaci v prvních dvou desetiletích 21. století,⁸³ přesto ne v podobě, v níž doufali tvůrci projektu *PädagogInnenbildung NEU*. Studium však pokrývá poptávku pedagogů po vysokoškolském vzdělání v oboru elementární pedagogiky ve všech regionech Rakouska, byť je zatím pouze v kombinované formě a otevřeno jen pro pedagogy z praxe.

Současné obsahy předškolního vzdělávání v Rakousku

*Spolkový rámcový vzdělávací plán pro zařízení elementárního vzdělávání v Rakousku*⁸⁴ z roku 2009 vymezuje pojetí, závazné vzdělávací cíle a obsahy pro devět spolkových zemí Rakouska (BMUKK, 2009). Je to poměrně stručný dokument. Shrnuje základní charakteristiky pedagogické orientace, která vychází ze sociálněkonstruktivistického pojetí učení a obrazu dítěte jako kompetentního jedince, aktivního subjektu svého učení (viz Kapitola 2), který je přirozeně zvědavý, kreativní a chce objevovat a zkoumat svět kolem sebe. Přiznává dětem právo na respekt k jejich individuálnímu vývoji, životnímu rytmu, dispozicím a potřebám.

Formuluje pojetí vzdělávání a kompetencí v elementárním vzdělávání (ISCED 0). Věnuje se také věcným podmínkám vzdělávání. Principy předškolního vzdělávání charakterizuje celostní přístup, který respektuje učení dítěte prostřednictvím všech jeho smyslů. Dalšími principy jsou individualizace, diferenciacce, podpora dítěte v samostatnosti a autonomie⁸⁵ (vycházející z rozvoje potenciálu dítěte), orientace na životní zkušenosti, inkluze, věcná správnost v pedagogických procesech, diverzita, citlivost k genderovým specifikům, důraz na aktivní participaci dítěte, transparentnost ke všem aktérům vzdělávacího procesu a partnerství ve vzdělávání (s rodiči a dalšími odborníky).

Východiskem pedagogické práce je uznání práva dítěte na sebeurčení, participaci na společenském a kulturním rozvoji a podpora převzetí odpovědnosti. Kurikulum pracuje se čtyřmi hlavními kompetencemi: (1) sebe-kompetence nebo personální kompetence⁸⁶, (2) sociální kompetence nebo sociálně komunikativní kompetence, (3) věcná kompetence, (4) kompetence k učení. Jako nadřazenou kompetenci označuje *metakompetenci*, která pokrývá metakognitivní schopnosti ve vztahu k vlastnímu vývoji a možnostem plného uplatnění dítěte v životě.

Spolkový rámec vymezuje šest vzdělávacích oblastí a jejich podoblasti:

- *Emoce a sociální vztahy*: rozvoj identity, důvěry, well-being, podpora kooperace a kultura řešení konfliktu;
- *Etika a společnost*: orientace na hodnoty, diverzitu, inkluzi, participaci a demokracii;

obor zaměřující se na předškolní pedagogiku v Rakousku.

⁸³ Podrobně se aktuálním vzdělávacím možností předškolních pedagogů v Rakousku věnuje Kapitola 6.2.

⁸⁴ V originále *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*

⁸⁵ Používá anglický pojem *empowerment* (uschopnění).

⁸⁶ V originále *Selbstkompetenz oder personaler Kompetenz*

- *Jazyk a komunikace*: věnuje se jazyku a jazykům, verbální a neverbální komunikaci, gramotnosti, informačním a komunikačním technologiím;
- *Pohyb a zdraví*: zaměřuje se na tělo a vnímání, pohyb a rozvoj v oblasti ochrany zdraví;
- *Estetika a vytváření (tvorba)*: zahrnuta je oblast kultury a umění, zaměřuje se na rozvoj kreativního vyjadřování dětí;
- *Příroda a technika*: věnuje se přírodě, životnímu prostředí, technice a matematice.

Vzdělávací oblasti shrnují hlavní zaměření vzdělávacích procesů v příslušné oblasti. Mají podobu souvislého textu, který nestanovuje uzavřený kánon vzdělávacích cílů a výstupů, ale slouží pedagogům pro uchopení základního směřování. Důležitou součástí je kapitola věnovaná *tranzici* dítěte. Věnuje pozornost třem hlavním oblastem, kterými je přechod dítěte z rodiny do předškolní instituce, dále přechod mezi předškolními zařízeními a konečně tranzice dítěte do primárního vzdělávání. Spolkový rámcový vzdělávací plán uzavírá kapitola zaměřená na *pedagogickou kvalitu*. Dělí ji na kvalitu procesní, orientační, strukturní a kvalitu managementu. Charakterizuje základní oblasti rozvoje kvality, ale nenabízí strukturovaný výčet. Spíše je otevřeným dokumentem, který naznačuje směr vývoje, ale nesusazuje pedagogickou praxi přílišnou konkretizací.

Národní rámec je doplněn dalšími třemi dokumenty:

- (1) *Pokyny pro jazykové vzdělávání a podporu při přechodu z elementárního vzdělávání na základní školu*⁸⁷ – metodický materiál pro sledování a dokumentaci jednotlivých jazykových vzdělávacích procesů;
- (2) *Modul pro poslední rok v elementárním vzdělávání. Prohlubující informace k federálnímu rámcovém vzdělávacím plánu*⁸⁸ – metodický materiál pro podporu základních kompetencí při přechodu do školy. Prohlubující materiál k národnímu rámci rozpracovává obsahy v jednotlivých vzdělávacích oblastech a věnuje se doprovázení dítěte při přechodu do školy;
- (3) *Žít hodnoty, vytvářet hodnoty. Výchova k hodnotám v raném dětství*⁸⁹ – metodický průvodce s impulzy pro hodnotovou výchovu v kontextu osobnostně orientovaného pojetí v předškolním vzdělávání.

Národní rámec a tyto tři rozšiřující dokumenty jsou závazné pro všechny typy předškolních zařízení, které patří pod předškolní instituce, tj. elementární vzdělávání (ISCED 0). Společně vytvářejí přehledné kurikulární podmínky pro praxi, podle nichž se také orientuje odborná příprava pedagogů v předškolním vzdělávání. Jak ukazuje náš výzkum, pojetí spolkového rámcového vzdělávacího programu se propisuje do struktury modulů i obsahu odborné přípravy pedagogů v bakalářských programech na pedagogických vysokých školách.

Od roku 2018 je stanoven samostatný kurikulární rámec také pro neinstitutonální denní péči (chůvy, pečovatelé nazývaní denní rodiče, tj. *Tageseltern*) a pro rodiče, jejichž pětileté děti nedochází do povinného předškolního vzdělávání (rodiče převzali odpovědnost za vzdělávání

⁸⁷ V originále *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule* (2014, 2018, 2021)

⁸⁸ V originále *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungseinrichtungen Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan* (2010)

⁸⁹ V originále *Werte leben, Werte bilden: Wertebildung in der frühen Kindheit* (Pädagogische Hochschule Niederösterreich, 2021)

dítěte v individuální organizaci povinného předškolního roku).⁹⁰ Inspirativní je komplexní přístup kurikulárních dokumentů, který pokrývá všechny typy předškolních institucí a péče o dítě do šesti let. Rakouské kurikulární dokumenty pro elementární vzdělávání poskytují základní orientaci v podobě spolkového rámce, který dále konkretizují doplňující materiály. Věnují se rovněž specifickým výzvám, jakými jsou podpora vícejazyčných dětí, osvojení němčiny jako druhého jazyka, podpora sociální soudržnosti a výchova k hodnotám otevřené a demokratické společnosti.

3.3 Švýcarsko

I ve Švýcarsku jsou počátky institucionální péče o předškolní děti spojeny s proměnou společnosti na přelomu 18. a 19. století. Do roku 1848 byly předškolní instituce zakládány ojedinele. Období let 1848–1881 charakterizovaly konflikty mezi dvěma hlavními pojetími – konceptu *školy pro malé děti (Kleinkinderschule)* navazujícího na Samuela Wilderspina a *dětské zahrádky (Kindergarten)*, které vycházely z pojetí Friedricha Fröbela.

Na počátku předškolních zařízení nestál primárně sociální důvod, ale pohnutky kulturně-politické⁹¹ (Rüfenacht, 1984). Předškolním zařízením v německých kantonech byla následně po dlouhou dobu připisována především sociální funkce. Dětské zahrádky Fröbelova typu postavily sociálnímu aspektu na roveň také aspekt pedagogický⁹² (Rüfenacht, 1983).

Významným milníkem ve vývoji předškolní výchovy ve Švýcarsku bylo založení *Švýcarského spolku podporujícího dětské zahrádky*⁹³ (*Schweizer Kindergarten-Verein*, dále KgV) roku 1881. Spolek zastával přesvědčení, že institucionální předškolní výchova má být přístupná všem dětem bez rozdílu. Formuloval základní stanoviska a vize pro fungování předškolních institucí (Wannack, 2008).

Na přelomu 19. a 20. století se dětským zahrádkám v německých kantonech dostalo dílčího společenského uznání. Byly považovány za sociálně-pedagogickou instituci, jejíž výchovné a vzdělávací cíle ovšem v porovnání se školou nebyly pro veřejnost dostatečně zřejmé. Dětské zahrádky se rozvíjely jen v kantonech, kde tomu nebránily politicko-náboženské důvody (Küttel, 1882; Rüfenacht, 1984). Vliv reformní pedagogiky se v německých kantonech zrcadlil v novém významu hry.⁹⁴ Vnitřní politicko-náboženská i ekonomická nejednotnost

⁹⁰ Nazývá se *Děti v roce před zahájením školní docházky: Pokyny pro péči o děti doma a péči prostřednictvím pečovateli (Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern)* (Charlotte Bühler Institut, 2010).

⁹¹ V zájmu dobročinných spolků i jedinců, kteří zakládali první školy pro malé děti, nebylo řešit sociální otázky nejnižší vrstvy obyvatelstva. Cílem bylo využít pedagogický potenciál institucionální péče, protože její zakladatelé chtěli bránit rozpadu morálky, religiozity a společenského pořádku oligarchického státu. Sociální funkci získaly školy pro malé děti (*Kleinkinderschulen*) postupně v průběhu třicátých let 19. století (Rüfenacht, 1984). V prvním desetiletí vzniku převládalo nadšení z možnosti a očekávaného přínosu institucionální péče pro přípravu dětí na školní vzdělávání. Brzy se ale začaly objevovat i protichůdné názory.

⁹² Nejvýraznější odezvu v celém Švýcarsku získaly Fröbelovy myšlenky v kantonu Ženeva.

⁹³ Přesnější či kratší překlad do češtiny není jazykově možný, aniž by došlo ke zkreslení významu. Byl to spolek průkopníků myšlenek Fröblovy dětské zahrádky (*Kindergarten*) a nikoli školy pro malé děti (*Kleinkinderschule*).

⁹⁴ Významnou představitelkou modernizace předškolního vzdělávání byla Emmy Walser (1899–1992). Ve dvacátých letech 20. století vystudovala Teacher's College of University of Columbia v New Yorku, navštěvovala semináře J. Deweye a W. H. Kilpatricka, seznámila se s projektovou metodou. V didaktice předškolního vzdělávání byl její přínos především v oblasti *důrazu na volnou hru dítěte*. Hru považovala za *přirozený způsob činnosti dítěte* a nikoli za metodu. Zdůrazňovala význam svobody dítěte při výběru hry a prostředků. Řízení hry mělo být „co nejdříve a v co největší míře svěřeno do rukou dětí“ (Walser 1951, s. 23 podle Wannack, 2008, s. 4). Vymezovala se proti rigidnímu využívání Fröblových dárek k řízeným činnostem. Její publikace zásadním způsobem ovlivnily předškolní praxi v německých kantonech Švýcarska.

německých kantonů ale neumožnila rozvoj společné vzdělávací politiky (Rüfenacht, 1983; Wannack, 2008).

Pracovnice dětských zahrádek byly v 19. století připravovány v jednoletých kurzech. Od roku 1887 vystavoval *Švýcarský spolek podporující dětské zahrádky* pro absolventky kurzu diplom. V předškolních institucích působily od 2. poloviny 19. století a po většinu 20. století pouze ženy.⁹⁵ V roce 1921 se prodloužila minimální délka kvalifikace na dva roky.⁹⁶ Pojetí i obsah přípravy se v jednotlivých vzdělávacích institucích lišily. Kurzy kvalifikovaly absolventky nejen pro práci v dětských zahrádkách, ale také pro činnost v jeslích a péči o děti v rodinách (Wannack, 2008). V roce 1942 byly formulovány *Základní požadavky na vzdělání švýcarských pedagožek v dětských zahrádkách*,⁹⁷ na jejichž základě se spolek KgV snažil prosadit rámcové požadavky ve všech seminářích ve Švýcarsku. Do praxe měly být přijímány pouze absolventky těchto seminářů (Wannack, 2008).

Vývoj předškolní výchovy a vzdělání předškolních pedagogů ve Švýcarsku v letech 1950–1993

Od čtyřicátých let 20. století nedošlo k významnějšímu posunu ve vývoji předškolních institucí. Šedesátá léta bývají označována jako 2. reforma předškolní výchovy ve Švýcarsku a „znovuobjevení dětských zahrádek“ (Wannack, 2008, s. 5). Zaznamenáváme intenzivní kvantitativní rozvoj institucionální předškolní výchovy. Zatímco na počátku šedesátých let absolvovalo předškolní výchovu asi 55 % dětí, ve školním roce 1979/1980 již 95,39 % dětí⁹⁸ (Rüfenacht, 1983). Důvodem nárůstu počtu předškolních zařízení byly hospodářsko-politické změny a s nimi spojené změny ve společnosti. Masivně vzrostla průmyslová produkce, zvýšila se imigrace i počet narozených dětí a také počet zaměstnaných žen. Nově přibýlo volání po řešení vzdělávacích problémů dětí s migračním původem. Institucionální výchova se stala samozřejmostí a nutností. Tyto příčiny sehrály ve Švýcarsku oproti Německu důležitější roli pro rozvoj předškolní výchovy než nároky na rovné příležitosti mužů a žen.

Začala se zdůrazňovat výchovně-vzdělávací úloha předškolních zařízení⁹⁹ i v německy mluvících kantonech. Na základě vědeckých poznatků byla úloha předškolních zařízení rozšířena o zaměření na vzdělávání dítěte. Zároveň však změny ve společnosti vedly k tomu, že předškolní výchova často musela nikoli doplňovat, nýbrž nahrazovat rodinnou péči, a paradoxně předškolní zařízení plnila často více funkci pečující než výchovně-vzdělávací. V regionech ležících mimo města přetrvávaly otázky o významu předškolních institucí. Na venkově byly často využívány nárazově, zpravidla v letních měsících v důsledku větší vytíženosti rodičů v zemědělství. Pro děti z horských oblastí vznikly speciální formy provozu: *předškolní zařízení se zkrácenou pra-*

⁹⁵ Označení používané pro pedagoga-ženu, která pracovala v dětské zahradce (*Kindergarten*), bylo *Kindergärtnerin*, mužský ekvivalent nebyl používán. Pojetí této pozice jako čistě ženské záležitosti bylo nefröblovské (počítal s personálem obou pohlaví, v němčině nacházíme označení *Kindergärtner/Kindergärtnerin* i *Kinderführer/Kinderführerin*). Muži stáli ve vedoucích pozicích komisí spravujících zařízení, ale nepodíleli se na výchovném procesu.

⁹⁶ Řada seminářů navíc i poté nabízela jen jednoleté kurzy.

⁹⁷ V originále *Grundsätzlichen Forderungen für die Ausbildung schweizerischer Kindergärtnerinnen*

⁹⁸ Nejméně míst v předškolních zařízeních bylo v kantonech Bern, Freiburg a Tessin (Rüfenacht, 1983).

⁹⁹ V německých kantonech jsou ve 2. polovině 20. století již všechny předškolní instituce nazývány *Kindergarten*. Protože se však pojetí předškolní výchovy dále vyvíjelo a pedagogické procesy se v tomto období již nezakládají výhradně na konceptu F. Fröbela, upřednostňujeme obecnější překlad pojmu *Kindergarten* jako *předškolní (vzdělávací) zařízení* – paralelně k situaci v Německu a uplatněné terminologii v Kapitole 3.

covní dobou¹⁰⁰ (*Teilzeitkindergarten*), letní předškolní zařízení (*Sommerkindergarten*) a cestující předškolní zařízení¹⁰¹ (*Wanderkindergarten*).

Ve Švýcarsku byly zaznamenány **tři trendy**:

- (a) rozvoj institucionální předškolní výchovy ve venkovských a horských oblastech;
- (b) téměř 100% účast dětí na předškolní výchově ve městech a průmyslových regionech (Rüfenacht, 1983);
- (c) malý vliv nových teorií učení na cíle předškolní výchovy a odmítání snah o urychlování kognitivního rozvoje dětí ze strany pedagogů¹⁰² (Stettler, 1970; Stucky, 1972).

Současně lze hovořit o „empirickém převratu v předškolní pedagogice“ ve Švýcarsku, který vnesl poznání, že vývoj dítěte nezávisí jen na jeho zrání (Wannack, 2004, s. 5).

Na konci šedesátých let 20. století proto sílila kritika předškolní výchovy za nedostatečně systematickou podporu kognitivních schopností dětí a včasnou podporu těch se sociokulturním znevýhodněním. Jednotlivé kantonální parlamenty se sice těmito problémy zabývaly, ale na národní úrovni nebyla podniknuta žádná opatření.

V reakci na tuto situaci založil *Schweizerischer Kindergartenverein* v roce 1967 tzv. *Studijní komisi pro přezkoumání pedagogických otázek současnosti* (*Studienkommission zur Prüfung pädagogischer Gegenwartsfragen*), která následně pracovala na návrhu *Rámcového plánu pro výchovnou a vzdělávací práci v předškolním zařízení* (*Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten*, vydán až 1971), jehož cílem bylo definovat vzdělávací obsah pro předškolní zařízení a informovat o možnostech a moderních metodách jejich vedení (Wannack, 2004). Tento rámcový vzdělávací plán byl používán až do roku 1999.

V šedesátých letech také byl ve Švýcarsku obecně nedostatek pedagogických sil, což posloužilo řadě kantonů jako důvod k redukci dvouleté předškolní docházky pouze na jeden rok. Rüfenacht (1983) však k této situaci poznamenává, že tento argument byl reálný jen částečně, protože kantony současně zatěžoval početní nárůst dětí, také finanční problémy a další nároky na rozvoj infrastruktury. Na druhou stranu se začaly objevovat úvahy o tom, že je třeba rozšířit odbornou přípravu na více než dva roky (Wannack, 2008).

V roce 1970 vydala Švýcarská konference kantonálních ředitelů škol (*Erziehungsdirektorenkonferenz*¹⁰³, *EDK*) první konkordát o koordinaci školství, tzv. *Schulkonkordat* (*Konkordat über die Schulkoordination* z 29. 10. 1970). Ten zavazoval kantony ke spolupráci v oblasti školství a harmonizaci základních parametrů školství (např. délky povinné školní docházky).¹⁰⁴ Předškolní oblast ovlivnil pouze ve dvou aspektech: (1) zavedl závazný věk šesti let pro vstup

¹⁰⁰ Děti je navštěvovaly pouze na půl dne, protože pro ně nebylo možné odcházet na oběd domů a pak se ještě vracet na odpolední program.

¹⁰¹ Pedagožka objížděla rodiny, kde individuálně pracovala s dítětem. Zbytek vzdělávací práce realizovali rodiče dle jejích instrukcí.

¹⁰² Různé stimulační programy vyvinuté v USA či v Německu (H. R. Lückert, W. Correll) byly sice ve Švýcarsku publikované a známé, ale nedošly širšího uplatnění ani akceptace ze strany pedagogické veřejnosti (Stettler, 1970). Předškolním zařízením byla myšlenka odmítnutí školského přístupu a učení a potřeba chránit dítě imanentní, což neposkytlo prostor pro přístupy, které se snažily o stimulaci a urychlení vývoje dítěte či jednostranné zaměření na jeho kognitivní rozvoj. I proto zaznívala taková vyjádření jako: „Můžeme s dítětem dělat vše, co se dá dělat?“ nebo „Děti si nemohou bránit své potřeby, a proto to pro ně musíme dělat my.“ Tato slova pronesla v roce 1968 Trudi Pfisterer, tehdejší prezidentka KgV (Stettler, 1970, s. 23).

¹⁰³ Celým názvem v originále *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*

¹⁰⁴ Přijaly jej všechny kantony až na Tessin.

do školy a (2) zavázal kantony k vytvoření podmínek pro uznávání vzdělání pedagogů mezi kantony. Konkordát zahájil harmonizační trend v oblasti vzdělávání a položil základ reformám školství na federální úrovni.

Dlouho připravovaný *Rámcový plán pro výchovnou a vzdělávací práci v předškolním zařízení* byl vydán až na začátku sedmdesátých let (1971). V roce 1982 byl vytvořen *Doslov k rámcovému plánu (Nachwort zum Rahmenplan)* a v roce 1987 dokonce přepracované *Principy pro práci v předškolním zařízení (Leitideen für die Arbeit im Kindergarten)*¹⁰⁵ jako reakce na proměňující se podmínky ve společnosti (Wannack, 2004). Rámcový program byl ve většině německy mluvících kantonů používán až do roku 1999 a představoval první pokus o vymezení cílů a vzdělávacích nabídek předškolního vzdělávání na dobu dvou let před nástupem dítěte do primární školy. Podle Rámcového programu (Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1971) předškolní zařízení otevírá dětem prostor k bytí, prožívání a jednání, který přesahuje rodinu a její okolí. Pedagogicky uváženým a odpovědným způsobem podporuje možnosti lidského zrání. Rozmanité oblasti rodící se osobnosti mají být harmonicky podněcovány a podporovány.

„V předškolním zařízení mají být vzájemně provázaným způsobem podněcovány a podporovány rozmanité oblasti rozvíjející se osobnosti:

- schopnost prožívat, vnitřní účast (emocionální oblast)
- budování vůle, schopnosti se rozhodovat (oblast volných procesů)
- schopnost vnímat, tvořit jazykové pojmy, věku přiměřená schopnost uvažovat (kognitivní oblast)
- fantazie, schopnost se vyjádřit, tvořivé jednání (kreativní oblast)
- odpovědnost, připravenost pomoci, tolerance, schopnost účasti na společenství (eticko-sociální oblast)
- koordinace pohybů, obratnost, držení těla (motorická oblast)“ (Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, 1971, s. 5).

Velký význam byl kladen na spolupráci rodiny a předškolního zařízení. Program poskytoval základní rámec, který současně dostal rozmanitosti v přístupu jednotlivých kantonů k předškolní výchově.

Na rozdíl od francouzsky¹⁰⁶ a italsky mluvících kantonů se v německy mluvících kantonech podařilo zákonně zakotvit předškolní zařízení až v 70.–80. letech. Kantony zaváděly legislativní podmínky v průběhu poměrně dlouhého období (Tabulka 1), což je spojeno se způsobem schvalování nových opatření na základě přímého hlasování občanů.

¹⁰⁵ Tyto však na rozdíl od rámcového plánu nebyly nikdy uvedeny do praxe.

¹⁰⁶ R. 1872 zakotveno povinné zřizování mateřských škol (*écoles enfantines*) v kantonu Ženeva (Rüfenacht, 1983).

Tabulka 1

Vývoj legislativního zakotvení předškolních zařízení v německých kantonech Švýcarska (1971–1987)

1971	1972	1973	1978	1979	1981	1983	1984	1985	1987
Uri	Nidwalden	St.Gallen	Obwalden	Basilejvenkov	Appenzell Ausserrhoden	Bern	Appenzell Innerrhoden	Freiburg	Aargau
		Schwyz	Thurgau		Schaffhausen		Glarus		
							Curych		

Zdroj: Wannack, 2008, s. 6

V osmdesátých letech 20. století se předmětem školskopolitického diskursu staly nové možnosti propojení preprimárního a primárního stupně. Rostoucí význam předškolního vzdělávání potvrdil rovněž projekt *Situace primární školy ve Švýcarsku* (*Situation Primarschule Schweiz*, zkr. SIPRI), jehož třetí část pojednávala právě o přechodu mezi preprimárním a primárním vzděláváním. Zkoumaly se možnosti propojení obou stupňů na různých úrovních a hledaly možnosti pro zajištění kontinuity vzdělávacích procesů obou institucí (Verband Kindergärtneinnen Schweiz, 1994; Wannack, 2008). Předškolní vzdělávání bylo uznáno jako první stupeň veřejné vzdělávací soustavy (Huldi & Fessler, 1985). V roce 1992 vypracovaly rovněž francouzské kantony nový společný vzdělávací plán v podobě cílů a aktivit pro předškolní stupeň (*Suisse romande. Objectifs et activités préscolaires*, přijatý s výjimkou kantonu Ženeva) (CIIP, 1992).

V předškolní oblasti se tedy uskutečnilo z hlediska pojetí a kurikula mnoho inovací s pozitivním dopadem na kvalitu praxe. Profesní pozice předškolních pedagogů však byla nadále hodnocena jako špatná. Pedagožky dostávaly nižší příjem než učitelé primární školy, což bylo zapříčiněno také jejich kratší odbornou přípravou. Protože se jednalo o čistě ženské zaměstnání, jeho společenské uznání bylo výrazně nižší než u učitelů vyšších stupňů vzdělávání. V praxi působilo navíc hodně nekvalifikovaných osob. Ještě v rezoluci z roku 1990 hodnotil spolek KgV profesní situaci jako bezvýhodnou.¹⁰⁷ Na druhou stranu ale naznačil vize pro další rozvoj: vyrovnání statusu pedagogů v předškolním a školním vzdělávání nebo vyrovnání finančního ohodnocení na úroveň učitelů primární školy¹⁰⁸ (Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein 1990a podle Wannack, 2008, s. 7).

Vývoj předškolní výchovy a vzdělávání předškolních pedagogů ve Švýcarsku v letech 1994–2009

Období devadesátých let 20. století představuje počátek nejintenzivnější fáze reformy v předškolní výchově ve Švýcarsku. V oblasti přípravy pedagogů jde o fázi profesionalizace. Proměnil se profesní profil, pregraduální příprava se terciarizovala a akademizovala. Švýcarsko se tímto

¹⁰⁷ Hovořili o profesi jako o „Sackgassenberuf“, tj. zaměstnání ve slepé uličce.

¹⁰⁸ V návaznosti na tyto reformy změnil spolek svůj název a zahrnul tím do pracovní pozice předškolních pedagogů také muže (*Verband KindergärtnerInnen Schweiz*).

zařadilo mezi další země v Evropě, které reformami usilovaly o zvýšení kvality a úrovně odborné přípravy předškolních pedagogů.

V roce 1994 vytvořila Švýcarská konference kantonálních ředitelů škol (dále EDK) studijní skupinu (*EDK-Studiengruppe 4bis8*). Hledaly se nové formy organizace vzdělávání dětí ve věku 4–8 let. Cílem bylo umožnit flexibilní organizaci prvních let vzdělávání a řešit vysoký počet odkladů povinné školní docházky i zvyšující se rozmanitost individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Již v roce 1997 byla předložena koncepce výchovy 4–8letých dětí (*EDK-Dossier 48*) a po dvou letech *Zpráva k vzdělávání učitelů pro Basisstufe*¹⁰⁹ (*EDK-Dossier 57*). V roce 2000 následovala první doporučení EDK pro vzdělávání 4–8letých dětí (EDK, 2000). V návaznosti na to byl vytvořen projekt *EDK-Ost 4bis8*, jehož cílem bylo pilotovat v letech 2003–2010 modely *Grundstufe* a *Basisstufe*.¹¹⁰ Časovou posloupnost vydání klíčových dokumentů během reformy kvalifikační přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání ukazuje Tabulka 6.

Následující tabulka (Tabulka 2) znázorňuje současné možnosti výstavby prvních let vzdělávání. Modely představují výsledek inovativních projektů a snah celého tohoto období. Modely 1–3 se ve Švýcarsku uplatňují paralelně podle rozhodnutí jednotlivých kantonů a jejich obcí. Pouze kanton Tessin si ponechal svůj tradiční model, tedy tříletou předškolní docházku. Modely 2 a 3 mohou děti absolvovat během standardní doby (tedy během dvou nebo tří let). Podle individuálního vývoje dítěte lze však tuto dobu flexibilně prodloužit či zkrátit vždy až o jeden rok.

Tabulka 2

Přehled tří hlavních modelů organizace prvních let vzdělávání (Model 1: předškolní zařízení typu Kindergarten, Model 2: Grundstufe, Model 3: Basisstufe).

Věk	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Školní rok		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
		Primární stupeň včetně úvodního stupně, tzv. <i>Eingangsstufe</i>							
Model 1		Předškolní zařízení typu Kindergarten	Nižší primární stupeň		Střední primární stupeň				
Model 2		Grundstufe			Střední primární stupeň				
Model 3		Basisstufe				Střední primární stupeň			
Kanton Tessin		Předškolní zařízení typu Kindergarten		Primární stupeň Cyklus 1.–2.		Primární stupeň Cyklus 3.–5.			

Zdroj: výzkum autorky

Dalším významným krokem bylo vytvoření nových vzdělávacích plánů pro předškolní vzdělávání v jednotlivých kantonech. Vzdělávací plán kantonu Bern (Erziehungsdirektion, 1999)

¹⁰⁹ Pojmy označující inovativní podobu spojení dvou předškolních let a jednoho (*Grundstufe*) až dvou (*Basisstufe*) prvních ročníků primární školy jsou v textu autorkou uváděny v originále. Důvodem je jejich jasné určení. Opis by mohl být zaměněn s jinou současnou formou úvodního stupně v Německu a současně by byl pro použití v textu příliš dlouhý.

¹¹⁰ Oba modely vznikly v návaznosti na nizozemský projekt *Basisstufe* (Verband KindergärtnerInnen, 1994) a na reformní snahy ve Švýcarsku v devadesátých letech 20. století (EDK, 2003).

s malými úpravami převzalo dalších 10 německy mluvících kantonů. V roce 2000 vytvořil nový vzdělávací plán kanton Tessin (*Orientamenti programmatici*) (Wannack et al., 2006). Vzdělávací plán PECARO (*Plan d'étude cadre romand*) položil základy pro harmonizaci v oblasti obsahů vzdělávání mezi francouzskými kantony (Conférence intercantonale, 2001¹¹¹).

Špatné výsledky Švýcarska v šetření PISA v roce 2000 vedly k hledání nového vzdělávacího potenciálu předškolní výchovy (EDK, 2003). Jednotlivé kantony, v nichž doposud bylo předškolní vzdělávání nepovinné, postupně zaváděly povinnou 1-2letou docházku. Byly podniknuty kroky k začlenění dvou let předškolního vzdělávání do povinného vzdělávání v celém Švýcarsku. V roce 2006 byl vytvořen tzv. *HarmoS-konkordat*,¹¹² který obsahoval zavedení dvou let povinného předškolního vzdělávání od čtyř let věku dítěte jako součást 11leté školní docházky. Dále došlo ke změně článku 62 v ústavě, takže federace mohla na národní úrovni zavést nové harmonizační předpisy, pokud tento krok neučiní kanton sám. *HarmoS-konkordat* vstoupil v platnost v srpnu 2009. Do školního roku 2015/2016 trvalo přechodné období, během něhož měly kantony implementovat změny ve svých vzdělávacích systémech. Dvouletou povinnou docházku do předškolního vzdělávání zavedlo 17 kantonů, ostatních osm kantonů stanovilo jeden povinný rok a z nich šest kantonů nastavilo povinnost zajistit místo pro všechny čtyřleté děti (SKBE, 2023).¹¹³

Konkordát sjednotil cíle předškolního vzdělávání pro celé Švýcarsko – podporovat vývoj dítěte způsobem, který odpovídá jeho individuálnímu stavu a potřebám, připravovat dítě na vstup do školy a podporovat jeho samostatnost, stejně jako rozvíjet kognitivní, osobnostní a sociální kompetence (Annen et al., 2010).

Wannack (2008) hodnotí zavedení těchto legislativních úprav jako naplnění vizí, které si stanovil spolek KgV (*Schweizerischer Kindergarten-Verein*) při svém založení a které opětovně formuloval na konci osmdesátých let 20. století. Cílem bylo ustanovit předškolní zařízení jako součást veřejného vzdělávacího systému, zasadit se o jejich integraci do základní školy (*Volksschule*) a povýšit jejich status na úroveň školy. Měla být uznána hodnota konceptů předškolní pedagogiky a mělo dojít k jejich propojení s koncepty školní pedagogiky (Wannack, 2008). Reformní kroky byly implementovány postupně v průběhu více než 15 let. Proces odráží demokratické principy rozhodování, které se uplatňují ve švýcarském systému. Transformaci předškolního systému během reformy celého vzdělávacího systému ukazuje Příloha 4.

Diskutovaným tématem bylo zajištění kontinuity vzdělávání a přístupu k dítěti. Na přelomu 20. a 21. století se řešily problémy **diskontinuity mezi oběma stupni**, které byly podmíněny organizačními, koncepčními, kurikulárními i personální odlišnostmi (EDK, 1997). Hovořilo se o významu **vyváženého vztahu mezi vzájemným sblížením a vymezením předškolního a primárního stupně** (Wannack, 2004). Řadu z těchto problémů se již podařilo vyřešit nebo alespoň nastavit podmínky tak, aby se praxe mohla postupně proměnit (Wannack & Herger, 2021).

Vývoj pojetí, cílů a struktury předškolního vzdělávání byl od počátku provázán s reformou pregraduální přípravy učitelů. V polovině devadesátých let 20. století byly vytvořeny legislativní podmínky pro **akademizaci** odborné přípravy, která byla spojena s novými cíli a obsahovými

¹¹¹ Francouzské kantony využívaly dokument *Cíle a aktivity předškolní výchovy* z roku 1992 (CIIP, 1992). V roce 1998 kanton Ženeva vytvořil vlastní vzdělávací plán (Wannack et al., 2006).

¹¹² Interkantonální ujednání o harmonizaci obligatorní školy (*Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, tzv. *HarmoS-Konkordat*)

¹¹³ Pouze kanton Graubünden nemá ani jeden rok povinnou předškolní docházku a stanovuje pouze povinnost vytvořit potřebná místa pro všechny děti od čtyř let (SKBE, 2023).

důrazu v nově vznikajících bakalářských studijních programech na pedagogických vysokých školách (dále PH). V roce 1998 byl otevřen první bakalářský program na pedagogickém semináři v Liestal¹¹⁴ (kanton Basilej-venkov).

Tabulka 3

Přehled klíčových momentů v reformě pregraduální přípravy učitelů v předškolním vzdělávání v devadesátých letech a na počátku 21. století ve Švýcarsku

1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
EDK-Dossier 24 - Teze k rozvoji pedagogických vysokých škol																
EDK-Empfehlungen - doporučení pro vzdělávání učitelů a k pedagogickým vysokým školám																
EDK-Dossier 54a - Výzkum a rozvoj ve vzdělávání učitelů																
Vzdělávání učitelů pro Basisstufe (dokumentace EDK 57a)																
Realizace Boloňského systému																
Zakládání pedagogických vysokých škol: PH Basel-Landschaft (1998), PH Wallis, PH Bern (2001), PH Fribourg, PH Zürich (2002). PH Aarau, Rorschach, Schaffhausen, Solothurn, Thurgau, Zentralschweiz (2003), PH Graubünden, HPSA beider Basel (2004)																

Zdroj: Wannack, 2008, s. 8, upraveno autorkou

Studium pro *předškolní stupeň* (*Vorschulstufe*, vzdělávání dětí ve věku 4–6 let) bylo v prvních dvou dekádách vysokoškolské přípravy vyučováno samostatně nebo v kombinaci s primárním vzděláváním.¹¹⁵ V současné době je studium učitelství pro primární stupeň (*Primarstufe*, vzdělávání žáků ve věku 4–12 let) integrováno do tříletého bakalářského studia s různými variantami věkového zaměření.

V posledních 30 letech se tedy **status učitele** v předškolních zařízeních zvýšil a překonala se obtížná profesní situace z počátku devadesátých let 20. století. Odrazilo se to rovněž v označení pracovní pozice – nepoužívá se již označení *Kindergärtnerin*, nýbrž učitel (*Lehrperson*, *Lehrer/Lehrerin*). Na druhou stranu platové podmínky učitelů v preprimárním vzdělávání zůstávají stále nižší než u učitelů ve vyšších třídách primárního stupně.¹¹⁶

Mezi lety 1960 až 2009 se rozhodujícím způsobem zformovala podoba předškolní výchovy ve Švýcarsku. Na počátku šedesátých let 20. století se ještě její stav vyznačoval vysokou kantonální nejednotností a zásadně chyběla koordinace hlavních parametrů na federální úrovni (např. délka předškolní výchovy, věk nástupu do primární školy, obsahy vzdělávání apod.). Na konci tohoto období byly v základních rysech sjednoceny rámcové podmínky v preprimárním vzdělávání a odborné přípravě učitelů.

¹¹⁴ Od roku 2006 součástí Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

¹¹⁵ Pro celý primární stupeň nebo pouze pro určité třídy

¹¹⁶ Souvisí to také s tím, že vyučovací čas je u preprimárního vzdělávání nižší, takže pedagogové s plným úvazkem často přebírají ještě další úkoly ve škole.

Současné obsahy předškolního vzdělávání ve Švýcarsku

Ve Švýcarsku platí v předškolní oblasti několik kurikulárních dokumentů. Pro péči a výchovu o děti do čtyř let (ISCED 01) je využíván Orientační rámec¹¹⁷ vydaný v roce 2012 Švýcarskou konferencí UNESCO. Je to doporučující dokument, který nemá závazný charakter, ale v praxi se využívá jako orientační nástroj pro rozvoj kvality. Denní péče o děti do čtyř let však ve Švýcarsku není regulována na národní úrovni a vyznačuje se interkantonní variabilitou v mnoha aspektech.

Cíle a obsahy preprimárního vzdělávání (ISCED 02) jsou naopak koordinovány harmonizačním konkordátem z roku 2009, podle něhož se kantony musí řídit od roku 2015. Kurikulum je definováno pro jednotlivé jazykové oblasti. Jako první vydaly vzdělávací plán švýcarsko-francouzské kantony v roce 2015.¹¹⁸ Následoval plán kantonu Tessin ve školním roce 2018/2019.¹¹⁹ Německy mluvící kantony prošly nejdelší cestou ke společnému programu. V letech 2010–2014 vytvořila německá část Švýcarské konference kantonálních ředitelů (D-EDK) předlohu *Vzdělávacího plánu 21*¹²⁰ pro 21 německých a vícejazyčných kantonů, která slouží jednotlivým kantonům pro návrh vlastních programů. Uvedení nového plánu pro německy mluvící kantony bylo dokončeno teprve v roce 2023.

Vzdělávací plán 21 tvoří kurikulum pro tři stupně vzdělávání – preprimární vzdělávání (dva roky), 1.–6. ročník primárního vzdělávání a 1.–3. ročník nižšího sekundárního vzdělávání – celkem tedy 11 let povinného vzdělávání pro děti od čtyř do 15 let. Vzdělávací plán se dělí do tří cyklů, jejichž cíle a obsahy jsou provázané skrze kompetence a vzdělávací oblasti, jak naznačuje níže uvedené schéma.

Schéma 5

Rozložení vzdělávacích obsahů ve Vzdělávacím plánu 21 německy mluvících kantonů Švýcarska

1. cyklus Dva roky preprimárního vzdělávání a 1.–2. ročník primární školy	2. cyklus 3.–6. ročník primární školy	3. cyklus 1.–3. ročník nižší sekundární školy
Němčina	Francouzština – 1. cizí jazyk	Angličtina – 2. cizí jazyk
		Italština Latina
Matematika		Příroda a technika (s fyzikou, chemií a biologií)
Příroda, člověk, společnost (1.–2. cyklus)		Ekonomika, práce, domácnost (s hospodařením v domácnosti)
		Prostory, časy, společnosti (s geografii, historií)
		Etika, náboženství, společenství (s životními dovednostmi)
		Tvorba: Výtvarné umění / Textilní a technický design

¹¹⁷ V originále *Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung* (Wustmann Seiler & Simoni, 2016)

¹¹⁸ V originále *Plan d'études romand* (v interaktivní podobě dostupný na portále <https://portail.ciip.ch/per/domains>)

¹¹⁹ V originále *Piano di studio della scuola dell'obbligo ticinese* (v interaktivní podobě dostupný na portále <https://piano-distudio.edu.ti.ch/>)

¹²⁰ V originále *Lehrplan 21* (v interaktivní podobě dostupný na portále <https://v-fe.lehrplan.ch/>)

Zdroj: Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016, upraveno autorkou

Vzdělávací obsah je tedy uspořádán do šesti vzdělávacích oblastí. V preprimárním vzdělávání má být koncipován interdisciplinárně, má navazovat na vývoj dětí a v praxi se má široce uplatňovat hra dítěte. Jednotlivým oblastem jsou přiřazeny kompetence, které se zpravidla rozvíjejí přes více cyklů. Pro každý cyklus jsou stanoveny základní obsahové nároky, které však žáci mohou plnit v individuálním tempu. Učitelé mají povinnost umožnit dětem naplňovat vzdělávací cíle v návaznosti na jejich vývoj.

„Vzdělávání je otevřený, celoživotní a aktivně organizovaný proces lidského rozvoje. Vzdělávání umožňuje každému jednotlivci objevovat svůj intelektuální, kulturní a praktický potenciál, realizovat jej a rozvíjet svou vlastní identitu prostřednictvím interakce se sebou samým a svým okolím. Vzdělávání umožňuje žákům vést nezávislý a samostatný život, který směřuje k odpovědné a nezávislé účasti a zapojení do společenského, kulturního, profesního a politického života“ (Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016, Bildungziele).

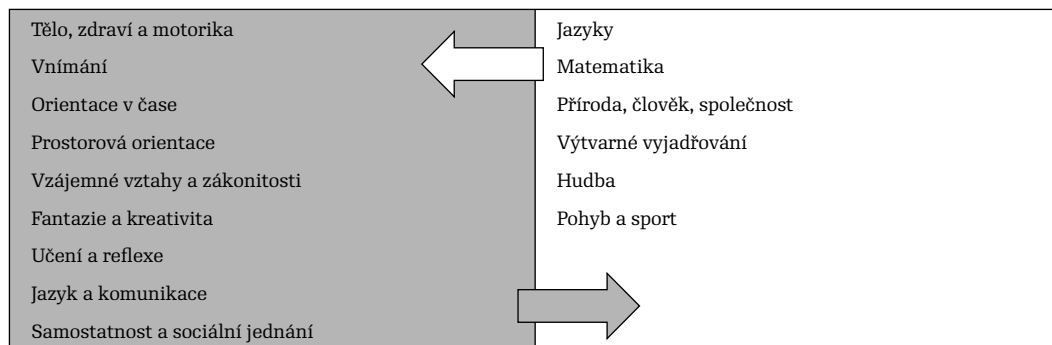
Vzdělávací plán 21 je koncipován tak, aby ho mohly využít všechny existující varianty uspořádání povinného vzdělávání a jeho počátečních stupňů (*Kindergarten, Basisstufe, Grundstufe* a další). První cyklus je navržen jako překlenující stupeň mezi preprimárním a primárním vzděláváním. Má zajistit kontinuitu vzdělávání dítěte a umožnit flexibilní začátek povinného vzdělávání.¹²¹ Děti přecházejí od spontánních činností a volné hry k činnostem zaměřeným na rozvoj kompetencí v příslušných vzdělávacích oblastech. První cyklus má dítěti poskytnout bohatý prostor pro objevování, hru a učení. V průběhu prvních čtyř let se dítě začíná učit číst, psát a počítat. Pro plánování, dokumentaci a hodnocení slouží učitelům ve Vzdělávacím plánu 21 propojení devíti vývojových oblastí se vzdělávacími oblastmi. Naznačuje to přechod v přístupu k učení dítěte v průběhu 1. cyklu.¹²²

¹²¹ Navazuje na zkušenosti z národního projektu *Basisstufe-Grundstufe*, který byl realizován ve většině kantonů v první dekádě 21. století (více viz Loudová Stralczyňská, 2012).

¹²² Vzdělávací plán propojuje prostřednictvím kódů vývojové oblasti a vzdělávací oblasti, aby bylo provázání zřejmé pro pedagogickou praxi.

Tabulka 4

Vývojové oblasti a jejich propojení se vzdělávacími oblastmi ve Vzdělávacím plánu 21



Zdroj: Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen, 2016, upraveno autorkou

Národní kurikulární rámec pro preprimární vzdělávání se ve Švýcarsku tedy zcela zásadně liší od pojetí národního kurikulárního rámce v Německu a Rakousku. Zatímco v těchto zemích reprezentuje národní rámec sociálně-pedagogické pojetí kurikula, švýcarský Vzdělávací plán 21 představuje preprimární pojetí kurikula, které je blízké pojetí primární školy.

Reforma vzdělávacího systému ve Švýcarsku představuje dlouhodobý a komplexní proces, který je úzce propojen také s odbornou přípravou učitelů. Preprimární vzdělávání bylo včleněno do školního vzdělávání jako součást prvního cyklu primární školy. Shodně byla integrována příprava učitelů pro preprimární vzdělávání s přípravou učitelů primárního stupně. Švýcarsko tak učinilo významný krok, kterým se výrazně oddálilo od pojetí předškolní výchovy v Německu a Rakousku a reprezentuje v současnosti opačný pól k sociálně-pedagogické tradici německy mluvících zemí.

4 Pracovní podmínky pedagogů v předškolním vzdělávání

4.1 Německo

V předškolních zařízeních v Německu působí pracovníci s různými stupni kvalifikace a rozmanitým oborovým zaměřením – vychovatelství, sociální/speciální pedagogika, pedagogika dětství, sociální práce nebo pečovatelské. Zvláště ve větších zařízeních tvoří pedagogický sbor multiprofesní tým. Z hlediska kvalifikace pracují v předškolních zařízeních čtyři hlavní typy pedagogických pracovníků:

- 1) státem uznání vychovatelé (*Erzieher*);
- 2) pečovatelé o děti/sociální asistenti (*Kinderpfleger/Sozialassistent*);
- 3) pedagogové dětství (*Kindheitspädagoge*);
- 4) sociální pedagogové (*Sozialpädagoge*).

V předškolních zařízeních působí i další akademicky vzdělaní pracovníci (tvoří méně než 1 % personálu). Jde zpravidla o absolventy oboru pedagogika (*Erziehungswissenschaftler*) nebo speciální pedagogy (*Heilpädagogen*) s vysokoškolským vzděláním či vzděláním z technické vysoké školy. Počet pedagogů dětství je stále na úrovni dílčích procent. Celkový počet absolventů oboru pedagogika dětství roste a tato skupina je považována za potenciální zdroj personálu pro předškolní zařízení (Autorengruppe Bildungsmonitoring, 2020). Více než dvě třetiny personálu mají kvalifikaci vychovatele. Pracovníci bez kvalifikace (nebo s nižší než požadovanou kvalifikací, příp. studující) tvoří přibližně 12 % personálu. Muži jsou v Německu zastoupeni více než 5 %, což je významně více než v Rakousku a Švýcarsku (Oberhuemer & Schreyer, 2018).

Pedagogičtí pracovníci v předškolním sektoru *nemají status učitelů*, protože předškolní instituce přináležejí na národní úrovni sociálnímu sektoru a nejsou součástí školského systému. V Německu se proto využívá pouze pojem pedagog nebo pedagogický pracovník ve vztahu k předškolnímu, resp. preprimárnímu vzdělávání.

Počet pedagogů a dětí v předškolních zařízeních

Celkový počet pedagogického personálu v předškolních zařízeních v Německu v posledních 20 letech kontinuálně stoupá. Mezi lety 2011–2022 se zvýšil počet pedagogů o dvě třetiny, přičemž více přibýlo personálu ve východních spolkových zemích (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2014; Bertelsmann Stiftung, 2022; Statistisches Bundesamt, 2022). V roce 2022 pracovalo v centrech denní péče celkem 693 481 pedagogických pracovníků. Z toho 13 283 pedagogů působilo pouze v zařízeních pro děti ve věku 0–3 roky, 154 779 pedagogů v zařízeních pro děti ve věku 2–8 let a 496 181 pedagogů pracovalo ve střediscích denní péče pro děti všech věkových skupin (Statistisches Bundesamt, 2022).

Klíčovým momentem vývoje bylo zavedení práva na místo v předškolním zařízení pro děti od tří let (1996) a později i pro všechny děti od jednoho roku (2013). Německo po roce 2000 poměrně systematicky připravovalo podmínky pro realizaci nároku na místo – otevíralo nová předškolní zařízení, vytvořilo další kvalifikační možnosti a budovalo nové studijní programy s různým profesním zaměřením.

Uskutečněné kroky lze hodnotit jako poměrně úspěšnou přípravu systému na legislativní změny. Přesto se Německo po celou dobu vyrovnává s významným nedostatkem pedagogických pracovníků, který se v důsledku pandemie covid-19 ještě prohloubil (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Současný stav se vyznačuje akutním nedostatkem pedagogů v předškolních zařízeních, což je uváděno všemi respondenty v našem šetření jako zásadní problém.¹²³

Některé spolkové země reagovaly na nedostatek personálu úpravami legislativních podmínek. Změny otevřely vstup do praxe osobám s nižší úrovní kvalifikace, jak ukazují následující dva příklady:

Bádensko-Württembersko

V roce 2013 byl revidován § 7 zákona o péči o děti (*KiTaG - Kindertagesbetreuungsgesetz*). Rozšířil katalog pracovníků a podmínky, za nichž mohou být přijati jako pedagogická síla. Umožnil zřizovatelům v předškolních zařízeních zaměstnávat multiprofesní tým pracovníků s rozdílnou mírou zkušeností a kompetencí. Protože v Německu obecně není možné zaměstnat nekvalifikovanou sílu, zákon otevřel možnost pro osoby bez příslušného vzdělání, aby splnily minimální kvalifikační podmínky absolvováním přípravy v rozsahu min. 25 dnů nebo ročním odborným praktikem (supervizovaným odbornou školou pro sociální pedagogiku).

Severní Porýní Vestfálsko

Úprava ujednání o personálu umožňuje zaměstnat na dobu určitou studenty pedagogiky dětství, kteří dosáhli alespoň 95 kreditů ve studiu, tzn. jsou ve 2. ročníku studia a splnili praxi (§ 11, Einsatz von Auszubildenden und Studierenden, NRW, 2021). Toto přechodné opatření bylo ustanoveno pouze na dva roky. Studenti nemají možnost získat pracovní smlouvu na dobu neurčitou.¹²⁴

Podobná opatření jsou hodnocena ambivalentně. Na jednu stranu pomáhají řešit problém praxe, ale na druhou stranu vedou k deprofesionalizaci pedagogického personálu, což je v rozporu s dlouhodobými cíli Německa (BMFSFJ, 2016).

Komplikovaná personální situace se odráží v aktuálních počtech dětí na jednoho pedagoga, které jsou zvláště vysoké ve východních spolkových zemích a téměř násobně přesahují doporučené počty pro jednotlivé věkové skupiny a typy zařízení. Na národní úrovni se u jeslových skupin (děti ve věku do tří let) s hodnotou 1 : 3,5 téměř daří dosáhnout doporučeného poměru jednoho pedagoga na tři děti v mladším předškolním věku – ve východních spolkových zemích jsou však podíly mezi 5,2 až 5,9. Pro předškolní zařízení s dětmi od dvou do šesti let (typu *Kindergarten*) je doporučený poměr 1 : 4,9. Ten v národním průměru (1 : 7,7) dosažen není a ve východních spolkových zemích nabývá i více než dvojnásobné hodnoty (Graf 3; Bock-Famulla et al., 2021).¹²⁵ Dobrým výsledkem je, že se podařilo dosáhnout výhodnějšího podílu ve skupi-

¹²³ Čtvrtina ředitelů předškolních zařízení v roce 2020 uváděla, že na jedno neobsazené místo hledají pracovníka až šest měsíců (BMFSFJ, 2022b). Současný nedostatek personálu je vnímán jako „brzda pro další rozvoj předškolních zařízení“ (Bock-Famulla et al., 2021, s. 8) a pedagogové sami hodnotí, že v důsledku toho se práce s dětmi mnohdy omezuje na zajištění péče místo komplexní podpory rozvoje dětí (Klusemann et al., 2020).

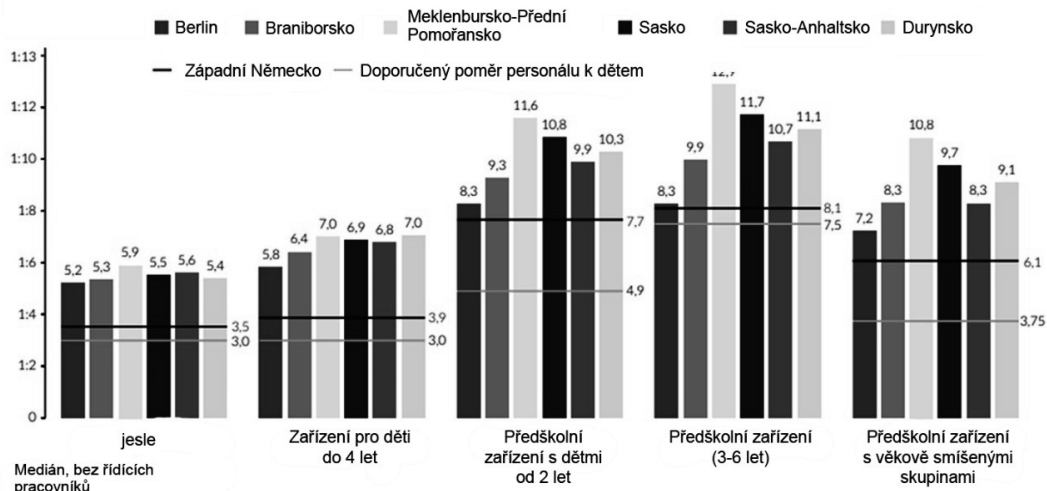
¹²⁴ Podle garantů studijních programů má toto nastavení (1) motivovat studenty pro dokončení bakalářské přípravy a (2) zabránit většímu odlivu studentů do praxe již v průběhu studia (spojeno např. s přechodem do kombinované formy studia), protože tím je ohrožena kvalita jejich přípravy.

¹²⁵ S tím kontrastuje hodnocení pedagogů a rodičů – v roce 2020 považovaly dvě třetiny pedagogů v Německu počet dětí na jednoho pracovníka jako dobrý s tím, že aktuální stav umožňuje reagovat na individuální potřeby dětí. Velmi spokojeni byli s poměrem také rodiče (BMFSFJ, 2022b).

nách, kde je více než 25 % dětí vícejazyčných (komunikačním jazykem rodiny není němčina) (BMFSFJ, 2022b).

Graf 3

Počet dětí na jednoho pedagoga v různých typech předškolních zařízení - průměrné národní hodnoty, západní a východní spolkové země v komparaci s doporučeními pro personální zajištění



Zdroj: Bock-Famulla et al., 2021, s. 10, upraveno autorkou

Podíl personálu zatím v Německu nesplňuje hodnoty doporučené Bertelsmann Stiftung (2017; Bock-Famulla et al., 2019; Viernickel & Schwarz, 2009), které jsou v německy mluvících zemích vnímány jako orientační ukazatel pro rozvoj strukturální kvality předškolního vzdělávání.¹²⁶ Prognózy dalšího demografického vývoje ukazují, že ve východních zemích by mohlo být brzy dosaženo dostatečného počtu personálu v předškolních zařízeních, aby bylo zajištěno místo pro každé dítě od jednoho roku v zařízení denní péče. V dalších letech by se počet předškolních dětí v populaci měl postupně snižovat. V západních spolkových zemích je očekáván delší časový rámec (BMFSFJ, 2022b). Scénáře vývoje počtu dětí a pedagogů v předškolních zařízeních (Bock Famulla et al., 2021) závisí na řadě faktorů, které nelze predikovat (migrace, vyšší rozsah hodin péče nárokováný rodinami v důsledku ekonomických tlaků atd.). Německo pracuje se scénářem vývoje pro dlouhodobé plánování, což můžeme jednoznačně hodnotit jako inspiraci, jak systematictěji postupovat v rozvoji předškolního systému, který je velice citlivý na sociální a ekonomické změny ve společnosti.

¹²⁶ Při pohledu na vývoj po roce 2013 však zjišťujeme, že i přes zvýšení počtu dětí v předškolních zařízeních se alespoň částečně daří snižovat počet dětí na pedagoga. Ve východních zemích klesl podíl dětí na jednoho pedagoga v zařízeních pro starší předškolní děti (*Kindergarten*) z 1 : 12,7 (2013) na 1 : 11 (2020), v západních zemích z 1 : 9,1 na 1 : 8,1 (Bertelsmann Stiftung, 2022).

Platové podmínky a pracovní doba

Pracovníci v předškolních zařízeních jsou zaměstnanci zřizovatelů těchto institucí a jejich platové ohodnocení je stanoveno tarify. Zpravidla spadají do platové třídy S8a podle tarifních mezd pro veřejné služby,¹²⁷ konkrétně do tarifů pro pracovníky v sociálních službách pod komunálními orgány. V roce 2015 se tarify pro (sociálně)pedagogické pracovníky navýšily díky dlouhodobému tlaku a národní iniciativě za zlepšení platových podmínek sociálních a pedagogických pracovníků v Německu.¹²⁸ Vyššího platového ohodnocení dosahují pedagogové v návaznosti na délku praxe. Osoby zaměstnané v soukromých zařízeních bývají finančně ohodnoceny podobně, pokud se jejich platy rovněž orientují podle tarifů. Pokud zařízení nejsou vázána tarify, nabízí zpravidla horší finanční podmínky. Pozitivním vývojem posledních let je navýšení počtu hodin nepřímé pedagogické práce, která dle aktuálních zjištění tvoří pětinu pracovní doby (BMFSFJ, 2022b).

Tarifně jsou odlišeni pedagogičtí pracovníci, kteří vykonávají běžnou pedagogickou práci, a řídicí pracovníci. Průměrný hrubý měsíční plat pedagoga, který má na starost vedení dětské skupiny v předškolním zařízení,¹²⁹ se v Německu pohybuje mezi 3800 a 4100 euro (European Commission, 2023a). Odpovídá výši platů v sociálním a zdravotnickém sektoru a je nižší než u učitelů. O platovém navýšení pro předškolní pedagogy s kvalifikací na akademické úrovni se v současnosti vede diskuze. Zatím jsou zařazeni do stejné tarifní třídy jako pedagogové s kvalifikací vychovatel (*Erzieher*) s odůvodněním, že vykonávají shodné úkoly.¹³⁰

Specifikem Německa je rozsah úvazků předškolních pedagogů. Podíl pedagogů zaměstnaných na částečný úvazek je dlouhodobě podobný a v současné době jich přibližně 60 % pracuje méně než 38,5 hodiny týdně (Bertelsmann Stiftung, 2022).

Podíl mužů se postupně zvyšuje ve všech spolkových zemích. Jsou nejvíce zastoupeni ve vedení zařízení denní péče o děti (10,7 %), pracují často jako hlavní vychovatelé v dětské skupině (Statistisches Bundesamt, 2022). Podíl mužů je v průměru vyšší ve východoněmeckých spolkových zemích (9 %) a nejvyšší v Hamburku (13 %), Berlíně (12 %) a Brémách (11 %) (Bertelsmann Stiftung, 2022).

4.2 Rakousko

V Rakousku pracují v předškolních zařízeních předškolní pedagogové, doslovně *elementární pedagogové* (*Elementarpädagoge*). Jejich úkolem je doprovázet děti od nástupu do předškolní instituce až po jejich vstup do školy. Podpůrnou úlohu mohou plnit od roku 2019/2020 také asistenti pedagoga (*pädagogischer Assistent*). Variabilita personálu je tedy významně nižší než v Německu. Pracovníci bez kvalifikace (nebo s nižší než požadovanou kvalifikací, příp. studující) tvoří přibližně 44 % personálu, což je téměř čtyřnásobně vyšší podíl než v Německu. Zajištění

¹²⁷ V originále *Tarifvertrages für den öffentlichen Dienst* (BMI, 2023)

¹²⁸ V roce 2015 vznikla iniciativa za lepší ohodnocení pracovníků sociálních služeb (s názvem *Soziale Berufe aufwerten*), pod nimiž jsou zatím zařazeni také pedagogičtí pracovníci předškolních zařízení.

¹²⁹ Tedy obsah jeho práce víceméně odpovídá pozici učitelky mateřské školy v České republice. Jde o kvalifikované pedagogické pracovníky, kteří mají v kompetenci vedení skupiny (třídy) v předškolním zařízení, nikoli o pomocný personál.

¹³⁰ V minulém desetiletí bylo diskutováno a plédováno pro navýšení platů předškolních pedagogů na úroveň učitelů primárního stupně (König, 2015). Požadavek byl odůvodňován změnou pozice předškolního vzdělávání v posledních 25 letech a novými nároky na pedagogy. Tento apel zůstává v současné situaci ekonomické krize a nedostatku zdrojů stranou pozornosti.

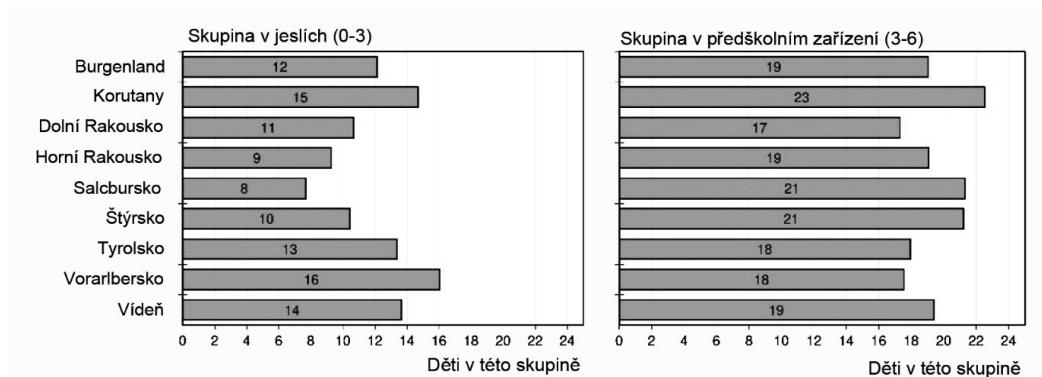
kvalifikovaného personálu je vnímáno jako hlavní výzva předškolního vzdělávání v Rakousku.¹³¹ Muži jsou v rakouských předškolních zařízeních zastoupeni třemi procenty. V posledních deseti letech se však jejich počet téměř zdvojnásobil (Krenn-Wache, 2017; Statistik Austria, 2022). Pedagogičtí pracovníci v předškolním sektoru *nemají status učitelů* stejně jako v Německu. Pro jejich označení se proto využívá výhradně pojem *elementární pedagog*.

Počet pedagogů a dětí v předškolních zařízeních

Celkový počet pedagogického personálu v předškolních zařízeních v Rakousku v posledních 20 letech kontinuálně stoupá, nicméně současně roste počet dětí v předškolních zařízeních. Navštěvuje je 19,4 % dětí mladších tří let a 69,3 % 3–6letých dětí, což odpovídá 29,9 % populace dětí do tří let a 94,7 % populace dětí 3–6letých (Statistik Austria, 2022, vlastní výpočet). Zvláště ve věkové skupině 0–2 roky počet dětí velmi narostl a do budoucna se očekává ještě další zvýšení. Mezi spolkovými zeměmi jsou navíc velice heterogenní podmínky i v počtech dětí na skupinu. Zatímco v Salcbursku může být v jeslových třídách maximálně osm dětí, v Burgundsku, Korutanech a Vídní to je až 15 dětí. U dětí starších tří let jich bývá 20–25 ve skupině (Mitterer et al., 2022). Počet dětí na pedagoga však ve statistice sledován není a liší se dle typu předškolní instituce, věkové skupiny i spolkové země. Určitý ukazatel může být velikost jeslových a předškolních skupin dětí. Zákonem je ve spolkových zemích zpravidla stanoven nejvyšší počet 10–15 dětí do tří let a 20–25 starších předškolních dětí na jednoho pedagoga.

Graf 4

Průměrná velikost skupin dětí podle spolkové země v Rakousku (2020/2021)



Zdroj: Mitterer et al., 2022, s. 22, upraveno autorkou

Platové podmínky a pracovní doba

Platové ohodnocení pracovníků v předškolních zařízeních je stanoveno tarify, které nejsou regulovány na národní úrovni, protože formulace legislativních podmínek i poskytování předškolní péče je plně v kompetenci spolkových zemí. Mezi nimi existuje v odměňování pedagogů

¹³¹ V roce 2021 dokonce probíhaly rozsáhlé demonstrace za zlepšení personálních podmínek.

řada rozdílů. Některé spolkové země ukotvují odměňování předškolních pedagogů v zákoně o službách (Burgundsko, Horní a Dolní Rakousko, Štýrsko, Tyrolsko a Vídeň). V Korutanech, Salcburku a Vorarlbersku jsou podmínky stanoveny přímo v zákonech o péči o dítě (Krenn-Wache, 2017). Dalším intervenujícím aspektem je rozdílná situace zřizovatelů. V průměru tvoří 57 % veřejné instituce, ale mezi regiony jsou zásadní rozdíly, které ovlivňují i platové podmínky pedagogů.

Hrubý měsíční plat nastupujícího elementárního pedagoga se v Rakousku pohybuje mezi 2480 a 2690 euro¹³² a je nižší než plat začínajících učitelů primárního stupně (2450 až 2710 euro) (Gehaltskompass, 2024). V posledních pěti letech však narostl přibližně o pětinu. O platovém navýšení pro předškolní pedagogy s kvalifikací na akademické úrovni se v současnosti vede diskuze.

Rakousko má tradičně vysoký podíl částečných úvazků elementárních pedagogů. Pouze 40 % pracuje na plný úvazek (resp. 36–40 hodin týdně), což přesně odpovídá situaci v Německu. Celkem 17 % pedagogů pracuje 26–30 hodin týdně a 14 % jen 11–20 hodin týdně. Průměrná pracovní doba elementárních pedagogů je 30,7 hodin za týden, u asistentů pedagoga je to 26,9 hodin (Statistik Austria, 2022).

Nastavení pracovních podmínek v Rakousku je typické pro integrovaný model předškolního systému (European Commission, 2023c), v němž jsou kvalifikační i pracovní podmínky pedagogického personálu zpravidla nastaveny shodně pro celý sektor předškolních institucí a odlišují se pouze podle typu pracovní pozice (hlavní pedagogická síla, pomocný pedagogický pracovník).

4.3 Švýcarsko

Pedagogičtí pracovníci v předškolním sektoru *mají status učitelů*, protože preprimární stupeň je součástí školy (*Volksschule*). V preprimárním vzdělávání působí pedagogové s příslušnou kvalifikací pro tento stupeň – bakalářským vzděláním pro učitele v preprimárním vzdělávání, učitele úvodního stupně nebo pro učitele primárního stupně (s kvalifikací zahrnující také uplatnění v předškolním vzdělávání ISCED 020). Pokud jsou ve skupinách děti se speciálními vzdělávacími potřebami, mohou učitele podpořit asistenti pedagoga.¹³³ Zpravidla je v každé třídě jeden učitel, který je plně odpovědný za vzdělávací procesy po celou dobu vyučování (dopoledne přibližně od 8 do 12 hodin, minimálně v rozsahu 3,5 hodiny či čtyři výukové hodiny).¹³⁴ Rozvržení vzdělávací práce tak odpovídá fungování školy, protože učitelé nezajišťují péči o děti mimo vzdělávací čas. Děti navštěvující povinné předškolní vzdělávání proto v čase mimo vyučování docházejí do různých typů institucí, které péči o děti mimo rodinu zajišťují.¹³⁵

V denní péči o děti působí pracovníci s rozmanitou kvalifikační strukturou, což odpovídá charakteru této služby (*pracovník péče o děti FaBeK, vychovatel v raném dětství, diplomovaný vychovatel dětí* nebo *sociální pedagog*).¹³⁶ Většina kantonů má stanovené kvalifikační požadav-

¹³² 2680 až 3340 euro u elementárního pedagoga s vysokoškolským vzděláním

¹³³ V posledních letech se zapojuje také více osob v civilní službě apod. (SKBF, 2023).

¹³⁴ Harmonizační konkordát z roku 2009 zavedl organizaci vzdělávání během dne v preprimárním a primárním vzdělávání do tzv. blokových časů (*Blockzeiten*) (EDK, 2023a). Výuka probíhá i 2–3 odpoledne v týdnu pro část třídy na další 2–3 hodiny, zpravidla pro pětileté děti v druhém předškolním roce.

¹³⁵ Jde o zařízení typu herní skupiny, zařízení denní péče a denní rodiny (*Spielgruppen, Kindertagesstätten, Tagesfamilien*). Patří sem také specifické formy podpory pro děti (kurzy pro děti s odlišným mateřským jazykem, podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami apod.). Děti mladší čtyř let bez dostatečné znalosti němčiny musí navštěvovat jazykovou podporu ve dvou kantonech – Basilej-město, Thurgau (SKBF, 2023).

¹³⁶ V originále *Fachperson Betreuung Kinder FaBeK, Kleinkinderzieher/-erzieherin, dipl. Kindererzieher/-erzieherin, Sozialpädagoge /-pädagogin*

ky na personál (24 kantonů), ale v praxi přetrvává vysoký podíl nekvalifikovaného personálu (43 %) (SODK, 2020). Děti mladší čtyř let využívají různé služby denní péče o děti a dlouhodobě je docházka dětí do těchto zařízení (ISCED 01) poměrně vysoká (63,9 %: 58 % 2–4leté, 34 % dětí do dvou let) (BFS, 2023a; Bundesamt für Sozialversicherungen, 2023).

Počet pedagogů a dětí v předškolních zařízeních

Celkový počet učitelů v preprimárním vzdělávání je 12 847 (2021/2022) (Statista, 2024). Do roku 2031 se očekává nárůst o asi 3800 učitelů na primárním stupni (ISCED 020+100) (Bundesamt für Statistik, 2022). Průměrný počet dětí ve třídě je 19,4 na primárním stupni (včetně dvou předškolních let). Mezi kantony existují však značné rozdíly (Tessin pouze 15 dětí a Curych 20). Počet dětí na jednoho učitele je v průměru 14,9 : 1 (SKBF, 2023). V zařízeních denní péče o děti stanovují počty dětí na jednoho pečovatele jednotlivé kantony, přičemž se odlišuje podle věku: 0–1,5 roku dítěte: 1 : 3 až 1 : 6; 1,5–3 roky: 1 : 5 až 1 : 12; 4–6 let dítěte: až 1 : 15 (SODK, 2020). Jde o obecné podmínky počtu dětí na jednoho pečovatele. Konkrétní počet dětí je v praxi závislý také na dalších podmínkách (typ zařízení apod.).

Platové podmínky a pracovní doba

Platové podmínky učitelů v preprimárním vzdělávání se v kantonech odlišují, protože nejsou řízené centrálně, ale každý kanton si stanovuje své tarifní podmínky. V německy mluvících kantonech jsou průměrné platy učitelů v prvním roce v průměru 78 214 CHF, v 11. roce praxe 100 619 CHF¹³⁷ (BKZ, 2023). Pedagogové všech stupňů povinného vzdělávání (tj. i ISCED 020) jsou zaměstnanci obce, ale kantony nesou finální odpovědnost za školy i za zaměstnávání pedagogů.

Pracovní doba učitelů je stanovena vzhledem k přímé pedagogické činnosti. V německy mluvících kantonech je to v průměru 28 hodin týdně při 39 výukových týdnech ročně. Opět je zde značný rozptyl mezi kantony od 23 do 32 hodin týdně (37–40 výukových týdnů v roce) (BKZ, 2023). Svěbytným opatřením je úleva rozsahu práce pro starší skupiny učitelů. Ve věkové skupině 50–54 let činí úleva v některých kantonech 1–2 hodinu týdně (např. Appenzell Innerrhoden), dvě hodiny (Graubünden, St. Gallen, Schaffhausen) i tři hodiny (Thurgau).

Na preprimárním stupni vzdělávání působí 95 % žen. Podíl mužů stoupá až ve vyšších úrovních vzdělávání (primární vzdělávání 17 %, nižší sekundární stupeň 44 %) (BFS, 2023b). Pro pracovníky v zařízeních denní péče není stanovena pracovní doba ani platové podmínky. Pouze kantony Ženeva, Tessin a Wallis a město Zug definují minimální ohodnocení pečovatelů, ostatní kantony tento sektor neregulují (SODK, 2020). Oblast péče o děti je téměř výhradně zajištěna ženami v pečovatelských pozicích.

Nastavení pracovních podmínek ve Švýcarsku se tedy velice liší mezi sektorem zajišťujícím péči o děti v předškolním (ISCED 010) a školním věku a mezi preprimárním vzděláváním (ISCED 020). Švýcarsko má systém typický pro *oddělený model (segregated model)* předškolního systému (European Commission, 2019, 2023c), který se vyznačuje odlišnými kvalifikačními požadavky na personál i pracovními podmínkami institucí zajišťujících převážně péči o děti a institucí vzdělávacích.

¹³⁷ Rozptyl je v 1. roce 61 620–96 298 CHF, v 11. roce praxe 81 955–119 536 CHF (BKZ, 2023).

5 Současné cesty ke kvalifikaci pedagogů v předškolním vzdělávání

5.1 Německo

Pedagogové v předškolním sektoru s odpovědností za pedagogické vedení se v Německu tradičně vzdělávají především na terciární neuniverzitní úrovni (*vychovatel, sociální pedagog, pedagog dětství, sociální pracovník*). Pomocný pedagogický personál se kvalifikuje na sekundární úrovni (*sociální asistent*). Současným cílem je vytvářet v předškolních zařízeních multiprofesní týmy, protože předškolní instituce potřebují reagovat na rozmanité potřeby dětí. Pracovní náplň má být nastavena podle kvalifikačního profilu každého pracovníka (BMFSFJ, 2016, 2021). Multiprofesní tým umožní kombinovat odborníky s různou úrovní a zaměřením a lépe využít kompetence jednotlivých pracovníků pro dílčí vzdělávací, výchovné a pečovatelské činnosti.¹³⁸ Dlouhodobě se v Německu mluví o potřebě profesionalizovat předškolní sektor a vzdělávat vysokoškolsky kvalifikované pedagogy, kteří budou schopni čerpat z poznatků výzkumů a zlepšovat kvalitu pedagogické práce. Studijní programy pedagogika dětství či předškolní pedagogika, kterým se věnujeme v naší monografii, vznikly před 20 lety právě z tohoto důvodu.

V Německu **nesmí být přijati do pracovních pozic osoby bez ukončené kvalifikace**, která je stanovena jako minimální pro výkon dané pracovní pozice. Nejnižší kvalifikací je sociální asistent. Jediným pracovníkem, který v německých předškolních zařízeních může vykonávat práci s dětmi a nemusí mít stanovené pedagogické vzdělání, je osoba plnící tzv. dobrovolný sociální rok, tj. dobrovolnou službu (*Freiwilliges Soziales Jahr, Freiwilligendienst*). Dané legislativní nastavení bylo i v našem výzkumu ze strany garantů studijních programů pedagogiky dětství hodnoceno kladně.

¹³⁸ Ve výpovědích v našem výzkumu se však ukázaly i obavy z toho, zda se podaří opravdu zajistit plnohodnotnou podporu dětí v malých zařízeních.

Tabulka 5

Profily pedagogických pracovníků působících v předškolních zařízeních v Německu

Pracovní pozice a profesní profil	Hlavní oblasti práce a věk dětí v předškolních zařízeních	Hlavní pracovní pozice	Minimální kvalifikační požadavky (ECTS/ Evropský kvalifikační rámec/zařazení v rámci klasifikace ISCED (2011))
Vychovatel (Erzieher) Profil: Sociální pedagogika, vychovatelství	Jesle 0-3 roky Předškolní zařízení ¹³⁹ 2/3-6 roky Zařízení s rozšířenými věkovými skupinami 0-6, 3-10, 0-12/14 let	Hlavní pedagogický pracovník	Obvykle tři roky na vyšší odborné škole (<i>Fachschule</i>) nebo odborné akademii (<i>Fachakademie</i>) – konkrétní délka se v jednotlivých spolkových zemích liší. Nově zavedená kvalifikační cesta, která spojuje působení v praxi s teoretickými kurzy (PIA nebo OptiPrax), 3-4 roky na odborné akademii a v zařízeních předškolní výchovy EQF: 6 ISCED 2013-F: 0112 ISCED 2011: 655
Pečovatel o dítě/ Sociální Asistent (Kinderpfleger/ Sozialassistent)		Pomocný pedagogický pracovník	Dva nebo tři roky na střední odborné škole, délka se v různých spolkových zemích liší. EQF: 4 ISCED 2013-F: 0922 ISCED 2011: 354
Pedagog dětství (Kindheitspädagogin) Profil: Sociální pedagogika, pedagogika dětství	Družiny (<i>Hort</i>) a jim ekvivalentní zařízení péče o děti ve věku 6-14 let	Hlavní pedagogický pracovník	Tři až 3,5 roku na vysoké škole nebo univerzitě Diplom: Bakalářský titul ECTS: 180 nebo 210 EQF: 6 ISCED 2013-F: 0111/0922 ISCED 2011: 6
Sociální pedagog (Sozialpädagoge) Profil: Sociální pedagogika (příp. pedagogika dětství)		Hlavní pedagogický pracovník	3,5 až čtyři roky na vysoké škole nebo univerzitě Diplom: Bakalářský titul ECTS: 180 EQF: 6 ISCED 2013-F: 0922/0923 ISCED 2011: 6

Zdroj: Oberhuemer & Schreyer, 2018 (aktualizováno autorkou)

Podíl vysokoškolsky vzdělaných pedagogů v předškolních zařízeních od počátku 21. století kontinuálně roste a v současnosti dosahuje v Německu téměř 6 % (41 758 osob), přičemž polovinu tvoří absolventi s akademickým diplomem s titulem státem uznaný sociální pracovník (19 098 osob) a čtvrtinu osoby se státním uznáním dětský pedagog (10 841 osob) (Statistisches Bundesamt 2022, s. 23). Oproti roku 2006, kdy všichni vysokoškolsky vzdělaní pracovníci představovali pouze 3,2 % (3,5 % v západních a 2,0 % ve východních spolkových zemích), je tedy v současnosti jejich počet dvojnásobný. Stále však přetrvávají odlišnosti v úrovni kvalifikace pedagogů mezi západními a východními zeměmi Německa. Ve východních spolkových zemích

¹³⁹ Typu mateřská škola v ČR

má většina pedagogů v předškolních zařízeních ukončené vyšší odborné vzdělání (*Fachschule*) a pouze menšina na středních odborných školách pro sociální asistenty (*Berufsfachschule*). Kdežto v západních zemích jsou sociální asistenti se středoškolským vzděláním mnohem více zastoupeni (BMFSFJ, 2021).

Tabulka 6

Typy kvalifikace pedagogického personálu předškolních zařízení v Německu (2022)

Dipl. sociální pedagog, Dipl. sociální pracovník (Dipl.- Sozialpädagoge, Dipl.-Sozialarbeiter)	2,61 %
Dipl. pedagog, dipl. sociální pedagog, dipl. vědecký pracovník v pedagogických vědách (Dipl.-Pädagogen, Dipl.-Sozialpädagogen, Dipl.-Erziehungswissenschaftler)	1,25 %
Dipl. speciální pedagog (Dipl.-Heilpädagogen)	0,37 %
Státem uznaný pedagog dětství (Staatlich anerkannter Kindheitspädagoge)	1,48 %
Vychovatel (Erzieher)	63,17 %
Speciální pedagog (střední odborná škola), speciální vychovatel/pečovatel (Heilpädagoge, vyšší odborná škola), Heilerzieher, Heilerziehungspfleger)	2,96 %
Pečovatel o dítě (Kinderpfleger)	10,24 %
Rodinný pečovatel, asistent v sociálních službách, pomocný pracovník v sociálních a zdravotnických povoláních (Familienpflege, Assistenten im Sozialwesen, soziale und medizinische Helferberufe)	3,17 %
Ostatní sociální/sociálněpedagogický personál se zkrácenou formou odborné přípravy (sonstige soziale/sozialpädagogische Kurzausbildung)	0,45 %
Zdravotnické vzdělání (Gesundheitsdienstberufe)	0,97 %
Jiná odborná kvalifikace (sonstiger Berufsausbildungsabschluss)	3,64 %
Stážisté plnící povinnou roční praxi (Praktikanten im Anerkennungsjahr)	1,66 %
Ještě v odborném vzdělávání	5,04 %
Bez dokončeného odborného vzdělání	2,36 %

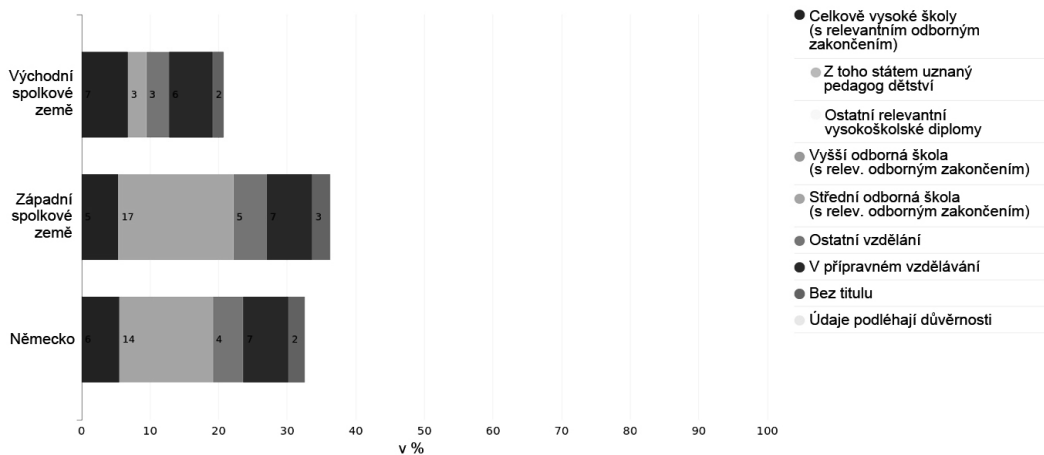
Zdroj: Statistisches Bundesamt, 2022, s. 23–24, zpracováno autorkou

S rychlým početním rozvojem předškolních institucí od počátku 21. století (zvláště pro děti do tří let) byla spojena i obava z dequalifikace personálu, především kvůli zaměstnávání osob s nižším dosaženým vzděláním. Statistická data ukazují, že v prvním desetiletí se vzdělanostní úroveň pedagogického personálu v průměru zvýšila a že se celkový počet nekvalifikovaných pracovníků pohybuje dlouhodobě pouze kolem 2 % (2014: 2 %, 2022: 2,36 %) (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2016; Statistisches Bundesamt, 2022). Jednotlivé spolkové země však v posledních letech otevřely různé „kvalifikační zkratky“, které v našem výzkumu respondenti označovali jako rizikové, pokud by se měly stát standardní alternativní cestou do profese.¹⁴⁰

¹⁴⁰ Obavu vzbuzuje především legislativní novelizace, která má od roku 2026 garantovat právo na místo v zařízení denní péče také pro školní děti (tzv. *Zákon o podpoře po celý den – Ganztagsförderungsgesetz* – z roku 2021 upravuje XIII. knihu sociálního zákoníku ukotvujícího denní péči o děti) (Bundestag, 2021). Je očekáván ještě větší nápor na místa a tím spojený tlak na rychlé rozšiřování personálních zdrojů.

Graf 5

Úroveň kvalifikace pedagogického personálu v Německu – západní a východní spolkové země (2021)



Zdroj: Bertelsmann Stiftung, 2022, upraveno autorkou

Při pohledu na podíl vysokoškolsky kvalifikovaných pedagogů identifikujeme ještě jeden zajímavý trend. Východní spolkové země v celkovém podílu vysokoškolsky vzdělaného personálu (7 % a z toho 2 % pedagogové dětství) za posledních 15 let předstihly západní země (5 % a z toho 1 % pedagogové dětství). Větší zastoupení vysokoškolsky vzdělaných pedagogů v předškolním sektoru vykazují pouze čtyři regiony (Hamburk, Hesenko, Sasko a Durynsko), kde je podíl oproti celkovému průměru v Německu dokonce dvojnásobný (Bertelsmann Stiftung, 2022).

Příčin **nízké úrovně akademizace v pedagogických týmech předškolních zařízení** a zařízení denní péče v Německu je celá řada. Platové tarify ani ve vymezení kompetencí dosud nerozlišují mezi pedagogy dětství, kteří mají akademické vzdělání, a mezi vychovateli, jejichž odborná příprava sice odpovídá bakalářské úrovni, ale obsahově je zaměřena na praktickou profesní přípravu bez vědecké orientace. Zástupci vysokých škol navíc upozorňují, že pedagogové dětství jsou v praxi více připraveni podporovat rozvoj dětí ve vzdělávacích oblastech, protože jejich studium se na vzdělávací obsahy orientuje úžeji než široce zaměřená příprava vychovatelů (Blana & Drachholz, 2021). Vedoucí pracovníci ve většině spolkových zemí také nemusejí mít akademické vzdělání. Zvýšení tarifů pro absolventy vysokoškolských programů není kvůli růstu provozních nákladů ani v zájmu neveřejných zřizovatelů předškolních zařízení, kterých je v Německu většina. Protože tito zřizovatelé mívají navíc také vlastní vyšší odborné a střední odborné školy, kde si připravují budoucí pracovníky, vstupují do debaty i jejich zájmy.

Na překážky ve zvyšování kvalifikace personálu odkazuje řada současných prohlášení, která požadují v první řadě rozlišení tarifního zařazení (BAG, 2021). Představy o nové akademizaci odborné přípravy pedagogů v předškolním sektoru ze začátku 21. století se tak nenaplnily.¹⁴¹ Jak vidíme na vývoji personálu v Evropě (European Commission, 2019b), nemusí to tak být, pokud má tato transformace širokou politickou podporu.

¹⁴¹ Garanti studijních programů je zpětně v našem výzkumu hodnotili jako nereálné či naivní.

Protože je variabilita bakalářských studijních programů pedagogiky dětství, na které se zaměřujeme v empirické části monografie, v Německu v porovnání s Rakouskem a Švýcarskem extrémně vysoká, přidáváme navíc ještě podkapitolu věnovanou podmínkám formování studia pedagogiky dětství ve spolkových zemích Německa. Analogické informace k oběma dalším zemím jsou integrovány do hlavního textu příslušných kapitol.

5.1.1 Podmínky odborné přípravy pedagogů dětství v bakalářských programech

V prvním desetiletí 21. století probíhal rychlý vývoj a vznik nových studijních programů zaměřených na předškolní pedagogiku. Německý systém vysokého školství se transformoval podle Boloňského systému. Vzdělávací program pro vychovatele, který byl do té doby zakončen diplomem, byl klasifikován jako neakademický bakalářský program,¹⁴² který měl nadále zdůrazňovat praktickou přípravu. Od vzniku studijních programů pedagogiky dětství se v Německu vede diskuze o specifické profilaci těchto studijních programů a jejich obsahové odlišnosti od odborné přípravy vychovatelů ve studijních programech na odborných školách (*Fachschulen*).

Pro pedagogy dětství se etablovalo akademické bakalářské studium, které cílilo na teoretickou a vědeckou přípravu a na rozvoj reflektivních kompetencí studentů.¹⁴³ V roce 2004 nabídly první programy tři vysoké školy, v roce 2011 existovalo již 85 studijních programů (68 bakalářských a 17 magisterských) a v roce 2015 počet dosáhl 114 studijních programů na 80 vysokoškolských institucích (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2016; Robert Bosch Stiftung, 2011). Ke konci roku 2022 bylo evidováno 117 bakalářských programů pedagogiky dětství na 82 vyšších odborných a vysokých školách, včetně tří univerzit.¹⁴⁴ V letech 2010–2011 byly formulovány nové rámce a kvalifikační profily pro vychovatele a pedagogy dětství, jejichž cílem bylo závazně vymezit specifika profesní přípravy vychovatelů a pedagogů dětství, ale také zajistit vzájemnou návaznost a uznatelnost dílčích studijních výsledků (KMK, 2010; 2017; srov. Kapitola 6).

Studijní programy pedagogiky dětství se realizují převážně na vysokých školách aplikovaných věd. Výjimkou jsou Brémy, kde je program na univerzitní úrovni, a Durynsko, kde je naopak státní uznání navázáno na studium na odborných akademiích. Pět severně situovaných spolkových zemí pro realizaci programu explicitně požaduje odborné vysoké školy,¹⁴⁵ naopak dalších pět zemí na jihu Německa nedefinuje žádný požadavek na typ vysokoškolské instituce.¹⁴⁶

Kvalitativní rozvoj vzdělávacích programů pro pracovníky v předškolním vzdělávání podporuje na národní úrovni tzv. *Iniciativa dalšího vzdělávání pedagogů raného dětství* (*Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*; WiFF). Iniciativa vznikla v roce 2008 a je projektem

¹⁴² V němčině se pro jeho označení nadále používá *Ausbildung*, které označuje odbornou přípravu, ale nikoli studium.

¹⁴³ V počátcích studijních programů byly na některých vysokých školách složky praktické přípravy zastoupeny poměrně málo, resp. dokonce někde absentovaly zcela. Většina prvních uchazečů o studium pedagogiky dětství byla absolventy vzdělání pro vychovatele. Metodicky a prakticky byli tedy připraveni na práci pedagoga v institucích denní péče o děti. Toto se však v druhé dekádě mění. Uchazeči již zpravidla vstupují do studia pedagogiky dětství přímo po ukončení střední školy nebo volí flexibilnější formy studia pedagogiky dětství v rámci své rekvalifikace nebo doplnění kvalifikace (BMFSFJ, 2022b).

¹⁴⁴ Do těchto údajů jsou započítané všechny možnosti studia, proto je celkový počet vyšší než v následující tabulce, neboť některé instituce nabízejí několik forem realizace programu.

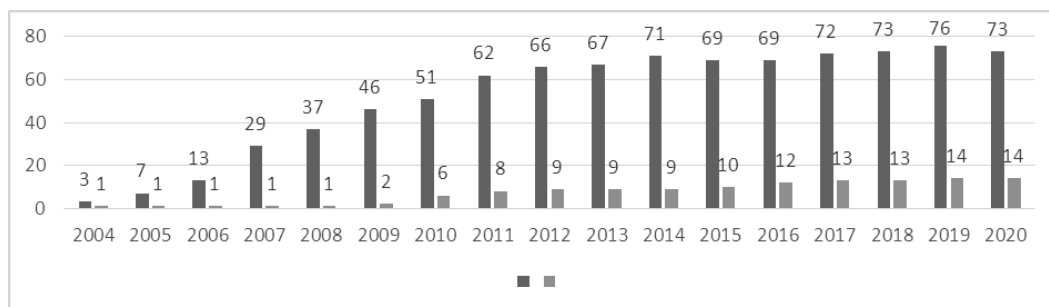
¹⁴⁵ Braniborsko, Berlín, Hamburk, Porýní-Falc a Šlesvicko-Holštýnsko

¹⁴⁶ Bádensko-Württembersko, Hesensko, Severní Porýní-Vestfálsko, Sársko a Sasko

Spolkového ministerstva pro vzdělávání a výzkum (BMBF), Nadace Roberta Bosche a Německého institutu pro mládež (DJI).¹⁴⁷

Tabulka 7

Vývoj počtu bakalářských a magisterských studijních programů zaměřených na předškolní pedagogiku v Německu v letech 2004–2020



Zdroj: WiFF, 2021, upraveno autorkou

Formy studia

V Německu existuje větší rozmanitost forem studia než v Rakousku a Švýcarsku. **Prezenční forma** reprezentuje standardní podobu, kdy je studium hlavní pracovní náplní studenta a trvá zpravidla šest až sedm semestrů (65 bakalářských programů v roce 2023), minimálně v rozsahu 180 kreditů. V Bavorsku je minimální délka studia sedm semestrů. Velmi důležitou roli plní **kombinované a tzv. duální** programy. Umožňují studentům volit **různou intenzitu studia**, jeho rozvolnění a individualizaci plnění studijních povinností. Kombinované programy trvají minimálně o jeden semestr déle než standardní prezenční formy, ale mohou mít i dvojnásobný rozsah. Jejich počet i variabilita v posledních letech stoupá (32 kombinovaných programů a 20 duálních programů v roce 2023).¹⁴⁸ Tyto formy umožňují studentům během studia pracovat. Je to žádaná varianta u uchazečů, kteří získali kvalifikaci vzděláním pro vychovatele, pracují v zařízeních denní péče a studiem si chtějí rozšířit svou odbornost. Zájem o ni mají také rekvalifikující se pracovníci (tzv. *Quereinsteiger*). Německo se právě jim snaží usnadnit skloubení studia s pracovními a rodinnými povinnostmi. Reaguje tím na akutní nedostatek kvalifikovaných sil v praxi.

Duální forma studia je určena pracovníkům působícím v praxi a trvá šest až osm semestrů. Proto bývá předpokladem pro vstup do studia doložení (částečného) pracovního úvazku. Podmínkou může být také absolvování praktické stáže (tzv. *predpraktikum*¹⁴⁹), ukončené předchozí pedagogické vzdělání nebo i dvouletá praxe. Podmínky pro přijetí si každá vysoká škola

¹⁴⁷ WiFF je financován z veřejných zdrojů ministerstva vzdělávání (BMBF). Zajišťuje komunikaci výzkumů v oblasti předškolní pedagogiky (zvl. ve vztahu ke kvalifikaci a profesnímu rozvoji pedagogů), poskytuje výzkumné zprávy a data o odborné přípravě a studijních programech pro pedagogy v předškolním vzdělávání na různých úrovních studia a v různých profesních profích (sociální asistent, vychovatel, pedagog dětství, sociální pedagog atd.).

¹⁴⁸ Mezi studijní programy jsou započteny nejen všeobecně zaměřené programy na pedagogiku dětství, ale také různé specifické varianty studijních programů, které kvalifikují pro výkon profese pedagoga dětství. Dílčí počty se tedy mohou lišit podle způsobu započtení hraničních programů.

¹⁴⁹ V originále *Vorpraktikum*

stanovuje sama ve vztahu k regionálním okolnostem. Renomované vysoké školy mají často podmínky nastavené poměrně vysoko (např. Alice Salomon Hochschule v Berlíně nebo vysoká škola v Heidelbergu). Duální program je hodnocen z hlediska formy jako plnohodnotné studium v duální podobě. Studenti pracují na zkrácený pracovní poměr v zařízení denní péče a k tomu mají ve vybraných dnech intenzivní blokovou výuku.¹⁵⁰ Rozsah kontaktní výuky je větší než u dálkových forem studia. Zvláště soukromé vysokoškolské instituce nabízejí nejrozmanitější kombinace studia, které umožňují část výuky absolvovat kontaktně, část dálkově či hybridně.¹⁵¹ Náš výzkum ukázal, že různé podoby online výuky, které vznikly během koronavirové pandemie, se etablovaly jako standardní podoba plnění studia.

V posledním desetiletí se **počet studijních programů pedagogiky dětství i jejich studentů stabilizuje**. Koresponduje to s demografickým vývojem populace ve věku mladé dospělosti, ale také s „nasyčeností trhu“. Proto se hledají nové formy studia, cesty k vyšší flexibilitě a možnosti, jak skloubit studium s pracovním a rodinným životem. Každý rok se v Německu přihlásí ke studiu pedagogiky dětství na 3500 studentů (FBTS & EWFT, 2022), přičemž většina z nich směřuje po absolvování na pozice předškolních pedagogů v předškolních institucích nebo pedagogů volného času v zařízeních denní péče (*Kindertageseinrichtungen*).

Státní uznání

Vysoké školy nabízejí program pedagogika dětství (*Kindheitspädagogik*). Celkem v 14 z 16 spolkových zemích současně k získanému bakalářskému diplomu udělují také **státní uznání pedagoga dětství** (*staatlich anerkannter Kindheitspädagoge*). V Brémách se používá označení **elementární pedagog** (*Elementarpädagoge*) a Porýní-Falci je pedagogika dětství zařazena pod sociální práci a sociální pedagogiku (*Sozialarbeiter, Sozialpädagog*) (Kraševa & Stadler, 2022). Studijní programy jsou profesně orientované (FBTS & EWFT, 2022). Státní uznání v sociální i vzdělávací oblasti je legislativní podmínkou pro vstup absolventů do praxe. Pro jeho udělení požaduje deset spolkových zemí studium pedagogiky dětství,¹⁵² Brémy a Sasko-Anhaltsko studium se zaměřením na pedagogiku dětství a Šlesvicko-Holštýnsko a Sársko definují také školu, na které je nutné obor absolvovat. Podle typu školy a její akreditace jde pak o státem uznané pedagogy dětství nebo sociální pracovníky/pedagogy.¹⁵³ Je však zajímavé, že pouze ve třech spolkových zemích (Bádensko-Württembersko, Hamburk a Severní Porýní-Vestfálsko) se státní uznání uděluje automaticky se získáním titulu. V ostatních spolkových zemích musí

¹⁵⁰ Například dva dny v týdnu v Berlíně na Hochschule für angewandte Pädagogik; na Alice Salomon Hochschule jsou to tři dny jednou za 14 dní, vždy čtvrtek až sobota; na Vysoké škole Koblenz zase třikrát 4-6denní bloky za semestr.

¹⁵¹ Existují různé formy dálkového studia. Příkladem může být IUBH Internationale Hochschule v Erfurtu, která nabízela v roce 2022/2023 trojí dálkové studium: v délce šest semestrů standardní prezenční studium (Vollzeit I), sedm semestrů duální formu (Vollzeit II – duální studium), osm (Teilzeit I) nebo 12 semestrů kombinovanou formu (Teilzeit II).

¹⁵² Jde o spolkové země Bádensko-Württembersko, Braniborsko, Bavorsko, Hesensko, Hamburk, Meklenbursko-Přední Pomořansko, Dolní Sasko, Severní Porýní-Vestfálsko, Sasko a Durynsko.

¹⁵³ Typ uděleného státního uznání byl v minulosti také předmětem diskuzí. Například v roce 2015 vydaly vysoké školy zajišťující studijní programy sociální práce prohlášení, v němž požadovaly, aby pedagogicky orientované vysoké školy nenabízely studijní programy spojené se státním uznáním sociální pracovník/sociální pedagog. Zdůvodňovaly to tím, že na pedagogicky zaměřených institucích je obsahům sociální práce věnovaná nedostatečná pozornost, resp. vzdělávací oblasti jsou pojednávány z pedagogické perspektivy (BAG, 2015). Jak ukázalo naše šetření, pedagogicky orientované vysoké školy neposkytují výhradně státní uznání pedagoga dětství, ale najdeme i výjimky, kdy udělují titul státem uznaný sociální pracovník/pedagog (např. vysoká škola v Koblenz nebo v saském Breitenbrunn, kde je ve studijním programu *Soziale Arbeit/Studienrichtung Bildung und Erziehung in der Kindheit B.A.* nabízeno všeobecné zaměřené studium na předškolní pedagogiku/pedagogika dětství, ale je udělován titul státem uznaný sociální pedagog/sociální pracovník, stav k 1/2023).

absolventi studia o státní uznání vysokoškolskou institucí či ministerstvo žádat, což je spojeno se značnou administrativní zátěží (Krasteva & Stadler, 2022). Státní uznání může být provázáno také s rozšířením, resp. časovým prodloužením studia. Příkladem je program *pedagogika raného dětství* (*Pädagogik der Frühen Kindheit B.A.*) na Vysoké škole Koblenz (Porýní-Falc), kde po sedmiměsíčním dálkovém studiu¹⁵⁴ není státní uznání uděleno přímo, ale absolventi je získají teprve po absolvování ještě 8. semestru.

Rozmanitá situace panuje také v samotném **udělování státního uznání**. V 11 spolkových zemích poskytují státní uznání vysoké školy a v ostatních spolkových zemích příslušné ministerstvo. Je pozoruhodné, že i v tomto aspektu mají regiony blízké nastavení – na jihozápadě Německa¹⁵⁵ je to sociální ministerstvo a v severozápadní části¹⁵⁶ ministerstvo vzdělávání (Krasteva & Stadler, 2022). Aby mohlo být vysokým školám propůjčeno právo udělovat státní uznání, musejí studijní programy připravovat studenty ve vztahu k obsahům národního rámce pro tuto profesi (*Společný orientační rámeček „Vzdělávání a výchova v dětství“*, KMK, 2010; viz Kapitola 6.1).

Postavení oboru nemá v Německu jednotnou pozici. Pedagogika dětství je vymezena jako subdisciplína pedagogiky (*Erziehungswissenschaft*) (FBTS & EWFT, 2022), přičemž pedagogika raného dětství¹⁵⁷ je ústřední součástí pedagogiky dětství. Část odborné veřejnosti však chápe předškolní pedagogiku¹⁵⁸ jako zcela samostatnou disciplínu. Označení oboru je svázáno názvem s profesním profilem *státem uznaný pedagog* (*staatlich anerkannter Kindheitspädagoge*). Většina studijních programů se nabízí na sociálních vysokých školách, kde mají tyto programy silné sociální a sociálně-pedagogické důrazy, avšak přiřazení k sociálním vědám při formulaci studijního profilu zvažováno nebylo.¹⁵⁹

Profil studijního oboru

Profil studijního oboru je v Německu souhrnně nazýván *pedagogika dětství* (*Kindheitspädagogik*), což je zastřešující název pro bakalářské studijní programy, které nesou velmi rozmanitá označení.¹⁶⁰ V průběhu posledních dvou desetiletí se názvy jednotlivých programů modifikovaly. V nových akreditacích a reakreditacích se studijní programy v naprosté většině přejmenovaly na *pedagogiku dětství*. Často však s různými doplňky, které ukazují na jejich specifické zaměření (důraz na předškolní věk, inkluzivní pedagogiku, management či řízení). I nadále se udržuje také označení *raná a elementární pedagogika* nebo *pedagogika raného dětství*.¹⁶¹ Studium pedagogiky dětství sleduje tyto cíle:

- 1) kvalifikaci a profesionalizaci odborníků pro praxi v různých oblastech předškolního sektoru institucionální péče o dítě;
- 2) podporu mladých akademických pracovníků a výzkumu v oblasti předškolního vzdělávání a institucionální péče o dítě. Studium pedagogiky dětství je vnímáno jako příležitost ke zvý-

¹⁵⁴ Organizováno podobně jako kombinovaná studia učitelství pro MŠ v České republice, tj. kontaktní výuka v blocích v malém rozsahu doplněná o vysoký podíl samostudia.

¹⁵⁵ Porýní-Falc a Sársko

¹⁵⁶ Braniborsko, Berlín a Brémy

¹⁵⁷ Tedy celý předškolní věk

¹⁵⁸ Nazývána také elementární pedagogika

¹⁵⁹ Osobní sdělení garanta studijního na vysoké škole v Sasku

¹⁶⁰ Viz Kapitola 8.4.

¹⁶¹ V originále *Früh- und Elementarpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit*

šení kvalifikace pedagogů v praxi a podporuje prostupnost vzdělávacích cest (Mingerzahn & Borke, 2020).

Analýza provedená WiFF v roce 2022 ukázala, že v programech pedagogiky dětství se stále udržuje celá škála **vnitřního zaměření studijních programů** (Krasteva & Stadler, s. 13, viz Mapa 1):

- Braniborsko, Hesensko a Bádensko-Württembersko si ponechávají úzké zacílení na předškolní vzdělávání;
- severo-západně situované spolkové země Porýní-Vestfálsko a Brémy kladou hlavní důraz na předškolní věk, ale rozšiřují jej i o další sociálně-pedagogické služby pro děti do 14 let;
- severní spolkové země orientují programy pedagogiky dětství na všechny podoby denní péče pro děti do 14 let a v Porýní-Falci dokonce zcela široce na celou oblast sociální práce a sociální pedagogiky.

Mapa 1

Typologie zaměření studijních programů pedagogiky dětství v Německu



Zdroj: Krasteva, Stadler, 2022, s. 13, přeloženo a upraveno autorkou

Profil studijních programů se za posledních 20 let proměnil – od zaměření převážně na předškolní věk (0–6 let) v prvních letech existence studijních programů k širší orientaci na celé období dětství (0–10 či 0–14 let). Souvisí to též s legislativním nárokem na celodenní docházku do zařízení denní péče pro všechny děti v předškolním a mladším školním věku, která má být zavedena od roku 2026 (Bundestag, 2021).¹⁶² Na pohyb v rámci zaměření studijních programů pedagogiky dětství upozorňovaly i předešlé práce (Hechler et al., 2021). V tomto ohledu rok 2022 přinesl další národní ukotvení v podobě tzv. *Jádrového kurikula* (srov. Kapitola 6), které zaměřuje studijní programy pedagogiky dětství na práci s dětmi v předškolním i mladším školním věku.

Studijní programy procházejí **akreditačním** a každých sedm let i **reakreditačním procesem**. Vysokoškolské instituce podávají akreditační spisy k jednotlivým programům v akreditačním řízení, podobně jako je tomu v Rakousku a Švýcarsku. Disponují značnou akademickou svobodou z hlediska struktury i obsahu studijních programů, musí se však řídit regionálními požadavky spolkových zemí. Akreditační řízení probíhá ve dvou krocích. Nejprve vysokoškolská instituce pověří schválenou *akreditační agenturu* provedením hodnocení a vypracováním akreditační zprávy. Akreditační proces v první fázi sice náleží spolkovým zemím, ale ministerstvo kultury (KMK) vypracovalo v roce 2017 vzorový akreditační formulář pro posouzení kvality studijních programů, takže i na této úrovni je již usilováno o určitou jednotnost přístupu. Ve druhém kroku rozhodne *Akreditační rada* o udělení akreditace (AHPGS, 2023). Akreditační rada je společná instituce spolkových zemí pro zajištění kvality studia a výuky na německých vysokých školách, jde tedy o schvalovací krok na spolkové úrovni.

Reformy systému vzdělávání pedagogů dětství jsou již několik let předmětem debat mezi odborníky (König & Pasternack, 2008; Oberhuemer, 2014).¹⁶³ Zejména potenciální zaměstnavatelé diskutují o vztahu mezi vědeckou orientací studia a připraveností absolventů na nároky praxe. Na jedné straně je prosazována profesionalizace, na straně druhé se ale požaduje přiblížení akademického studijního programu praktické přípravě (Altermann & Holmgaard, 2015).

5.2 Rakousko

Pedagogové v předškolní oblasti – *elementární pedagogové* – jsou v Rakousku vzděláváni v rámci postsekundárního sektoru. Kvalifikace pomocného pedagogického personálu probíhá na sekundární úrovni (*pedagogický asistent*). Pedagogický asistent je zaměstnán na poloviční úvazek či sdílí dvě skupiny dětí. V předškolních institucích nejsou multiprofesní týmy jako v Německu, ale elementární pedagogové si mohou rozšířit kvalifikaci, zpravidla v oblasti inkluze nebo podpory vícejazyčných dětí. Dlouhodobě se také hovoří o potřebě profesionalizace a zvyšování kvalifikace pedagogů. Formálně se tak stalo přeřazením posledních dvou let středoškolského studia elementární pedagogiky do postsekundární úrovně (ISCED 4). Reálně se kvalifikační požadavky základního kvalifikačního studia elementárních pedagogů nevyšly.

¹⁶² Protože bude potřeba zajistit vyšší počet míst a personálu, bylo toto oborové rozšíření hodnoceno jako vhodné i respondenty v našem výzkumu.

¹⁶³ Jen v letech 2010–2022 bylo publikováno více než 30 studií iniciativou WiFF (<https://www.weiterbildungsinitiative.de/>).

Tabulka 8

Profily pedagogických pracovníků působících v předškolních zařízeních v Rakousku

Pracovní pozice a profesní profil	Hlavní oblasti práce a věk dětí v předškolních zařízeních	Hlavní pracovní pozice	Minimální kvalifikační požadavky (ECTS/ Evropský kvalifikační rámec/zařazení v rámci klasifikace ISCED (2011))
Elementární pedagog (<i>Elementarpädagoge</i>) Profil: Předškolní pedagogika	Předškolní zařízení pro všechny věkové skupiny 1-6 let	Hlavní pedagogický pracovník	Obvykle pět let na střední odborné škole (<i>Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, BAfEP</i>) nebo dva roky postsekundární prezenční studium na <i>Kolleg für Elementarpädagogik</i> Zakončení: <i>BAfEP</i> : obecná vstupní kvalifikace pro vysokoškolské studium a odborná maturita <i>Kolleg</i> : odborné osvědčení (diplom) pro elementární vzdělávání EQF: 5 ISCED 2013-F: 0112 ISCED 2011: 5
Pečovatel o dítě/ sociální asistent (<i>Kinderpfleger/ Sozialassistent</i>)		Pomocný pedagogický pracovník	Tři roky na odborné škole (<i>Bildungsanstalt für Elementarpädagogik, BAfEP</i>) Zakončení: závěrečná zkouška EQF: 4 ISCED 2013-F: 0922 ISCED 2011: 354

Zdroj: Krenn-Wache, 2017 (aktualizováno autorkou)

Povolání elementárního pedagoga je regulované povolání. Zákon stanovuje kvalifikační požadavky na uchazeče o pracovní pozici v elementárním vzdělávání (ISCED 020). Podmínky jsou jednotné pro všechny spolkové země Rakouska. Elementární pedagog může pracovat ve všech typech předškolních zařízeních (ISCED 010, 020). V rámci odborné přípravy na *BAfEP* si může rozšířit zaměření a získat doplňkovou kvalifikaci pro pedagogy v družinách (děti ve věku od 6 do 14 let). *Sociální pedagogové* v Rakousku nepracují v předškolních institucích, jako je tomu v Německu, ale působí v družinách, v institucích pečujících o školní děti, dospívající, v sociálních zařízeních pro osoby se zdravotním postižením nebo v mimoškolní práci s mládeží. Získávají vzdělání na vyšších odborných školách pro sociální pedagogiku (BASOP). Pokud si doplní rozšiřující kvalifikaci v elementární pedagogice, mohou také pracovat v předškolním vzdělávání. Následující tabulka uvádí přehled kvalifikační struktury pracovníků v předškolním sektoru v Rakousku.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Statistické údaje nesledují úroveň odborného vzdělávání, pouze její oborové zaměření (Statistik Austria, 2023).

Tabulka 9

Typy kvalifikace pedagogického personálu předškolních zařízení v Rakousku (2023)

Elementární pedagog	66,28 %
Inkluzivní elementární pedagog	1,94 %
Elementární pedagog - vychovatel v družině	9,76 %
Vychovatel v družině se speciálně-pedagogickou orientací	0,20 %
Sociální pedagog	1,87 %
Pedagog	3,47 %
Pedagog raného dětství	2,63 %
Pomocný pracovník	2,24 %
Osoby s jinou kvalifikací	11,62 %

Zdroj: Statistik Austria, 2023, s. 104

V letech 2022–2024 se možnosti pro splnění vstupních podmínek dále rozšířily.¹⁶⁵ Současné cesty pro vstup do profese jsou následující:

Tradiční cesty ke kvalifikaci

- 1) Odborné vzdělání získané na *BAfEP* – zakončené odbornou maturitou pro elementární vzdělávání (nebo kvalifikace pro předškolní zařízení z dřívějších typů studia);¹⁶⁶
- 2) Odborné osvědčení (diplom) pro elementární vzdělávání získané na *Kolleg*.

Odborné školy pro elementární vzdělávání (BAfEP) a odborné školy pro sociální pedagogiku (BASOP) patří mezi vyšší odborné školy (*Berufsbildende höhere Schulen*). V Rakousku je v současnosti 34 těchto institucí. Vzdělání je zakončeno odbornou maturitou a osvědčením (diplomem) o odborné zkoušce. Obě pětileté formy přípravy otvírají také cestu k vysokoškolskému vzdělávání. Odbornou kvalifikaci lze získat také po absolvování studia v postsekundárním vzdělávání na *Kolleg*, které trvá dva roky při prezenční formě nebo pět až šest semestrů v případě studia při zaměstnání. Do akademického roku 2021/22 existovaly na BAfEP tříleté kurzy tzv. *inkluzivního elementárního vzdělávání*. Byly však od roku 2022/23 transformovány do univerzitních kurzů na pedagogických vysokých školách.

Nové alternativní cesty ke kvalifikaci

- 1) Absolvování vysokoškolského kurzu (*Hochschullehrgang*) *elementární pedagogika* v celkovém rozsahu 60 kreditů na vysoké škole pedagogického směru (od akademického roku 2021/2022): Vysokoškolský kurz slouží jako možnost alternativního vstupu do profesní oblasti. Tvoří jej 12 modulů zaměřených na teoretickou i praktickou přípravu. Uchazeči o dvousemestrální

¹⁶⁵ §1, Odstavec 1 zákona o Požadavcích na zaměstnání z 25. 1. 2024 (*Gesamte Rechtsvorschrift für Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz*) (BMBWF, 2024).

¹⁶⁶ Nebo zkouška zakončující toto studium (obecná vstupní kvalifikace pro vysokoškolské studium – *Reife- und Diplomprüfung*)

kurz (čtyřsemestrální u kombinované formy) mohou být osoby s ukončeným vzděláním pro učitele primárního stupně, učitelství pro speciální školy nebo bakalářským studiem pedagogiky a pedagogické vědy. Dokládají také jazykové znalosti v německém jazyce alespoň na referenční úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce. Absolventi získávají osvědčení o získání kvalifikace pro práci v elementárním vzdělávání. Kurz je současně kvalifikačním kurzem *pro poskytování rané jazykové podpory*, jehož vytvoření je stanoveno ve strategii rozvoje elementárního vzdělávání v letech 2022/2023–2026/2027 (BMBWF, 2022). Vysokoškolský kurz nabízí pět vysokých škol (Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Kärnten, Private Pädagogische Hochschule Burgenland a Pädagogische Hochschule Oberösterreich) (leden 2024).

- 2) Absolvování vysokoškolského kurzu (*Hochschullehrgang*) *Quereinstieg Elementarpädagogik* v celkovém rozsahu 120 kreditů na pedagogické vysoké škole (od akademického roku 2023/2024): Vysokoškolský kurz slouží jako možnost alternativního vstupu do profesní oblasti. Tvoří jej 22 modulů zaměřených na teoretickou i praktickou přípravu. Uchazeči o čtyřsemestrální kurz (osmismestrální u kombinované formy) musí ukončit bakalářské vzdělání v rozsahu min. 180 kreditů bez pedagogického zaměření. Jazykové znalosti v německém jazyce opět musí splňovat alespoň na referenční úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce. Absolventi získávají osvědčení o získání kvalifikace pro práci v elementárním vzdělávání. Kurz je současně kvalifikačním kurzem *pro poskytování rané jazykové podpory*. Vysokoškolský kurz nabízí dvě vysoké školy (Pädagogische Hochschule Wien a Pädagogische Hochschule Oberösterreich) (leden 2024).
- 3) Absolvování magisterského programu *elementární pedagogika* v rozsahu 120 kreditů na univerzitě nebo vysoké škole: Uchazeči o studium mohou přicházet z bakalářských programů pedagogika, pedagogické vědy, elementární pedagogika, sociální pedagogika, sociální práce, učitelství pro primární stupeň nebo učitelství pro základní školy, učitelství pro primární stupeň se zaměřením na inkluzivní pedagogiku nebo učitelství pro speciální školy.¹⁶⁷ Podmínkou však je předchozí absolvování kvalifikační přípravy na odborné škole pro elementární vzdělávání (*BA/EP*). V současné době je program realizován na Karl-Franzens-Universität Graz (leden 2024).
- 4) Absolvování univerzitního kurzu (*Universitätslehrgang*) v oboru elementární pedagogika v celkovém rozsahu 120 kreditů. Kurz *Elementar+ – Early childhood education and care+ (ECEC+)* je od akademického roku 2023/2024 nabízen pouze na Karl-Franzens-Universität Graz. Zahrnuje přípravu v rozsahu 120 kreditů. Vstupním požadavkem je znalost německého jazyka v rozsahu B2.

Od akademického roku 2022/23 nabízí pedagogické vysoké školy prohlubující vysokoškolský kurz *inkluzivního elementárního vzdělávání* pro kvalifikované elementární pedagogy (*BA/EP*) nebo pro ty, kteří absolvovali vysokoškolské studium v oboru základního vzdělávání (60 kreditů).¹⁶⁸ Vysokoškolský kurz je rozdělen do 20 modulů (pět modulů za semestr). Kurz nabízí 10 vysokých škol v osmi spolkových zemích (není ve Vorarlbersku).

¹⁶⁷ Karl-Franzens-Universität Graz. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. (2022). *Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudium Elementarpädagogik*. Graz.

¹⁶⁸ Uchazeči musí mít jazykové znalosti alespoň na referenční úrovni C1 Společného evropského referenčního rámce pro jazyky podle doporučení Výboru ministrů Rady Evropy členským státům č. R (98) 6 ze dne 17. března 1998 o Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERR).

Akademizace odborné přípravy elementární pedagogů, o kterou usilovala národní iniciativa za reformu přípravného vzdělávání učitelů *PädagogInnenbildung NEU* v letech 2009–2012, se neuskutečnila v původní podobě. Do současnosti je to vnímáno jako nevyužití příležitosti a neúspěch předškolního sektoru, neboť u učitelů vyšších stupňů byla inovativní opatření v odborné přípravě přijata. Dílčím krokem je zavedení vysokoškolských kvalifikačních kurzů. Jejich úroveň je však nižší než bakalářské studium. V rozhovorech s garanty byly tyto vysokoškolské kurzy označeny jako možná slepá ulička, která sice částečně přenáší kvalifikační přípravu na úroveň terciárního vzdělávání, ale současně jejich absolventům neumožňuje získat bakalářský titul. Limituje se tak možnost pro další akademickou kvalifikaci jejich absolventů, čímž se opět omezuje potenciál rozvoje oboru, zvyšování počtu akademicky vzdělaných odborníků v elementární pedagogice i profesionalizace oboru (např. průchodnost do doktorského studia).

5.3 Švýcarsko

Vzdělávání učitelů, kteří působí ve školách v preprimárním (ISCED 020) a primárním vzdělávání (ISCED 100), se v německé části Švýcarska uskutečňuje pouze v bakalářských programech učitelství.¹⁶⁹ Model odpovídá současnému pohledu na problematiku přechodu a zajištění kontinuity na začátku vzdělávání dítěte nejen z hlediska vzdělávacích obsahů, organizace vzdělávání, ale také personálního zajištění. Vidíme v něm otisk koncepce profesní přípravy učitelů ve Francii, kde je příprava pedagogů pro preprimární a primární stupeň také integrována do jednoho studijního programu. Na druhou stranu se model opírá o vlastní tradici předškolního vzdělávání ve Švýcarsku. Ta od devadesátých let 20. století směřovala nejdříve k integraci preprimárního stupně (4–6leté děti) do povinného vzdělávání a v návaznosti na to ke sloučení dříve oddělených studijních programů učitelské přípravy obou stupňů.

Pedagogický personál v zařízeních denní péče se vzdělává na středních odborných školách (*pracovník péče o děti*) nebo v nových programech nižšího terciárního vzdělávání na vyšších odborných školách (*vychovatel v raném dětství*). Pro tyto programy existuje interkantonní regulační rámec, který podrobně stanovuje rozsah, cíle, obsah studia, uplatnění absolventů i požadavky na vzdělávací instituci (SBFI, 2021). Osoby poskytující péči o děti v rodinách či ve své domácnosti (*denní rodiny, Tagesfamilien*) se vzdělávají pouze v kvalifikačních kurzech celoživotního vzdělávání. Protože se v monografii zaměříme na oblast předškolního vzdělávání, nebudeme se věnovat dále pracovníkům v zařízeních denní péče pro děti do čtyř let. Tyto instituce se ve Švýcarsku souhrnně označují jako *neformální péče* a na rozdíl od Německa a Rakouska nejsou součástí předškolního vzdělávacího sektoru (přestože mají shodné pojmenování).

¹⁶⁹ Proto u Švýcarska neuvádíme přehled zastoupení jednotlivých typů pracovníků jako v Německu a Rakousku. Ve Švýcarsku také nejsou žádné údaje k osobám, které pomáhají učitelům v roli asistenta. Tato pozice zde oficiálně není definovaná. Dle zprávy o vzdělávání (SKBF, 2023) tuto práci vykonávají osoby seniorského věku, dobrovolníci apod. Podrobnější informace nejsou dostupné.

Tabulka 10

Profily pedagogických pracovníků působících v předškolních zařízeních ve Švýcarsku

Pracovní pozice a profesní profil	Hlavní oblasti práce a věk dětí v předškolních zařízeních	Hlavní pracovní pozice	Minimální kvalifikační požadavky (ECTS/ Evropský kvalifikační rámec/zařazení v rámci klasifikace ISCED (2011))
Učitel (Lehrer) Profil: Preprimární a primární pedagogika (ISCED 020, ISCED 100)	Předškolní zařízení pro děti ve věku 4-6 let (ISCED 020, Kindergarten) a 1.-2./1.-3./1.-6. ročník primárního vzdělávání (ISCED 100)	Hlavní pedagogický pracovník	Obvykle tři roky na pedagogické vysoké škole (Pädagogische Hochschule) Zakončení: bakalářský titul EQF: 6 ISCED 2013-F: 0112, 0113 ISCED 2011: 6
Pracovník péče o děti (Fachperson Betreuung Kinder)	Péče o děti v předškolním a školním věku v zařízeních denní péče a dalších službách	Hlavní pedagogický pracovník	Tři roky na střední odborné škole (Berufsfachschule) ² Zakončení: spolkové osvědčení o způsobilosti a titul specialista pečovatel EQF: 4 ISCED 2013-F: 0922 ISCED 2011: 354
Vychovatel v raném dětství (Kleinkinderzieher/-erzieherin, dipl. Kindererzieher/-erzieherin) • Pozice existuje pouze v německy mluvících kantonech Basilej, Bern, St. Gallen a Zug. ³	Péče o děti v předškolním a školním věku v zařízeních denní péče a dalších službách	Hlavní pedagogický pracovník a řídicí pozice	3-4leté studium na vyšší odborné škole (Höhere Fachschule); délka studia se řídí podle předchozího vzdělání. • tříleté studium: pro absolventy střední školy pro specialisty pečovatele o děti FaBeK (či ekvivalentní vzdělání) • čtyřleté studium: pro absolventy vyššího sekundárního vzdělání, podmínkou je předpraktikum v rozsahu 800 hodin (šest měsíců) Zakončení: diplomovaný vychovatel dětí EQF: 6 ISCED 2013-F: 0922 ISCED 2011: 655

Zdroj: rešerše autorky

Interkantonální harmonizace vzdělávacích cílů, obsahů, rozsahu studia i kvalifikačních požadavků je dána ustanovením o uznání vysokoškolských diplomů pro učitele preprimárního a primárního stupně, které vydala Švýcarská konference kantonálních ředitelů (dále EDK) v roce 1999. Učitelé tak mohou působit v jakémkoli kantonu Švýcarska, tedy i mimo kanton, kde získali odbornou kvalifikaci. Před harmonizací podmínek směli učitelé pracovat pouze v kantonu, kde absolvovali přípravné vzdělání. Bylo poměrně obtížné získat oprávnění k výkonu profese v jiném regionu.¹⁷⁰

¹⁷⁰ V současné době mohou dokonce studenti změnit vysokou školu v průběhu studia a zpravidla jim jsou uznány dosavadní studijní výstupy. Uznávání studia při změně vysoké školy v průběhu studia není bez obtíží, jak ukázaly rozhovory se zástupci vysokých škol ve Švýcarsku (PH Bern, PH Zürich, 9/2022). Z tabulky 11 je patrné, že se studijní programy výrazně liší z hlediska širě svého zaměření. Ještě větší rozmanitost nalézáme v samotných obsazích studia na jednotlivých vysokých školách, jak ukázala analýza studijních programů v rámci přípravy dat pro teoretickou část

Koordinace odborné přípravy učitelů je svěřena Švýcarské konferenci rektorek a rektorů švýcarských univerzit.¹⁷¹ Na národní úrovni určuje EDK požadavky na studijní programy a jejich uznávání prostřednictvím reglementů (legislativní ustanovení o uznávání diplomů).¹⁷²

Bakalářské studium představuje minimální požadovanou úroveň kvalifikace pro učitele v preprimárním a primárním vzdělávání. V německy mluvící části Švýcarska nabízí 11 pedagogických vysokých škol (*Pädagogische Hochschulen*, dále PH) studium zahrnující vzdělávání 4-6letých dětí. Jak ukazuje následující přehled studijních programů, v současné době již žádá vysoká škola nenabízí studium pouze pro preprimární vzdělávání (ISCED 020), ale všude je integrováno s odbornou přípravou učitelů pro primární vzdělávání (ISCED 100). Převažují programy připravující učitele pro první čtyři až pět ročníků povinného vzdělávání v programech, které nesou název podle instituce či stupně vzdělávání (*předškolní zařízení/úvodní stupeň/primární stupeň - Kindergarten/Unterstufe/Primarstufe*) (devět vysokých škol). Na dvou vysokých školách se orientuje bakalářský program *primární stupeň* na prvních osm ročníků školy, tedy dva roky preprimárního (ISCED 020) a šest let primárního vzdělávání (ISCED 100). Studenti si po prvním ročníku volí zaměření na mladší či starší žáky, jak ukazuje tabulka 11.

Tabulka 11

Přehled studijních programů kvalifikujících učitele pro preprimární vzdělávání ve Švýcarsku

PH Wallis	PH Nordwestschweiz	PH Graubünden	PH St. Gallen	PH Bern	PH Schwyz	PH Zürich	PH Schaffhausen	PH Luzern	PH Thurgau	PH Zug
Plný název kvalifikace										
Bachelor of Arts in Primary Education	Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education	Bachelor of Arts PHGR in Primary Education	Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education PH St. Gallen	Bachelor of Arts PHBern in Primary Education	Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education	BA of Arts PH Zurich in Pre-Primary and Primary Education (1-3)	Bachelor of Arts PHSH in Pre-Primary and Primary Education	Bachelor of Arts in Primary Education PH Luzern	Bachelor of Arts PHTG in Primary Education	Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education PH Zug

monografie.

¹⁷¹ V originále *Rektorenkonferenz der swissuniversities*. Dříve plnila tuto funkci Švýcarská konference rektorek a rektorů pedagogických vysokých škol (zkr. COHEP), která však byla při harmonizaci vysokého školství včleněna pod konferenci vysokých škol, resp. univerzit. Pedagogické vysoké školy nově musí být akreditovány, avšak současně získají přístup k národnímu financování vázanému na projekty pro univerzity a vysoké školy.

¹⁷² *Diplom-Anerkennungsreglemente der EDK*

Název studijního programu	
Bakalářský titul pro primární stupeň (cykly 1 a 2)	
Bakalářský titul v oboru předškolní vzdělávání (<i>Kindergarten</i>)/nižší stupeň školy	
Bakalář předškolní vzdělávání (<i>Kindergarten</i>) a primární škola (1.- 2. třída)	
Bakalářský program v oboru předškolní vzdělávání (<i>Kindergarten</i>) a primární stupeň: typ diplomu A: předškolní vzdělávání a primární škola 1.-3. ročník. - typ diplomu B: primární škola 1.-6. třída.	
Předškolní vzdělávání (<i>Kindergarten</i>) a 1. až 6. třída	
Předškolní/nižší stupeň školy	
Předškolní/nižší stupeň školy	
Primární stupeň 1 až 5 (= studijní program pro předškolní vzdělávání (<i>Kindergarten</i>) a nižší stupeň škol)	
Primární stupeň, 1.- 4. ročník	
Předškolní/nižší stupeň školy	
Předškolní stupeň/nižší stupeň primární školy	

Zdroj: Swissuniversities, 2024

Studium může mít tři podoby: *prezenční*, *kombinované* studium nebo *formu určenou pro osoby s jinou kvalifikací* (tzv. *Quereinsteiger*). Standardní studium má rozsah 180 ECTS (praxi je vyčleněno 36–54 kreditů) a trvá šest semestrů. Podmínkou pro přijetí ke studiu na PH je úspěšné zakončení studia na gymnáziu, od EDK uznaný učitelský diplom nebo ukončené studium na vyšší odborné škole. Ke studiu jsou přijímáni také ti, kdo složili odbornou maturitu v oboru pedagogika. Tito uchazeči však musí prokázat znalosti na úrovni odborné maturity a splnit doplňující kritéria (dostatečná doba studia nebo splněná praxe, případně talentové zkoušky apod.) (EDK, 2023b).

Ve Švýcarsku existuje zvláštní možnost přijetí do studia *pro osoby s jinou kvalifikací* starší 27 let, které nemají složenou gymnaziální maturitní zkoušku (*Quereinsteiger*, tzv. přijetí *sur Dossier*). Musí se prokázat předchozím pracovním uplatněním (např. v rozsahu 300 %¹⁷³). Konkrétní podmínky pro přijetí si stanoví každá vysoká škola.¹⁷⁴

¹⁷³ To znamená tři roky praxe na plný úvazek nebo stejný pracovní výkon rozložený až do sedmi let. Švýcarsko používá pojem *Stellenprozente*, 100 % odpovídá celému úvazku.

¹⁷⁴ Pedagogická vysoká škola v Curychu (PH Zürich) například nabízí alternativní vstup do studia pro uchazeče od 27 let (tzv. *Quereinstieg Kindergarten-Unterstufe*). Umožňuje jim v rámci kombinovaného studia (šest semestrů) požádat o uznání až 60 kreditů, které uchazeči nabyli během svého předchozího vzdělání. Navíc mohou žádat také o uznání kompetencí, které získali v pedagogické praxi či v předchozím profesním působení. Další možností je studium „*Formation par l'emploi*“, které patří pod alternativní možnost vstupu osob s jinou kvalifikací (*Quereinsteiger*). Od druhého ročníku je však koncipováno jako studium při práci. Student pracuje na částečný úvazek na stupni školy, pro kterou se vzdělává. Konkrétní podmínky si stanovuje každá vysoká škola (EDK, 2023b).

Vysoké školy se snaží **otevřít studium co největšímu počtu studentů**, protože ve Švýcarsku je v současné době nedostatek kvalifikovaných učitelů. Umožňují například individualizovat prezenční studium. Znamená to, že si studenti mohou studium rozložit dle svých časových možností a vybrat si v daném semestru ty kurzy, které jsou slučitelné s jejich dalšími povinnostmi (pracovními a rodinnými). Současně však vysoké školy chtějí zachovat kvalitu odborné přípravy pro všechny stejnou a neredukovat kontaktní výuku. Příkladem je PH Bern, kde si studenti takto mohou rozvolnit studium, ale nemají možnost studovat v kombinované formě.¹⁷⁵

Integrace odborné přípravy učitelů preprimárního a primárního stupně s sebou nese řadu výzev. Zkušenost pedagogických vysokých škol dlouhodobě ukazuje, že postihnout všechny potřebné obsahy v průběhu tří let studia je obtížné a že dosažená úroveň vzdělání nevyhovuje vždy potřebám praxe. EDK proto vypracovala dvě varianty studia (Marguet et al., 2009):

- První varianta navrhla zavést dva diplomy:
 - (1) diplom pro dva roky preprimární a 1.–2. rok primárního vzdělávání (1.–4. třída školy);¹⁷⁶
 - (2) diplom pro 3. až 6. třídu (5.–8. třída školy).
- Druhá varianta vychází naopak ze společného základu pro oba stupně, kdy by se studenti kvalifikovali pro práci na předškolním stupni a pro všechny hlavní předměty primárního stupně. K tomu by si dále volili mezi třemi specializacemi: 1) předškolní stupeň, 2) 1. a 2. třída primárního vzdělávání nebo 3) jednu ze dvou stanovených skupin předmětů pro 5.–8. třídu školy (druhý cizí jazyk/sport nebo hudební/výtvarná výchova)

Kantony zatím nedošly ke společnému konsenzu o nastavení studijních programů. Každá vysoká škola si formuluje svůj profil a specifikaci studijního programu. Současné vzdělávací plány pokrývají oba stupně a vytvářejí podmínky pro podporu kontinuity na počátku vzdělávání dítěte. Stejně tak učitelé jsou připravováni v programech, které jim umožní doprovázet děti po všechny čtyři první roky vzdělávání nebo dokonce po dobu celého primárního stupně (děti od 4 do 12 let). Kantony se přizpůsobují regionálním specifikům a potřebám kantonálních vzdělávacích systémů.

V německy mluvících kantonech v současnosti převažuje první varianta rozdělení diplomů pro práci se 4–8letými žáky (1.–4. ročník) nebo pro práci s 9–12letými žáky (tj. 5.–8. ročník školy). Některé vysoké školy nabízejí dokonce dva vzájemně se překrývající studijní programy – program pro dva roky preprimárního vzdělávání spolu s 1.–2./3. ročníkem primárního vzdělávání (1.–4. ročník) i program pro celé primární vzdělávání (3.–8. ročník školy, např. PH Zürich).

Učitelé s aprobací pro určitou věkovou skupinu primární školy si mohou rozšířit kvalifikaci i na další věkové či předmětové skupiny. Učitelé s kvalifikací pro práci s dětmi v 5.–8. třídě mohou studovat i v magisterském studiu a obohatit své zaměření také o oblast nižšího sekundárního vzdělávání. Lze si zvolit i obecně prohlubující navazující magisterské studium (MA), např. orientované na didaktiku přírodovědných předmětů, speciální pedagogiku či management. Další studium tedy otevírá zájemcům cestu k akademické orientaci a doktorskému studiu, čímž jsou dále posíleny možnosti získat vysokoškolské učitele s oborovým zaměřením pro studijní programy na pedagogických vysokých školách.

Jak ukázal náš výzkum, bariérou zůstávají organizační podmínky uvnitř vzdělávacích institucí. Navzdory tomu můžeme shrnout, že posledních 30 let znamenalo zásadní paradigmatický

¹⁷⁵ Se zkrácenou kontaktní výukou, koncentrovanou do výukových bloků, jak to známe z Německa, Rakouska nebo i České republiky.

¹⁷⁶ Struktura prvních osm let povinného vzdělávání je uvedena v Kapitole 2.2.3.

posun v pojetí předškolního vzdělávání ve Švýcarsku. Odráží nové sociální a vzdělávací výzvy. Švýcarské preprimární vzdělávání naplnilo záměr **akademizovat přípravu učitelů a co nejvíce vyrovnat kvalifikační a pracovní podmínky učitelů preprimárního a primárního stupně**. Za riziko považujeme přílišnou obsahovou šíři studia na některých vysokých školách. Ze strany vysokých škol v tomto ohledu zaznívalo, že předškolní oblast se někdy dostává na okraj zájmu, protože primární příprava studenta je zaměřena na pedagogickou práci ve vyšších třídách.

Vývoj předškolního vzdělávání a profesní přípravy jeho učitelů ve Švýcarsku sledujeme se zájmem. Ukazuje nám, že politické proklamace o významu předškolního vzdělávání je možné transformovat do reálných kroků, které vedou ke zvýšení minimální kvalifikační úrovně učitelů na bakalářskou úroveň a ke zvýšení jejich profesního statusu. Přílišná integrace studijních programů s sebou však nese řadu rizik pro kvalitu přípravy studenta na práci se všemi věkovými skupinami v jeho aprobaci.

6 Specifické kurikulární rámce vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání

Reformy posledních dvou desetiletí se snažily posílit profesionalizaci a akademizaci pedagogického personálu, a tak podpořit kvalitu předškolního vzdělávání. Je to období spojené s důrazem na význam předškolního vzdělávání a početním rozvojem míst v předškolním sektoru ve všech německy mluvících zemích.

Kapitola se zabývá specifickými podmínkami, které stanovují kurikula vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání. Německo se snaží koordinovat kurikula vysokoškolské přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání již od roku 2010 a současné rámce tvoří důležitou součást dalšího rozvoje studia pedagogiky dětství. Inspirovaly se jimi také rakouské vysoké školy při tvorbě svých bakalářských programů elementární pedagogiky, a proto bude těmto rámcům věnována hlavní pozornost. Jejich představení je potřebné pro interpretaci analýzy studijních programů v empirické části monografie.

Rakousko neformulovalo na národní úrovni žádné konkrétní pokyny nebo kurikulární rámce, které by specifikovaly profil bakalářských studijních programů. Orientačním nástrojem je národní kurikulum pro předškolní vzdělávání (*BildungsRahmenPlan*, BMUKK, 2009). Kromě něj neexistuje žádný dokument, který by určil konkrétnější podmínky pro koncipování kurikula bakalářských programů. Vysoké školy však koordinují podobu studijních programů na regionální úrovni, což je pro Rakousko zcela specifické. Představujeme zde proto hlavní obrysy této regionální spolupráce.

Švýcarské programy učitelství se v německy mluvících kantonech řídí vzdělávacím programem pro povinné vzdělávání (*Lehrplan 21*, D-EDK, 2014). Vysoké školy akreditují studijní programy na základě národního ujednání (EDK, 2023b) a kantonálních podmínek pro vzdělávání učitelů. Na národní interkantonní úrovni nefiguruje žádný kurikulární rámec, který by blíže formuloval obsahové podmínky pro bakalářské studijní programy učitelství pro primární stupeň (dva roky preprimárního a 1.-2./1.-3./1.-6. rok primárního vzdělávání). Vysoké školy studijní programy vytvářejí samostatně. Z tohoto důvodu v kapitole Švýcarsko dále zahrnuto není.

6.1 Národní rámce pro studijní programy pedagogiky dětství v Německu

Profilaci studijních programů ve svých počátcích formovaly nejdříve jednotlivé vysoké školy individuálně. Na národní úrovni proces od počátku doprovázel a finančně podporoval institut Robert-Bosch-Stiftung. Brzy vznikly dokumenty, které se snažily stanovit klíčové obsahy studia a podpořit kvalitu odborné přípravy. Odrážely různé obsahové důrazy:

- klíčové kurikulum Pedagogika pro bakalářské/magisterské studijní programy v hlavním oboru pedagogika se specializací na předškolní vzdělávání (2008);
- kompetenční profil Studium předškolní výchovy – orientační rámec pro vysoké školy (Robert Bosch Stiftung, 2008);
- kvalifikační rámec pro bakalářské studijní programy Pedagogika dětství / Výchova a vzdělávání v dětství (BAG-BEK, 2009);

- kvalifikační profily v pracovních oborech pedagogiky dětství (Robert Bosch Stiftung, 2011);
- pedagogika dětství: kvalifikace a obory praxe (GEW, 2015);
- profesní profil Pedagog dětství (Studiengangstag, 2015).

Národní rámec „Vzdělávání a výchova v dětství“

Základním společným orientačním rámcem je dokument „Vzdělávání a výchova v dětství“ (KMK, 2010). Slouží jako závazný dokument, který ukotvuje klíčové parametry kvalifikačního studia pro udělení státního uznání. Vysoké školy z něj vycházejí při tvorbě akreditačního spisu studijních programů pedagogiky dětství. Cílem rámce bylo koncipovat kvalifikaci odborníků v oblasti předškolní výchovy na vysokých školách tak, aby se zajistilo úzké propojení výzkumu, výuky studentů na vysoké škole i praxe. Dokument otevírá příležitost pro lepší prostupnost systému. Umožňuje uznat znalosti a schopnosti nabyté mimo studium až do výše 50 % studijních povinností.¹⁷⁷ Jednotlivé instituce si za stanovených podmínek určují vlastní kritéria pro započtení předchozího vzdělání. Rámec však explicitně požaduje, aby odborné a vysoké školy spolupracovaly na regionální úrovni a umožnily absolventům vychovatelství dílčí uznání předchozího vzdělání a snadnější přechod do akademické přípravy v programech pedagogiky dětství.

Praktická příprava musí podle rámce tvořit minimálně 30 kreditů ve studiu, což odpovídá 100 dnům praxe.¹⁷⁸ S tímto požadavkem se vzdělávací instituce vyrovnávají různým způsobem: v podobě praktických semestrů, realizací praxí v přednáškovém čase i mimo něj. Předškolní zařízení, kde se realizuje praktická příprava studentů, mají úzce spolupracovat s vysokou školou.¹⁷⁹ Jednotlivé spolkové země mají v zemských zákonech zpravidla ukotvený minimální rozsah praxe.¹⁸⁰ Nejdelší praxi požaduje spolková země Sársko (120 dní v rozsahu 45 kreditů), ale také třeba Dolní Sasko (900 hodin praxe, tj. více než 112 dní) (Krasteva & Stadler, 2022). Specifické požadavky na rozsah praxí si stanovují také jednotlivé vysoké školy; nejvyšší podíl praxe má dolnosaská Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften s 1380 hodinami praxe, které odpovídají 54 kreditům z celkového počtu 210 kreditů.

Vysoké školy integrují do odborné přípravy několik **typů praxí**:

1. „Předpraktikum“ (*Vorpraktikum*)
2. Odborné praktikum (*Berufspraktikum*)¹⁸¹
3. Praxe integrované do teoretických modulů (*Theorie-Praxis-Module*)¹⁸²
4. Dny praxe integrované do rozvrhu výuky semestru (např. čtvrtky či pátky ve většině/všech týdnech semestru)

¹⁷⁷ Možnost využívají některé vysoké školy při propojení studia pedagogiky dětství s odbornou přípravou pro vychovatele. Konkrétní kritéria se liší, ale patří k nim uznání dílčích částí modulů, které jsou navázány na didaktickou a praktickou přípravu. Studenti mají také možnost vstoupit rovnou do 2. ročníku studia a absolvovat jen vyrovnávací zkoušku či některé části modulů.

¹⁷⁸ Pokud počítáme s 38 pracovními hodinami týdně (průměr v Německu) a 21 pracovními dny v měsíci, praxe by měla trvat pět měsíců za studium.

¹⁷⁹ Například jednotná kritéria hodnocení praxe, koordinace předávaných informací a kompetentní odborné doprovázení před, v průběhu i po ukončení praxe.

¹⁸⁰ Případně mají jinak formulované požadavky; jeden rok praktické přípravy (*staatliches Ausbildungsjahr*) je stanoven ve spolkových zemích Brémy, Hesensko, Porýní-Falc a Šlesvicko-Holštýnsko.

¹⁸¹ Požadují je tři země – Brémy, Porýní-Falc a Šlesvicko-Holštýnsko.

¹⁸² Braniborsko, Brémy, Hesensko, Meklenbursko-Přední Pomořansko, Dolní Sasko, Severní Porýní-Vestfálsko, Porýní-Falc, Šlesvicko-Holštýnsko, Sasko

5. Flexibilní praktické bloky (část praxe studenti plní v týdnech vymezených pro praxi v semestru, část mohou realizovat v době semestrálního volna či v podobě zahraničních praxí a stáží).

Praxe se na vysokých školách téměř všude zaměřují na celou oblast pedagogiky dětství a sektoru denní péče o děti (tj. nejen předškolní instituce, ale také zařízení poskytující péči o děti do 10–14 let). Výjimkou je Hesensko, kde se praxe realizují pouze v předškolních zařízeních (Krasteva & Stadler, 2022). Vysokoškolské instituce většinou poskytují studentům v prezenční formě studia možnost si volit lokalitu i instituci, kde budou praxi vykonávat. Současně zpravidla požadují, aby student kromě předškolních zařízení prošel i dalšími typy institucí s různým zacílením (družiny, úřady pro děti a mládež).

Rámec dělí kvalifikační profil absolventa do třech oblastí: *znalosti, dovednosti a personální a sociální kompetence*.

Tabulka 12

Klíčové oblasti profesní kvalifikace pro obor vzdělávání a výchova v dětství v Německu

Znalosti	<p>Základní znalosti a porozumění v oblasti vzdělávání, vývojové psychologie a sociálních věd:</p> <ul style="list-style-type: none"> - znalost a porozumění sociálním, politickým, strukturálním, právním a institucionálním aspektům ve vzdělávání, výchově a péči v dětství; - znalost včasné pomoci; - systematické znalosti dynamiky skupinových procesů, úkolů vedení, řešení konfliktů a metod podporující participaci; - základní a prohloubené znalosti ve vzdělávacích oblastech příslušných vzdělávacích plánů; - znalost a porozumění metodám vývoje a řízení kvality.
Dovednosti	<p>Plánovat, koncipovat, realizovat a vyhodnocovat vzdělávání, výchovu a péči o děti z různých věkových skupin na základě vzdělávacích plánů jednotlivých spolkových zemí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - vnímat, pozorovat, interpretovat a reflektovat; - vytvářet pedagogické vztahy prostřednictvím komunikace vhodné pro cílovou skupinu a interakcí, které podporují rozvoj; - plánovat podporu pro děti zaměřenou na zdroje; - analyzovat dynamiku skupinových procesů a řešit konflikty; - analyzovat s ohledem na včasnou prevenci, základní diagnostické dovednosti; - rozvíjet učení ve vzdělávacích oblastech a propojovat vzdělávací oblasti v komplexních projektech (didaktické dovednosti); - kompetence v oblasti genderu a diversity při analýze rozmanitých životních situací dětí s různým socioekonomickým a kulturním zázemím; - pracovat v multiprofesních týmech (vývoj a implementace koncepcí v týmu); - převzít vedoucí funkce; - navazovat kontakty, např. při utváření přechodu z předškolního zařízení do primární školy; - organizovat práci s rodinou na základě partnerství ve výchově; - navrhovat a strukturovat prostředí, které je příznivé pro rozvoj (vnitřní/venkovní prostory, materiály) včetně sociálního prostoru; - dokumentovat a hodnotit.
Personální a sociální kompetence	<p>Základní pedagogický přístup, který se vyznačuje uznáním, empatií a autenticitou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - sebereflexe; - odolnost, nezávislost, ochota převzít odpovědnost; - demokratická hodnotová orientace; - komunikační schopnosti, ochota učit se a dále se vzdělávat.

Zdroj: KMK, 2010, s. 6–8 (přeloženo autorkou)

Výše popsané kvalifikace byly v roce 2010 formulovány jako společné charakteristiky pro přípravu vychovatelů na vyšších odborných školách (*Fachschulen*) i pedagogů dětství na vysokých školách (*Hochschulen*). Pro studijní program pedagogika dětství na vysokých školách stanovil rámec (KMK, 2010) celou řadu dalších požadavků, z nichž klíčovým byl systematický a reflexivní vztah mezi teorií a praxí a interdisciplinární struktura studijních programů.

„Absolventi vysokých škol získávají nejen odborný profesionální přístup a výzkumný habitus. Jsou schopni pochopit situace v jejich komplexnosti, popsat je, interpretovat a připravit nebo systematizovat tak, aby byly přístupné vědecké analýze. Dokážou provádět vědeckou rešerši, znají metody získávání a vyhodnocení výzkumných dat v sociálním výzkumu a jsou schopni provádět praktický výzkum různými metodami a v různých oblastech. Mají základní a prohloubené znalosti evaluačního výzkumu a ovládají systematické sebehodnocení“ (KMK, 2010, s. 9).

Řada odborníků v minulosti poukazovala na to, že je nutné definovat očekávané kompetence, dovednosti, schopnosti a vzdělávací profil absolventů.

Jádrové kurikulum „pedagogika dětství“

Přínos k zajištění srovnatelné kvality studijních programů pedagogiky dětství představuje tzv. *Jádrové kurikulum „pedagogika dětství“* (*Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“*, FBTS & EWFT, 2022). Je výsledkem činnosti renomovaných vysokých škol (pracovní skupina, tzv. *Studiengangstag Pädagogik der Kindheit*), které program pedagogiky dětství v Německu nabízejí.¹⁸³ Na jeho obsahu se podílela většina vysokých škol. Pracovní skupina je příkladem i pro další země, jak je možné koordinovat kvalitu studijních programů v jednotlivých institucích, hledat společné odpovědi na aktuální problémy a vzájemně čerpat ze zkušeností. Její přínos můžeme ocenit zvláště v kontextu Německa, kde jsou velké regionální rozdíly v nastavení podmínek pro personál v předškolním sektoru i pro odbornou přípravu pedagogů.

Kurikulum odpovídá na potřebu vymezit důležité oblasti studia tak, aby odpovídalo současným nárokům praxe. Je reakcí na poměrně heterogenní profilaci programů v jednotlivých spolkových zemích. Kurikulum má proto poskytnout jednotný rámec, který podpoří společné směřování a kvalitu programů napříč spolkovými zeměmi Německa. Kurikulum je kladně přijímáno širokou akademickou veřejností. Navazuje na předchozí profily a je v souladu se Společným orientačním rámcem „Vzdělávání a výchova v dětství“ (KMK, 2010) a Profesionálním profilem „Pedagog dětství“ (Studiengangstag, 2015).

Kurikulum **definuje deset společných klíčových oblastí a obsahy bakalářských programů** pedagogiky dětství. Konkretizuje tak kompetenční profil, který je stanoven Společným rámcem (KMK, 2010). Zdůrazňuje vědeckou orientaci studia: „To je základním předpokladem pro rozvoj badatelského habitu pedagogů“ (FBTS & EWFT, 2022, s. 2). Jádrové kurikulum (FBTS & EWFT, 2022) určuje minimální počet kreditů pro jednotlivé obsahové oblasti. Ponechává třetinu kreditů disponibilních. Vysoké školy je mohou použít pro specifickou profilaci svých

¹⁸³ Platforma byla založena roku 2011. Vysokým školám slouží k výměně informací, ke spolupráci a k zastupování společných zájmů studijních programů pedagogiky dětství napříč spolkovými zeměmi Německa. Je společnou pracovní skupinou pro platformy *Fachbereichstag Soziale Arbeit* (FBTS) a *Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentag* (EWFT). Patří do ní přibližně 50 studijních programů v oblasti pedagogiky dětství na vysokých školách, vyšších odborných školách a univerzitách. Pracovní skupina se schází několikrát ročně. Respondenti v našem výzkumném souboru její práci hodnotili velice kladně.

programů. Jádrové kurikulum nedefinuje žádné moduly nebo oblasti kompetencí. Vzdělávací oblasti kurikula mohou jednotlivé studijní programy realizovat také napříč moduly.

Kurikulum je odpovědí na volání po větším sjednocení studijních obsahů a překonání přílišné heterogenity vzdělávacích programů v jednotlivých spolkových zemích Německa, která byla kritizována v předchozích letech (např. Blossfeld, 2012).

Tabulka 13

Vymezení obsahů a jejich kreditové zátěže podle Jádrového kurikula „pedagogika dětství“

Studijní jednotka	Označení	Doporučené obsahy	Doporučený minimální počet kreditů
1	Základy pedagogiky (Erziehungswissenschaftliche Grundlagen)	Teoretické základy a koncepty, základní pojmy, historie a výzkumné přístupy ve vztahu k pedagogice a pedagogice raného dětství.	10
2	Sociální, politické a právní podmínky pedagogiky dětství	Pedagogika dětství v sociálních a politických souvislostech s ohledem na rozmanitost a inkluzi; právní základy, včetně mezinárodního práva (zejména práva dětí a ochrana dětí), právo týkající se péče o děti a mládež, rodinného práva, sociálního práva a profesního práva.	15
3	Mezioborové souvislosti pedagogiky dětství	Základy humanitních a sociálních věd, včetně vývojové psychologie, sociologie dětství, sociální pedagogiky.	10
4	Výzkumné metody v pedagogice dětství	Metodologické základy, výzkumné přístupy a témata; výzkumná praxe.	10
5	Odborná činnost v pedagogice dětství	Profesní teoretické a etické základy, vývoj „profesně-habituálního profilu“; multiprofesionalita; přístupy a metody.	10
6	Pedagogické úkoly	Didakticky a metodicky doprovázet a utvářet vzdělávací procesy ve vzdělávacích oblastech; vychovávat a pečovat; spolupracovat v oblasti pomoci a prevence; působit na rodiny a sociální prostor; zabývat se rozmanitostí, realizovat inkluzi a participaci.	15
7	Oblasti činnosti a práce v pedagogice dětství	Místa vzdělávání, výchovy a péče o děti a jejich rodiny a podpůrné služby pro rodiny, ochrana dětí.	5
8	Utváření organizací pro vzdělávání a výchovu dětí	Teorie organizace a řízení, zřizovatelé a financování, vedení, týmová práce, rozvoj organizace a kvality, poradenství a vytváření sítí.	5
9	Fáze praxe a reflexe teorie	Vědecké doprovázení a reflexe fáze praxe včetně praktického výzkumu (rozsah a požadavky v závislosti na specifických spolkových předpisech týkajících se státního uznání ¹⁸⁴).	30
10		Závěrečná práce	10

¹⁸⁴ Státní uznání je osvědčení nebo atestace od státního orgánu k tomu oprávněnému, které je v Německu vyžadováno pro výkon určitých profesních úkolů. Uznání uděluje univerzita nebo obecní úřad. Vysoké školy usilují o to, aby jejich studijní programy pedagogiky dětství získaly právo udělovat také státní uznání. Pouhé dosažení požadovaného vzdělání na vysoké škole nespňuje právo na vykonávání profese pedagoga, vždy je nutné získat také státní uznání.

Jádrové kurikulum v součtu (= 2/3 při 180 přidělovaných kreditech)	120
Kredity studijních programů v závislosti na předpisech spolkové země a specifikách vzdělávací instituce	180 až 210

Zdroj: FBTS & EWFT, 2022, s. 3

Kurikulum představuje nejaktuálnější nástroj pro koordinaci a harmonizaci pojetí a obsahů studijních programů napříč Německem. V našem výzkumu bylo hodnoceno pozitivně jako nástroj k vzájemnému přiblížení programů a vyjasnění klíčových komponent studia.¹⁸⁵

6.2 Konceptní rámce pro studijní programy elementární pedagogiky v Rakousku

V Rakousku se v posledních 15 letech diskutuje o možnostech *profesionalizace* pedagogů v předškolních zařízeních (Braunsteiner et al., 2014; Koch, 2013). Podobně jako v Německu i zde byl vznesen požadavek na vysokoškolskou přípravu předškolních pedagogů, který byl začleněn do iniciativy za inovaci vzdělávání pedagogů a učitelů v Rakousku, tzv. *PädagogInnen Bildung NEU* (BMBWF & BMUKK, 2012). Profesní kvalifikace předškolních pedagogů se ale neakademizovala podle původního plánu iniciativy a jejich vzdělání se transformovalo jen částečně. Vysokoškolské programy představují pouze formu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, avšak nemají žádný přímý vliv na profesní růst či lepší finanční ohodnocení.

V Rakousku nadále přetrvávají nejasnosti v pojetí profesionalizace předškolních pedagogů. „Konceptualizace ‚profesionalizace‘ se do značné míry vyznačují pluralitou a heterogenitou a jsou spojeny s různými praktickými důsledky“ (Smidt et al., 2017, s. 122).¹⁸⁶ Hodnocení úrovně profesionalizace lze shrnout takto:

- (1) Na rozdíl od většiny ostatních evropských zemí je míra akademizace velmi nízká.
- (2) Méně než dvě třetiny zaměstnanců mají příslušnou kvalifikaci, avšak ta není na akademické úrovni.
- (3) Podíl asistentů, kteří nemají kvalifikaci, mírně přesahuje jednu třetinu. Tato kvalifikační struktura odpovídá právnímu základu, podle něhož vysokoškolské tituly nejsou uvedeny jako profesní požadavky pro práci v předškolních zařízeních (Smidt et al., 2017, Statistik Austria, 2022).

Studijní programy elementární pedagogiky jsou v Rakousku akreditovány na základě zákona o vysokých školách z roku 2005.¹⁸⁷ Bakalářský studijní program elementární pedagogika patří mezi neučitelské bakalářské programy. Jeho rozsah je stanoven na 180 kreditů, čímž se odlišuje od kvalifikačních bakalářských programů pro učitele primárního stupně vzdělávání s rozsahem 240 kreditů. Orientačním rámcem pro rakouské bakalářské programy elementární pedagogiky je národní kurikulum pro předškolní vzdělávání (*BildungsRahmenPlan*, BMUKK, 2009). Stanoví pojetí, cíle, vzdělávací oblasti a východiska evaluace pedagogické práce, které

¹⁸⁵ Hodnocení ze strany garantů a zástupců vysokoškolských institucí (srov. Kapitola 8.3).

¹⁸⁶ Identifikovány jsou tři modely profesionalizace: formální model profesionalizace, model založený na ukazatelích a model založený na činnosti (Smidt et al., 2017).

¹⁸⁷ BGBl. I Nr. 30/2006, Hochschulgesetz 2005, § 8 Abs. 1 und § 38 Abs., zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 177/2021.

se promítají do koncepce i struktury studijních programů na vysokých školách. Neexistuje žádný dokument, který by kodifikoval konkrétnější podmínky pro koncipování kurikula bakalářských programů.

Přesto se v Rakousku zkoordinovala a harmonizovala kurikula v kvalifikačních programech pro elementární pedagogy a učitele. Vysoké školy totiž vytvořily regionální **spolky vysokých škol**, které se v jednotlivých oblastech podílejí na tvorbě společných studijních programů od elementárního až po sekundární stupeň. **Spolky vysokých škol** (tzv. *Entwicklungsverbände*) fungují v regionech západ (West), střed (Mitte), jihovýchod (Süd-Ost) a severovýchod (Nord-Ost) a jejich regionální rozmístění ukazuje následující zobrazení.

Mapa 2

Vysoké školy zapojené do meziuniverzitní spolupráce v Rakousku (Entwicklungsverbände)



Zdroj: BMBWF, 2019, s. 10, přeloženo a upraveno autorkou

Spolky vysokých škol jsou jedinečným nástrojem pro rozvoj kvality studia, koordinaci a vzájemnou pomoc vysokých škol. Vytvářejí specifický kontext fungování studijních programů v Rakousku, který není obvyklý v Německu¹⁸⁸ ani ve Švýcarsku. Na realizaci bakalářského studia elementární pedagogiky se v regionech podílejí následující pedagogické vysoké školy (Tabulka 14). Spolupracují jak na přípravě kurikula programů, tak na jejich realizaci.¹⁸⁹ Na národní úrovni navíc garanti studijních programů elementární pedagogiky každoročně projednávají nastavení programů v Rakousku. Sdílejí zkušenosti s výukou v programech, koordinují kurikula mezi jednotlivými partnerskými platformami a tvoří společné strategie pro další vývoj. Vysoké školy například diskutují tematická zaměření kurikul v regionech tak, aby odpovídala potřebě praxe a variabilitě aktuálních témat. Vysokým školám to umožňuje efektivně odlišit své programy, což je důležité také pro oslovení dostatečného počtu uchazečů o studium.

¹⁸⁸ V Německu takto spolupracují pouze dvě vysoké školy v Ludwigsburku - mají společné kurikulum, které vyučují společně, každá vysoká škola ty předměty, které odpovídají její odborné profilaci a personálním kapacitám.

¹⁸⁹ V některých regionech dokonce vyučují studijní programy vysoké školy společně. Například v Linci jsou tak studenti zapsáni ve studijním programu a podle semestru se účastní výuky buď na Pädagogische Hochschule Oberösterreich nebo na Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.

Tabulka 14

Vysoké školy spolupracující na realizaci studijních programů elementární pedagogiky v jednotlivých regionech Rakouska

Spolek vysokých škol	Zapojené vysoké školy
Süd-Ost	Private Pädagogische Hochschule Augustinum Pädagogische Hochschule Steiermark Pädagogische Hochschule Burgenland Pädagogische Hochschule Kärnten
Mitte	Pädagogische Hochschule Oberösterreich Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
West	Pädagogische Hochschule Tirol Pädagogische Hochschule Vorarlberg Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein
Nord-Ost	Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien

Zdroj: rešerše autorky

Elementární pedagogika nebyla zařazena do nového systému vzdělávání učitelů v Rakousku (viz Kapitola 3.2.2). Vysoké školy navázaly na ministerská doporučení pro novou podobu učitelských studijních programů (BMBWF & BMUKK, 2012). Doporučení formovala základní principy kurikul (*Eckpunkte der Curricula*) a kompetence,¹⁹⁰ které se měly stát společnými charakteristikami všech programů od elementárního až po sekundární stupeň odborné přípravy pedagogického personálu. Pro učitelské programy byla pak roku 2014 vydána podrobná doporučení ke struktuře a pojetí kurikul (Braunsteiner et al., 2014). Současné programy elementární pedagogiky pracují s těmito principy do určité míry také (srov. Kapitola 9.4), i když pro ně nepředstavují závazný rámec.

Hlavní principy formulované v doporučeních pro nové pojetí kurikul

Kurikula mají být orientována na **rozvoj kompetencí**. Kompetenční model zahrnuje také specifické kompetence jako kompetenci pracovat s diverzitou a genderem (srov. Kapitulu 3.2.2). Vzdělávání pedagogů má být **inkluzivní** (respekt k rozmanitosti, snaha o podporu každého jedince, spolupráce v týmu či převzetí odpovědnosti za své učení v konceptu celoživotního učení pedagoga jako reflektivního praktika, Braunsteiner et al., 2014). Kompetenční modely jednotlivých studijních programů jsou často obohaceny o prvky inovované Bloomovy taxonomie podle Andersona a Krathwohla (2001) a charakterizují kompetence také pomocí jednotlivých dimenzí této taxonomie.

Modularizace studia je společnou charakteristikou programů v Rakousku. Doporučení (Braunsteiner et al., 2014) ji chápou následovně:

„Modularizace představuje tematicky a kompetenčně zaměřené spojení jednotlivých vzdělávacích obsahů do předem definovaných studijních jednotek. Moduly jsou ústředními strukturními jednotkami studijních programů. Modularizace studia je nástrojem pro strukturování individualizovaných vzdělávacích cest a zároveň pro mobilitu studentů (lze absolvovat jednotlivé moduly na jiných institucích...)“

¹⁹⁰ Srov. Kapitulu 3.2.2.

... Modularizaci lze popsat jako dvojí obsahový proces, který z hlediska oboru účelně shrnuje obsahy směřující k požadovaným kompetencím a na druhé straně formuluje výsledky učení pro příslušnou kvalifikační úroveň na základě celkové koncepce studijního programu“ (s. 25).

Specifikem studijních programů v Rakousku je tzv. **úvodní a orientační fáze studia** (*Studien- eingangs- und Orientierungsphase*, označovaná zkratkou STEOP). Poskytuje studentům přehled o hlavním obsahu příslušného studijního programu a jeho dalším průběhu. Úvodní a orientační fáze probíhá převážně v prvním semestru studijního programu a skládá se z několika předmětů, které zahrnují celkem nejméně osm a nejvýše 20 kreditů. STEOP fáze obsahuje minimálně dvě dílčí zkoušky. Zkoušky STEOP lze opakovat třikrát a v případě negativního hodnocení je při posledním opakování studium ukončeno. Fázi STEOP mají ve studijních obsazích i programy elementární pedagogiky.

Doporučení z roku 2014 formulovala návrh struktury kurikula vysokoškolských programů (Braunsteiner et al., 2014), která se zrcadlí také v současných studijních programech elementární pedagogiky:

„Organizace a struktura kurikula

1 Název a předmět studijního programu

2 Kvalifikační profil

2.1 Cíle studijního programu s ohledem na úkoly studijního programu vysoké školy/univerzity

2.2 Kvalifikace/oprávnění dosažené absolvováním studijního programu

2.3 Potřebnost a význam studijního programu pro trh práce (zaměstnatelnost)

2.4 Koncepce výuky, učení a hodnocení

2.5 Očekávané výsledky učení/kompetence

2.6 Úroveň bakalářského studia

2.7 Rámcové zásady meziinstitucionální spolupráce při tvorbě studijních programů

3 Obecná ustanovení

3.1 Doba trvání a rozsah programu

3.2 Popis oborové nebo umělecké způsobilosti jako podmínky pro přijetí do konkrétního studijního programu

3.3 Odkaz/propojení s vyhláškou studijní komise o požadavcích na přijímací řízení a způsobilosti

3.4 Odkaz na vyhlášku rektorátu o kritériích pro stanovení pořadí

3.5 Dosažené studijní výsledky v Evropském systému přenosu kreditů (ECTS)

3.6 Popis typů předmětů plánovaných v konkrétním studijním programu

3.7 Studium v zahraničí/prohlášení o mobilitě ve studijním programu

3.8 STEOP – úvodní a orientační fáze studia

3.9 Praktické pedagogické studium – popis koncepce včetně doložení požadovaných kreditů

3.10 Bakalářská práce“ (s. 49).

Jak ukazuje Kapitola 9 v empirické části, pluralita studijních programů v Rakousku je diametrálně nižší než v Německu. Podmiňuje to do určité míry rozdílná velikost obou zemí. Hlavním důvodem je vzájemná spolupráce a koordinace pojetí kurikul, struktur, profilů absolventů i obsahů studia mezi spolky vysokých škol (Süd-Ost, Mitte, West a Nord-Ost) i mezi jednotlivými vysokoškolskými institucemi. Na rozdíl od Německa a Švýcarska vznikaly rakouské bakalářské programy elementární pedagogiky také ve shodném časovém období let 2016–2021, takže vysoké školy na sebe navazovaly a čerpaly vzájemně z nabytých zkušeností.

Závěrem k teoretické části

Předškolní vzdělávání v německy mluvících zemích získalo uznání jako výchozí stupeň vzdělávacího sektoru. Docházka do předškolní instituce se stala součástí biografie většiny dětí současnosti jako důležitá součást podpory rozvoje dítěte i jeho rodiny. Německo to vyjádřilo zavedením nároku na místo v předškolních zařízeních pro všechny děti od jednoho roku. Rakousko uzákonilo povinné předškolní vzdělávání v rozsahu jednoho roku. Švýcarsko dokonce zahrnuje dva roky preprimárního vzdělávání do struktury povinného školního vzdělávání pro děti od čtyř let.

Profesní příprava pedagogů působících v předškolním vzdělávání prošla v Německu, Rakousku i Švýcarsku v posledních třiceti letech zásadní proměnou. Hlavními znaky je cesta k profesionalizaci, akademizaci, zvýšení kvality kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělávání i jejich profesního statusu. Německo a Rakousko si ponechalo specifický profil pedagogů pracujících s dětmi v předškolních vzdělávacích institucích, který je pevně zakotven v sociálněpedagogickém pojetí předškolní výchovy a vymezuje se proti tlakům na přílišnou didaktizaci práce s dítětem v předškolním věku. Švýcarsko naopak šlo cestou začlenění preprimárního vzdělávání do instituce školy, s čímž je spojena integrace kvalifikační přípravy předškolních pedagogů do společných studijních programů s učitelstvím pro primární vzdělávání. Švýcarsko tak vlastně nemá samostatný profil pro učitele v předškolním vzdělávání, i když v přístupech uplatňovaných v pedagogické práci s dětmi na počátku školního vzdělávání zdůrazňuje vývojově adekvátní přístupy a postupný přechod k záměrnému strukturovanému učení. I toto nás vedlo k rozhodnutí nezařadit německy mluvící oblasti Švýcarska do empirické části monografie, která se věnuje analýze bakalářských studijních programů pro přípravu předškolních pedagogů.

Německo a Rakousko v bakalářských programech pedagogiky dětství a elementární pedagogiky, v nichž jsou připravováni pedagogové pro předškolní sektor (ISCED 010, 020), zahrnují důležitá témata současné pedagogické reality. Empirická část přináší vhled do tradičně sociálněpedagogicky orientovaných pojetí profesní přípravy pedagogů, které jsou ale v současnosti obohaceny o cíle vzdělávací. Zvláštní roli má příprava studentů na práci v socio-kulturně rozmanitém prostředí, podpora inkluze, vícejazyčných dětí i rozvoj kompetencí studentů v oblasti poradenství, pedagogického partnerství a managementu. Domníváme se, že tyto rozměry mohou přinést impulzy do diskuze o dalším rozvoji programů, které připravují učitele v mateřských školách v České republice.

II. ČÁST:

Studijní programy připravující pedagogy v předškolním vzdělávání v Německu a Rakousku

7 Metodologie

Výzkumné šetření bylo realizováno jako vícepřípadová studie (*multiple-case study*) (Gustafsson, 2017; Yin, 2018). Hlavními případy byly dvě sledované německy mluvící země (*Level 2: Geographical/locational*). Analyzovány byly případy jednotlivých vysokých škol (*Level 5: Schools*), které zajišťují bakalářské programy zaměřené na přípravu pedagogů pro předškolní vzdělávání (Bray et al., 2014). Individuální studijní programy můžeme tedy považovat za vnořené studie (*embedded case study design*) hlavních případů (Yin, 2018), které reprezentují dva odlišné případy profesní přípravy pedagogů předškolního vzdělávání v Německu a Rakousku. Vícepřípadová studie má instrumentální charakter, protože zkoumá vybrané fenomény na příkladu studijních programů a zaměřuje se na směřování přístupů ke vzdělávání předškolních pedagogů v německy mluvících zemích. Pro vlastní empirické šetření byly formulovány tyto **výzkumné otázky**:

1. Jak garanti hodnotí aktuální **podmínky v předškolní oblasti** jako kontext odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání?
2. Jaká **témata** hodnotí garanti programů jako důležitá z **hlediska profesionalizace**, v současných **podmínkách realizace bakalářských programů** připravujících předškolní pedagogy?
3. Jakými **charakteristikami** se vyznačují **profily absolventů** studijních programů, které připravují předškolní pedagogy na bakalářské úrovni?
4. Jak jsou **tematicky** zaměřeny **vzdělávací obsahy** ve studijních programech na úrovni modulů či předmětů? Jaké **dílčí charakteristiky** vykazují na formální a obsahové rovině?

Uvědomujeme si velkou šíři témat, která by bylo možné sledovat při komparaci studijních programů, stejně tak jako další perspektivy teoretické, sociopolitické či ekonomické. Dílčí zaměření jsme vybrali v návaznosti na již realizované výzkumy na našem pracovišti i s ohledem na další rozvoj bakalářských programů Učitelství pro mateřské školy na Karlově Univerzitě (Loudová Stralczyňská et al., 2022; Loudová Stralczyňská & Koželuhová, 2022; Ristić, 2023). Od roku 2021 se zde vyučuje nový bakalářský program, který se vyznačuje mnohými aspekty charakteristickými pro evropské trendy v profesní přípravě pedagogů – propojení s praxí, strukturace, modularizace, interdisciplinarita předmětů, reflektivní orientace, zaměření na kooperativní přístupy, zahrnutí distančních prvků nebo využívání online výuky v různých podobách (Dahiya, 2019; Donaldson, 2011; European Commission, 2015; Murray, 2016 aj.). Výzkumné šetření je založeno na **kvalitativní obsahové analýze** v pojetí Udo Kuckartz (2014a, 2014b). Vychází z konstruktivistického přístupu (Bohnsack, 2014), jako explanatorní výzkum v rámci komparativní pedagogiky, který se opírá o historické kontexty pojednaných zemí (Kazamias, 2008).

7.1 Výzkumný soubor

Pro získání komplexního obrazu o bakalářských studijních programech v Německu a Rakousku byla oslovena veškerá vysokoškolská pracoviště, aby bylo možno zachytit jejich pluralitu. Výzkumný soubor tvořilo tedy 27 vysokých škol, které připravují budoucí pedagogy předškolního vzdělávání.

Pro vyhledání vzdělávacích institucí v **Německu** byla využita databáze kontaktů národní platformy *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (WiFF). Kritériem pro zahrnutí příslušné instituce byly následující aspekty:

- Název programu: pedagogika dětství (*Kindheitspädagogik*, resp. studijní programy tohoto zaměření nesoucí jiné názvy, např. *Elementarbildung*, *Bildung und Erziehung im Kindesalter*, *Pädagogik der Kindheit* apod. – viz Tabulka 15)
- Úroveň studia: Bachelor of Arts, B.A.
- Organizace studia: plné studium (*Vollzeit*), částečné studium (*Teilzeit*)¹⁹¹
- Obsahové zaměření: všeobecně orientované na předškolní pedagogiku a pedagogiku dětství (*allgemein früh-/kindheitspädagogisch*); nebyly vybrány specifické studijní programy zaměřující se v rámci pedagogiky dětství a předškolní pedagogiky na vedení a management
- Typ vysokoškolské instituce: zahrnuty všechny typy poskytovatelů, tj. vysoké školy (*Fachhochschulen*), univerzity, pedagogické vysoké školy (*Pädagogische Hochschulen*) a odborné akademie (*Berufsakademien*).

Pomocí těchto kritérií bylo vyhledáno celkem 53 vysokých škol, které nabízejí studijní program pedagogiky dětství (stav září 2022). Jejich garanti byli požádáni o expertní rozhovor. Na oslovení pozitivně reagovalo celkem 20 vysokých škol, které byly zahrnuty do výzkumného souboru a s jejichž guaranty byl realizován hloubkový rozhovor v online nebo osobní formě.

Tabulka 15

Přehled německých studijních programů zahrnutých do výzkumu

	Spolková země	Název programu a jejich počet ve spolkové zemi
	Bádensko-Württembersko	4
1	Evangelische Hochschule Ludwigsburg, Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik	Bildung und Erziehung im Kindesalter (Kindheitspädagogik) B.A.
2	Pädagogische Hochschule Ludwigsburg (PH Ludwigsburg)	Bildung und Erziehung im Kindesalter (Kindheitspädagogik) B.A.
3	Pädagogische Hochschule Freiburg (PH Freiburg)	Kindheitspädagogik B.A.
4	Evangelische Hochschule Freiburg	Pädagogik der Kindheit B.A.
	Bavorsko	2
5	Evangelische Hochschule Nürnberg	Pädagogik der Kindheit B.A.
6	Katholische Stiftungshochschule München	Kindheitspädagogik B.A.
	Berlín	3
7	Evangelische Hochschule Berlin	Kindheitspädagogik B.A.
8	Katholische Hochschule für Sozialwesen	Kindheitspädagogik B.A.
9	Hochschule für angewandte Pädagogik (HSAP)	Kindheitspädagogik (dual) B.A.
	Braniborsko	0
	Brémy	0
	Hamburk	1

¹⁹¹ Odpovídá prezenčnímu a kombinovanému studiu v kontextu českého vysokého školství.

10	Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg (HAW Hamburg)	Bildung und Erziehung in der Kindheit B.A.
	Hesensko	1
11	DIPLOMA Hochschule	Kindheitspädagogik B.A.
	Meklenbursko-Přední Pomořansko	0
	Dolní Sasko	2
12	Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Kunst Hildesheim (HAWK Hildesheim)	Kindheitspädagogik B.A.
13	Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften - Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel	Kindheitspädagogik und Gesundheit B.A.
	Severní Porýní-Vestfálsko	4
14	Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe	Elementarpädagogik B.A.
15	Katholische Hochschule NRW Paderborn (KathHO)	Kindheitspädagogik B.A.
16	Katholische Hochschule NRW Köln (katho)	Kindheitspädagogik B.A.
	Porýní-Falc	1
17	Hochschule Koblenz	Pädagogik der Frühen Kindheit B.A.
	Sársko	0
	Sasko	1
18	Staatliche Studienakademie Breitenbrunn	Soziale Arbeit/Studienrichtung Bildung und Erziehung in der Kindheit B.A.
	Sasko-Anhaltsko	0
	Šlesvicko-Holštýnsko	0
	Durynsko	2
19	SRH Hochschule für Gesundheit Gera	Inklusive Kindheitspädagogik (0-12 Jahre) B.A.
20	Fachhochschule Erfurt	Pädagogik der Kindheit B.A.

Výběr vysokých škol v **Rakousku** byl realizován pomocí databáze národní platformy *AMS-Ausbildungskompass* (stav září 2022). Osloveno bylo všech 14 vysokých škol, které nabízejí bakalářské studium elementární pedagogiky v obecném pojetí. Ve všech případech jde o kombinovanou formu studia, která je určena pro předškolní pedagogy s minimálně čtyřletou pedagogickou praxí a středoškolskou kvalifikací v oblasti předškolní pedagogiky či sociální pedagogiky. Výběr opět nezahrnul specifické bakalářské studijní programy, které se zaměřují primárně na sociální management nebo řízení v předškolním vzdělávání. Oslovena byla všechna vysokoškolská pracoviště, přičemž do výzkumu se zapojilo sedm vysokých škol.

Tabulka 16

Přehled rakouských studijních programů zahrnutých do výzkumu

	Spolková země	Název programu a jejich počet ve spolkové zemi
	Burgenland	1
1	Private Pädagogische Hochschule Burgenland	Elementarpädaogik
	Korutany	1

2	Pädagogische Hochschule Kärnten	Elementarpädaogik
	Horní Rakousko	2
3	Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	Elementarpädaogik
	Salcbursko	1
4	Pädagogische Hochschule Salzburg	Elementarpädaogik
	Štýrsko	1
5	Pädagogische Hochschule Steiermark	Elementarpädaogik
	Vorarlbersko	1
6	Pädagogische Hochschule Vorarlberg	Elementarpädagogik - Frühe Bildung
	Dolní Rakousko/Vídeň	1
7	KPH Wien-Krems	Elementarbildung: Inklusion und Leadership

7.2 Sběr dat a výzkumné nástroje

Výzkumná data byla získána dvěma základními metodami, obsahovou analýzou dokumentů a polostrukturovanými rozhovory. Vysoké školy byly osloveny v průběhu třetího kvartálu roku 2022 a proběhl sběr podkladů ke studijním programům zapojených vysokých škol.

Studijní programy v obou zemích jsou ukotveny v katalogích modulů (nazývané *Modulhandbuch* nebo *Modulkatalog*). **Obsahové analýze dokumentů** (Kuckartz, 2018) byly proto podrobeny právě tyto katalogy modulů v jednotlivých studijních programech. Katalogy doplnila studijní nařízení (*Studienordnung*), která ukotvují organizační podmínky studijních programů. Některé vysoké školy měly tyto podmínky přímo jako součást katalogu modulů, jiné jako specifické dokumenty. Pro účel obsahové analýzy v MAXQDA byla tato studijní nařízení přidána na konec souboru katalogu modulů a jako jeden dokument importována do MAXQDA.¹⁹² Studijní programy a nařízení byly získány z webových stránek univerzit, případně zaslány v elektronické verzi přímo garanty studijních programů. Všechny katalogy modulů byly aktuálně platné dokumenty v akademickém roce 2022/2023. Základní deduktivně vytvořený systém kategorií pro analýzu studijních programů a rozhovorů se v základních tématech překrýval. Orientoval se na tyto oblasti:

- 1) Formální charakteristiky, struktura a pojetí studijních programů
- 2) Tematické zaměření modulů a kurzů ve studijních programech.

Druhým nástrojem sběru dat byl **polostrukturovaný rozhovor** s garanty studijních programů (Hendl, 2008). Rozhovor obsahoval celkem pět hlavních tematických kategorií:

- 1) Reformy a aktuální vývoj v předškolní oblasti jako kontext odborné přípravy pedagogů v preprimárním vzdělávání
- 2) Profesionalizace a současné podmínky realizace vysokoškolských programů předškolní pedagogiky
- 3) Profil absolventů studijních programů
- 4) Formální charakteristiky, struktura a pojetí studijních programů
- 5) Tematické zaměření modulů a kurzů ve studijních programech.

¹⁹² Pro zpracování dat byl využit software MAXQDA. V rámci předvýzkumné fáze byl zvažován i Mayringův software QCAmap. Nicméně QCAmap umožňuje pouze dvouúrovňový systém kategorií. Software nenabízí práci se subkódami či specifickými aspekty ani pokročilejší využití dat (např. v podobě generování grafických modelů kategoriálního systému apod.).

Tematické kategorie byly rozpracovány do podtémat, která byla podkladem k rozhovorům. Otázky byly formulovány na základě předchozího studia teoretické literatury, zkušeností z předvýzkumné části práce a na základě rámcové analýzy studijního programu. Uvedených pět tematických oblastí koresponduje s hlavními oblastmi kategorií, které se využily následně pro samotnou analýzu studijních programů.

Sběr dat skrze dvě hlavní metody probíhal cyklicky a ve vzájemné provázanosti (viz Schéma 6) ve třech základních krocích:

- 1) *Rámcovou analýzou studijního programu* (katalogu modulů a podmínek studia) byly identifikovány základní charakteristiky studijního programu. Formulovali jsme specifické otázky ke konkrétnímu studijnímu programu, které sloužily k prohloubení porozumění pojetí programu, formálním a realizačním podmínkám a dalšímu vývoji programu. Tyto otázky byly následně využity v rozhovoru s garantem daného studijního programu;
- 2) *Rozhovor s garantem studijního programu* probíhal podle předem stanovených základních otázek pro rozhovor, které byly obohaceny o specifické dotazy formulované na základě rámcové analýzy studijního programu. Všechny rozhovory měly tedy shodné jádro orientované na pět základních oblastí. Specifické části rozhovorů se věnovaly individuálním odlišnostem příslušného studijního programu. Následně byly rozhovory přepsány pomocí AI,¹⁹³ transkripce revidovány a připraveny pro zpracování v programu MAXQDA. Garanti studijních programů souhlasili s rozhovory na základě příslibu anonymizace.¹⁹⁴ Proto nejsou v kapitolách 8 a 9 u výroků garantů uvedena jména či jiný identifikační údaj respondenta, protože by vzhledem k výběru vysokých škol nebylo možné anonymizaci zajistit.
- 3) *Obsahová analýza katalogů modulů* byla realizována prostřednictvím programu MAXQDA.¹⁹⁵ Pro analýzu byly navrženy hlavní kategorie s deduktivně vytvořenými kódy, které navazovaly na tematické zaměření výzkumných otázek. Systém deduktivně vytvořených kódů vycházel z analýzy kontextu, ze vstupní analýzy vybraných studijních programů i z rozhovorů s guaranty. Systém kódů byl v průběhu realizace vlastní obsahové analýzy doplněn o induktivní kódy.

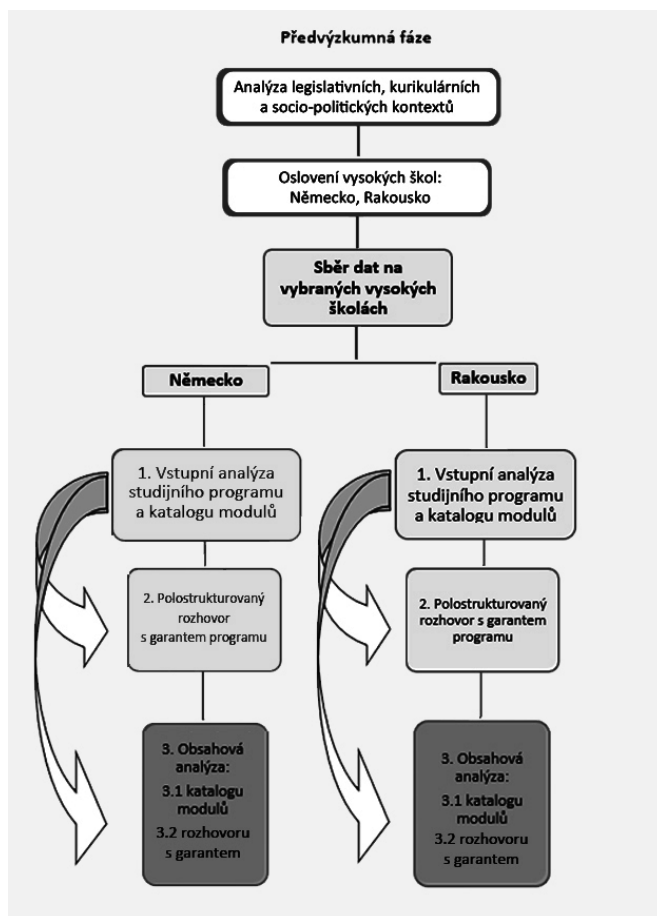
¹⁹³ Využita byla aplikace Happyscribe (www.happyscribe.com/). S přepisy bylo pracováno v původním jazyce a nebyly překládány do češtiny, aby nedošlo ke ztrátě významů v důsledku překladu.

¹⁹⁴ S respondenty byla uzavřena písemná dohoda o způsobu anonymizace dat ve výzkumu i v předložené monografii.

¹⁹⁵ Využita byla nejdříve verze 2022, později 2024 z důvodu aktualizace programu a výhodnějších nástrojů analýzy a vizualizace dat. Pro tvorbu kódů ani kódování nebyl využit nástroj AI v MAXQDA 2024.

Schéma 6

Průběh sběru dat pomocí obsahové analýzy dokumentů a rozhovorů



Uvedený postup umožnil efektivně sbírat data, ověřovat a upřesňovat průběžné závěry tak, aby mohl být optimalizován navržený systém tematických oblastí, jejich kategorií a dílčích kódů. Otevřel možnost pro následnou triangulaci dat při jejich další analýze a pro hlubší porozumění specifickým kontextům v jednotlivých vysokoškolských institucích i ve spolkových zemích. Rozhovory umožnily ověřit závěry analýzy kontextů, v nichž se realizují vzdělávací programy v Německu a Rakousku. Osobní kontakt s guaranty připravil prostor i pro to, aby mohly být závěry rámcové analýzy studijních programů v případě potřeby ověřeny, čehož bylo v některých případech využito.

Kontextualizace dat je v komparativní pedagogice značně diskutovaný problém (Crossley, 2009; Sobe & Kowalczyk, 2012). Je považována za klíčovou pro kvalitu dat a jejich vyhodnocení (Bray et al., 2014). Pedagogický výzkum konstatuje (Afdal, 2019), že kontext vytvářejí čtyři faktory – zkoumaný objekt, výzkumník, teorie a účastníci výzkumu, přičemž kontext zahrnuje na jedné straně geografickou a sociální strukturu, na druhé straně interpretační konstrukce výzkumníka.

7.3 Analýza dat

Pro analýzu dat byla zvolena metoda **kvalitativní obsahové analýzy** (*qualitative content analysis*, dále QCA), která se velmi hojně uplatňuje v německy mluvících zemích (Schreier, 2014). Její použití pro analýzu studijních programů německé jazykové provenience bylo proto vyhodnoceno jako kontextuálně příhodné a zajímavé.¹⁹⁶ Pro analýzu dat byla zvolena QCA podle Udo Kuckartz (2018), protože nejvíce odpovídá typologii našich dat i designu a průběhu šetření. Jak ukáže další text, toto pojetí umožňuje flexibilní přístup během jednotlivých kroků analýzy a umožňuje kombinovat deduktivní a induktivní přístup.

Obsahová analýza se orientuje podle kategorií. Interpretace je řízena pravidly a má v porovnání s jinými metodami analýzy textu (objektivní hermeneutika, analýza diskurzu či zakotvená teorie) více deskriptivní charakter (Mayring, 2022). Nejde o holistickou interpretaci textu, ale o systematickou analýzu textu pracující se systémem kategorií, které stanovují jasná pravidla pro přiřazení pasáží textu. Orientace na kategoriální systém¹⁹⁷ je základním definičním vymezením QCA oproti jinými kvalitativním metodám. Pokud kategoriální systém pokrývá klíčové významové aspekty a současně jeho alespoň dílčí část vznikla induktivně, pak může být také zajištěna jeho validita (Schreier, 2014).¹⁹⁸ Mezi jednotlivými autory jsou rozdíly v řadě aspektů QCA.¹⁹⁹

QCA jako metoda pracuje s pravidly analýzy, která nejsou nahodilá – systematický proces se orientuje podle teorie a pravidel.²⁰⁰ Kuckartz (2018) a Schreier (2012) vytvářejí kategorie (také) na základě materiálu (Schreier, 2014). Schreier (2014) definuje QCA jako metodu popisu vybraných významů textu, ale poukazuje na to, že metodologická literatura zdaleka nepracuje s „jednou“ kvalitativní obsahovou analýzou a že existují rozdíly v jejím pojetí mezi německými a anglickými metodologickými přístupy.²⁰¹ Mayringovo pojetí (2022) pracuje nejen s deduktivní QCA, ale také s induktivní tvorbou kategorií a pro oba typy poskytuje specifický průběhový model analýzy. Nenabízí smíšenou deduktivně-induktivní variantu QCA, ale pracuje s tím, že jednotlivé výzkumné otázky implikují buď induktivní, nebo deduktivní tvorbu kategoriálního systému, což nevyhovuje zcela našemu designu výzkumu.

Model procesu QCA podle Kuckartz (2018) stanovuje šest forem jednoduchého a komplexního vyhodnocení dat v **obsahově strukturující obsahové analýze** (*inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*) (Schéma 8), a ukazuje tak větší interpretativní potenciál než Mayringův model. Celkově však jsou si modely svým průběhem podobné, označují různými pojmy shodné postupy. Našemu výzkumnému šetření vyhovuje Kuckartzův model právě z toho důvodu, že nechává na výzkumníkovi volbu, nakolik bude tvorba kategoriálního systému formulována na základě teorie (*theoriegeleitet*) či induktivně z výzkumných dat (Boyatzis, 1998; Kuckartz,

¹⁹⁶ Autorka navíc absolvovala i metodologické semináře na Freie Universität v Berlíně ke kvalitativnímu výzkumu, takže motivace k využití QCA byla mnohoúrovňová.

¹⁹⁷ V originále *Herzstück*, tedy srdce QCA

¹⁹⁸ K dalším charakteristikám QCA patří interpretativní povaha, zahrnutí latentních obsahových významů, systematická orientace na pravidla a kvalitativní kritéria validity a reliability; přičemž reliability je chápána v rozměru intersubjektivně-konsenzuálního porozumění textu, které může, ale nemusí být založeno na výpočtu shody mezi kódéry (Schreier, 2014).

¹⁹⁹ Například různé přístupy k akomodaci kriteriálního systému v průběhu kódování nebo striktní rozdělení mezi typy QCA podle typu induktivní/deduktivní/smíšené tvorby kategorií (Hsie & Shannon, 2005; Mayring, 2010, 2022; Steigleder, 2008). Podle Schreier (2012) není vlastně čistě induktivní typ tvorby kategorií pro QCA běžný.

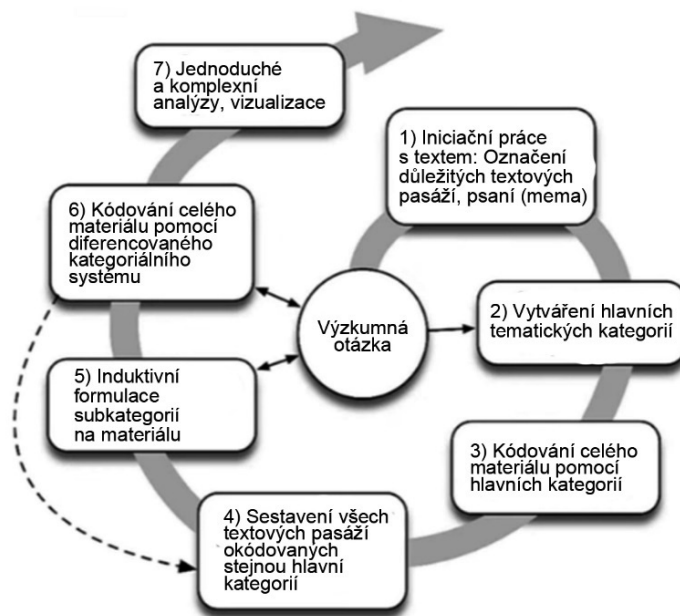
²⁰⁰ Také z tohoto důvodu vytvořil Mayring software QCAMap pro realizaci analýzy podle jeho *Step-by step modelu*.

²⁰¹ Pojetí QCA je podle Schreier (2014) blízké tematické kódování podle Richarda Boyatzise (1998) nebo kvalitativní analýze médií podle Davida Altheide (1996).

2018; Schreier, 2012). Propojeností s daty však zajišťuje podmínky pro naplnění kvalitativních požadavků pro validitu. Ze své podstaty koresponduje s charakteristikou dat v předloženém výzkumu, zaměřuje se na témata (tematické jednotky) a je dostatečně otevřená a flexibilní z hlediska tvorby kategoriálního systému.

Schéma 7

Průběh obsahově strukturující obsahové analýzy



Zdroj: Kuckartz, 2018, s. 100, přeloženo autorkou

Podle typu výzkumné otázky byly pro zpracování dat využity **dva subtypy obsahově strukturující obsahové analýzy**: (1) formální QCA a (2) typy tvořící QCA (*formale, typenbildende Inhaltsanalyse*). Formální QCA se zabývá formou a strukturou dokumentu, a proto byla aplikována pro analýzu formálních aspektů studijních programů a katalogů modulů (Kuckartz, 2018). Analýza dat vedla k tvorbě typologie, která byla využita pro identifikaci obsahových aspektů katalogů modulů a analýzu rozhovorů s garanty. QCA je základní metoda a v rámci ní je dle charakteru výzkumu a dat navržen specifický postup (Schreier, 2014).

Tvorba kategoriálního systému

Základ kategoriálního systému byl vytvořen deduktivně před začátkem samotné analýzy dat. V průběhu analýzy byl pak obohacován o induktivně stanovené kódy, které představují nová témata nebo dílčí aspekty deduktivně stanovených kategorií.²⁰² Hlavní kategorie prvního

²⁰² Forma deduktivně-induktivní tvorby kategoriálního systému (Kuckartz, 2018)

a druhého řádu byly převážně formulovány na základě teorie, přičemž na počátku analýzy fungovaly v podobě „start list of codes“ (Miles et al., 2014). Subkategorie se zpravidla vytvářely na základě datového materiálu. Obě úrovně však byly obohacovány o dílčí relevantní aspekty průběžně získané v průběhu šetření. Celý systém kategorií byl revidován v souladu s kroky 4–6 (viz průběh QCA ve Schématu 7).

Kategoriální systém vznikl ve dvou větvích: (1) katalogy modulů bakalářského studia pro pedagogy předškolního vzdělávání a jejich doprovodné dokumenty a (2) rozhovory s garanty studijních programů na vysokoškolských institucích ve zkoumaných zemích. Subkategorie pro rozhovory vznikaly ve větší míře na základě datového materiálu z rozhovorů. V rámci jedné vnořené studie, tj. jedné vysoké školy, se vždy nejdříve kódoval studijní program (katalog modulů) a následně rozhovor s garantem. Tento postup umožnil vycházet od formální analýzy k obsahové analýze, propojit a komparovat datový materiál z obou typů zdrojů.

Oba kategoriální systémy byly po ukončení procesu kódování v rámci komparativní analýzy vzájemně porovnány. Byl vytvořen **vztahový model obou větví kategoriálního systému** pro každou zemi, který podpořil interpretaci, propojení dat z obou typů zdrojových dat a jejich triangulaci:

1. větev: Kódování studijních programů v QCA

Pro kódy derivované z datového materiálu byly využity primárně *faktické*, *tematické* a také *analytické kategorie* navazující na teoretická východiska. Spíše výjimečně byly využity *přirozené kategorie*²⁰³(Kuckatz, 2018). Součástí kódování byly i *formální kategorie*, tedy kódy obsahující informace o analyzovaných jednotkách. Byly aplikovány především pro kódování katalogů modulů ukotvujících studijní programy, neboť umožnily komparaci formálních a strukturních odlišností programů.

2. větev: Kódování rozhovorů v QCA

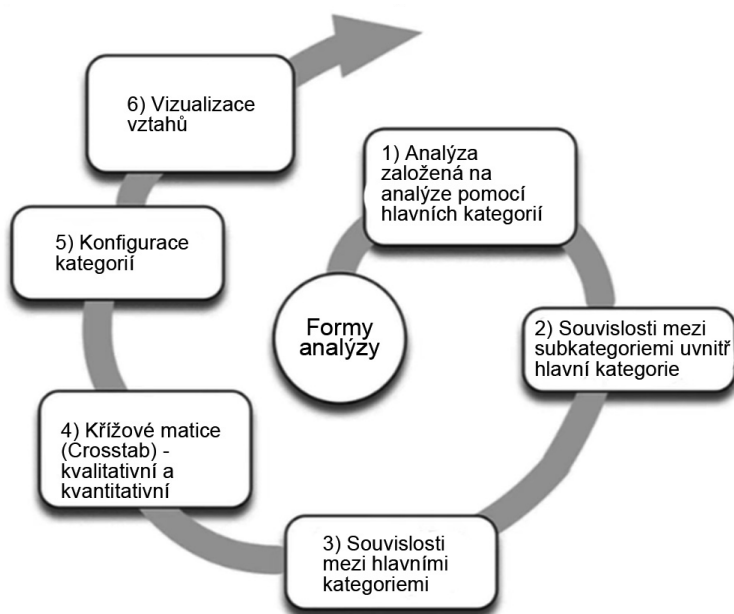
Kódování bylo primárně sice také založeno na analýze pomocí deduktivně vytvořených kategorií, ale oproti kódování data setu ke studijním programům byly mnohem více využity kódy formulované na základě datového materiálu, tedy *faktické*, *tematické* a *přirozené kategorie* (Kuckatz, 2018). Samozřejmě byly zahrnuty také formální kategorie udávající informace o respondentech.

Vyhodnocení dat bylo realizováno podle průběhového modelu Kuckartzte (2018; Schéma 8). Tento postup byl zvolen jak pro studijní program, tak pro rozhovory s jejich garanty. Provedli jsme vyhodnocení dat v rámci jednotlivých kategorií (krok 1). Hledali jsme souvislosti uvnitř kategorií i mezi nimi (kroky 2 a 3). Datový set pracoval s dostatečným množstvím dokumentů, a proto jsme využili k vyhodnocení také statistická data kódů u jednotlivých kategorií a subkategorií (jako podporu vizualizace výsledků). Postup připouští QCA podle Kuckartzte (2018). Na základě analýzy jsme vytvořili typologie k jednotlivým zkoumaným kategoriím, pokud to bylo relevantní ve vztahu k cílům výzkumu.

²⁰³ V originále *natürliche Kategorien*, In-vivo-Codes; podobné in-vivo kódům v zakotvené teorii (Strauss & Corbin, 1998)

Schéma 8

Šest forem jednoduchého a komplexního vyhodnocení v obsahově strukturující obsahové analýze (inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse)



Zdroj: Kuckartz, 2018, s. 118, přeloženo autorkou

Následující dvě části prezentují výstupy analýzy studijních programů pedagogiky dětství v Německu a elementární pedagogiky v Rakousku. Obě části respektují shodnou strukturu kapitol a zpracovaných témat. Umožňuje to jak lineární čtení dílčí případové studie, tak vzájemnou komparaci příslušných tematických oblastí obou zemí.

8 NĚMECKO – případová studie

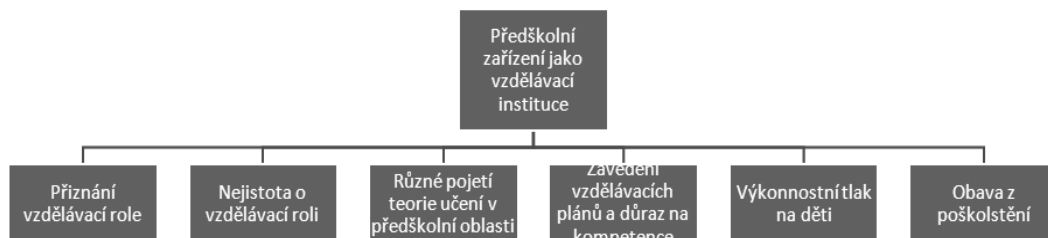
8.1 Aktuální vývoj v předškolní oblasti jako kontext odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání

Vývoj a současnou podobu předškolního vzdělávání reflektovalo v rozhovorech celkem 14 z 20 respondentů. Šlo o poměrně krátkou, ale důležitou část rozhovorů. Pro analýzu bylo využito 46 okódovaných segmentů, které se vázaly k dvěma kategoriím v této tematické oblasti: (1) Předškolní zařízení jako vzdělávací instituce (26 segmentů) a (2) Rámcové podmínky v předškolním vzdělávání (20 segmentů). Výroky byly označeny kódy, které charakterizují dílčí aspekty vývoje předškolního vzdělávání (kódy dále v textu zvýrazněny podtržením).²⁰⁴ Přestože kódy byly syceny menším počtem segmentů než u dalších kategorií, členili jsme je podrobně, neboť pokrývaly rozmanitá témata. Následující text přináší výstupy analýzy a je strukturovaný podle dvou hlavních kategorií.

Předškolní zařízení jako vzdělávací instituce

Schéma 9

Kategorie předškolní zařízení jako vzdělávací instituce a její kódy



Přiznání vzdělávací role předškolním institucím úzce souvisí s vývojem ve školství v Německu po roce 2000. Garanti bakalářských studijních programů považovali důsledek tzv. PISA-šoku za klíčový impulz pro urychlení rozvoje kvality předškolního vzdělávání. Hlavními body reformy bylo všeobecné přijetí významu předškolního vzdělávání a pojetí předškolních zařízení jako vzdělávacích institucí, které se mají řídit závaznými vzdělávacími plány. Respondenti označovali tento bod jako zásadní pro změnu pohledu na význam předškolního vzdělávání a také pro směřování odborné přípravy učitelů: „*To bylo ústředním, centrálním regulačním bodem, kdy byly tyto studijní programy zavedeny ve všech spolkových zemích, ale s různým zaměřením.*“

Přesto v rozhovorech zaznělo, že ne vždy se sama předškolní zařízení považují za vzdělávací instituce a vykazují **nejistotu ve vlastní vzdělávací roli**. **Zavedení vzdělávacích plánů** a nástrojů kontroly kvality bylo důležité pro to, aby byla předškolní zařízení strukturně ukotvena ve vzdělávacím systému: „*Proto jsme také kladli důraz na elementární pedagogiku. Záměrně jsme použili termín elementární pedagogika, abychom řekli, že jsme prvním stupněm vzdělávacího*

²⁰⁴ Citace výroků garantů studijních programů jsou v text udále označeny kurzivou, čímž se odlišují od ostatních citací dokumentů.

systemu.“ I tak však v některých zařízeních není přesvědčení o vzdělávací identitě samozřejmostí: „...zařízení sama se nepovažují vždycky za vzdělávací instituce“. Nejistoty v předškolním sektoru mohou být spojeny i s dílčím **odlišným pojetím teorie učení v různých spolkových zemích**, resp. v jejich vzdělávacích plánech – učení jako sebevzdělávání (*Selbstbildung*) či učení v sociokonstruktivistickém pojetí (*ko-konstruktivismus*). Tato debata byla velmi silná v prvním desetiletí, nyní dle respondentů ustupuje.

Respondenti vyzdvihovali sociálně-pedagogické pojetí předškolního stupně v Německu, protože v něm viděli **ochranu před přílišnými tlaky na výkon** a před vnášením vzdělávacích obsahů z primárního stupně. Oceňovali heterogenní uspořádání skupin z hlediska věku. Přesto se podle respondentů objevují hlasy, které zdůrazňují přípravu na školu a disciplinární pojetí a celkově se zvyšují výkonnostní nároky na děti.

„To byla také velmi důležitá debata při tvorbě vzdělávacích plánů – byl tam obrovský křik, že najednou mluvíme o vzdělávání: ‚Proboha, to je jako předměty, teď máme matematické kompetence. Co tam děláte? Psaní? Jazykové kompetence? Proboha! Proč se teď dostávají do předškolní pedagogiky?‘“

„Co považují za velmi pozitivní na německém systému, na rozdíl od mnoha jiných zemí v Evropě, je to, že vzdělávání v Německu skutečně začíná narozením.“

Rámcové podmínky v předškolním vzdělávání

Respondenti vyzdvihovali klíčové **legislativní úpravy**, které podnítily kvantitativní i kvalitativní rozvoj sektoru. Vedly ke zvyšování počtu dětí docházejících do předškolních zařízení (2013 – zavedení právního nároku pro děti od jednoho roku, plánovaný nárok na celodenní péči i pro děti mladšího školního věku od roku 2026). Celkové rámcové podmínky však nejsou příznivé, což bylo reflektováno většinou garantů studijních programů.

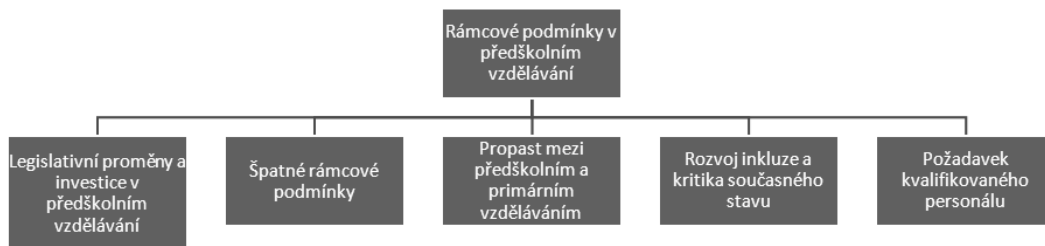
Špatné rámcové podmínky na mnoha rovinách vytvářejí problémy a jsou způsobeny rychlým navýšením počtu dětí a předškolních zařízení (finanční podmínky práce zařízení, prostorové a režimové podmínky, obtíže spojené se systémem zřizovatelů apod.). Problémem je také rozdílný počet dětí na pedagoga nebo počet hodin přímé a nepřímé pedagogické práce stanovený v jednotlivých spolkových zemích. Nedostatky jsou též ve vymezení rozdílů mezi kvalifikací personálu pro práci s dětmi ve věku 0–3 roky a 3–6 let.

Personálně má ale Německo požadavek na kvalifikaci nastavený dobře, neboť zařízení mohou **přijmout pouze kvalifikovanou osobu** (výjimku tvoří osoby vykonávající roční dobrovolnou sociální službu). I na asistentskou pozici musí uchazeč doložit alespoň středoškolské odborné vzdělání.

Zazněla také kritika „**propasti**“ **mezi předškolním a školním sektorem**. Respondenti hovořili o **náročnosti inkluzivních opatření** v situaci, kdy není dostatek pedagogických pracovníků pro jejich zajištění a potřebnou podporu pro děti. Německo disponuje dobrou sítí podpůrných institucí. V praxi ale předškolní zařízení nezřídka řeší, jak zajistit propojení jednotlivých aktérů, tak aby se podařilo realizovat podporu dětí i jejich rodin.

Schéma 10

Kategorie rámcové podmínky v předškolním vzdělávání a její kódy



Německo provedlo podle garantů studijních programů mnoho pozitivních změn – kvantitativní nárůst předškolních zařízení a míst pro děti (zvláště do tří let) i kvalitativní reformy jako vytvoření vzdělávacích programů apod. Na druhou stranu zaznívalo, že „*reforem je pořád málo*“.

8.2 Podmínky kvalifikace předškolních pedagogů a programů pedagogiky dětství z pohledu garantů studijních programů

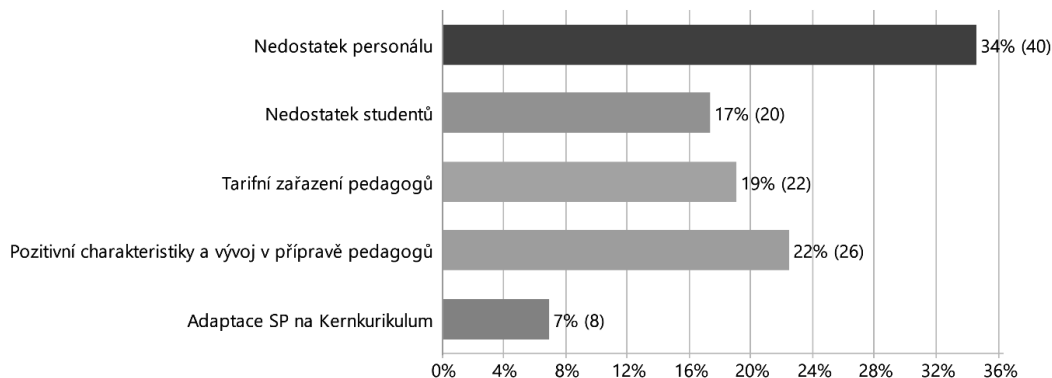
Německo uskutečnilo celou řadu klíčových kroků v úpravě podmínek odborné přípravy pedagogů. Respondenti je spatřovali především ve:

- (1) všeobecném přiznání potřeby profesionalizovat personál předškolních zařízení a dalších institucí denní péče o děti;
- (2) vytvoření bakalářského studijního programu pedagogika dětství se zaměřením na práci s dětmi ve věku 0–10 (12/14) let;
- (3) vytvoření národního rámce pro obsah studijních programů pedagogiky dětství (KMK, 2010);
- (4) specifikaci obsahového zaměření studijního programu pedagogiky dětství v podobě Jádrového kurikula (FBTS & EWFT, 2022) formulujícího studijní složky a jejich rozsah;
- (5) udělení státního uznání bakalářským programům pedagogiky dětství ve většině spolkových zemí.

Podmínky kvalifikace předškolních pedagogů a programů pedagogiky dětství reflektovalo v rozhovorech celkem 17 z 20 respondentů. Pro analýzu bylo využito 119 okódovaných segmentů, které se vázaly k hlavní kategorii **personální podmínky s vlivem na vysokoškolské vzdělávání**. V této tematické oblasti variabilita výroků respondentů nebyla tak široká, garanti se naopak značně překrývali v dílčích tématech i hodnocení.

Graf 6

Kategorie personální podmínky s vlivem na vysokoškolské vzdělávání a její kódy (n=118)



Další text shrnuje nejdříve výsledky, které se týkají strukturních podmínek v personálním zajištění v praxi. Poté prezentuje hodnocení vývoje přípravy pedagogů dětství a proces adaptace studijních programů podle společného kurikulárního rámce.

Nedostatek pedagogického personálu ovlivňuje aktuální struktury kvalifikačních cest pedagogů v předškolních zařízeních. Většina garantů se vyjadřovala k personálním podmínkám a hlavním tématem byl nedostatek pedagogického personálu v praxi. Kriticky komentovali, že se Německo snaží reformovat střední a vyšší odborné školy sociální pedagogiky a nechce řešit nedostatek personálu navýšením kapacit vysokoškolských studijních programů. Současná diskutovaná řešení, jak zajistit chybějící personál, ohrožují podle respondentů systém ještě dalším zhoršením kvalifikační struktury pedagogů v předškolních zařízeních. Hovořili přímo o procesu dequalifikace. Stav vysokého podílu personálu s nižší kvalifikací²⁰⁵ „je pro naše absolventy výhoda, protože určitě najdou dobré pracovní místo. Ale samozřejmě je to obtížné pro kvalitu institucí.“

„Středoškolský systém přípravy pedagogů byl posílen, zatímco vysokoškolské programy nebyly vlastně podpořeny vůbec. A i v oblasti nižší kvalifikace se objevuje kritika, že zkrácené vzdělávací kurzy v podstatě kvalitu spíše ohrožují, než aby ji chránily. Dokonce se uvažovalo a stále uvažuje o vytvoření nové profese, specialisty pro zařízení denní péče o děti, která by byla odborně vybavena ještě hůře než vychovatel. Naštěstí se to zatím neuskutečnilo.“

V návaznosti na pandemii covid-19 si spolkové země vytvořily řadu regionálních výjimek, z nichž některé přetrvávají dosud.²⁰⁶ Některé spolkové země také umožňují studentům nastoupit do

²⁰⁵ Důsledkem pandemie covid-19 je zásadní nedostatek pedagogického personálu. Zařízení musejí přijímat nízko kvalifikované osoby, které ale kvůli podstavu pracovních sil nezřídka dostanou odpovědnost i za pedagogické vedení dětí. Příkladem je vysoký počet sociálních asistentů, kteří jsou připravováni pouze na středoškolské úrovni. Jejich úkolem je především pokrýt péči o děti do tří let. V předškolních zařízeních tak snižují kvalifikační úroveň pedagogických týmů.

²⁰⁶ Například jsou zaměstnávány dvě osoby s nižší kvalifikací na jednu hlavní pedagogickou sílu a nikoli 1 : 1 hlavní : pomocný personál.

praxe po absolvování určitého úseku studia.²⁰⁷ Podle garantů to však vede k odlivu studentů ze vysokých škol. Studenti mají rovněž menší kapacitu věnovat studiu plnou pozornost. Na druhou stranu respondenti uváděli, že otevření studijních forem, které integrují práci na zkrácený pracovní úvazek a studium (tzv. duální formy, viz Kapitola 5.1.1), umožňují studentům naplnit ekonomické potřeby. Duální formy studia jsou současně odpovědí na nedostatek personálu v praxi.²⁰⁸

„Je snaha zalepit díry ve spolkových zemích tím, že se mluví o minimalistických programech, alternativních vstupech nebo nových možnostech přípravy. To je do nebe volající.“
„Nedostatek kvalifikovaných pracovníků nyní umožňuje mnoho věcí.“

Vysoký podíl nízko kvalifikovaného personálu zatěžuje vedoucí pracovníky, kteří věnují více času nedostatečně připravených pracovníků i mentorským činnostem v pedagogickém týmu. Zmíněny byly ale také paradoxy v konceptu profesní přípravy. Například v Bavorku musí studenti bakalářského programu pedagogiky dětství současně studovat na vyšší odborné škole také obor vychovatelství (obsahy integrovány do vysokoškolského kurikula, čímž se studium prodlužuje o jeden semestr). Jejich studium je tedy ještě delší, komplexnější a náročnější, ale současně mají stejné podmínky finančního ohodnocení jako pracovníci s vyšším odborným vzděláním. V komentářích zazněla pochybnost, zda je takové nastavení kvalifikačního studia adekvátní, když se systém potýká s nedostatkem personálu. Přitom jiné regiony hledají cesty, jak umožnit studujícím co nejrychlejší vstup do praxe.

„Musíte si představit, že je tu pracovník s 25 dětmi... Jak je má individuálně podporovat a spravedlivě zohlednit jejich odlišnosti a rozmanitost? To prostě nejde. Potřebujeme více peněz. Potřebujeme pracovní náplň, která bude atraktivní. V Německu je stále méně mladých lidí ochotno vykonávat tuto profesi, protože je stresující, náročná a špatně placená.“

Nedostatek studentů a uchazečů ve studijních programech zmiňovala téměř polovina respondentů. „Trh“ je do určité míry „nasyčený“ a počet nabízených míst odpovídá víceméně poptávce (či ji v některých regionech převyšuje, např. v Severním Porýní-Vestfálsku). Vysoké školy uváděly, že se počty zájemců o studium celkově snižují. Uchazeči si často volí jednodušší cestu přípravy na odborné škole v klasickém programu pro vychovatele nebo v alternativních formách studia PIA (viz Kapitola 5.1).

Cestou z této situace může být vytvoření tak zajímavých obsahů ze strany vysokých škol, že si zájemci zvolí bakalářské studium navzdory vyšší náročnosti. Řada vysokoškolských institucí otevírá nové duální programy, protože o klasické prezenční formy nemají uchazeči takový zájem. Některé vysoké školy vytvořily programy v kooperaci s vyššími odbornými školami s cílem využít specifickou odbornost obou pracovišť.²⁰⁹ Programy se snaží integrovat teoretickou výuku studentů s praktickou přípravou. Zvýšená orientace na praxi koresponduje s globálními trendy popsány na začátku monografie.

²⁰⁷ Například v Severním Porýní-Vestfálsku mohou studenti nastoupit do praxe po získání 95 kreditů. Pokud chtějí získat pracovní smlouvu na dobu neurčitou, musí však dokončit studium.

²⁰⁸ Nedostatek personálu podle garantů ohrožuje kvalitu práce předškolních zařízení, tím i bezpečnost a poskytování adekvátní podpory pro děti.

²⁰⁹ Praktickou a metodicko-didaktickou u VOŠ a akademickou u VŠ

Vysoké školy uváděly, že musejí být také „orientovaní na zákazníka“ a přistupovat pragmaticky k realizaci programů. Příkladem je „flexibilizace a individualizace studia“. Tu iniciovala koronavirová pandemie a nyní ve značné míře přetrvává, resp. je vyžadována studenty. Vysoké školy na to reagují, neboť si studenty chtějí a potřebují udržet. Řada vysokých škol také nabízí kombinované studium, které se z velké části koná v online podobě. Vícekrát se objevovalo v komentářích, že pandemie přispěla k poškolštění studia („verschult“). V ročníku bývá málo studentů, jejich počet odpovídá jedné seminární skupině. Z důvodu ekonomické udržitelnosti studia proto nabídka předmětů poskytuje menší variabilitu kurzů a omezený počet volitelných modulů.

Většina respondentů, kteří se vyjadřovali ke kvalifikačním podmínkám, mluvila o **tarifním zařazení**. Negativně hodnotili, že v důsledku zavedení Boloňského systému byla odborná příprava vychovatelů na vyšších odborných školách přiřazena k šestému stupni Německého kvalifikačního rámce. Dostala se na shodnou úroveň jako bakalářské studium pedagogiky dětství na vysokých školách, což opět negativně ovlivňuje atraktivnost bakalářského studia. Pro uchazeče, kteří preferují snadnější cesty ke kvalifikaci, je studium nejen obsahově náročnější, ale nepřináší ani lepší tarifní zařazení.

Tarifní zařazení funguje podle popisu pracovní náplně, nikoli v závislosti na stupni odborné přípravy, což dotazovaní vnímali jako zásadní překážku pro získání personálu s vyšší kvalifikací. Respondenti uváděli, že až čtvrtina absolventů bakalářského studia nenastupuje na místa v zařízeních pro děti, ale jde pracovat do správní sféry či do jiných částí sociálních služeb. Vysoké školy doufaly, že přes bakalářské programy osloví také více uchazečů-mužů. Naplnění tohoto cíle ale brání právě nediferencované finanční zařazení.

„Tarifní právo stanovuje odměnu podle funkce, a nikoli podle kvalifikace. Znamená to, že lidé, kteří u nás studují, jsou placeni stejně jako lidé s vyšším odborným vzděláním. Zejména proto, že odborné vyšší vzdělání se díky lobbingu na mezinárodní srovnávací úrovni považuje v podstatě za rovnocenné bakalářskému. Což nám na vysokých školách nepřipadá vhodné, protože je to jiná struktura vzdělávání, nevysokoškolské vzdělávání.“

Jako **pozitivní charakteristiku vývoje** respondenti hodnotili, že absolventi bakalářských programů jsou zpravidla po krátké době připraveni a přijímáni na vedoucí pozice. Je to výsledek kvalitní odborné přípravy, ale také nedostatkem personálu. Řada garantů oceňovala duální formy studia; někteří s rezervovaným postojem s tím, že „se uvidí, jak se duální programy dále budou vyvíjet.“

Pozitivně hodnotili také nově zavedené *Jádrové kurikulum* (Kerncurriculum, FBTS & EWFT, 2022). Především proto, že jde o doporučující materiál, který stanovuje hlavní oblasti a rozsah jednotlivých témat. Současně ponechává vysokým školám svobodu v konkrétní implementaci a způsobu naplnění flexibilních kreditů, které nejsou do kurikula explicitně zahrnuty a slouží k profilaci každého programu (viz Kapitola 6.1).

8.3 Profesionalizace a akademizace předškolní pedagogiky z pohledu garantů studijních programů

Profesionalizace je v Německu velkým tématem předškolního sektoru v posledních dvou desetiletích. Současné podmínky profesionalizace a realizace profesní přípravy reflektovalo v rozhovorech celkem 18 z 20 respondentů. Pro analýzu bylo využito 158 okódova-

ných segmentů ve dvoustupňovém modelu kódů. Z kódování vznikly čtyři hlavní kategorie: (1) Pluralita kvalifikací jako charakteristický znak předškolního sektoru (27 segmentů od 14 respondentů), (2) Multiprofesní tým (12 segmentů od 8 respondentů), (3) Dlouhá cesta ke zvyšování vzdělanostní úrovně personálu (16 segmentů od 8 respondentů) a (4) Akademizace (103 segmentů od 16 respondentů).

Schéma 11

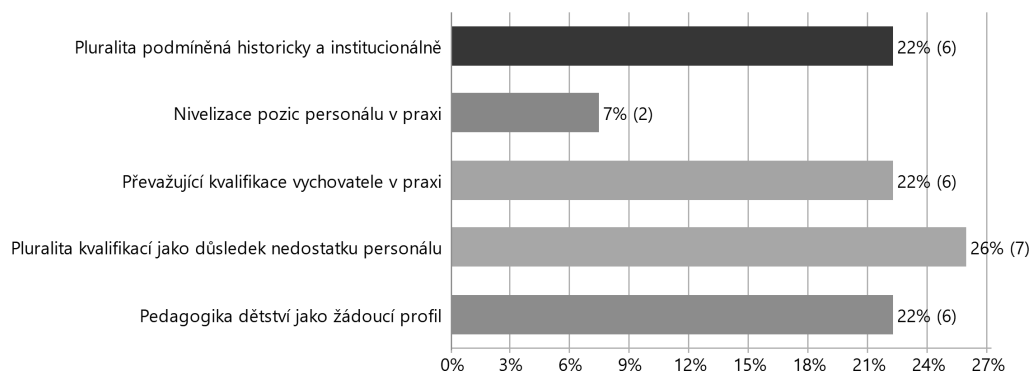
Tematická oblast profesionalizace a její kategorie a subkategorie (n=131)



Pluralita kvalifikací jako charakteristický znak předškolního sektoru

Graf 7

Kategorie pluralita kvalifikací a její kódy (n=27)



Ke **kvalifikační pluralitě** se vyjádřilo 14 z 20 respondentů. Hovořili o různých kontextech a vlivu specifík, které jsou podmíněné historickým vývojem i regionálními odlišnostmi (viz Kapitola 3.1 a 4.1), na aktuální rozmanitost oborových profilů pracovníků v předškolních zařízeních, resp. zařízeních denní péče v Německu (viz Kapitola 5.1).

„O dalším vývoji se však vedou velmi kontroverzní diskuze, protože máme v podstatě trojí možné rozdělení: vyšší odborné školy, vysoké školy a takzvané vysoké školy aplikovaných věd, které se v Německu nazývají univerzitami aplikovaných věd.“

„Neříkám tedy, že univerzita je vždycky dobrá, ale chybí tu propojení, a to je také problém této německé zvláštní cesty vyššího odborného vzdělání, která není ani učebním, ani studijním oborem, ani mezistupněm.“

Situace v Německu je právě svou trojkolejností do určité míry podobná kvalifikačním možnostem učitelů MŠ v Česku. Tato variabilita však neexistuje ani v Rakousku ani ve Švýcarsku. Respondenti poukazovali na to, že v Německu fungují regionálně odlišné požadavky na pedagogy předškolních zařízení pro získání státního uznání, které je potřebné pro vstup do praxe.²¹⁰ *„Takže si myslím, že vzhledem k tomu, že máme nedostatek kvalifikovaných pracovníků, je to mimořádně složité.“*

Pluralita kvalifikačních možností je interpretována ve vztahu k počátkům bakalářských programů elementární pedagogiky v Německu následovně:

„To se pokazilo, když před 15, 20 lety začala akademizace. Nevyjasnilo se dostatečně, jak vlastně souvisí vyšší odborné vzdělávání s vysokoškolským. A proto jsou teď dvě školy vedle sebe, což vždycky vytváří tlak na to, aby se vysoké školy legitimizovaly, protože pak se ptají našich absolventů: Co umíte lépe než my?“

Garanti hovořili o „*extrémně heterogenní situaci kvalifikací*“ v praxi a upozorňovali na problém, že samotný vysokoškolský titul nemusí zajišťovat vybavenost absolventa potřebnými kompetencemi.

„Pokud se podíváme na historii předškolního vzdělávání v Německu, je pochopitelné, odkud se tato pluralita bere. A myslím, že je zcela utopické chtít ji ze dne na den odstranit... Určitá heterogenita je vlastně něco, čeho bychom tímto způsobem skutečně mohli dosáhnout, ale s vyšší vzdělanostní úrovní.“

Respondenti se v různých kontextech vícekrát dotkli problémů, které jsou spojeny s managementem a integrací pracovníků s různými kvalifikačními profily v jednom předškolním zařízení. V důsledku tarifního zařazení (viz výše), ale také nejasných specifik a vzájemného vymezení studijních možností dochází k **nivelizaci pozic personálu**.

„Protože tento narativ zní velmi dobře...: pokud spolupracují různě kvalifikovaní pracovníci, povede to ke zvýšení kvality. Chci být zdrženlivý a konstatovat..., že tak to ale není. Identifikujeme, že v týmech, v nichž pracují akademici společně s neakademiky, dochází k nivelizaci směrem dolů.“

Schémata vyzorovaná v praxi ukazují, že pluralita kvalifikací v jednom zařízení nemusí vést nutně ke zvýšení kvality a vzájemnému obohacení pracovníků. Absolventi bakalářského studia někdy nemohou v praxi uplatnit své kompetence, protože jejich podněty nenacházejí úrodnou půdu v přístupu ostatních pracovníků:

„Vím, že to ne vždy funguje, protože někdy jsou reálné podmínky takové, že lidé nejsou vůbec otevření novým podnětům. Spíše se přizpůsobují absolventi bakalářského studia, protože jejich podněty nejsou tolik žádané.“

²¹⁰ Například v Bavorsku musí absolvovat kromě bakalářského studia pedagogiky dětství ještě vyšší odborné vzdělání pro vychovatele, aby mohli získat státní uznání.

„Rozhodující je, zda země mají vůbec zájem investovat do akademických kvalifikací a také do změny systému. Protože pokud je stále naším základním východiskem – pedagog je holka pro všechno a všechno nějak dělá a všichni jsou si rovni – pak diferenciaci vůbec nemůžeme realizovat.“

Garanti také kriticky reflektovali, že v praxi pořád **převažuje kvalifikace vychovatele**. Zdůvodňovali to strukturními podmínkami a vývojem profesní přípravy pedagogů. Struktura institucí vzdělávání vychovatelů na vyšších odborných školách je pevně vybudovaná a opírá se o podporu ministerstva vzdělávání i samotných zřizovatelů zařízení denní péče. *„Nikdo nechce snižovat počet vyšších odborných škol, kde se vzdělávají pedagogové, protože tím by automaticky přišli o pracovní místa. Takže je to takřikajíc v zájmu určitého ministerstva, v určitém smyslu v zájmu sebezáchovy.“* Zřizovatelé zařízení denní péče potřebují zajistit dostatek personálu, a přitom jsou často i zřizovateli vyšších odborných škol. Proto je v jejich zájmu využívat existující struktury na VOŠ, neboť si tím zajistí personál pro vlastní zařízení a zachovají pracovní místa na VOŠ (jeden z garantů v této souvislosti mluvil o „uzavřeném systému“). Pedagogika dětství jako bakalářský program naopak přináší ministerstvu pro vědu. *„Vyšší odborné školy patří pod ministerstvo školství, existují zde oddělení, ředitelé a vrchní ředitelé, tedy rozsáhlý aparát a dlouhá tradice. A na ministerstvu pro vědu, pod které jako univerzita patříme, není pedagogika dětství jako obor vůbec zastoupena.“* Pokud se má v budoucnu rozšířit počet pedagogů dětství v praxi, bude třeba rozvinout institucionální podporu pro studijní programy.

Zvyšování počtu vysokoškolsky vzdělaných pedagogů je potřeba i z toho důvodu, že v některých spolkových zemích již nestačí vzdělání vychovatele pro vedoucí pracovníky v předškolním vzdělávání (zemské zákony vyžadují akademický stupeň kvalifikace).

Nedostatek personálu však v reálu nevede ke zvýšení podpory vysokoškolských programů, ale naopak ke **zvýšení plurality kvalifikací v praxi**. Otevřely se nové cesty pro alternativní vstup do praxe, rozšířil se katalog profesí o méně kvalifikované typy pracovníků apod.

„Nyní jsme tedy v poněkud zvláštní situaci. Začali jsme toto akademické vzdělávání s velkými ambicemi a nyní se nedaří tak, jak bylo očekáváno, což samozřejmě vede ke zklamání mnoha kolegů.“

„V reakci na vysokou poptávku po kvalifikovaných pracovnících došlo k rozšiřování možností vstupu do praxe (zejména s velmi nízkou úrovní odborné přípravy). To znamená, že se vzdělává mnoho sociálních asistentů.“

V kontextu současných podmínek hodnotili garanti **zaměření pedagogiky dětství jako žádoucí profil**. Svým záběrem je užší než vychovatelství, takže umožňuje získat dostatečnou odbornou hloubku. Současně však připravuje nejen na práci v předškolní zařízení, ale také na činnost s dětmi v institucích denní péče, mimoškolních výchovně-vzdělávacích oblastech i v administrativě sociálního a pedagogického sektoru. Kooperace profesionálů s různými profily je v současné době podle respondentů v předškolním sektoru potřebná. Zaměření na celou fázi dětství (0-10/14) považovali za adekvátně širokou a vhodnou z hlediska potřeb dítěte i institucí. Odkazovali ale také na krátkou historii oboru a jeho postupné etablování v praxi.

„Určitě se považujeme za profesi a pracujeme na tom, abychom se stali disciplínou.“

„A tak došlo k procesu harmonizace, který jsem velmi uvítal. Existovaly různé definice předškolního vzdělávání, elementárního vzdělávání a tak dále. Proto jsem velmi vděčný, že jsme se shodli na jednotném pojetí.“

Multiprofesní tým

Multiprofesní tým v předškolních zařízeních je podle garantů v Německu obecně považován za přínosný model, protože umožňuje využít odbornosti různých profesních specializací a reagovat na velmi heterogenní potřeby současných rodin s dětmi. Tato situace je v porovnání s Rakouskem, Švýcarskem i dalšími evropskými zeměmi dosti specifická.

Multiprofesionální tým **přináší pozitiva i negativa** pro práci předškolních zařízení. **Pozitivním** rozměrem je již zmíněné využití širokých kvalifikačních profilů vychovatele, speciálního pedagoga, pedagoga dětství, sociálního pedagoga, sociálního pracovníka a dalších. Rozmanitá zaměření umožňují reagovat na individuální potřeby dětí a vhodně je zajistit. Multiprofesní tým dle garantů odpovídá potřebám a nastavení německého předškolního systému.

„[Systém] je vlastně vlastně vzdělávacím partnerstvím a není jen předstupněm školy... musí v něm být i mnoho sociálně-výchovných prvků, protože máme stále více rodičů, kteří prostě potřebují podporu. Zařízení denní péče o děti jsou vlastně ideálním místem, kde toto můžeme rodinám poskytnout. Proto musí být tým vždy multiprofesní.“

Určitá míra plurality může mít kladný přínos pro jednotlivé děti i celé zařízení, pokud jsou dodrženy podmínky (např. dostatek konzultačních hodin v multiprofesním týmu nebo společnou shodu ve vnímání obrazu dítěte). Specifický multiprofesní charakter personálu v předškolních zařízeních byl vyzdvihován také v kontrastu s profesními podmínkami v německých primárních školách. Zde působí zpravidla pouze jeden učitel, což jeho práci dle respondentů limituje.

Řada garantů ale hodnotila **pluralitu kvalifikací jako „extrémně vysokou“**. Ne všechna předškolní zařízení jsou totiž tak velká, aby disponovala počtem personálu, který ve svých kvalifikacích poskládá potřebný celkový profil multiprofesního týmu. Zvláště u malých zařízení považovali garanti přílišnou pluralitu za problematickou a jako riziko pro zajištění kvality pedagogické práce.

„Můžu mít vychovatelku, můžu mít speciálního pedagoga, můžu mít fyzioterapeuta, všichni se musí vztahovat k tématu vzdělávání, péče a výchovy podle mého programu. A už teď vidíme, že je to pro vedoucí pracovníky velká výzva. Bude to možná spolu s digitalizací největší výzva pro naše absolventy.“

Dlouhá cesta ke zvyšování kvalifikace

Zvyšování kvalifikace v předškolním sektoru představuje dlouhodobý problém. Garanti popisovali klíčové momenty proměny kvalifikačních nároků, pohledu na profesní nároky i statusu předškolních pedagogů v posledních dvou desetiletích. Většinou ale konstatovali, že **chybí politická rozhodnutí a investice** na úrovni jednotlivých zemí i celku, která by reálně umožnila další profesionalizaci personálu, a proto „systém vzdělávání zaostává za výzvami praxe.“ Profesionalizace v Německu byla označena za „křehkou rostlinku, na které pracujeme, ale která ještě není tak zakořeněná, abychom se na to mohli spolehnout.“ Respondenti si shodně přáli, aby byla situace lepší. Reflektovali obtížné podmínky systému institucionální předškolní výchovy v Německu – spolkové uspořádání, regionální rozdíly a specifika, ale také velikost a nepružnost celého systému i ekonomická omezení. „Máme prostě problém. Náš systém je obrovský a pracuje v něm několik set tisíc odborníků. Je opravdu obtížné ho změnit, zejména v době omezeného rozpočtu.“

V Německu jsou z hlediska personální vybavenosti ještě nyní patrné **rozdíly mezi bývalými západními a východními spolkovými zeměmi**.

„... máme v týmu často rozdílné skupiny, zejména ve východních spolkových zemích, protože mnoho lidí z generace, která byla mladá, odešlo po roce 1990 na Západ. Ve východních spolkových zemích zbyla spíše skupina starších pedagogů, z nichž někteří získali vzdělání ještě v dobách NDR. Ti mají určitě mnoho didaktických nástrojů, takže jsou dobře vybaveni pro každodenní přípravu činností, co lze dělat... mají spoustu zkušeností a možností. Ale právě nové myšlenky jako participace, práva dítěte, inkluze jsou pro ně spíše nové, protože to nebylo součástí jejich vzdělávání, jako je tomu dnes.“

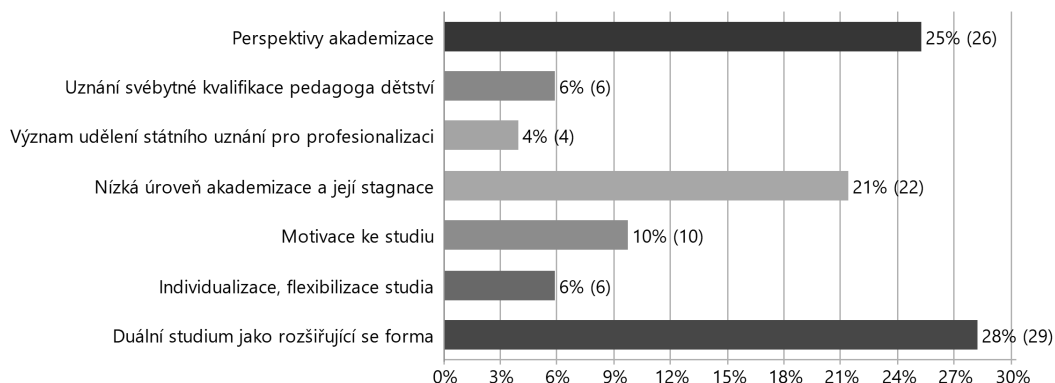
Brzdou ve zvyšování vzdělání pedagogického personálu je také **odlišný status** i zaměstnanecké a platové podmínky mezi předškolními pedagogy a učiteli na primárním stupni.

Akademizace

Akademizace představuje klíčové téma na cestě k profesionalizaci personálu předškolních zařízení, což ukazuje i vysoký počet okódovaných segmentů v rozhovorech. Z tohoto důvodu jsme kategorii ještě dále diferencovali a uvádíme zde klíčová shrnutí k jednotlivým kódům.

Graf 8

Kategorie akademizace a její kódy (n=103)



Perspektivy akademizace spojují řadu náhledů na proces akademizace. V prvních letech po otevření bakalářských studijních programů do nich vstoupili velmi často **pedagogové s vychovatelskou kvalifikací**, kteří dlouhodobě měli zájem o bakalářské studium předškolní pedagogiky (v té době se programy orientovaly na předškolní, resp. elementární pedagogiku). Německo zaznamenalo **rychlý růst studijních programů**. Garanti shodně uváděli, že v současné dekádě se zájem o studium stabilizoval. Řada absolventů projde studiem a **pokračuje do magisterského programu** nebo ale také **odchází z předškolního sektoru**, protože jim vzdělání otevře finančně lépe ohodnocené pozice.

Jednou z perspektiv je, že by se obecně měla **akademizovat pozice předškolních pedagogů**, protože by více odpovídala pozici učitelů. Komplettní akademizace je však **stěží možná z důvodu nedostatku personálu v praxi**, ale i proto, že by nestačily současné **kapacity vysokých škol**. Studijní programy jsou mladé, v Německu není dostatek promováných docentů v oboru pedagogiky dětství, kteří by mohli studijní programy odborně zajistit. Vybudovat obor a zajistit

transfer aktuálních vědeckých poznatků do praxe přes absolventy studia je podle respondentů úkol trvající více generací.

Jako problematické z hlediska akademizace hodnotili garanti tři charakteristiky:

- 1) studijní programy se orientují značně **na praktickou přípravu** (*handlungsorientiert*) studentů;
- 2) programy pedagogiky dětství jsou v některých institucích do určité míry propojeny se studijními programy sociální práce;
- 3) studijní programy nabízejí vysoké školy, nikoli univerzity. V rozhovorech zaznělo, že by pedagogice dětství prospělo **větší ukotvení v humanitních studiích**.

Kvalifikace pedagoga dětství je podle garantů již uznávaná odbornou i širší veřejností. „*Pokud se podíváme na situaci v Německu a na přijímání pedagogiky dětství, pak se skutečně jedná o dlouhý, soustavný a namáhavý proces.*“ Opakovaně ale zaznívalo, že na úrovni názorové akceptace se uznání již podařilo dosáhnout, nicméně se ještě nepromítlo do platových podmínek a statusu pedagogů. Ustanovení podmínek pro udělení **státního uznání** v roce 2010 považovali respondenti za významný krok v akademizaci.

Polovina respondentů však hodnotila **proces akademizace jako nedostatečný a stagnující**. Analýza rozhovorů ukázala na strukturální (institucionální) a obsahové (koncepční) důvody, proč se akademizace personálu v předškolních zařízeních zvyšuje pouze částečně. Federalismus, princip subsidiarity a řízovatelské struktury v sociálně pedagogickém prostoru jsou některé z důvodů pro stagnující proces akademizace. Dalším jsou rozdílná ministerstva odpovědná za přípravu pedagogů dětství (ministerstvo pro vědu) a vychovatelů (ministerstvo vzdělávání). Zmíněné charakteristiky omezují pozici pedagogiky dětství jako disciplíny i množství poskytovaných finančních zdrojů.

„Studijní místa pro pedagogiku dětství jsou financována ministerstvem vědy jen ve velmi malém počtu. Například na naší univerzitě máme pouze 35 státem financovaných studijních míst. Disponujeme asi 40 studijními místy financovanými z cizích zdrojů. Máme dalších 15 studijních míst, která vlastně nejsou financována vůbec. Prostě přijímáme studenty a děláme práci navíc a takřkajíc stlačujeme náš rozvrh... Pro nás to však znamená, že nemůžeme zvýšit počet studijních míst, protože nám chybí finanční prostředky od ministerstva pro vědu. To je jedna z překážek nebo vysvětlení, proč se nízký počet akademiků – asi 5 % – v systému denní péče nezvyšuje.“

Za posledních 20 let **výrazně narostl výzkum v oblasti předškolního vzdělávání** v různých oblastech, což představuje potenciál pro zvyšování kvality předškolní praxe i odborné přípravy pedagogů. Respondenti však poukazovali na jakousi **informační bariéru v přenosu výzkumných poznatků do studijních programů i předškolní praxe** (z důvodu rozmanité kvalifikace pracovníků). Většina personálu není vzdělána v akademických programech, a tedy jsou pro ně výzkumné výstupy zpravidla odborně příliš náročné.

„Existuje velmi málo vazeb mezi touto bohatou výzkumnou kulturou, která se vytváří, a vzděláváním pracovníků pro praxi... To znamená, že v Německu máme problém, protože máme mezeru mezi tím, co skutečně víme v určitých odborných kruzích, a tím, co se děje v praxi.“

Přenos vědeckých poznatků do praxe je systémově ztížen tím, že většinu programů pedagogiky dětství poskytují vysoké školy. Výzkum se naopak realizuje především na univerzitách, které

na něj také získávají financování. Proto je podle garantů třeba **vyjasnit kompetence mezi vyššími odbornými, vysokými školami a univerzitami** a formulovat jasněji, kdo je odpovědný za vývoj kterých oblastí v oblasti pedagogiky dětství a za rozvoj předškolního sektoru.

Za další problém akademizace respondenti označovali, že se aktuální programy různých kvalifikačních profilů **nedostatečně soustředí na svou diferenciaci přes kompetence**. Ačkoli kompetenční rámce pro vychovatele, pedagogy dětství či sociální práci jsou vymezeny právě přes profesní kompetence – a kryje se to také se současnou strategií vymezování pracovních pozic přes kompetence – od respondentů zaznívalo, že jejich vyprofilování není dostatečně jasné a vzájemně vymezené.

Akademizace a její adekvátní ocenění jsou **důležité pro motivaci uchazečů ke studiu** a pro získání kvalitních pedagogů do praxe. V Německu obecně narůstá počet osob s maturitou, která umožňuje vstup do vysokého školství, v neprospěch absolventů prakticky zaměřených odborných oborů. Situace se týká také předškolní pedagogiky a kvalifikace pedagogů pro zařízení denní péče. Pokud totiž není absolventům středních škol umožněno studovat vysokoškolské obory, které jim otevírají cestu do pracovního sektoru, volí často studium učitelství pro vyšší stupně vzdělávání. Předškolní sektor tím přichází o možnou pracovní sílu a o lidský potenciál a hrozí mu snížení kvality personálu.

„Profese ztrácí status a prestiž ve vztahu k ostatním profesím, protože i v jiných oblastech dochází k akademizaci nebo je požadována vyšší úroveň. A my pak musíme následovat tento příklad v práci s dětmi. Jinak nám zůstane jiná skupina studentů, než jakou jsme měli před 20 nebo 30 lety.“

Výzkumy v zahraničí ukazují (OECD, 2022), že právě kvalita personálu ovlivňuje vlastní pedagogickou kvalitu. Proto považujeme výše uvedenou argumentaci za důležitou, neboť kvalifikační vývoj má důsledky pro zajištění kvality předškolního vzdělávání.

Motivací ke studiu je **další akademická perspektiva studentů**. Studium pedagogiky dětství otevírá absolventům možnost k dalšímu magisterskému vzdělání. Je to patrné na aktuálním profilu studentů, kteří zpravidla nastupují ke studiu přímo po maturitě (nebo po absolvování sociálního roku). Studijní programy na vysokých školách cíleně nabízejí různá dílčí zaměření, kombinace možností návazných studijních programů nebo provázání s blízkými obory. Chtějí tak zvýšit atraktivitu pro uchazeče.

V postcovidovém období zaznamenávají vysoké školy větší zájem studentů o **flexibilizaci a individualizaci** průběhu studia i o **alternativní formy studia**, které umožňují skloubit vstup do praxe a studium. Třetina respondentů potvrdila **zvýšený zájem o duální formu studia**, které hodnotili kladně z hlediska přizpůsobení se potřebám studentů i vysokých škol. Řada z nich však zmiňovala i **rizika** pro kvalitu studia.

Mezi **přínosy** duální formy studia byly uvedeny:

- časová dotace ve prospěch praxe, delší bloky umožňující hlubší vhled;
- lepší podmínky pro transfer mezi teorií a praxí;
- studenti nezažívají „šok ze vstupu do praxe“ (jako někteří studenti v prezenční formě), protože jsou od počátku do praxe integrováni;
- ekonomické zajištění studentů během práce v oboru;
- řešení nedostatku personálu v praxi;
- kooperace VŠ a VOŠ umožňuje využít odborný potenciál obou typů škol (didaktický u VOŠ, teoretický/akademický u VŠ) a ušetřit personální zdroje;
- větší konkurenceschopnost VŠ při nabídce duální formy studia.

Mezi **riziky** duální formy studia byly jmenovány aspekty:

Organizační:

- plánování výuky na VŠ a dnů praxe;
- náročnost zvládnutí studia a pracovních nároků (často až 24 hodin týdně přímé pedagogické činnosti);
- oblíbenost duální formy u privátních vysokých škol, které mají vysoký podíl online výuky. Garanti zmiňovali nejistotu týkající se kvality poskytovaného vzdělání.

Obsahové:

- duální studium mívá menší podíl teoretické přípravy;
- riziko ztráty kvality, snížení akademické orientace a obsahové přiblížení k odbornému vzdělání na VOŠ i přes silnou orientaci na praxi;
- studenti při současném nástupu do studia i do praxe ještě nemohou mít teoretické znalosti na potřebné úrovni, aby mohli reflektovat pedagogické procesy, kterých se účastní;
- studenti nejsou schopni reflektovat pedagogické jednání ostatních kolegů a jsou ohroženi přejímáním postupů, které nejsou v souladu s pedagogickým pojetím na VŠ (riziko přejímání neideálních modelů pedagogického jednání);
- studenti v duální formě studia bývají z hlediska své osobnosti více prakticky orientováni než studenti prezenční.

8.4 Komparace profilu absolventů studijních programů pedagogiky dětství

Kapitola vychází primárně z analýzy 20 studijních programů (katalogů modulů), které všechny zahrnují formulaci profilů absolventa. Sekundárním zdrojem byly rozhovory s garanty, kteří se vyjadřovali ke kontextům a vybraným charakteristikám jejich studijních programů (80 kódovaných segmentů od 16 respondentů).

Analýza studijních programů dokládá, že se programy a profily studia díky společné koordinaci vzdělávacích institucí významně přiblížily a sjednotily v porovnání s rozmanitostí programů v první dekádě 21. století (viz Kapitola 5.1.1).

Jako podnět k tomuto vývoji byly jmenovány následující aspekty:

- 1) Sjednocení názvů studijních programů na *Kindheitspädagogik* a s tím spojené implicitní rozšíření věkového zaměření (od úzké profilace na předškolní věk k práci s dítětem od 0-10 let).
- 2) Profil profesního uplatnění absolventů, kteří mohou pracovat nejen v předškolních institucích, ale také v dalších zařízeních denní péče o děti a službách sociálně-pedagogického sektoru (zavedením společného rámce v roce 2010 a dalšími legislativními úpravami).

Studijní programy se odlišují v mnoha ohledech, které ovlivňují i samotné profily absolventů. Proto následující text nejdříve uvádí tyto formální charakteristiky důležité pro profilaci studia.²¹¹

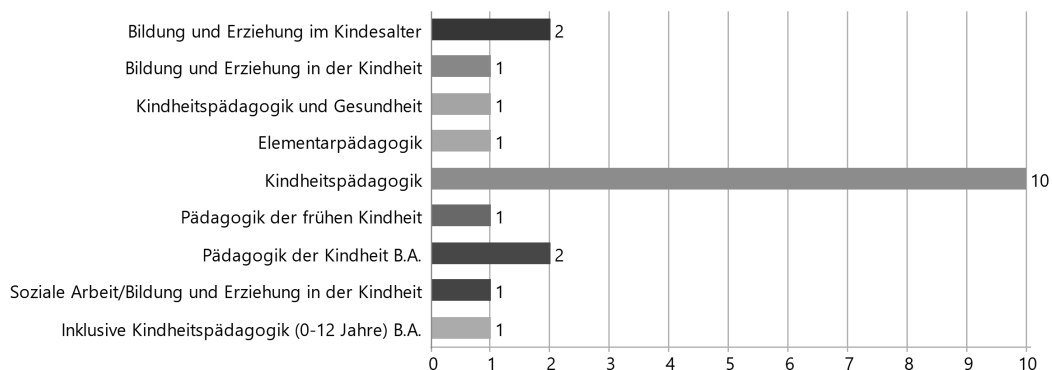
²¹¹ Tyto charakteristiky vycházejí z obsahové analýzy studijních programů.

Označení a věkové zaměření studijních programů: profilace na fázi dětství jako celku vs. na fázi předškolní

Název programů odráží jejich pojetí. V porovnání se stavem v prvním desetiletí existence programů se posouvá **od užšího zaměření na předškolní pedagogiku** (*Elementarpädagogik, Frühpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit*)²¹² **k věkově širšímu a všeobecnějšímu zaměření na pedagogiku dětství** (*Kindheitspädagogik, Pädagogik der Kindheit*).²¹³ Ukazují to jak analýza názvů a popisů zaměření v základních charakteristikách katalogů programů z našeho výzkumného souboru, tak vyjádření většiny garantů.

Graf 9

Kategorie označení studijního programu a její kódy (n=20)



Většina studijních programů pedagogiky dětství má **všeobecnou a vyváženou orientaci, zpravidla na věk 0-12 let** (viz graf 10). Tento posun byl respondenty vnímán jako pozitivní z těchto důvodů:

- umožňuje absolventům rozumět dítěti, jeho učení a rozvoji v souvislostech;
- širší fokus zaměření studia je dobrý nástroj pro podporu přechodu dítěte mezi preprimárním a primárním vzděláváním. Pedagogové dětství znají oba kontexty a mohou to být právě oni, kteří pomáhají dětem a rodinám tranzici úspěšně zvládnout;
- umožňuje využít personální kapacity v různých zařízeních a reagovat tak na regionální potřeby a specifika (uplatnění personálu v různých typech zařízení podle toho, jaký je regionální demografický vývoj atd.).

Na druhou stranu není dobré „příliš silně generalizovat studium“ (např. je rozšířit ještě i o oblast práce s mládeží).

„Mrzí mě, že termín předškolní pedagogika je nahrazen termínem pedagogika dětství. Nyní je rané dětství opět jen jednou z částí celého období dětství. A tak se specifickosti raného dětství a specifickým vývojovým zvláštnostem v předškolním věku nevěnuje dostatečná pozornost... A proto si myslím, že se v Německu to okno, které se otevřelo na začátku roku 2000, aby se skutečně posílilo elementární vzdělávání, opět zavřelo.“

²¹² Pokrývá věk docházky dětí do vzdělávacích institucí ISCED 010 a 020.

²¹³ Pokrývá věk docházky dětí do vzdělávacích institucí ISCED 010,020 a 100.

„Vysoké školy se mnohem více otevírají širokému pojetí dětství. Vzdávají se raného dětství. V celém Německu je tedy patrný spíše odklon od zaměření na rané dětství..., ale je to těžká diskuse i na ostatních vysokých školách... Pokud bychom tehdy v roce 2010 nazvali tyto pedagogy státem uznanými elementárními pedagogy, studijní programy v oblasti rané výchovy by měly jiné zaměření. Rozhodnutím o názvu ‚pedagogika dětství‘ se však opět mnohem více otevřely.“²¹⁴

Pouze dvě z analyzovaných vysokých škol mají úzké zaměření na předškolní věk (0–6 let) a současně si také v názvu studijního programu nechávají označení *rané dětství* (*Pädagogik der frühen Kindheit* na VŠ v Koblenz) nebo *elementární pedagogika* (*Elementarpädagogik* na Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe). *„Záměrně jsme použili termín elementární pedagogika (Elementarpädagogik), abychom řekli, že jsme prvním stupněm vzdělávacího systému. Poté následuje primární pedagogika...“* Program se podle názvu i obsahu opravdu profiluje čistě na předškolní pedagogiku, reálně však kvalifikuje i pro práci v zařízeních denní péče o děti v mladším školním věku. Do určité míry opačným příkladem je Katholische Hochschule NRW Paderborn, která označuje svůj program pedagogika dětství s orientací na věk 0–14 let, ale s obsahovým zaměřením na předškolní věk 0–6 let.

„To je součástí původní myšlenky těchto studijních programů, a sice dostat do zařízení denní péče o děti akademicky vzdělaný odborný personál. Jedná se o požadavek ministerstva, abychom zaměření zachovali. U nás se odráží v tom, že všichni studenti musí alespoň 50 % své praxe strávit u dětí ve věkovém rozmezí 0 až 6 let. Co se týče teorie, máme samozřejmě také celou oblast, která nabízí podobně specificky zaměřené předměty pro věkové rozmezí 0 až 6 let.“

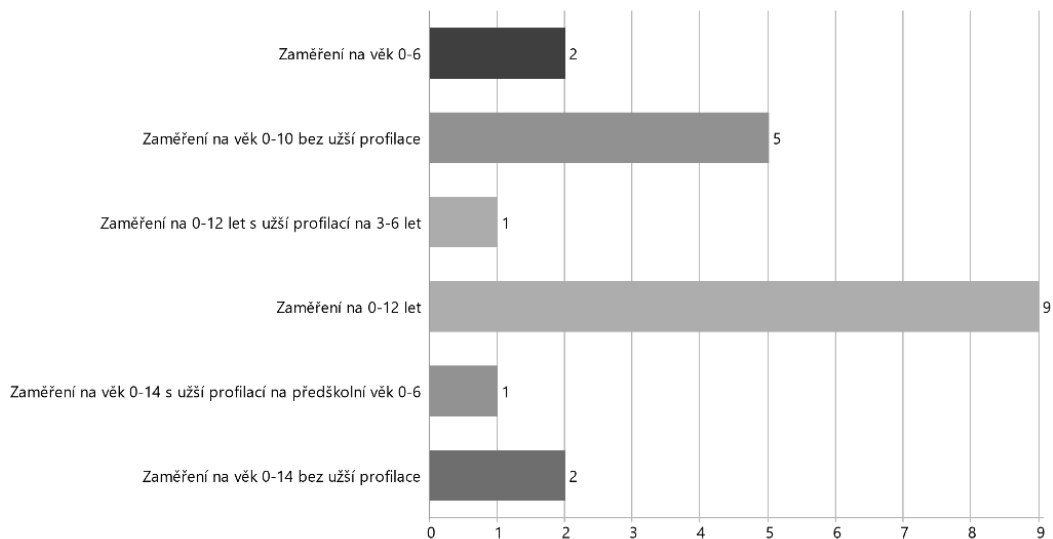
„Tendence [rozšiřovat zaměření programů] samozřejmě souvisí i se snižujícím se počtem uchazečů. Proto je snaha tímto rozšířením věkového spektra oslovit více cílových skupin, aby se počet uchazečů opět zvýšil. Jde tedy o trend, který je pochopitelný, ale samozřejmě do jisté míry jde proti původnímu cíli programů pedagogiky dětství. V tomto ohledu se na vývoj dívám poměrně kriticky.“

Zmíněné **paradoxy v pluralitě programů** přetrvávají i přes snahu je směřovat podobným směrem a se specifickými studijními důrazy, které jsou dané zřizovatelem, zaměřením či lokálními podmínkami a pragmatickými zájmy vysokých škol.

²¹⁴ Tento odklon byl zdůvodňován tím, že velká část vysokoškolských pedagogů má svůj základ v sociální práci nebo sociální pedagogice, a proto vnímají předškolní instituce jako součást sociálního sektoru spíše než vzdělávacího systému, kam ovšem oficiálně přináležejí.

Graf 10

Kategorie věkového zaměření studijního programu a její kódy (n=20)



Profil absolventa ve studijních programech

Většina vysokých škol z výzkumného vzorku neměla samostatně formulovaný profil absolventa. Studijní programy ukotvovaly profil přes kompetence či tzv. kvalifikační cíle v jednotlivých modulech (v každém modulu vždy byly zahrnuty všechny dílčí kompetence). Kompetence byly nastaveny podle profilu absolventa, který vymezuje závazný Společný orientační rámec (KMK, 2010), případně další materiály věnované kompetencím pedagoga dětství (publikované WiFF, viz Kapitola 5.1.1). Garanti v několika případech kriticky komentovali kompetenční profil *Společného orientačního rámce* (KMK, 2010). Podle nich nedostatečně rozlišuje mezi kvalifikačním profilem na vyšších odborných a vysokých školách. Respondenti rámec hodnotili jako již relativně zastaralý s tím, že by bylo třeba jej dále rozpracovat a upravit. Příklady hlavních typologií kompetencí uplatňovaných ve studijních programech vypisujeme níže v kapitole.

Zde uvádíme některé příklady, jak vysoké školy formulují profil absolventa. Katholische HS v Berlíně se ve svém katalogu modulů explicitně hlásí ke *Kvalifikačnímu rámci pro bakalářské studijní programy „Pedagogika dětství“/ „Vzdělávání a výchova v dětství“*.²¹⁵ Pouze dvě vysoké školy formulovaly navíc ještě vlastní profil absolventa (Evangelische Hochschule Berlin a Evangelische HS Nürnberg). Evangelische Hochschule Berlin jej vymezila poměrně stručně, rozdělila jej do popisu kompetencí získaných na konci studia a do samotného kvalifikačního profilu:

„Ve studijním programu si studenti detailně osvojí následující kompetence pro utváření a podporu výchovy a vzdělávání dívek a chlapců ve věku 0 až 12 let:

²¹⁵ V originále *Qualifikationsrahmen für Bachelorstudiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“* (BAG_BEK, 2009).

- a) Kompetence pro hodnocení různých pedagogických koncepcí předškolního vzdělávání a jejich realizaci v praxi.
- b) Kompetence k využívání principů vývojové psychologie pro porozumění učení dětí i jeho podporu prostřednictvím pedagogicko-metodického působení.
- c) Kompetence pro podporu procesů výchovy a vzdělávání dětí v různých formách a vzdělávacích oblastech (stěžejní body: osvojování jazyka, jazykové vzdělávání a podpora, náboženství jako rozměr vzdělávání).
- d) Kompetence k rozpoznávání a dokumentování procesů učení dětí a k jejich individuální podpoře s ohledem na sociální a individuální rámcové podmínky dětí a jejich rodin.
- e) Kompetence k uchopení náboženských otázek.
- f) Kompetence k organizaci obsahu a metod spolupráce mezi různými osobami a institucemi zapojenými do vzdělávacích procesů dětí od narození do konce základní školy.
- g) Kompetence k řízení a managementu pro personální rozvoj i pro rozvoj a řízení kvality.
- h) Kompetence využívat vědecké poznatky a vědecké metody.
- i) Kompetence ke kritické reflexi vztahu mezi teorií a praxí a k reflexi vlastní práce na pozadí kulturně a nábožensky podmíněných vztahů v rozmanitém světě.

Kvalifikační profil

Studenti studijního programu Pedagogika dětství získají předmětové a teoretické kompetence, metodické a činnostní kompetence, sociální kompetence a sebereflexivní kompetence:

- pro zařazení různých pedagogických koncepcí vzdělávání a jejich realizaci v praxi;
- k uplatňování principů vývojové psychologie k pochopení a podpoře učení dítěte, jako i na jeho podporu prostřednictvím pedagogicko-metodických postupů v různých oblastech vzdělávání;
- na pozorování a dokumentování vzdělávacích procesů dětí a na jejich individuální podporu s přihlédnutím k sociálním a individuálním podmínkám dětí a jejich rodin;
- na obsahové a metodické uspořádání spolupráce mezi jednotlivými aktéry a institucemi, které se podílejí na vzdělávacích procesech dětí od narození do konce základní školy;
- na uplatňování vědeckých poznatků a vědeckých metod;
- pro zacházení s právními principy v oblasti (předškolní) výchovy a vzdělávání a jejich pochopení;
- pro kritickou reflexi vztahu teorie a praxe;
- k reflexi vlastní práce na pozadí kulturně a nábožensky stále více odlišného prostředí;
- vedoucí a řídicí dovednosti pro rozvoj zaměstnanců i pro rozvoj a zajišťování kvality“ (Evangelische Hochschule Berlin, 2017, s. 2-3 a v příloze 2, s. 2-3)

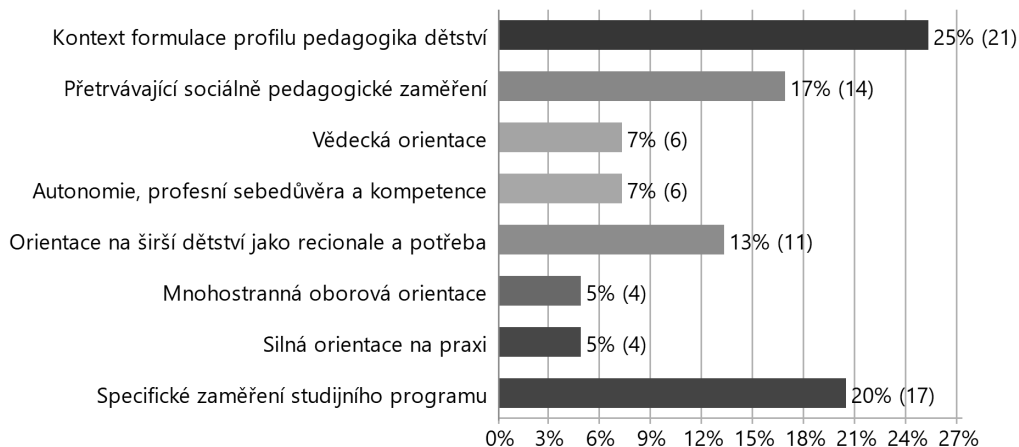
Norimberská vysoká škola formuluje svůj profil absolventa detailněji. Podrobně rozpracovává kompetence ve dvou oblastech. Na rozvoj kompetencí v první oblasti se zaměřuje část studia realizovaná ve spolupráci s vyšší odbornou školou. Druhá oblast kompetencí je vymezena pro vlastní studium na vysoké škole. Kompetence jsou klasifikovány takto: vědecká kompetence, odborná kompetence: popis, analýza, hodnocení, metodická kompetence, sociální kompetence a osobní kompetence (*Selbstkompetenz*).

Profil absolventa v hodnocení garantů studijních programů

Garanti studijních programů hodnotili vlastní profily absolventů a popisovali jejich jednotlivé aspekty (83 okódovaných segmentů od 16 garantů). Řady z nich jsme se již dotkli v předešlém textu při charakteristice podmínek a věkového zaměření programů.

Schéma 12

Kategorie Profil absolventa v hodnocení garantů studijních programů



Z hlediska **kontextu formulace profilu pedagogiky dětství** bylo pro respondenty velice důležité sociálně pedagogické ukotvení oboru a jeho programů (viz Kapitola 2). Poukazovali na svébytnost předškolní vývojové fáze, která potřebuje také specifický pedagogický přístup, odlišný od přístupů primárního vzdělávání. Někteří se vymezovali vůči přílišnému zastoupení sociálních témat a obsahů blízkých sociální práci.

Sociálně-pedagogické zaměření studijních programů převažuje. Studijní programy jsou realizovány na vysokých školách, přičemž některé jsou explicitně pedagogicky zaměřené a poskytují také studium pro učitele (např. PH Freiburg nebo PH Ludwigsburg). Mnoho z nich se ale orientuje na sociální sektor a program pedagogiky dětství přiřazuje k programům sociální práce. Toto bylo patrné při analýze katalogů modulů a potvrzovali to garanti studijních programů v rozhovorech.

„Myslím, že je to dáno i tím, že studijní programy v oblasti pedagogiky dětství mají krátkou historii a že zejména v počátcích neexistovali téměř žádní pedagogové dětství s doktorským titulem. Mnoho profesorských míst, která byla obsazena na vysokých školách v oborech zaměřených na výchovu dětí, nebylo skutečně pedagogických. Proto máme (v Německu) poměrně vysoký podíl profesorů, kteří přišli z oboru sociální práce a pak našli uplatnění ve studijních programech pedagogiky dětství. Tento vliv sociální práce je na mnoha vysokých školách stále velmi silný.“

Vysoké školy zaměřené na sociální práci mají ve studiu více obsahů spojených se sociálními tématy a sociální prací než pedagogické vysoké školy. Neplatí to však absolutně. Ukázalo se, že i některé sociálně zaměřené školy mají program pedagogika dětství orientován silně pedagogicky (např. dolnosaská Ostfalia HS, Katholische HS Paderborn, Fachhochschule Erfurt). V rozhovorech jsme se ptali, proč tomu tak je. Ukázalo se, že garanti na těchto sociálně orientovaných školách sami měli vzdělání v pedagogických oborech (univerzitním studiem předškolní pedagogiky, pedagogiky či pedagogiky dětství). Z analýzy vztahů v MAXQDA tedy můžeme říci, že pokud má garant profesní pedagogické zaměření, pak jím spravovaný program – i na sociál-

ně orientované vysoké škole – je silněji pedagogicky zaměřen. To se projevuje jak v označení modulů, jejich struktuře, tak i v rozsahu pedagogických obsahů. Garanti navíc uváděli, že tento fokus na pedagogiku je podpořen také zaměřením klíčových vyučujících v programu a jeho historickou kontinuitou (např. pedagogickou orientací zakladatelů programu na dané VŠ).

Některé vysoké školy, které realizují program pedagogika primární školy, vytvářejí program pedagogiky dětství podle vzoru učitelských oborů. Odráží se to v pojetí i obsahových důzrazech. Většina garantů se však jasně vymezovala proti přenosu modelů studia a jeho pojetí z učitel-ských programů.

Vědecká profilace absolventů byla klíčovou součástí obsahu modulů studijních programů. Jako důležitou charakteristiku ji jmenovali i garanti. V profilech absolventů je vědecká kompetence na prvním místě. Rozsah přípravy studenta ve vědeckém přístupu podrobně sleduje také naše analýza obsahu modulů (viz Kapitola 8.7.1), kde je metodologické orientaci studenta věnován velký prostor a vědecká perspektiva prostupuje moduly napříč ročníky. Významnou charakteristikou studijních programů podle garantů je, že chtějí vybavit absolventa nejen schopností realizovat pedagogickou práci, ale především ji reflektovat v kontextu aktuálních vědeckých poznatků. Studium chce tedy rozvíjet studenta v jeho schopnosti nahlížet praxi a vědecky přistupovat k pedagogickým problémům. Vědecká orientace je zásadní oblastí, která odlišuje bakalářský program pedagogiky dětství od odborného vzdělání vychovatelů na VOŠ.

„Na vyšší odborné škole jde o učení v režimu osvojení. A na vysoké škole jde o učení v režimu kritického přístupu.“

„Hlavním bodem mého pojetí studia je, že se studenti učí, co to vlastně znamená vědecky myslet, pracovat a získávat znalosti.“

Proto si studenti ve většině programů již od prvního semestru osvojují také základy metod výzkumu a v teoretických i praktických modulech realizují dílčí mikrovýzkumné aktivity a rozsáhlejší výzkumné projekty (často ve skupině). Garanti zmiňovali, že právě tato schopnost reflektovat praxi, adekvátně pracovat s informacemi a zdroji je klíčová pro budoucí opravdu kvalitní práci absolventů.

Autonomie, profesní sebedůvěra a kompetence jsou charakteristickými znaky profilu absolventa pedagogiky dětství. Analýza kompetencí ukázala, že v modulech všech studijních programů byla vždy obsažena kompetenční rovina vedoucí studenty k tomu, aby byli schopni jednat autonomně a na základě vědecky podložených úsudků (viz výše). Garanti zdůrazňovali význam profesní kompetence (*professionelle Handlingskompetenz*). Důležitá je reflektivní schopnost studenta ve vztahu k sobě a své práci pedagoga, k dětem, k ostatním pedagogickým pracovníkům a rodičům. Řada garantů zmiňovala, že absolventi již brzy po nástupu do praxe přebírají řídicí role v zařízeních, a proto potřebují být osobnostně vybaveni (*Selbstkompetenz*) (viz podrobně Kapitola 8.4.1).

„Na začátku byl tedy nápad vzít vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání v Bavorsku a pak jednoduše převést všechny vzdělávací oblasti do vysokoškolského kurikula. A já jsem tehdy dost protestovala a řekla jsem Stop!... Profesionální přístup v pedagogice dětství potřebuje své poslání. A tento model by měl být značně reflektivní. Pedagog je někdo, kdo dokáže pozorovat a analyzovat své profesní jednání a kdo se dokáže postavit do odstupu od každodenního pedagogického života, aby mohl zkoumat správné alternativy jednání a rozhodování. A z toho vyplývá, že vzdělávací oblasti nikdy nevyúští ve studijní program, ale že studijní program musí vycházet z nároku vědecky fundované, kritické, reflektivní profesionality a taktó

kritického základu. Ten se pak může vztahovat i na instituci denní péče o děti ve společenském kontextu a může reflektovaně přebírat vzdělávací požadavky, které jsou stanoveny v zákonech a zemských vzdělávacích programech.“

Mnohostranná oborová orientace charakterizuje profil absolventa. Profil je založen na široké orientaci v celé řadě oborů a didaktických přístupů, které jsou důležité pro jeho práci v předškolních zařízeních a zařízeních denní péče. Obory jsou různými způsoby a v různých kombinacích zahrnuty do modulů. Některé moduly explicitně navazují na vzdělávací oblasti vzdělávacích programů pro předškolní vzdělávání jednotlivých spolkových zemí, jiné i bez tohoto vztahu též pokrývají široké oborové spektrum. Klíčovou pozici mají kompetence. Souvisí s podporou dětí v podmínkách inkluzivního vzdělávání a vysoké socio-kulturní rozmanitosti dětí a jejich rodin. S tím se pojí důraz na vybavenost absolventa v oblasti jazykové podpory a vzdělávání dětí v předškolním věku.

Některé studijní programy mají dokonce specifickou profilaci, která zpravidla navazuje na potřeby praxe nebo zvláštní orientaci zřizovatelů:

- poradenství
- management rozvoje instituce
- jazykové vzdělávání
- pozorování a dokumentace (tj. pedagogická diagnostika)
- zdraví
- speciální pedagogika a podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nešlo o specializaci či zaměření v pojetí českých možností akreditace, ale studijní program měl významně posílena tato témata.

Silná orientace na praxi charakterizuje programy pedagogiky dětství. Všechny studijní programy věnovaly minimálně šestinu studia praxi. Ta v mnoha programech procházela většinou semestrů a byla provázána s teoretickou výukou (viz dále Kapitola 8.7.6). Moduly vždy obsahovaly aplikační rovinu teorie a cílily na implementační schopnost absolventů. Garanti hodnotili zastoupení praxe jako adekvátní a důležité pro profesní rozvoj. Současně ale poukazovali na to, že si pedagogika dětství musí udržet jasnou vědeckou profilaci a odlišnost od prakticistně zaměřených oborů na vyšších odborných školách.

8.4.1 Kompetence v modulech studijních programů – vymezení profilu absolventa

Vzdělávací cíle mají v analyzovaných studijních programech podobu obecně formulovaných kompetencí. Programy popisují profilaci studentů zpravidla v jednotlivých kompetenčních oblastech či kvalifikačních cílech, které jsou uvedeny v modulech nebo jejich dílčích kurzech. Obsah očekávaných výstupů u absolventa se orientuje podle kvalifikačního rámce pro tento obor (KMK, 2010) a podle obecného Německého kvalifikačního rámce (BMBF & KMK, 2024). Identifikujeme čtyři základní typy rozdělení, které pak nachází různé kombinační a inspirační varianty v dalších případech. První možností je členění do tří nebo čtyř oblastí kompetencí:

- předmětové a odborné kompetence (znalosti, *Sach- und Fachkompetenzen*)
- činnostní a metodické kompetence (schopnosti, *Handlungs- und Methodenkompetenzen*)
- postojové kompetence (postoje, *Haltungskompetenzen*).

Dalším příkladem dělení kompetencí využitých pro popis výstupů modulů je z HAW Hamburg, kde se kompetence v přípravě pedagogů velmi blíží vymezení kompetencí ve vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (já-kompetence, sociální, věcná a metodická kompetence k učení):

- odborná kompetence (*Fachkompetenz*)
- metodická kompetence (*Methodenkompetenz*)
- sociální kompetence (*Sozialkompetenz*)
- sebekompetence (*Selbstkompetenz*).

Jinou podobou vymezení profilace kompetencí jsou výstupy v modulech, které jsou strukturované jako *kvalifikační kompetenční cíle*:

- znalosti a porozumění (*Wissen und Verstehen*)
- využívání, uplatňování a vytváření znalostí (*Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen*)
- komunikace a kooperace (*Kommunikation und Kooperation*)
- vědecké sebepojetí/profesionalita (*Wissenschaftliches Selbstverständnis*).

Jedině studijní program na HAWK Hildesheim strukturuje cíle podle Blooma a explicitně to uvádí v katalogu modulů jako kvalifikační cíle: znát, porozumět, aplikovat, analyzovat, syntetizovat a hodnotit.

Komparace studijních programů ukázala, že odborná příprava pedagogů dětství věnuje značnou pozornost **profesní identitě studentů**. Její rozvoj byl zahrnut do většiny modulů (teoreticky i prakticky orientovaných). Profesní identitou se ale také zabývaly samostatné moduly, zpravidla v posledním roce studia.

„Profesionalita je v tomto kontextu definována jako osobnostní, komunikační a didakticko-metodická kompetence a odpovídajícím způsobem souvisí s profesní rolí... Studenti získávají schopnost zasadit profesní obraz dětského pedagoga do pluralitních podmínek trhu práce a kriticky nahlížet na současnou diskusi o profesní identitě, profesionalizaci, orientaci na kompetence a hodnocení vzdělávání dítěte... Studenti rozvíjejí perspektivy pro reflexi vlastních postojů k rodičům a rodinám a odborně odůvodněný kritický postoj k reflexi požadavků vzdělávací politiky na práci s rodiči a rodinami. Rozvíjejí pohledy na možnosti a meze profesionální práce s rodiči a rodinami v oblasti péče a výchovy dětí“ (Katholische Hochschule NRW Paderborn, 2020, s. 25-26).

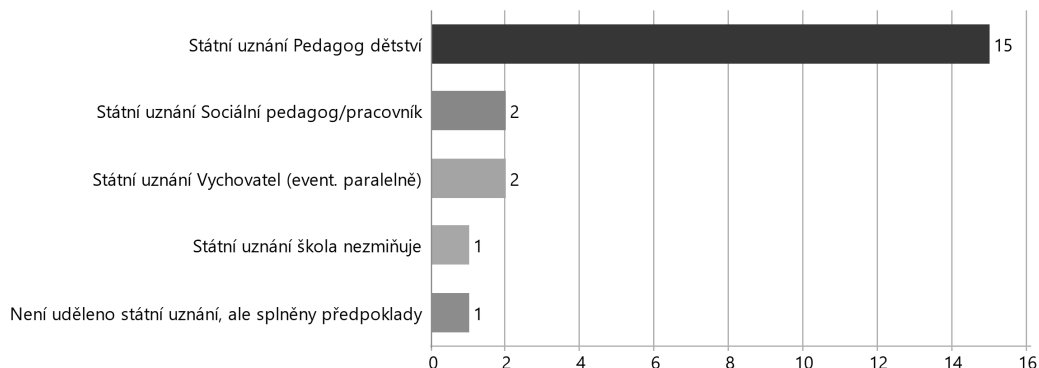
8.4.2 Státní uznání a profil absolventa

„Domnívám se, že státní uznání bylo pro studijní programy v posledních letech největším a nejdůležitějším krokem.“

Udělení státního uznání je podmínkou pro výkon profese pedagoga v zařízení denní péče v Německu podobně jako pro učitele ve škole (viz Kapitola 5.1.1). Státní uznání je úzce provázáno s oborovým zaměřením obsahů daného studijního programu. U analyzovaných vysokých škol převažovalo státní uznání *pedagog dětství* (15). Ve dvou případech absolventi mohli získat státní uznání *sociální pedagog* či *sociální pracovník*. V jednom případě poskytovala škola bakalářský titul, ale k němu pouze státní uznání pro vychovatele (Evangelische HS Nürnberg). Naopak Katholische Hochschule NRW Köln v Severním Porýní-Vestfálsku uděluje dvě státní uznání, a to pedagog dětství i vychovatel.

Graf 11

Kategorie Státní uznání



Pedagogicky zaměřené vysoké školy realizují programy provázané zpravidla se státním uznáním pedagog dětství, vzdělávací instituce zaměřené na sociální práci spíše se státním uznáním sociální pedagog nebo sociální práce.

Název studijního programu s typem uděleného státního uznání spíše nesouvisí.²¹⁶ Dobrým příkladem pro rozmanitost *názvu studia / typu státního uznání / obsahu* je studijní program na vysoké škole Koblenz v Porýní-Falci. Jmenuje se Pedagogika raného dětství (*Pädagogik der Frühen Kindheit B.A.*). Reprezentuje program pedagogického zaměření, ale uděluje titul sociální pedagog (*die staatliche Anerkennung zur Sozialpädagogin / zum Sozialpädagogen*). Důvodem pro toto státní uznání je zaměření na sociální pedagogiku, které se realizuje ve specifickém modulu studia. Modul otevírá absolventům další profesní možnosti – mohou pracovat jako pedagogové v různých typech zařízení denní péče nebo se věnovat sociální práci. Zajímavostí je, že bakalářské studium trvá sedm semestrů. Pokud chce absolvent získat i státní uznání sociální pedagog, absolvuje navíc ještě osmý semestr. Podle garantky je to také prvek atraktivnosti studia (možnost získat státní uznání v oblasti sociální pedagogiky v rámci jednoho studijního semestru navíc).²¹⁷ Kurikulum programu se navzdory typu státního uznání profiluje na pedagogickou přípravu a má velký rozsah předmětů, které se orientují na vzdělávání a výchovu v dětství (0–6 let).

Další specifický studijní model, který umožňuje získat státní uznání, nabízí bakalářský program pedagogiky dětství (*Pädagogik der Kindheit*) na Evangelische Hochschule Nürnberg v Bavorsku. Tento studijní program umožňuje dvojí realizaci:

- 1) bakalářské studium (sedm semestrů) bez získání státního uznání
- 2) bakalářské studium v duální formě propojené se vzděláním pro vychovatele na vyšší odborné škole (získání státního uznání pro vychovatele, 8 semestrů).

Absolventi tak buď nezískají žádné státní uznání, nebo pouhé státní uznání pro vychovatele (nikoli pro pedagogiku dětství, sociální práci či sociální pedagogy). Tento příklad je dalším

²¹⁶ Typ státního uznání je určen u studijního programu v rámci akreditace.

²¹⁷ Studium odpovídá naší kombinované formě a je navíc úzce určeno pouze pro absolventy vyššího odborného vzdělání pro vychovatele, kteří již získali státní uznání tohoto zaměření (*staatlich anerkannte Erzieher:innen*).

„dílkem“ v puzzle rozmanitosti bakalářských studijních programů v Německu. Ukazuje na různá regionální specifika institucí a odlišné přístupy k vzdělávání pedagogů pro předškolní sektor.

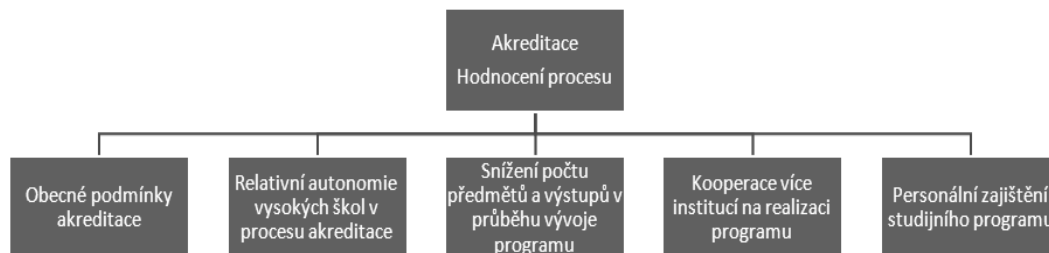
Otázkou pro nás zůstává, jaká je efektivita odborné přípravy u spojených kvalifikačních programů pedagogiky dětství (na VŠ) a odborného vzdělání pro vychovatele (na VOŠ, např. v Bavorsku). Paralelní získání obou kvalifikací je hodnoceno pozitivně v některých spolkových zemích či na vybraných vysokých školách. Respondenti z jiných regionů však poukazovali na to, že takto spojená studia zbytečně prodlužují odbornou přípravu studentů. Hodnotili to jako problematické zvláště vzhledem k celkovému nedostatku kvalifikovaných pedagogů v praxi. Poukazovali naopak na efektivitu duálních podob studia (viz Kapitola 5.1.1), které umožňují skloubit studium s částečným úvazkem pedagoga.

8.5 Akreditace a personální zajištění studijních programů pedagogiky dětství

V Německu je stejně jako v dalších zemích základním nástrojem k zajištění kvality studijních programů na národní úrovni akreditační proces. Realizuje se ale na úrovni spolkové země, a to ve spolupráci vysoké školy, certifikovaného akreditačního úřadu a spolkového ministerstva odpovědného za vysoké školství (viz kap. 5.1.1). K procesu akreditace se vyjádřilo 15 z 20 garantů (69 kódovaných segmentů).

Schéma 13

Kategorie Akreditace – hodnocení procesu z pohledu garantů studijních programů



Obecné podmínky garanti označovali jako dobré. Proces hodnotili jako funkční a umožňující specifickou profilaci studijních programů na jednotlivých vysokých školách. Řada garantů oceňovala, že akreditační rada, s níž v průběhu akreditačního procesu konzultovala charakteristiky nového programu, fungovala nejen jako kontrolní orgán, ale také jako partner v diskusi o kvalitativním rozvoji programu. Někteří zpochybňovali funkčnost zemských akreditačních agentur a současnou existenci národní agentury. Vnímali tuto strukturu jako do určité míry redundantní a jako reziduum dřívějšího nastavení akreditace na zemské úrovni. Museli se přizpůsobit požadavkům spolkové země v oblasti věkového zaměření (rozšíření na 0–14 let) a zahrnout některé moduly nebo zaměření podle zemského vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Reakreditace byla hodnocena jako administrativně a časově poměrně náročný proces (v průměru trvá 1–2 roky a opakuje se každých sedm let).

S rámcovými podmínkami dále úzce souvisí i **autonomie vysokých škol** ve formování studijního programu. Garanti reportovali o tom, že se při designování programu museli přizpůsobit požadavkům spolkové země nebo zřizovatele z hlediska tematických důrazů, zahrnutí některých modulů, jejich kreditového zatížení nebo dokonce počtu přijímaných studentů. Vysoké školy to nevnímaly jako příliš pozitivní. Objevily se i případy, kdy vysoká škola chtěla akreditovat kombinovanou podobu studia, ale nebylo jí to umožněno. Převažovalo však kladné hodnocení úrovně autonomie. Vysoké školy zvláště oceňovaly, že do nových akreditací mohly zahrnout většinu témat, která považují za klíčová v současném vzdělávání (management, zdraví, jazyk, diverzita apod.)

Z hlediska vývoje studijních programů zaznělo, že jejich počáteční podoby byly dosti předimenzované z hlediska počtu předmětů, dílčích zkoušek i obsahů. Během reakreditací se pak **počty modulů/předmětů i výstupů v průběhu programu snížily**. Garanti hodnotili tento posun pozitivně.

Velkým tématem bylo **personální zajištění studijního programu** kvalifikovanými vyučujícími. Předškolní pedagogika jako obor a vědní disciplína se v posledních dvaceti letech výzkumně etablovala. Přesto však ze strany garantů zaznívalo, že obecně je pořád nedostatek pracovníků, kteří by měli jak odborné vzdělání, tak zkušenosti z pozice pedagoga v praxi. Respondenti v mnoha případech referovali o tom, že není jednoduché získat vyučující pro obor předškolní pedagogika. V současnosti zajišťují pořád na mnoha vysokých školách výuku odborníci z jiných oblastí (např. sociální pedagogika, sociální práce, primární pedagogika apod.), což s sebou nese řadu nevýhod a rizik (např. velkou dotaci pro sociálně zaměřené moduly a málo pro pedagogicky orientované kurzy). Garanti poukazovali na skutečnost, že vyšší odborné školy mají oproti nim výraznější orientaci na praxi a metodickou přípravu svých studujících (považováno za výhodu pro praktickou přípravu studentů). Vysoké školy sice kladou více důraz na akademické pojetí a vědeckou přípravu, avšak příprava studentů na výkon práce pedagoga může mít slabá místa (způsobená mj. také personálními zdroji). Některé vysoké školy tento problém řeší využitím alternativních modelů, ve kterých mohou část studia „outsourcovat“ v jiných vzdělávacích institucích.

Zajímavý je také rozdíl v personálním zajištění během procesu akreditace. Respondenti uváděli, že během akreditace programu vypsala vysoká škola určitý počet profesur v konkrétních tematických oblastech, ale až v průběhu realizace programu pak personálně místa naplnila.²¹⁸ Při procesu akreditace byly profesury vypsány bez konkrétních jmen garantujících osob.

Specifické podoby akreditace jako cesta ke zvýšení atraktivity studijních programů

Několik vysokých škol akreditovalo alternativní modely studijních programů ve spolupráci s dalšími aktéry.²¹⁹ Vede je k tomu snaha zatraktivnit program pro uchazeče, zefektivnit výuku a zajistit odpovídající pedagogický personál. Alternativní modely realizace programů pedagogiky dětství, kterých se účastní více vzdělávacích institucí, mají následující podobu:

²¹⁸ Příkladem je dolnosaská vysoká škola Ostfalia Hochschule, která má na bakalářský program pedagogika dětství vypsáné dvě profesury ke dvěma hlavním tematickým důrazům obsahu studijního programu (jedna profesura na tematickou oblast zdraví a druhá na tematickou oblast dětské vzdělávací a vývojové procesy).

²¹⁹ Analogické modely nemají paralelu v českém vysokoškolském systému.

1) Uznání části vzdělání z vyšší odborné školy v bakalářském studijním programu

Jde o model, který realizovalo šest z 20 sledovaných institucí. Uznání mělo různou formu (nastoupení do vyššího ročníku, uznání určitého počtu kreditů nebo uznání některých modulů a praxe). Příkladem je Katholische Hochschule NRW Paderborn (Severní Porýní-Vestfálsko), kde mohou absolventi vzdělání pro vychovatele projít tzv. *Einstufungsprüfung*, tedy určitou rozřazovací zkouškou, která umožní studentovi uznání některých segmentů studia (případně nastoupení až do 3. semestru).²²⁰ Všechny tyto modely jsou svými garanty hodnoceny jako inovativní, personálně efektivní z hlediska zajištění programu i z hlediska zajištění propojení teorie a praxe. Nakolik je to „marketingový tah“ ve snaze získat nové studenty, je otázka. V Německu nejsou dostupné evaluační studie, které by porovnávaly kompetence absolventů různých modelů studijních programů pedagogiky dětství.

2) Kooperace pedagogicky a sociálně zaměřené vysoké školy na studijním programu

Toto nastavení je v Německu ojedinělé (ale v Rakousku obvyklé). Reprezentantem jsou vysoké školy v Ludwigsburgu v Bádensku-Württembersku, kde spolupracuje Pädagogische Hochschule Ludwigsburg a Evangelische Hochschule Ludwigsburg. Vysoké školy společně zajišťují studijní program *Bildung und Erziehung im Kindesalter (Kindheitspädagogik) B.A.* Pedagogická vysoká škola zabezpečuje předměty v pedagogicky orientovaných kurzech a sociálně zaměřená vysoká škola kurzy zaměřené na sociální pedagogiku a sociální práci. Výhodou je, že studium může těžit ze specifické profilace pracovníků obou vysokých škol, spojovat témata sociální pedagogiky, sociálního managementu, pedagogiky i vysoký podíl praxe. Profilem absolventa je také státní uznání pedagoga dětství. Studenti si mohou vybrat, na kterou z vysokých škol se zapíší. Realizují ovšem jeden společný program výuky.

3) Kooperace vysoké školy a vyšší odborné školy na realizaci studijního programu

Model se objevuje na více vysokoškolských institucích. Podstatou je spojení prakticky orientované přípravy studentů na vyšší odborné škole, která poskytuje vzdělání pro vychovatele (typ *Fachschule*), a akademicky orientované přípravy na vysoké škole. Vzdělávací instituce spolupracují paralelně po část nebo po celou dobu studia.

Zástupcem je Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen v Kolíně nad Rýnem (Severní Porýní-Vestfálsko).²²¹ Na jednom studijním programu spolupracují celkem dva typy vzdělávacích institucí: vysoká škola a šest vyšších odborných škol, které poskytují vzdělání pro vychovatele (*Berufskolleg/kooperierende Fachschule/Fachschule für Sozialpädagogik*). Třetím partnerem jsou zařízení denní péče, v nichž probíhá praktická příprava studentů. Studijní program má za účelem funkční komunikace vytvořený kooperační model. Výstupem studia je jak *kvalifikace v oboru pedagogika dětství*, tak získání *státního uznání vychovatele a státního uznání dětského pedagoga*. Studijní program byl poprvé otevřen v akademickém roce 2018/2019. Spojuje orientaci na praxi charakteristickou pro *odbornou profesní přípravu* na vyšších odborných školách a *akademickou přípravu s vědeckou orientací* na vysoké škole. Studenti mají dále možnosti si volit tematické prohloubení studia ze tří oblastí: *zdraví a inkluze, tanec a pohybová kultura a diverzita a náboženství*, což koresponduje jak s aktuálními potřebami ve společnosti, tak s křesťanským

²²⁰ Model se do určité míry podobá uznání vyššího odborného studia v bakalářském studiu na některých univerzitách v ČR.

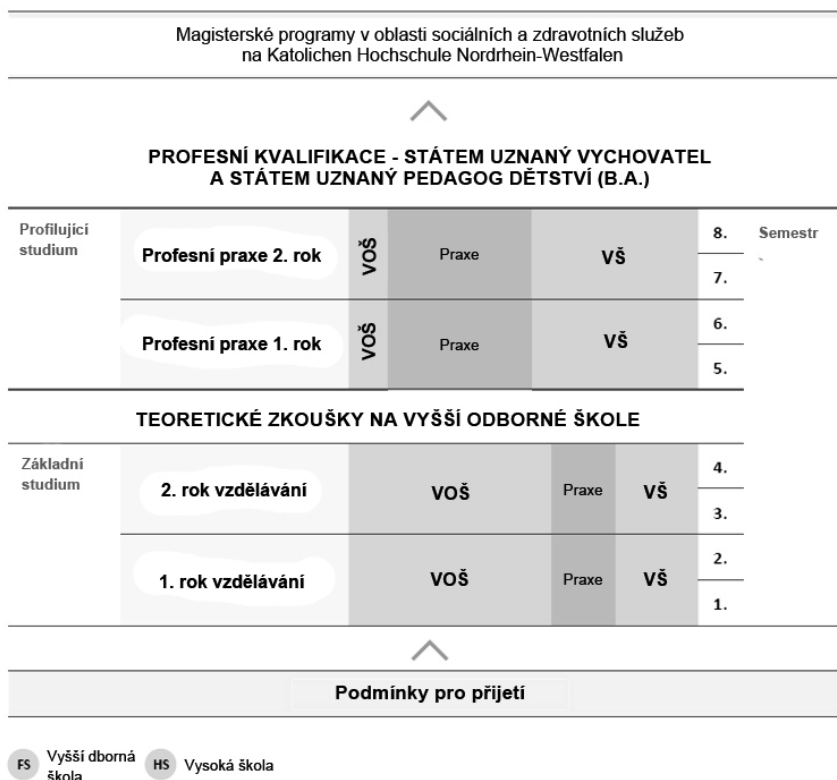
²²¹ Vysoká škola Katholische Hochschule NRW je zajímavá tím, že má pobočky v Cáchách, Kolíně, Münsteru a Paderbornu. Pobočky jsou vysokou školou sice zaštitěny, ale studijní programy si spravují samy. Mají své garanty studijních programů, vytvářejí si studijní programy, které se mezi sebou odlišují.

zaměřením vysoké školy a spolupracujících vyšších odborných škol. V prvních dvou letech (studium trvá osm semestrů) leží větší úloha na vyšší odborné škole. Vysoká škola poskytuje teoretickou přípravu v blokové výuce nebo i formou e-learningu. Praktická příprava má nižší rozsah. V druhé polovině studia je naopak praxe zastoupena výrazně, stejně jako komponenty vzdělávacích obsahů, které poskytuje vysoká škola.

Schéma 14

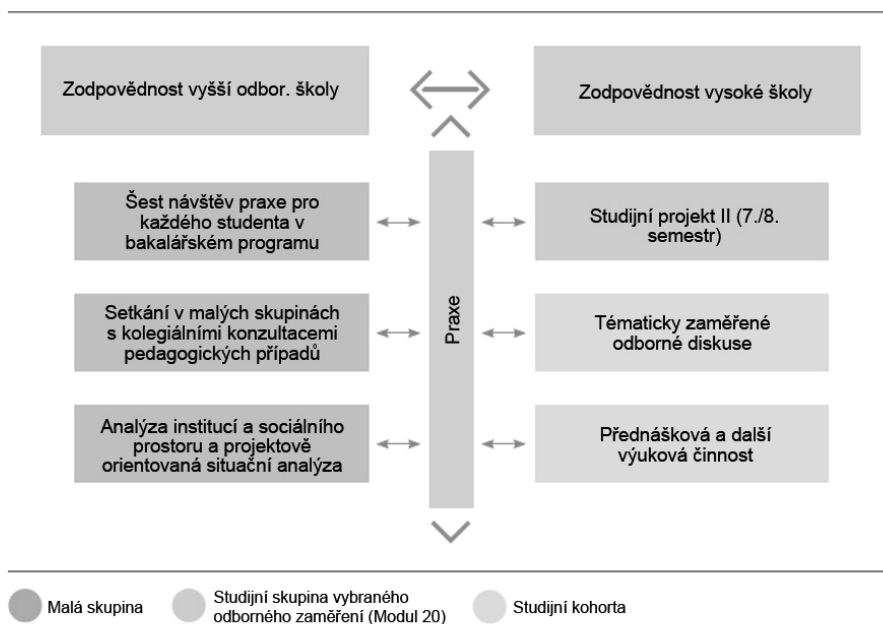
Struktura kooperace vysoké a vyšší odborné školy na studijním programu

ORGANIZACE STUDIA V ZÁKLADNÍM A PROFILUJÍCÍM STUDIU



Zdroj: Obermaier et al., 2022, s. 6

PŘEHLED VZDĚLÁVACÍCH FOREM



Zdroj: Obermaier et al., 2022, s. 8

Jak je patrné z výše uvedeného schématu, vyšší odborná škola poskytuje vedení studentů během praxe a jejich bezprostředních reflexí. Vysoká škola zajišťuje teoretickou výuku, odborné rozhovory nad tématy spojenými s praxí a vedení studijního projektu (přípravu studenta v jeho metodologickém rozvoji v oblasti pedagogického výzkumu). Garant studijního programu v Kolíně nad Rýnem si nastavení cenil, neboť v něm spatřoval možnost využít jak potenciál vyšší odborné školy v oblasti praktické přípravy, tak vysoké školy v akademické orientaci. Přínosem byla finanční efektivita pro obě vzdělávací instituce. Garant tento model hodnotil jako ideální příklad, jak podporovat průchodnost mezi jednotlivými typy odborné přípravy (prakticky vs. akademicky orientované vzdělání), ale také stupni (terciární neakademický program vychovatelství a akademický bakalářský program pedagogika dětství). Kooperace navíc umožňuje studentům vychovatelství pokračovat v bakalářském studiu. Z hlediska organizace je toto pojetí poměrně koordinačně náročné, protože kombinuje různý modus fungování obou institucí. Důsledkem je relativně pevný týdenní plán studia pro jednotlivé ročníky.

8.6 Komparace formálních charakteristik studijních programů

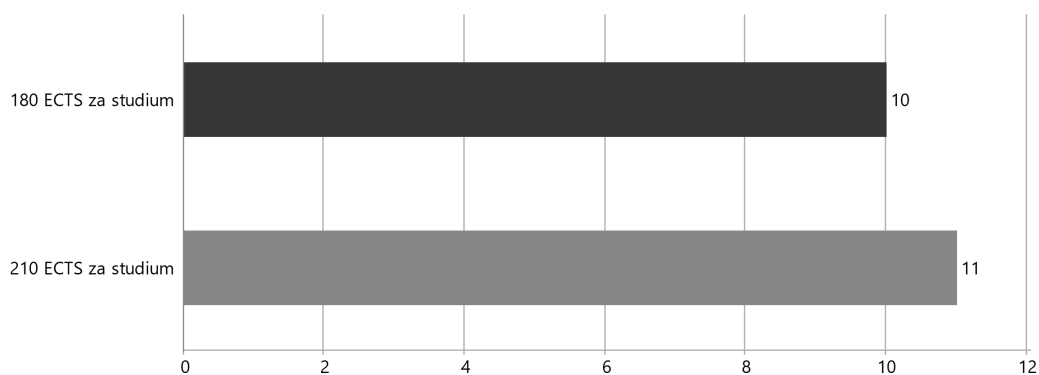
V posledních 10 letech se formální charakteristiky mezi programy na jednotlivých vysokých školách značně sblížily. V Německu přesto přetrvává vysoká rozmanitost. Analýza studijních programů proto sledovala jejich formální aspekty (struktura studia, počet kreditů, semestrů studia, modulů a předmětů, volitelnost, členění, podíl a struktura praktické přípravy atd.). Rozhovory zjišťovaly hodnocení garantů formálních aspektů v jejich studijním programu.

8.6.1 Délka studia a počet kreditů ve studiu

Studijní programy pedagogiky dětství mají v Německu dvojí rozsah – 180 nebo 210 kreditů. Rozložení ve výzkumném souboru je srovnatelné. Nastavení odpovídá regionálním podmínkám ve vysokém školství v jednotlivých spolkových zemích. Některé spolkové země Německa totiž požadují 210 kreditů pro vstup do navazujícího magisterského studia nebo nabízejí jen třísemestrální studium Mgr., které vyžaduje předchozí sedmisemestrální bakalářské studium. Garanti programů v těchto spolkových zemích uváděli, že důvodem zmíněného nastavení je jednak průchodnost do navazujícího magisterského studia pro absolventy jejich programů, jednak rozsah a nároky jejich studijního programu. Vysoké školy usilují při akreditaci programů, aby byly provázány s možností či přímým udělením státního uznání. Proto zařazují vysoký podíl praktické přípravy ve studiu (min. 30 kreditů a 100 dní praxe). Mnohé školy z výzkumného vzorku tento požadavek naplňovaly samostatným semestrem zaměřeným pouze na praxi (v průběhu studia nebo na konci studia), kvůli kterému bylo potřeba prodloužit studium na sedm semestrů. Počet kreditů za studium nemá žádná regionální specifika. V některých spolkových zemích mají vysoké školy situované blízko sebe odlišný počet kreditů (Berlín, Bádensko-Württembersko, Dolní Sasko, Durynsko).

Graf 12

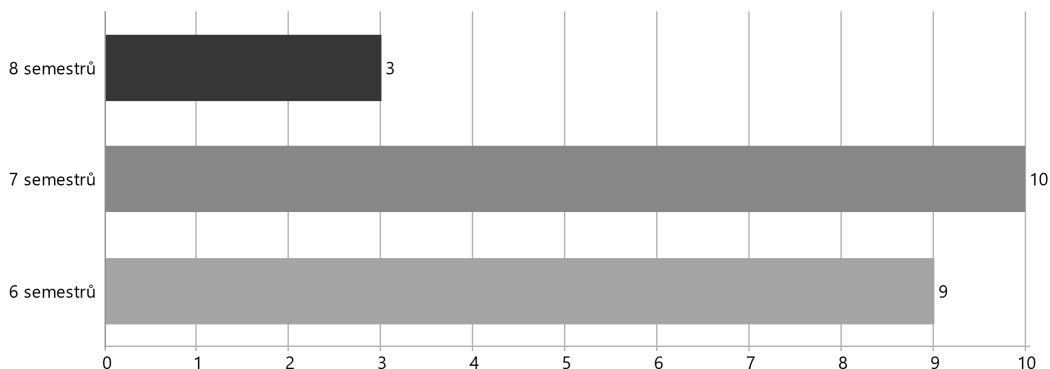
Počet kreditů v bakalářském studiu



Pozn.: Vysoká škola v Koblenz má dvojí možnost studia: bakalářské studium s 180 kredity a jeho rozšíření s 210 kredity, kdy má absolvent možnost současně získat i státní uznání. Proto je tato VŠ započtena dvakrát.

Graf 13

Počet semestrů v bakalářském studiu



Pozn.: Vysoká škola v Koblenz má dvojitou možnost studia: bakalářské studium s 180 kredity a jeho rozšíření s 210 kredity. Také Evangelische HS Nürnberg má sedmimistrální studium v běžné formě studia a osmimistrální u duální formy. Proto jsou obě VŠ započteny dvakrát.

8.6.2 Typy výstupů a zakončení modulů

Studium jako celek je v Německu zakončeno splněním všech modulů a obhájením bakalářské práce. Žádný z analyzovaných studijních programů pedagogiky dětství neuzavíraly státní zkoušky. Protože však všechny studijní programy byly vystavěny z modulů, můžeme považovat za určitou podobu souborné zkoušky z dílčích oborů právě zakončení modulů. Moduly měly zpravidla jednoho garanta, ale na výuce a hodnocení výstupů se podílelo více osob, takže byla zajištěna i určitá forma komisionálního hodnocení. Garanti spatřovali význam v integraci znalostí a jejich propojování (shodně jako v realitě pedagogické praxe). Většina programů měla moduly zakončované jednotlivě. Jen některé vysoké školy požadovaly výstupy po dílčích kurzech modulu (většinou dva až čtyři v modulu).

Identifikovali jsme ale i případy souborného ukončování více modulů.²²² Nastavení pro studenta i vysokou školu **redukuje náročnost**, kterou by přinesly státní zkoušky i velké množství dílčích výstupů. Jde tak o významný prvek, který podporuje efektivitu realizace studijního programu vysokou školou. Na druhou stranu vyžaduje po studentovi schopnost zvládnout velký rozsah učiva a interdisciplinárně je propojit, což je možné také hodnotit jako pozitivní charakteristiku. Moduly ve studijních programech pedagogiky dětství jsou zakončovány různými formami (např. integrovaná zkouška modulu nebo z více modulů, seminární práce, prezentace v různých podobách, klauzura, ústní zkouška, praktická realizace činnosti apod.).

V Německu lze vysledovat podobný trend jako v České republice, a to postupné **snižování ústního individuálního zkoušení** ve prospěch písemných prací, testů a (společných) prezentací. Větší počet ústních zkoušek byl jen na berlínské Katholische Hochschule (celkem sedm

²²² Například na Katholische Hochschule NRW Paderborn bylo za studium celkem pět integrovaných zkoušek, které sdružovaly vždy obsahy dvou modulů.

za studium). Dva analyzované programy neměly vůbec žádné ústní zkoušky²²³ nebo byly zcela ojedinělé. Například Katholische Hochschule NRW Paderborn má v programu pouze jednu ústní zkoušku, která zakončuje předmět *Profesní identita pedagoga dětství*, což je předmět orientující se na rozvoj osobnosti studenta, kdy považujeme rozhovor za přínosnou formu komunikace o výstupech se studentem. Podobně SRH Hochschule für Gesundheit v Durynsku má také pouze jednu ústní zkoušku, a to v kurzu *Kompetence k řízení (Leitungskompetenz)*. Shodně jen jednu ústní zkoušku za studium u předmětu *Komunikační přístupy a poradenské metody* má Ostfalia Hochschule v Dolním Sasku. HAWK Hildesheim má rovněž jednu ústní zkoušku za studium v modulu *Didaktika pedagogiky dětství* (9 kreditů), kde v ústní zkoušce studenti „prokazují kromě ústního projevu také schopnost kombinovat různé úrovně vědecky podložené teorie a vědomostí“ (HAWK Hildesheim, 2017, s. 18). V běžném studiu je jedna ústní zkouška také na bavorské Evangelische Hochschule Nürnberg, a to v modulu semestrální praxe, má však podobu kolokvia a nikoli individuální zkoušky.

Pokud byly zařazovány ústní podoby zakončení kurzu, šlo spíše o prezentace, referáty, kolokvia nebo dokonce formu dramatické činnosti (*Rollenspiel*). Například na SRH Hochschule für Gesundheit v Durynsku se formou dramatické činnosti zakončoval kurz *Poradenství a vedení rozhovoru*.

Někteří garanti studijních programů považovali u ústního zkoušení za rizikové, pokud posouzení závisí na hodnocení jednoho zkoušejícího, protože může být zatíženo jeho subjektivním pohledem a nemusí být spravedlivé ke všem studentům. Dané riziko řeší například Katholische Stiftungshochschule München v Bavorsku tak, že stanovuje jednotné podmínky pro realizaci ústních zkoušek. Povinně požaduje, aby u každé zkoušky byli přítomni dva zkoušející a aby každá ústní zkouška byla zaznamenána do protokolu. Obdobný přístup jsme zaznamenali také u dalších vysokých škol.

8.6.3 Struktura studia

Společnými charakteristikami studijních programů, které se zaměřují na pedagogiku dětství, je modularizace studijních obsahů, snaha o interdisciplinaritu, kompetenční orientace promítající se do struktury studia a úzké propojení teoretických a praktických složek studia.

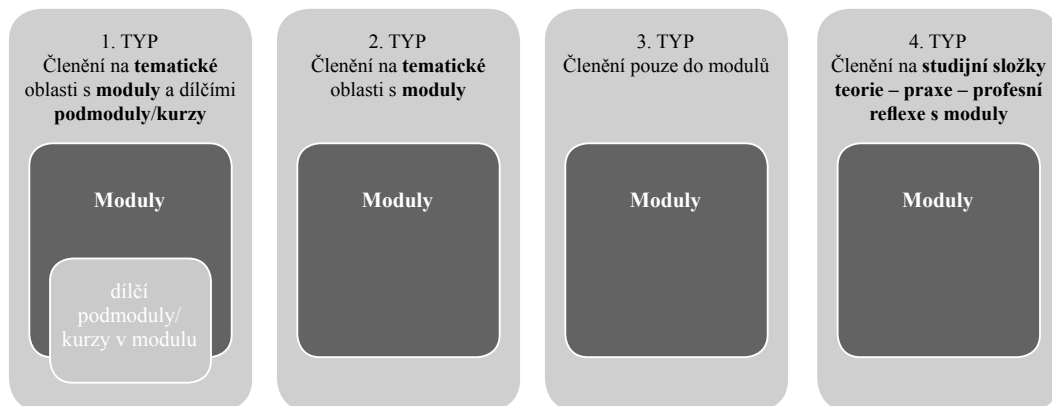
Struktura studia – tematické oblasti a moduly

Ve všech analyzovaných studijních programech je vzdělávací obsah modularizován. Pojetí modulů se ale na jednotlivých vysokých školách odlišuje. V řadě programů moduly přesahovaly délku jednoho semestru, což bylo garanty vnímáno jako vhodné nastavení pro kontinuálnější přípravu studenta v dané tematické oblasti. Moduly zpravidla měly vymezené cílové zaměření přes kompetence nebo kvalifikační cíle (zaměřené na znalostní, dovednostní a postojeovou složku, viz Kapitola 8.4.1).

²²³ Katholische Hochschule NRW Köln a hesenská vysoká škola DIPLOMA

Schéma 16

Typy struktury modulů



1. typ – členění na tematické oblasti (*Studienbereiche* nebo *Modulbereiche*) a v nich vyšší počet modulů dělených dále na dílčí kurzy byl nejméně častý typ (u 14 z 20 studijních programů). Příkladem je Hochschule Koblenz v Porýní-Falci. Program zahrnuje celkem 210 kreditů, z toho 180 kreditů studium a 30 kreditů fakultativní praktický semestr. Všechny moduly mají jednotně pět kreditů a sestávají ze tří kurzů. Moduly jsou rozvrženy do více semestrů, takže příprava studentů v dané tematické oblasti je dlouhodobější. Tematické oblasti se člení následovně:

1. teorie, modely, vzdělávací oblasti (45 kreditů)
2. základy a metody společenských věd (45 kreditů)
3. právní a politické základy (15 kreditů)
4. přesahující kvalifikace (20 kreditů)
5. povinně volitelný modul (30 kreditů).

Uspořádání modulů do pěti tematických oblastí má také Katholische Hochschule NRW Köln, i když v jiných obsahových důzdech:

1. vědecké myšlení, práce a výzkum (30 kreditů)
2. vzdělávání a vývoj dítěte – věda a profese (99 kreditů)
3. normativní základy a rámcové sociální podmínky vzdělávání v dětství (15 kreditů)
4. základní otázky lidské existence a vývoje (12 kreditů)
5. oblasti pedagogického působení (*Handlungsfelder*) – volitelné moduly: Zdraví a inkluze, Diverzita a náboženství, Tanec a pohybová kultura (každý modul po 24 kreditů).

Specifickou podobu modulů má Evangelische Hochschule v Berlíně. Každý semestr tvoří pouze jeden modul (tj. sedm modulů ve studiu), který se dále dělí na podmoduly přiřazené k jedné ze čtyř tematických oblastí. Hlavní číslo modulu představuje semestr, v němž je podmodul situován.

Tabulka 17

Přiřazení modulů k tematickým oblastem ve studijním programu na Evangelische Hochschule v Berlíně

Studijní oblasti a moduly		kredity
Studijní oblast 1: Základy pedagogiky dětství		52
Modul 1.1	Výchova a vzdělávání	10
Modul 2.1	Rámcové podmínky ve společnosti	10
Modul 3.1	Vývoj dítěte	10
Modul 3.4	Volitelný předmět I	2
Modul 4.2	Diferencované procesy vývoje	5
Modul 4.4	Studium generale	3
Modul 4.5	Volitelný předmět II	2
Modul 6.1	Profesní identita	10
Studijní oblast 2: Vzdělávací procesy a pedagogické jednání		105
Modul 1.2	Estetické vzdělávání	5
Modul 1.3	Rozvoj řeči a jazykové vzdělávání	5
Modul 1.4	Tělo a pohyb	5
Modul 2.2	Základní náboženské zkušenosti a vývoj hodnot	5
Modul 2.3	Praktikum I	15
Modul 3.2	Čtenářská gramotnost a média	10
Modul 4.1	Práce s pedagogickými situacemi na základě pozorování zaměřeného na proces.	10
Modul 4.3	Vícejazyčnost, jazyková analýza a jazyková podpora	10
Modul 5.1	Sociální vztahy	10
Modul 5.2	Praktikum II	15
Modul 5.3	Základní zkušenosti matematické, přírodovědné a technické	5
Modul 6.2	Projektová práce herní pedagogika	10
Studijní oblast 3: Organizace a management		23
Modul 3.3	Rámcové podmínky institucionální a právní	8
Modul 7.1	Řízení a management	10
Modul 7.2	Vedení rozhovoru, moderace a management konfliktu	5
Studijní oblast 4: Vědecká práce		30
Modul 1.5	Základy vědecké práce	5
Modul 6.3	Metody výzkumu	10
Modul 7.3	Bakalářská práce Kolokvium	12 3
Celkem		210

Pozn.: Tematické oblasti 1 a 2 jsou realizovány v 1.–6. semestru. Vědecká práce v 1. a 7. semestru. Organizace a management ve 3. a 6. semestru.

Zdroj: Evangelische Hochschule Berlin, 2017, s. 3

2. typ – členění na tematické oblasti s moduly bez vnitřního rozdělení na dílčí kurzy má například Staatliche Studienakademie Breitenbrunn (Sasko). Oblasti vytvářejí také časově na sebe navazující obsahové úseky:

1. základy vývoje, vzdělávání a podpory v dětství (68 kreditů, 1.–2. semestr)
2. rodina a poradenství (24 kreditů, 3. semestr)
3. inkluzivní pedagogika (30 kreditů, 4. semestr)
4. management zdraví a vedoucí kompetence (16 kreditů, 6. semestr)
5. praktikum (32 kreditů, 2. a 6. semestr) a závěrečná práce (10 kreditů, 6. semestr).

3. typ – členění pouze do modulů představuje jednoduchou strukturaci studijního programu. Uplatňuje ji pět z 20 vysokých škol z výzkumného souboru: Pädagogische Hochschule Freiburg, Evangelische Hochschule Nürnberg, Katholische Hochschule für Sozialwesen, DIPLOMA Hochschule a Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften.

4. typ – členění na dílčí složky studia se realizuje opět rozmanitým způsobem. HAW Hamburg člení moduly na (1) teoretické složky studia a (2) učení v praxi – pedagogická práce a profesní jednání. Složky probíhají paralelně po celou dobu šesti semestrů studia a sedmý semestr je věnován zpracování bakalářské práce a mezinárodní exkurzi:

1.–3. semestr: Teoretická složka obsahuje moduly zaměřené na základy pedagogiky, psychologie, sociální politiky a vědeckého základu. Praktická složka se věnuje vstupu do praxe, pozorování, dokumentaci, hodnocení a rozvoji kvality (praxe) a dále profesnímu jednání (tj. sebekompetence²²⁴ a poradenská kompetence).

4.–6. semestr: Teoretická složka je zaměřena na porozumění a rozvíjení kompetencí dětí, rodinné kontexty výchovy, rozvoj instituce a management a na individuální podporu dětí a inkluzi. Praktická složka se zaměřuje na analýzu pedagogických situací, požadavků na pedagogii v praxi.

V oblasti profesního jednání pak na kompetenci k jednání a kompetenci poradenskou. Inspirativní je **rozvržení vzdělávacích složek a témat přes více semestrů**. Umožňuje téma gradovat postupně, propojovat je s dalšími oblastmi a zajistit větší upevnění obsahů, „abychom vzdělávali jednotlivé složky paralelně, a ne jednu po druhé, protože studenti zapomenou, co dělali dříve v prvních semestrech“ (HAW Hamburg). Důležitost dlouhodobého propojení ve studiu byla zmiňována u didaktik, komunikace nebo budování vědeckého habitu studenta.

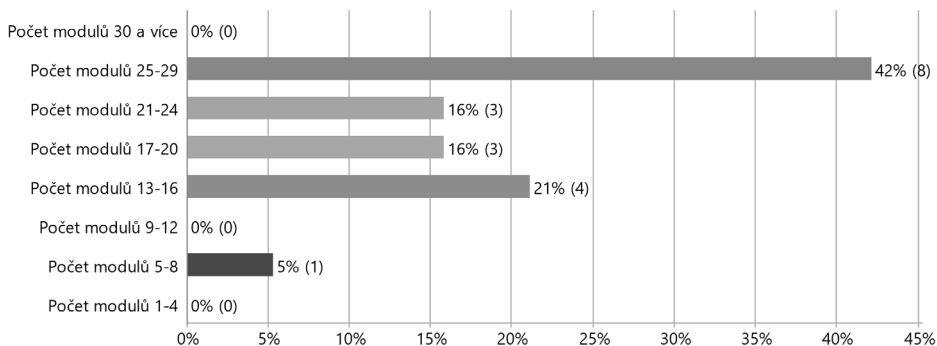
Počet modulů ve studijním programu

Osm analyzovaných studijních programů nabízelo 25–29 modulů. Další vysoké školy měly menší počet modulů s vyšší kreditovou dotací. Nejnižší počet modulů měla Fachhochschule Erfurt, nicméně její pojetí je poněkud výjimečné, neboť katalog obsahuje šest oblastí modulů (*Modulbereiche*), které se ale dále dělí na kurzy.

²²⁴ V originále *Selbstkompetenz*

Graf 14

Počet modulů v jednotlivých programech

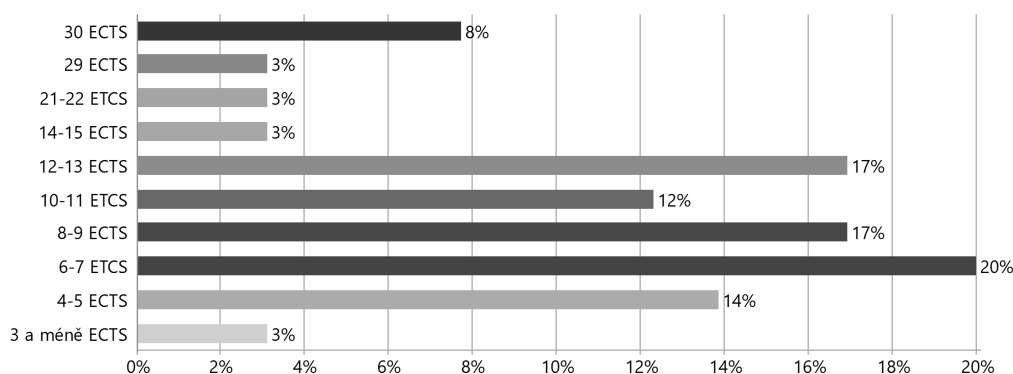


Kreditový rozsah modulů

Z následujícího přehledu zátěže modulů je patrné, že nejvíce byly zastoupeny vícekreditové moduly o rozsahu 6–7, 8–9 a 12–13 kreditů. Hodnoty byly kódovány tak, že v každém studijním programu, pokud se modul s daným množstvím kreditů vyskytl, byly označeny všechny vyskytující se varianty jednou. Graf ukazuje, zda daný typ byl součástí studijního programu.

Graf 15

Kreditová zátěž modulů



Interdisciplinární pojetí modulů a kurzů

Důležitou charakteristikou studijních programů je také interdisciplinarita – 17 programů takto moduly koncipovalo. Spojovaly obory pedagogické, psychologické i sociologické a jejich dílčí disciplíny.²²⁵ Interdisciplinarita byla realizována velmi často prostřednictvím vzdělá-

²²⁵ Příkladem je modul *Jazyk a matematika: vzdělávací a podpůrné procesy v interdisciplinárním kontextu* (Evangelische Hochschule Freiburg).

vacích oblastí nebo jednotlivých témat, k nimž se vztahovaly obsahy ze souvisejících oborů (např. modul *Společenské aspekty růstu, Partnerství ve vzdělávání a rozmanitost rodiny* na Evangelische Hochschule Nürnberg). Propojení kurzů ukazuje na význam interdisciplinárního pohledu na danou problematiku – studijní program na Fachhochschule Erfurt zajímavě integruje rozvoj jazyka a motoriky v jednom modulu *Vzdělávání a jazyk*, který se skládá ze čtyř dílčích kurzů uchopených také mezioborově. Interdisciplinární pojetí jsme zjistili celkem u deseti programů na úrovni jednotlivých kurzů (např. na více institucích nabízený kurz *Kultura, estetika a média*). Jde o důležitou charakteristiku, protože jsou-li moduly rozdělené na oborově specifické kurzy, potom se vlastně nemusejí interdisciplině propojit.

Úroveň volitelnosti modulů ze strany studenta

Většina programů poskytovala studentům relativně **úzkou možnost volby**. Studium tvořily převážně povinné moduly a jen malý počet nebo dokonce žádné volitelné moduly. Pouze některé programy zahrnovaly volbu určitého zaměření, které se realizuje ve větším úseku studia.

Schéma 17

Typologie studijních programů podle míry volitelnosti modulů

1. TYP	2. TYP	3. TYP
Studijní program bez možnosti volby tematického prohloubení	Studijní program s dílčí možností volby ke konci studia	Široký studijní program s volbou zaměření v průběhu studia
<ul style="list-style-type: none"> • Program zpravidla úžeji zaměřen na pedagogiku dětství • Důvod pro uzavřenost často podmíněn kapacitou VŠ a nízkým počtem studentů v ročníku • např. Fachhochschule Erfurt 	<ul style="list-style-type: none"> • Program je orientován na pedagogiku dětství. • Navíc umožňuje zaměření hlouběji na určitou tematickou oblast dle preferencí studenta, a to zpravidla ke konci studia. • např. KathO NRW, HAW Hamburg, HAWK Hildesheim 	<ul style="list-style-type: none"> • Program šířeji zaměřen na sociální oblast • Nabízen na sociálně orientovaných VŠ • Důvodem pro šíří programu je např. dílčí propojení výuky programu s dalším sociálně zaměřeným studijním programem • např. Staatliche Studienakademie Breitenbrunn v Sasku

Zdroj: výstup analýzy studijních programů realizované autorkou

V prvním typu studijních programů nemají studenti možnost volby a kurikulum je jednotné pro všechny. Druhý typ umožňuje menší rozsah volby studentů, volitelné obsahy bývají situovány ke konci studia a nabízejí dílčí prohloubení. Například na HAWK Hildesheim studenti volí ze šesti modulů: *Výchovné a vzdělávací oblasti pedagogiky v dětském věku; Didaktika pedagogiky dětství; Zdraví a prevence; Empirický výzkum v oblasti sociální a výzkum dětství; Zvládání výzev v každodenním pedagogickém životě a Veřejná výchova ve fázích života dítěte*.

Specifický je třetí typ programů, které jsou koncipovány tematicky široce. Studenti se věnují oboru pedagogiky dětství jen v dílčích částech studia. Ve výzkumném souboru jej reprezentuje Staatliche Studienakademie Breitenbrunn v Sasku. Studijní program sdílí společný základ s bakalářským programem sociální práce (88 kreditů). Pouze menší část studia se věnuje

vzdělávání a výchově v dětství (rozsah 37 kreditů). Takto pojatý program se orientuje jen velmi obecně na výchovu a vzdělávání. Obsahy pedagogiky (a to včetně předškolní pedagogiky) jsou zastoupeny málo. Didaktika je zcela okrajová a obsahy jsou zaměřeny teoreticky a nikoli na práci pedagoga s dítětem v určité oborové oblasti. Program má silnou orientaci na sociální práci a také na vědecké základy. Zde je otázka připravenosti na práci pedagoga v předškolním vzdělávání zcela na místě.

Další možností, jak poskytnout studentům větší nabídku volitelných kurzů, je nabídnout **volitelné kurzy pro více studijních programů společně** (např. pro pedagogiku dětství a sociální práci). Využívá se tak oborová blízkost programů a studenti mají možnost se specificky profilovat nebo si rozšířit vědomosti v příbuzném oboru.

Volitelnost může být realizována také **na mikroúrovni** jednoho modulu. Modul nabízí studentům zaměření na určitou problematiku v jednom širším tématu (např. modul *Didaktické a metodické koncepty* na Pädagogische Hochschule Freiburg). Studenti si volí v modulu zaměření na určitou věkovou skupinu dětí, ale výuka není organizována v oddělených kurzech či skupinách a diferenciací je individuální pro každého studenta v tom, jak plní kurz. Druhou variantou volitelnosti na mikroúrovni je volba z více kurzů v rámci jednoho modulu. Studenti si vybírají v modulu jen některé kurzy (např. na Evangelische Hochschule Freiburg modul *Estetické vzdělávání 2: pohyb, výraz, tvorba* zahrnuje kurz zaměřený na vzdělávací procesy v oblasti umělecké a mediální nebo kurz věnovaný vzdělávacím procesům v oblasti hudební a tělesné). Jinou variantou může být výběr volitelných kurzů z nabídky kurzů tzv. *studia generále*.²²⁶ Jde o modul, který umožňuje interdisciplinární pohledy a zaměřuje se na obecnější či průřezová témata společná pro všechny programy nabízené na vysoké škole.

8.6.4 Komparace podmínek přijetí ke studiu

Obecnou podmínkou pro přijetí ke studiu je uzavřené středoškolské vzdělání na úrovni (odborné) maturitní zkoušky (*Hochschulreife, Fachhochschulreife*).²²⁷ Mnoho studijních programů přijímá všechny uchazeče, protože počet studijních míst v regionu odpovídá počtu zájemců. Pouze některé vysoké školy²²⁸ mají tzv. *numerus clausus*, kdy stanovují specifické podmínky pro přijetí (např. průměr z maturitní zkoušky, délku čekání na studium a další parametry). Vysoké školy si dále stanovují i specifické podmínky, které nejsou typické pro český kontext, ale mohou být zajímavým podnětem pro diskusi o podmínkách přijímacího řízení do pedagogických profesí.

„Předpraktikum“

Uchazeči o studium pedagogiky dětství (resp. ekvivalentních programů) dokládají na některých vysokých školách absolvování tzv. *předpraktika (Vorpraktikum)*. Jde o praxi v zařízeních, která jsou cílovými pro studijní program.

²²⁶ Nabízejí je například Pädagogische Hochschule Freiburg, Evangelische Hochschule Nürnberg, Evangelische Hochschule Berlin, HAWK Hildesheim, Hochschule Koblenz.

²²⁷ Německo má větší pluralitu zakončení vyššího sekundárního vzdělání než Česká republika. Vysoké školy v jednotlivých spolkových zemích také formulují různé výjimky pro uchazeče s nižší úrovní vyššího sekundárního vzdělání (ISCED 3).

²²⁸ Z našeho výzkumného vzorku např. HAW Hamburg.

„Předpraktikum slouží jako příprava na studijní program a má poskytnout počáteční profesní orientaci. Důraz je kladen na seznámení se s profesní oblastí a rámcovými institucionálními podmínkami. Studenti by měli zvážit a upevnit svou motivaci ke studiu a volbu povolání“ (Fachhochschule Erfurt, 2020, s. 73).

Požadavky na předpraktikum si stanovuje vysoká škola. Z výzkumného souboru požadovalo předpraktikum sedm z 20 vysokých škol: Pädagogische Hochschule Freiburg (čtyři týdny, Bádensko-Württembersko), Evangelische Hochschule Nürnberg (5–8 týdnů, Berlín), HAWK Hildesheim (5–8 týdnů, Dolní Sasko), Fachhochschule Erfurt (5–8 týdnů, Durynsko), Katholische Hochschule (12 týdnů, Berlín), Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen (tři měsíce, Severní Porýní-Vestfálsko) a Katholische Hochschule NRW Paderborn (tři měsíce, Severní Porýní-Vestfálsko). Jak je patrné, šlo především o etablované vysoké školy s dostatečným počtem zájemců.

Předpraktikum má tedy na vysokých školách různý rozsah. Některé školy (např. HAWK Hildesheim) umožňují předpraktikum v rozsahu 8 týdnů (300 hodin) rozdělit na dvě části a realizovat je také ve dvou různých zařízeních. Považujeme to za funkční řešení, neboť pedagogika dětství kvalifikuje absolventy pro práci nejen v předškolních institucích, ale také v družinách, volnočasových zařízeních péče o děti, v rodinných centrech, na úřadech pro mládež a ve správním sektoru v oboru sociální pedagogiky. Pokud uchazeči získají během předpraktika pedagogickou zkušenost s dětmi různých věkových kategorií a v různých sektorech práce pedagoga dětství, může to podle garantů pozitivně ovlivnit jistotu jejich volby studia. Předpraktikum hodnotili jako funkční indikátor, který slouží jak uchazečům, tak vysoké škole. Pokud uchazeč projde předpraktikem, ukazuje to na jeho motivaci ke studiu a může to být jedním z důkazů o jeho předpokladech pro studium. Část garantů považovala za potřebné, aby se předpraktikum konalo přímo v předškolním zařízení, neboť tato oblast tvoří jádro pedagogiky dětství.²²⁹ Předpraktikum podle garantů efektivně snižuje drop-out studentů během studia (z důvodu jiné představy o studované profesi).

Naše analýza neprokázala, že by předpraktikum bylo preferováno v určitém regionu Německa. Stanovení tohoto požadavku je zcela v kompetenci vysoké školy. Dokonce vysoké školy z jednoho regionu, města nebo vysoké školy pod jedním zřizovatelem mají odlišné požadavky.²³⁰

Analýza hodnocení předpraktika ze strany garantů ukázala, že vysoké školy směřují spíše k jeho krácení. Vysoké školy s tříměsíčním předpraktikem uváděly, že uvažují či plánují zkrácení rozsahu z více důvodů.²³¹

„Z časového hlediska je, myslím, jedno, jestli jsem v předškolním zařízení strávila tři nebo deset týdnů. Myslím, že po třech týdnech mohu posoudit, zda je to moje povolání, nebo ne, zda bych zde chtěla pracovat s dětmi... Vždycky musím mít zkušenost, abych se o tom mohla rozhodnout.“

Obecným nastavením na vysokých školách je, že uchazečům je předpraktikum **odpuštěno**,

²²⁹ Zmíněna byla zkušenost jedné vysoké školy, která v minulosti dovolila uchazečům realizovat předpraktikum mimo předškolní sektor. Negativním důsledkem bylo, že studenti zjistili teprve po prvním roce studia, že se profesně chtějí orientovat odlišně (např. na sociální práci) a přišli takto o jeden studijní rok.

²³⁰ Například Katholische Hochschule NRW v Kolíně předpraktikum nepožaduje, ale její pobočka v Paderborn ano.

²³¹ Náročnost pro uchazeče a negativní efekt na jejich rozhodnutí se ucházet o místo na dané VŠ, organizační problém s dokončením maturity a zvládnutím předpraktika před nástupem ke studiu apod.

pokud předtím absolvovali vzdělání pro vychovatele (kde je praxe ve shodných typech zařízení péče o děti). Místo předpraktika může být uznána dobrovolná roční pracovní zkušenost uchazeče (tzv. *Anerkennungsjahr*), pokud ji vykonával v zařízení denní péče a sociální oblasti.²³²

Mezi garanty zazněly kritické pohledy na předpraktikum ojedinele:

„V hodnocení předpraktika jsem trochu rozpolcený. Výhodou je, že studenti už před začátkem studia měli zkušenost s prací s dětmi. Nevýhodou je, že zkušenost nemusí být nutně dobrá a předpraktikum může také vést k tomu, že někdo řekne ‚s dětmi nepracuji, protože situace je tak špatná‘.“

Klíčovou otázkou je z našeho pohledu kvalita pedagogické práce, s níž se zájemce o studium pedagogiky v praxi setkává. Pokud má předpraktikum plnit svou motivační a orientační roli, je žádoucí, aby uchazeči měli možnost plnit praxi v kvalitních zařízeních denní péče. Německo se v současnosti potýká se zásadním nedostatkem personálu v předškolních institucích, což má přímé důsledky na kvalitu práce i spokojenost pedagogů v praxi (DJI, 2022).

Předchozí ukončené odborné vzdělání

Specifické podmínky vstupu do studia nabízejí některé vysoké školy absolventům blízkých vzdělávacích programů (vychovatel):

- 1. Předchozí vzdělání pro vychovatele, speciální pedagogy a pečovatele jako uznatelná součást studia:** Některé vysoké školy umožňují absolventům vzdělání pro vychovatele, kteří získali státní uznání, aby požádali o uznání některých úvodních kurzů.²³³
- 2. Předchozí vzdělání pro vychovatele jako vstupenka do vyššího ročníku studia:** Některé vysoké školy povolují absolventům odborného vzdělání pro vychovatele vstoupit rovnou do vyšších ročníků studia. Mezi analyzovanými programy to bylo zpravidla do 3. semestru. Vysoké školy tak nečinily automaticky, ale vyžadovaly, aby uchazeč prošel tzv. rozřazovací zkouškou (*Einstufungsprüfung*).²³⁴
- 3. Předchozí odborné vzdělání pro vychovatele jako podmínka pro přijetí ke studiu:** Jde o zcela výjimečné nastavení podmínek k přijetí, které jsme v Německu zjistili pouze v Hochschule Koblenz v Porýní-Falci. Tato vysoká škola realizuje tzv. částečný program (odpovídá kombinované formě v ČR). Zavedení této podmínky garantka odůvodňovala tím, že v době tvorby studijního programu v terénu zaznamenali zájem o akademické studium mezi absolventy vychovatelství, a proto se program takto profiloval. Z našeho pohledu jde o poměrně omezující nastavení podmínek pro přijetí. O to zajímavější je, že vysoká škola neuváděla problém s nízkým počtem uchazečů o studium v posledních letech.

²³² Například tzv. *dobrovolný sociální rok* (*Freiwilliges Soziales Jahr*) nebo spolkovou dobrovolnou službu (*Bundesfreiwilligendienst*)

²³³ Příkladem je Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Severní Porýní-Westfálsko), která uznává některé úvodní moduly a polovinu praxe (tj. 50 pracovních dní praxe a zkoušku zakončující praktický modul). Na vysoké škole Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften si mohou studenti se státním uznáním pro vychovatele požádat o uznání až 72 z 210 kreditů (dílní kurzy, moduly a část praxe). Studenti s kvalifikací pro speciální pedagogy a pečovatele (*Heilpädagogie, Heilerziehungspfleger*) si mohou nechat uznat 54 kreditů (uznáno 450 hodin praxe).

²³⁴ Například Katholische Hochschule NRW Paderborn po této zkoušce zařadí uchazeče do 3. semestru, avšak současně po něm vyžaduje, aby si doplnil specifické teoretické poznatky z metodologie výzkumu, pedagogických konceptů a organizace v rámci pedagogiky dětství. Pro tyto studenty má upravený rozsah kreditů v příslušných modulech. Studenti si teoretické části musí doplnit během 3. a 4. semestru, za což získávají příslušný počet kreditů.

Zajištění místa pro praxi ve studijních programech integrovaných do praxe

Některé vysoké školy požadují po studentech, aby si ještě před nástupem do studia zajistili místo v předškolním zařízení, kde budou realizovat pedagogickou praxi. Příkladem je dolno-saská HAWK Hildesheim nebo Ostfalia Hochschule, které praxím dávají velkou časovou dotaci ve všech semestrech. Při imatrikulaci musí student doložit smlouvu s místem praxe. Vysoká škola má seznam zařízení, kde je možné praxi vykonávat. Mentory v zařízeních před praxemi školí a odborně doprovází. Tato podmínka usnadňuje vysoké škole zajištění míst pro studenty v průběhu studia. Vysoká škola sice umožňuje studentům vyměnit místo praxe v průběhu studia, ale maximálně dvakrát. Student má dobře poznat kontext dané instituce, děti i pedagogy, aby si mohl vyzkoušet práci pedagoga v plné šíři. Explicitně bylo zmiňováno, že vysoké školy chtějí předejít „přelétání mezi zařízeními“, tedy tomu, aby student plnil každý semestr praxe v jiném zařízení. Vedlejším přínosem pro zařízení je, že student se opravdu stává pevnou součástí týmu, protože praxe procházejí celým jeho studiem. Napomáhá tak personálně zařízení, což bylo zmiňováno jako jeden z přínosů a reakce vysoké školy na aktuální situaci nedostatku personálu. Dalším efektem je, že student velmi často zůstává v daném zařízení pracovat po ukončení studia. Zajištění místa bývá na začátku studia pro studenta i zařízení organizačně relativně náročné, ale přináší pozitivní vedlejší efekty. Praxe se stává mostem k postupnému vrůstání studenta do role pedagoga. Umožňuje vedení zařízení potenciálního pracovníka dobře poznat, rozvíjet jeho profesní kvality a získat kvalitní pracovní síly pro svůj pedagogický tým.

Absence přijímacího řízení v podobě ústního pohovoru či testu

Studijní programy z výzkumného souboru buď vůbec nerealizovaly přijímací řízení, nebo pro výběr uchazečů využívaly numerus clausus. Garantí zmiňovali celou řadu problémů v procesu přijímacích řízení, pokud se realizují formou ústního pohovoru nebo testu. Považovali za obtížné stanovit pro pohovor objektivní kritéria, která by byla opravdu transparentní a spravedlivá. Poukazovali na to, že přijímací komise má pouze omezenou možnost rozpoznat kompetence uchazeče, které jsou důležité pro jeho uplatnění ve výkonu pedagogické profese. Jako problematické hodnotili i testy. O možnosti realizovat přijímací řízení řekla jedna respondentka: „Mělo by to smysl, ale u nás to tak není a v Německu je to také určitým způsobem tabu.“ Specifický důvod z pohledu garantů je, že se zvyšuje počet žalob na vysoké školy kvůli průběhu přijímacího řízení. Univerzity proto usilují o redukci postupů, které by tento vývoj posilovaly. Jako vhodnou cestu pro vybírání uchazečů garantí považovali:

- (1) využití *hodnocení z předchozího studia* uchazeče;
- (2) požadavek *předpraktika*, které umožní uchazeči samotnému identifikovat své preference a kompetence, a tedy omezí drop-out ze studia v důsledku miskoncepcí o práci pedagoga a odlišných představ o profesním uplatnění;
- (3) *podrobné informování uchazečů o studiu* a práci pedagoga tak, aby uchazeč sám vyhodnotil své zájmy a kompetence a pak se informovaně rozhodl o svém dalším studijním zaměření.

Běžným požadavkem na uchazeče je také doložení výpisu z trestního rejstříku. Bavorská Katholische Stiftungshochschule München například navíc chtěla, aby studenti absolvovali dvoutýdenní praktikum po zápisu do studia, ale ještě před začátkem prvního semestru.²³⁵

²³⁵ Výhodou nastavení tohoto přístupu je, že vysoká škola má smlouvy a online registr s 80 zařízeními denní péče s vyskolenými mentory, kteří procházejí třikrát ročně školením v oblasti pedagogiky dětství a mentoringu. Budoucí

Specializace

Volba určité specializace v oboru pedagogiky dětství není v Německu obvyklá, což garanti zdůvodňovali tím, že již samotný studijní program je svým způsobem vnímán veřejností jako specializace. V předškolním sektoru totiž převažují pedagogičtí pracovníci s kvalifikací vychovatelství (orientuje se na celé věkové rozpětí od narození dítěte až do 27 let). Pedagogika dětství se svým zaměřením na věk 0–10 let (resp. 12–14 let) sama o sobě představuje prohloubení a zúžení pohledu. Většina programů ve struktuře modulů specializace formálně nevymezuje. Pokud studijní program nabízí nějaké zaměření, pak ve formě určitého tematického prohloubení, které si student volí ke konci studia, nebo nabídkou volitelných předmětů. Pokud nacházíme v pedagogice dětství určitou možnost specializace, realizuje se ve třech základních podobách:

- 1. Specializace studijního programu jako celku:** Pedagogika dětství na dolnosaské Hochschule Ostfalia se jako celý program hlouběji orientuje na zdraví (název programu „Pedagogika dětství a zdraví/Kindheitspädagogik und Gesundheit“). Problematika zdraví a ochrany dítěte je předmětem dvou hlavních modulů (12 kreditů) a průřezově prolíná i dalšími moduly.
- 2. Specializace jako volba studenta v průběhu studia** (povinná či volitelná): Příkladem je HAW Hamburg, kde jsou studenti během čtvrtého semestru uváděni do tří tematických oblastí: (a) *Rozvoj kompetencí v dětství*; (b) *Institucionální rozvoj / řízení*; (c) *Kontext rozvoje rodiny*. Následně si studenti volí v pátém a šestém semestru dvě ze tří zaměření a jim se hlouběji věnují. Vybraná zaměření jsou zohledněna také v jejich práci na výzkumném projektu ve třetím ročníku studia.
- 3. Specializace jako volba studenta v běžných modulech:** Příkladem může být Pädagogische Hochschule Freiburg, kde si studenti v rámci didaktických předmětů volí užší zaměření, například podle věku dětí (0–3, 4–6, děti starší šesti let).²³⁶ V obecně didaktickém modulu se mohou rozhodnout pro zaměření na určitou výchovnou oblast (např. umělecko-estetická, hudební, pohybová či práce s textilem).²³⁷

V našem výzkumném souboru se jako nejběžnější typ zaměření vyskytovala třetí varianta, kdy studijní program umožňuje studentovi si volit určité zaměření v široce a interdisciplinárně orientovaném modulu, teoretickém i praktickém. Vysoká škola proto nemusí nabízet vysoký počet poměrně úzce profilovaných volitelných kurzů, ale individualizuje tematické prohloubení studenta v modulu.²³⁸ Tematická zaměření, pokud byla nabízena, se spíše zaměřovala na komplexní rozvoj dítěte, management a řízení, proinkluzivní opatření, zdraví nebo ochranu dítěte.

Zajímavou formou tematického prohloubení je **zaměření na určitá klíčová témata**, která se prolínají výukou kurzů vždy v určitém semestru. Studentům to otevírá příležitost se na určitou problematiku zaměřit z pohledu více disciplín.²³⁹

Volba tematického zaměření může být ovlivněna i politickými zájmy. Příkladem je volitelné zaměření, které mohou získat studenti pedagogiky dětství na Katolické Hochschule Berlin. Vzhledem k sociokulturně rozmanité společnosti v Berlíně zde senát žádal vysoké školy o zřízení

studenti na tuto praxi již dostávají dílčí úkoly a dle garantky taková úvodní praxe funguje jako dílčí filtr.

²³⁶ Například v modulu Didaktické a metodické koncepty pedagogiky dětství (*Didaktische und methodische Konzepte der Kindheitspädagogik*)

²³⁷ Například v modulu Základy estetického působení a oborově didaktická reflexe (*Grundlagen ästhetischen Handelns und fachdidaktische Reflexion*)

²³⁸ Mezi analyzovanými studijními programy nebyl žádný, který by nabízel zaměření na oborově didaktiky v takovém rozsahu, jako je tomu v českých programech učitelství pro MŠ.

²³⁹ Na HAW Hamburg například zaměření *Institucionální rozvoj / řízení* či *Kontext vývoje rodiny*

specifického kvalifikačního zaměření *odborný pracovník pro inkluzi (Fachkraft für Inklusion)*. Problematika inkluze je proto zahrnuta do specifických modulů a integrována do dalších částí studia. Absolventi rovnou splňují i požadavky stanovené pro vykonávání pozice odborného pracovníka pro inkluzi.

Přístupy vysokých škol k realizaci určitého zaměření je možné nahlížet také kriticky. V rozhovorech zaznělo, že specializace se promítají do názvů programů, které někdy mohou mít neobvyklé profilyce,²⁴⁰ jež jsou motivovány spíše státními nebo univerzitními politickými podmínkami a než odbornými důvody.

8.6.5 Pohled garantů studijních programů – formální charakteristiky

Následující text se věnuje dílčím tématům, která opakovaně rezonovala v rozhovorech s guaranty studijních programů. Dotýkají se struktury studijních programů i forem a organizace výuky. Garanti poukazovali na směr vývoje nastavení programů, hovořili o důvodech pro tyto inovace i o problémech, které s nimi mohou být spojeny.

Struktura a transformace vzdělávacích programů podle Boloňského systému byla hodnocena spíše kladně. Mezi negativní důsledky řadili garanty „**poškoštění**“ **vysokoškolského studia**, omezení vysokoškolské svobody i odpovědnosti studenta, což se odráží v pojetí studijních programů i ve způsobu jejich realizace. Vysoké školy zpravidla přijímají kolem 30–40 studentů do jednoho ročníku. Odpovídá to lokální poptávce uchazečů o studium i způsobu práce se studenty. Limituje to ale **možnost nabízet větší variabilitu kurzů** pro studenty, protože by jednotlivé skupiny byly příliš malé a studium by bylo pro vysokou školu ekonomicky neudržitelné. Omezený počet volitelných kurzů ve studiu je podmíněn též personálními limity, což respondenti označovali jako „suboptimální stav“.

„Pokud bychom se mohli vrátit k větší tvůrčí svobodě studentů, k větší možnosti studentů stanovit si vlastní priority, pak si myslím, že bychom mohli podpořit jejich silnější kritickou orientaci a větší nadšení pro studium. K tomu, abyste mohli nabízet širokou škálu kurzů, byste potřebovali odpovídající personál. A jak jsem řekl, muselo by existovat odpovídající kurikulum. Když si ale vzpomenu na své studium, vždycky se mi líbilo, že jsem si mohl vybrat z poměrně velké nabídky předmětů a že jsem se mohl při studiu zaměřit na své vlastní zájmy... V současnosti mají studijní programy pouze šest nebo sedm semestrů standardní doby studia. Kurikulum je velmi prefabrikované, tj. máme moduly, samozřejmě v nich existují určité možnosti volby. Ale nejdůležitější obsah je vlastně předdefinován, takže studenti mají jen omezené možnosti volby.“

Studium bylo hodnoceno jako velmi intenzivní a krátké na to, aby studenti mohli „odpracovat všechny povinné obsahy“ do náležité hloubky.

Nové formy studia jako odpověď na současné výzvy

Duální model odborné přípravy pedagogů dětství má v Německu značný ohlas. Řada vysokých škol transformuje své studijní programy na duální. Umožňují jak širokou pedagogickou a praktickou přípravu, tak akademické vzdělání a možnost pokračovat v magisterské studiu, což je

²⁴⁰ Příkladem jsou názvy např. Aplikované vědy o dětství; Pedagogika dětství – výchova pohybem; Pedagogika dětství – praxe, řízení, výzkum; Pedagogika dětství a rodinná výchova; Sociální práce v elementární pedagogice či Sociální pedagogika, management a business koučink.

pro studenty důležitým benefitem. Dualizaci studia v některých spolkových zemích v minulosti podporovaly také zemské vlády.²⁴¹ Model ukazuje na výhody a rizika rozdělení odpovědnosti za jednotlivé komponenty studia mezi různé typy institucí.²⁴² Aby bylo možné zajistit kvalitu programu, má vysoká škola určené partnery (vyšší odborné školy a místa praxe). Vysoká škola koordinuje volbu míst studentů pro praxe v reakci na aktuální situaci v daném zařízení. Předání odpovědnosti mentorům v praxi podle garantů vyžaduje, aby měli vysokoškolskou kvalifikaci a přesahy na vysokou školu, která realizuje daný studijní program.

Garanti studijních programů uváděli několik kontextuálních důvodů pro intenzivní rozvoj duální formy studia v neprospěch standardního prezenčního studia na německých vysokých školách:

1. Nízký počet uchazečů v porovnání s předchozí dekadou a obtíže s naplněním počtu studentů ve velké části studijních programů průřezově v celém Německu.

Zde se garanti vyjadřovali zpravidla pozitivně – mnoho z nich vnímalo duální formu studia jako nástroj řešení personálního nedostatku. Na druhou stranu uváděli, že neexistence jednotného tarifního zařazení pedagogů dětství a závislost finančního ohodnocení na zřizovatelích je „brzdou“ profesionalizaci a zajištění personálu.

2. Akutní nedostatek pracovníků v předškolních zařízeních, který řeší spolkové země **alternativními cestami k získání minimální kvalifikace** pro výkon práce v předškolních institucích (např. možností přijmout studenta před dokončením studia). Garanti se shodovali v kritickém hodnocení těchto alternativ a hovořili o procesu dequalifikace, a to navzdory národní snaze o profesionalizaci předškolního sektoru.

3. Duální forma umožňuje studentům se ekonomicky zajistit prostřednictvím činnosti v cílové oblasti jejich studia a paralelně k tomu studovat, což je pro mnoho studentů nutné. Současně respondenti uváděli, že si uvědomují náročnost tohoto uspořádání, neboť studenti mívají 24 hodin pedagogické práce rozložené do tří dnů a k tomu dva intenzivní dny vysokoškolského studia. Studenty duální formy považovali garanti za dobře připravené v praktické oblasti, o něco hůře pak na teoretické úrovni: „*Studenti této formy jsou lidé, kteří se třeba rozhodli pro duální studium, protože jsou více prakticky založeni.*“

Pochybnosti o **ekvivalenci prezenčních forem a duálních a kombinovaných forem studia**:

„Na vysoké škole samozřejmě probíhá přesně tato diskuse. Někteří kolegové se obávají, že přechod na duální studium bude spojen se ztrátou kvality, protože se bude moci vyučovat méně látky a důraz bude kladen na praxi. Obáváme se, že to povede k přiblížení k vyšším odborným školám. Na druhou stranu je samozřejmě třeba to nahlížet i pragmaticky. Pokud mají studenti tendenci duální formu vyhledávat, pak je samozřejmě obtížné nabízet něco, po čem není taková poptávka. Jako univerzita se samozřejmě musíte orientovat na zákazníka a reagovat na přání a potřeby studentů. Zejména proto, že se tím přirozeně čelí i nedostatku kvalifikovaných pracovníků, protože studenti pak již od prvního semestru pracují v praxi a vydělávají. Jedná se o silný argument i z pohledu studentů. V tomto ohledu vidím v současné době tendenci, trend jít skutečně směrem k duálnímu studiu.“

²⁴¹ Například v Severním Porýní-Vestfálsku financovalo ministerstvo školství (*Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW*) vytvoření tohoto typu studijního programu.

²⁴² Například nutnost zajistit vysoce kvalifikované mentory-pedagogy zařízení v praxi, kteří povedou studenty v jejich praxi, budou znát cíle, obsahy a pojetí studia.

V rozhovorech zazněla úvaha, že duální studium klade velmi vysoké nároky na studenta i tím, že jej na tři dny v týdnu posílá do praxe v době, kdy ještě není dostatečně vybaven teoretickým poznáním:

„Jsou vrženi do praxe a často nejsou schopni kritické reflexe. Považuji za nesmírně obtížné, že studenti, kteří nemají žádné znalosti, jsou už tak intenzivně ponořeni do praxe po celé tři dny v týdnu.“

„A ne všechno v našich předškolních zařízeních se daří. Někdy není v pořádku, jak je s dětmi jednáno. Ale samozřejmě když jsou studenti v praxi a mají své mentory, kteří jsou jejich vzory, existuje silné nebezpečí, že si tyto kroky osvojí, aniž by se nad nimi zamysleli.“

U duální formy jsme identifikovali ještě jeden zajímavý pohled. Pro bakalářskou úroveň studia byla duální forma považovaná za akceptovatelnou a u některých respondentů velmi vhodnou z hlediska naplnění cílů studia. Ve vztahu k navazujícímu magisterskému studiu ale zmiňovali, že pro duální formu není vhodné, protože má připravit studenta na akademickou a vědecky orientovanou profesní dráhu. Silná provazba na praktickou činnost pedagoga není pro magisterskou úroveň klíčová, naopak prezenční plnohodnotné studium garanti hodnotili jako vhodnější variantu.

Flexibilizace studia – specifické modely reagující na potřeby praxe

Vysoké školy usilují o zvyšování atraktivity svých programů. Jednou z cest jsou nové možnosti flexibilní realizace studia, které spojuje prezenční, kombinovanou i online výuku a umožňuje studentům uznání kompetencí získaných v předchozím vzdělání a pedagogické praxi.

Durynská SRH Hochschule für Gesundheit Gera pracuje s modelem „prezenční podoba studia v 1. roce, kombinovaná podoba od 2. ročníku.“ Vysoká škola se snaží otevřít studium studentům s rozmanitými potřebami v oblasti časové struktury výuky. Flexibilní model výuky cílí jak na studenty, kteří chtějí studovat ve standardním modelu a přicházejí zpravidla ze středoškolským vzděláním, tak na studenty, kteří jsou již v praxi nebo se rekvafikují a chtějí do praxe co nejdříve nastoupit (ideálně ještě při studiu). Nabízí proto model, který umožňuje de facto spojit intenzivní prezenční výuku a modely kombinovaného studia. V 1.–2. semestru probíhá studium během týdne. Od třetího semestru prezenční formy studia se výuka realizuje v tzv. blokové struktuře. Docházka na univerzitě je zkrácena a studenti mohou zároveň pracovat.²⁴³ Výuka se skládá pouze ze šesti bloků za semestr (čtyři až pět prezenčních dnů za měsíc). Mají-li studenti relevantní pracovní zkušenosti v oblasti pedagogiky dětství a složí-li úspěšně zařazovací zkoušku, mohou nastoupit přímo do třetího semestru a studium tak dokonce ještě zkrátí na dva roky.

Dolnosaská HAWK Hildesheim zvyšuje variabilitu a otevřenost svého studijního programu tím, že umožňuje zahájit studium jak v zimním, tak v letním semestru.

„Jsme velmi flexibilní, pokud jde o různé možnosti studia. Lze si ho přizpůsobit svým potřebám a také ho sladit s rodinou... Máme velkou výhodu, protože každý semestr zapisujeme nové studenty do studia, a proto nabízíme téměř všechny semináře každý semestr. To je podle mě velmi užitečné, protože to opravdu znamená, že studenti mohou bez problémů studovat jen o jeden semestr déle.“

²⁴³ Očekává se, že student bude zaměstnán ve vzdělávací instituci, resp. zařízeních denní péče o děti.

Garant sice označoval organizaci za koordinačně náročnou, ale hodnotil nastavení velmi pozitivně jako opatření, které umožňuje individualizaci a flexibilizaci průběhu studia pro každého studenta. Předchází zbytečnému prodlužování studia, pokud student musí čekat na otevření dílčího kurzu na další akademický rok, a zjednodušuje koordinaci studijního, pracovního a rodinného života studentů.

Blended-learning jako integrální součást studia a profesního rozvoje

Zkušenost z pandemie covid-19 se promítá i do alternativního pojetí výukových metod ve studijních programech. Některé vysoké školy zařazují elementy *blended-learning* do prezenční formy programů. Příkladem je dolnosaská Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, kde jsou podle garanta online aktivity studenta zařazeny do všech modulů či dílčích kurzů v teoretických předmětech. Nastavení studijního programu také umožňuje, aby studenti s některými typy předchozího vzdělání (vychovatel, speciální pedagog a pečovatel v oblasti speciální výchovy) měli možnost individualizovat své studium a současně při něm také pracovat. Studium je složeno ze čtyř typů výuky: kontaktní výuka, praxe, *blended-learning* a samostudium. Celá fakulta má vypracovaný jednotný rámec pro zajištění kvality *blended-learning* výuky, který můžeme považovat za inspiraci pro rozvoj studijních programů v oblasti předškolní pedagogiky. Kurzy mají poměr kontaktní a distanční online výuky stanovený podle charakteru daného kurzu, zpravidla se pohybuje 3 : 1 až 1 : 1 ve prospěch kontaktní výuky, které je více. Podíl online výuky v průběhu studia roste, což by mělo odpovídat profesnímu a osobnostnímu růstu studenta, který se postupně ve studiu osamostatňuje a potřebuje méně vedení a pomoci ze strany vyučujících.

Pojetí by mohlo být inspirací pro **inovaci a systémovější řešení modelů profesní kvalifikace a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**. Gradace samostatného studia již v době profesní přípravy a také využívání reflexy a mentoringu v online synchronní výuce by mohlo být cestou, jak postupně vést studenta k **rozvoji habitu celoživotního učení** jako integrální součásti profesní dráhy pedagoga. Studenti by v první polovině studia dostávali vyšší podporu a kontaktní výuka na vysoké škole by trvala více času než distanční a praktická část. V druhé polovině studia by studenti absolvovali větší podíl praktické výuky a stáží (včetně stáží v zahraničí), které by doprovázela online synchronní výuka zaměřená na propojení teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi studentů z praxe. Toto by umožňovalo efektivní zpětnou vazbu a konzultaci s vyučujícími studijního programu a současně intenzivní zapojení studenta do pedagogických procesů.

Kvalita realizovaných studijních programů

V rozhovorech respondenti kriticky poukazovali na rozdílnou kvalitu vysokých škol s dlouhou tradicí i širokou odbornou základnou a soukromých vysokých škol, které v řadě případů nabízejí studijní program v částečných (kombinovaných) formách. Vůči jeho kvalitě byli respondenti rezervovaní.

Dílčí rozdíly v kvalitě se do určité míry ukázaly i v našem výzkumu. Na zapojení do výzkumu reagovaly především zavedené vysoké školy. U nových programů jsme identifikovali, že jejich studijní obsah disponoval např. nízkým podílem didakticky zaměřených předmětů a praxe (z hlediska časové dotace, reflektivních seminářů i plurality zařízení, kde studenti praxi vykonávali).

8.7 Komparace tematického zaměření modulů

Kompetenční pojetí modulů cílí na **všestranný rozvoj studenta** a může být cestou, jak nepřetěžovat znalostní rozvoj studentů, ale vyváženě směřovat k rozvoji znalostí, dovedností, postojů a hodnot studenta. Moduly v analyzovaných programech se zaměřují na **rozvoj osobnosti a profesních kompetencí studenta, nikoli na osvojení témat a faktů z jednotlivých disciplín**. Rozhovory s garanty ukazují na výchozí postulát stojící za základním pojetím vzdělávacích obsahů studijních programů. Je jím přesvědčení, že studenti sice potřebují získat určité konkrétní znalosti a dovednosti, ale za důležitější se považuje osobnostní nastavení absolventů. Studium má poskytnout základní metodicko-didaktickou vybavenost – praktické zkušenosti, dovednosti a znalosti pro realizaci vlastní pedagogické činnosti s dětmi. Na druhou stranu tyto obsahy studia respondenti označovali za základ pedagogického repertoáru studenta, který se bude ve svém pedagogickém působení dále celoživotně rozvíjet.

Za klíčový rozměr považujeme provázanost **rozvoje identity studenta s jeho reflexí rozvoje dítěte**. Moduly integrují činnosti, v nichž student reflektuje svou pedagogickou a osobní biografii, uvažuje o svém kompetenčním profilu a tím zakouší přístup zaměřený na kompetence a rozvoj potenciálu, který bude aplikovat také ve vztahu k dětem.

„Pro nás je hlavní, abychom se při studiu dostali k rozvoji postojů studentů, aby nestačilo pouze předávat znalosti, ale aby bylo také důležité umět znalosti uplatnit v praxi. Celá věc se má internalizovat do té míry, že se podaří dosáhnout změny postoje u studentů. Jedná se o ambiciózní cíl, protože změny postoje můžete dosáhnout pouze tehdy, pokud naučené znalosti skutečně použijete a prokážete jejich užitečnost v praxi. Jde v podstatě o to, abychom pravidelně reflektovali své jednání a společně se studenty hovořili o našem působení/jednání v praxi.“

Programy se orientují na profesní rozvoj studenta spíše než na rozvoj hlubokých akademických znalostí z velké šíře oborů. Přístup se přímo odráží v tematickém zaměření modulů a jejich obsazích, které jsou velmi často koncipovány interdisciplinárně. Vzdělávací obsahy směřují k obohacování kompetencí studenta pro jeho pedagogickou práci v předškolních a dalších zařízeních denní péče o děti. Teoretické obsahy jsou vztaheny k tématům z praxe. V takto pojatých modulech se často obecná teorie provazuje s konkrétními tematickými oblastmi.²⁴⁴

8.7.1 Vědecké zaměření studia pedagogiky dětství

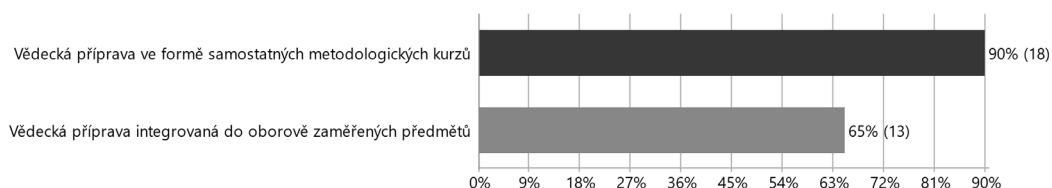
Vědecké zaměření přípravy studentů pedagogiky dětství je klíčovým aspektem, který odlišuje jejich odbornou přípravu na vysokoškolské úrovni od kvalifikačních programů na vyšších odborných školách. Studium cílí na rozvoj studenta v oblasti metodologie výzkumu, práce s různými zdroji dat a reflektivní přístup vycházející z opory výzkumných zdrojů. Pojetí přípravy pedagogů dětství má podpořit rozvoj „vědeckého habitu“ studenta. Usiluje o to, aby absolventi v praxi dále sledovali vývoj poznatků v oblasti pedagogiky, přenášeli teoretické poznatky z výzkumu do vzdělávací reality, a tak zvyšovali kvalitu pedagogické práce v předškolním vzdělávání i v dalších zařízeních denní péče o děti.

²⁴⁴ Například téma pozorování, plánování cílů a hodnocení rozvoje dítěte je provázáno s problematikou přechodů v životě dítěte (tj. mezi rodinou – předškolní institucí – školou). Nebo modul zaměřený na management a rozvoj kvality je propojen s tematikou péče o děti do tří let v institucionální péči (Katholische Hochschule – Paderborn).

V obsahové analýze studijních programů byl vědecký rozvoj studentů zahrnut ve všech 20 dokumentech, ve kterých jsme identifikovali 72 hlavních segmentů a které pokrývají hlavní části katalogů modulů věnované vědecké přípravě studentů. V 58 % se jednalo o samostatné moduly, které mělo 18 z 20 programů z našeho výzkumného souboru. Celkem 13 studijních programů ale integrovalo vědeckou přípravu studentů (také) do oborově zaměřených kurzů. Zde měli studenti příležitost dané téma uchopit výzkumně (např. formou řešení malého projektu ve skupině), reflektovat téma v kontextu výzkumných dat apod. Analýza identifikovala následující klíčové oblasti vědecké přípravy studentů.

Graf 16

Oblasti vědecké přípravy podle způsobu integrace do katalogu modulů v jednotlivých programech



V souladu s Jádrovým kurikulem (FBTS & EWFT, 2022) většinou vysoké školy věnují pozornost přípravě studentů v oblasti základů metodologie vědecké práce již od počátku studia a pak zvýšeně v pozdějších semestrech. Jádrové kurikulum stanovuje jako minimum 10 kreditů na oblast vědecko-metodologickou a 10 kreditů na zpracování bakalářské práce. Při analýze jsme však našli příklady vysokých škol s významně vyšším zastoupením odborně-vědecké složky (např. Katholische Hochschule NRW Paderborn věnuje 24 kreditů vědecké přípravě studentů a 15 kreditů semináři a zpracování bakalářské práce). Některé vysoké školy již mají vysoký podíl, a ještě chtějí dále tento důraz navyšovat (např. Pädagogische Hochschule Freiburg).

V průběhu studia bývají zařazeny obecné **metodologické moduly** (tj. základy empirického výzkumu, kvalitativní a kvantitativní metody a jiné prohlubující metodologické kurzy). Dalším typem je **realizace výzkumných projektů** v oborově zaměřených předmětech (např. Hochschule Koblenz má tzv. *teoretický projekt*, *Theorieprojekt*). Jiný typ integrace rozvíjí **vědecký pohled na problematiku jednotlivých teoretických modulů**, kdy se studenti v určitém teoretickém tématu zabývají výzkumným uchopením problematiky a reflektují zjištěná data, učí se orientovat ve výstupech výzkumů.

Další možností je **včlenění obsahů vědecké přípravy do předmětů zaměřených na praxi** (např. jako výzkumný den v týdnu během praktického semestru na Evangelische Hochschule Berlin). Na Katholische Hochschule NRW Köln jsou samostatné kurzy věnované metodologii, vědecké práci a odbornému psaní. Vědecká příprava je zde též začleněna do reflektivních kurzů praxe, jak ukazuje následující příklad:

„Modul 2: Výzkumně orientované učení a doprovázený přístup k praktickým oblastem práce v pedagogice dětství (*Forschendes Lernen und begleiteter Praxiszugang zu Arbeitsfeldern der Kindheitspädagogik*)
Nabídka modulu je rozdělena do tří vzdělávacích jednotek (kurzů), které mají ve své struktuře za cíl rozvíjet výzkumný habitus, posilovat profesní identitu, rozpoznávat a rozšířit své vlastní možnosti působení v oblasti rozvoje. V samostatně plánovaných menších výzkumných projektech se studenti

zaměřují na specifické interakční struktury mezi účastníky a vyhodnocují je ve vztahu k vlastním biograficky získaným vzorcům jednání a vědecky podloženými poznatky o jednání. Metodami jsou: biografická práce, metody a techniky v interakci s dětmi a rodiči.

Kurz 1 se týká interakce s dítětem. Zkoumají se profesní požadavky na pedagogy dětství. Témata jsou diskutována a řešena ve vztahu k vlastní profesní biografii. Studenti se učí přemýšlet o způsobech, jak rozvíjet vlastní profesionalitu při jednání s dětmi.

Kurz 2 se týká interakce s rodiči. Zkoumají se zvýšené profesní nároky na pedagogy dětství, otázky výchovného partnerství mezi rodiči a dítětem, výchovné partnerství mezi rodiči a odborníky v oblasti péče o děti.

Kurz 3 je koncipován jako cvičení v badatelsky orientovaném učení. V menších výzkumných skupinách se zkoumají a kriticky reflektují otázky na pozadí vlastní profesní biografie“ (Katholische Hochschule NRW Köln, 2020, s. 12-13).

Řada analyzovaných programů pracuje s vědeckou složkou odborné přípravy jako se specifickým obsahovým vláknem, které se buduje od prvního semestru a **prochází jako integrální složka většinou teoretických i praktických modulů**. Příkladem mohou být vysoké školy v Berlíně.

Katholische Hochschule für Sozialwesen:

„Úvodní fáze studia má zvláštní význam jako ‚přechodná fáze‘. Slouží k začlenění do ‚akademického učení‘ a vyžaduje propedeutickou orientaci, která studenty uvádí do vědecké práce a umožňuje jim získat ‚badatelský postoj‘ nebo ‚empatické porozumění druhým‘. V tomto smyslu se bakalářský studijní program pedagogiky dětství zaměřuje na ‚akademické sebepojetí‘, které je třeba definovat jako ‚akademickou profesionalitu‘ absolventů vysokých škol“ (Katholische Hochschule für Sozialwesen, 2020, s. 3).

Evangelische Hochschule Berlin:

Bakalářský program zde trvá sedm semestrů. V prvním semestru absolvují studenti modul *Základy vědecké práce (Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, 5 kreditů)*. Ve 3., 4. a 6. semestru realizují 3×15 výzkumných dní (jeden den v týdnu) a v každém semestru (včetně pátého semestru praxe) se zaměřují na konkrétní úkol z různých modulů, při kterém využívají různé výzkumné metody. V šestém semestru pak souběžně mají modul *Výzkumné metody (Forschungsmethoden, 10 kreditů)*, který prohlubuje metodologické znalosti a umožňuje studentům se zaměřit na dvě oblasti výzkumu dle volby studenta (pedagogický, sociologický, psychologický, nábožensko-pedagogický).

Zmíněný badatelský či vědecký postoj a akademické sebepojetí byly v rozhovorech hodnoceny jako důležitá součást odborné přípravy studenta pedagogiky dětství. Cílem je, aby absolventi byli „více než dobří didaktici“,²⁴⁵ aby se především dokázali zorientovat v aktuálních výzkumných datech, aby je uměli interpretovat a hledat jejich využití pro praxi. Garanti hovořili o tom, že se studenti potřebují naučit pro své otázky z praxe hledat relevantní zdroje v teoretické a odborné literatuře.

²⁴⁵ Didaktickou přípravu považovali respondenti za primární cíl u odborné přípravy vychovatelů, tedy v neakademickém studiu na vyšších odborných školách.

8.7.2 Osobnostní a profesní rozvoj studentů

Osobnostní a profesní rozvoj studentů je v německých programech silně provázán s orientací studia na rozvoj jejich vědeckého habitu. Obsahy týkající se osobnostního a profesního rozvoje jsme identifikovali ve všech 20 analyzovaných programech – jak v modulech zaměřených na budování vědeckých kompetencí studentů, tak v samostatných modulech, které cílily na osobnostní a profesní reflexi. Samostatné moduly byly však v menšině.

Jako převažující a současně velmi progresivní pojetí považujeme **integraci obsahů do všech modulů studijního programu**. Téma osobnostní a profesní rozvoj prolíná moduly ve specifickém vztahu k dílčím tématům a oblastem studijního programu. Považujeme to za velmi inspirativní, protože studenti jsou po celé studium podněcováni k rozvíjení svých znalostí a dovedností v jednotlivých oborech, ale současně mohou formovat své postoje, hodnoty, profesní přesvědčení a představy o sobě jako pedagogovi. Pojetí odráží současné přístupy pedagogiky dětství, která cílí na osobnostní rozvoj dítěte (zpravidla formulovaný prostřednictvím kompetencí). Programy proto v cílech i obsazích explicitně zdůrazňují rovnocenný význam znalostních, dovednostních, postojových i metodických složek. Zvýrazňují **význam budování osobnosti pedagoga** jako toho, kdo je otevřený ve svém myšlení, ve vztahu k dítěti, k jeho rodině, k porozumění rozmanitosti potřeb a perspektiv pedagogické reality.

Příkladem může být modul *Základy pedagogické profesionality*²⁴⁶ na Ostfalia Hochschule, kde se studenti zaměřují nejdříve na svou vlastní biografii, reflexi profesního sebepojetí, následně se učí porozumět dítěti a rodině. Na základě reflexe své zkušenosti s dětmi a znalostí z oblasti teorie attachmentu mají příležitost rozvíjet svůj profesní postoj k dítěti.

„Profesní identita a základní pedagogický přístup

Profesní chápání výchovy, vzdělávání a péče; význam základního profesního postoje pedagoga; zabývání se pojmy identita, osobnost a psychologie osobnosti; vývoj profesionalizace oboru; autobiografická práce; profesní aspirace a profesní role. Profesní role, vlastní obraz dítěte, vlastní vzdělávací historie; reflexe profesního chování na pozadí různých profesních koncepcí a osobních postojů.

Připoutání, utváření vztahů a podpora orientovaná na zdroje

Teorie citové vazby (*attachmentu*) a význam pro praxi pedagogiky dětství: vztahy, typy attachmentu, attachmentové chování; aspekty výchovy podporující rozvoj dítěte; profesionální chování v oblastech práce s dětmi se zvláštním zřetelem na podporu rozvoje dítěte a vztahů v kontextu interakce dospělý-dítě a dítě-dítě; vztahové rituály, základy a aspekty podpory orientované na zdroje a jejich využití v praxi“ (Ostfalia Hochschule, 2021, s. 8).

V analyzovaných německých programech se systémově pracuje s osobnostním a profesním rozvojem napříč kurzy a tato složka je ukotvena ve studijním programu jako povinná součást, což považujeme za velice důležitý aspekt pro komplexní rozvoj studentů.

8.7.3 Pedagogika dětství, předškolní pedagogika a didaktika

Předškolní pedagogika tvoří jádro studijního oboru pedagogika dětství. V různém rozsahu ji studijní programy rozšířily o problematiku výchovy a vzdělávání dětí v mladším školním věku. Vzhledem k vývoji programů v posledních deseti letech (viz Kapitola 5.1.1) moduly integrují

²⁴⁶ V originále *Grundlagen der pädagogischen Professionalität*

pohled na celou věkovou skupinu 0–10 let, ale současně také umožňují studentům se zaměřit na specifika jednotlivých věkových skupin.²⁴⁷

V analýze katalogů modulů jsme proto zvlášť vymezili deduktivně stanovenou kategorii *pedagogika dětství, předškolní pedagogika a didaktika*. Pod tuto kategorii jsme kódovali vzdělávací obsahy zaměřené na pedagogiku dětství a její didaktiku z obecného pohledu. Uvnitř kategorie jsme formulovali kódy induktivně. V analýze jsme nemohli zohlednit kreditové zatížení dílčích tematických obsahů, neboť moduly jsou koncipovány komplexně, průřezově a zpravidla integrují více specifických oblastí, aniž by explicitně uváděly, jak je zátěž distribuována mezi dílčí témata. Při analýze byla proto v obsazích modulů kódována dílčí témata. Následující graf ukazuje, v kolika studijních programech se explicitně vyskytují jednotlivé vzdělávací obsahy jako dílčí témata modulů.

Graf 17

Zastoupení kódů ($n=234$) v kategorii *pedagogika dětství a její didaktiky* v katalogích modulů jednotlivých studijních programů ($n=20$)



Některé studijní programy **témata integrovaly do více modulů**, v menším rozsahu a vždy ve vztahu k určité problematice,²⁴⁸ protože koncepce programu byla postavena na tématech a interdisciplinárním pohledu. Jiné programy měly spíše **tradičnější strukturu modulů**, které pokrývaly určitou subdisciplínu či tematickou oblast jako celek,²⁴⁹ byly situovány do určitého semestru a tematicky neprocházely do jiných modulů v dalších částech studia.²⁵⁰ V některých studijních programech byly **pohledy dílčích subdisciplín pedagogiky dětství včleněny do více modulů**.²⁵¹ Realizovaná analýza má řadu limitů, které jsou podmíněny různým stupněm

²⁴⁷ Například v podobě dílčích kurzů v modulu nebo zcela individuální profilací v rámci individualizovaného zaměření činnosti studenta v modulu (jako projekt, seminární práce apod.).

²⁴⁸ Kupříkladu otázky z dějin byly přiřazeny vždy k určité tematické oblasti ve více modulech. Vytvářely tak diachronní perspektivu k problematice jako dílčí část modulu (např. vývoj pedagogických konceptů, vývoj pohledu na dítě a jeho učení, vývoj profese pedagoga apod.).

²⁴⁹ Například dějiny pedagogiky dětství, plánování, hodnocení rozvoje dítěte a diagnostika, pedagogické přístupy a koncepce apod.

²⁵⁰ Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Hochschule Koblenz, Evangelische Hochschule Berlin, Hochschule für angewandte Pädagogik v Berlíně

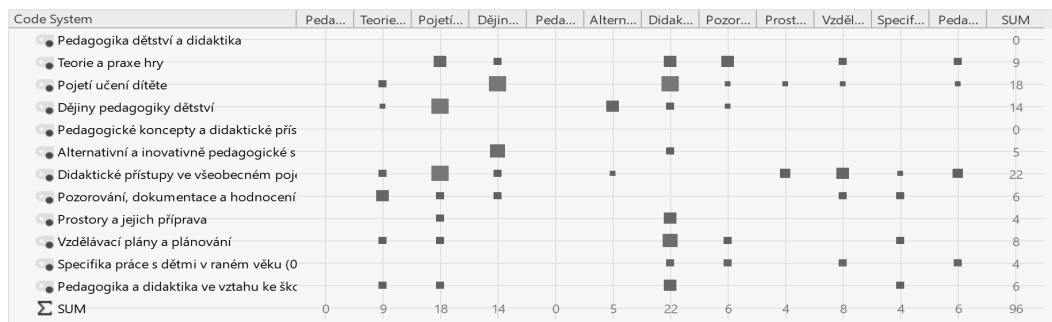
²⁵¹ Katholische Hochschule NRW Paderborn (KathHO), HAWK Hildesheim, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

konkretizace vzdělávacích obsahů v jednotlivých studijních programech. Může nám však naznačit různé přístupy vysokých škol k designování vzdělávacích obsahů.

Analýza vztahů mezi kódy realizovaná prostřednictvím *Code Relations Browser* ukázala, že nejčastěji byly do jednoho modulu slučovány obsahy patřící pod kódy *Pojetí učení dítěte* a *Dějiny pedagogiky* a *Didaktické přístupy ve všeobecném pojetí*.

Graf 18

Průřezové tematické segmenty (n=96) v jednotlivých modulech studijních programů pedagogiky dětství (n=20)



Didaktické pojetí práce s dětmi v předškolních zařízeních se má odrážet v přípravě pedagogů. Studenti mají prožít a reflektovat vlastní proces učení, a tak porozumět významu **konstruktivistického pojetí učení a bezpečné vazby dítěte a pedagoga**. Představuje to **základní teoretická východiska současné německé předškolní pedagogiky a didaktiky**, což komentovali garanti studijních programů následovně:

„Snažíme se studentům nabídnout „dvojitou didaktiku“,²⁵² tj. dvojitý didaktický přístup, který by je měl naučit, jak přistupovat k dětem. Na vysokých školách poměrně často převládá, že se studenti učí ve frontální výukové situaci při přednáškách (v holé místnosti). Děti potřebují připravené prostředí, děti potřebují materiál, děti potřebují zapojení, děti potřebují interakci. To vše říkám studentům. Pokud nabízím frontální přednášku, je to v rozporu s tímto pojetím. A proto jsme se rozhodli realizovat obsah toho, co chceme v tomto semináři předat. Zajistili jsme materiály a speciální místnost, kde najdete různé pedagogické materiály pro děti v podobě Montessori materiálů, Fröbelových dárků, pozorovacích nástrojů atd... Pokud předpokládáme, že se děti vzdělávají samy a samy objevují svět, pak je velmi důležitým úkolem pedagogů vytvářet pro děti podnětné prostředí, poskytovat jim podnětné materiály, navrhnout podnětně vybavené místnosti, aby se děti mohly podněty zabývat. Takto chceme rozvíjet vzdělávací procesy.“

„Proto z mého pohledu není úkolem pedagogů říkat dětem, jak svět funguje, ale vydat se společně s dětmi na cestu a společně zjistit, jak svět funguje... Nejde o to, že dospělí musí dávat dětem odpovědi – to od nás totiž děti ani neočekávají!“

Studenti se podle garantů potřebují seznámit s co nejširší paletou didaktických přístupů a pedagogických konceptů, aby: (1) byli schopni sami identifikovat, co je jim osobně pedago-

²⁵² V originále *doppelte Didaktik*

gicky blízké a jaký didaktický přístup jim jako budoucím pedagogům vyhovuje; (2) studenti se potřebují během své praktické přípravy orientovat na specifika každého dítěte a přizpůsobovat své pedagogické působení a didaktický přístup osobnosti a aktuální situaci každého dítěte.

„Předpokládáme, že různé přístupy, různé oborové didaktiky a také programy, které za nimi stojí, jsou určitým způsobem ideologicky a normativně utvářeny. Studenti si přinášejí také svou vlastní ideologii vzhledem ke svým biografickým zkušenostem, a ne každý přístup lze realizovat stejně dobře pro každého.“

Mnoho předškolních zařízení v Německu pracuje s určitou mírou otevřenosti ve svém pedagogickém konceptu (koncept *offener Kindergarten*, *Situationsansatz*, reggio pedagogika apod.). Individualizace a diferenciací je proto v každodenní práci pedagoga snadněji organizačně realizovatelná.²⁵³

Příkladem dobré praxe ve výuce předškolní didaktiky (resp. didaktiky pedagogiky dětství) na německých vysokých školách je právě **osobnostně zaměřený přístup ke studentovi jako budoucímu pedagogovi**. Cílem je rozvíjet osobnostní charakteristiky studenta a jeho profesní kompetence tak, aby si tento přístup zvnitřnil a sám jej dokázal v praxi uplatňovat. Jde o **paradigmatický posun**, který je základním charakteristickým znakem identifikovaným ve všech analyzovaných studijních programech v Německu. Odpovídá současnému pojetí institucionální předškolní výchovy – od konceptu předškolní didaktiky jako dovednosti zprostředkovat znalosti, rozvinout dovednosti a schopnosti dětí k **didaktice doprovázení dítěte** (charakteristické slovesem *begleiten*). Dítě je východiskem (pedagogika *vom Kinde aus*), pedagog má za úkol je poznávat, doprovázet, společně s ním hledat odpovědi na jeho otázky při objevování světa a vrůstání do sociálních vztahů a kontextů. Proto je velký důraz ve studiu kladen na pozorování a analýzu, hru a činnosti dětí. Studenti se učí identifikovat potřeby dítěte a stanovovat individuální a skupinové cíle.

Za inspiraci dále můžeme považovat úzké **propojení výuky předškolní didaktiky s osobnostním a profesním rozvojem studentů** v jednom kurzu či modulu. Cestou může být tandemová výuka na VŠ, propojení teoretických obsahů s reflexí vlastní pedagogické zkušenosti analyzované v reflektivních seminářích, kde se pracuje se strukturovanou dokumentací z praxe studentů. Modularizace studijních obsahů do interdisciplinárních celků, na nichž participuje více vyučujících s různým oborovým zaměřením, může napomoci tomu, aby se tento přístup osobnostně-profesního rozvoje studenta na vysokých školách realizoval.

Teorie a praxe hry

Analyzované segmenty (n=20) z katalogů modulů se zabývaly významem hry pro rozvoj dětí a vývojem herního chování dítěte. Dále se věnovaly formám (typům) her, jejich významu pro vzdělávací procesy a v různých pedagogických přístupech. Zahrnovaly teorie hry, význam pozorování, dokumentace a hodnocení hry i úlohu dospělých v podpoře herních aktivit dětí. S tím souvisela i témata struktury a organizace pedagogické práce a vhodných didaktických přístupů. Segmenty věnovaly pozornost také výběru a hodnocení herních materiálů, hraček a podnětů. Z hlediska obsahu se programy zaměřovaly na souvislosti mezi hrou a celkovým vývojem dítěte (historické diskurzy o dětské hře, hra v perspektivě výzkumu), na význam hry

²⁵³ Než například v českých podmínkách, kdy je velká část dne v běžných MŠ (zvl. dopolední blok) značně strukturovaná, řízená hromadně a naplněná společnými aktivitami iniciovanými učitelem (ČŠI, 2022).

v práci s heterogenními skupinami dětí a v inkluzivním prostředí předškolního vzdělávání. Hra je pojímána jako prostředek k rozvoji kompetencí. Analýza hry umožňuje rozpoznat a podpořit rozvoj osobnosti dětí jako subjektů ve vzdělávání.

Příkladem modulu věnovaného pouze problematice hry je *Teorie a praxe hry* (6 kreditů) na durynské Fachhochschule Erfurt. Modul se členil na dvě povinné součásti:

„Povinný předmět 1: Teorie hry (dvě hodiny týdně): fenomény hry, význam hry pro vývoj dítěte, herní pedagogika, formy hry a podpora hry, vývoj herního chování dětí a kultury hry.

Povinný předmět 2: Praxe hry (dvě hodiny týdně): reflexe různých forem hry, praktické zkušenosti s různými formami her relevantními v oblasti pedagogiky dětství, reflexe vlastní herní biografie, vnímání sebe sama a vnímání druhých“ (Fachhochschule Erfurt, 2020, s. 15).

Pojetí učení dítěte

Analýza identifikovala 44 segmentů, které se věnovaly otázkám učení dítěte. Moduly se zaměřily na různé přístupy k dětství a učení v předškolním věku. Často nahlížely učení dítěte z pedagogického, psychologického, resp. interdisciplinárního hlediska. Řada z nich nabízela i mezinárodní perspektivu. Moduly tematizovaly i roli dospělých jako prostředníků v procesech osvojování světa dětmi, v (ko-)konstruktivistickém pojetí učení dítěte, v utváření podmínek pro celostní učení, experimentování, badatelské činnosti dítěte, učení dítěte v rámci činnostního a herního přístupu (*Lernwerkstattarbeit und Spielpädagogik*). Učení dítěte se vysvětlovalo v různých pedagogických přístupech a vzdělávacích institucích. Moduly zahrnovaly otázky podpory učení v různých fázích a situacích pedagogické práce během dne (v předškolních institucích a dalších zařízeních denní péče o děti). Důležitým tématem byl význam vazeb a vztahů pro rozvoj a učení dítěte. Některé moduly zahrnovaly také historickou perspektivu. Cílem je připravit studenty nejen na práci s dětmi, ale také s jejich rodinami a dalšími pečujícími osobami v oblasti podpory učení dítěte.

Příkladem integrace tématu do modulu *Vzdělávací procesy a pedagogická činnost* (5 kreditů) je modul na berlínské Katholische Hochschule für Sozialwesen, který obsahuje nejen klíčová pojetí učení dítěte, ale vykládá je v kontextu jednotlivých vzdělávacích oblastí a výchovných disciplín. Pojetí učení dítěte je součástí především první ze tří částí modulu, která se věnuje vzdělávacím oblastem:

„Zabývá se organizací vztahu mezi dětmi a pedagogy z hlediska teorie výchovy a vzdělávání. Ústředními referenčními body jsou přístupy sebevzdělávání a spoluvzdělávání, jakož i principy dialogu, participace a inkluze. Na tomto základě jsou vykládány různé oblasti vzdělávání (pohyb, zdraví, média a další) a jejich formulace ve vzdělávacích plánech je analyzována a (kriticky) reflektována jako výraz společensky dohodnutého vzdělávacího očekávání od pedagogiky dětství“ (Katholische Hochschule für Sozialwesen, 2020, s. 27–28).

Posun v pojetí didaktik je patrný v **zaměření na rozvoj kompetencí**, který byl základní orientací studijních programů a také jej takto hodnotili jejich garanti. Kompetence představují klíčové výstupy předškolního vzdělávání v národním kurikulárním rámci pro předškolní vzdělávání (KMK, 2004, rev. 2022) a promítají se i do kurikul předškolního vzdělávání většiny spolkových zemí. Za inspirativní považujeme například kompetenční orientaci ve vztahu k dítěti ve studijním programu na HAW Hamburg. Klade důraz na porozumění studenta tomu, jak se

kompetence u dětí vytvářejí a jak je podporovat prostřednictvím působení pedagoga. Studijní program je celkově silně pedagogicky zaměřen a rozsah sociálně orientovaných předmětů je relativně nízký. Jako jeden z mála programů explicitně zdůrazňuje roli pedagoga v tvorbě nabídek pro děti.

„Institucionální vzdělávací činnost se zaměřuje na rozvoj oblastí a mezidoménových kompetencí dětí. Kompetence popisují schopnosti a dovednosti dětí, které jim umožňují úspěšně zvládat budoucí úkoly. Jejich budoucí výzvy. Pojem ‚dovednost‘ naznačuje, že tento rozvoj je závislý na nabídce, kterou dětem poskytujeme“ (HAW Hamburg, 2020, s. 4).

Rozvoj kompetencí dítěte je jedním ze tří pedagogických zaměření programu na HAW Hamburg a je takto začleněn do studia:

„Rozvoj kompetencí dítěte je komunikačně-sociální a závisí na kvalitě interakce dítě-dítě nebo dítě-pedagog. Na tomto pozadí je pedagogická interakce s dítětem nebo s dětmi stěžejní. Pedagogičtí pracovníci by se pro dosažení příslušných vývojových cílů neměli spoléhat výhradně na seberozvojový potenciál dítěte, ale měli by předkládat konkrétní nabídky, které se orientují na individuální vývojové stadium a zájmy dětí. Aby děti mohly z těchto nabídek těžit, je důležité umět správně posoudit jejich vývojové stadium a na druhé straně vědět, v jakých krocích se učení u dítěte diferencuje. Vyžaduje to přesné odborné a didaktické znalosti pedagoga, které zahrnují mimo jiné:

- znalost vývojových procesů a oblastí kompetencí v podobě modelů rozvoje kompetencí specifických pro daný obor;
- pochopení komplexnosti rozvoje kompetencí dětí ve vztahu k individuálním, rodinným a sociálním faktorům;
- znalost poznatků (oborových) didaktik o konkrétních možnostech utváření práce v předškolním a školním prostředí;
- zkoumání výzkumných dat a poznatků ve vztahu k příslušným oblastem kompetencí dítěte;
- seberefektivní aplikace obsahu v pedagogické práci s dětmi“ (HAW Hamburg, 2020, s. 4).

Důraz na význam pedagogického působení je balancován druhým zaměřením, které cílí na význam rodiny v rozvoji dítěte a porozumění pedagoga specifickým kontextům současných rodin.

Dějiny pedagogiky

Dějinám pedagogiky se explicitně věnovalo 23 segmentů ve 14 studijních programech. Tematika byla zpravidla zahrnuta do modulů s širší perspektivou (např. *Pedagogické přístupy k dětství* na bavorské Evangelische Hochschule Nürnberg) a pouze výjimečně (n=3) v samostatném modulu (např. *Teorie a historie pedagogiky dětství* na DIPLOMA Hochschule v Hesensku).

Moduly se zabývají historickým vývojem pedagogických přístupů, obrazem dítěte v různých historických epochách a tím, jak se měnil pohled na dětství. Věnují se vývoji institucí a profesí činných v zařízeních pro děti v historické perspektivě. Zaměřují se rovněž na práva dítěte a jejich vývoj i na přístupy státu k ochraně dítěte. Pohlíží na pedagogické teorie v historickém srovnání. Zabývají se klasickými a novými přístupy a koncepcemi předškolní výchovy a výchovy dítěte. Cílem je poskytnout studentům základní úvod do historie a teorie vzdělávání, péče a výchovy dítěte.

Příkladem integrace tématu do modulu je druhá polovina modulu *Úvod do pedagogiky dětství* (6 kreditů) na durynské Fachhochschule Erfurt:

„Dějiny výchovy dítěte (dvě hodiny týdně): vzdělávání jako profese – historický vývoj a současné diskurzy; dětství a vyrůstání v institucích v historickém a kulturním srovnání; vývoj profese vychovatele a povolání vychovatele v dětském věku v kontextu historie institucionální péče o děti; výchova dětí v sociální a pedagogické oblasti“ (Fachhochschule Erfurt, 2020, s. 7).

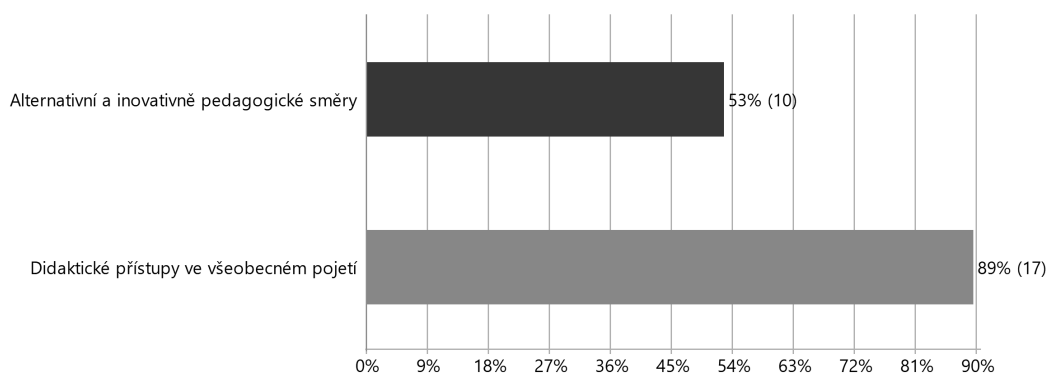
Celkově mají dějiny jako samostatné téma poměrně nízký rozsah ve studijních programech. Zpravidla je ovšem historický kontext rámcem pro zabývání se současnými otázkami napříč moduly. Provozování historického porozumění se současnými otázkami považujeme za nosný moment. „S ohledem na novější diskurzy v oboru a jejich teoretické základy se vytváří vazba na systematické základní otázky předmětu“ (modul *Historické a systematické přístupy k pedagogice dětství*, Katholische Hochschule NRW Paderborn, 2020, s. 17).

Pedagogické koncepty a didaktické přístupy

Problematicke různých pedagogických konceptů věnovaly moduly obecně velký prostor. Jde o téma, které bylo zahrnuto průřezově explicitně jako jeden modul či integrovaně jako součást modulu ve všech studijních programech (47 kódovaných segmentů). Některé studijní programy vymezovaly vzdělávací obsahy stručně a spíše v bodech, další rozepisovaly obsah podrobněji. Do určité míry to znesnadňuje komparaci obsahů, což bylo charakteristické právě u problematiky pedagogických konceptů. V některých modulech jsme našli vyjmenované jednotlivé typy alternativ. Jinde bylo uvedeno, že obsahem modulu jsou reformní, alternativní a inovativní směry. Oba typy případů jsme pak kódovali pod *alternativní a inovativní pedagogické směry*. Další obsahy v modulech se orientovaly na různé didaktické přístupy v obecnějším pohledu a tyto jsme pak sdružili zvlášť.

Graf 19

Zastoupení segmentů v kódu pedagogické koncepty a didaktické přístupy v katalogích modulů jednotlivých studijních programů (n=20)



V tématu alternativních a inovativních směrů se moduly zabývají různými pedagogickými koncepcemi a přístupy, zejména v oblasti předškolního vzdělávání. Zahrnují jak historické, tak současné přístupy (Fröbel, Montessori, waldorfská pedagogika, pedagogika Reggio Emilia, situační přístup, otevřený pedagogický přístup, Early Excellence Centre, lesní pedagogika a další). Přináší možnost reflektovat pedagogické koncepty z historické, systematické a normativní perspektivy a zabývat se různými národními a mezinárodními přístupy k výchově dětí. Druhá skupina témat byla obecněji zaměřena na pedagogické koncepty, didaktické přístupy a strategie vhodné pro využití v předškolním vzdělávání a pedagogické práci s dětmi v dalších zařízeních denní péče. Zahrnuty byly interdisciplinární přístupy, různé organizační modely pro uplatnění v každodenní práci předškolních zařízení, modely zaměřené na participaci a aktivitu dítěte nebo didaktická specifika a přístupy k práci s dětmi různých věkových skupin.

Pozorování, dokumentace a hodnocení – pedagogická diagnostika

Pedagogická diagnostika má klíčovou pozici v odborné přípravě studentů. Zahrnuta byla ve všech analyzovaných studijních programech. Zpravidla tvořila nejen samostatný modul (příp. v kombinaci s dalším tématem), ale procházela dále také dalšími moduly (zaměřenými na praxi, oborové didaktiky či profesní rozvoj studenta). Celkem bylo identifikováno 37 klíčových segmentů zaměřených na pozorování, dokumentaci a hodnocení rozvoje dítěte.²⁵⁴ Moduly pokrývaly celou šíři témat. Zahrnovaly teoretická východiska týkající se pedagogické diagnostiky. Hlavní fokus kladly na běžnou práci pedagoga ve vztahu k dětem bez speciálních vzdělávacích potřeb. Programy dále představovaly standardizované a nestandardizované přístupy a nástroje formativního i sumativního hodnocení (testy, portfolio, možnosti vizualizace dokumentace, videografie), národní i zahraniční přístupy a metody (Kuno Bellerovy vývojové tabulky, *Bildungs-und Lerngeschichten/Learning Stories*, SISMAK, SELDAK aj.). Důležitou součástí byly přístupy systematické dokumentace, analýzy a hodnocení činnosti a chování dětí ve skupině. V modulech na tyto procesy často také navazovaly obsahy vztahující se k plánování pedagogické činnosti:

„Systematicky pozorovat, analyzovat a hodnotit skupinové chování, skupinové procesy a vztahy ve skupině; rozpoznávat a hodnotit chování a hodnoty související s rozmanitostí ve skupinách, vyvozovat z toho pedagogické závěry, formulovat cíle a realizovat je v činnostech“ (Katholische Hochschule NRW Köln, 2020, s. 18).

Příkladem integrace tématu do studijního programu je Evangelische Hochschule Ludwigsburg v Bádensku-Württembersku. Zde jsou hlavní obsahy k pedagogické diagnostice obsaženy ve dvou modulech:

„*Základy pedagogiky (Bildungswissenschaftliche Grundlagen)*: Přehled diagnostických nástrojů, jejich přístup a rozsah informací, podpora vývoje a odolnosti“ (Evangelische Hochschule Ludwigsburg, 2021, s. 21).

„*Rozumět a utvářet vzdělávací situace (Lernsituationen verstehen und gestalten)*. Základy vnímání a pozorování ve vzdělávacím kontextu: Procesy a formy pozorování, interpretace a hodnocení; vybrané národní

²⁵⁴ Německy mluvící země zpravidla nepracují s pojmem *pedagogická diagnostika*, jako je tomu v českém pedagogickém kontextu. Označení *diagnostika* směřuje ke speciálně-pedagogické praxi, která se zaměřuje na identifikaci odchylek ve vývoji dítěte a zajištění vhodné intervence.

a mezinárodní metody pozorování a dokumentace; vybrané formy dokumentace, např. portfolio, nástěnná dokumentace; multiperspektivní analýza didaktického působení v institucích výchovy a vzdělávání dětí; analýza a interpretace interakčních situací mezi dospělými a dětmi i mezi dětmi navzájem“ (Evangelische Hochschule Ludwigsburg, 2021, s. 37).

Prostory a jejich pedagogické koncipování

Práce s prostorem a připraveným prostředím je v kontextu předškolní pedagogiky v Německu velice důležitá, protože zde převažuje sociálně-pedagogické pojetí s otevřenějšími přístupy (situační přístup, *Offener Kindergarten* aj.), kde je připravené prostředí vnímáno jako významný zdroj podnětů pro učení dítěte (jako „třetí pedagog“). Tento vzdělávací obsah byl zpravidla integrován do modulů zaměřených na didaktické přístupy, pedagogické modely a metody vzdělávání (samostatně byl případně jako kurz v modulu; např. *Vzdělávací dílna a badatelsky orientované učení* na berlínské Katholische Hochschule nebo *Vytváření prostoru/prostor jako třetí pedagog* na hesenské DIPLOMA Hochschule).

Příkladem uchopení tematiky může být dílčí kurz modulu *Praktikum I* na berlínské Evangelische Hochschule:

„Prostory pro zážitky a pohyb v předškolním a mladším školním věku (dvě hodiny týdně): prostor jako třetí pedagog; prostory jako útočiště a klidová zóna; flexibilní a diferencovaný design místností; prostředí pro hru s ohledem na gender a diverzitu; standardy místností; materiální vybavení“ (Evangelische Hochschule Berlin, 2017, s. 31).

Jiným příkladem může být dílčí kurz modulu *Profesní působení v institucích pro vzdělávání dětí* na Fachhochschule Erfurt:

„Vzdělávací prostory a práce ve vzdělávacích dílnách (dvě hodiny týdně): význam designu místností pro děti; navrhování místností a prostředí podporujících gramotnost; analýza návrhů místností s ohledem na téma ‚místnost jako vzdělávací prostor‘; místnost ‚jako třetí pedagog‘ a design místnosti v různých pedagogických přístupech; historie, metody a navrhování práce ve vzdělávacích dílnách (*Lernwerkstattarbeit*); pozorování, dokumentace, plánování a realizace činností v rámci vzdělávací dílny“ (Fachhochschule Erfurt, 2020, s. 13).

Vzdělávací plány a plánování

Problematika plánování pedagogické práce patří mezi důležité tematické oblasti. V analyzovaných studijních programech ji pokrývalo 31 klíčových segmentů. Současně problematika procházela dalšími moduly. Pojetí plánování vzdělávací činnosti v Německu tradičně vychází ze sociálně-pedagogického pojetí předškolní pedagogiky.²⁵⁵ Na základě pozorování a hodnocení činnosti dětí jsou formulovány dílčí cíle pro nabídku činností a úpravu prostředí, případně jsou cíle retrospektivně rekonstruovány a dokumentovány. Studijní programy proto cílí především na porozumění procesům učení dětí, na znalost obsahů vzdělávacích programů a na schopnost budoucích pedagogů vytvářet příležitosti pro samostatnou aktivitu dětí, která směřuje k jejich rozvoji v příslušných vzdělávacích oblastech (převažují nepřímou řízené činnosti). V Německu

²⁵⁵ Odpovídá uchopení tzv. vstřícného pojetí kurikula podle Syslová et al. (2019).

však můžeme identifikovat regionální rozdíly. Ve spolkových zemích, které vycházejí ze situačního učení (*Situationsansatz*), převažuje volná hra a nepřímo řízené činnosti. V kurikulech spolkových zemí na jihu Německa spíše nacházíme větší množství řízených činností, což se odráží také ve studijních programech. Například na bavorské Katholische Stiftungshochschule München je obsahem odborné přípravy „systematické plánování a realizace vzdělávací nabídky a podpory (např. projekt, ateliér, *Lernwerkstatt*, podpora integrovaná do běžného dne a specifická podpora rozvoje kompetencí v různých oblastech a s tím spojených sociálních forem) v heterogenních skupinách“ (Katholische Stiftungshochschule München, 2021, s. 57).

Studijní programy obsahují odbornou přípravu studentů v oblasti kurikula na národní úrovni a přehled o vzdělávacích programech napříč spolkovými zeměmi. Současně se hlouběji věnují vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání ve své spolkové zemi. Příkladem takového studijního programu je právě Katholische Stiftungshochschule München. V kurzu *Všeobecná pedagogika a vzdělávací plány* (12 kreditů) se věnuje programům pro předškolní vzdělávání. V modulu *Praxe I: Doprovázení / Podpora hry a učení* (15 kreditů) směřuje pozornost ke kurikulárním základům specifickým pro Bavorsko, což je poměrně pochopitelné, protože bavorský vzdělávací program je v celém Německu nejrozsáhlejší.

Pedagogika práce s dětmi do tří let v předškolních zařízeních

V posledních 20 letech se zásadně zvýšila docházka dětí mladších tří let do předškolních institucí. V celém Německu se realizovaly národní i zemské projekty zacílené na podporu předškolních institucí i další vzdělávání pedagogických pracovníků. V tomto kontextu je zajímavé, že tematika práce s dětmi do tří let se ukázala jako relativně málo zastoupená ve studijních programech pedagogiky dětství v Německu. Pouze 12 programů zahrnuje explicitně takto zaměřené vzdělávací obsahy (17 kódovaných segmentů). Specifické kurzy jsme našli na čtyřech vysokých školách: na bavorské Evangelische Hochschule Nürnberg (modul *Rané dětství (přístupy) a salutogeneze*, 6 kreditů), na berlínské Hochschule für Angewandte Pädagogik (modul *Utváření vzdělávacích procesů dětí do tří let*, 8 kreditů), na hesenské DIPLOMA Hochschule (modul *Pedagogika pro jesle*, 6 kreditů) a na durynské SRH Hochschule für Gesundheit (*Interdisciplinární raná péče*, 10 kreditů). Spíše jde o programy se zásadnějším zaměřením na pedagogické otázky (méně na témata sociální práce). Ostatní programy integrovaly problematiku práce s dětmi do tří let do širěji orientovaných modulů.

Analyzované moduly se zabývaly aktuálními výzkumnými poznatky, vývojem v oblasti předškolní výchovy a profesionalizací pedagogické práce s nejmenšími dětmi. Pojednávaly o historii a organizačních formách rané péče i o současných přístupech. Studenti se zde seznamují s poznatky a teoriemi o vývoji dětí mladších tří let a mohou kriticky reflektovat didaktické koncepty. Obsahem jsou také poznatky z významu vazby (*attachmentu*), adaptace, resilience, zajištění potřeb dětí v režimu dne, reflexe sociálních, biografických a profesních aspektů, problematika organizace, standardů v oblasti pedagogické kvality i strukturální a procesní kvality.

Příkladem dílčího kurzu modulu *Doprovázení vzdělávání dětí* (5 kreditů) je část *Děti mladší tří let v zařízeních denní péče o děti a v denních centrech péče o děti* (dvě hodiny týdně), která zahrnuje témata „úkoly, pracovní metody a organizace denní péče o děti; koncepce práce s dětmi do tří let; připoutání, participace a organizace interakce s dětmi do tří let; úprava místností pro práci s malými dětmi“ (Fachhochschule Erfurt, 2020, s. 27).

Za další inspirativní příklad považujeme dílčí obsahy kurzu *Duševní a fyzické zdraví / Odpovědná péče a vzdělávání* (9 kreditů), které zahrnují témata:

„Organizace každodenního života v jeslích, snížení stresu při mikropřechodech a jejich využití jako situací pro učení;

- Responzivita na přirozené schopnosti: Dotyk, hlas (zvuk), gesto, pohled, tón, pohyb a dynamické přizpůsobení tónu a pohybu;
- Responzivní jednání v praxi, jednání v kontextu inkluzivního vzdělávání, komunikace dotykem a pohybem, ‚sociální stopování‘ (kinestetická manipulace s kojenci);
- Profesionální responzivita jako optimalizované interakční chování profesionálů v místech k učení (u jídelního stolu, při přebalování, v umývárně, v prostoru pro spaní, v hracím prostoru);
- Profesionální responzivita ve spolupráci s rodiči a v týmu“ (Evangelische Hochschule Freiburg, 2022, s. 19).

Pedagogika a didaktika ve vztahu ke školnímu věku a mimoškolní oblasti

Ačkoli se studijní programy zaměřují nejen na předškolní, ale také na mladší školní věk, analyzované studijní programy nedávaly pedagogice a didaktice ve vztahu ke školnímu vzdělávání a mimoškolním činnostem explicitní prostor. Pouze osm programů mělo specifika práce se školními dětmi výslovně uvedena ve studijních obsazích jako samostatnou součást modulu a jediná vysoká škola (DIPLOMA Hochschule v Hesensku) koncipovala modul zaměřený pouze na tuto věkovou skupinu. Vzdělávací obsah se ve vztahu ke školním dětem zaměřoval na teoretická východiska a koncepty, podporu přechodů, organizaci a struktury dne, hru či volnočasové aktivity. Témata byla též integrována do modulů zaměřených na oborové didaktiky.

8.7.4 Další složky učitelské propedeutiky

Obecná pedagogika

Obecná pedagogika nefigurovala v modulech samostatně. Pedagogické základy se ve většině programů zaměřovaly přímo na skupinu dětí v předškolním a mladším školním věku. Pouze čtyři programy měly samostatný modul orientovaný na základní pojmy z obecné pedagogiky bez věkových či dalších specifik.

Sociální pedagogika

Sociální pedagogika patří k teoretickým pilířům pedagogiky dětství, která je charakteristická svým sociálně-pedagogickým zaměřením. Proto mají moduly problematiku integrovanou do vzdělávacích obsahů napříč programy. Zahrnují celou řadu témat jako pedagogické perspektivy na rozmanitost rodin, rodičovství, sociální a společenské proměny pedagogiky dětství, sociální struktury a vzdělávací systém, sociálněpolitické kontexty vzdělávání, koncepce zaměřené na cílovou skupinu a sociální situace (didaktika a metody sociální pedagogiky). Sociálně-pedagogická témata byla zpravidla integrována do širěji zaměřených modulů, často propojených s tématy sociální práce, inkluzivní pedagogiky či s problematikou spolupráce s dalšími aktéry v interdisciplinárním modelu v sociálním prostoru. Spíše výjimečně se sociálně-pedagogickým obsahům věnoval samostatný modul (např. *Oblasti odpovědnosti a působení sociální pedagogiky*, 5 kreditů na Hochschule Koblenz). Celkem jsme tematiku identifikovali ve 12 z 20 programů.

Příkladem zahrnutí otázek sociální pedagogiky je první polovina modulu *Orientace v sociálním prostoru: koncepty a přístupy* (9 kreditů) na Evangelische Hochschule Freiburg:

„(1) Sociální prostor a kontextualizace oblastí praxe výchovy dětí:

- Koncepty a metody orientace/analýzy životního světa a sociálního prostoru
- Politické a ekonomické rámcové podmínky
- Životní prostředí, sociální, vzdělávací, zdravotní, mediální a umělecký prostor
- Virtualita a konkrétnost vztahového prostoru
- Osvojování prostoru dětmi: teorie osvojování a získávání dovedností
- Každodenní světy v sociálních a ekologických změnách
- Úkoly, možnosti činnosti a meze pedagogiky orientované na životní svět
- Prohlubující projektová práce (např. prohlídka okolí s konkrétní vytyčenou otázkou)“ (Evangelische Hochschule Freiburg, 2022, s. 36).

Sociální práce

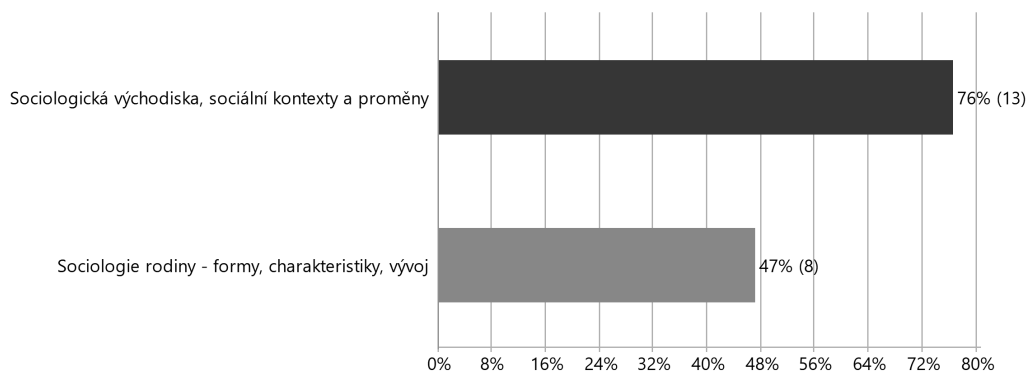
Tematika je důležitá zvláště na vysokých školách, které se primárně orientují na sociální práci. Jejich programy pedagogiky dětství se více zaměřují na sociální témata. Některé části programů nabízely tyto školy současně studentům pedagogiky dětství i sociální práce – pak šly hodně do šíře právě v sociální oblasti (např. Staatliche Studienakademie Breitenbrunn) a naopak méně se orientovaly na didaktickou přípravu. Celkem jsme tematiku identifikovali v 11 z 20 programů. Mezi obsahy patří sociálněekonomické a sociálněpolitické základy s ohledem na sociální profese, aspekty sociálního státu, právní, správní a etické rozměry, sociální nerovnosti a sociální problémy, oblasti konfliktů a znevýhodnění. Zahrnuty jsou metody a přístupy v sociální práci jako *case management*, individuální vedení případů, práce se sociálními skupinami, komunitní práce, *empowerment* či sociálněekologický přístup. Pojednány jsou také funkce sociální práce a její politický mandát, profesní identita v sociální práci nebo důsledky správních reformy v sociálních službách.

Sociologie

Sociologické obsahy byly zahrnuty v 17 z 20 programů, často v překryvu s tématy sociální pedagogiky a sociální práce v jednom modulu. Sociologická témata se orientovala jednak na základy sociologie, hlavní sociologické teorie, sociální kontexty v rámci proměn společnosti, její diverzity způsobené migrací a dalšími fenomény. Ve studijních programech byla specificky pojednána témata, která se týkala vývoje rodiny, rodinných struktur a heterogenity životních kontextů současných dětí.

Graf 20

Zastoupení segmentů kódu v oblasti sociologie v jednotlivých studijních programech (n=20)



Výjimečně v programu figuroval modul s výhradní orientací na sociologická témata. Příkladem může být modul *Sociologické základy a socializace* (6 kreditů) na Fachhochschule Erfurt či *Základy sociologie* (8 kreditů) na Staatliche Studienakademie Breitenbrunn:

„Základy sociologie: Klíčové sociologické koncepty a teoretické přístupy

Modernizace, individualizace, demografické změny, globalizace, sociální struktury, sociální nerovnost a fenomény vyloučení, třídní modely, životní situace, koncept habitu, životní styly a sociální prostředí.

Chudoba, bezdomovectví, vzdělanostní znevýhodnění, nezaměstnanost, sociologie deviace, teorie deviantního chování, kriminalita, pravicový extremismus, sebevražedné tendence, patologizace, násilí, sociologie rodiny. Rodiny v sociálním kontextu, rodinné role a formy interakce, sociologie života, biografie a životní dráha, sociální organizace a změny v průběhu života“ (Staatliche Studienakademie Breitenbrunn, 2020, s. 10–11).

Psychologie

Psychologie tvoří významnou součást všech analyzovaných programů pedagogiky dětství. Zpravidla jsou psychologické perspektivy integrovány do více modulů, přičemž alespoň jeden je zaměřený výhradně na psychologické základy ve vztahu k pedagogice dětství, či v modulu orientovaném na základy humanitních a společenských věd. Moduly se zabývají souvislostmi mezi emočním, kognitivním, sociálním a hodnotovým vývojem dítěte. Z hlediska specifických disciplín je pokryta obecná, vývojová psychologie, sociální psychologie, kognitivní neurověda a klinická psychologie a pedagogická antropologie. Jsou zahrnuty modely a teorie vývoje dítěte, teorie učení a výzkum z pohledu vývojové psychologie a perspektivy různých ekosystémů. Kromě toho se vyučují principy psychologie práce, komunikace, organizace a klinická (rodinná) psychologie, vývoj výchovných procesů a individuální vývoji dětí. Studenti se seznamují s teoriemi *attachmentu* a utvářením vztahů či prací s traumatem. Učí se aplikovat psychologické poznatky v konkrétních, běžných výchovných situacích a cíleně pracují s reflexí vlastní biografie. Příkladem široké integrace psychologie do studijního programu je Evangelische Hochschule

Nürnberg, kde jsou hlavní psychologické základy zahrnuty v modulu *Psychologické přístupy k dětství* (6 kreditů). Psychologická témata²⁵⁶ jsou součástí dalších čtyřech modulů.

Studium generale

Studium generale je obsaženo ve čtvrtině studijních programů v rozsahu od tří (Evangelische Hochschule Nürnberg) do 14 kreditů (Evangelische Hochschule Nürnberg). Jako studium generale byl označen jeden nebo více volitelných modulů v průběhu studia, zpravidla v jeho druhé polovině. Jsou to většinou kurzy, které se tematicky orientují šířeji a nabízejí studentům napříč studijními programy rozšíření perspektivy nad jejich obor. Studium generale realizovaly vysoké školy v různých podobách. Příslušné kurzy mohli studenti absolvovat v libovolném semestru jako volitelný obsah (na Pädagogische Hochschule Freiburg) nebo v určitém semestru (na Evangelische Hochschule Berlin). Vysoké školy poskytovaly studentům možnost si vybrat z kurzů jiných programů nebo dokonce i z kurzů jiných vysokých škol v regionu. Jinou variantou studia generale byly kurzy zaměřené na aktuální průřezová témata (např. na *udržitelný rozvoj*).

Příklad modulu studium generale z Evangelische Hochschule Berlin (3 kredity):

„Blok 1: Přednášky ‚Studium Generale‘ (jedna hodina týdně)

- Mezioborové přístupy k aktuálním průřezovým tématům jsou řešeny z pohledu minimálně čtyř studijních programů.

Blok 2: Seminář ‚Studium generale‘ (dvě hodiny týdně)

- V semináři ‚Studium Generale‘ se studenti učí společně se studenty z jiných kateder/programů a v multidisciplinárních projektových týmech hlouběji zkoumají jednotlivé aspekty vybraných průřezových témat.
- Zabývají se dosud neznámými otázkami, kulturou vedení diskuze, strategiemi řešení problémů a sdělují obsah a způsoby myšlení svého oboru studentům a vyučujícím z jiných oborů“ (Evangelische Hochschule Berlin, 2017, s. 48–49).

Poradenství, spolupráce s rodinou a širším sociálním prostorem

Téma bylo zahrnuto ve všech analyzovaných programech a bylo realizováno zpravidla jako samostatný modul a k tomu dále i průřezově jako součást jiných modulů (75 % programů mělo téma zahrnuto ve více než jednom modulu). Některé vysoké školy téma integrovaly do ucelených modulů – např. württemberská Pädagogische Hochschule Freiburg koncentruje obsahy do 12kreditového modulu *Kooperace s rodinami a vzdělávání rodin*; dolnosaská HAWK Hildesheim má dva moduly *Vedení rozhovoru a poradenství I a II* (celkem za 12 kreditů, 4. a 5. semestr). V jiných vysokých školách postupovalo téma napříč programem – např. v programu HAW Hamburg byly otázky spolupráce s rodinou a poradenství součástí pěti modulů.

²⁵⁶ Neuropsychologické, neurobiologické základy a psychologie učení; připoutání a vztahy, poruchy připoutání, resilience a síla ega; rozpoznání psychologických odchylek (Evangelische Hochschule Nürnberg, 2022). Vyčíslení kreditové zátěže je obtížné, protože přesné údaje v modulech nejsou rozepsány, z hodinové dotace výuky lze však usuzovat, že v integrovaných modulech pokrývá ještě cca dalších 9–10 kreditů.

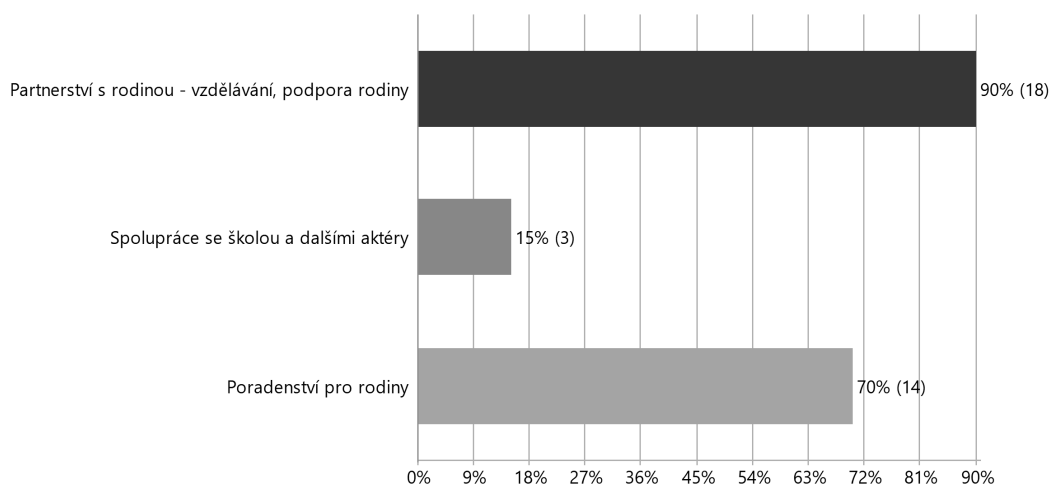
Tabulka 18

Zastoupení segmentů v jednotlivých oblastech spolupráce s rodinou a poradenství ve studijních programech (n=20)

	Segmenty	Podíl v %
Partnerství s rodinou - vzdělávání, podpora rodiny	35	56,45
Spolupráce se školou a dalšími aktéry	4	6,45
Poradenství pro rodiny	23	37,10
TOTAL	62	100,00

Graf 21

Zastoupení kódů v oblasti spolupráce s rodinou a poradenství v jednotlivých studijních programech (n=20)



V této problematice jsme identifikovali tři oblasti (kódy), první z nich – **partnerství s rodinou, její vzdělávání a podpora** v širokém pojetí (35 segmentů) – byla zastoupena nejvíce. Moduly se zabývaly spoluprací rodiny s různými typy zařízení denní péče a vzdělávacích institucí a zajištěním kontinuity vzdělávacích procesů v jednotlivých prostředích, v nichž se dítě pohybuje. Pokrývaly teoretické základy spolupráce s rodiči. Zabývaly se také evaluací vzdělávacích programů pro rodiče a metodami a organizací rodičovské participace (např. na různých úrovních plánování), vzděláváním a výchovou dítěte v rodině v interdisciplinárním kontextu a v perspektivě rozmanitosti rodičů a jejich potřeb. Cílem bylo také rozvíjet základní komunikační dovednosti studentů při práci s rodiči. Příkladem modulu na dolnosaské Ostfalia Hochschule je modul *Partnerství v oblasti vzdělávání a výchovy* (6 kreditů):

„Partnerství v oblasti vzdělávání a práce s rodiči: Základy, modely a formy výchovného partnerství a práce s rodiči; vymezení klíčových pojmů; konstrukt proměňující se rodiny; vzdělávací úrovně ‚dialogické práce s rodiči‘; pedagogické a psychologické přístupy; práva rodičů na participaci; spolupráce s mono- a multietnickými rodinami; aktivizační metody práce s rodiči.

Vzdělávání v rodině v interdisciplinárním kontextu: Koncepce a nabídky vzdělávání v rodině; rodina jako místo vzdělávání; vzdělávání v rodině s ohledem na rozmanitost a migraci ve společnosti; význam sociálního prostoru a spolupráce a síťování relevantních aktérů pro rodiny a děti; studie efektivity vzdělávání rodičů a rodin; metodické koncipování nabídek vzdělávání v rodině, např. kurzy pro rodiče/rodiče a sourozence“ (Ostfalia Hochschule, 2021, s. 32-33).

Druhým tématem (a kódem) bylo **poskytování poradenství rodinám**. Moduly se věnují různým poradenským přístupům a konceptům a jejich uplatnění ve výchově dětí. Vyučují teoretické základy a cíle poradenství, zahrnují i praktické zkušenosti ve vybraných poradenských situacích. Studenti reflektují vliv sociálních a společenských podmínek na biografii jedince. Obsahem je mimo jiné poradenství v konfliktních situacích, poradenství v institucionálním kontextu, základy komunikace a vedení rozhovorů s dětmi a rodiči. Příkladem může být volitelný modul *Poradenství v oblasti pedagogiky dětství* (6 kreditů) na Pädagogische Hochschule Ludwigsburg:

„Pojem poradenství

- Příležitosti, instituce, úkoly a cíle poradenství a různé cílové skupiny;
- Teoretické přístupy a související poradenské přístupy (základní pojmy, metody, etické důsledky);
- Oblasti a formy poradenství a instituce, v nichž se poradenství v oblasti pedagogiky dětství uskutečňuje, a jejich úkoly (např. supervize, kolegiální poradenství, výchovné a rodinné poradenství, odborné poradenství, poradenství v zařízeních denní péče o děti/rodinných centrech);
- Poradenské rozhovory a poradenské procesy: komunikace a interakce;
- Utváření vztahů mezi poradci a zájemci o poradenství v institucionálním prostředí; intervenční strategie;
- Sebereflexe jako rozměr pedagogické profesionality;
- Problémy spojené s poskytováním poradenství v rámci praxe (kolegiální poradenství pod odborným vedením);
- Iniclace a doprovázení vzdělávacích procesů dospělých prostřednictvím poradenství“ (PH Ludwigsburg, 2021, s. 15)

Třetí kód **spolupráce se školou a dalšími aktéry** byl vyčleněn samostatně. Tyto dílčí obsahy modulů se zaměřovaly na partnerství se školami (nikoli však ve vztahu k přechodům) a dalšími aktéry v pedagogických procesech a na zajištění péče o děti a mládež (např. dětské domovy).

Management, legislativa a personální řízení

Management má ve studijních programech zásadní místo. Téma bylo zahrnuto ve všech analyzovaných programech. Obsahově široká oblast byla navíc značně diverzifikovaná mezi jednotlivými programy podle toho, zda byly zaměřené primárně pedagogicky nebo ve větší míře na sociální práci.

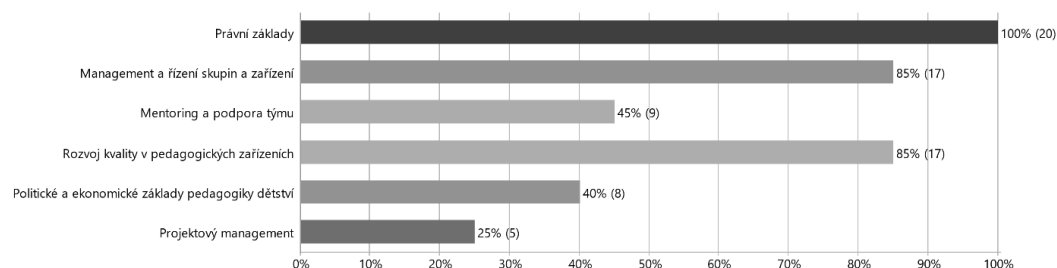
Tabulka 19

Zastoupení segmentů v jednotlivých oblastech managementu, legislativy a personálního řízení ve studijních programech (n=20)

	Segmenty	Podíl v %
Právní základy	44	32,12
Management, řízení skupin a zařízení	37	27,01
Mentoring a podpora týmu	16	11,68
Rozvoj kvality v pedagogických zařízeních	21	15,33
Politické a ekonomické základy pedagogiky dětství	14	10,22
Projektový management	5	3,65
TOTAL	137	100,00

Graf 22

Zastoupení kódů v oblasti managementu, legislativy a personálního řízení v jednotlivých studijních programech (n=20)



Moduly zaměřené na **právní základy** zahrnují národní a mezinárodní právní základy práce v pedagogice dětství – struktury, orgány, odpovědnost, povinnosti a postupy zařízení denní péče o děti, škol, zařízení péče o děti a mládež, terapeutických center, klinik nebo zařízení veřejných služeb v oblasti ochrany dětí. Studenti získávají znalosti o Úmluvě OSN o právech dítěte a dalších základních právech. Obsaženo je také rodinné, pracovní právo a školská legislativa, analýzy jednotlivých případů a aplikace zákonů. Speciální pozornost je věnována sociálnímu právu (sociální zákoník a právo na denní péči o děti), což souvisí se specifickým, historicky podmíněným nastavením předškolního sektoru, který podléhá sociální oblasti, ačkoli jde o vzdělávání (ISCED 02).

Moduly orientované na **management, řízení skupin a zařízení** obsahují témata jako teorie řízení v institucionální perspektivě zařízení denní péče, koncepce managementu v sociální oblasti, rozvoj (multiprofesního) týmu, personální řízení (leadership), marketing, controlling a organizační struktury a jejich rozvoj, organizační kultura, vztahy s veřejností, úkoly a procesy řízení ve vzdělávacích institucích, strategické plánování, management změny, profesionalizace, administrativa či podpora zdraví na pracovišti. S touto oblastí se úzce propojovala problematika **mentoringu a podpory týmu**, protože se do ní řadila témata jako komunikace, konfliktní a krizové řízení, psychologie motivace, personální rozvoj pracovníků a role vedoucích pracovníků,

koučování, supervize, mentoring mezi kolegy, moderace, *mobbing*, *burn-out* či práce v multiprofesních týmech. Studenti si zde osvojují znalosti o strukturách a možnostech týmového rozvoje a nástrojích personálního rozvoje, o etice v personálním řízení a podpoře týmu.

Otázky kvality pedagogické práce jsou v Německu velice diskutovaným tématem. V oblasti managementu proto samostatně stál kód **rozvoj kvality v pedagogických zařízeních**, resp. v předškolních institucích a zařízeních denní péče. Moduly zahrnovaly základní pojmy, teorie a koncepce rozvoje kvality, standardy a postupy podporující kvalitu. Studenti se měli seznámit s nástroji hodnocení kvality, s rozvojem inkluzivních zařízení, která podporují učení a rozvoj každého dítěte. Specifickými tématy byly vztahy s veřejností či národní iniciativy pro rozvoj kvality. S tím souvisely také obsahy vztažené k **politickým a ekonomickým základům** v pedagogice dětství. Moduly pokrývaly celou řadu otázek týkajících se mezinárodních rámců, perspektiv sociální politiky, ekonomie, financování zařízení, ekologie, cílů zaměřených na rozvoj demokratických přístupů v předškolních a dalších institucích. Blízkou souvislost má také kód **projektový management**, který tvořil samostatné obsahy ve studijních programech. Zahrnuje základy projektového řízení (vč. fundraisingu a financování projektu), vypracování plánu projektu, hodnotících kritérií a dohledu nad jeho realizací. Teoretické obsahy modulů byly provázány s praktickými zkušenostmi studentů (plánování, realizace a prezentace projektů), které byly někdy začleněny i do modulů praxe.

Inkluze a speciálně-pedagogické přístupy

Problematika je významně zastoupena alespoň v jednom uceleném modulu pod různými názvy ve všech analyzovaných programech. Podpora dětí se speciálními potřebami a proinkluzivní nastavení tvoří jeden ze základních pilířů současné předškolní pedagogiky a pedagogiky dětství v Německu. Inkluze, interkulturní obsahy a soužití v rozmanité společnosti jsou v německých programech reprezentovány velice často **samostatným modulem se značnou kreditovou dotací. Inkluzivní perspektiva prochází také moduly s jiným tematickým zaměřením, které témata nahlíží též optikou specifických potřeb dětí a socio-kulturní rozmanitosti. Větší zastoupení problematiky jsme identifikovali zvláště ve studijních programech vysokých škol, které se nacházejí v regionech s vysokou sociální diverzitou.**

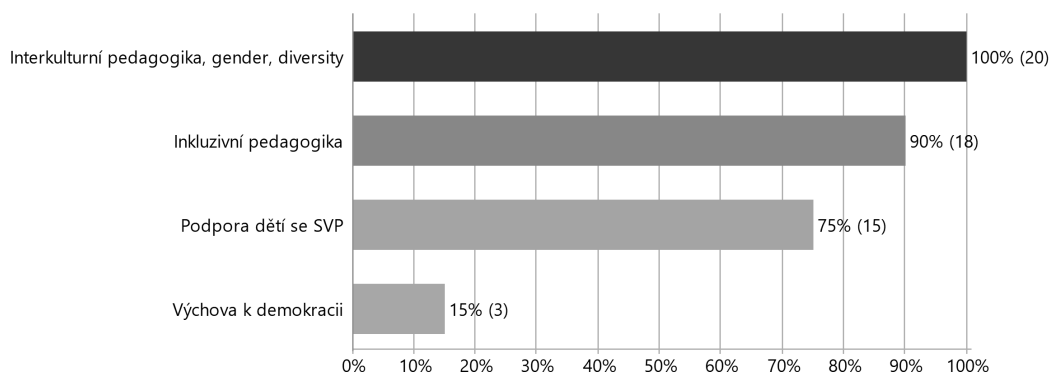
Tabulka 20

Zastoupení segmentů v jednotlivých oblastech inkluze a speciálně-pedagogických přístupů ve studijních programech (n=20)

	Segmenty	Podíl v %
Interkulturní pedagogika, gender, diversity	36	39,56
Inkluzivní pedagogika	30	32,97
Podpora dětí se SVP	22	24,18
Výchova k demokracii	3	3,30
TOTAL	91	100,00

Graf 23

Zastoupení kódů v oblasti inkluze a speciálně-pedagogických přístupů v jednotlivých studijních programech (n=20)



První klíčovou oblast tvořila **interkulturní pedagogika, gender a diverzita**. Témata byla uchopena velice rozmanitým způsobem, i když nelze najít odlišnosti v přístupu z hlediska regionu ani zřizovatele vysoké školy (církvevní – nekonfesní²⁵⁷). Otevřený a respektující přístup k genderu a diverzitě je charakteristický pro všechny vysoké školy. Na některých vysokých školách má studijní program dokonce přímo zaměření na inkluzivní pedagogiku; na Katholische Hochschule NRW Köln jsou jak části inkluzivní pedagogiky integrované v různých předmětech, tak samostatné specifické kurzy s poměrně vysokou časovou dotací (Diverzita – 3 kredity, Chudoba – 3 kredity, Resilience – 3 kredity).

Příkladem realizace tématu je modul *Inkluze, diverzita a interkulturalita* (8 kreditů) na Pädagogische Hochschule Ludwigsburg a Evangelische Hochschule Ludwigsburg, které mají společný studijní program. Třísemestrální modul je složený ze čtyř částí: *Inkluze/exkluze* (přednáška); *Základy učení o rozmanitosti a řízení rozmanitosti* (přednáška); *Jednání s rozmanitostí* (seminář); *Mezi participací a diskriminací – migrace a integrace v Německu* (seminář). Vzdělávací obsah modulu nám může sloužit jako příklad v této oblasti:

- „Teoretické zkoumání pojmů/termínů, jako je uznání, respekt, důstojnost
- Právní základy: participace, sebeurčení
- Orientace na zdroje, komunitní péče; zplnomocnění
- Genderová socializace; genderová pedagogika; *gender mainstreaming*
- Teoretické základy pedagogiky rozmanitosti; organizace heterogenního uspořádání výuky
- Generace a mezigenerační koncepty v raném dětství
- Základní předpoklady a definice konceptu rozmanitosti
- Vznik konceptu diverzity v USA a Německu
- Rozlišování mezi učením se rozmanitosti a řízením rozmanitosti
- Kognitivní, afektivní a behaviorální složky kompetence k diverzitě

²⁵⁷ Například na bavorské Katholische Stiftungshochschule München (2021) je mezi obsahy: „Sociálně konstruktivistické pojetí maskulinity a femininity jako produktů probíhajících procesů sociální konstrukce (Doing Gender)“ (s. 38). Podobně na Evangelische Hochschule Berlin (2017): „Genderově specifická socializace/heteronormativita“ (s. 26).

- Základní dimenze rozmanitosti (např. pohlaví, etnický původ, věk, náboženství)
- Historie a současnost Německa jako země přistěhovalectví (fakta a čísla)
- Objasnění a diskuse o základních pojmech (kultura, multikultura, interkultura, transkultura, rozmanitost, migrace, integrace atd.)
- Nejnovější teoretické a praktické přístupy k prevenci kulturalizace a etnizace a k uznání rozmanitosti a odlišnosti
- Konkrétní možnosti osvojení a participace s přihlédnutím k životní situaci migrace a interkulturality
- Hlubkové zkoumání pojmů migrace, integrace, participace a diskriminace z teoretické a akční perspektivy a uznání mezinárodních souvislostí“ (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, 2021, s. 10).

K dalším tématům v jiných studijních programech patří:

- teorie, koncepty a pedagogika rozmanitosti, protipředsudková výchova, pedagogika migrace, kulturně citlivý přístup (interkulturní, mezináboženská, genderově citlivá pedagogika);
- skupinová příslušnost a sociální kategorizace: identita referenční skupiny, (vícenásobná) příslušnost; formy diskriminace a postupy při zacházení s odlišnostmi; stereotypy, předsudky, intersekcionalita;
- empirické poznatky a přístupy k vývoji předsudků u dětí; intervence pro prevenci předsudků, diskriminace a rasismu;
- historický a současný vývoj mezinárodních a vnitrostátních migračních procesů;
- světová náboženství (mezináboženská výchova a dialog);
- genderově specifická socializace/heteronormativita; dětská sexualita; sexuální násilí a napadení;
- chudoba, nezaměstnanost jako výzva pro společnost.

Protože jde o obsáhlé téma, integrují je vysoké školy do více modulů. Například Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Severní Porýní-Vestfálsko) propojuje praxi a teoretickou přípravu. Studenti absolvují ve druhém semestru teoretický modul *Vzdělávání a diverzita – úvod* (12 kreditů), následuje celosemestrální praxe, která se obsahově zaměřuje také na problematiku rozmanitosti ve vzdělávání. Na praxi navazuje opět 12kreditový kurz *Vzdělávání a diverzita – prohloubení* ve čtvrtém semestru. Celkem je tématům spojeným s inkluzí věnován značný prostor (24 kreditů za studium).

Druhá klíčová oblast – **inkluzivní pedagogika** – se v základech potkává s předchozím kódem (mezinárodní/evropský diskurz inkluze a exkluze, teorie sociálního systému). Zaměřuje se na teoretická východiska a vysvětlení klíčových pojmů a modelů (exkluze-segregace-integrace-inkluze), formy organizace a realizaci proinkluzivních příležitostí pro hru a učení. Zahrnut je také mezinárodní právní rámec (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením; Úmluva OSN o právech dítěte) i národní legislativa inkluzivní praxe v zařízeních denní péče. Současné přístupy jsou charakteristické odklonem od konceptu integrace směrem k inkluzi. Moduly zapojují praktickou přípravu studentů pro inkluzivní pedagogickou práci i seznámení s nástroji a metodami, které podporují inkluzivní praxi (např. projekt *Kinderwelten – Persona Dolls*). Příkladem uceleného modulu zaměřeného na inkluzivní pedagogiku je *Inkluzivní vzdělávání a pedagogika rozmanitosti* (10 kreditů) na berlínské Katholische Hochschule:

„V modulu jsou představeny důležité koncepční a teoretické základy inkluzivní pedagogiky. Debaty o odlišnosti, heterogenitě a rozmanitosti tvoří důležité referenční body. Jsou uvedeny přístupy teorie

uznávající ‚pedagogiku rozmanitosti‘ a ‚vzdělávání vědomé si předsudků‘; je diskutován jejich současný (další) vývoj. Dále jsou představeny teorie a modely didaktiky zohledňující praxi učení a vzdělávání v heterogenních skupinách. Studenti se seznámí s komplexními činnostmi, které jsou součástí inkluzivních procesů, a připravují se tak na citlivé doprovázení a poradenství v inkluzivních procesech“ (Katholische Hochschule für Sozialwesen, 2020, s. 16).

Třetí klíčová oblast – **podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami** – přináší základní informace o různých formách znevýhodnění a postižení. Zahrnuje modely a přístupy k podpoře dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP). Jsou představeny pedagogické a terapeutické koncepce a metody včasné intervence, dále koncepty, které podporují participaci v cílových institucích pedagogiky dětství i konkrétní možnosti podpory dětí se SVP. Pojednává se také o spolupráci s rodinami a externími partnery v systému podpory i znalosti o prevenci a intervenci. Studenti se seznámí s různými modely struktury, financování a organizace systému zdravotní péče a jsou schopni vypracovat vhodná intervenční opatření. Diskutovány jsou také metody úspěšné implementace (podpůrných) konceptů v předškolních institucích a v dalších zařízeních denní péče a překážky implementace. Za inspirující považujeme přístupy, které motivují studenty k rozdílným pohledům na téma speciálních potřeb (dimenze přístupu k SVP jako *uschopnění vs. postižení*) a také k porozumění situace rodiny, rezponzivité v přístupu k dítěti a jeho rodině apod. Specifickým tématem byla pedagogika traumatu, která však byla zahrnuta pouze do dvou programů (HAW Hamburg, Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen).

Otázky vzdělávání dětí se SVP byly v některých programech situovány do samostatných modulů (např. Evangelische Hochschule a Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), jinde byly zařazeny více průřezově. Modul *Včasná podpora dětí se zdravotním postižením, vývojovými riziky a poruchami* (6 kreditů) má tyto obsahy:

- „Historie a organizační formy včasné intervence;
- Základní úkoly a principy fungování včasné intervence;
- Vyrůstání v podmínkách sociálního znevýhodnění jako rizikový faktor pro psychosociální vývoj dítěte;
- Formy postižení dítěte a jejich význam v rodinném a sociálním prostředí;
- Znaky ohroženého vývoje dětí;
- Pedagogické a terapeutické koncepce a metody rané intervence“ (Evangelische Hochschule Ludwigsburg, s. 17).

Na Evangelische Hochschule Freiburg tvoří tematika podpory dětí se SVP hlavní část modulu *Diverzita – inkluzivní pedagogika, témata a úkoly inkluzivní pedagogiky v dimenzi heterogenity uschopnění/postižení* (6 kreditů):

- „Zdravotní postižení jako sociální konstrukt, analýza definic a klasifikací;
- Postižení v dětství, např. smyslové, tělesné a kognitivní postižení a z toho vyplývající potřeby podpory;
- Specifické podpůrné programy a programy osobní asistence;
- Didaktické návrhy pro koncipování inkluzivních situací pro hru a učení a jejich realizaci;
- Životní situace rodin s dětmi s postižením;
- Spolupráce v rámci instituce, s externími partnery v systému podpory a s rodinami;

- Rozvojové poradenství/konzultace v kontextu přechodových období;
- Odborná responzivita v inkluzivní práci s dětmi a ve spolupráci s rodinami;
- Péče a poskytování asistenčních služeb;
- Výzvy v kontextu responzivní podpory dětí v oblastech základních činností života (stravování a pitný režim, spánek a odpočinek, vylučování);
- Pedagogické působení za podmínek bolesti;
- Organizační formy a právní rámcové podmínky pro inkluzivní praxi v zařízeních denní péče o děti a v dalších zařízeních vzdělávacích oblastech práce“ (Evangelische Hochschule Freiburg, 2022, s. 30).

Čtvrtá klíčová oblast se zaměřuje primárně na **výchovu k demokracii v kontextu rozmanitosti společnosti**. Samostatně ji nabízely pouze tři studijní programy (HAW Hamburg, Ostfalia Hochschule, Hochschule Koblenz). Demokratické přístupy však prostupují v analyzovaných studijních programech mnoha moduly jako průřezové téma. Nejvíce jsme je nacházeli v souvislosti s proinkluzivními obsahy odborné přípravy pedagogů (moduly orientované na přípravu studentů v oblasti inkluzivní pedagogiky) a dále v modulech zaměřených na ochranu práv dětí. Vzdělávací obsahy usilují o **pozitivní ovlivňování rozvoje dětí v demokratickém soužití** a o podporu jejich **participace na vzdělávacích procesech jako jejich základního práva**. S tím byly spojené také otázky ochrany dítěte z perspektivy legislativní i pedagogické. Příkladem je Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften, kde modul *Politika zaměřená na životní kontexty a jednání ve vztahu k dítěti* (6 kreditů) obsahuje tyto dvě části: *Participace a způsoby budování demokracie s dětmi a Práva dětí a nejlepší zájmy* (viz další podkapitola), které na sebe obsahově navazují a jsou provázány v jednom modulu.

„Participace a způsoby budování demokracie s dětmi: Participace a vzdělávání, demokracie a společenská angažovanost; pojetí participace; způsoby koncepce participace; metody výchovy k demokracii; demokratická pedagogika a kultura participace v každodenním pedagogickém životě s dětmi; didaktiko-metodické návrhy; dialogy s dětmi, dětská konference, dětský parlament; interkulturní pedagogika, inkluze a participace; chudoba jako inkluzivní výzva společnosti“ (Ostfalia Hochschule, 2021, s. 23).

Většina analyzovaných studijních programů pedagogiky dětství začleňuje do obsahů nejdříve moduly, které vedou studenty k vytvoření demokratických a proinkluzivně nastavených profesních postojů a budují základní didaktickou vybavenost. Návazně přináší obsahy, které jsou spojeny s dílčími otázkami, jako je ochrana práv dítěte a intervenční postupy či krizová opatření. Toto jednoznačně považujeme za inspiraci pro české studijní programy, protože takové programy jdou cestou osobnostního formování studentů. Učí apriorní orientaci na potenciál dítěte a otevřenosti k jeho osobnostním charakteristikám (spíše než zaměření na odlišnosti a vývojové nedostatky).

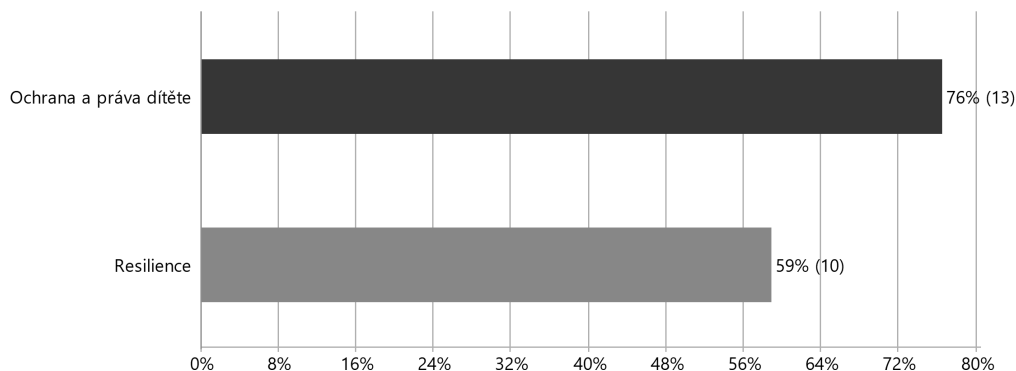
Ochrana dítěte

Ochrana dítěte patří v Německu mezi klíčová aktuální témata. Téma je integrováno v 17 studijních programech. V modulech jsme identifikovali dvě základní oblasti – *ochrana a práva dítěte* a *rozvíjení resilience dítěte*. Moduly se zpravidla zabývají právy dítěte a jejich ochranou (bio-psycho-sociální ochrana), povinností státu chránit, funkcí státní péče, dále hodnocením rizikových faktorů. Představovaly preventivní přístupy, systém (rané) péče nahlížely z perspek-

tivy jeho spolupráce s různými profesními aktéry. Tematická oblast bývá v modulech často propojena s ochranou zdraví dítěte a rozvíjením resilience u dětí a pedagogických pracovníků. Tematizovány jsou poznatky výzkumu odolnosti (dítěte, rodin, pedagogů) a různé koncepty podpory rodičů a dětí zaměřené na jejich potenciál.

Graf 24

Zastoupení kódů v oblasti ochrany dítěte v jednotlivých studijních programech (n=17)



Příkladem je druhá polovina výše uvedeného modulu *Politika zaměřená na životní kontexty a jednání ve vztahu k dítěti* na Ostfalia Hochschule:

„Práva dětí a nejlepší zájmy: Lidská práva a hnutí za práva dětí ve strukturálním a historickém kontextu; práva dětí na pozadí Úmluvy o právním postavení uprchlíků a nejlepší zájem dítěte; ohrožení nejlepšího zájmu dítěte; vedení diskuzí v kontextu ohrožení nejlepšího zájmu dítěte, pověření k ochraně podle § 8a odst. 4 SGB VIII s opatrovníky a odborníky; práva dětí v zákoně o péči o děti a mládež (SGB VIII). Práva dětí v systému péče o děti a mládež (SGB VIII); sociální politiky v oblasti rodinné, komunální politiky, práva žen, politiky trhu s bydlením a vzdělávací politiky; příkladová analýza politického a právního postavení dětí a mládeže v různých životních kontextech; práva dětí v každodenním pedagogickém životě s dětmi; otázky a opatření ochrany dětí“ (Ostfalia Hochschule, 2021, s. 23).

Tranzice

Přechody mezi rodinou a různými typy předškolních zařízení a školou patří k aktuálním tématům současné pedagogické praxe. Tranzice jako téma je explicitně zahrnuto v 16 studijních programech. Na přechod mezi předškolním a primárním vzděláváním – i když jde o jednu z hlavních oblastí – není v programech jednoznačný důraz, problematika je uchopena v celé pluralitě přechodových situací v životě dítěte a v inkluzivním pojetí. Moduly se zabývají různými adaptačními modely a koncepcemi spolupráce mezi předškolními zařízeními, školami a dalšími institucemi. Součástí je i spolupráce s rodiči, podpora kompetencí rodičů v procesech tranzice, koncipování přechodů, mezioborová spolupráce, řízení přechodů, podpůrné systémy a kvantitativní kritéria podpory přechodů.

Problematika přechodů je ve studijních programech uchopena jako **interdisciplinární tematika**, která je buď řešena v rámci samostatného oborově integrujícího modulu, nebo jako

součást více modulů a průřezové téma (např. berlínská Hochschule für angewandte Pädagogik). Příkladem samostatného modulu je *Přechody a propojení vzdělávacích oblastí* (9 kreditů) na Evangelische Hochschule Freiburg:

„Studenti se seznámí s různými pedagogickými, sociologickými a psychologickými modely, které se týkají tématu přechodů: reflexivně se zabývají přechody a jejich možnou selekcí; znát různé tradice institucí denní péče o děti a škol; vytvořit si představy o tom, jak lze překonat problémy, které z toho vyplývají; fundovaně a metodicky organizovat přechodové situace; vypracovat ve spolupráci s rodiči a kolegy řešení i pro kritické situace; chápat a podporovat různé individuální způsoby zvládnání. Základní modely (sociologie přechodových rituálů), psychologie (vývojové krize a vývojové příležitosti), ekosystémový model; školní připravenost vs. školní zralost; přechod; implementace adaptačních modelů; koncepce spolupráce mezi zařízeními denní péče o děti a základními školami/základními školami a středními školami v praxi“ (Evangelische Hochschule Freiburg, 2022, s. 28).

V rozhovorech s garanty ohledně tranzice zaznělo, že orientace pedagogiky dětství na věk dítěte 0–10 let je oprávněná také z důvodu facilitace přechodů mezi jednotlivými vzdělávacími institucemi a zařízeními denní péče.

„Pokud by se nám podařilo navázat dialog mezi systémy prostřednictvím zařízení denní péče a zapojit do něj i všechny ostatní, pak bychom dosáhli určitého pokroku. Věřím, že naše studijní programy k tomu mohou přispět. Proto jsem zastáncem toho, aby studijní program nebyl jenom od 0 do 6 let, ale od 0 do 10. Pokud se díváme se na celé dětství a z této perspektivy hledíme na přechod, pak to je rozumné řešení.“

Komparativní pedagogika

Komparativní pedagogika byla zastoupena ve 12 studijních programech. Zpravidla byly otázky srovnávací pedagogiky včleněny do jiných modulů. Tematicky byla pozornost věnována pohledu na dětství v mezinárodní perspektivě, rámcovým společenským podmínkám v mezinárodním srovnání, různým modelům vzdělávacích systémů, vzdělávací politice a pedagogickým konceptům v mezinárodním srovnání. Studenti se seznamují také s mezinárodními srovnávacími studii, různými přístupy k rozvoji kvality předškolního vzdělávání a kvalifikačními podmínkami pro pedagogy v jiných systémech. Během zahraničního semestru získávají studenti zkušenost s mezinárodními přístupy v oblasti předškolního vzdělávání. Některé vysoké školy měly v kurikulu také **povinné absolvování mezinárodního semestru nebo zahraniční cesty** (HAWK Hildesheim, HAW Hamburg, Hochschule Koblenz). Příkladem modulu je *Mezinárodní výzkum vzdělávání a exkurze* (12 kreditů) na HAW Hamburg, kde jsou nejdříve vymezeny kompetence a následně stručně také obsah modulu:

„Odborná kompetence: Studenti jsou schopni číst a hodnotit mezinárodní srovnávací studie, analyzovat různé koncepty a přístupy v rámci specifických charakteristik jednotlivých zemí, integrovat přenos poznatků o vzdělávací situaci v jiných zemích do německých koncepcí.

Metodická kompetence: Studenti jsou schopni analyzovat různé strukturální a kulturní rámcové podmínky a vyvodit a promyslet důsledky pro pedagogickou činnost.

Sociální kompetence: Studenti jsou schopni komunikovat o dalších vzdělávacích koncepcích a pedagogických přístupech ve své praxi, integrovat jiné výchovné koncepty a pedagogické přístupy do své praxe, využívat jiné výchovné koncepty a pedagogické přístupy.

Sebekompetence (*Selbstkompetenz*): Studenti jsou schopni uvažovat o své vlastní roli ve vztahu k jiným vzdělávacím koncepcím a pedagogickým přístupům, uvažovat o sociální podmíněnosti vlastního profesního profilu.

Mezinárodní srovnávací studie; vzdělávací systémy v jiných zemích; pedagogické přístupy v jejich sociální podmíněnosti“ (HAW Hamburg, 2022, s. 73–74).

Vysoké školy se snaží podporovat **zahraniční zkušenost studentů a vytvářejí systémové podmínky pro mobilitu během studia**. Některé vysoké školy mají vymezený určitý semestr pro zahraniční mobilitu a někdy dokonce stanovují i předměty, které je možné absolvovat jako ekvivalentní předměty na zahraničních univerzitách. Příkladem je HAWK Hildesheim, kde je specificky upraven průběh studia v případě, že student chce realizovat mobilitu ve čtvrtém semestru. Přesný plán plnění jednotlivých modulů během mobility je ukotven v katalogu modulů, který současně přesně stanovuje předměty vhodné pro ekvivalentní kurzy v zahraničí:

„Pokyny k semestru v zahraničí: Jednosemestrální zahraniční studijní program nahrazuje studium následujících modulů nebo jejich částí:

- a) Moduly: Rozhovory a poradenství II (6 kreditů); Veřejné vzdělávání v životních fázích dětství (6 kreditů); Rozšiřující kurz: Didaktika pedagogiky dětství a Pedagogika dětství prohlubující studium (6 kreditů)
- b) Části modulu Reflektivní pedagogická praxe I/II (celkem 6 kreditů; zbývají 510 h praxe/21 kreditů); Studium Generale (6 kreditů; zbývají 3 kredity)“ (HAWK Hildesheim, 2017, s. 7).

Součástí zahraniční mobility, která je zpravidla situovaná do druhé poloviny studia, je často kurz praxe v zahraničních předškolních zařízeních či zařízeních denní péče.

8.7.5 Oborové složky s didaktikou

Důraz v německé předškolní pedagogice na *doprovázení dítěte* – nikoli na jeho řízení a přímé vedení – má důsledky na pojetí výuky oborových didaktik. V porovnání s českými programy je jejich celkový podíl na kurikulu v průměru nižší, v některých případech i násobně menší. Příprava pedagoga se nesoustředí na to, aby absolvent uměl naplánovat vzdělávací nabídku, v níž převažují činnosti založené na hromadné formě organizace a činnostech přímo řízených pedagogem. Student se naopak má učit porozumět procesům učení dítěte, dokázat je hodnotit a vytvářet impulzy pro další učení dítěte. Zrcadlí se to v pojetí modulů i ve vyjádření jejich garantů, kteří se **distancovali od přílišné didaktizace** přístupu pedagoga v předškolním vzdělávání. Mnoho programů proto cíleně vyučuje oborové didaktiky integrovaně, protože úkolem pedagoga není nabízet dětem vzdělávací nabídku strukturovanou podle jednotlivých oborů.

Výuka teoretických základů oborových didaktik vychází z **reflexe reálných pedagogických situací**. Neopírá se jen o systematický teoretický výklad k jednotlivým oborům, který je sice doplněn ilustračními příklady z praxe, ale stále je poměrně vzdálen pedagogické realitě v předškolních zařízeních.²⁵⁸ Posun v pojetí výuky oborových didaktik je patrný v tom, že cílem je **pokrýt oblasti, témata a problémy, které jsou klíčové pro práci pedagoga v předškolním vzdělávání a pro práci s dětmi v jednotlivých vzdělávacích oblastech**. Záměrem

²⁵⁸ Tato situace do určité míry charakterizuje programy učitelství pro MŠ v České republice, jak ukázala např. diskuse na Kulatém stole vzdělavatelů, 2. 2. 2023, ZČU, Plzeň.

je tato témata nahlížet současně z hlediska více oborů a učit studenty **interdisciplinárně uvažovat o pedagogických problémech praxe**. V některých programech jsme identifikovali **transdidaktické pojetí** místo výuky oborových složek s didaktikou.

Dílčím oborovým didaktikám bylo obvykle věnováno kolem pěti kreditů za celé studium. Předměty zaměřené na jednotlivé oborové didaktiky se realizovaly v průběhu jednoho až dvou semestrů a byly situovány do první části studia (1.–3. semestr).²⁵⁹ Obyčejně **neprocházel studiem ve více semestrech**. Výjimku tvořila oblast jazyka a komunikace, která byla oproti např. estetickým výchovám, matematice či přírodním vědám rozsáhlejší, provázaná s jazykovou diagnostikou a možnostmi podpory rozvoje jazyka.²⁶⁰ Úlohu didaktik ilustroval jeden z respondentů následovně:

„Oborové didaktiky hrají zásadní roli. Je třeba vědět, jak děti oslovit. Nemá smysl, když pouze získáváte znalosti a jste v daném oboru vysoce kompetentní, ale děti oslovujete na špatné úrovni. V tomto ohledu hraje didaktika velmi důležitou roli. To nás přivádí ke konstruktivismu, neboť děti chtějí samy získávat vědomosti, chtějí poznávat svůj svět, chtějí si věci vyzkoušet, chtějí se jich dotýkat. Ústřední roli proto hraje pedagogika a design prostoru a tento aspekt připraveného prostředí tedy nelze obejít. Samozřejmě velice záleží na tom, jak se s dětmi setkáváte, jak jim zpřístupňujete procesy učení, jak navrhujete prostředí.“

Oborové didaktiky byly v různé míře zastoupeny ve všech analyzovaných studijních programech. Příslušné části modulů, které vymezovaly konkrétní obsahy ve vztahu k didaktikám, jsme vždy kódovali jako jeden segment (n=279). Následující graf ukazuje, v kolika studijních programech byla příslušná výchovná oblast explicitně zastoupena. Záměrně neuvádíme v textu počet segmentů k jednotlivým oborovým složkám ve studijním programu, protože tato kvantifikace má pouze omezenou výpovědní hodnotu (viz příloha 9). Studijní programy totiž uplatňují různé strategie, jak integrují oborové didaktiky do modulů (příklady přináší druhá polovina této kapitoly). Některé programy mají pro každou výchovnou oblast (nebo sdružené blízké oblasti) jeden modul, který se realizuje v jednom nebo dvou semestrech.²⁶¹ Jiné programy spíše volí cestu mezioborové integrace a mají velice široké moduly, které v sobě sdružují výchovy jazykové, výtvarné, hudební, taneční, tělesné, dramatické a další nebo je organizují podle vzdělávacích oblastí. Další možností je obecná didaktická příprava, kterou doplňují specifické příklady z některých oborových didaktik.

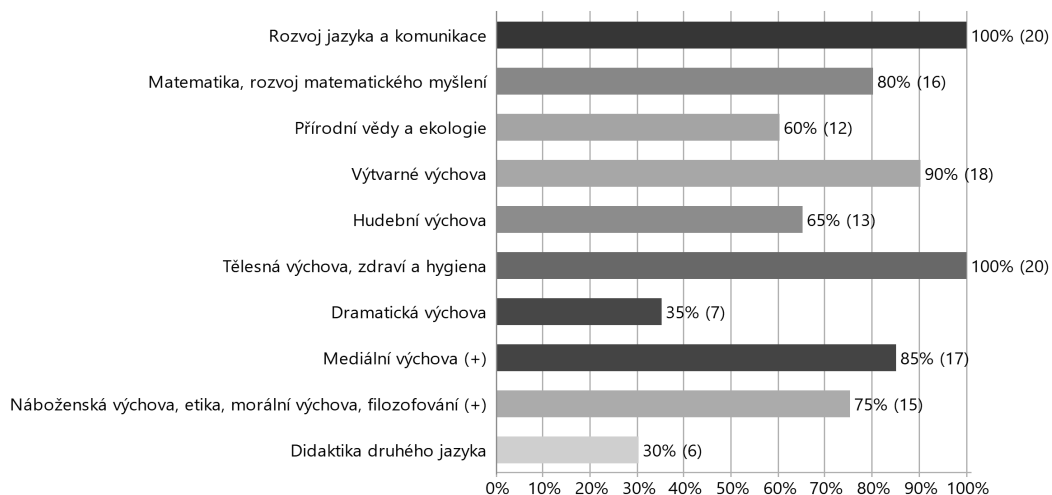
²⁵⁹ Například na bavorské Katholische Stiftungshochschule München

²⁶⁰ Repräsentantem takového programu je Evangelische Hochschule Berlin, kde je oblast jazyka zastoupena 25 kredity (moduly *Osvojování jazyka a jazykové vzdělávání, Čtenářská gramotnost a média, Vícejazyčnost, analýza jazyka a jeho podpora*), naopak tělesná výchova, estetické vzdělávání či náboženská a hodnotová výchova a matematika společně s přírodovědnou oblastí jsou dotovány po pěti kreditech (Evangelische Hochschule Berlin, 2017).

²⁶¹ Toto tradičnější pojetí realizují častěji vysoké školy, které vyučují současně učitelství pro primární vzdělávání, jak ukázala naše analýza a v rozhovorech potvrdili také garanté programů.

Graf 25

Zastoupení kategorií v oblasti oborových didaktik v jednotlivých studijních programech pedagogiky dětství (n=20)



Ve všech studijních programech byl modul či část modulu zaměřená na **rozvoj jazyka a komunikace** (43 segmentů), což rezonuje s všeobecně vysokým důrazem na rozvoj jazykové a komunikační kompetence v předškolním vzdělávání. Obsahově se tematická oblast zabývá různými aspekty rozvoje a podpory jazyka v předškolním vzdělávání. Zahrnuje teoretické základy vývoje jazyka, teorie osvojování jazyka s přesahem k otázkám vícejazyčnosti. Pozornost je věnována diagnostice a problémům při osvojování jazyka a koncepci jazykové podpory v předškolním vzdělávání a v rodinách. Mezi další témata patří podpora pregramotnosti a kritického myšlení, stimulace jazykového a motorického vývoje u dětí. Mluví se o roli pedagogického pracovníka jako jazykového vzoru a diskutuje se význam čtení a literatury pro děti a pro jejich jazykový rozvoj. Během pedagogické praxe studenti analyzují celostní výchovně-vzdělávací procesy v předškolních zařízeních a pozorují, doprovázejí a podporují procesy jazykového rozvoje dětí. Velice často je v modulech propojena jazyková a motorická podpora dítěte, někde je jazykový rozvoj kombinován také s oblastí rozvoje matematického myšlení. Rozvoj jazyka byl také spojen s rozvojem identity, s interkulturní a mediální výchovou.

Didaktika matematiky a rozvoje matematického myšlení a představ byla explicitně uvedena v 16 studijních programech (21 segmentů).

Moduly se věnují základům rozvoje matematických představ u dětí. Rovněž jsou zahrnuty diagnostické a podpůrné postupy. Obsahy modulů nebývají příliš konkretizovány. Pouze výjimečně jsou vypsány dílčí obsahy.²⁶² Většina programů integrovala oblast matematiky v modulech

²⁶² Například na PH a EH Ludwigsburg, které mají v základech společný studijní program, je velice podrobně rozepsán obsah týkající se matematické oblasti. Ta je zahrnuta dokonce do tří modulů. První spojuje interdisciplinární přístup a uvádí studenty do jazykového, matematického, pohybového a estetického rozvoje dítěte. Druhý v oblasti matematiky navazuje obsahy zaměřenými na základní pojmy a procesy. Příkladem je součást třetího prohlubujícího modulu: „Základy elementární matematiky a didaktiky matematiky (centrální oblasti: prostor, tvar, vzory, struktury, měření a množství, číselné pojmy, aritmetika, data a náhoda); matematické pracovní metody, jako je strukturování, klasifikace,

s dalšími obory (nejčastěji přírodovědné, jazykové a ekologické vzdělávání, někde dokonce i ve spojení s filozofováním s dětmi). Některé studijní programy neměly matematickou oblast uvedenou explicitně vůbec, ale témata byla zahrnuta v modulech, které se věnovaly vzdělávacím oblastem a integrovaly velkou část oborových didaktik. Příkladem tohoto přístupu jsou berlínská Katholische Hochschule a Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen, které věnují značnou pozornost sociální, náboženské a etické tematice, ale didaktiky mají spíše malé zastoupení.

Přírodní vědy a ekologie byly uvedeny ve 12 dokumentech (19 segmentů). V modulech jim byl věnován značný prostor. Obsahy se orientovaly na didaktické koncepty zaměřené na podporu vědeckého myšlení dětí, na věkově přiměřené metody podpory udržitelného rozvoje i vzájemné vztahy mezi otázkami ekologickými a sociálními. Objevovala se i specifická témata, třeba genderové otázky týkající se vztahu dívek k vědě. S přírodovědnou oblastí se někde spojovalo také téma techniky a polytechnické výchovy. Příkladem samostatného modulu věnovaného výhradně této oblasti je *Vzdělávání v oblasti přírody, vědy a udržitelnosti* na Evangelische Hochschule Freiburg:

- „Přístupy a koncepte udržitelného a vědeckého vzdělávání. Příležitosti pro rozvojové vzdělávání, Globální akční program UNESCO ‚Vzdělávání pro udržitelný rozvoj‘, Národní akční plán rozvoje vzdělávání pro udržitelný rozvoj, Whole Institution Approach jako holistický přístup, cíle udržitelného rozvoje (SDG) Organizace spojených národů, Development Goals.
- Základní metody získávání vědeckých poznatků (shromažďování, pozorování, dokumentování, odhadování, měření, porovnávání, experimentování).
- Ko-konstruktivní reflexe existujících (pre)konceptů dětí.
- Metodické přístupy přiměřené věku, které podporují udržitelné a vědecké myšlení dětí; akční přístupy (funkce a formy samostatného experimentování a zkoumání dětí); genderová problematika (zejména dívky a věda).
- Věda, udržitelnost, ekologie, všímavost, odpovědnost a etika. Vztahy mezi vědou a řemesly (sociálněprostorová orientace), souvislosti mezi udržitelnými, ekologickými a sociálními otázkami.
- Modely učení v přírodě, zážitková a lesní pedagogika, sebezkušnostní učení v reálných situacích, zážitkové a přírodovědné vzdělávací aktivity pro děti do 14 let: plánování, realizace, reflexe, hodnocení.
- Vzdělávání pro udržitelný rozvoj pro děti do 14 let: plánovat, rozvíjet, realizovat participativním způsobem, vyhodnocovat“ (Evangelische Hochschule Freiburg, 2022, s. 34).

Výtvarná výchova – estetické vzdělávání

Rozvoj estetického vnímání je důležitou součástí studijních programů (n=18, 37 segmentů). Studenti si osvojí porozumění kultuře a estetice. Seznámí se s aktuálními přístupy v oblasti kultury a umění i s metodami umělecké a kulturní výchovy, s hodnocením i plánováním činností, které podporují tvůrčí procesy u dětí. Představeny jsou různé kulturní a umělecké výrazové prostředky. Studenti se učí respektovat dítě jako autopoetickou bytost s estetickými schopnostmi. Jsou schopni rozpoznat estetické prožívání dětí a podporovat jejich vyjadřovací

systematizace, dokumentace, experimentování, rozpoznávání pravidel a vztahů; diagnostické postupy a podpůrné přístupy v oblasti matematických dovedností, rovněž s přihlédnutím k výzkumu poruch a k podpoře dětí, které se zajímají o oblast matematiky; plánování a testování vzdělávacího prostředí pro děti ve věku 0–10 let s pozorováním, dokumentací a analýzou procesů učení s ohledem na rozvoj zájmu dětí o zkoumání“ (EH Ludwigsburg, 2021, s. 29).

potenciál, iniciovat esteticko-výchovné procesy rozvíjením a vytvářením estetického vzdělávacího prostředí a seznamují se s možnostmi intervence. Částí modulu jsou také základní znalosti vnímání a rozpoznávání estetických způsobů vnímání, myšlení a jednání dětí. Zahrnut je i úvod do výzkumu výtvarné výchovy v předškolním sektoru a seznámení s různými metodami průzkumu a hodnocení pro výzkum oblasti u malých dětí. Okrajově jsou tematizovány základy muzejní pedagogiky, arteterapie, *geocaching* či *upcycling*. Nejvíce byla estetická oblast zastoupena ve studijním programu na saské Staatliche Studienakademie Breitenbrunn, který výtvarnou oblast proporcčně významně nadsazoval nad ostatními oblastmi.

Analyzované studijní programy měly trojí hlavní pojetí modulů estetických výchov:

- 1) Moduly zaměřené na dílčí výchovy v oblasti estetické a kulturní.** Pojetí je zastoupeno minimálně a garanti studijních programů jej nehodnotili jako ideální. Dokonce kupříkladu na Fachhochschule Erfurt je ještě samostatná hudební výchova s dotací 11 kreditů (nikoli však další výchovy ve stejném rozsahu), což garant přímo označil jako oblast, kterou chtějí v další akreditaci změnit. Výtvarná výchova je zpravidla označována jako estetická výchova a umění a v řadě programů se interdisciplinárně propojuje s dalšími výchovnými oblastmi. Příkladem může být spojení s pohybovou, mediální výchovu nebo digitální výchovou. Katholische Stiftungshochschule München například zajímavě včleňuje didaktiku výtvarné výchovy jak do modulu *Kultura, estetika, média (Kultur, Ästhetik, Medien)*, tak do modulu zaměřeného na dětskou hru, kde se studenti seznamují s různými výtvarnými vyjadřovacími prostředky.
- 2) Moduly orientované obecně na estetické a kulturní dimenze.** Jde o nejrozšířenější model. Příkladem jsou kurzy jako *Vnímání a tvoření – estetika a kulturní dimenze člověka* (Katholische Hochschule NRW Köln). Toto pojetí chápe konstrukt dětství jako zdroj estetického prožívání a vyjadřování. Z formulací v modulech vyznívá potřeba edukovat studenty tak, aby rozuměli rozvoji estetického vnímání a vyjadřování u dětí a mohli se stát jejich průvodci. V tomto modelu kurzů není poskytován širší didaktický základ, což koresponduje s pojetím pedagoga jako průvodce, a nikoli toho, kdo dítě „vyučuje“.
- 3) Transdidaktické pojetí.** Představuje druhý nejčastější model. Didaktiky estetické výchovy byly začleněny pod didaktiku pedagogiky dětství (průřezově, ve vztahu k dítěti ve věku 0–10 let) a v obecně didaktických modulech byly začleněny příklady z jednotlivých oborů estetiky. Garanti model hodnotili jako přijímanou či preferovanou cestu. Obecnou charakteristikou analyzovaných programů bylo, že nevedly studenty k osvojení metodických systémů v jednotlivých oborech, ale nabízely jim vstup do didaktik, a především vytvoření základního přehledu o dalších perspektivách pro metodický rozvoj studenta.

Hudební výchova

Hudební oblast byla explicitně uvedena mezi vzdělávacími obsahy ve 13 studijních programech (21 segmentů). Programy neuváděly nikde výuku hry na nástroj (klavír, kytara, flétna) jako povinnou součást plnění modulů. Mezi hudebními nástroji byly zmíněny případně pouze nástroje Orffova instrumentáře či jiné jednoduché nástroje. Studenti se v modulech seznamují s aspekty estetické výchovy, tvořivé pedagogiky a hudební výchovy, se základními pojmy a metodami hudební a estetické výchovy a mediální výchovy. Hudební obsahy se také prolínaly s dramatickou výchovou. Důraz je kladen na rozvoj schopnosti zpívat a hudebně se vyjadřovat a iniciovat hudební činnostmi s dětmi. Vyučují se základní poznatky o dětském zpěvu, o rozvoji a formování dětského hlasu a hlasové výchově. Některé studijní programy obsahují konkrétní

dílčí obsahy jako doprovod písní, hra na tělo, tanec, pohybový doprovod, hudební dílna apod. Zpravidla však byly obsahy vztažené k hudební oblasti formulovány velice obecně. Nejobsáhlejší a nejkonkrétnější z hlediska obsahů byl dvousemestrální modul *Hudební vzdělávání – elementární hudební pedagogika* (11 kreditů) studijního programu na durynské Fachhochschule Erfurt, který se skládal ze šesti hodin semináře, dvou hodin cvičení a praxe:

„Povinná část 1: Elementární hudební pedagogika

- Zpěv pro děti a s dětmi: vedení zpěvu, péče o hlas, rozvoj hlasu, intonace, artikulace, hlasové hry.
- Zvládnutí elementárních rytmických vzorců na bicí a Orffovy nástroje.
- Doprovod písní a skládání aranží s jednoduchými melodickými nástroji: xylofon, zvonkohra, boomwhackers, kalimba; perkusivní hra na tělo a zvuková gesta (techniky, metody).
- Písňový, taneční a pohybový doprovod, nácvik v souboru.

Povinná část 2: Hudebněvýchovné postupy, rytmika, koncertní pedagogika

- Úvod do klasického díla; hrové zpracování hudebního materiálu, hudebně-pohybové hry (rytmika, senzomotorika), tanec s dětmi (taneční režie, pohybová improvizace).
- Hudební dílna a zvuková laboratoř: výroba jednoduchých nástrojů; výroba nástrojů s dětmi; trénink sluchu, „poslechové hry a poslechové hádanky“ s dětmi.
- Hudební teorie a muzikologie“ (Fachhochschule Erfurt, 2020, s. 23).

Výše uvedené modely realizace estetických výchov jsou platné také pro oblast hudební výchovy.

Tělesná výchova, výchova ke zdraví a hygiena

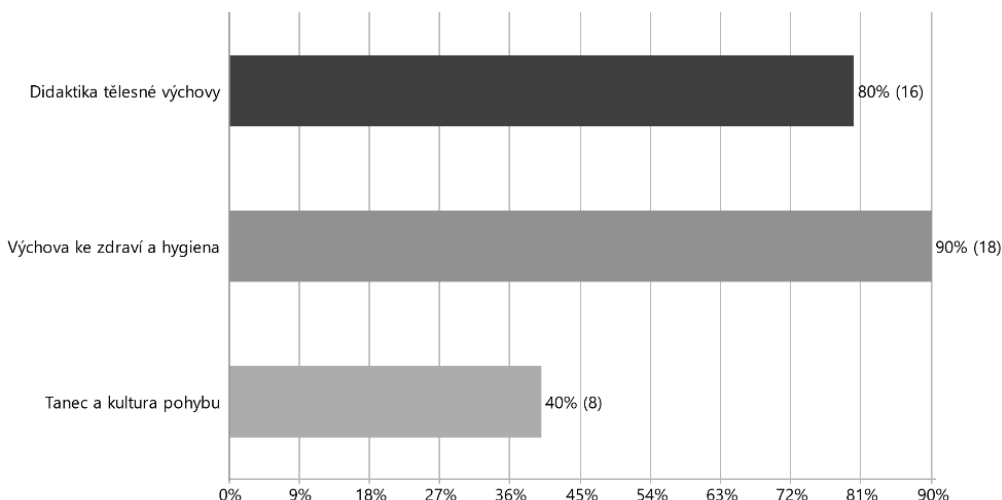
Témata spojená s tělesným rozvojem dítěte jsou zahrnuta ve všech programech (60 segmentů). Jejich realizace se ovšem velice liší z hlediska rozsahu i obsahu. Zpravidla moduly integrují rozvoj znalostí studenta v oblasti motoriky s jeho schopností vyhodnotit vývojovou úroveň dítěte, nabídnout vhodné aktivity či impulzy, vést dítě k osvojení správných pohybových vzorců, k péči o zdraví svého těla a prevenci nemocí. Důraz je kladen na spojení příležitostí pro rozmanitý volný pohyb a pohybové hry dle volby dítěte i na řízenou nabídku realizovanou pedagogem. Za cenný považujeme také důraz na podporu vzdělávacích procesů, které umožňují dítěti rozvíjet pozitivní obraz o svém těle a kladné vnímání sebe sama.

Zcela minimálně je téma obsaženo na saské Staatliche Studienakademie Breitenbrunn, kde je zmíněn jen motorický rozvoj dítěte jako volitelné téma v jediném modulu. Jinak není didaktika tělesné výchovy ani péče o zdraví a hygienu obsahem žádného dalšího modulu. Tento program sice poskytuje kvalifikaci v oboru pedagogiky dětství, ale je velice orientován na sociální práci, didaktiky zde mají s výjimkou výtvarné výchovy jen malé zastoupení. Naopak nejvíce je tematika integrována na vysokých školách v Ludwigsburgu, na Evangelische Hochschule Freiburg či Katholische Hochschule v Berlíně. Jak je patrné z Přílohy 9, didaktika rozvoje motoriky a psychomotoriky je zastoupena v pedagogicky orientovaných programech, ale i v programech, kde je didaktické přípravě věnován spíše menší prostor. Významným tématem je výchova dítěte ke zdraví v holistickém pojetí, protože je obsažena téměř ve všech programech. Podstatný je důraz na prevenci a vedení dítěte k osvojení zdravého životního stylu. V německých programech má výraznější pozici také tanec a rozvoj kultury pohybu.²⁶³

²⁶³ Jeden studijní program měl dokonce vlastní modul *Tanec a kultura pohybu* (Katholische Hochschule NRW Köln).

Graf 26

Zastoupení kategorií v oblasti tělesné výchovy v jednotlivých studijních programech (n=20)



Příkladem relativně tradičního pojetí modulu zaměřeného na oblast tělesné výchovy je modul *Zdraví a pohyb* (6 kreditů) berlínské Hochschule für Angewandte Pädagogik, kde jsou obsahy formulovány takto:

„Definice, teorie a dimenze kultury pohybu, zdraví, tance a sportu

- Modely zdraví (salutogeneze, model požadavků-zdrojů; odolnost) a chápání zdraví v různých kulturách
- Fyzické, psychologické a sociální podmínky zdraví a nemoci (individuální, společenské)
- Systematická a koncepční integrace zdraví a pohybových aktivit v zařízeních denní péče a terapeutických centrech, klinikách nebo ve veřejném sektoru (přizpůsobeno vlastní oblasti praxe studenta)
- Vytváření a optimalizace podmínek podporujících zdraví
- Práce s vlastní biografií studenta: význam pohybu, zdraví, tance a sportu ve vlastním životě; reflexe vlastních postojů“ (Hochschule für Angewandte Pädagogik, 2019, s. 17).

V modulu je téma propojeno s holistickým pohledem na zdraví dítěte i s jeho podporou v předškolním zařízení. Příprava vzdělávacích příležitostí je jednou z podoblastí, ale didaktika není nejrozsáhlejší částí modulu.

Dramatická výchova

Dramatická výchova je spíše okrajovou oblastí (10 segmentů v 7 studijních programech). Modul zaměřený z většiny na dramatickou oblast nacházíme jen v jednom programu.²⁶⁴ Dramatická výchova je integrována spolu s tancem, hudbou, pohybovou výchovou a rozvojem jazyka.

²⁶⁴ Program na Staatliche Studienakademie Breitenbrunn je z hlediska didaktik poměrně nevyvážený, s jednostrannými důrazy jen na vybrané oblasti.

Mediální a digitální výchova

Většina studijních programů tuto oblast pokrývá (31 segmentů v 17 programech), a dokonce ji včleňuje do více modulů. Moduly se věnují teoriím a didaktickým konceptům v otázkách digitalizace a využití digitálních technologií v předškolním vzdělávání. Zaměřují se na média, mediální výchovu, základy mediální vědy, mediální socializaci dětí a informační gramotnost. Významné místo patří ochraně dětí v digitálním prostředí a kyberprostoru. Moduly připravují studenty na práci s dětmi i rodiči v oblasti zacházení s technologiemi, zajištění bezpečnosti a realizace prevence (např. věkově přiměřené příležitosti pro kritický a na kvalitu orientovaný přístup k médiím, prokázání rovnováhy mezi mediálními a nemediálními aktivitami, používání médií dětmi na pozadí vzdělávacích, sociálních a genderově specifických faktorů apod.). Mediální výchova je propojována s dalšími vzdělávacími oblastmi (např. poznávání přírody pomocí médií, zvukové příběhy a krátké animované filmy na každodenní témata; média jako pomůcka pro dokumentaci, zapamatování a vyprávění dětí). Studenti se ale učí využívat média i za účelem dokumentace rozvoje dítěte a zkoumání jeho aktivit.

Náboženská výchova, etika, morální výchova a filozofování s dětmi

Náboženská výchova hraje v německých programech přípravy pedagogů pro předškolní vzdělávání důležitou roli (40 segmentů z 15 programů). Prvním důvodem je, že tematika náboženství, náboženské rozmanitosti, etiky a filozofie je pokryta ve vzdělávacích plánech pro předškolní vzdělávání (ISCED 0). Druhým důvodem je typ zřizovatele vysokých škol, protože velkou část tvoří instituce zřizované katolickou či evangelickou církví. V různé intenzitě se to projevuje v profilaci studijního programu pedagogiky dětství. Analýza ukázala, že předpoklad o přímé souvislosti církevního zřizovatele s množstvím obsahů zaměřených na téma náboženství neplatí. Vyšší zastoupení tematiky nacházíme na Evangelische Hochschule Berlin či Katholische Hochschule NRW v Paderbornu a Kolíně. Naopak malý podíl, který odpovídá nekřesťanským vysokým školám, je na Evangelische Hochschule Freiburg či Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen (Příloha 9).

Příkladem široké integrace tematiky je Pädagogische Hochschule Ludwigsburg v modulu *Úvod do přístupu dětí ke světu a vzdělávacím oblastem* (třetina obsahu modulu za 6 kreditů):

„Náboženství (protestantské/katolické/islámské) a poznání světa:

- Náboženství v pluralitní společnosti (sociologie náboženství); souvislost mezi náboženstvím a kulturou.
- Náboženství dětí (religionistika); základy náboženské a etické výchovy (dimenze oprávněnosti, souvislosti a odlišnosti náboženské a etické výchovy; koncepce a teorie náboženské a etické výchovy v dětství; náboženský a morální vývoj v dětství).
- Křesťanství a islám v elementárním vzdělávání: zázrak – filozofování a teologizování – náboženská inscenace.
- Životní světy a světonázory dětí, vývoj dětského poznávání světa.
- Osvojování světa jako enkulturace, socializace a individualizace. Antropologie osvojování světa dětmi: učení v pohybu, tělesnost, estetika, mimésis, hra.
- Antropologické, institucionální, epistemologické, vzdělávací politiky a pedagogické základní poznatky o vzdělávacích oblastech ‚chápání a utváření světa‘ a náboženské výchovy, přehled ústředních úkolů a oblastí působení“ (PH Ludwigsburg, 2021, s. 23)

Další části programu se pak zabývají základními znalostmi teologie, religionistiky, psychologie a sociologie náboženství; koncepcemi a teoriemi náboženské a etické výchovy v dětství či modely mezináboženské výchovy. Studenti se seznamují s konkrétními, vědecky reflektovanými metodami výuky náboženství a s příklady mezináboženského vzdělávání v předškolních zařízeních. Učí se o empirickém výzkumu vývoje víry a představ o bohu.

Vzdělávacími obsahy jsou též plánování, realizace a hodnocení projektů v rámci náboženské výchovy (např. vzdělávání v kostele nebo mešitě, organizace náboženských slavností). Náboženská výchova je provázána s filozofováním s dětmi, které se zaměřuje na otázky smyslu života, existenciální zkušenosti a hodnotový vývoj. V programech nacházíme důrazy na realizaci náboženské výchovy, která respektuje individuální pochopení a pojetí každého dítěte.

Neutrálnější mezináboženský pohled nacházíme spíše na evangelických vysokých školách, zatímco spíše křesťanský (katolický) pohled je zprostředkován více na katolických školách (není to však zcela platný princip pro všechny katolické instituce). Vysoké školy s určitou denominační orientací (katolické/protestantské) si sice ponechávají svou náboženskou identitu, ale obsahy modulů ukazují, že pojetí náboženství je převážně transdenominační a transkulturní. Právě toto souvisí s převažujícím pojetím pedagogické práce v praxi (inkluzivní pojetí založené na konceptu respektu k rozmanitosti dětí, rodin i pedagogů).

„Je pro nás nesmírně důležité, aby si lidé, kteří se zde na evangelické vysoké škole vzdělávají, uvědomovali a poznávali také tyto mezináboženské vazby, které určují kulturu. Nejedná se o žádnou formu šíření náboženství. Jde o to, aby při jednání s různými rodinami pochopili, že odlišnosti, případně náboženství, mohou mít velmi rozdílnou hodnotu. Takže získat přehled, to je velmi důležité.“

Při pohledu na kreditové rozložení na církevních vysokých školách je patrné, že některé z nich mají vysokou kreditovou dotaci věnovanou náboženství a etické výchově. V porovnání s dotací např. pro matematiku či přírodní vědy to dokonce bylo i násobně vyšší zastoupení.²⁶⁵

Didaktika druhého jazyka

Výuka cizího jazyka nepatří v Německu mezi aktuální témata v předškolním vzdělávání. Důvodem je vysoký podíl vícejazyčných dětí ve vzdělávacím systému. Fokus je proto zaměřen na osvojení němčiny jako druhého jazyka, což patří do oblasti jazyka a komunikace. Výuka cizích jazyků (tj. většinou jazyka sousední země nebo angličtiny) byla explicitně integrována pouze do šesti studijních programů (sedm segmentů) – v Bádensku-Württembersku, Berlíně, Hamburku a Severním Porýní-Vestfálsku. Moduly se věnují různým teoretickým přístupům a procesům osvojování prvního a druhého jazyka, teoriím a konceptům vícejazyčnosti. Zabývají se problémy v učení se druhému jazyku (míšení jazyků, přepínání kódů a odmítání jazyka) a podporou jednojazyčných a vícejazyčných dětí i osvojováním spisovného jazyka v podmínkách vícejazyčnosti. Zahrnují všeobecně vzdělávací témata, jako jsou základy lingvistiky a teorie osvojování prvního a druhého jazyka.

²⁶⁵ Například na bavorské Evangelische Hochschule Nürnberg byl náboženským otázkám věnován nejen samostatný sedmikreditový modul *Náboženství jako rozměr vzdělávání*, etiky a náboženství jako průřezového tématu se dotýkaly také jiné moduly. Naproti tomu rozvoji matematických představ se ve studiu pedagogiky dětství věnovala jen třetina 9kreditového kurzu *Pedagogické přístupy k dětství*, tj. cca tři kredity za studium.

V modulech nebyly integrovány požadavky na jazykové kompetence studentů v jiných jazycích. Výjimkou byla berlínská Katholische Hochschule, kde si studenti mohou vybrat mezi anglickým, tureckým a německým znakovým jazykem a získat základní cizojazyčné dovednosti v modulu *Předmětově specifická kompetence v cizím jazyce* (5 kreditů):

„Důležitost znalosti cizího jazyka pro konkrétní obor roste i v profesní praxi dětských pedagogů a často je předpokladem pro získání magisterského titulu. Studenti prvního ročníku bakalářského studia by měli mít schopnost ‚profesně se pohybovat‘ v cizím jazyce. Tento modul k tomu nabízí několik alternativ: studenti si mohou vybrat po dvou modulech v angličtině, turečtině nebo německém znakovém jazyce. V seminářích v angličtině se prohlubují písemné a mluvené jazykové dovednosti na různých úrovních a specifikují se ve vztahu k výchově dětí nebo k odpovídajícím vědeckým publikacím. V seminářích tureckého jazyka má být usnadněn přístup k lidem s migračním původem prostřednictvím práce s ‚cizím jazykem‘ a jazykový přístup k neslyšícím má být usnadněn prostřednictvím německého znakového jazyka.

Obecné kvalifikační cíle:

Studenti

- získávají základní znalosti cizího jazyka nebo zlepšují již získané znalosti cizího jazyka;
- vedou jednoduché dialogy v tureckém/německém znakovém jazyce na každodenní témata a zamýšlí se nad podmínkami orální a gestické komunikace;
- přemýšlejí o problémech ‚kulturního‘ překladu“ (Katholische Hochschule für Sozialwesen, 2020, s. 22).

Výběr těchto jazyků reflektuje socio-kulturní podmínky berlínských předškolních zařízení, kde je vysoký počet dětí tureckého původu, celkově vzdělávací program vychází z konceptu situačního přístupu (*Situationsansatz*) a předškolní instituce jsou nastaveny vysoce proinkluzivně (Loudová Stralczynská, 2016).

Příklady integrace oborových didaktik v programech specializujících se na předškolní věk v rámci studia pedagogiky dětství

Didaktiky členěné podle oborů s dílčí mezioborovou integrací

Příkladem relativně tradičního pojetí oborových didaktik je Katholische Stiftungshochschule München. Vyváženě se orientuje na didaktickou přípravu a kreditová zátěž modulů odpovídá současným důrazům v pedagogické praxi. Studenti mají v 1.-3. semestru interdisciplinárně koncipované základní oborové didaktiky a paralelně k tomu praktický modul v 1.-2. semestru *Praxe I: Doprovázení / podpora hry a učení*, který má nadoborový pohled na pedagogickou práci (336 hodin praxe s doprovodem mentora, 52 hodin seminářů, tj. kontaktní výuka 0/4):

- „Kurikulární základy podle zemského zákona pro předškolní vzdělávání a výchovu dětí v Bavorsku
- Explicitní a implicitní výchovné koncepty v zařízeních denní péče o děti
- Pedagogické strukturování a koncipování denního režimu: fáze přivádění a výchozí situace, fáze hry, cílené výchovné a podpůrné nabídky, situace při jídle a fáze odpočinku, fáze ukončení a situace při vyzvedávání dětí
- Navazování pedagogických vztahů s dětmi a skupinami dětí
- Pedagogicky zdůvodněný výběr a prezentace hraček, materiálů, médií, přírodnin a předmětů denní potřeby pro volnou hru i cílené výchovné a podpůrné činnosti

- Pedagogická podpora volné hry dětí
- Systematické plánování a realizace vzdělávacích a podpůrných nabídek (např. práce v projektech, ateliérech nebo vzdělávacích dílnách, podpora kompetenčních oblastí integrovaných do každodenního života a specifická podpora kompetenčních oblastí i souvisejících sociálních forem) v heterogenních skupinách
- Stimulace a podpora inkluzivních herních a vzdělávacích situací
- Reflektování vzdělávacího obsahu volných herních situací, cílených vzdělávacích a podpůrných aktivit“ (Katholische Stiftungshochschule München, 2021, s. 57).

Tabulka 21

Integrace oborových didaktik do modulů na Katholische Stiftungshochschule München

1. semestr / 30 ECTS	2. semestr / 30 ECTS	3. semestr / 30 ECTS	4. semestr / 30 ECTS	5. semestr / 30 ECTS	6. semestr / 30 ECTS	7. semestr / 30 ECTS
1.1 Základní principy vědecké práce (5 ECTS)	1.2 Vývoj a učení z psychologického a kulturně-srovnávacího hlediska (7 ECTS)	1.4 Obecná pedagogika a vzdělávací plány (12 ECTS)	1.6 Výzkumné metody (5 ECTS)	1.5 Socializace dětí (5 ECTS)	1.7 Vzdělávání a výchova v mezinárodním kontextu (5 ECTS)	
2.2 Hudba a pohybová výchova (5 ECTS)	1.3 Zdraví, nemoc a postižení v dětství (5 ECTS)	2.4 Náboženské vzdělávání, etika a mezináboženský dialog (5 ECTS)	3.3 Poradenství a podpora pro rodiče, raná péče (10 ECTS)	4.3 Pedagogické koncepty kvality (5 ECTS)		
3.1 Hra a estetické vzdělávání (5 ECTS)	2.3 Matematicko-přírodovědné a ekologické vzdělávání (5 ECTS)	3.2 Pedagogické pozorování a dokumentace (5 ECTS)	2.5 Jazykové vzdělávání a jazyková podpora (10 ECTS)	4.2 Management a řízení zařízení denní péče (10 ECTS)	4.4 Vzdělávací právo II - zaměření na právo spolkových zemí (5 ECTS)	
3.8 Pedagogická interakce a komunikace (5 ECTS)	4.1 Vzdělávací právo I - zaměření na federální právo (5 ECTS)	2.1 Kultura, estetika, média (8 ECTS)	3.7 Inkluze: normativní základy a didaktika (5 ECTS)			5.0 Závěrečný modul vědecká práce: Bakalářská práce (15 ECTS)
3.4 Praxe I: Doprovázení/podpora hry a učení (7 ECTS) / (8 ECTS)			3.5 Praxe II: Profesionalita pedagogiky dětství (10 ECTS)	3.6 Praxe III: Výzkum praxe a rozvoj praxe (10 ECTS) (15 ECTS)		

Zdroj: Katholische Stiftungshochschule München, 2021, zpracováno autorkou (šedě vyznačené moduly obsahují oborové didaktiky)

K tradičněji pojatým programům patří také PH Freiburg, kde jsou obsahy didaktik uspořádány podle tematických oblastí estetika, jazyk, svět, matematika a jsou vnitřně v modulech vystavěny z jednotlivých oborových kurzů. Studenti si v mnoha modulech mohou volit část kurzů podle své preference.

Tabulka 22

Integrace oborových didaktik do modulů na PH Freiburg

Semestr	Název modulu
1.	Úvod do studia a metod výzkumu pedagogiky dětství (úvodní fáze)
	Odborné základy pedagogiky dětského věku
	Dětství z pohledu pedagogiky (včetně orientační praxe)
2.	Jazyk jako klíč ke světu
	Rozmanitost: kulturní, náboženské a genderově citlivé vzdělávací procesy
	Vývojová psychologie
	Základy estetického chování a oborově didaktické reflexe
3.	Didaktické a metodické koncepce pedagogiky dětství
	Zkoumání světa a matematické zkušenosti
	Metody empirického výzkumu dětství
4.	Pedagogika dětství v mezinárodní perspektivě (praktický semestr)
5.	Kooperace s rodinou a rodinná výchova
	Základy diagnostiky (vč. profesionalizační praxe)
	Inkluze
6.	Rozvoj kvality a vedení ve vzdělávacích institucích pedagogiky dětství
	Problémy a koncepce v oblasti pedagogiky dětství
	Studium generale 1
7.	Tematicky specifické zaměření
	Studium generale 2
	Závěrečná zkouška (obhajoba bakalářské práce)

Zdroj: Pädagogische Hochschule Freiburg, 2022, s. 1, zpracováno autorkou (šedě vyznačené moduly obsahují oborové didaktiky)

Didaktiky členěné podle vzdělávacích oblastí

Didaktickou přípravu pedagogů v oborových didaktikách je možné rozčlenit již ve studijním programu podle vzdělávacích oblastí, s nimiž pedagogové pracují v praxi předškolního vzdělávání. Studijní program využívá stejnou strukturu jako vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání v dané spolkové zemi. Usnadňuje tím vstup studenta do praxe, protože se jeho didaktická příprava orientuje podle shodného vzoru jako kurikulární dokument. Předpokladem pro zajištění kvalitní odborné přípravy studentů je mezioborová erudice vyučujících a spolupráce mezi didaktiky v modulu. To hodnotíme jako aspekt přinášející potenciál pro inovativní přístupy, ale také jako rizikový faktor (realita míry mezioborové didaktické připravenosti vyučujících, hloubka jejich oborových znalostí v celé šíři oborů, pokud má daný modul integrovat čtyři nebo i více oborových didaktik apod.).

Příkladem vysoké školy s členěním didaktik podle vzdělávacích oblastí je Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe a její program *elementární pedagogika*, tj. práce s dětmi 0–6 let, s přesahy do pedagogiky dětství orientované na děti do 10 let. Program situuje modul zaměřený na vzdělávací oblasti zemského vzdělávacího programu do druhého semestru

spolu s modulem zaměřeným na vzdělávání a diverzitu. Poté následuje semestrální praxe a na ni navazuje modul, který prohlubuje předchozí oborové didaktické kompetence studentů a skládá se ze čtyř částí: (1) výtvarné umění a média, (2) hudební výchova, (3) jazykové vzdělávání a (4) podpora psychomotorického vývoje. Vzdělávacím oblastem je celkem věnováno 24 kreditů, tj. 6 kreditů na jednu oblast. Výuka samostatných oborových didaktik je tak omezená pouze na jeden modul (12 kreditů) v 5.-6. semestru. Program reprezentuje typ kurikula, kde jednotlivé oborové didaktiky nejsou zásadně zastoupené, naopak velmi rozsáhlá dotace je věnovaná problematice rozmanitosti ve společnosti, sociálně-kulturním tématům, spolupráci institucí a managementu.²⁶⁶

Jiným příkladem vysoké školy s tímto pojetím didaktik je SRH Hochschule für Gesundheit v Durynsku. Studijní program má v kurikulu relativně vyváženou pedagogickou orientaci, zaměření na zdraví, sociálněpedagogické a sociální otázky. Oborová didaktika je ve studiu představena úvodním kurzem s metadidaktickým zaměřením, které obecně uvozuje studenty do otázek pedagogického jednání a didaktiky. Pojetí oborových didaktik je orientováno podle vzdělávacích oblastí národního kurikula.

Tabulka 23

Integrace oborových didaktik do studijního programu v návaznosti na vzdělávací oblasti (příklad SRH Hochschule für Gesundheit v Durynsku)

	Semestr/ ECTS	Obsah
Základy ve vzdělávacích oblastech	2/10	Rozvojové a vzdělávací oblasti ve vzdělávacích plánech 16 spolkových zemí – Odborné teoretické znalosti ve vzdělávacích oblastech (pohyb, hudba, zdraví, jazyk, média, umění, matematické vzdělávání, ekologie, přírodní vědy). – Cíle, obsah a úkoly v kontextu durynského vzdělávacího plánu.
Metodické působení ve vzdělávacích oblastech	2/10	Základy obecné didaktiky a didaktické modely. – Didaktické koncepty a metody pro práci s nejmenšími dětmi (0 až 3 roky), malými a předškolními dětmi (3 až 6 let) a dětmi na prvním stupni základní školy (6 až 10 let) a jejich praktická realizace. – Didaktické koncepty a metodické působení ve vzdělávacích oblastech (pohybová, hudební, zdravotní, jazyková, mediální, výtvarná, matematická výchova, ekologie, přírodní vědy).
Pozorování a dokumentace vzdělávacích procesů	2/4	– Pozorování jako metoda – Formy doprovázení, podpory a utváření vzdělávacích a vývojových procesů dětí a učebních situací prostřednictvím reflektovaného pozorování a hodnotící dokumentace. – Nástroje a techniky pozorování a dokumentace procesů učení a vývoje dětí, diagnostické postupy pro hodnocení vývojových procesů dítěte a pro jejich hodnocení.
Plánování a organizace vzdělávacích procesů	2/4	Analýza vzdělávacích a učebních situací – Odvozování rozvojových a vzdělávacích cílů orientovaných na osobnost a skupinu. – Plánování, navrhování a provádění výchovných a vzdělávacích procesů dětí.

Zdroj: SRH Hochschule für Gesundheit, 2022, zpracováno autorkou

²⁶⁶ Garant studijního programu poukazyval na to, že je z hlediska vysoké školy intenzivně vnímán význam předškolního vzdělávání pro rozvoj dítěte. Považujeme to za zajímavé v kontextu nízkého rozsahu a způsobu zahrnutí didaktik do studijního programu.

Moduly jsou interdisciplinárně pojaty v případě oborových didaktik. Mezioborové uchopení mají ale také další moduly (např. *Mezioborová včasná intervence* propojující perspektivy pedagogické-psychologické-speciálně-pedagogické).

Didaktiky zcela integrované do obecně orientovaných kurzů pedagogiky

Specifickou podobou didaktické přípravy je integrace oborových didaktik do kurzů zaměřených všeobecně na vzdělávání a výchovu v dětství. Příkladem je vysoká škola HAW Hamburg. Program se profiluje na pedagogickou přípravu studenta. Od prvního semestru jsou realizovány moduly orientované na základy pedagogiky dětství, do nichž jsou včleněny oborové didaktiky. Praxe je zastoupena ve všech semestrech a zajímavě obsahově utvořena. Nejdříve se klade důraz na pozorování praxe. Následně se studenti věnují realizaci a vyhodnocení vzdělávací nabídky zaměřené na rozvoj dítěte v různých oblastech i sledování a hodnocení vybraných problémů z praxe (evaluační projekt). Třetí větev studia je akademická a vědecká příprava studenta. Struktura studia může sloužit jako zajímavý příklad programu, který se zaměřuje na všeobecnou přípravu studenta v pedagogice. Neobsahuje samostatné oborově zaměřené kurzy, ale provazuje je do modulů v mezioborových perspektivách.

Kaleidoskop pohledů na uchopení oborových didaktik v pedagogice dětství

Mikrodidaktická cvičení jako cesta vzhledu do potenciálu situací pro rozvoj dítěte

„Děláme didaktická, mikrodidaktická cvičení - například se studenty nacvičujeme strategie, jak pracovat s obrázkovými knihami s dětmi, jak s dětmi vést dialog, aby opravdu docházelo k dialogické výměně názorů, jak zahrnout do dialogu perspektivu matematických témat. Matematiku lze nalézt i v mnoha tématech, která se studentům jako matematika vůbec nemusí jevit.“

Didaktická metaúroveň

„Nejde ani tak o to, abyste na vysoké škole skutečně cvičili prefabrikovaná cvičení nebo zpívali písničky. To je součástí praxe, to chceme vyzkoušet v praxi. Na vysoké škole je žádána skutečně silněji tato metaúroveň.“

Didaktika jako schopnost identifikovat příležitosti učení v běžném dni spíše než příprava činnosti pedagogem

„Ano, v každodenním životě je mnoho výchovných momentů, kde by studenti měli pochopit, že se výchovný moment stal. To je pro mě důležitější, že jsou (nejen) schopni připravit a realizovat něco didakticky (zaměřeného podle školsky orientované didaktiky), ale spíše pochopit výchovný moment v každodenním životě, pochopit, že dítě se učí hrou, tedy pozorovat.“

„Neděláme to tak podrobně. To je jistě také kontroverzní. O oborové didaktice takto nemluvíme, ale říkáme, že se studenti mohou podívat na příklady, jak to funguje, a v jiných oblastech to mohou sami rozvíjet.“

„Proto si nemyslíme, že oborové didaktiky (odděleně) jsou tak dobré. Od zakladatelské generace vím, že měli takovou představu, že by to nemělo být jako ve škole. V Německu převažuje situační přístup a myslíme si, že

je vlastně lepší neříkat, že děláme jazykovou podporu v úterý odpoledne, ale říct, že tomu obecně věnujeme pozornost. ... Takže je to spíše tento přístup. Třeba kolegyně hodně dělá filozofování s dětmi, kolega zase hodně matematických činností, ale neříkáme, že se to musí postupně ‚odpracovat‘, ale že to děláme vzorově. A to je, myslím, další rozdíl. ... Takže neříkáme, teď vyjdeš a máš všechno, co potřebuješ pro svou praxi až do důchodu. Říkáme nikoliv, musíte být schopni se neustále vzdělávat.“

Garanti studijních programů se do určité míry vymezovali vůči pojmu *didaktika* ve vztahu k předškolnímu vzdělávání. Odůvodňovali to tím, že pojem je příliš „poškolštěný“. Úkolem předškolního pedagoga je „vytvářet podněty, dávat dětem věci k dispozici“, což souvisí s obrazem dítěte jako aktivního jedince, který rozhoduje o svém jednání (*selbstgesteuertes aktives Kind*).

Analýza rozhovorů ukázala, že **přístupy garantů k výuce oborových didaktik souvisí s jejich osobní biografií** a odbornou zkušeností. Garanti s předchozí orientací na sociální a sociálně-pedagogickou oblast stáli většinou za studijními programy s nižší dotací v oblasti didaktiky. Naopak garanti s osobní zkušeností ze školství byli spíše nositeli programů s vyšším zastoupením oborových didaktik. Jeden z garantů pocházel původně z odborné přípravy učitelů primárního stupně. A právě u tohoto respondenta bylo zajímavé, jak hodnotil svůj studijní program. Poukazoval na to, že ani studenti ani veřejnost ještě nejsou dostatečně nastaveni na to, že předškolní zařízení „není jen o péči a o výchově dítěte“, ale že jde o vzdělávací instituci. Podíl oborových didaktik ve svém studijním programu hodnotil jako nízký ve vztahu k potřebám praxe. Paradoxní je, že v komparaci s jinými programy měl tento program silné zastoupení všech tradičních didaktik, a navíc ještě v inovativním interdisciplinárním pojetí.²⁶⁷

V německých programech pedagogiky dětství je v porovnání s českým pojetím přípravy učitelů mateřských škol (Loudová Stralczynská et al., 2022; Loudová Stralczynská & Koželuhová, 2022; Podpera, 2017; Syslová, 2022) **věnováno významně méně pozornosti metodologii plánování učitelem řízených hromadných vzdělávacích činností v jednotlivých oborech**. Koresponduje to s pedagogickými koncepty v praxi. V analyzovaných programech pedagogiky dětství není **vymezeno tolik prostoru pro nácvik praktických dovedností** (např. hra na nástroj) **a konkrétních vzdělávacích činností**. Naopak důležitou roli má analýza pedagogických situací ve vztahu k jejich potenciálu pro rozvoj dětí a utváření připraveného prostředí, které reaguje na potřeby a aktuální zájmy dětí. Někteří respondenti uváděli, že praktický nácvik (např. říkanek či výuky písní) ani nemá být předmětem výuky na vysoké škole, ale studenti se toto mají naučit ve své pedagogické praxi během studia (viz dále). Je důležité zdůraznit, že vyšší dotace praxe ale není ve studijních programech zařazena na úkor rozsahu teoretické výuky.²⁶⁸

8.7.6 Pedagogická praxe

Pedagogická praxe je stanovena kompetenčním rámcem (KMK, 2010) na minimum 100 dní (800 hodin) s rozsahem 30 kreditů. Její začlenění a realizace na vysokých školách se vyznačuje vysokou rozmanitostí. Kapitola představí vybrané kategorie, v nichž se různým způsobem profiluje pojetí praxe po formální a obsahové stránce.

²⁶⁷ Povšimnutí si zaslouží i to, že studenti tohoto programu podle garanta zpětně nehodnotí nějaký nedostatek v didaktické přípravě během studia.

²⁶⁸ V Německu bývá praxe rozvržena také do nevyukových týdnů (tj. mimo dobu přímé výuky v semestru, do dílčích týdnů zkuškového období či prázdnin).

Sledovány jsou tyto **kategorie**:

Rozsah praxe za studium, začlenění do studijního plánu (do semestrů), počet zařízení využitých pro praxi během studia, typy zařízení pro praxi, typy zařazení praxe do modulů, typy zasazení praxí do semestru, mentoři a vyučující praxe, praxe v zahraničí.

Rozsah praxe za studium

Praktickou přípravu nad povinných 30 kreditů jsme identifikovali na sedmi vysokých školách:

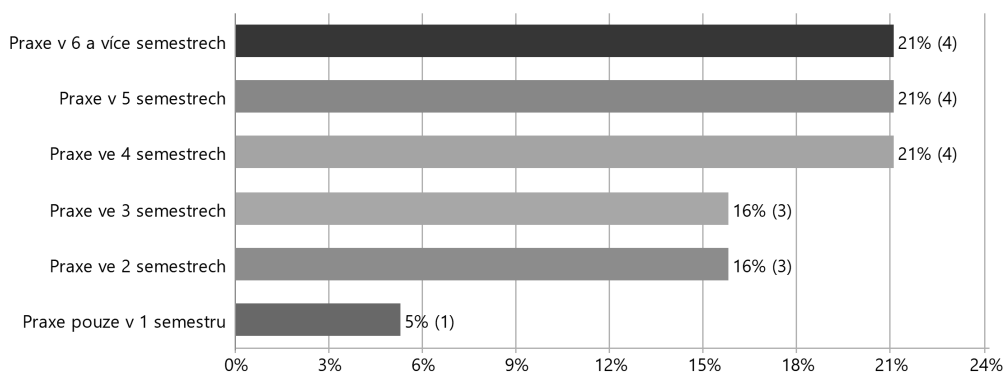
Durynsko	SRH Hochschule für Gesundheit Gera	32 ECTS praxe a reflektivní seminář
Bádensko-Württembersko	Evangelische Hochschule Freiburg	31 ECTS a k tomu <i>Praktikum I</i>
Durynsko	Fachhochschule Erfurt	40 ECTS praxe a reflektivní seminář
Bavorsko	Katholische Stiftungshochschule München	40 ECTS praxe a reflektivní seminář
Bavorsko	Evangelische Hochschule Nürnberg	42 ECTS praxe a reflektivní seminář
Dolní Sasko	Ostfalia Hochschule	42 ECTS praxe a reflektivní seminář
Bádensko-Württembersko	Pädagogische Hochschule Freiburg	44,5 ECTS praxe a reflektivní seminář (zahrnuje semestr internacionální praxe)

Začlenění praxí do semestrů ve studijním plánu

V minulosti podle garantů na vysokých školách převažovaly studijní programy, v nichž se praxe realizovala v podobě praktického semestru, příp. s doplněním dílčích kratších praxí v dalších úsecích studia. Struktura vycházela z nastavení praxí v sociálních oborech. Aktuálně převažujícím trendem v pojetí praktické přípravy je však její **začlenění do více semestrů**.

Graf 27

Studijní programy podle počtu semestrů obsahujících praxi ($n=19$)²⁶⁹



²⁶⁹ Berlínská Hochschule für angewandte Pädagogik má duální podobu, tedy 2 dny intenzivní teoretické výuky a tři dny praxe.

Provázání cílů a tematického zaměření praxe s teoretickými obsahy

Dalším trendem je tematické zaměření praxe na obsahy, které jsou klíčové v daném semestru nebo v předchozích úsecích studia. Současně jsou takové praxe provázány s reflektivními semináři a dílčími úkoly s danou tematickou orientací. Toto pojetí jsme identifikovali v programech ve třech podobách: (1) **praxe tvoří samostatný modul provázaný s teoretickými obsahy** aktuálními pro danou část studia (n=4); (2) **praxe je integrovaná do teoretického modulu** (n=9) a (3) **modul praxe zahrnuje také teoretickou přípravu** (ve formě přednášky nebo semináře, n=2).

Příkladem prvního typu je Evangelische Hochschule Freiburg:

2. semestr	<i>Praktikum I</i>	120 hodin, bloková praxe včleněná do modulu <i>Hra a kazuistika</i> (10 ECTS)
4. semestr	<i>Odborné praktikum II: Zaměření na kontexty výchovy, vzdělávání, péče a podpory při práci s dětmi</i>	480 hodin, hlavní část praktické přípravy (16 ECTS). Modul je v semestru doplněn modulem <i>Praxe jako místo učení: plánování a organizace, profesní identita a základy práva</i> (14 ECTS) realizovaným jako seminář
5. semestr	<i>Praktikum III</i>	390 hodin, praxe včleněná do modulu <i>Odborné praktikum III: rozšířená profesní oblast mezinárodní perspektivy</i> (15 ECTS)

Příkladem druhého typu je Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften v Dolním Sasku. Praxe je **začleněna do všech semestrů studia s vysokým stupněm integrace po formální i obsahové stránce**. Moduly studia se v každém semestru zaměřují na **určité klíčové téma**, které prostupuje jako hlavní fokus všechny předměty a současně na něj cílí také praxe v daném semestru. Takto vnitřně integrované pojetí studijního programu hodnotíme velmi kladně, protože umožňuje interdisciplinární pojetí a hlubší pochopení témat ze strany studenta. Zároveň vyžaduje vnitřní koordinaci mezi vyučujícími. Týmová spolupráce může být zdrojem posilování kvality a může dobře vyvažovat dílčí rizika, která přináší akademická svoboda vyučujících (např. opakování či překryv obsahů bez vzájemné koordinace apod.).

Přehled tematického zaměření na vysoké škole Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften:

Semestr	Tematické zaměření
1.	Oblast práce a charakteristika povolání
2.	Vývojové a vzdělávací procesy // Vedení rozhovorů a poradenství
3.	Politika vůči dětem a pedagogické působení ve skupinách
4.	Partnerství v oblasti vzdělávání a výchovy dětí
5.	Zdraví a podpora zdraví
6.	Pedagogika dětství v rozmanitosti // Management přechodů a síťování
7.	Řízení, týmová práce a mentoring

Příkladem třetího typu je HAW Hamburg s pěti moduly reflektivní praxe. Moduly tvoří jednu ze dvou větví studia (*teoretické základy - učení v praxi*). Skládají se ze dvou částí: semináře nebo

přednášky a praktika; zaměřují se na shodné téma, které má navíc dílčí obsahovou provazbu do teoretických modulů v daném semestru. Když se v teoretických modulech ve čtvrtém semestru řeší otázka rozvoje dítěte, instituce a rozvoje práce s rodinou, orientuje se praktický modul na analýzu nároků a činností v zařízeních denní péče.

Semestr	Název modulu částí studia učení v praxi
1.	Reflektivní praxe: Poznávání oboru práce (9 ECTS)
2.	Reflektivní praxe: Pozorování a dokumentace (9 ECTS)
3.	Reflektivní praxe: Evaluace a rozvoj kvality (9 ECTS)
4.	Reflektivní praxe: Analýza nároků a činností (9 ECTS)
5.	Reflektivní praxe: Praktický projekt a reflexe praxe (dvousemestrální modul) (19 ECTS)
6.	
7.	Není praxe

Typy začlenění praktické přípravy do studijních programů

Modul praxe představuje nejčastější typ. Může mít rozsah jednoho nebo více semestrů a také různé kreditové zatížení. Jeden hlavní **semestrální modul praxe** nabízí šest vysokých škol a většinou jej situuje do poloviny studia. Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe (Severní Porýní-Vestfálsko) jej má umístěn do třetího semestru. V prvním a druhém semestru studenti projdou pedagogickými a didaktickými základy. Poté absolvují praxi ve třetím semestru (80 dní v předškolní instituci), při které mají možnost poznat různé pedagogické koncepty a různá předškolní zařízení. Praxe je doprovázena akademiky i mentory z praxe. Na ni navazují prohlubující teoretické moduly ve čtvrtém až šestém semestru a pak praxe v rozsahu 20 dní v pátém a šestém semestru, která je spojena s vypracováním výzkumného projektu a jeho zpracováním.

„Studenti také uvádějí, že jim tato 80denní stáž, což jsou asi tři měsíce, vyhovuje. Je to lepší, než když jsou v praxi jen tak krátkou dobu... Aby poznali každodenní život a mohli pozorovat vývoj dětí po delší časový úsek.“

Praktické dny v týdnu integrované do semestru jsou málo frekventovanou variantou. Na Katholische Stiftungshochschule München mají studenti praxi v pěti semestrech (z celkových sedmi) – každé úterý a středu v rozsahu sedmi hodin v určených zařízeních. Doplněna je čtyřhodinovým seminářem realizovaným ve čtvrtek. Praxe je dále také obsahově propojena s teorií, protože každá ze tří hlavních částí (moduly *Praxe I-III*) má specifické tematické zaměření související s dalšími teoretickými moduly.²⁷⁰ Přímé provázání praxe a reflektivního semináře může být efektivním způsobem, jak propojovat praktickou a teoretickou výuku.

Bloková výuka praxe v mimovýukovém období semestru je způsobem, jak vysoké školy realizují vysoký rozsah praxe, aniž by musely omezit výuku teoretických předmětů. Dolnosaská HAWK Hildesheim uskutečňuje praxe jednak integrovaně do teoretických modulů, jednak jsou dále ve čtvrtém a pátém semestru designovány jako blokové moduly mimo výukový čas

²⁷⁰ *Praxe I:* doprovázení hry a učení dítěte, *Praxe II:* rozvoj profesionality v pedagogice dětství, *Praxe III:* zpracování a realizace projektu s výzkumným zaměřením v tandemu studentů pod vedením dvou vyučujících.

semestru. Blokovaná praxe navazuje na předchozí výuku na vysoké škole. Je doprovázená mentorem, ale nikoli vyučujícími z vysoké školy. Studenti během ní plní prakticky orientované úkoly k modulům v semestru. Garanti nastavení hodnotili jako ideální pro splnění teoretických a praktických nároků studia ve vymezeném počtu semestrů. Blokovanou praxi mimo výukový čas považovali za příkladný způsob, jak umožnit studentům kontinuální zkušenost s praxí.

Blokovaná výuka praxe v semestru se uplatnila v šesti studijních programech z našeho výzkumného souboru. Obě vysoké školy v Ludwigsburgu je měly jako 13týdenní praxi ve čtvrtém semestru doplněnou třemi hodinami týdně pro reflektivní seminář. Menší bloky praxí či nepravidelné dny praxe byly také třeba na Evangelische Hochschule Nürnberg, kde část probíhala v mimovýukovém období semestru:

Semestr	Název praxe	Rozsah praxe	Termín praxí
1.	Orientační praxe	5 dní v 10 týdnech	Listopad
2.	Praxe pedagogiky náboženství	5 dní v 10 týdnech	Květen/červen
3.	Fáze praxe pozorování a hra	10 dní ve 3 týdnech	Září/říjen
5.	Semestr praxe	22 týdnů	Září/únor
6./7.	Fáze praxe vedení a organizace	5 dní v jednom týdnu	Červen/srpen

Další variantou blokované praxe je souvislá praxe doplněná „výzkumným dnem“ (reflektivní den, tzv. **Forschungstag**). Příkladem programu s touto praxí je Evangelische Hochschule Berlin, kde je ve druhém a pátém semestru zařazen blok s 10 týdny praxe. Každý týden zahrnuje čtyři dny v zařízení denní péče (32 hodin) a jeden den zaměřený na odbornou reflexi, která navazuje a je provázána s přípravou studenta v oblasti metodologie výzkumu a vědecké práce. Tyto „výzkumné dny“ jsou kromě druhého a pátého semestru s bloky praxe realizovány také v 3., 4. a 6. semestru (celkem 45 dní), čímž má být umožněno propojení odborné přípravy pedagogické, praktické a metodologické. Studenti se v nich věnují dílčím tématům, která jsou důležitá v jejich profesním rozvoji (pozorování a vyhodnocení vývojových profilů, procesů učení a jazykového rozvoje dítěte, mapování institucionálního propojení a kooperace s rodinou, plánování, realizace a reflexe vzdělávacích projektů). Jde o intenzivní reflektivní zaměření, protože jeden výzkumný den odpovídá 10 hodinám práce studenta.

Specifickou podobou propojení teoreticko-praktických modulů jsou **výzkumně-reflektivní projekty** zpracovávané paralelně k realizaci praxe (tzv. **Studienprojekt**, **Forschungsprojekt**, **Theorieprojekt**). Tento typ práce chce podnítit jak rozvoj kompetencí studenta v oblasti přímé práce s dětmi, tak budování jeho vědeckého habitu jako základního přístupu. Vědecký přístup má uplatňovat nejen při práci se zdroji, ale cílem studia je, aby si jej zvnitřnil také pro svou práci pedagoga v pedagogické praxi. Student si stanoví výzkumnou otázku pro svou praxi, kterou pak sleduje, získává data a vyhodnocuje je. Praktická příprava se tak nezaměřuje pouze na rozvoj studenta v oblasti didaktik, z hlediska praktického provedení dílčích úkolů pedagoga v praxi. Cílem je, aby se student stal *reflektivním praktikem*, který je schopný teoreticky reflektovat své zkušenosti z praxe a hledat na ně řešení v odborných a vědeckých zdrojích. Příkladem je Katholische Hochschule NRW Paderborn, která do studia integruje tři fáze projektu:

Modul Studijní
projekt 1

V 1. a 2 semestru zahrnuje přípravu, vedení a hodnocení projektové práce (rozsah 120h, 15 dní). Studenti vypracovávají teoretickou výzkumnou otázku, kterou řeší v instituci, kde plní praxi, podle didaktického principu badatelsky orientovaného vzdělávání. Po praktické realizaci projektu dokumentují a představi výsledky.

Modul Studijní
projekt 2

Ve 4. a 5. semestru zahrnuje šestiměsíční praktický projekt a doprovodný teoretický seminář na univerzitě (rozsah 680 hodin, 85 praktických dnů). V této praktické fázi studenti dále rozvíjejí základní kompetence v oblasti výchovy dětí a své odborné a sociální kompetence v interkulturních oblastech.

Teoreticko-praktické fórum (tzv. *Theorie-Praxis-Forum*) je specifickou nabídkou na Hochschule Koblenz. Modul je vyučován ve 2.–6. semestru s rozsahem jedna hodina týdně (5 kreditů na semestr). Fórum se realizuje v kombinovaném studiu, kdy studenti plní svou praxi v místě výkonu svého zaměstnání a kurz slouží k hloubkové analýze jejich pedagogických zkušeností. Součástí je strukturované sdílení mezi studenty a vzájemné konzultace pedagogických přístupů a metod uplatňovaných v praxi. Obsahy jsou provázané s moduly vyučovány v příslušných semestrech.

„Přenos teorie do praxe - aby nezůstalo jen u vědomostí, ale aby se teorie stala relevantní i pro pedagogickou činnost. To je velký problém, který na vysokých školách máme. Můžeme předat mnoho znalostí, ale zda se skutečně stanou relevantními v činnosti pedagoga, je jiná otázka. Z výzkumu víme, že znalosti se stávají relevantními teprve tehdy, když se v praxi ukážou jako užitečné.“

Počet zařízení pro výkon praxe

Vysoké školy si stanovují vlastní podmínky pro výběr zařízení pro praxi, které vycházejí z rozmanitých východisek, zkušeností garantů a vyučujících i z cílů pro praxi. Mezi vysokými školami jsme identifikovali rozmanité přístupy – sedm programů poskytovalo studentům možnost si zvolit zařízení dle jejich zájmu, pět programů stanovovalo povinnost absolvovat praxe ve více než jednom zařízení. Dva programy explicitně požadovaly praxi ve správních a poradenských zařízeních a tři programy uváděly povinnost realizovat praxi v institucích předškolního vzdělávání.²⁷¹ Vysoké školy zpravidla poskytovaly studentům určitou volnost ve volbě místa praxe. Krajiné přístupy naznačují následující dva:

- „Jedno zařízení pro celou dobu studia“: Přístup byl hodnocen jako krajiné a vyskytoval se pouze na Fachhochschule Erfurt. Tento přístup byl vysvětlen tak, že umožňuje studentovi navázat hluboký vztah s praxí, znalost dětí a pedagogických přístupů. Student se tak opravdu může stát součástí vybraného pedagogického týmu.
- „Jiná praxe, jiné zařízení“: Přístup se také vyskytoval ojediněle, resp. nastavení praxí na některých vysokých školách takto vysoké střídání umožňovalo, ale nepředepisovalo. Garanti v tomto střídání praxí spatřovali především riziko, že praxe budou pouze „Schnupperpraktika“, tedy že student pouze „přičichne“ k danému zařízení, ale nebude mít možnost hlouběji poznat jeho fungování a specifika.

²⁷¹ Přehled není vyčerpávající, protože některé vysoké školy neuváděly požadavky v rámci modulů či v centrálních popisech požadavků na praxe. Může nám však sloužit jako ukazatel různých přístupů vysokých škol.

Na hodnocení nastavení praxí jsme se dotazovali také garantů studijních programů. Pokud se respondenti k výběru místa praxe vyjadřovali, zaznívaly argumenty pro jistou variabilitu, která umožní studentovi zkušenost s dětmi více věkových kategorií. Za přínosné považovali též zařazení praxe v institucích, které neposkytují přímo předškolní vzdělávání a péči o děti ve školním věku, ale pracují s touto věkovou skupinou a jsou zahrnuty do kvalifikačního profilu absolventa pedagogiky dětství (např. pracovníci na úřadech pro mládež, v poradenských centrech apod.). Hledání místa praxe je pro studenty někdy náročné, neboť ne všechny vysoké školy mají síť etablovaných zařízení a mentorů praxe a studenti si hledají místa sami. Ne vždy se podaří zajistit opravdu kvalitní zařízení a vhodného mentora, a proto je podle garantů optimální místo praxe v průběhu studia změnit.

Celkově jsou podmínky pro plnění praxe v každé spolkové zemi i v jednotlivých vzdělávacích institucích velmi diverzifikované. Respondenti ne vždy hodnotili nastavení podmínek a nároků na praxi jako smysluplné. Například v Dolním Sasku požadují lokální předpisy 900 hodin praxe – tedy o 100 hodin více než národní rámec (KMK, 2010), z toho 570 hodin má být absolvováno v zařízeních denní péče; student přitom nemá plnit praxi ve více než dvou institucích.²⁷²

Provázející pedagog – mentor praxe

V zařízeních, které zajišťují praxi, doprovázejí studenty provázející pedagogové (mentori). Vysoké školy mentory pravidelně školily, zvláště pokud dané zařízení bylo v pevné síti zařízení pro praxe. Některé vysoké školy takovou síť měly a studenti plnili praxe v těchto institucích. Jiné vysoké školy takovou síť nedisponovaly a studenti mohli realizovat praxe v jakýchkoli zařízeních (zpravidla za tímto účelem na počátku studia uzavírali smlouvu s danou institucí, mnohdy s trváním v délce studia). Vyučující reflektivních seminářů nebo střediska praxe obvykle studenty nedoprovázeli, ale garanti reportovali, že se vyučující snaží realizovat supervizi studenta alespoň jednou za semestr. Některé vysoké školy měly přímo v pokynech k praxi pro studenty uvedené požadavky na minimální kvalifikaci provázejících pedagogů/mentorů²⁷³ nebo pokyn k povinné organizační a obsahové koordinaci praxí prostřednictvím „modulové konference pro praxi“²⁷⁴ (berlínská Katholische Hochschule für Sozialwesen). Kriticky v rozhovorech zaznělo, že školení pro provázející pedagogy jsou někdy nesystémová a připravovaná lokálními institucemi bez spolupráce s vysokými školami. Garanti poukazovali také na to, že v důsledku spolkového uspořádání jsou mezi jednotlivými zeměmi velké odlišnosti v přístupech a odlišné strategie.

Kvalita provázejících pedagogů byla také spojována se schopností vysoké školy je adekvátně platit. Kapacity vysokých škol v Německu jsou v této oblasti finančně omezeny. Zařízení realizující praxe nemají personální kapacitu poskytovat systematické vedení studenta a „*praktikanti jsou buď jen přítomní za běhu běžného provozu, nebo jsou v horších případech používáni jako levná pracovní síla na vykrytí personálního nedostatku v zařízení.*“

Provázení studentů na praxích je velkou výzvou pro německé vysoké školy. Praxe mají na jednu stranu dobrou hodinovou dotaci, na druhou stranu je otázkou samotná kvalita zkušenosti, kterou student získá. V důsledku současného nedostatku pedagogického personálu v předškol-

²⁷² Bylo to hodnoceno jako do jisté míry omezující a nesmyslné, neboť počet hodin není dělitelný osmi na celé pracovní dny a dále limit zařízení omezuje praktické zkušenosti studentů, a tedy i šíří jejich budoucího uplatnění.

²⁷³ Odpovídající kvalifikace, počet let praxe, příp. požadavek na školení v mentoringu

²⁷⁴ V originále *Modulkonferenz Praxis*

ních zařízeních se úroveň kvalifikace osob v praxi snižuje, takže vysoké školy mnohdy mají problém zajistit kvalitní provázení v místě praxe.

Inspirací z příkladů dobré praxe v Německu je:

- Kompaktní zpracování organizačních a obsahových požadavků na realizaci všech praxí za semestr (tj. manuál praxí ke studijnímu programu)
- Zajištění organizace praxí skrze středisko praxe na vysoké škole a přenesení administrativní zátěže z vyučujících
- Plnění praxí v menším počtu zařízení a zařazení také jiných než předškolních institucí do zkušenostní palety studenta
- Provázání praktické přípravy s výukou teorie v daném semestru i graduujícím způsobem v průběhu studia
- Zahrnutí nových typů činnosti studenta propojujících teorii a praxi (např. výzkumný projekt, teoreticko-praktické fórum apod.) průběžně během studia
- Propojení výuky oborových didaktik s praxemi a úzká spolupráce vyučujících na designu i realizaci obsahů studijního programu
- Začlenění praxí do mimovýukových časů semestru
- Podpora úzké spolupráce vysoké školy a sítě zařízení zajišťujících praxi
- Systematický mentoring provázejících pedagogů

9 RAKOUSKO – případová studie

9.1 Aktuální vývoj v předškolní oblasti jako kontext odborné přípravy pedagogů v preprimárním vzdělávání

Vývoj a současnou podobu předškolního vzdělávání reflektovalo v rozhovorech všech osm respondentů.²⁷⁵ Pro analýzu v této tematické oblasti bylo využito 23 okódovaných segmentů. Výroky jsme označili kódy, které charakterizovaly aspekty vývoje předškolního vzdělávání. Formulovány byly následující kódy: (1) Význam předškolních institucí pro rozvoj dítěte; (2) Podpora tranzice; (3) Nedostatečná finanční podpora státu a (4) Systém zřizovatelů (kódy dále v textu zvýrazněny světle modře).

Akceptace významu předškolních institucí pro rozvoj dítěte

„Snažíme se změnit obraz - od zařízení péče o děti směrem ke vzdělávacímu zařízení nebo vzdělávací instituci. Změna není tak rychlá, jak bychom si přáli. Jednotliví aktéři nereagují zcela tak, jak bychom předpokládali. Vlastně by se očekávalo, že zejména pedagogové ‚naskočí‘ na tuto vlnu a řeknou: Ano, přesně tak to je - my už nejsme jenom ty tety, ale my jsme ti, kteří cíleně realizují vzdělávací procesy, kteří je podporují... Ale ani v rámci skupiny pedagogů tato změna ještě neproběhla, nebo jen částečně.“

Respondenti kladně hodnotili národní rámcový vzdělávací plán (BMUKK, 2009), který jasně stanovuje vzdělávací, výchovnou a pečující roli předškolních institucí. Současně poukazovali na chybějící strukturální podmínky pro plnění všech záměrů, které byly spojeny s jeho vytvořením a zavedením povinného předškolního roku. Povinný předškolní rok představuje finanční ulehčení pro rodiny, protože rodiče neplatí poplatky za předškolní vzdělávání. Respondenti také pozitivně hodnotili zavedení screeningových nástrojů pro oblast jazyka, které musí být realizovány s dětmi od tří let průběžně během jejich docházky do předškolního zařízení. Jejich výstupy slouží k efektivnějšímu nastavení podpory dítěte a jsou následně předávány škole, což má zlepšit schopnost vzdělávacího systému podporovat individuálně každé dítěte na počátku jeho vzdělávání (viz Kapitola 3.2). Problémem však je, že podle respondentů se v praxi pedagogicky ani personálně nic moc zásadně nezměnilo (např. v podobě zavedení vyšších požadavků na kvalifikaci pedagogů pracujících s dětmi). S dílčím podivem reflektovali svou zkušenost s pedagogy z praxe, protože ne všichni si uvědomují vzdělávací úkol předškolních institucí.

Podpora tranzice je považovaná za důležité téma. Doposud ale není systémově ukotvena jako povinná spolupráce předškolního a školního sektoru s konkrétními kritérii plnění. Respektive podporu počátku primárního vzdělávání má vylepšit tzv. *úvodní fáze školní docházky (Schuleingangsphase)*, která však neřeší reálnou spolupráci obou stupňů. Historicky je zakořeněno systémové oddělení obou stupňů, a to se podle respondentů odráží v omezené spolupráci institucí (i v případech lokální blízkosti a reálně snadné spolupráce). Podle respondentů se předškolní vzdělávání vyznačuje velice rozmanitými přístupy k procesu přechodu v regionech. Vysoké školy se snaží vytvořit podmínky pro podporu procesů tranzice. Realizují společné kurzy pro studenty elementární a primární pedagogiky (např. v praxích na Pädagogische Hochschule

²⁷⁵ Sedm garantů studijních programů a jeden zástupce Univerzity ve Štýrském Hradci odpovědný za výuku elementární pedagogiky na tomto pracovišti.

Burgenland). Zařazují moduly a témata z předškolní pedagogiky do obsahu studia učitelů primárního stupně. Nabízejí také kurzy dalšího vzdělávání pro obě skupiny společně.

Respondenti hovořili o neutěšených strukturálních podmínkách – o **nedostatečné finanční podpoře ze strany státu**, problémech způsobených spolkovým uspořádáním a rozdíly v nastavení spolkových zemí a o málo dostupném a rozvinutém systému předškolních zařízení pro děti do tří let. Tyto kategorie byly uváděny propojeně, protože navzájem spolu souvisí. Spolkový systém a odlišná legislativní úprava ve spolkových zemích znesnadňují prosazení reformy. Odlišné nastavení financování v regionech a vysoký podíl neveřejných zřizovatelů předškolních institucí je překážkou ve zlepšení financování předškolního vzdělávání.

V Rakousku jsou církve zřizovateli téměř dvou třetin zařízení. **Zřizovatelé mají značný vliv na pedagogické pojetí**. Typickým rysem je tematické plánování roku podle svátků a církevních událostí. Přílišné lpění na realizaci tradic a s nimi spojenými činnostmi negativně ovlivňuje, nakolik mohou pedagogové v praxi opravdu reagovat na aktuální zájmy dětí (například s nimi realizovat projekt podle volby dětí).

9.2 Podmínky kvalifikace předškolních pedagogů a programů elementární pedagogiky z pohledu garantů studijních programů

Podmínky reflektovalo v rozhovorech všech osm respondentů (48 segmentů k této kategorii). Formulovány byly následující kódy: (1) Historické a strukturální důvody pro současnou situaci; (2) Absence politické podpory a odvahy ke změně; (3) Nedostatek personálu; (4) Tarifní zařazení pracovníků a (5) Potřeba nastavit nový systém kvalifikace.

Za aktuální situaci v možnostech odborné přípravy i současnými problémy v této oblasti stojí **historické a strukturální důvody**. Roztříštěné kompetence mezi spolkem a spolkovými zeměmi vedou k tomu, že je obtížné provádět reformy. Diskutuje se o prezenčním studiu, ale v současné době jsou upřednostňovány kombinované studijní programy. Organizace je záležitostí spolkových zemí, i když do ní zasahuje ministerstvo školství. Ačkoli se deklaruje zájem o zvýšení kvality předškolního vzdělávání, realizace naráží na **absenci politické podpory a odvahy ke změně**. Vysoké školy se také vypořádávají s absencí systémového financování pro studijní program elementární pedagogiky, protože na jeho realizaci nedostávají finanční podporu od státu. S tím je spojena obava o udržitelnost programů do budoucna. Význam zvyšování kvality předškolního vzdělávání je dlouhodobě součástí vládního programu. Reálné kroky ke zlepšení podmínek v praxi se ale podle garantů nerealizují.

„Hodně jsme udělali na úrovni odborné přípravy, nyní je zapotřebí i politická úroveň. Můžeme to jen znovu a znovu zdůrazňovat, můžeme také předložit relevantní výzkum, který říká, že potřebujeme vysoce kvalifikované pracovníky v předškolních institucích. Je však na politikách, aby změnili rámcové podmínky a podpořili změnu.“

Nedostatek personálu a nízké platové zařazení charakterizuje současnou pedagogickou realitu. Podíl dětí na jednu pedagogickou sílu je stále vysoký a vyhlídky do následujících let naznačují ještě další zhoršení. Některé obce už dokonce omezily otevírací doby předškolních zařízení, protože chyběl personál. V rozhovorech zaznívalo, že velice nízký podíl pedagogů-

mužů souvisí s nízkými tarify i kvalifikační přípravou. Nedostatek pracovníků představuje problém i v jiných odvětvích.

Historicky podmíněné je odlišné postavení předškolní pedagogů a učitelů v primárním vzdělávání v Rakousku, které se z hlediska úrovně kvalifikace rozdělilo po roce 1960. Učitelské vzdělání se přesunulo na akademie, ze kterých vznikly současné pedagogické vysoké školy. Odborná příprava předškolních pedagogů zůstala na vyšší sekundární úrovni. Garanti jednohlasně negativně hodnotili, že se nerealizovala reforma odborné přípravy předškolních pedagogů, kterou vytvořila národní iniciativa *PädagogInnenbildung NEU*. Za tím, že se neuskutečnily kroky vedoucí k navýšení minimální kvalifikace, viděli především obavu a neochotu: (1) na národní úrovni investovat do odborné přípravy a spojit ji s vyšším odměňováním; (2) na úrovni spolkových zemí strach z navýšení výdajů jednotlivých zemí i zřizovatelů. Pokud zřizovatel sítě předškolních zařízení má současně střední odbornou školu, kde vzdělává pedagogy pro své instituce, není v jeho zájmu ani zvýšení mezd, ani zavedení bakalářského vzdělání pro hlavní pedagogické síly.²⁷⁶

Potřeba nastavit funkční systém vzdělávání pedagogů v předškolním vzdělávání zaznívá v Rakousku již velice dlouho. Kvalifikační cesty v předškolní pedagogice (nazývané *elementární pedagogika*) se v Rakousku významně proměnily. Garanti hodnotili základní odborné vzdělání v pětiletých ústavech pro elementární pedagogiku sice jako pevně etablované, ale také problematické v řadě aspektů. Prvním je věk 14–15 let, kdy si žáci po osmé třídě povinného vzdělávání volí obor dalšího studia. Odborná příprava pak spojuje jednak obsahy obecného vzdělávání směřujícího k maturitě, jednak oborovou přípravu v elementární pedagogice a pedagogickou praxi. Studenti jsou navíc ve věku, kdy se teprve tvoří jejich osobnost, a splnění všech částí přípravy pro ně bývá značnou výzvou. Často si také neuvědomují náročnost profese se všemi jejími přesahy. Důsledkem tohoto nastavení je, že téměř dvě třetiny absolventů nenastupují do praxe, ale pokračují ve vysokoškolském studiu (často učitelství pro primární stupeň vzdělávání či sociální obory) nebo odcházejí do jiné profesní oblasti. Situaci hodnotili garanti jako ekonomicky velice neefektivní, neboť se stát podílí na financování dlouhé pětileté odborné přípravy studentů, z nichž větší část odejde mimo obor. Specifikem také je, že někteří velcí neveřejní zřizovatelé předškolních institucí mají své vlastní ústavy pro vzdělávání pedagogů; zde se studenti nezřídka musí zavázat k tomu, že budou po absolutoriu alespoň pět let pracovat v zařízeních daného zřizovatele.

Z tohoto pohledu hodnotili garanti novou formu studia na tzv. *Kolleg* jako mnohem účinnější (srov. Kapitulu 5.2). Do přípravy na *Kolleg* se hlásí uchazeči s ukončeným středoškolským vzděláním a oprávněním ke vstupu do terciálního vzdělávání. Tato studijní forma oslovuje také více studentů-mužů než odborná středoškolská příprava. Současné *Kolleg* nabízejí rozmanité formy absolvování studia, 4–5semestrální denní studium, kombinovanou formu umožňující studentům pracovat tři dny v týdnu, večerní studium apod. Většina absolventů pak opravdu nastoupí do praxe. Podle garantů je důvodem, že si toto zaměření volí až po středoškolském vzdělání, kdy jsou zralejšími osobnostmi i více zorientovaní ve své profesní orientaci a studijních ambicích.

„Generovat nové pracovníky z jiných oborů a umožnit jim co nejjednodušší a nejsnazší začátek kariéry, aniž by to bylo na úkor kvality – to představuje složitou výzvu.“

²⁷⁶ Tj. pedagogy na pozici odpovídající českým učitelům mateřských škol

Ambivalentně respondenti hodnotili nově možnost alternativní cesty ke kvalifikaci – vysokoškolské kurzy pro absolventy primární pedagogiky (60 kreditů) a jiných bakalářských programů (120 kreditů) (viz Kapitulu 5.2). Rakouský systém se intenzivně snaží o zvýšení dostupnosti a rychlé navýšení počtu kvalifikovaných pedagogů v praxi. Odborná veřejnost má opatrný postoj k těmto „rychlým“ programům, které mají „zachránit“ systém a v krátkém čase generovat pracovní sílu. Vizí vysokých škol bylo, že se 1–2letý vysokoškolský program *elementární pedagogika* časem transformuje do regulérního bakalářského studia.

„Nyní začínáme přemýšlet, jak tuto profesi zatraktivnit. A samozřejmě také docházíme k tomu, pokud by to byl bakalářský studijní program, že by se zvýšil zájem uchazečů. Bohužel stále chybí odvaha udělat opravdu velký krok a říct, že tu je regulérní studijní program. Jediné, co se dělá, je hledání přechodných řešení, aby se lidé, kteří mění kariéru, mohli vrátit zpět na pracovní trh. Mám na mysli absolventy jiných studijních programů, kteří již mají bakalářský nebo magisterský titul a které lze zaměstnat prostřednictvím vysokoškolského programu, jednoletého nebo dvouletého kurzu.“

Z krátkodobých vysokoškolských programů hodnotili respondenti kladně program *inkluzivní pedagogiky*,²⁷⁷ protože podle nich reaguje na potřeby praxe. Spolkové země také v současnosti požadují po vysokých školách v regionu, aby zajistily nabídku těchto krátkodobých programů. Představuje to značnou zátěž, neboť nezřídka musejí školy nabízet program pro malý počet zájemců, což je personálně neefektivní. Systémově nejsou nastaveny podmínky pro to, aby absolventi krátkodobých vysokoškolských programů mohli vstoupit do standardního bakalářského studia a požádat o uznání části studijních povinností.

9.3 Profesionalizace a akademizace elementární pedagogiky z pohledu garantů

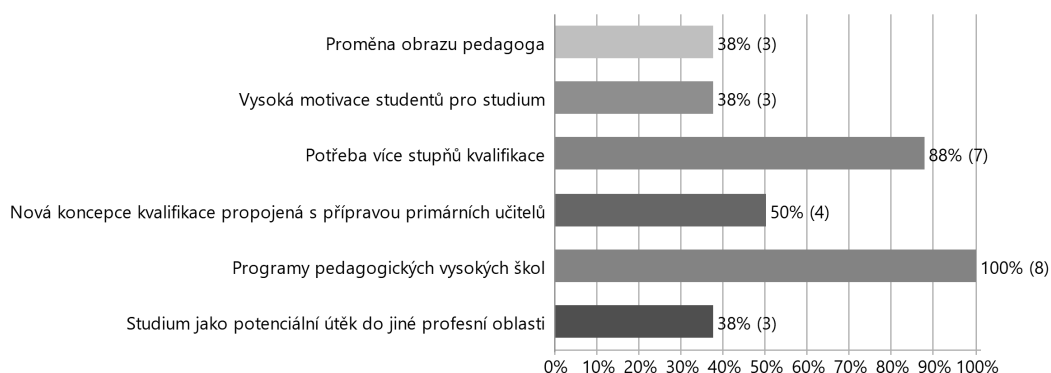
„Dokázali se zbavit počáteční skepse. Takže to, jak naši studenti v praxi vystupují a co dělají, je nakažlivé. Zájemci o studium nám většinou při přijetí říkají, že o studiu slyšeli od některé z kolegyně a teď chtějí studovat taky, protože vědí, že to jde.“

Diskuse o profesionalizaci je v Rakousku přítomná již řadu let. Několik kroků ke zvýšení kvality odborné přípravy předškolních pedagogů již bylo učiněno. Některé se plánovaly, ale nerealizovaly. Pro analýzu v této tematické oblasti bylo využito 59 okódovaných segmentů. Když garanti hovořili o současných i budoucích cestách k profesionalizaci, dotýkali se následujících témat, která sloužila jako kódy v této kategorii.

²⁷⁷ Tzv. *Hochschullehrgang Inklusive Elementarpädagogik* je nabízen od akademického roku 2022/2023.

Graf 28

Témata diskutovaná garanty ve vztahu k profesionalizaci a akademizaci v předškolním vzdělávání (n=8)



Za apelem na profesionalizaci stojí **proměna obrazu pedagoga**, který v současnosti musí zvládnout pracovat s rozmanitou skupinou dětí i rodin a poskytovat kvalitní podporu a vzdělávání v návaznosti na individuální specifika každého dítěte – tedy nejen hlídání dětí, jak byla tato pozice vnímána ještě na konci 20. století. Garantí mluvili o **vysoké motivaci studentů ke studiu**, kterou velice oceňují zvláště proto, že studenti se dále vzdělávají, aniž by pro ně dosažení bakalářského či magisterského titulu znamenalo zvýšení platu a pracovní pozice.

Současný systém cest k získání odborné kvalifikace pro předškolní pedagogy byl hodnocen jako vysoce variabilní, ale také málo standardizovaný. Rakousko by potřebovalo vytvořit **více-stupňový systém kvalifikačních cest**, který by počítal se středoškolským i vysokoškolským bakalářským studiem jako základními kvalifikačními možnostmi ve standardní podobě studia. Zároveň by umožňoval alternativní formy kvalifikace pro osoby z příbuzných sociálně-pedagogických oborů i pro osoby přicházející mimo tento sektor. Důležité ovšem je, aby se vytvořilo **odstupňované zařazení podle úrovně dosaženého studia spojené s odlišným platovým zařazením**. Pedagogové s vyšším stupněm kvalifikace by měli plnit vyšší pozice než středoškolsky vzdělaní kolegové. Zkrácené (re)kvalifikační programy by neměly vést přímo k získání vzdělání pro pedagoga odpovědného za pedagogické vedení skupin dětí, jak se to dle garantů stává v současném nediferenciovaném systému.

Když garantí hovořili o aktuálním nastavení programů vyučovaných na vysokých školách, dotýkali se také kurzů dalšího vzdělávání pro pedagogy v předškolním a primárním vzdělávání. Více respondentů považovalo za smysluplné iniciovat v kurzech setkání pedagogů obou stupňů. Pedagogové mají pozornost stále zaměřenou výhradně na svou věkovou skupinu, a to je potřeba podle garantů změnit. Propojení odborné přípravy může být jednou z cest.

V návaznosti na to se respondenti vraceli zpět k nerealizovanému **modelu společné přípravy pedagogů obou stupňů** (původní záměr iniciativy *PädagogInnen Bildung NEU*) – společný základ na počátku studia a specializace v druhé polovině studia. Podobný model funguje ve Švýcarsku, v Nizozemsku či na Slovensku a na počátku devadesátých let 20. století byl také pilotován v České republice. Model umožňuje poznat specifika obou prostředí a v praxi lépe doprovázet přechod dětí mezi rodinou, předškolní institucí a primární školou. Je považován za opatření, které podporuje tranzici a návaznost mezi oběma stupni. Například na Pädago-

gische Hochschule Linz si studenti primární pedagogiky mohou zvolit zaměření na elementární pedagogiku (čtyřsemestrální zaměření při studiu primární pedagogiky). Nastavení je hodnoceno kladně, jako podpora přechodu mezi oběma stupni, i když nekvalifikuje pro práci v předškolním vzdělávání.

Současný systém odborné přípravy se potýká také s tím, že jeho absolventi nesměřují na pozice, pro které byli připravováni. Garanti v tomto ohledu vyjádřili obavu, zda studenti bakalářských a nově otevřených magisterských programů²⁷⁸ budou zůstat v oboru, čímž by se pomalu opravdu zvyšovalo zastoupení akademicky vzdělaných pedagogů v praxi. Získání vysokoškolského diplomu totiž může být příležitostí k získání jiného místa v oboru. Za opravdu klíčové proto garanti považovali odlišení finančního ohodnocení pro vysokoškolsky vzdělané pedagogy i diferenciaci úkolů a odpovědností. Jedním z prezentovaných modelů byla **dvoustupňová úroveň kvalifikace**: bakalářské studium jako základní kvalifikační cesta pro vedoucí pedagogy ve skupinách dětí²⁷⁹ a magisterské pro řídicí pracovníky předškolních zařízení.

9.4 Komparace profilu absolventů studijních programů elementární pedagogiky

Kapitola vychází primárně z analýzy profilů absolventa ve čtyřech hlavních studijních programech, na jejichž základě vyučují vysoké školy bakalářské studijní programy elementární pedagogiky ve čtyřech spolcích vysokých škol (*Entwicklungsverbände*). Sekundárním zdrojem byly rozhovory s garanty (n=7), kteří se vyjadřovali ke kontextům a vybraným charakteristikám jejich studijních programů (31 kódovaných segmentů ke kategorii Profil absolventa elementární pedagogiky).

Studijní program *elementární pedagogika* je určen pedagogům, kteří pracují v předškolních zařízeních pro děti ve věku od 0 do 6 let. Na vysokých školách se navíc program zaměřuje na přípravu pedagogů, kteří již pracují nebo směřují k převzetí řídicích funkcí v předškolních institucích. Bakalářským studiem se mohou přímo kvalifikovat pro výkon řídicí funkce (např. Pädagogische Hochschule Tirol) nebo splnit většinu obsahů funkčního studia (např. PPH der Diözese Linz). Toto je významná odlišnost od profilace studijních programů v Německu i Švýcarsku, která zásadně ovlivňuje orientaci studijních obsahů.

Profil absolventa vychází z národního rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání (BMUKK, 2009). Každý ze čtyř spolků vysokých škol si dále určuje vlastní profil. Z tohoto důvodu není podporována idea jednotného kurikula pro všechny vysoké školy, které nabízejí studium elementární pedagogiky v Rakousku. Vysoké školy chtějí mít možnost upravit studijní obsahy podle regionálních potřeb praxe (např. na inkluzi).²⁸⁰

Většina programů elementární pedagogiky v Rakousku je postavena jako studium navazující na předchozí kvalifikační odborné vzdělání ze středoškolské nebo postsekundární úrovně. Sami garanti uváděli, že současná podoba studijních programů počítá s cílovou skupinou studentů, kteří již absolvovali kvalifikační studium, mají dlouhodobější praktické pedagogické zkušenosti a bakalářským studiem si rozšiřují odbornost. Rakousko se vyznačuje značnými odlišnostmi mezi regiony.

²⁷⁸ Od zimního semestru 2023 na univerzitě ve Štýrském Hradci (2023) a na PH Oberösterreich v Linci

²⁷⁹ Odpovídá naší pozici učitel/ka v mateřské škole.

²⁸⁰ Například PH Steiermark má posílené obsahy zaměřené na inkluzi, protože ve spolkové zemi je až o polovinu více integrovaných dětí se SVP než v jiných regionech.

„Studijní program v současné podobě není vhodný pro běžné bakalářské studium, protože je založen na tom, že studenti mají již odbornou praxi. Bylo by však samozřejmě možné o programu uvažovat jako o východisku pro tvorbu kvalifikačního bakalářského programu. V každém případě ano, ale možná bychom také museli změnit zaměření. V současné době studijní program pokrývá základy pedagogických věd, elementární pedagogiku i praktickou pedagogickou část studia.“

Profil absolventa ve čtyřech spolcích vysokých škol

Profily absolventa jsou orientovány velice inovativně a v návaznosti na kvalifikační potřeby současných předškolních zařízení. Pozornost je věnována managementu a řízení lidí, ale také inkluzi, podpoře konstruktivistického učení dítěte, partnerství a spolupráci s rodinou a sociálním, jazykovým, kulturním i náboženským výzvám současné pluralitní společnosti.

1) Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten

Studijní program se hlásí k modelu reflektivního praktika. Cílí na individualizaci a diferenciaci ve studiu a osobnostně orientovaný profesní rozvoj (Süd-Ost, 2018):

„Model pedagogicko-praktického studia je zaměřen podle modelu reflektivního praktika a jeho cílem je propojit pedagogické vědy, oborové a oborově-didaktické znalosti, převést je do kompetencí k jednání a plánovat, hodnotit, analyzovat, reflektovat a dále rozvíjet příznivé prostředí pro rozvoj a učení v souladu s ko-konstruktivistickým pojetím vzdělávání a principy výzkumu v praxi“ (s. 5-6).

„Na základě individualizace a diferenciacie se tvoří kultura učení, v níž mohou studenti rozvíjet svůj potenciál v sociální a emocionální, kognitivní a tvůrčí oblasti na základě svých vzdělávacích biografii. Různé způsoby učení (učení se diferenciací, učení prostřednictvím dialogu, prožívání autonomie, participace a spolurozhodování) podporují osobnostně orientovaný profesní rozvoj a umožňují studentům uvědomit si vlastní vzorce interpretace, jednání a emocionality. Na základě teorie jsou reflektovány praktické zkušenosti a subjektivní teorie. Badatelsky orientovaná výuka a učení, které tvoří jeden celek s pedagogicko-praktickou přípravou, rozvíjí fundovanou schopnost rozhodování a kompetence k jednání a řešení problémů, které jsou důležitými pilíři pro výkon profese“ (s. 6).

Významným důrazem je rozvoj vědeckého habitu studenta:

„Vědecká a výzkumná orientace: Studijní program podporuje rozvoj vědeckého, výzkumně orientovaného a reflektivního přístupu. Základy vědecké práce jsou nedílnou součástí předmětů a hodnocení již od prvního semestru. Jak v teoretické přípravě, tak v praktickém pedagogickém studiu by měli být studenti vedeni k tomu, aby si kladli smysluplné otázky, zpochybňovali každodenní hypotézy, subjektivní teorie a představy. Učí se reflektovat praktické zkušenosti na základě relevantních vědeckých poznatků, analyzovat teoretické texty a rozumět výsledkům výzkumu, zapojovat se do explorativních procesů a udržovat rovnováhu mezi kritickým odstupem a schopností jednat.“ (s. 7)

Profil absolventa je rozdělen do dvou částí:

1. Všeobecný kompetenční profil:

Sebekompetence (*Selbstkompetenz*) spočívá sebevědomím založeném na vysoké míře osobní zodpovědnosti, otevřenosti vůči výzvám v každodenním životě a schopnosti řešit konflikty. Absolventi dokážou stanovit další cíle svého profesního rozvoje reagující na změny ve společnosti. Disponují schopností time-managementu.

Úkolová kompetence (*Aufgabenkompetenz*) pokrývá řadu oblastí. Absolventi jsou schopni a připraveni plnit svou řídicí úlohu, reagovat na rozmanitost dětí, rodin a jejich potřeb. Zprostředkovávají hodnoty a normy a podporují sebeurčení a jednání dětí. Iniciují a podporují vzdělávací procesy na základě vědecky podložených poznatků, mají vytvořený repertoár pro realizaci pedagogické diagnostiky a intervence ve svém zařízení a v různých formách.

Kooperativní kompetence (*Kooperationskompetenz*) se projevuje tak, že absolventi sami sebe chápou jako člena a vedoucího profesionálního týmu v předškolním zařízení, který je schopný společně naplňovat inkluzivní cíle a uplatňovat kooperativní přístupy. Absolventi dokážou strukturovat práci, podporovat týmové procesy a profesní rozvoj pracovníků. Spolupracují na partnerské úrovni s rodiči i s dalšími aktéry a vytvářejí podmínky pro přechody dětí mezi rodinou, předškolním zařízením a školou.

Systémová kompetence (*Systemkompetenz*) znamená, že absolventi rozumí rozmanitým vzdělávacím procesům v kontextu systému.

„Vnímají se jako členové profesní a vzdělávací organizace, která nese odpovědnost za vzdělávání v regionu, odpovědnost za vzdělávání v komplexním smyslu. Kromě toho projevují ochotu orientovat chápání své role podle kritérií kvality vyplývajících z výzkumů v oblasti vzdělávání a rámcových předpisů vzdělávací politiky“ (Süd-Ost, 2018, s. 10).

Jednají podle zásad pracovní etiky. Rozvíjejí kvalitu procesů ve svém zařízení a využívají k tomu vhodné evaluační nástroje.

2. Specifický kompetenční profil:

„Absolventi jsou schopni:

- analyzovat problémy a situace v oblasti předškolního vzdělávání vědecky podloženým způsobem a propojit je s aktuálními teoretickými a empirickými poznatky;
- kategorizovat koncepty a základní myšlenky předškolní pedagogiky a porovnávat je s empirickými poznatky a hodnotit je;
- sledovat směry diskuse v předškolní oblasti, rozpoznávat společenské, sociální, skupinově specifické a individuální problémy z pedagogického hlediska a určovat pedagogické možnosti jednání;
- rozvíjet vědecké otázky a analyzovat je s využitím vhodných výzkumných metod (kvantitativních/kvalitativních);
- rozpoznat příležitosti k učení a další pedagogické možnosti činností, jako například pedagogicky vhodnou kulturu slavení svátků a oslav pro multikulturní a multináboženské cílové skupiny (navrhovat, organizovat, realizovat a hodnotit je);
- organizovat, realizovat a vyhodnocovat týmové a kvalitativní rozvojové procesy v předškolním vzdělávání se zvláštním zřetelem na rozmanitost dětí v inkluzivních prostředích;
- rozvíjet kooperativní, (ko-)konstruktivní a na *empowerment* orientovanou koncepci řízení a vedení;
- rozpoznat podmínky a dopady nerovnosti, znevýhodnění, sociální stratifikace a diskriminace, včetně kulturní a náboženské diskriminace a zahrnout je do procesu pedagogické analýzy a jednání proti nim“ (Süd-Ost, 2018, s. 10-11).

Obecně formulované kompetence jsou pak konkretizovány v jednotlivých modulech.

2) Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg

Studijní program vyzdvihuje význam studia na vysoké škole, které má být příkladem toho, jak

učit sebe i ostatní. Program se hlásí k orientaci na studenta, ke konceptu zaměřenému na reflexi a profesní rozvoj, na hodnoty, genderově a jazykově citlivý a vědecky založený přístup. Uznává a realizuje koncept *blended-learning*. Studijní program má propracovaný systém kompetencí (očekávaných výstupů učení). Pro jednotlivé kompetence konkretizuje také dílčí dimenze:

Pojetí profese:

„Profesionalitu v předškolním vzdělávání lze spatřovat v utváření profesního habitu, který se projevuje zejména v oblastech vnímání, interakce, komunikace a reflexe. Formování této profesionality vychází z životního prostředí studentů, které je reflektováno a dále rozvíjeno tak, aby odpovídalo aktuálnímu stavu profesních dovedností a znalostí“ (Mitte, 2018, s. 14).

Absolventi jsou zástupci profesionálního přístupu v předškolní pedagogice a nesou odpovědnost v rozvoji její kvality. Reflektují své přístupy, biografii vlastní i ostatních lidí, zohledňují ji při interpretaci situací a dokážou ji dále profesionálně rozvinout. Nesou odpovědnost za své jednání a rozvíjí respektující kulturu vztahů a inkluzivní porozumění.

Obecná pedagogická kompetence:

„V rámci obecné pedagogické kompetence jsou využívány znalosti, které umožňují rozvíjet citlivost v pedagogických situacích, komunikovat a spolupracovat. Za významné dílčí oblasti je považováno utváření skupinových procesů a podpora individuálních biografii učení“ (Mitte, 2018, s. 14).

Absolventi disponují znalostmi psychologických, sociologických, pedagogických a didaktických koncepcí a teorií. Orientují se v historickém a aktuálním nastavení předškolního sektoru. Dokážou podporovat děti (*empowerment*), hodnotit jejich rozvoj a využívat vhodné nástroje pro jeho dokumentaci a podporu, vnímat rodiče jako partnery ve vzdělávání a využívat různé formy učení dítěte v předškolním věku.

Dimenze: odborné znalosti, propojení teorie a praxe, využití odborných znalostí v profesní činnosti, metodologie výzkumu, disciplinární a interdisciplinární přístupy, didaktické přístupy.

Odborná a didaktická kompetence:

„Absolventi připravují vývojově vhodné didakticky a metodicky odpovídající procesy učení a vzdělávání dětí. Rozlišují mezi obecnými, oborově specifickými a vývojově zaměřenými pedagogickými přístupy a umí je propojit. Dokážou posoudit vývoj dítěte a jeho předpoklady k učení na základě pozorování a interakce, disponují specializovanými teoretickými znalostmi a uplatňují pozorovací metody a formy dokumentace“ (Mitte, 2018, s. 15).

Dimenze: plánování, pozorování, dokumentace, orientace dítěte, organizace a metody, vedení skupin, využívání médií.

Kompetence ve vztahu k diverzitě a genderu:

„Absolventi vnímají děti jako výchozí bod své pedagogické práce, podporují je přiměřeně jejich možnostem a zdrojům. Zaujímají inkluzivní přístup, mají integrované znalosti v oblasti inkluzivní pedago-

giky a dokážou konstruktivně a s uznáním přistupovat k rozmanitosti a heterogenitě jako k součásti celkové institucionální koncepce. Respektují a zohledňují kulturní zázemí a rozmanitost cílů a hodnot ve vzdělávání dětí, např. s ohledem na migrační původ, jazykové vzdělání, pohlaví, kulturní aspekty, socioekonomický status a vzdělávací prostředí. Využívají je konstruktivně pro svou práci. Dokážou se reflexivně vypořádat se stereotypními přisuzovanými rysy. Rozpoznávají možnosti a meze svého jednání s ohledem na sociální a kulturní souvislosti. Reflektují své vlastní postoje a předsudky s ohledem na kulturní rozmanitost hodnot a heterogenitu ve společnosti“ (Mitte, 2018, s. 17).

Dimenze: inkluze, kulturní citlivost, genderová citlivost, podpora nadaných.

Sebekompetence (Selbstkompetenz):

„Sebekompetence jako charakteristika profesionality je chápána jako dynamicky otevřená a personalizovaná, přičemž reflexe vlastní biografie je považována za zásadní aspekt. ‚Rozvinutá identita‘ je chápána jako vědomá volba profese a nezávislé rozhodnutí ve prospěch určitých hodnot“ (Mitte, 2018, s. 17-18).

Sebekompetence zahrnuje schopnost reflexe vlastní biografie, hodnot, vzorců jednání a rolí. Absolventi dokážou pracovat s konfliktními situacemi. Vnímají vlastní zdroje i rizikové zdravotní faktory a úroveň zatížení. Jsou připraveni otevřít předškolní instituce všem osobám a předávat své odborné a osobní zkušenosti dětem, ale také v rámci odborné komunity a výzkumu.

Dimenze: intrapsychické vhledy, sebeodpovědnost, postoje a chování, reflexivita, duševní hygiena, kreativita.

Sociální kompetence:

„Absolventi řídí své chování v návaznosti na práva dítěte, sociální odpovědnost a spravedlnost“ (Mitte, 2018, s. 18). Ve vztazích s dětmi i dospělými reflektují své chování a opírají se o teorii. Dokážou podporovat kooperaci mezi dětmi, jejich jedinečnost. Orientují se ve strategiích řízení a managementu. Konfliktní situace dokážou moderovat a jednat preventivně proti vzniku násilí. Znají vědecké modely komunikace, dokážou efektivně komunikovat, spolupracovat s rodiči, v pedagogickém týmu i s dalšími vzdělávacími partnery. Rozvíjejí empatii a citlivost. „Chápe výchovu jako vztahový proces a uznávají vztahy jako důležitý zdroj pedagogického působení“ (s. 18).

Dimenze: komunikace, kooperace, vztahy, kultura konfliktů.

3) West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein

Studijní program se na začátku věnuje vymezení pojetí předškolního vzdělávání, které vychází z holistického a konstruktivistického pohledu na dítě a zdůrazňuje sociální, ekologické a ekonomické kontexty života a rozvoje dítěte.

„Vzdělávání a výchova znamenají podporu a doprovázení rozvoje dětí ve smyslu holistického pohledu na lidskou bytost, který usiluje o zachování důstojnosti každého jednotlivce. Z tohoto důvodu zastává program celostní vzdělávací koncepci, která se orientuje na morální a sociální hodnoty a jejímž cílem je co nejkomplexnější rozvoj lidské bytosti ve smyslu zmocnění k odpovědnému sebeurčení, stejně tak jako k udržitelnému rozvoji společnosti“ (West, 2021, s. 7).

Pojetí profese:

„Předpokladem pro rozvoj profesního pedagogického habitu je zkoumání obsahu aktuálního pedagogického výzkumu a profesního povědomí s vysokou úrovní reflektivních schopností. Schopnost reflexe, diferenciacie, diskurzu a týmové práce jsou důležité pro organizaci procesů rozvoje a jsou podporovány v průběhu studijního programu“ (West, 2021, s. 8).

Studijní program využívá model osmi profesních kompetencí, které se ve své podstatě překrývají s výše uvedenými příklady vysokých škol:

- 1) Obecná pedagogická kompetence
- 2) Oborově-vědecká a oborově-didaktická kompetence
- 3) Kompetence ve vztahu k diverzitě a inkluzi
- 4) Sociální, zdravotní a sebekompetence
- 5) Digitální kompetence
- 6) Interkulturní a mezináboženská kompetence
- 7) Jazykově-analytická kompetence
- 8) Kompetence k řízení a managementu

Specifické je vyčlenění jazykově-analytické kompetence, která se věnuje vývoji prvního a druhého jazyka v interdisciplinárním pohledu a zahrnuje také diagnostickou a intervenční oblast. Kompetence k řízení a managementu pokrývá vybavenost absolventa v oblasti znalosti právních a administrativních základů, řízení instituce a rozvoje její kvality a řízení změny, vedení týmu v kontextu multiprofesních podmínek, sociální diverzity a podpory rozvoje pracovníků (mentoringu). Do této oblasti patří komunikační schopnost v rámci instituce, práce s veřejností a poskytování poradenství, intervenčních a krizových rozhovorů.

4) Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien

Studijní program má shodné členění kompetencí jako vysoké školy patřící do partnerské platformy Mitte. Obsahově pokrývají takřka shodné obsahy.

9.5 Akreditace a personální zajištění studijních programů elementární pedagogiky

Akreditaci hodnotilo celkem šest respondentů (32 segmentů), kteří zastupovali všechny čtyři hlavní studijní programy v Rakousku. Formulovány byly následující kódy: (1) Východiska tvorby studijních programů; (2) Míra autonomie; (3) Regionální spolupráce; (4) Průchodnost a návaznost v programech; (5) Kvalitní vzdělání pro vedoucí pracovníky předškolních zařízení.

Východiskem při tvorbě studijních programů byl pro vysoké školy národní rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání (BildungsRahmenPlan, 2009). Vysoké školy dále uváděly, že se inspirovaly doporučeními národní iniciativy *PädagogInnenbildung NEU* a německými doporučeními pro tvorbu bakalářských programů v oblasti předškolního vzdělávání (Robert Bosch Stiftung, 2008 aj.).

Čtyři spolky vysokých škol (*Entwicklungsverbände*) formulovaly své studijní programy na základě vzájemné koordinace a domluvy mezi institucemi v jednotlivých rozvojových aliancích. „V době tvorby akreditace se v oblasti pedagogického vzdělávání začalo s novou spoluprací, která byla zahájena prostřednictvím rektorátů. Vznikaly jednotlivé odborné skupiny, včetně odborné

skupiny pro oblast elementárního vzdělávání.“ Zdrojem pro design studijního programu byly vždy rámcové podmínky na národní a regionální úrovni a potřeby identifikované v praxi. Vysoké školy kladně hodnotily **míru autonomie**, kterou měly v době přípravy studijních programů. Jako náročný vnímaly proces tvorby mezi více vysokými školami, na druhou stranu jim toto nastavení přinášelo řadu výhod pro realizaci programů (kooperace na realizaci výuky, sdílení vyučujících atd.).

Vysoké školy považují **regionální spolupráci** za velice efektivní. Protože je Rakousko poměrně malé, navíc rozdělené do spolkových zemí, umožňuje to vysokým školám uzpůsobit obsah studijního programu lokálním podmínkám. Díky koordinaci mezi vysokými školami v regionu mohou také efektivně řídit nabídku vysokoškolských programů, které po nich požadují spolkové země (vysokoškolské kurzy dalšího vzdělávání jako studium inkluzivní elementární pedagogiky, raného jazykového vzdělávání, manažerský kurz, mentorské programy apod.). Garanti do budoucna vidí potenciál i v koordinaci různých zaměření na jednotlivých vysokých školách v regionu tak, aby bylo studium pro zájemce atraktivní, reagovalo na potřeby praxe, ale také na profilaci uchazečů. Některé vysoké školy v regionech již nyní společně realizují studijní programy, což jim umožňuje dobře využít personální zdroje, a nabídnout tak program v regionu, pokud by samostatně třeba nezajistily výuku nebo by neměly dost uchazečů v regionu. Spolky vysokých škol jsou proto řešením pro jinak velice roztržštěnou regionální situaci v rakouském předškolním vzdělávání a vysokém školství.

„Možná je to také částečně způsobeno naší malou velikostí. Ale spolupráce s dalšími odborníky je pro nás velmi zásadní podmínkou úspěchu všeho, co nabízíme. Takže nejen v oblasti elementárního vzdělávání velmi úzce spolupracujeme s ostatními kolegy, ale také v oblasti základního a středního školství. Takže opravdu zažíváme úzkou, výměnu v naší kvalitě.“

Odborná komunita vzdělavatelů v programech elementární pedagogiky na vysokých pedagogických školách se pravidelně setkává dvakrát ročně na celonárodní úrovni. Cílem je sdílet aktuální vývoj na školách a formulovat společně strategie dalšího rozvoje. Garanti hovořili o potřebě celorakouského odborného setkávání, které by v budoucnu rádi zintenzivnili.

Průchodnost a návaznost v programech je důležitým aspektem v nastavení akreditace studijního programu. Vysoké školy se při tvorbě kurikula seznamovaly s programy v okolních spolkových zemích, ale také v Německu a Švýcarsku. Bylo pro ně důležité, aby v rakouských programech mohli případně studovat i zahraniční studenti a aby pro ně studium bylo obsahově relevantní.

„V zahraničí existují různé úrovně vzdělání a my jsme se museli zabývat tím, jak otevření můžeme zůstat, abychom mohli přijímat i zájemce ze sousedních zemí. Takže o tom jsme dosud diskutovali, protože to samozřejmě nechceme uzavřít. Znamená to, že spolupráce se sousedními zeměmi je důležitá. A také je pro nás podstatné, aby naši studenti nebo budoucí studenti mohli například absolvovat magisterské studium v Německu. Jak moc je možné dosáhnout návaznosti?... V oblasti vědecké práce a v oblasti bakalářských prací a v oblasti pedagogiky a společenských věd je zde dostatek kreditů, aby bylo zajištěno i toto propojení. Takže to jsou všechno věci, které jsme také vzali v úvahu.“

Problémem některých studijních programů elementární pedagogiky bylo, že programy neumožňují návaznost na další studium pedagogiky v magisterských programech na univerzitách. Podpora průchodnosti a návaznosti na magisterské programy v Rakousku, Německu a Švýcarsku

sku představuje současnou oblast změny. Garanti také hovořili o potřebě efektivně nastavit online aktivity a rozvržení prezenční a online výuky během semestru tak, aby bylo studium co nejefektivnější, ale také umožnilo skloubit studijní, pracovní a rodinné povinnosti.

Kvalitní vzdělání pro vedoucí pracovníky předškolních zařízení je hlavním úkolem současných vysokoškolských programů. Zaměřují se proto na témata důležitá pro pracovníky odpovědné za vedení a pedagogickou kvalitu v předškolním vzdělávání (rozmanitost, práce s heterogenní skupinou, inkluze). Vedoucí pracovníci musí absolvovat funkční kurz v oblasti řízení. Některé vysoké školy mají proto navíc specifické zaměření na management, které je zcela nebo z většiny uznatelné za funkční studium.

Vysoké školy neuvažují o rozšíření věkové hranice, pro kterou kvalifikuje bakalářský studijní program (tento trend pozorujeme v Německu nebo Švýcarsku). Na druhou stranu v rozhovorech zaznělo: „V Burgundsku existuje pouze několik družin. Do budoucna je třeba věnovat větší pozornost této oblasti pedagogiky, která je podobností elementárního vzdělávání. Existuje možnost dalšího vzdělávání prostřednictvím pedagogických vysokých škol. O této oblasti je třeba v budoucnu více diskutovat.“ V souvislosti se zvyšováním počtu dětí, které v Rakousku využívají zařízení péče o děti, je proto tento pohled relevantní.

Z hlediska obsahů hodnotili garanti jako dostatečný rozsah, který je věnován inkluzi, tranzici a přechodové fázi do studia elementární a primární pedagogiky. Obecně vyjadřovali spokojenost s nastavením studijních obsahů. Až na výjimky jsou upraveny s ohledem na potřeby studentů, kteří si rozšiřují svou středoškolskou kvalifikaci v kombinované formě. Pokud by se v budoucnosti mělo otevřít standardní prezenční studium, bylo by podle garantů žádoucí studijní obsah upravit vzhledem k potřebám kvalifikačního studia.

Personální zajištění programů připravujících učitele má odlišné podmínky od vysokých škol v České republice. Nároky na vzdělání na rakouských pedagogických vysokých školách jsou stanoveny níže. Garant studijního programu disponuje ukončeným doktorským studiem, ale vyučujícím postačuje magisterský titul nebo diplom v příslušném oboru. V Rakousku panuje obecně nedostatek akademických pracovníků, kteří mají také pedagogickou zkušenost a mohou vyučovat ve studijních oborech. Garanti mluvili o současné generaci studentů bakalářských a magisterských programů jako o odborné budoucnosti pro vysokoškolský obor elementární pedagogiky. Personální nedostatek je také jeden z důvodů toho, že v Rakousku nemůže být ještě plošně nastavena povinnost bakalářského studia pro předškolní pedagogy. Vysoké školy si proto navzájem „půjčují“ vyučující a sdílejí externí experty. Vysokoškolská spolupráce by mohla být inspirací i pro české prostředí pro zvyšování kvality a efektivity vysokoškolských programů.

9.6 Komparace formálních charakteristik studijních programů

Kapitola vychází primárně z analýzy čtyř hlavních studijních programů, na jejichž základě vyučují vysoké školy bakalářské studijní programy elementární pedagogiky. Sekundárně byly informace doplněny daty z rozhovorů se sedmi guaranty studijních programů (46 segmentů).

9.6.1 Délka studia a počet kreditů ve studiu

Studium na všech vysokých školách v Rakousku zahrnuje 180 kreditů rozložených do šesti semestrů. Všechny programy umožňují studentům začínat pouze zimním semestrem. Vysoké

školy otevírají studijní program podle zájmu uchazečů – některé každý rok, jiné jednou za dva roky nebo nepravidelně, pokud se naplní studijní kapacita. Výuka probíhá od září do poloviny července.

Tabulka 24

Názvy studijních programů elementární pedagogiky v jednotlivých spolcích vysokých škol

Spolek vysokých škol	Zapojené vysoké školy	Název společného studijního programu	Rok vydání studijního programu
Süd-Ost	Private Pädagogische Hochschule Augustinum Pädagogische Hochschule Steiermark Pädagogische Hochschule Burgenland Pädagogische Hochschule Kärnten	Elementarpädagogik	2018
Mitte	Pädagogische Hochschule Oberösterreich Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig	Elementarpädagogik	2018
West	Pädagogische Hochschule Tirol Pädagogische Hochschule Vorarlberg Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein	Elementarpädagogik - Frühe Bildung	2021
Nord-Ost	Kirchliche PH Wien/Krems PH Niederösterreich PH Wien	Elementarbildung: Inklusion und Leadership	2018

Zdroj: rešerše autorky

9.6.2 Typy výstupů a zakončení modulů

Všechny programy jsou strukturovány prostřednictvím modulů, které se dále člení do kurzů. Modul je dokončen až po naplnění požadavků na dílčí kurzy. Výstupy mají ve studijních programech elementární pedagogiky v Rakousku následující podoby.

Tabulka 25

Typy zakončení modulů ve studijních programech elementární pedagogiky

	Název výstupu	Charakteristika výstupu
1.	Ústní zkouška	Může mít podobu např. individuálního rozhovoru, komisionální ústní zkoušky, diskuse v malých skupinách, Assessment Centre, naslechu.
2.	Písemná zkouška	Písemná zkouška s otevřenými/uzavřenými otázkami, Multiple-Choice-questios, Open-Book-Exam, Online-Assessment
3.	Písemná práce	Studenti vypracovávají písemné úkoly (individuálně, ve dvojici, ve skupině); seminární práce, Literaturreview, exkurze, zprávy o projektu nebo workshopu, protokoly, dokumentaci, analýzu případu, blogy, příspěvky na fóru apod.
4.	Praktická zkouška	Test jazykových znalostí, vytváření produktů, hudební/umělecký výstup, zkouška sportovních dovedností, portfolio, hraní rolí apod.
5.	Vědecká praktická činnosti	Tvorba dotazníků, vedení rozhovorů, pozorování a dokumentace, diagnostické úkoly, screening, analýza dat, posterová prezentace apod.

6.	Profesně praktická činnost	Plánování inkluzivního vzdělávacího prostředí a podpora plánování, plánování vzdělávání, tvorba materiálů, praktická realizace, analýza videí, Microteaching, Peer Teaching, Lesson Studies apod.
7.	Dokumentace procesu	Learning Journal (Učební deník), studijní deník, reflexe praxe, Logbook, portfolio rozvoje, rozhovor o rozvoji, blogy, e-portfolio apod.

Zdroj: výzkum autorky

9.6.3 Struktura studia

Studium je ve všech čtyřech regionech spolupráce vysokých škol modularizováno a interdisciplinárně zakotveno. Stejně jako v Německu se orientuje na kompetence a jsou v něm paralelně rozvíjeny složky učitelství pedagogiky, oborové složky i praktická příprava studenta.

Moduly

Pojetí modulů je v Rakousku poměrně blízké. Z jejich označení, členění i obsahové orientace je zřejmé, že si jsou mnohem více podobné než moduly napříč programy pedagogiky dětství v Německu – navzdory tomu, že Rakousko nemá formulované klíčové obsahy a podíly pro studijní program elementární pedagogiky. Příbuznost čtyř hlavních programů elementární pedagogiky v Rakousku je podmíněna shodnou dobou vzniku, vzájemnou výměnou a koordinací mezi regiony. Nezanedbatelným aspektem je také malá velikost země. Moduly se dělí do složek studia, které jsou ve všech studijních programech zařazeny paralelně do většiny semestrů.

Tabulka 26

Složky odborné přípravy ve studijních programech elementární pedagogiky (vyjádřeno počtem kreditů)

Spolek vysokých škol	Základy pedagogiky	Oborové základy	Specifická profesionalizace (zaměření)	Pedagogicko-praktická studia	Bakalářská práce
Süd-Ost	52	44	56	16 (14 kreditů zahrnuto v teoretických modulech)	12
Mitte	40	100	10	30	Zahrnuto v modulech (6)
West	60	60	Profession und Leadership: 30	30	Zahrnuto v modulech (10)
Nord-Ost	50 (15 věnováno leadershipu)	100 (5 věnováno leadershipu)	0	30	Zahrnuto v modulech (5)

Zdroj: výzkum autorky

Vysoké školy radí pod tzv. specifickou profesionalizaci obsahy spojené s oblastí řízení, managementu a leadershipu. V programu Süd-Ost tvořily kurzy *Komunikace a vedení rozhovoru I a II, Rozvoj a management kvality, Řízení a leadership, Personální a týmový rozvoj* dotací v rozsahu 56 kreditů. Systematické řešení všech složek spolu se specializací a tematickým zaměřením praxí má studijní program spolku vysokých škol West.

Tabulka 27

Složky odborné přípravy ve studijním programu *elementární pedagogiky vysokých škol West (PH Tirol, PH Vorarlberg a Kirchliche PH Edith Stein)*

Semestr	Základy pedagogiky		Oborové základy		Specifická profesionalizace	Pedagogicko-praktická studia
1.	Základy pedagogiky a elementární pedagogické profesionalizace	Inkluzivní pedagogika v oboru	Diverzita v pedagogickém dni	Hudba a pohyb	Osobnostní a hodnotový rozvoj	Heterogenita – rozmanitost jako šance
2.	Interdisciplinární perspektivy výzkumu dětství	Vědecká práce I	Modely a koncepty elementární pedagogiky	Institucionální vzdělávání a péče o děti mladší 3 let	Pedagogická kvalita	Orientace na zdroje a silné stránky
3.	(Vývojové) psychologické teorie	Vzdělávání pro udržitelný rozvoj	Esteticko-kulturní vzdělávání	Tranzice a partnerství ve vzělávání	Rozvoj týmu a personální vedení	Týmová práce
4.	Pozorování a dokumentace vývojových procesů	Vědecká práce I	Interkulturalita a interreligiozita	Matematika a estetické vzdělávání	Komunikace a vedení rozhovoru	Komunikace a kultura konfliktu
5.	Jazykové vzdělávání	Výzkum zaměřený na obor	Jazyk a estetické vzdělávání	Digitalizace a mediální vzdělávání	Management provozu	Analýza potenciálu
6.	Interdisciplinární práce a kooperace		Zdraví, oslabení a prevence	Přírodní vědy, technika a estetické vzdělávání	Právní základy a vzdělávací politika	Odpovědnost v řízení

Zdroj: výzkum autorky

Počet modulů ve studijním programu

Studijní programy vysokých škol mají různě kreditované moduly. Jejich váha je ale ve studiu celkem rovnoměrná, protože většina je pětikreditová. Rozptyl v počtu kreditů mezi moduly je menší než v Německu. Výjimkou je jen program spolku vysokých škol Süd-Ost, kde je variabilita kreditového zatížení modulů dosti vysoká.

Tabulka 28

Kreditová zátěž modulů ve studijních programech elementární pedagogiky

Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	20 modulů	Moduly hodnoceny 4, 7, 8, 9 kredity. 12 kreditů je uděleno za odevzdání bakalářské práce.
Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	36 modulů	Všechny moduly kreditovány shodně 5 kredity. Celkem 6 kredity je hodnoceno odevzdání bakalářské práce ve dvou modulech (započítáno jako 2,5 a 3,5 ECTS).
West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein	35 modulů	Moduly kreditovány shodně 5 kredity s výjimkou dvousemestrálního modulu <i>Výzkum v oboru</i> (10 ECTS). 10 kredity je hodnoceno odevzdání bakalářské práce.
Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien	36 modulů	Moduly kreditovány shodně 5 kredity. Pět kredity je hodnoceno odevzdání bakalářské práce

Zdroj: výzkum autorky

Interdisciplinární pojetí modulů a kurzů

Rakouské programy elementární pedagogiky uplatňují interdisciplinární pojetí na rovině modulů. Analyzovali jsme úroveň interdisciplinarity modulů, protože forma textového zpracování katalogů modulů byla velice blízká. Abychom mohli formulovat relevantní závěry, zkoumali jsme výskyt různých témat spadajících pod jednotlivé pedagogické sub/disciplíny (kódovaných segmentů) v každém katalogu modulů. Výskyt jednotlivých segmentů přitom nebyl distribuován pravidelně mezi moduly. Pro účel komparace jsme zkonstruovali *index interdisciplinarity*, který je podílem počtu kódovaných segmentů v rámci *tematické orientace modulů (učitelská propedeutika a oborová složka s didaktikou)* a počtu modulů ve studijním programu. Index udává průměrný počet kódovaných segmentů na jeden modul studijního programu. Čím vyšší index, tím vyšší stupeň interdisciplinarity modulu.

Celkově nejvyšší interdisciplinární pojetí má studijní program spolku vysokých škol Süd-Ost (4,75 segmentu/1 modul) a Mitte (4,5 segmentu/1 modul), jak je patrné z následující tabulky.

Tabulka 29

Analýza interdisciplinarity modulů v rakouských studijních programech elementární pedagogiky

	Süd-Ost	Mitte	West	Nord-Ost
Stránkový rozsah studijního programu	44	112	55	139
Stránkový rozsah popisu modulů	20	68	29	98
Počet modulů	20	36	35	36
Počet kódovaných segmentů v rámci tematické orientace modulů: učitelská propedeutika a oborová složka s didaktikou	95	162	89	122
<i>Index interdisciplinarity modulů: průměrný počet kódovaných segmentů na jeden modul</i>	4,75	4,50	2,54	3,39

Zdroj: výzkum autorky

Moduly tvoří zpravidla 2–4 dílčí kurzy, které ale nebývají interdisciplinárně koncipované nebo je mezioborový přesah jen okrajový. Variabilita členění modulů je u programů následující:

- Süd-Ost: moduly se dělí na 2–5 kurzů, zpravidla na tři;
- Mitte: moduly se dělí na 2–4 kurzy;
- West: moduly se dělí na 2–3 kurzy;
- Nord-Ost: moduly se dělí na 2 kurzy (výjimkou je 1× modul se třemi kurzy, 1× nedělený modul a modul se volitelnými sedmi kurzy).

Můžeme si tedy klást otázku, jestli se při výuce reálně předává mezioborový pohled a nakolik plní modul mezioborový přesah, pokud jsou kurzy vyučované oborově odděleně.

Volitelnost modulů

Studijní programy jsou postavené na povinných modulech. Volitelné kurzy jsme v malém rozsahu identifikovali v jednom studijním programu, a to pouze u jednoho modulu (program spolku vysokých škol Nord-Ost). Volitelnost uvnitř obsahů kurzů nebyla specifikována.

Rozvržení výuky – využití blended-learning a flexibilizace studia

Analyzované studijní programy inovativně pracují s organizací studia. Explicitně uvádějí rozfázování výuky do studijních programů. Studijní programy využívají *blended-learning* a systematicky pracují s prezenčními, online a distančními segmenty.

Vysoké školy přizpůsobují rozvržení výuky v kombinovaných programech potřebám studentů. Nastavení podmínek se upravovalo v prvních letech realizace programů podle možností a potřeb studentů. Protože některé vysoké školy spolupracují na výuce programu dohromady, bylo nutné zvažovat kapacity obou pracovišť i potřeby jejich studentů. Garanti hovořili o „studovatelnosti“ programu. Původní výuka byla v programech jen kontaktní (v blocích, o víkendech, v době prázdnin). Adaptace výuky během pandemie covid-19 přinesla zavedení online výuky, která se pro studenty kombinované formy velice osvědčila, a všechny vysoké školy s ní průběžně v semestru pracují.

„Bylo velmi důležité zjistit, jaké jsou potřeby v obou spolkových zemích. Jak můžeme vyjít studentům vstříc? Vždyť se jedná o kombinované studium. Mělo by být možné pracovat a studovat na plný úvazek. Víme, že je to velká výzva.“

„Každý semestr se skupinami pořádáme reflexní setkání, kde se pak zabýváme tím, jak bychom mohli přizpůsobit program pro nadcházející semestr.“

Garanti vnímali svůj úkol být se studenty průběžně v kontaktu, být orientováni na jejich situaci a „neřít si, vy jste studenti, hleďte, ať se nějak vyrovnáte se stávajícími podmínkami...“, jak uvedla jedna z respondentek. Hlavním důvodem je pojetí odborné přípravy pedagogů. Pokud studenti zažijí otevřený postoj, reflexi jejich potřeb ze strany vyučujících i instituce, je to pro ně příklad a pozvání, aby takto přistupovali k dětem a rodinám v roli pedagoga.

Tabulka 30

Příklady časového rozvržení výuky ve vybraných programech elementární pedagogiky

Vysoká škola	Rozvržení výuky	
Private Pädagogische Hochschule Augustinum a Pädagogische Hochschule Steiermark	<ul style="list-style-type: none">• jednou týdně od 15:45 hodin• vybrané víkendy: pátek od 15:00 hodin a sobotu celý den• červenec: blokový týden	SP organizován společně oběma vysokými školami.
Pädagogische Hochschule Oberösterreich Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz	<ul style="list-style-type: none">• čtvrtek 17:30–21:30, pátek 14:00–21:30 (nepravidelně v semestru)• sobota 08:00–17:00 (min. 5× za semestr)	SP organizován společně oběma vysokými školami.
Tirol Pädagogische Hochschule Vorarlberg Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein	<ul style="list-style-type: none">• pondělí, středy: 17:00–20:15 (online) nebo 17:00–21:00 (online)• čtvrtky 17:00–21:00 (online)• pátky 14:00–19:00 nebo celý den• soboty 9:00–18:00 (prezenčně), nepravidelně v semestru	SP organizován společně
PH Wien	<ul style="list-style-type: none">• čtvrtek od 15:50, v pátek celý den a jednu sobotu v měsíci (ve výjimečných případech dvě soboty v měsíci).	Organizuje SP samostatně.
PH Niederösterreich	<ul style="list-style-type: none">• večery týdně (úterý a čtvrtek, 18:00–21:15)• 6 víkendů za semestr (pátek 14:00 až sobota 17:00)• jeden blokový týden za semestr	Organizuje SP samostatně.

Zdroj: výzkum autorky

Flexibilizace studia je důležitou podmínkou pro otevření programů pro studenty v různých sociálních situacích. Dalším příkladem nízkoprahového přístupu je strukturování výuky v týdnu pravidelně a rozdílně pro jednotlivé ročníky studia. Umožní to studentům rozložit plnění studijních povinností do více semestrů a současně absolvovat dále výuku podle původního plánu v modulech bez prerekvizity. Příkladem je KPH Wien-Krems, kde se moduly skládají ze dvou částí (přednášky a semináře či cvičení; všechny moduly v rozsahu 5 kreditů). Každý modul je situován do právě jednoho semestru. Pokud student z důvodu rodičovství či nemoci nemůže obě části splnit ve stanoveném semestru, může si plnění částí rozdělit. Možné je také přesunout plnění modulů do dalšího akademického roku. Vysoká škola tak usiluje o flexibilitu a citlivý přístup k individuálním podmínkám studentů.

9.6.4 Komparace podmínek přijetí ke studiu

Podmínky k přijetí jsou ve všech spolkových zemích víceméně stejné – ukončené kvalifikační vzdělání pro elementární pedagogy (viz Kapitola 5.2) a pedagogická praxe (zpravidla v rozsahu alespoň čtyř let). Upřednostňování jsou uchazeči ve vedoucích pozicích. Zájem o studium elementární pedagogiky se v posledních letech stabilizoval a odpovídá počtu nabízených studijních míst, ale v prvním ročníku otevření programů po roce 2018 byl zájem enormní:

„Počet uchazečů byl od samého počátku překvapivě vysoký a zůstává vysoký. V prvním kole jsme jen ve Štýrsku ze 700 žádostí mohli přijmout pouze 33. Nyní máme čtvrtý běh programu. Počty uchazečů jsou takové, že můžeme přijmout téměř všechny zájemce splňující požadavky.“

Identifikovali jsme regionální odlišnosti v doplňujících požadavcích na uchazeče. Některé vysoké školy realizují ústní přijímací řízení, jiné požadují pouze doložení dosaženého vzdělání, potvrzení o pedagogické praxi a motivační dopis, případně životopis. Pro uchazeče s odlišným mateřským jazykem platí požadavek zkoušky na úrovni C1 evropského referenčního rámce nebo doložení maturitní zkoušky v němčině. Uchazeči o studium elementární pedagogiky na žádné vysoké školy v Rakousku neskládají přijímací zkoušku formou písemného znalostního testu. Příklady specifických podmínek k přijetí ke studiu kombinované formy elementární pedagogiky:

- KPH Wien/Krems, PH Wien a PH Niederösterreich realizují jako jediné vysoké školy ústní pohovory s uchazeči do studia elementární pedagogiky. Obsahem pohovoru je motivace ke studiu, reflexe vlastního pedagogického přístupu, organizační dovednosti a komunikační schopnosti uchazeče.
- PH Burgenland přijímá přednostně uchazeče, kteří jsou v řídicích pozicích předškolních zařízení, pokud počet uchazečů převyšuje počet studijních míst.
- PPH Augustinum požaduje kromě povinných dokladů o ukončeném vzdělání a pedagogické praxi také motivační dopis uchazeče o studium.

Uznání částí předchozího studia je možné, ale děje se výjimečně; možnost uváděla např. PH Burgenland nebo Private PH der Diözese Linz. Vysoká škola rozhoduje o započtení absolvovaných kurzů individuálně, v návaznosti na studijní biografii studenta. Některé studijní programy měly uvedené i konkrétní moduly, u nichž je uznání akceptováno, zpravidla se to týkalo obsahů pedagogicko-psychologického základu nebo praxe.

Specializace

Vysoké školy nenabízejí specializaci na určité téma. Garanti to zdůvodňovali tím, že každý ze čtyř programů (Süd-Ost, Mitte, West, Nord-Ost) má nějaké téma více prohloubené. Uchazeči si tedy zaměření vlastně volí skrze vstup do příslušného programu. Studenti si pak mohou ve volitelných částech modulů vybrat mezi různě zaměřenými dílčími kurzy, ale nejde o volbu specializace. Všechny čtyři platné studijní programy věnují velký prostor problematice managementu a rozvoji kvality (např. studijní program vysokých škol Nord-Ost 20 kreditů). Studijní program Nord-Ost má druhé zaměření ještě na téma inkluze (25 kreditů). Studijní program West má prohloubený pohled na práci s dětmi v raném věku (není vyčísleno). Studijní program Mitte sice nenesé v názvu ani v modulech explicitní prohloubení, ale v kompetencích i obsazích programu jsou značně zastoupena témata inkluzivní pedagogiky,

9.7 Komparace tematického zaměření modulů

Rakouské studijní programy elementární pedagogiky vycházejí z kompetenčního pojetí studia shodně jako německé programy. Všechny rakouské programy v modulech nejdříve uváděly výstupy studia v podobě kompetencí a na ně navazoval výčet vzdělávacích obsahů modulu. Ačkoli se moduly většinou členily na dva či více dílčích kurzů, kompetence i obsahy platily nediferencovaně pro všechny dílčí části.

Tematické zaměření modulů zásadně ovlivňuje cílová skupina studentů, kterými jsou pedagogové s léty praxe a velice často se zkušenostmi z vedení předškolních institucí:

„Někteří z našich studentů vykonávají praxi již 20 let, takže jsou opravdu odborníky – guruové-praktici jim říkám. Chtějí se obohatit o nejnovější vědecké poznatky, aby optimalizovali svou praxi.“

„Chtějí teorie a být teoreticky krmeni v rámci pedagogiky. Říkají, že to je to, co potřebují a co jim pomáhá dál. Chtějí umět pojmenovat věci, které se dějí v každodenní pedagogické interakci, aby mohli diskutovat s rodiči, aby mohli jednat se zřizovatelem, s nadřízenými atd.“

Studium se orientuje na teoretická a vědecká východiska předškolní pedagogiky, hraničních a dalších vědeckých disciplín (psychologie, sociologie, ekonomie, management atd.), které vytvářejí poznatkovou a informační základnu pro pedagogické profesionály a vedoucí pracovníky v předškolním vzdělávání. Didaktikám je však věnován menší prostor, než kdyby se jednalo o kvalifikační studium. Důraz je kladen na **vědeckou orientaci a metodologickou vybavenost studentů**. Zásadní roli má reflexe a rozvoj vlastních **profesních postojů** a přístupů k jednotlivým oblastem práce pedagoga a vedoucího pracovníka. Cílem je podpořit profesionalizaci a rozvinout vědecký habitus pedagogů v předškolním sektoru vzdělávání.

Tvůrci při koncipování studijních programů zohledňovali jejich obsahovou návaznost na předchozí středoškolské kvalifikační studium a snažili se vyvarovat obsahových překryvů. Podkladem pro volbu témat bylo systematické zjišťování potřeb v praxi, které realizovaly vysoké školy v daném rozvojovém spolku, a na základě toho stanovily významnost témat. Někteří garanti také uváděli, že v případě adaptace programu na prezenční formu studia pro studenty bez předchozího vzdělání v oboru by bylo potřebné upravit obsahy a posílit právě didaktickou oblast. V tomto ohledu je jistě zajímavé, že didaktiky byly v rakouských programech kreditově podobně nebo i více zastoupeny než v německých bakalářských programech pedagogiky dětství, které však jsou kvalifikačním studiem pro předškolní pedagogy.

9.7.1 Vědecké zaměření

Studijní programy podporují rozvoj vědecky orientovaného, výzkumného a reflexivního přístupu studentů. Základy metodologie vědecké práce jsou nedílnou součástí studia již od prvního semestru. Cílem je vybavit studenty kompetencemi, které jim umožní opírat svou práci o aktuální poznatky vědy a rozvíjet *evidence-based* přístup v praxi. Dalším důvodem je budování akademicky kvalifikovaných pedagogů v předškolním vzdělávání, kteří budou mít perspektivu dalšího studia (magisterského a doktorského) a případně také vědeckého působení. Elementární pedagogika jako obor zatím nemá rozvinutou dostatečnou akademickou základnu, i když otevření studijních programů po roce 2018 představuje zásadní změnu. Garanti sami uváděli, že v současných studentech spatřují personální perspektivu pro rozvoj elementární pedagogiky na akademické úrovni, ale také potenciální vyučující v bakalářských programech, které by v budoucnu vysoké školy rády otevřely také ve standardní podobě prezenčního kvalifikačního studia.

Studijní obsahy zaměřené na vědecký rozvoj studenta byly poměrně rovnoměrně zahrnuty ve všech čtyřech programech (21 kódovaných segmentů) a dotovány vysokým počtem kreditů, jak ukazují příklady níže. Studijní obsahy na jednotlivých pedagogických vysokých školách měly velice podobnou orientaci. Všechny se věnují teoretickým a metodologickým přístupům k pedagogickému výzkumu. Studenti jsou vedeni k tomu, aby si kladli otázky, problematizovali hypotézy v každodenním životě (*Alltagshypothesen*), subjektivní teorie a vnímání, aby reflektovali praktické zkušenosti na základě relevantních vědeckých poznatků. Učí se analyzovat teoretické texty, porozumět výsledkům výzkumu a zapojovat se do exploračních procesů. Rozvíjí schopnost kriticky nahlížet problémy z pedagogické praxe. Seznamují se s kvalitativními a kvantitativními metodami vědecké práce. Součástí jsou také moduly věnované výzkumu dětství v historickém vývoji a interdisciplinárním perspektivám výzkumu problematiky dětství, předškolní výchovy a vzdělávání. Studenti se učí realizovat menší výzkumné projekty zaměřené na rozvoj kvality jejich vlastní praxe, často také v návaznosti na výuku oborově zaměřeného modulu (např. na přírodní vědy, socio-emocionální či jazykový rozvoj). Součástí kurikula je také problematika psaní odborných textů a bakalářské práce, přičemž studijní programy vysokých škol, které patří pod spolky vysokých škol Süd-Ost a West, mají podrobněji vymezené obsahy této oblasti než druhé dva programy a také vyšší podíl kreditů.

Tabulka 31

Příklady obsahů zaměřených na vědecký rozvoj studenta v programech elementární pedagogiky

Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein
<p>PEDAGOGICKÉ ZÁKLADY VZDĚLÁVACÍ OBLASTI I (9 ECTS, část obsahu modulu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Důraz je kladen na přístupy založené na důkazech nebo na teorii Výzkumné metody a vědecká práce ve výzkumné oblasti sociální a vědecké práce <p>VĚDECKÁ TEORIE A VÝZKUMNÉ METODY (10 ECTS, modul zaměřen na metodologii výzkumu)</p> <ul style="list-style-type: none"> V tomto modulu se pedagogové seznamují se základními vědeckými teoretickými postoji a z nich plynoucími metodami a s dovednostmi potřebnými pro vědeckou práci a samostatný výzkum. Modul je zaměřen zejména na informační dovednosti studentů. Studenti získají vhled do aplikace kvalitativních a kvantitativních výzkumných metod Základy vědecké teorie (kritický racionalismus, konstruktivismus aj.) a výzkumné strategie; pozorování a experiment Vědecká práce (výzkumné postupy, struktura vědecké práce; citace, databáze literatury, rešerše atp.) Kvalitativní výzkum (hermeneutické metody, metody kvalitativní obsahové analýzy...) Kvantitativní výzkum (deskriptivní statistika, inferenční statistika, teorie měření...) Vybrané studie z oblasti výzkumu raného dětství <p>PEDAGOGICKÉ ZÁKLADY VZDĚLÁVACÍ OBLASTI II (9 ECTS, část obsahu modulu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Výzkumné metody a vědecká práce ve vzdělávací oblasti komunikace, pohyb, příroda a technika <p>VÝZKUM DĚTSTVÍ (8 ECTS, modul zaměřen na metodologii výzkumu na pozadí teoretických konceptů)</p> <ul style="list-style-type: none"> Jádem modulu jsou poznatky a diskurzy výzkumu dětství. Důraz je kladen na aktuální podmínky a výzvy různých koncepcí rodiny, současných pojetí dětství a společenského vývoje, které vyžadují znalost konkrétního společensky a institucionálně determinovaného prostoru pro pedagogické působení i znalost vývoje koncepcí. Na základě teoretických základů jsou pojednány a aplikovány výzkumné metody orientované na praxi Praktické a experimentální metody pedagogického výzkumu a jejich teoretické a metodologické základy Vztah teorie a praxe a jeho výzvy Sociální podmínky výchovně vzdělávacích procesů 	<p>INTERDISCIPLINÁRNÍ PERSPEKTIVY VÝZKUMU DĚTSTVÍ (5 ECTS, část obsahu modulu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Výzkum dětství v proměnách: historický vývoj a perspektivy, interdisciplinární perspektivy, teorie a metodologie výzkumu dětství <p>VĚDECKÁ PRÁCE I (5 ECTS, modul zaměřen na metodologii výzkumu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Základy vědecké práce: rešerše literatury, citace, struktura vědeckého textu Metody pedagogického a sociálního výzkumu. Principy a kritéria kvality metod empirického výzkumu Výzkumné otázky, výzkumný design, výzkumný proces Metody a modely popisné statistiky Populace a vzorek, reprezentativnost a zobecnitelnost Znalost inferenční statistiky <p>VZDĚLÁVÁNÍ PRO UDRŽITELNÝ ROZVOJ (5 ECTS, část obsahu modulu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Realizace výzkumného projektu o udržitelném rozvoji ve smyslu badatelsky orientovaného učení <p>VĚDECKÁ PRÁCE II (5 ECTS, modul zaměřen na metodologii výzkumu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Kvantitativní a kvalitativní výzkum: rozdíly a podobnosti Výzkum založený na teorii a výzkum vytvářející teorii Metodologie a metody různých výzkumných přístupů Reflektivní učení založené na výzkumu jako profesně specifický postoj Srovnávací analýza různých vědeckých prací jako inspirace pro vlastní práci Postupy počítačového vyhodnocení dat <p>PROFESNĚ OBOROVÝ VÝZKUM (5 ECTS, modul zaměřen na metodologii výzkumu)</p> <ul style="list-style-type: none"> Forma a obsah vědeckých publikací Pravidla a etika kvalitní výzkumné praxe Pokyny pro psaní bakalářské práce Vypracování odborných, prakticky zaměřených nebo teoretických otázek Diskuse o obsahu a metodologii výzkumu bakalářské práce Aplikace metod vědecké práce při psaní bakalářské práce

Zdroj: Süd-Ost, 2018; West, 2021; výzkum autorky

Základy vědecké přípravy studenta jsou zařazeny v prvním semestru studia také do modulů či dílčích kurzů, které patří do tzv. úvodní a orientační fáze STEOP (*Studieneingangs- und Orientierungsphase*). Slouží k orientaci v oboru a profesi a k podpoře základních akademických dovedností (viz kap. 6.2). STEOP tvoří v programech elementární pedagogiky kurzy z různých modulů v celkovém rozsahu osm (Süd-Ost, Mitte) až deset kreditů (West). Orientační fáze zahrnuje dílčí kurzy modulů zaměřených na základy pedagogiky, úvodní kurzy elementární pedagogiky, vývojovou psychologii, sociologii a sociologii vzdělávání apod. Hodnocení výkonu studentů vychází ze získaných kompetencí a v případě úspěchu opravňuje STEOP studenty k absolvování dalších modulů a zkoušek a k napsání bakalářské práce.

9.7.2 Osobnostní a profesní rozvoj studenta

Osobností a profesní rozvoj studentů je považován garanty za důležitou oblast studia a byl zahrnut ve všech hlavních studijních programech (18 kódovaných segmentů). Současně má specifickou pozici a zaměření, protože se orientuje na profesní rozvoj studentů, kteří působí jako pedagogové a řídicí pracovníci v předškolním vzdělávání. Profesionalizace je chápána jako proces rozvoje osobnosti a profesního sebepojetí, které se utvářejí při výkonu povolání. Klíčovou oblastí je reflexe vlastní vzdělávací biografie a role v pedagogické oblasti. Studenti se učí reflektovat svou práci na základě teoretických konceptů a vstupovat do role pedagoga, který *doprovází* dítě, vytváří příležitosti pro jeho učení a vzdělávání. Studenti se seznamují s metodami personálního rozvoje, s postupy a nástroji sebehodnocení, externího a kolegiálního hodnocení a využití osobních zdrojů pro profesionální pedagogické jednání. Analyzují vlastní pojetí profese, své role, funkce i profesní a osobnostní charakteristiky. Ve všech analyzovaných programech bylo tematické vymezení této oblasti poměrně stručné v porovnání s rozpracováním německých studijních programů. Obsahy ve studijních programech patřících do spolků vysokých škol Süd-Ost²⁸¹ a Mitte²⁸² jsou rozděleny do pěti modulů a ve West²⁸³ do čtyř modulů. Tyto moduly se zaměřují na širší témata (např. *Linie diskurzu elementární pedagogiky, Pedagogické myšlení a jednání, Profesionalizace v institucionálním kontextu, Rozvoj osobnosti a hodnot aj.*) a osobnostní rozvoj tvoří jen malou část modulu. Naopak studijní program spolku vysokých škol Nord-Ost²⁸⁴ věnuje osobnostnímu a profesnímu rozvoji dva moduly téměř v plném rozsahu (*Osobnost a profesionalizace*, 5 kreditů, *Povinně volitelný modul I: Profesní self-management*, 5 kreditů) a v dalších modulech prvky osobnostního a profesního rozvoje nejsou mezi obsahy modulů explicitně uvedeny.

9.7.3 Předškolní (elementární) pedagogika

Předškolní (elementární) pedagogika tvoří jádro studijních programů (102 kódovaných segmentů). Na rozdíl od německých programů se zaměřuje na vzdělávání, výchovu a péči o dítě od 0 do 6 let. Programy v naprosté většině modulů netematizovaly zvláště práci s dětmi v mladším (0–2 roky) a ve starším předškolním věku (3–6 let), ale vztahovaly elementární oblast na všech

²⁸¹ PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten

²⁸² PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig

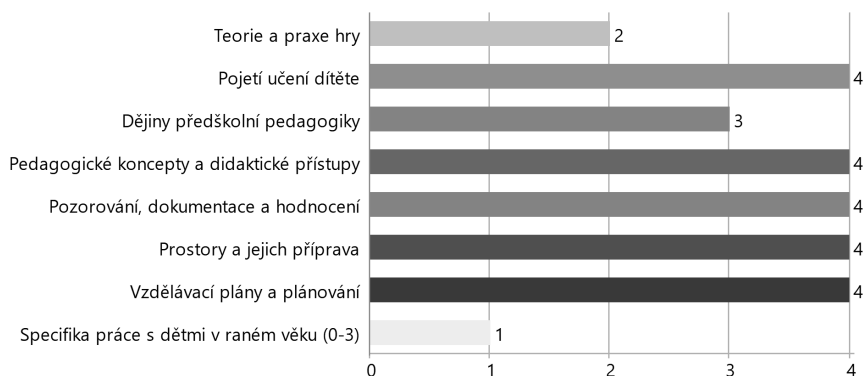
²⁸³ PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein

²⁸⁴ Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien

šest předškolních let. Dílčí tematické oblasti jsou zahrnuty ve většině programů. Ke kategorii elementární pedagogika bylo formulováno osm kódů (viz Graf 29).

Graf 29

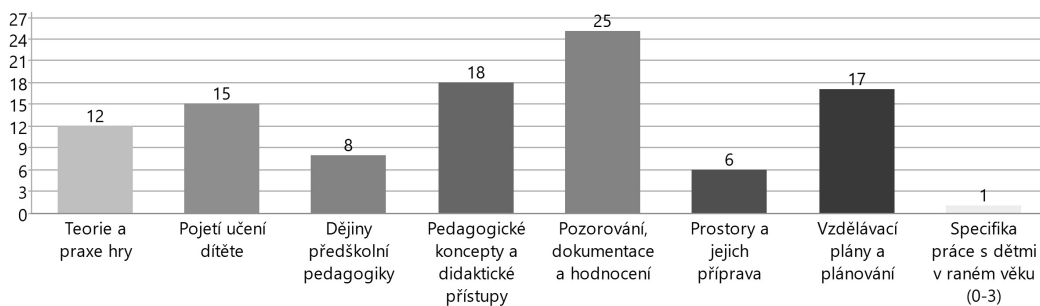
Zastoupení kódů v oblasti elementární pedagogiky v katalogích modulů studijních programů elementární pedagogiky (n=4)



V Rakousku můžeme porovnat zastoupení kódovaných segmentů v jednotlivých programech čtyř spolků vysokých škol. To nám sice nepodává informaci o kreditové zátěži tématu, ale ukazuje to na počet výskytu témat (explicitně uvedených v popisu studijních obsahů) ve studijních programech celkově.

Graf 30

Zastoupení kódovaných segmentů k oblastem elementární pedagogiky v katalogích modulů studijních programů (n=102)



Výskyt kódovaných segmentů v jednotlivých programech ukazuje, že programy spolků vysokých škol Süd-Ost, West a Nord-Ost mají 20–23 segmentů v kategorii elementární pedagogika. Studijní program spolku vysokých škol Mitte má však téměř dvakrát více segmentů (39); důvodem je vyšší interdisciplinarita modulů, protože dílčí obsahy předškolní pedagogiky se prolínají také do modulů dalších oblastí učitelství.

Teorie a praxe hry stojí jako téma samostatně pouze výjimečně (12 kódovaných segmentů). Nejsilnější zastoupení má v programu spolku vysokých škol Nord-Ost,²⁸⁵ kde se na téma zaměřuje přibližně 12 kreditů v modulech *Hra v inkluzivním prostředí* (5 kreditů), *Fokus: Budování vztahů a hra v inkluzivním prostředí* (cca 2 kredity²⁸⁶) a volitelný kurz *Hra a učení v kontextu inkluze a řízení* (5 kreditů). Studijní program vysokých škol Mitte má odlišný přístup, protože integruje téma hry do sedmi modulů a ve třech z nich tvoří téměř polovinu rozsahu (z 5 kreditů). Další dva studijní programy problematiku hry explicitně neuvádějí v obsazích, ale můžeme ji anticipovat v modulech, které ve věnují didaktickým přístupům.

Obsahem modulů jsou teorie hry, význam hry a pohybu pro vývoj dítěte z různých perspektiv, význam připraveného prostředí pro rozvoj hry. Hra je koncipována interdisciplinárním pohledem ve vztahu k rozvoji vícejazyčnosti, genderově citlivému přístupu a kulturní rozmanitosti v dětských skupinách. Pozornost je věnována pozorování a analýze herní činnosti dětí, plánování, realizaci a reflexi herních nabídek pro děti. Role pedagoga však spočívá především v přípravě prostředí pro děti, hra je vnímána jako spontánní činnost vycházející ze zájmu dítěte. I když je význam plánování také zmíněn, není jím primárně zamýšlena nabídka didaktických her (tj. pedagogem nepřímou řízených herních činností pro děti).

Jako příklad uvádíme obsahově nejrozsáhlejší modul *Hra v inkluzivním prostředí* (5 kreditů):

- „Stimuly a podpora dětské hry prostřednictvím vybavení prostoru, nabídky materiálů a pedagogické interakce
- Vývojová a vzdělávací témata ve hře
- Pozorování a teoretická analýza hry
- Příroda jako prostor pro hru a prožitek
- Inkluzivně koncipované hry a procesy učení, například přístupy zohledňující genderové hledisko nebo kulturně citlivé přístupy
- Symbolická hra a hra v roli, scénická hra a příležitosti k filozofování.
- Hra v historickém, sociokulturním a dějinném kontextu“ (Nord-Ost, 2018, s. 74).

Pojetí učení dítěte je zahrnuto ve všech rakouských programech elementární pedagogiky a průřezově prochází více moduly (15 kódovaných segmentů). Studenti začínají reflexí vlastních zkušeností s učením a nahlízejí procesy učení na základě různých teoretických konceptů. Důležitým tématem je sebevzdělávání, význam vazby a vztahů dítěte jako předpoklad pro rozvoj procesů učení. Každodenní situace v předškolním zařízení jsou vnímány jako příležitosti k učení. Moduly se zabývají teoriemi učení, významem hry pro učení, výchovnými teoriemi a cíli vzdělávání dětí v předškolním věku. Na učení je nahlíženo jako na komplexní proces. Studenti jsou vedeni k orientaci na kompetence, zdroje a potenciál dítěte. Učí se uvažovat o hře dětí v náročných životních situacích.

Dějiny předškolní pedagogiky jsou dalším průřezovým tématem, které se integrovaně v modulech vyskytuje pouze ve třech programech.²⁸⁷ Jako samostatný modul nefiguruje. Největší kreditové zastoupení má ve studijním programu Nord-Ost díky povinně-volitelnému modulu *Elementární pedagogika v proměnách času* (5 kreditů):

²⁸⁵ Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien

²⁸⁶ Modul má v obsahu tři ze sedmi témat zaměřených na hru; modul tvoří dva kurzy, které oba rámuji své pohledy do kontextu hry (*Plánování a projektování: Navrhování vztahů a her v inkluzivním prostředí*, 4 kredity; *Analýza a reflexe: Budování vztahů a hra v inkluzivním prostředí*, 1 kredit).

²⁸⁷ Nevyskytuje se ve studijním programu Süd-Ost.

- „Počátky institucionalizované péče o děti - od opatroven k dětským zahrádkám a elementárně-pedagogickým zařízením
- O rozšiřování systému předškolních zařízení po první světové válce
- (Elementární) vzdělávání podle nacionálně socialistického světového názoru
- Od zařízení péče o děti k zařízením elementárního vzdělávání - od poválečného období do současnosti
- Reformní pedagogika a reformní hnutí na počátku 20. století
- Vývoj od BAKI přes BAKIP k BAfEP“ (Nord-Ost, 2018, s. 64).

Pedagogické koncepty a didaktické přístupy patří ke stěžejním částem studia. S výjimkou studijního programu West jsou zahrnuty poměrně rozsáhle a tvoří nejen samostatný modul(y) (18 kódovaných segmentů). Jako průřezové téma jsou včleněny také do modulů s jiným hlavním zaměřením. Nejrozsáhleji jsou zastoupeny ve studijním programu Mitte (tématu se věnují dva moduly a dále je částí čtyř dalších modulů). Následující příklad pokrývá klíčová témata této oblasti:

„Vzdělávací a vývojové procesy v raném dětství 1 a 2²⁸⁸:

- Základní teorie, přístupy a modely humanitních věd (např. psychologie, neurovědy, sociologie, pedagogická antropologie, pedagogika, lingvistika), které jsou relevantní pro předškolní vzdělávání a práci s dětmi ve věku od narození do nástupu do školy, včetně jejich vědecko-teoretických aspektů
- Teorie vzdělávání a výchovy v raném dětství
- Spravedlnost ve vzdělávání a výchovně vhodné rámcové podmínky
- Formy stimulace, podpory celostních vývojových a vzdělávacích procesů
- Didaktické teorie, modely a základní otázky didaktiky
- Vzdělávací obory v elementárním vzdělávání
- Teoretické pozice, koncepce a přístupy v elementárním vzdělávání, a to jak z perspektivy jejich historického významu, tak z hlediska jejich relevance pro současné diskurzy“ (Mitte, 2018, s. 47, 49 a 53).

Moduly se zabývají tvorbou didaktického repertoáru pro práci pedagoga v předškolních zařízeních. Didaktické přístupy zdůrazňují participativní pojetí pedagogické práce v předškolním vzdělávání. Dalšími tématy jsou provázení a podpora vývoje dítěte v raném věku, didaktické zásady se zaměřením na individualizaci, spravedlnost ve vzdělávání a výchovně vhodné rámcové podmínky a didaktické teorie, modely a základní otázky didaktiky. Studenti se seznamují také s reformními pedagogickými koncepcemi, projektovým vzděláváním a tvorbou pedagogické koncepce předškolního zařízení.

Pozorování, dokumentace a hodnocení patří ke klíčovým obsahům elementární pedagogiky (25 kódovaných segmentů). Rakouské programy podobně jako německé preferují toto označení před pojmem *pedagogická diagnostika* - zatímco v Německu se tento pojem nepoužívá vůbec, v rakouských programech jsme výskyt pojmu zaznamenali (celkem sedmkrát). Celkově však převažuje označení *pozorování a dokumentace* (v názvech i v obsahích modulů).

Pedagogická diagnostika slouží jako základ pro individualizovanou a na zdroje orientovanou podporu dětí. Tematizovány jsou různé nástroje vzdělávací dokumentace, jako jsou portfolia a příběhy o učení dítěte (např. *Bildungs- und Lerngeschichten*).²⁸⁹

²⁸⁸ S výjimkou posledního obsahového bodu, který patří do modulu 2, má modul *Vzdělávací a vývojové procesy v raném dětství 1, 2 a 3* shodné obsahy, které se rozvíjejí pod dobu 1. až 3-4. semestru studia.

²⁸⁹ Německá adaptace metody *Learning Stories* (Carr, 2001; Loudová Stralczynská et al., 2022)

Studijní programy mají různé přístupy:

- Průřezové zařazení – příkladem průřezové integrace tématu je studijní program Süd-Ost, který začleňuje pozorování, dokumentaci a hodnocení (pedagogickou diagnostiku) do osmi modulů zaměřených na socio-emocionální, jazykový, motorický či kognitivní vývoj nebo na didaktické uchopení vzdělávacích oblast jako dílčí téma.
- Oddělené zařazení – opačným příkladem je studijní program Nord-Ost, který obsahuje dva hlavní moduly *Pozorování a dokumentace v inkluzivním prostředí* (5 kreditů, 1. nebo 2. semestr) a *Pedagogická diagnostika* (5 kreditů, 5. nebo 6. semestr); oba se orientují obecně na diagnostiku a nevztahují ji ke vzdělávacím oblastem nebo oblastem vývoje dítěte. Nadto jsou obsahy již jen jako dílčí témata ve dvou dalších modulech, přičemž nástroje pozorování a dokumentace jsou zařazeny do modulu, který se věnuje tranzici mezi předškolním a primárním vzděláváním.

Jako příklad spojující prvky obou přístupů je studijní program Mitte. Zařazuje témata diagnostiky jako dílčí téma do šesti modulů, které jsou situované do 1.–4. semestru. Pokryty jsou následující obsahy:

Tabulka 32

Obsahy zaměřené na pozorování, dokumentaci a hodnocení (pedagogickou diagnostiku) ve studijním programu elementární pedagogiky spolku vysokých škol Mitte (2018)

1. semestr	Nestrukturované a strukturované pozorování her a procesů učení Základy pozorování a dokumentace
2. semestr	- Metody pozorování pro posouzení úrovně a průběhu vývoje - Předpoklady pro profesionální přístup k pozorování a oceňující dokumentaci Analýza situace a podmínek (mikroúroveň)
3. semestr	Analýza a dokumentace vývoje dítěte a vzdělávacích procesů - Systematické pozorování dětí a skupin dětí pomocí standardizovaných a otevřených metod - Vytváření analýz situací a podmínek (makroúroveň)
4. semestr	Metody pozorování a dokumentace pro posouzení individuálních předpokladů pro učení - Různé postupy dokumentace - Pozorování a dokumentace jako východisko pro plánování vzdělávání - Pedagogická diagnostika jako základ pro podporu orientovanou na zdroje - Včasné odhalení vývojových odchylek Posuzování jazykových schopností – nástroje pro hodnocení - Vzdělávací partnerství v kontextu jazykového vzdělávání

Zdroj: výzkum autorky

Prostory a jejich příprava je téma zahrnuté ve všech programech, i když v menší míře než v těch německých. Podmiňuje to dílčí odlišnost pedagogického přístupu, neboť v Německu jsou ve větší míře zastoupeny modely otevřené pedagogické práce, zatímco v Rakousku je více didaktizující přístup, což zaznělo také v rozhovorech s garanty. Problematika designování prostoru a jeho vybavení je integrována do didakticky zaměřených modulů. Pozornost je věnována vytváření příznivého prostředí pro učení a podporou procesů předškolního vzdělávání. Diskutována jsou teoretická východiska pro uspořádání prostoru a vliv místností na činnost dětí a vytváření kreativních a inkluzivních vzdělávacích prostředí.

Vzdělávací plány a plánování jsou jako téma zahrnuté také ve všech studijních programech (17 kódovaných segmentů). Většina je integruje do didaktických kurzů, kde se na neoborové

rovněž věnují otázkám národního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, plánování, vytváření a hodnocení vzdělávacích procesů, principům vzdělávacích oblastí, plánování klíčových momentů v životě dítěte (tranzice, adaptace, rozhovor o vývoji dítěte, přechod do školy apod.), plánování projektového vzdělávání atd. Zajímavým příkladem je studijní program Nord-Ost, který problematiku plánování začleňuje do dílčích modulů zaměřených na rozvoj oblastí. Téma plánování je vždy obsaženo v názvu dílčího kurzu modulu (např. *Plánování a utváření procesu přechodu předškolní zařízení – škola, Plánování a utváření psychomotorického rozvoje*), ale není zahrnuto v obsahu ani v názvu modulu.

Zaměření na **specifika práce s dětmi v raném věku** (0–3 roky) není v rakouských programech s výjimkou studijního programu West realizováno jako samostatný modul. Garanti v rozhovorech však uváděli, že by problematiku práce s dětmi v raném věku chtěli posílit, protože se v zemi dlouhodobě zvyšuje podíl dětí do tří let v předškolních zařízeních.

9.7.4 Další složky učitelské propedeutiky

Rakouské studijní programy elementární pedagogiky nezahrnují témata školního vzdělávání a práce s dětmi ve školním věku. Výjimkou je program spolku vysokých škol Nord-Ost, který ve dvou volitelných modulech nabízí také tuto problematiku. Obecně pedagogické obsahy jsou integrovány do modulů zaměřených na elementární pedagogiku a nestojí samostatně. Sociálně-pedagogická témata jsou na rozdíl od Německa zastoupena okrajově stejně jako otázky sociální práce – jako samostatný modul nebo jeho podstatnější část se v rakouských programech elementární pedagogiky nevyskytují.

Naopak **sociologická témata** jsou obsažena ve všech programech (16 kódovaných segmentů). Hrají důležitou roli pro porozumění praxi předškolní výchovy a vzdělávání v kontextu současných sociálně-politických, hospodářských a kulturních podmínek. Typicky se moduly zabývají podmínkami života rodin, různými modely rodiny, životní situací rodičů v současné společnosti a důsledky pro systém institucionální předškolní výchovy i účast dětí na vzdělávání. Zahrnuta jsou také základní témata sociologie výchovy a vzdělávání, teorie socializace, rodina jako primární socializační kontext a socializace v dětské fázi života v kontextu inkluzivního vzdělávání. Představeny jsou vybrané výsledky empirických sociálních výzkumů, formy sociální interakce s diverzitou a aktuální výzvy pro vzdělávání (migrační fenomény, etnická příslušnost/kultura/náboženství, rozmanitý socioekonomický status rodin atd.). Sociologický pohled je včleněn vždy do několika modulů v programu jako jejich dílčí část.

Psychologické obsahy tvoří důležitou součást pedagogicko-psychologického základu. V programech mají různé zastoupení (30 kódovaných segmentů). Psychologická perspektiva je včleněna do modulů průřezově. Pouze studijní program Nord-Ost nabízí šest povinných samostatných modulů zaměřených na psychologii (*Inkluzivní vzdělávací a vývojové procesy v raném dětství II, Sociálně-emocionální vývoj, Fokus: Sociálně-emocionální vývoj, Vývoj vnímání, Kognitivní vývoj, Fokus: Psychomotorický vývoj*, každý 5 kreditů). V tomto případě jde o velkou kreditovou dotaci psychologických obsahů v kurikulu. Studijní program Mitte má jeden psychologický modul (5 kreditů) a integruje psychologická podtémata v hojném počtu do pedagogicky či pedagogicko-psychologicky orientovaných modulů.

Tabulka 33

Přehled počtu kódovaných segmentů zaměřených na psychologická témata v katalogích modulů studijních programů elementární pedagogiky

	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien	Total
Psychologie	4	15	3	8	30

Zdroj: výzkum autorky

Poradenství, spolupráce s rodinou a širším sociálním prostorem

Tato tematická oblast je zahrnuta ve všech čtyřech analyzovaných programech (17 kódovaných segmentů). Ani v jednom programu jí nebyl věnován samostatný modul, ale byla včleněna do modulů zaměřených na komunikaci, vedení rozhovoru, hodnocení, tranzici, partnerství ve vzdělávacích procesech či diverzitě. Představeny jsou různé poradenské metody a techniky, plánování klíčových procesů interakce s rodiči a dalšími partnery. Důraz je kladen také na vytváření sítí v regionu a mezioborovou spolupráci. Studenti se věnují základům poradenských dovedností, životním situacím rodičů a jejich důsledkům pro participaci na výchově a vzdělávání dětí. Následující tabulka přináší přehled obsahů, které jsou ve studijních programech integrovány.

Tabulka 34

Přehled témat v oblasti poradenství, spolupráce s rodinou a dalšími sociálními v katalogích modulů studijních programů elementární pedagogiky

Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stei	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien
<p>Profesionální spolupráce, komunikace a poradenství</p> <p>Základy poradenských kompetencí (osobní předpoklady, vedení rozhovoru, rámcové podmínky atd.)</p> <p>Organizace klíčových procesů s rodiči (např. přijímání, adaptace, rozhovory o rozvoji dítěte, přechod do školy)</p> <p>Základní znalosti pro plánování programů pro rozvoj partnerství v oblasti vzdělávání</p>	<p>Možnosti spolupráce s aktéry podílejícími se na vzdělávání dítěte</p> <p>Vzdělávací partnerství s rodiči a zákonnými zástupci, učiteli z jiných vzdělávacích institucí, odborníky)</p> <p>Partnerství ve vzdělávání a formy kooperace</p> <p>Životní situace rodičů a důsledky pro participaci</p>	<p>Prohloubení specifických přístupů, jako je osobní dialog, nenásilná komunikace apod. Struktura, cíle a limity poradenství. Základní poradenské metody, přístupy a techniky (systemické, pedagogické, participativní poradenství)</p> <p>Vlastní plánování a vypracování variant návrhů klíčových procesů (např. přijetí, adaptace, rozhovory o vývoji dítěte, přechod do školy, rozšíření týmu apod.) se zákonnými zástupci a dalšími partnery systému</p>	<p>Sítování v regionu/sousedství</p> <p>Poradenství a participace rodičů v oblasti podpory</p> <p>Poradenství pro rodiče a vytváření interdisciplinárních sítí</p> <p>Institucionální sítování v multi-profesních týmech</p> <p>Životní situace rodičů a důsledky pro jejich participaci</p> <p>Poradenství pro rodiče a interdisciplinární spolupráce</p> <p>Interdisciplinární a meziinstitucionální spolupráce a sítování</p> <p>Podpora a poradenství pro rodiče nadaných dětí</p>

Zdroj: Süd-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

Management, legislativa a řízení

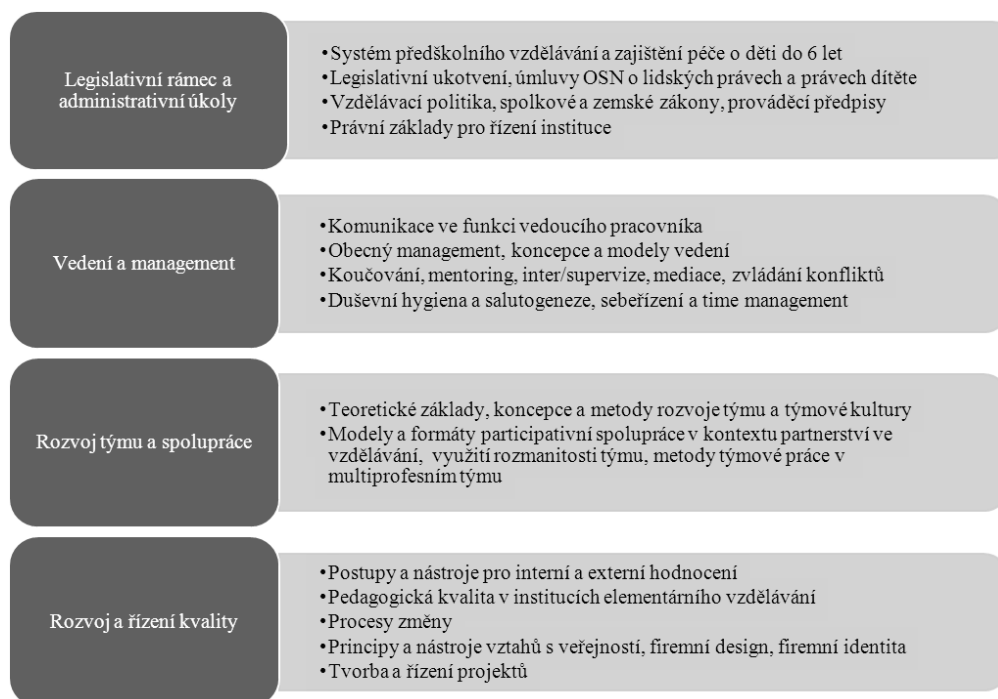
Studijní programy elementární pedagogiky se v Rakousku specificky profilují na rozvoj kompetencí potřebných pro vedoucí pracovníky v předškolním vzdělávání (40 kódovaných segmentů). Tématu se proto ve studijních programech věnovalo 2–6 samostatných modulů:

Studijní program	Süd-Ost	Mitte	West	Nord-Ost
Profese, management a řízení	56 ECTS 5 modulů	10 ECTS 2 moduly	30 ECTS 6 modulů	20 ECST 5 modulů

Díličí otázky managementu byly integrovány také do modulů zaměřených na jiná témata (předměty praxe, diverzita, poradenství, interdisciplinární raná podpora). Následující schéma ukazuje klíčová témata v této oblasti.

Schéma 18

Klíčová témata v oblasti managementu, legislativy a řízení v katalogích modulů studijních programů elementární pedagogiky



Zdroj: Süd-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

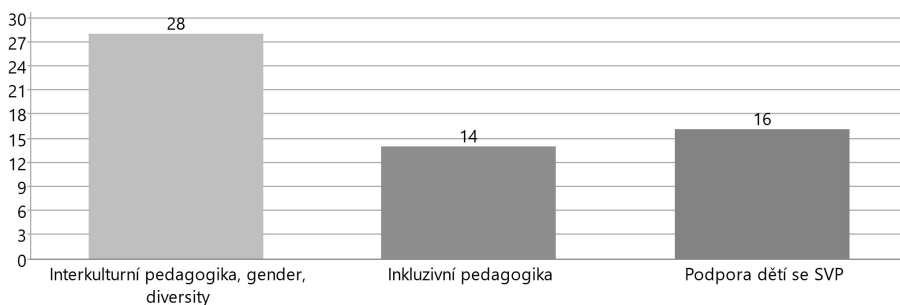
Inkluze a speciálně-pedagogické přístupy

Otázky inkluzivní pedagogiky a podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou úzce provázány s rozvojem kvality předškolního vzdělávání. Ve všech studijních programech

jim byly věnovány samostatné moduly. Otázky inkluze a pedagogické práce v kontextu rozmanité společnosti byly také začleněny do modulů, které se věnují vývoji dítěte a jeho učení, hře, vzdělávacím oblastem, interakci s dětmi, pedagogické diagnostice, tranzici, výchově ke zdraví, sociologickým perspektivám nebo praktické přípravě studenta (celkem 58 kódovaných segmentů).

Graf 31

Zastoupení kódovaných segmentů (n=58) k oblastem inkluze v katalogích modulů studijních programů elementární pedagogiky



Odborná příprava v **interkulturní oblasti** se zabývá vzdělávacími procesy v souvislosti s diverzitou jazykovou, kulturní, sociální, genderovou i náboženskou. Nahlíží rozmanitost rodinných kultur a vede studenty k profesionálnímu, otevřenému a citlivému přístupu k dětem a jejich rodinám. Klade důraz na respekt k individuálním specifikům každého dítěte. Představována jsou teoretická východiska a modely různých dimenzí rozmanitosti. Diskutovány jsou důsledky rozmanitosti a inkluze pro organizaci vztahů v předškolním vzdělávání i procesy tranzice. Příkladem samostatného modulu je *Rozmanitost v každodenním pedagogickém životě* (5 kreditů) ve studijním programu spolku vysokých škol West:

- „Teorie a poznatky o nerovnosti, rozmanitosti a stereotypch
- Přístupy pedagogiky zaměřené proti diskriminaci a vědomá práce s předsudky, pedagogika citlivá k odlišnostem a genderu
- Sociologické teorie rodinných konstelací, kultur a rodinných světů
- Formy a rozměry rozmanitosti a etické otázky
- Vlastní biografie s ohledem na rozmanitost
- Profesionální pedagogický přístup k rozmanitosti a aktuální výzvy ve vzdělávání, výchově a péči o děti“ (West, 2021, s. 29).

Tématu **inkluzivního vzdělávání** se věnují různé moduly studijních programů. Pedagogická příprava usiluje o rozvoj kompetencí studentů tak, aby dokázali podporovat každé dítě s ohledem na jeho potřeby a specifika. Obsahem modulů jsou základní teoretická východiska, metody inkluzivního vzdělávání, metody a nástroje systematického pozorování a diagnostiky specifických obtíží v učení a vývoji dítěte. Zahrnuta jsou témata jako postižení, znevýhodnění, nadání, vícejazyčnost apod. Témata se v modulech prolínají s interkulturními otázkami. Studenti se

zabývají klíčovými koncepty rozvoje inkluzivní praxe. Uvažují o bariérách v učení, institucionální diskriminaci a možnostech pro překonávání překážek pro účast dětí ve vzdělávacích procesech. Studenti se učí vytvářet prostředí pro hru a učení dětí tak, aby mělo opravdu každé dítě příležitost aktivně na činnostech participovat. Řešena je také mezioborová spolupráce v oblasti předškolního vzdělávání. Koncept inkluze je považován za základní východisko a orientační kvalitu v předškolním vzdělávání. Značná pozornost se věnuje pozorování, dokumentaci a hodnocení rozvoje dítěte. Příkladem modulu je *Základy plánování v předškolním vzdělávání v inkluzivním prostředí* (5 kreditů) v programu spolku vysokých škol Nord-Ost:

- „Inkluzivní koncepty vzdělávání jako kvalita, podle které se má orientovat předškolní vzdělávání
- Heterogenita v diskurzu spravedlnosti ve vzdělávání
- Teorie orientace na subjekt z konstruktivistické perspektivy
- Svět života dítěte jako sociologické východisko pro inkluzivní plánování
- Rámcové a kontextové podmínky podporující pozorování, dokumentaci a reflexi jako základ pro plánování vzdělávání
- Srovnání modelů inkluzivního plánování pro vzdělávací práci v předškolní oblasti“ (Nord-Ost, 2018, s. 95).

Podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je většinou integrována do modulů zaměřených šířeji na proinkluzivní přístupy. Obsah je věnován konstruktivní normality, postižení, nadání, prevenci, intervenčním modelům a terapii, rané péči, specifikům jednotlivých typů SVP, strategiím individuální podpory dětí s SVP a doprovázení jejich rodin. Příkladem samostatných modulů v programu spolku vysokých škol Nord-Ost, které se zaměřují hlouběji na tematiku podpory dětí se SVP, jsou *Interdisciplinární včasná podpora* (5 kreditů, povinný modul, 5.–6. semestr):

- „Rozvoj kvality z perspektivy inkluzivního vzdělávání
- Včasné odhalení postižení, rizikové faktory
- Možnosti prevence a intervence, včasná podpora
- Modely spolupráce v kontextu partnerství ve vzdělávání
- Procesy vyrovnávání se s postižením v rodinách
- Přístupy a metody multiprofesní týmové práce
- Mezioborová a meziinstitucionální spolupráce a vytváření sítí
- Princip normality a konstrukty postižení“ (Nord-Ost, 2018, s. 115).

Dítě a nadání (5 kreditů, volitelný modul, 5.–6. semestr):

- „Základní znalosti o podpoře nadání a excelence v předškolním vzdělávání
- Kultura vzdělávání v oblasti podpory nadání a excelence
- Znalosti o vstřícném přístupu k nadání
- Podpora a poradenství pro rodiče dětí s nadáním“ (Nord-Ost, 2018, s. 128).

Inkluzivní pedagogika znakového jazyka (5 kreditů, volitelný modul, 5.–6. semestr):

- „Vývoj jazyka a bimodálně-bilingvní osvojování jazyka, komunikace a jazykové vzdělávání dětí se sluchovým postižením

- Podpora a vzdělávání dětí se sluchovým postižením v inkluzivním prostředí s ohledem na psychosociální a psycholingvistické vývojové podmínky
- Kulturní, politický a historický vývoj společnosti ÖGS a Deaf Studies
- Používání sluchadel a technických pomůcek
- Základy lingvistiky a praktický úvod do rakouského znakového jazyka“ (Nord-Ost, 2018, s. 130).

Ochrana dítěte

Ochrana dítěte je součástí vzdělávacích modulů jako průřezové téma (pouze 8 kódovaných segmentů). Pojednán je právní základ a preventivní opatření. Specifickým tématem je podpora odolnosti (resilience) dítěte v kontextu výzev života v současné společnosti. Moduly se zaměřují na posílení dítěte, prevenci a reflexi zranitelnosti dítěte. Podle garantů je žádoucí při dalších úpravách studijních programů ještě více posílit právě téma ochrany dítěte a rozvoje jeho odolnosti. V porovnání s německými programy je téma zastoupeno okrajově. Respondenti je uváděli mezi oblastmi, v nichž potřebují pedagogové více posílit, aby dokázali aktivně jednat ve prospěch dětí (např. identifikací rizikového chování k dítěti v rodině) a dokázali do vzdělávacích obsahů zařazovat činnosti zacílené na rozvoj resilience dítěte. Samostatný modul zaměřený na ochranu dítěte nabízí pouze studijní program spolku vysokých škol Nord-Ost:

Resilience: posilovat děti (5 kreditů, povinný modul, 1.–2. semestr):

- „Fenomén resilience v obtížných životních situacích a krizích
- Koncepty resilience s ohledem na biopsychosociální vývojová rizika
- Modely ve výzkumu resilience a salutogeneze
- Resilience a obrana proti maladaptivním reakcím tváří v tvář zátěžovým okolnostem života
- Zranitelnost a ochranné faktory ve vývoji dítěte a zvládání nenormativních krizí
- Resilience a podpora emoční stability
- Řešení podezření na (sexuální) násilí, trauma“ (Nord-Ost, 2018, s. 84).

Tranzice

Problematika přechodů – **tranzice** – v životě dítěte je vnímána jako důležitá oblast. Zahrnují ji všechny studijní programy jako průřezové i samostatné téma modulů (10 kódovaných segmentů). Podle garantů studijních programů by bylo možné právě téma tranzice v budoucnu ještě více posílit. Studijní programy zahrnují procesy, které se týkají přechodu dítěte z rodiny do institucionální výchovy (jesle/předškolní zařízení pro děti od tří let) a pak dále do školního prostředí. Moduly představují teoretická východiska procesů tranzice. Studenti se seznamují s výstupy výzkumu. Zabývají se podmínkami úspěšných vývojových a vzdělávacích procesů, modely tranzice a příklady dobré praxe. Zahrnuty jsou adaptační modely podporující dítě při vstupu do instituce a kompetence dětí důležité pro přechod do školy. Studenti se seznamují s modely počátku školní docházky v Rakousku, které nabízejí dítěti více možností a flexibilnější začátek primárního vzdělávání (úvodní fáze školní docházky, *Schuleingangsphase*). Tématem je partnerství ve vzdělávání (rodina–předškolní instituce–škola), role pedagogů, rituály pro organizaci přechodu, právní rámce i předávání informací mezi předškolním zařízením a školou. Nejvíce je téma zahrnuto ve studijním programu spolku vysokých škol Nord-Ost, kde jsou

mu věnovány dva povinné moduly v 5.–6. semestru a dále jeden povinně volitelný kurz ve 3.–4. semestru. Povinné moduly zde zahrnují tato témata:

Tranzice a partnerství ve vzdělávání (5 kreditů)

- „Teorie a koncepty výzkumu přechodu v inkluzivní společnosti, propojitelnost vzdělávacích procesů
- Koncepty prevence zaměřené na cílové skupiny v procesech přechodu
- Rámcové podmínky a modely fáze nástupu do školy a přechodu
- Kompetence pro přechod do školy, kompetence v různých oblastech aj.
- Partnerství ve vzdělávání s rodiči a zákonnými zástupci, pedagogy z jiných vzdělávacích institucí, odborníky“ (Nord-Ost, 2018, s. 113).

Fokus: Tranzice mezi předškolním zařízením a školou (5 kreditů)

- „Participace během úvodní fáze školní docházky
- Vzdělávací partnerství v procesu přechodu z předškolního zařízení do školy
- Formy vzdělávací dokumentace (např. portfolio, příběhy o učení...)
- *Empowerment* a resilience, rozvoj kompetencí 5–6letých dětí, modely organizace tranzice“ (Nord-Ost, 2018, s. 139).

Komparativní pedagogika

Komparativní pohledy na dílčí pedagogická témata jsou součástí všech studijních programů (součást 12 modulů, 12 segmentů). Na rozdíl od některých německých programů se však srovnávací pedagogice nevěnuje samostatný modul. Tematicky se studijní programy překrývají. Všechny zahrnují historický vývoj institucionální předškolní výchovy v mezinárodní a společensko-politické perspektivě, současné přístupy k předškolnímu vzdělávání v zahraniční i mezinárodní a národní systémy vzdělávací politiky. Studenti se seznamují také s vybranými mezinárodními studii zaměřenými na otázku rozvoje kvality v předškolním vzdělávání a síťování.

Tabulka 35

Přehled počtu kódovaných segmentů zaměřených na témata komparativní pedagogiky v katalogích modulů studijních programů elementární pedagogiky

Spolky vysokých škol	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarl- berg, Kirchliche PH Edith Stein	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien
Komparativní pedagogika	2	3	2	5

Pozn.: Počet segmentů odpovídá počtu modulů, které zahrnují témata komparativní pedagogiky.

Zdroj: Süd-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

9.7.5 Oborové složky s didaktikou

Didaktické pojetí předškolního vzdělávání v Rakousku je o něco blíže české tradici než jeho pojetí v Německu. Na středoškolské úrovni se studenti elementární pedagogiky učí oborovým didaktikám tak, aby dokázali dětem nabídnout vhodné činnosti a didakticky je adekvátně uchopit. Rakouský vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stojí na konstruktivistických přístupech. Proto současná pedagogika – podobně jako v Německu – zdůrazňuje roli **pedagoga jako průvodce** a také se **vymezuje vůči „pedagogice nabídky“**, jak ji nazvali někteří garanti studijních programů. Práce s dítětem nemá být založena na pedagogem připravené nabídce činností a jeho přímém řízení,²⁹⁰ ale primárně na volné hře dítěte v připraveném prostředí a na možnosti participovat na činnostech, které spontánní činnost dítěte doplňují.

„Spatřuji velkou šanci předškolních zařízení, aby nedělala věci jako školy. Poskytovat jiné příležitosti k učení, než jaké se odehrávají ve škole – to vyžaduje odlišné pojetí toho, co může být učení.“²⁹¹

Výuka didaktik v bakalářských programech elementární pedagogiky v Rakousku je specifická tím, že pracuje s cílovou skupinou studentů, kteří již získali základní kvalifikaci na středoškolské úrovni, působí v praxi na pozici pedagoga a studium jim má sloužit k další profesionalizaci, získání akademického vzdělání, prohloubení znalostí a jejich opoře o poznatky výzkumu. Z tohoto důvodu je rozsah didaktik podle vyjádření garantů nižší, než by byl v případě, kdyby studium poskytovalo základní kvalifikační přípravu předškolních pedagogů. Shodně jako v Německu většina modulů zaměřených na oborové didaktiky neprochází celým studiem, ale realizuje se v jednom až dvou semestrech. Obsahy didaktik odrážejí současné problémy praxe – velký prostor věnují jazyku, psychomotorickému rozvoji, přírodním vědám i tématům rozvoje hodnot, postojů a náboženského dialogu.

Jednotlivé oborové didaktiky byly zastoupeny ve většině programů elementární pedagogiky. Části modulů, které vymezovaly konkrétní obsahy ve vztahu k didaktikám, byly vždy kódovány jako jeden segment (n=117). Následující tabulka ukazuje, v jakých studijních programech byla příslušná výchovná oblast zastoupena.

Tabulka 36

Zastoupení kategorií v oblasti oborových didaktik v jednotlivých studijních programech elementární pedagogiky

Oborová složka s didaktikou	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/ Krems, PH Niederösterreich, PH Wien	Total
Rozvoj jazyka a komunikace	7	15	5	7	34

²⁹⁰ Garanti však hovořili o tom, že v řadě předškolních institucí se dále uplatňuje právě pedagogický styl „nabídky“, i když je to v rozporu s národním vzdělávacím programem.

²⁹¹ Zde se myslí *učení (Lehren)* ve smyslu pedagogického působení učitele na dítě.

Matematika, rozvoj matematického myšlení	1	2	1	1	5
Přírodní vědy a ekologie	4	2	2	3	11
Výtvarná výchova	1	3	3	0	7
Hudební výchova	0	6	3	1	10
Tělesná výchova	4	7	2	2	15
Dramatická výchova	0	0	1	0	1
Mediální výchova	1	3	2	2	8
Náboženská výchova, etika, morální výchova, filozofování (+)	3	6	2	5	16
Didaktika druhého jazyka	0	4	1	5	10
SUM	21	48	22	26	117

Zdroj: Süd-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

U Rakouska uvádíme počet segmentů k jednotlivým oborovým složkám na studijní program, protože rakouské programy jsou z formálního a obsahového hlediska koncipovány velice analogicky. Studijní programy uplatňují podobné strategie při integraci oborových didaktik do modulů (nacházíme obdobná interdisciplinární spojení, podobné rozsahy i uchopení). Rakouské programy mají pro každou výchovnou oblast (nebo sdružené blízké oblasti) většinou jeden modul, který se realizuje v jednom nebo dvou semestrech.

Největší mezioborovou integraci na jeden modul nacházíme u programu spolku vysokých škol Süd-Ost. Nicméně tento program má také o třetinu menší počet modulů než ostatní programy a jeho moduly se skládají z velkého počtu malých kurzů, které zpravidla nejsou mezioborově orientovány. Druhým programem, který propojuje větší počet oborových didaktik a disciplín v jednom modulu je studijní program vysokých škol Mitte. Jednotlivé obory jsou opakovaně zařazovány v kurikulu a sdružovány do modulů. Z tohoto důvodu je zde také nejvyšší počet kódovaných segmentů (48). Z toho však nelze vyvozovat, že by program Mitte měl větší dotaci didaktik – takový přepočítání není možné, protože dotace jednotlivých didaktik není v tomto ani v dalších programech vyčíslena.

Rakouské programy oborové didaktiky sdružují, ale zpravidla v rámci tradičně blízkých didaktik (např. modul *Hudba – výraz – divadlo*, *Hudba a pohyb*, *Hudba a estetické vzdělávání*, *Matematika a estetické vzdělávání*).

Rozvoj jazyka a komunikace

Téma patří k prioritním oblastem předškolního vzdělávání v Rakousku. Ze všech oborových didaktik byl právě rozvoji jazyka a komunikace věnován největší prostor (33 kódovaných segmentů). Tématem se ve studijních programech zabývalo více samostatných modulů a zároveň bylo průřezově zařazeno v mnoha teoreticky i prakticky zaměřených modulech. Kompletní přehled témat v oblasti jazyka a komunikace zahrnutých do studijních programů elementární pedagogiky představuje příloha 11. Ukazuje nám, že studijní programy odlišně zařazují téma do studia – studijní programy Mitte a Nord Ost začínají s oblastí jazyka a komunikace od prvního semestru a průběžně začleňují rozvíjející témata. Program Süd-Ost realizuje obsahy spojené s jazykem v 2.–4. semestru a již ve třetím semestru se věnuje jazykové diagnostice, zatímco ostatní programy jazykovou diagnostiku tematicky řadí nakonec. Oblast jazyka začíná teoreticko-vědeckým ukotvením jazykového vzdělávání. Pokračuje rozvojem didaktického repertoáru pedagogů, pohledem na specifická dílčí témata (jazyková rozmanitost, milníky ve vývoji jazyka, podpora osvojování prvního a dalších jazyků, gramotnost atd.). Za inspirativní považujeme řešení problematiky v programu Nord-Ost, kde se student v prvním ročníku nejdříve orientuje na verbální a neverbální navázání vztahu s dítětem a komunikačním strategiím. Ve druhém ročníku se zaměřuje na vývoj jazyka, vícejazyčnost, diagnostiku či intervenci v oblasti jazyka a komunikace. Právě tento přístup, který vede studenta nejdříve k reflexi přístupu a vztahu k dítěti a pak jej směřuje k různým možnostem podpory dítěte, považujeme za důležitý pro rozvoj osobnostně orientovaného přístupu k dítěti.

Tabulka 37

Témata v oblasti jazyka a komunikace zahrnutá do studijního programu elementární pedagogiky Süd-Ost podle zařazení do semestru

Semestr	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten
2.	Teoretické modely a základní teorie z oblasti komunikace, teorie systémů, konstruktivismu atd. – Struktura, cíle a funkce poradenství (2.–3. semestr)
3.	1. Verbální (vývoj jazyka) a neverbální komunikace 2. Výzkumné metody a vědecká práce ve vzdělávacích oblastech komunikace, pohyb a příroda a technika 3. Pedagogická diagnostika v oblasti jazyka, motoriky a poznávání
4.	1. Diverzita a heterogenita ve vzdělávacích procesech – základní orientace ve vzdělávacím procesu oblasti: Kultura, etnický původ, náboženství, věk, pohlaví, jazyk, schopnosti a zvláštní potřeby 2. Jazyk a komunikace: – Didaktický repertoár metod podporujících rozvoj v oblasti osvojování prvního jazyka – Metody a zásady podpory jazykové(-ých) a čtenářské gramotnosti u dětí s němčinou jako prvním nebo druhým jazykem a při osvojování cizích jazyků. – Kritická reflexe a analýza jazykového didaktického materiálu – Pedagogické pozorování, dokumentace a analýza jednotlivých činností Procesy jazykového vzdělávání s využitím vybraných nástrojů pozorování – Vícejazyčnost a jazyková rozmanitost

Zdroj: Süd-Ost, 2018; analýza autorky

Matematika a rozvoj matematického myšlení

Téma je obsahem všech studijních programů v podobě jednoho samostatného modulu. Ve studijním programu Nord-Ost je oblast matematiky integrovaná do širěji koncipovaných modulů a v posledním ročníku je nabízen prohlubující volitelný modul. Didaktika matematiky vychází z herní podstaty činností dítěte, navazuje na ni a uvažuje o vybavení a strukturaci prostředí, které je podnětné pro rozvoj předmatematických představ. Oblast matematiky je jednak spojována s dalšími přírodními vědami, ale může být integrována dohromady i s výtvarnými obsahy; v programu spolku vysokých škol West tvoří matematický modul dva kurzy: *Význam a koncepty raného matematického vzdělávání* (3 kredity) a *Kreativní vyjadřovací formy – prožití umění a matematiku* (2 kredity). Tyto přehledy hodnotíme jako inspirující, protože přímo vycházejí z podstaty integrovaného poznávání světa dítětem a charakteristik jeho myšlení.

Tabulka 38

Témata v oblasti matematiky a rozvoje matematického myšlení zahrnutá do studijních programů elementární pedagogiky

	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien
Název modulu a semestr	<i>Oblasti pedagogického jednání II - část Příroda, technika a matematika</i> (5. semestr, 2 ECTS)	<i>Hra a matematické vzdělávání</i> (3.-4. semestr, 5 ECTS)	<i>Matematika a estetické vzdělávání</i> (4. semestr, 5 ECST)	<i>Science Lab</i> (volitelný modul, 5.-6. semestr, 5 ECTS)
Obsah modulu	Metody a zásady počátečního matematického, přírodovědného a technického vzdělávání Metody pro iniciaci procesů vědeckého, technického a matematického učení a získávání zkušeností, včetně vytváření prostředí, které podněcuje experimentování a zkoumání Přehled, vyzkoušení a reflexe oborových didaktických materiálů pro oblast přírody, techniky a matematiky Pedagogické pozorování, dokumentace a analýza jednotlivých vzdělávacích procesů v přírodovědném, technickém a matematickém vzdělávání (s. 35)	Koncepce a metody herní pedagogiky Dětská hra a role učitele Tvorba, plánování, realizace a reflexe herních činností a projektů Charakteristiky chování při hře Didaktika matematického vzdělávání Teorie, modely a empirické poznatky o matematickém vzdělávání v předškolním věku Matematické zkušenosti ve hře a každodenních činnostech (např. vzory a struktury, velikost a měření, různorodost tvarů a symetrie, třídění a přiřazování, čísla a početní operace...) Navrhování prostředí pro učení Přehled a vyzkoušení materiálů pro učení matematiky (s. 84)	Získávání poznatků o kognitivních procesech pro rané matematické vzdělávání z neurobiologického a pedagogického hlediska Poznatky o významu předmatematických kompetencí Rané matematické vzdělávání - každodenní integrované, propojitelné, dítěti přiměřené působení Základní preventivní opatření a vytváření podpůrných konceptů Obsah a formy raného matematického vzdělávání: Čísla a operace, prostor a tvar, velikost, množství a měření, vzory a struktury, data a četnost Matematické vzdělávání v otevřených herních prostředích, navrhování kreativních učebních prostředí (s. 44)	Základní přírodovědné vzdělávání v elementárním sektoru (přírodovědná gramotnost) Organizace procesů učení v matematickém a přírodovědném kontextu Procesy sebevzdělávání v matematickém a přírodovědném vzdělávání Zkoumání matematických a přírodovědných jevů prostřednictvím experimentování Předmatematické schopnosti v kognitivní, předčíselné a numerické oblasti (s. 119)

Zdroj: Süd-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

Přírodní vědy a ekologie

Přírodní vědy jsou součástí studijních obsahů všech programů elementární pedagogiky v Rakousku. Vycházejí z konstruktivistického pojetí dítěte. Studenti si mají osvojit „zkoumající postoj k explorativní hře dítěte“ (Mitte, 2018, s. 77). Učí se metodám vědecké práce s dětmi (např. sbírání, pozorování, porovnávání, zkoumání, experimentování, dokumentování) a způsobům, jak podporovat badatelské učení, které umožňuje dětem se seznamovat s prostředím a jevy. Obvyklé je propojení s oblastí techniky a estetickým rozvojem dítěte. Studenti se učí také pozorovat, dokumentovat a hodnotit činnosti dětí a v návaznosti na to obohacovat vybavení a prostředí dalšími podněty pro děti.

Důležitým tématem je vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Inspirativní je přístup studijního programu West, který nejdříve buduje u studentů znalostní základnu modulem *Vzdělávání pro udržitelný rozvoj* (5 kreditů), který se orientuje na rozvoj kompetencí studenta:

- „Historie, objasnění pojmů, konceptualizace a diskurzy udržitelného rozvoje, jako je silná a slabá udržitelnost, feministická a postkoloniální kritika
- Výzvy udržitelného rozvoje a cílů udržitelného rozvoje: globální změny, ekologické výzvy, sociální výzvy, ekonomický rozvoj v kontextu globalizace
- Vědecké přístupy k charakteristice stability a změny ve společnostech
- Základy a principy vědy o udržitelnosti, jako je orientace na problém, inter- a transdisciplinarita, transformační vzdělávání
- Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (kompetence, obsah, zásady, pracovní metody a postupy, systémová orientace a akční znalosti)
- Realizace výzkumného projektu o udržitelném rozvoji ve smyslu badatelsky orientovaného učení“ (West, 2021, s. 38).

Téma navazuje v 6. semestru v modulu *Přírodní vědy, technika a estetické vzdělávání* (5 ECTS), kde se zabývá didaktickým uchopením přírodovědné oblasti v předškolním vzdělávání:

- „Teorie a empirické poznatky o představách a přístupech dětí k přírodním a technickým jevům
- Vědecké a didaktické základy živé a neživé přírody
- Pojetí přírodovědného a technického vzdělávání v elementárním sektoru v kontextu genderových stereotypů a společného vzdělávání
- Metody pro iniciování procesů získávání vědeckých a technických zkušeností, včetně vytváření prostředí pro učení, které podporuje experimentování a zkoumání
- Vědecké pozorování, experimentování a metodická práce
- Propojení vědeckých a technických témat a metod s digitálními médii, ale i kreativně-vzdělávacími, uměleckými, rytmickými obsahy a metodami“ (West, 2021, s. 53).

Výtvarná výchova

Výtvarná výchova má zastoupení ve třech studijních programech. Celkově jí je však věnováno málo studijního prostoru. Obsahy zaměřené na kultivaci estetického vnímání studentů a jejich schopnosti podporovat rozvoj dítěte v oblasti výtvarného vyjadřování jsou zahrnuty v programech vždy v jednom klíčovém modulu.

Tabulka 39

Témata v oblasti výtvarné výchovy zahrnutá do studijních programů elementární pedagogiky v Rakousku

	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein
Název modulu a semestr	<i>Oblasti pedagogického jednání I – část Estetika a tvorba</i> (4. semestr, 2 ECTS)	<i>Výtvarná a sochařská tvorba</i> (1.-2. semestr, 5 ECTS)	<i>Esteticko-kulturní vzdělávání</i> (3. semestr, 5 ECTS)
Obsah modulu	<p>Rozmanité zkušenosti pro děti rozvíjející jejich smyslové vnímání a jejich kreativní zpracování</p> <p>Kritická reflexe a analýza didaktického materiálu v oblasti estetiky a tvorby</p> <p>Pedagogické pozorování, dokumentace a analýza individuální tvorby</p> <p>Vzdělávací procesy a procesy smyslového vnímání pomocí vybraných pozorovacích nástrojů</p>	<p>Tematicky relevantní materiály a postupy (papír, dřevo, hlína, textil, kov, plast) a techniky v oblasti elementárního vzdělávání</p> <p>Základy a kulturně-historické odkazy na estetiku, barvu, formu a teorii tvorby</p> <p>Prohlížení obrázků a děl</p> <p>Kreativní design zohledňující rozmanitost a začlenění</p> <p>Reflexe/samohodnocení a externí hodnocení tvůrčích činností</p> <p>Koncepce a poskytování prostor pro tvorbu a individuální tvůrčí činnost</p> <p>Dílčí téma modulu <i>Rytmika a kreativita</i> (5.-6. semestr, 5 ECTS):</p> <p>Práce s projektorem na složitých obrazových a pracovních úkolech</p> <p>Zákony a problémy spojené s materiálem v tvůrčích procesech</p>	<p>Teorie kultury z interdisciplinární perspektivy</p> <p>Teorie a praxe estetické a kulturní výchovy s přihlédnutím k aspektům genderu a rozmanitosti</p> <p>Teorie a praktické přístupy k estetice spotřebního světa</p> <p>Teorie obrazu a formy vizuální kultury, vizuální vnímání a vizuální komunikace, strategie vizualizace</p> <p>Koncepty pro podporu tvořivosti, sebedůvěry a sociálních dovedností, pro trénink vnímání, reflexe a úsudku</p> <p>Kreativní výrazové prostředky jako prostředek emočního zdraví a odolnosti dítěte a jeho sociální participace</p> <p>Estetické formy vyjadřování a činnosti v jazykově citlivém prostředí</p> <p>Koncepty a teorie rozvoje malby a kresby, výtvarná výchova</p> <p>Malba a kresba jako symbolické jazyky a způsoby emocionálního vyjadřování, základy osvojování spisovného jazyka</p> <p>Práce v ateliéru a dramatická výchova jako jazykově tvůrčí prostor</p>

Zdroj: Süd-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; analýza autorky

Hudební výchova

Hudební výchova má také zastoupení pouze ve třech studijních programech. Nejvíce je rozvíjena ve studijním programu spolku vysokých škol Mitte (tři samostatné moduly). V programu West je věnován hudební oblasti jen jeden modul. V programu Nord-Ost je jeden hudebně orientovaný modul nabízen dokonce pouze jako povinně volitelný kurz. Rozsah přípravy studentů v hudební oblasti je tedy poměrně rozmanitý. Výuka hudebního nástroje je začleněna jen do studijního programu Mitte, kde se studenti učí doprovázet děti na kytaru. V modulech věnovaných hudební oblasti se v programech často prolínají aspekty hudební s jazykovými, pohybovými a výtvarnými.

Tabulka 40

Témata v oblasti hudební výchovy zahrnutá do studijních programů elementární pedagogiky v Rakousku

<p>Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig</p>	<p>West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein</p>	<p>Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien</p>
<p><i>Hudba - výraz</i> (5 ECTS, 1.-2. semestr) Přístup k vlastnímu tvůrčímu potenciálu Elementární hudební tvorba a improvizace Vytváření repertoáru písní vhodných pro daný věk Celostní zprostředkování písní Základní dovednosti v doprovodu písní na kytaru</p> <p><i>Hudba - výraz - divadlo</i> (5 ECTS, 3.-4. semestr) Technika řeči, rozvoj hlasu, hlasová hygiena Základy hlasové výchovy dětí Praktické základy hudební teorie Základy dramatické a divadelní pedagogiky Základní hudební divadlo Rozšíření techniky hry na kytaru</p> <p><i>Rytmika a kreativita</i> (5 ECTS, 5.-6. semestr) Chápání rytmiky jako integrujícího předmětu s hudebním, pohybovým a sociálně-výchovným obsahem a cíli pro inkluzivní oblast působení Hudba-rytmus-jazyk- pohyb-estetika jako celek Kreativita-Improvizace-Komunikace-Interakce Vnímání-Bdělost-Ticho Dech-hlas-jazyk-tělo-materiál jako výrazový prostředek a podnět pro diferencované vnímání a tvůrčí procesy</p> <p>Hudební obsah integrovaný do dalších modulů: Hudebně-tvořivé procesy učení</p>	<p><i>Hudba a pohyb</i> (5 ECTS, 1. semestr) Základy elementární hudební výchovy: Senzomotorická realizace prvků jako je melodie, rytmus, forma, dynamika a vyjádření hudby v pohybu Praktické vyzkoušení rytmických forem hry jako kombinace různých metod, forem interakce a modalit s hudbou, jazykem a pohybem Teorie výchovy a rozvoje v sociální, emocionální a smyslové oblasti prostřednictvím hudby a pohybu Hudba, hra a tanec jako základy kultury</p> <p>Hudební obsah integrovaný do dalších modulů: Propojení vědecko-technických témat a metod s digitálními médii a kreativně-vzdělávacím, uměleckým, rytmickým a dalším obsahem.</p>	<p><i>Rytmicko-hudební vzdělávání se zvláštním zřetelem k diverzitě a inkluzi</i> (5 ECTS, 5.-6. semestr) Rytmika jako ucelená, rozvoj podporující hudebně-pohybová pedagogická metoda Vědecké aspekty rytmicko-hudební výchovy Diferencované a teoretické plánování rytmicko-hudebních sekvencí Prohloubení praktických hudebních dovedností se zvláštním zřetelem na heterogenitu a rozmanitost ve skupině. Hudební výchova a podpora tvořivosti v hudebně-pohybovém, jazykovém a uměleckém projevu Znalost široké škály nástrojů vhodných pro příslušnou cílovou skupinu při hudební tvorbě v (inkluzivních) skupinách</p>

Zdroj: Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

Tělesná výchova

Tělesná výchova je zastoupena ve všech studijních programech alespoň jedním hlavním modulem a dále dílčími tématy v širěji zaměřených modulech. V nich jsou zahrnuta témata jako

psychomotorický vývoj, pohybové učení, pedagogická diagnostika ve vztahu k pohybovému rozvoji dítěte, oblast zdraví, jazykový a pohybový vývoj, rytmika, vnímání a uvědomování si těla, podpora psychomotorického vývoje a sexualita. Důležitým tématem je také zdravý životní styl, prevence úrazů, včasné odhalení vývojových poruch a ochrana zdraví v předškolním vzdělávání. V modulech nacházíme zajímavé interdisciplinární přesahy jako propojení oblasti jazyka, pohybu a tance.

Tabulka 41

Moduly a témata v oblasti tělesné výchovy zahrnuté do studijních programů elementární pedagogiky v Rakousku

Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich PH Wien
<p>Obsah integrovaný do oborově interdisciplinárních modulů:</p> <p>3. semestr: Motorický a smyslový vývoj a pohybové učení Výzkumné metody a vědecká práce ve vzdělávacích oblastech zaměřených na komunikaci, pohyb, přírodu a techniku Pedagogická diagnostika ve vzdělávacích oblastech řeč, motorika a poznávání</p> <p>4. semestr: <i>Pohyb a zdraví</i> (4 ECTS) Specializované didaktické koncepte pohybu v předškolním vzdělávání Metody aktivizace individuálního potenciálu se zvláštním zřetelem na salutogenní aspekty Kritická reflexe a analýza didaktických materiálů pro oblast pohybu a zdraví Pedagogické pozorování, dokumentace a analýza jednotlivých vývojových procesů v oblasti pohybového vývoje</p>	<p>Obsah integrovaný do oborově interdisciplinárních modulů: 1.-2. semestr: Vnímání a vývoj pohybu v raném dětství Kompetence k jednání prostřednictvím fyzické, materiální a sociální zkušenosti Hra a pohybové koncepty Pohyb a učení</p> <p>Samostatné moduly: <i>Pohyb jako motor rozvoje</i> (5.-6. semestr, 5 ECTS) Cíle a obsah podpory psychomotorického vývoje Pohyb v celostních vzdělávacích procesech Otevřené a řízené pohybové programy Pozorování ve hře a pohybových situacích Psychomotorické činnosti jako speciální podpora pro děti s poruchami učení a vývoje Jazykový a pohybový vývoj: od pohybové činnosti k jazykové činnosti Pohybově orientovaná jazyková podpora (zejména pro děti s němčinou jako druhým jazykem)</p> <p><i>Rytmika a kreativita</i> (5.-6. semestr, 5 ECTS) polovina modulu Chápání rytmiky jako integrujícího předmětu s hudebním, pohybovým a sociálně-pedagogickým obsahem a cíli pro inkluzivní oblast působení Hudba-rytmus-jazyk-pohyb-estetika jako celek Tvořivost-improvizace-komunikace-interakce</p> <p><i>Sexuální výchova a zdravotní osvěta</i> (5.-6. semestr, 5 ECTS) Vnímání a uvědomování si těla Preventivní opatření k udržení zdraví (salutogeneze) Základy výživy a nemoci souvisejících s výživou Tradice a stravovací návyky s přihlédnutím k životnímu stylu a vlivu socioekonomické situace na výživové chování Hygienická opatření</p>	<p>Obsah integrovaný do oborově interdisciplinárních modulů: Tanec jako kulturní stavební prvek</p> <p>Samostatný modul: <i>Zdraví, postižení a prevence</i> (6. semestr, 5 ECTS) Objasnění pojmů, modelů a koncepcí výchovy ke zdraví v předškolním vzdělávání Seznámení s koncepcemi prevence, rizikové a protektivní faktory Přirozené pohybové chování, sportovní aktivity v různých pohybových prostorech a s různými předpoklady Zdraví dětí, psychosociální aspekty zdraví i nemoci a poruchy v dětství Koncepte vyváženého zdravého životního stylu, výživa a výchova k uvážené spotřebě Zdraví zaměstnanců</p>	<p><i>Psychomotorický vývoj</i> (5.-6. semestr, 5 ECTS) Psychomotorické dovednosti, holistický pohled na vzdělávací procesy Motorický vývoj Holistické pojetí diagnostiky motoriky Prevence úrazů a poškození zdraví Včasné odhalení deficitů a poruch hrubé, jemné motoriky a grafomotoriky Psychomotorická podpora v inkluzivních zařízeních</p> <p><i>Fokus: Psychomotorický vývoj</i> (5.-6. semestr, 5 ECTS) Podpora psychomotorického vývoje Řečový a pohybový rozvoj</p>

Zdroj: Nord-Ost, 2018; Mitte, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

Mediální výchova

Mediální výchova je ve studijních programech zastoupena nerovnoměrně. Zatímco v programech spolků vysokých škol Süd-Ost a Mitte tvoří pouze drobné téma širěji zaměřených modulů, v programu West je jí věnován samostatný povinný modul *Digitalizace a mediální výchova* (5. semestr, 5 kreditů) a v programu Nord-Ost dokonce jeden povinný modul a jeden povinně volitelný modul.²⁹² Moduly uvádějí studenty do základů mediální výchovy, využití médií v práci s dětmi v předškolním vzdělávání a zabývají se digitalizací. Studenti se seznamují s vědeckými poznatky o využití médií dětmi v předškolním věku. Cílí jak na rozvoj kompetencí studentů v této oblasti, tak k jejich didaktické vybavenosti pro práci s dětmi. Příkladem modulu je *Mediální výchova a digitalizace* (1.-2. semestr, 5 kreditů) spolku vysokých škol Nord-Ost:

- „Profesionalizace vlastního používání digitálních médií
- Význam mediální výchovy pro všechny oblasti vzdělávání a učení i pro celkový společenský kontext
- Zvláštnosti digitální a mediální výchovy v předškolním vzdělávání
- Didaktické koncepce a metody pro využití digitálních médií v předškolním vzdělávání (např. přístupy založené na hrách, informatické myšlení)
- Plánování a navrhování vhodných herních a výukových sekvencí s využitím kombinace digitálních a analogových médií
- Digitální média jako inkluzivní nástroje
- Sbírkový materiál a nápadů pro využití digitálních médií
- Výchovné partnerství s rodiči v oblasti využívání médií a vzdělávání“ (Nord-Ost, 2018, s. 71).

Náboženská výchova, etika a filozofování s dětmi

Tematická oblast má značné zastoupení ve studijních programech (16 kódovaných segmentů). Všechny zahrnují alespoň jeden modul či kurz s vyšší kreditovou dotací.²⁹³ Nejvíce je téma zastoupeno v programu vysokých škol Nord-Ost. Rozsah tématu ve studijních programech odpovídá nastavení společnosti v Rakousku, kde má tento rozměr větší významnost a posiluje se dále s rostoucí kulturně-náboženskou rozmanitostí společnosti. Tradiční orientace na křesťanské pojetí je modifikována na interkulturní a mezináboženský dialog. Církevní příslušnost některých vysokých škol se nepropisuje do rozsahu studijních programů v takovém rozsahu jako v Německu, kde instituce navázané na nějakou denominaci mají výrazně větší zastoupení modulů orientovaných na náboženství, hodnotovou a etickou výchovu než veřejné vysoké školy. Pro nás může být zajímavé, že tato oblast má v Rakousku podobné kreditové zastoupení jako jiné výchovy.

Tematicky jsou zahrnuty otázky: rozmanitost ve vzdělávacích procesech, etika a společnost, modely a teorie utváření hodnot v pluralitní a demokratické společnosti, etická výchova, emoce a sociální vztahy, jednání s různými kulturními, ideologickými a náboženskými tradicemi, obrazy člověka, lidská důstojnost. Studenti rozvíjejí citlivý pedagogický přístup k dítěti a jeho rodině.

²⁹² *Hra a učení v inkluzi a leadershipu (Play & Learn in Inklusion und Leadership)*, 5.-6. semestr, 5 kreditů)

²⁹³ Süd-Ost: cca 6 kreditů; Mitte: 2,5 kreditu povinný kurz, 5 kreditů povinně volitelný a další integrovaná témata; West: 5 kreditů; Nord-Ost: 2,5 kreditu povinný kurz, 15 kreditů povinně volitelné kurzy a další integrovaná témata v dílčích modulech

Didaktika druhého jazyka

Didaktika druhého (cizího) jazyka nemá plošné zastoupení v programech elementární pedagogiky (10 kódovaných segmentů). Vysoké školy spolku West tematizují ve studijním programu pouze význam rozvoje prvního jazyka pro efektivní podporu rozvoje vícejazyčnosti u dítěte. V programu Süd-Ost není didaktika druhého (cizího) jazyka zastoupena vůbec. Jako průřezové téma ve třech modulech prostupuje otázka podpory vícejazyčných dětí programem spolku vysokých škol Mitte. Studenti se zde seznamují s lingvistickými základy osvojování prvního a druhého jazyka, s metodami podpory vícejazyčnosti v každodenním životě a s principy osvojování němčiny jako druhého jazyka. Studium zahrnuje také poznatky z pedagogického výzkumu o vícejazyčnosti ve vztahu k dětem v předškolním věku a věnuje se otázce vztahu rozvoje myšlení a jazyka. Naopak vysoké školy spolku Nord-Ost kladou v kurikulu velký důraz na toto téma. Prostupuje průřezově dvěma povinnými moduly. Každý student absolvuje jeden povinný modul *Jazykové vzdělávání, vícejazyčnost a gramotnost* (5 kreditů, 3.–4. semestr), jehož obsah pokrývá výše uvedená témata. Dále si může zvolit ze třech dalších povinně volitelných kurzů na konci studia (5.–6. semestr, vždy po 5 kreditech): *Jazykové vzdělávání v úvodní fázi školní docházky, Inkluzivní pedagogika znakového jazyka, Working space English*.

Kaleidoskop pohledů na uchopení oborových didaktik v elementární pedagogice

„Studijní program je koncipován tak, že navazuje na obsahy středoškolské přípravy. V programu máme málo didaktických jednotek, což má dobrou zpětnou vazbu od studentů. Nyní jsme se zaměřili na to, jaké jsou potřeby v naší spolkové zemi, a zařadili jsme je do studijního obsahu.“

„Praktických předmětů máme málo. Ukázalo se, že více vlastně není potřeba, protože studenti už absolvovali odbornou přípravu, všichni pracují jako pedagogové v praxi.“

„V předškolním vzdělávání vidím mnohem více příležitostí než v klasickém školním prostředí pro to, aby si dítě mohlo utvářet procesy učení samo – tj. procesy učení vycházející z dítěte. Proto hodnotím didaktiku velice kriticky, pokud je pojata klasicky školsky... Jsem opravdu ráda, že učitelé přicházející z předškolních zařízení mají jiný přístup – silnější v pojetí já dítě doprovázím. Z pedagogického hlediska to není tak, že bych poučovala dítě nebo že bych je vyučovala – to je zcela hrozné slovo... V mém pojetí učení se pedagogové mnohem více orientují na dítě a jeho potřeby a umožňují dítěti, aby se učilo samo.“

„Co se týká (teoretických) konceptů, uvědomujeme si, že tyto znalosti prostě chybí. Ale je naším úkolem se v bakalářském programu zabývat tímto chybějícím propojením (pozn. teorie-praxe). Uvědomujeme si, že to studenti ve skutečnosti dokážou reflektovat a velice dobře sami pojmenovat.“

„Zpětná vazba opakovaně ukazuje, že přenos teorie do praxe během bakalářského studia probíhal zcela odlišně od toho, co studenti zažili v základní odborné přípravě (pozn. na středoškolské úrovni). A že zaznamenali obrovskou změnu ve své vlastní praxi.“

Aktuální podoba didaktik ve studijních programech podle garantů odpovídá potřebám praxe a regionálním specifickým. Oborové didaktiky mají relativně nízké zastoupení, protože jejich úkolem je prohloubit a kriticky reflektovat již získané základy z předchozího vzdělání a vlastní pedagogické praxe. Pokud garanti zmínili nějakou oblast, kterou by považovali za vhodné v budoucnu rozšířit, jmenovali mediální výchovu, digitalizaci či otázky doprovázení přechodu dítěte do primárního vzdělávání.

9.7.6 Pedagogická praxe

Pedagogická praxe má stejně jako v německých programech i ve studiu elementární pedagogiky v Rakousku jednotný rozsah 30 kreditů. Praktická příprava je pravidelně rozvržena do semestrů a tematicky provázaná s teoretickými moduly a obsahy studia. Tři studijní programy mají specificky zaměřenou praktickou přípravu v průběhu studia (viz Tabulka 42). Zaměření se realizuje v určitých semestrech (program Süd-Ost) nebo ve všech semestrech (programy West a Nord). Vysoké školy spolku Mitte nemají stanovená specifická témata pro praxi v dílčích semestrech. Protože jsou všechny programy v Rakousku otevřeny zatím pouze v kombinované formě, započítává se studentům praxe ve vlastním předškolním zařízení. V rámci výuky se pak realizují různé typy reflektivních seminářů. Pokud studenti aktuálně nepůsobí v předškolním zařízení (z důvodu péče o člena rodina apod.), mají povinnost splnit praxi v předškolním zařízení.²⁹⁴

Tabulka 42

Přehled tematického zaměření jednotlivých modulů praxe ve studijních programech

	Semestr	Tematické zaměření
Süd-Ost	1.	Vědecky podložená analýza prostředí předškolního vzdělávání z multidimenzionální perspektivy
	2.	Rozvoj profesionalizace ve vytváření inkluzivního prostoru pro učení a rozvoj komunikačních a poradenských dovedností v kontextu inkluze a rozmanitosti
	3.	Pozorování, dokumentace a plánování individualizované podpory procesů učení. Zahrnuje komunikaci a spolupráci ve smyslu profesionálního vzdělávacího partnerství
	6.	Praxe integruje předchozí otázky v pedagogické praxi. Zaměřuje se na reflexi strategií řízení kvality, koučování, mentoring i týmový a personální rozvoj
West	1.	Pozorování, plánování, reflexe a hodnocení pedagogické praxe z pohledu heterogenity a hlavní zásady „rozmanitost jako příležitost“
	2.	Pozorování, plánování, reflexe a hodnocení pedagogické praxe z pohledu přístupu orientovaného na zdroje a silné stránky
	3.	Týmová práce
	4.	Komunikace a kultura konfliktu
	5.	Aplikace interdisciplinárních poznatků získaných prostřednictvím analýzy potenciálu
	6.	Osobní odpovědnost za vedení
Nord-Ost	1.	Budování vztahů a hra v inkluzivním prostředí
	2.	Sociálně-emocionální vývoj
	3.	Vývoj vnímání
	4.	Kognitivní a jazykový vývoj
	5.	Psychomotorický vývoj
	6.	Tranzice předškolní zařízení-škola

Zdroj: Nord-Ost, 2018; West, 2021; Nord-Ost, 2018; analýza autorky

²⁹⁴ Například na PH Linz v rozsahu 60 hodin za semestr v předškolním zařízení dle své volby, přičemž studenti si mohou volit instituci ze sítě 44 zařízení ve městě Linec.

Příkladem komplexního modulu o rozsahu 30 kreditů jsou *Pedagogiko-praktická studia I, II, III, IV* ve studijním programu spolku vysokých škol Süd-Ost. Zaměření praktické přípravy je orientováno následovně:

„Modul se zaměřuje na profesionalizaci při vytváření a v rozvoji předškolních institucí a na funkci pedagoga jako vedoucího učící se organizace. Modul přináší prohloubení jednak v oblasti plánování, realizace a reflexe pedagogicko-praktického působení za účelem realizace individuálního rozvoje a vzdělávacích procesů v inkluzivním prostoru pro učení a rozvoj. Na druhé straně si modul klade za cíl vyzkoušet spolupráci s rodiči či opatrovníky a externími odborníky ve smyslu vzdělávacího partnerství v sociálním prostoru.

1. semestr: Vnímání, reflexe, plánování a organizace vzdělávacích činností

- Analýza biografie učení, praktických zkušeností, subjektivních teorií a odborných znalostí
- Formy pozorování a dokumentace k zaznamenání individuálních vývojových předpokladů, sociálně-emočních reakcí a dispozic k učení (individuální/skupinové) s cílem vytvářet příznivé podmínky pro učení a rozvoj dětí

2. semestr: Hodnocení a profesionalizace pedagogicko-praktické činnosti

- Vývoj vzdělávacího systému, opatření a strategie vzdělávací politiky pro rozvoj systému
- Dialog a poradenství citlivé k rozmanitosti (individuální, skupinové)
- Hodnocení vzdělávacích procesů a zajišťování jejich kvality

3. semestr: Utváření pedagogického působení ve vedoucích pozicích I

- Pojetí profese: od pedagoga k vedoucímu pracovníkovi
- Týmová práce, zvládání konfliktů, poradenství a metody duševní hygieny

6. semestr: Utváření pedagogického působení ve vedoucích pozicích II

- Profil týmu, kultura týmu a řízení změn
- Kvalita a rozvoj pracoviště
- Spolupráce s partnerskými organizacemi, programy v sociálním prostoru a vzdělávací partnerství“ (Süd-Ost, 2018, s. 43).

Za inspirativní považujeme organizaci praxí u kombinovaného studia v Rakousku. Vysoké školy zařazují nejen reflektivní semináře, jichž se studenti účastní osobně, ale využívají také přístupy blended-learning. **Doprovázení praxe studentů v kombinované formě** se realizuje průběžně, aby studenti mohli co nejdříve diskutovat metodické otázky s vyučujícími. Výuka praxe má na vysokých školách jako běžnou součást online reflektivní setkání (např. jednou za týden určitý den večer), kde studenti mohou hovořit o svých aktuálních zkušenostech a otázkách, ale také je kontextualizovat do konkrétního tématu, kterému se daný semestr věnují. Využití krátkých online reflexí hodnotili garanti jako velice efektivní a podpůrné pro studenty. Vytváří příležitost být průběžně ve spojení a **překonat bariéru diskontinuity kontaktu se studenty** ve výuce kombinované formy studia.

V Rakousku zatím nedošlo k plošné akademizaci profesní přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání, jak bylo původně zamýšleno v rámci národní inovace vzdělávání učitelů *PädagogInnenbildung NEU*. Rakousku se nepodařilo využít kritického bodu reformy vzdělávání učitelů na konci první dekády 21. století. V posledních deseti letech se proto instituce vysokoškolské přípravy stabilizovala jako nadstandardní a nepovinné vzdělání.

Jistý posun přesto byl v posledních pěti letech zaznamenán. Etabloval se studijní obor elementární pedagogiky ve všech spolkových zemích Rakouska a vytvořily se institucionální sítě a kooperace v rámci regionálních spolků vysokých škol (*Entwicklungsverbände*). Toto směřování

je podmíněno zájmem pedagogů z praxe o vysokoškolské vzdělání, požadavky na celoživotní vzdělávání pedagogů, sociálním tlakem na zvyšování počtu vysokoškolsky vzdělaných osob a do určité míry možná i ekonomickými důvody vysokých škol, které usilují o získání nových studentů.

10 Shrnutí výsledků komparace

Pojetí pregraduálního studia pedagogů pro předškolní vzdělávání – *pedagogiky dětství* v Německu a *elementární pedagogiky* v Rakousku – ovlivnila celá řada faktorů. V obou zemích mají obory krátkou historii, formovaly se v posledních dvou desetiletích. V jejich počátcích stál záměr zajistit větší počet vysokoškolsky vzdělaných pracovníků pro předškolní vzdělávání, a tak zvýšit pedagogickou kvalitu předškolního sektoru. Obrat v přístupu k předškolnímu vzdělávání přinesl rok 2000 a tzv. PISA-šok. Mezinárodní testování žáků PISA ukázalo, že se němečtí školáci umístili významně níže, než odborná i laická veřejnost očekávala. Současně se prokázal vliv docházky do předškolních zařízení na výsledky dětí v mezinárodním testování. V návaznosti na to začalo Německo zdůrazňovat také vzdělávací úlohu předškolních zařízení. Vytvořilo závazné národní kurikulum i zemské vzdělávací plány. Tyto skutečnosti vedly k otevření debaty o kvalifikaci pedagogů, kteří s dětmi v předškolních institucích pracují. Krátce na to byly vytvořeny první bakalářské programy předškolní či elementární pedagogiky na vysokých školách. Jejich úkolem bylo vybavit pedagogy tak, aby jejich poradenské, diagnostické a didaktické kompetence plynuly z prohloubeného akademického přesahu. V prvním desetiletí 21. století se tak rychle rozvíjel nový studijní obor.

Podobný vývoj následovalo také Rakousko, i když s více než desetiletým zpožděním. Kolem roku 2012 bylo prosazováno, aby se kvalifikační příprava předškolních pedagogů také zahrnu-la do přípravného vysokoškolského vzdělávání učitelů napříč celým vzdělávacím systémem. Očekávání směřovalo k představě, že vzdělávání předškolních pedagogů bude pevně zakotveno na vysokoškolské úrovni. Z celé řady důvodů k tomu nakonec nedošlo a z reformy přípravného vzdělávání učitelů byl vyňat jako jediný předškolní sektor. Kvalifikační příprava elementárních pedagogů tak zůstala na neterciární úrovni pětiletého odborného studia. Přípravované bakalářské studijní programy byly nakonec otevřeny až v roce 2018, ale pouze jako kombinovaná forma studia pro pedagogy z praxe. Vysoké školy však stále vnímají jako vysoce potřebné znovu otvírat tuto otázku a přenést koncept vysokoškolského kvalifikačního studia elementární pedagogiky z roviny politických prohlášení do implementace v praxi.

Vývoj vysokoškolských programů zaměřených na předškolní pedagogiku je klíčový pro kontextualizaci dat z našeho empirického šetření mezi vysokými školami. Stanovili jsme si čtyři hlavní výzkumné otázky, k nimž je možné formulovat následující shrnutí.

Hodnocení aktuálních podmínek v předškolní oblasti

Klíčovým východiskem předškolních systémů v Německu i Rakousku je sociálně-pedagogické pojetí pedagogické práce v předškolních institucích. Jsou vnímány jako zařízení se vzdělávací rolí, kterou jasně deklarují závazné kurikulární rámce i strategické dokumenty. Naprosto zásadně se však vymezují proti jakémukoli důrazu na výkon dítěte, proti poškolšťování a přílišné didaktizaci pedagogické práce. Vzdělávání dítěte vnímají jako proces sebevzdělávání. Sociokonstruktivistické pojetí předurčuje pedagoga k tomu, aby dítě doprovázel na jeho cestě k poznávání světa a k rozvoji jeho kompetencí. Vyznačuje se respektem k názorům, zájmům a specifickým dítěte. Typickým aspektem tohoto pojetí je odlišnost pedagogického přístupu k předškolnímu dítěti a žákovi primární školy. Toto jsou nejvýznamnější charakteristiky pedagogického pojetí vztahu dospělý-dítě v Německu i Rakousku. Proto tyto akcenty zásadně

determinují pojetí bakalářských programů předškolní pedagogiky (*pedagogiky dětství* v Německu a *elementární pedagogiky* v Rakousku).

Rámcové podmínky fungování předškolních institucí se vyznačují v obou zemích mnoha obtížemi. Předškolní systémy se potýkají s kontinuálně rostoucím počtem dětí (zvláště dětí do tří let), s čímž se pojí akutní nedostatek kvalifikovaného personálu. Předškolní zařízení mohou přijmout na pozici předškolního pedagoga pouze kvalifikovanou osobu, a i na asistentskou pozici musí uchazeč doložit alespoň středoškolské odborné vzdělání. V rozhovorech s garanty studijních programů ovšem zaznívalo, že v důsledku vysokého počtu dětí, které připadají na jednoho pedagoga, je obtížné naplňovat cíle předškolního vzdělávání – doprovázet učení dítěte, poskytovat mu individualizovanou podporu, rozvíjet jeho potenciál a vytvářet mu příležitosti k učení v návaznosti na jeho aktuální otázky, zájmy a vzdělávací potřeby. Respondenti referovali o tom, že v realitě jde mnohdy spíše o pouhé zajištění péče a bezpečnosti dětí. Kvůli nedostatku personálu jsou zařízení nucena přijímat uchazeče s nízkou kvalifikací (sociální asistent), kteří často nahrazují hlavní pedagogickou sílu.

Nedostatek pracovníků nutí systémy obou zemí hledat alternativní řešení, jak urychleně získat pracovní síly. V Německu je jím otevření duálních programů na úrovni vyšších odborných škol i vysokoškolských institucí. Právě pedagogiku dětství nabízejí mnohé vysoké školy nejen v prezenčním či kombinovaném studiu, ale také v duální formě.

Rakousko jde ovšem jinou cestou. Jako základní si ponechává postsekundární kvalifikační přípravu na vzdělávacích ústavech (*BAfEP*). Na všech pedagogických vysokých školách dále otevírá vysokoškolské vzdělávací kurzy pro absolventy primární pedagogiky (jednoletý kurz) nebo jiných oborů (dvouletý kurz). Rakousko tedy volí cestu získávání nového personálu a pracovníků s vysokoškolským vzděláním cestou rekvalifikace na vysokých školách. Nerealizuje ale bakalářské studium jako hlavní kvalifikační cestu, byť by to mohlo být motivační pro ty uchazeče, kteří po střední škole chtějí pokračovat ve vysokoškolském studiu.

Obě německy mluvící země stojí před důležitým úkolem. Tím je zvyšování počtu akademicky vzdělaných pedagogů v praxi. Jedním z kroků, které bude do budoucna potřeba udělat, je diferenciací úkonů mezi pracovníky s vyšším odborným a vysokoškolským diplomem. Protože k ní zatím nedošlo, je tento stav v obou zemích vnímán jako zásadní překážka, která odrazuje zájemce od náročnějšího vysokoškolského studia. Pojí se s tím také tarifní zařazení pedagogů v Německu i Rakousku. Vychází z pracovní pozice a nikoli z typu a úrovně profesní přípravy, což opět brzdí kvalifikační růst pedagogů i jejich motivaci si zvyšovat formální úroveň vzdělání. V obou zemích dosahuje nyní populační křivka vrcholu. Až opadne, politickou otázkou se snad opět stane kvalita předškolního vzdělávání (než jen krizové zajištění potřebných kapacit). Bude třeba znovu otevřít diskuzi o základním konceptu přípravy předškolních pedagogů. S perspektivou zvýšení kvality předškolních zařízení byl v obou zemích rozpracováván rámcový plán již v prvních deseti letech 21. století. Ustoupil však politicko-ekonomickým tlakům a paradigmatu „přežítí“ krize (způsobené nedostatkem míst, personálu a finančních zdrojů).

Klíčová témata ve vztahu k profesionalizaci

Profesionalizace je v obou zemích diskutovaným tématem posledních dvou desetiletí. Předškolní sektor v Německu je specifický pluralitou kvalifikačních profilů pracovníků (vychovatel, sociální pedagog, sociální pracovník, pedagog dětství jako hlavní pedagogická síla). V předškolních zařízeních jsou multiprofesní týmy. Představují na jednu stranu potenciál pro koordinaci

a poskytování různých typů podpory pro děti a jejich rodiny, na druhou stranu může být tím rizikový, pokud v zařízení s malým počtem jeho členů chybí pracovníci specializovaní a kvalifikovaní primárně na vzdělávání a výchovu dětí předškolního věku. Přestože byl počáteční záměr profesionalizace v Německu silný, cesta k ní je složitá. Zvyšování průměrné vzdělanostní úrovně pedagogů v praxi trvá dlouho a v důsledku celosvětových politických, ekonomických a zdravotních krizí posledních let není v dobré situaci. Pedagogika dětství jako specializovaný obor na předškolní oblast rozšířila svůj profil i na výchovu a péči o děti v mladším školním věku. Tím se původní záměr nabídnout specializované vysokoškolské vzdělání, které přinese vysoce kvalifikované profesionály do předškolních zařízení, do určité míry rozmělnil.

Podobně obtížná cesta k profesionalizaci je i v Rakousku. V něm dobře započatý vývoj po roce 2014 stagnoval a otevřel se v omezené míře v roce 2018 zřízením bakalářského studia elementární pedagogiky v kombinované formě. Novou perspektivu na vysokoškolskou přípravu představují vysokoškolské kurzy elementární pedagogiky pro doplnění kvalifikace osob, které už mají bakalářské vzdělání mimo oblast předškolní výchovy. Tyto kurzy však garanti bakalářských studijních programů vnímali také částečně jako riziko, které omezuje pravděpodobnost, že se v blízké době otevře také standardní kvalifikační bakalářské studium elementární pedagogiky.

Společným jmenovatelem studijních programů pedagogiky dětství v Německu i elementární pedagogiky v Rakousku je „flexibilizace“ a individualizace studia. Vysoké školy ve výzkumném souboru shodně uváděly, že se snaží různými prostředky dosáhnout toho, aby získaly a udržely studenty ve svých studijních programech. Respondenti popisovali celou řadu nástrojů, kterými vycházejí prezenčním i kombinovaným studentům vstříc, aby pro ně bylo studium atraktivní, orientované na profesní přípravu, ale také reagující na jejich životní realitu. Školy využívají více metod *blended-learning* u všech forem studia.

Některé německé vysoké školy vyučují všechny kurzy v obou semestrech a nabízejí vstup do studia na začátku zimního i letního semestru. Studentům to má umožnit individualizovat studium podle jejich časových možností a životních kontextů.²⁹⁵ Některé prezenční programy umožňují vstup do praxe po absolvování první poloviny studia. S postupem do vyšších semestrů se na některých vysokých školách studium více transformuje do podoby kombinované formy (studenti současně pracují v některých dnech týdne). Jiné vysoké školy kombinují svou výuku s přípravou studentů v programech vyššího odborného vzdělávání pro vychovatele. Absolventi těchto programů mohou přejít zpravidla přímo do druhého ročníku (po úspěšném splnění vyrovnávací zkoušky) nebo propojují oba programy do jednoho koordinovaného celku.

V rakouských bakalářských programech elementární pedagogiky se vysoké školy snaží, aby kombinované studium co nejvíce využívalo kompetence studentů z praxe, stavělo na nich a rozšiřovalo je o vědeckou a akademickou rovinu. Usilují o překonání nevýhod kombinovaného studia (např. malou časovou dotaci kontaktní výuky) pravidelnou online výukou v týdně, která se často zaměřuje na reflexi zkušeností z praxe v kontextu teoretických rámců. Rozvrh je stanoven v předstihu, s menším počtem výukových dní v týdně a s pevným vymezením studijních dnů. Studenti tak mohou efektivně plánovat studijní a další závazky. Vysoké školy také omezují rozsah vícedenních bloků. Garanti studijních programů s potěšením uváděli, že

²⁹⁵ V německých programech rozvrh nastavují tak, aby prezenčním studentům kombinoval pravidelný vstup do praxe (klinický den v semestru, bloky praxe mimo výukový čas semestru apod.) a výuku na vysoké škole. Často ale umožňuje, aby studenti mohli také pracovat na částečný úvazek.

současní studenti elementární pedagogiky jsou nesmírně motivovaní pro studium. Spatřují v něm svou cestu k profesionalizaci a nahlédnutí vlastní praxe prizmatem teorie a nových výzkumných poznatků.

Společným tématem pro budoucí vývoj v Německu i Rakousku bylo požadování nového kvalifikačního systému, který by zařazoval pracovníky v praxi do různých kategorií podle jejich kvalifikace a vytvářel odlišné pracovní odpovědnosti. V Německu to znamená odlišit pozici vychovatelů a pedagogů dětství (a absolventů dalších sociálně-pedagogických oborů), v Rakousku jiné zařazení pracovníků s postsekundárním pětiletým vzděláním a těch s vysokoškolským studiem na pedagogických vysokých školách. Zde se prolínají rámcové podmínky (tarifní zařazení) a koncepce profesionalizace (systém odborné přípravy různých pedagogických pozic v předškolním systému).

Charakteristiky profilů absolventů studijních programů

Profily německých programů pedagogiky dětství i rakouských programů elementární pedagogiky mají řadu společných znaků. Zdůrazňují význam formování vědeckého habitu studenta a jeho osobnostně orientovaný rozvoj. Zahrnují přípravu studentů na převzetí řídicích rolí a rozvoj jejich kompetencí v oblasti managementu. Profil studia obou typů programů cílí na rozvoj profesní autonomie, sebedůvěry, identity a mnohostranné oborové orientace. Hlásí se k pojetí pedagoga jako reflektivního praktika. Významné místo zaujímá, kromě pedagogických kompetencí obecných a oborových, také kompetence sociální a kompetence, které se vztahují k práci s rozmanitou skupinou dětí a rodin²⁹⁶ a k poskytování poradenských služeb v rámci pedagogické podpory dítěte. Vědecká orientace studia je doplněna praktickou přípravou studentů, která však nemá mít prakticistní zaměření, ale reflektivní charakter. Koresponduje to s evropskými trendy v přípravě předškolních pedagogů.

Církevní vysoké školy mají značné zastoupení v Německu i Rakousku. Rozvoj studenta v oblasti náboženských témat je na těchto školách integrován do profilu absolventa. Necílí však zpravidla na úzké denominační zaměření, ale na komplexní orientaci studenta v problematice mezináboženského dialogu ve vzdělávání.

Profil studenta staví na modelech kompetencí, které odpovídají sociálně-pedagogickému pojetí profese pedagoga v předškolním vzdělávání. Německé programy pedagogiky dětství navíc udělují kvalifikaci také k práci s dětmi mladšího školního věku v zařízeních denní péče (mimoškolní aktivity). Umožňují absolventům žádat o udělení státního uznání, které je pak opravňuje k výkonu profese. Aby studijní program vedl k získání státního uznání, musí splňovat národní kurikulární rámec pro obor pedagogiky dětství (KMK, 2010). V roce 2022 bylo formulováno také tzv. Jádrové kurikulum (FBTS & EWFT, 2022), které stanovuje klíčové tematické oblasti a jejich kreditový rozsah a má doporučující charakter.

Rakousko nástroj státního uznání ani národní kurikulární rámec nemá. Vstup do praxe je spojen s absolvováním kvalifikačního studia. Profilace studijního programu elementární pedagogiky vychází z národního kurikula pro předškolní vzdělávání.

²⁹⁶ Z hlediska jazyka, kultury, náboženství, genderu aj.

Formální a obsahové charakteristiky studijních programů

Programy v obou zemích se zaměřují na položení základů celé širší disciplíny a oborových didaktik. Oba typy programů jsou vystaveny z modulů. Německé programy pedagogiky dětství mají silnější interdisciplinární orientaci než rakouské programy elementární pedagogiky. V německých programech jsme identifikovali interdisciplinární pojetí jak na úrovni modulů, tak často také na úrovni dílčích kurzů (pokud jsou do nich moduly členěny). Rakouské programy elementární pedagogiky mají ve většině interdisciplinární charakter jen na úrovni modulů, ale dílčí kurzy se již většinou člení podle oborových disciplín.

Německé programy pedagogiky dětství tvoří zpravidla 20–29 modulů, jejichž studijní zátěž leží mezi 6–13 kredity. Vysoké školy se vyznačují vysokou pluralitou struktury studia i modulů. Programy elementární pedagogiky v Rakousku charakterizuje jednodušší pojetí. Katalogy modulů pracují s rozdělením studia na složky (základy pedagogiky, oborové základy, specifická profilace a praxe). Velice podobný je také počet modulů (35–36), pouze vysoké školy v jihovýchodní části Rakouska mají 20 modulů.

Studijní programy pedagogiky dětství v Německu pokrývají rozsah 180 nebo 210 kreditů. Sedmý semestr bývá ve studiu zařazen z důvodu plnění povinné praxe (semestr praxe v průběhu či na konci studia), která je podmínkou pro získání státního uznání. Druhým důvodem je návaznost na magisterské programy, které v některých spolkových zemích počítají se sedmisemestrálním bakalářským studiem. Studijní programy elementární pedagogiky v Rakousku udělují jednotně pouze 180 kreditů. Studijní programy pedagogiky dětství i elementární pedagogiky v naprosté většině neumožňují specializační profilaci prostřednictvím konkrétního zaměření během studia. Studenti si mohou dílčí profilaci zvolit individuálně sami (v rámci volitelných modulů).

Pozoruhodné jsou také typy zakončení modulů. Obě země preferují písemné výstupy zakončující modul jako celek (případně dílčí kurzy). Záměrem je omezit počet dílčích zkoušek a spíše realizovat interdisciplinární výstupy z modulů. Ojedinele se vyskytuje ústní individuální přezkoušení. Většinou se uplatňovalo u modulů, které nebyly znalostně zaměřeny, cílily na profesní identitu pedagoga, poradenství či komunikaci. Garanti spatřovali v ústním hodnocení řadu rizik pro objektivitu a spravedlnost ve vztahu ke studentovi. Všechny vysoké školy proto měly nastavené pravidlo, že ústní individuální zkouška musí mít formu komisionálního zkoušení. Za inspirativní považujeme širokou škálu typů zakončení, které zpravidla kombinují více typů výstupů. Jsou založeny na kreativní práci studenta s odbornými a výzkumnými sděleními a reflexi praktické zkušenosti na pozadí teoretických rámců.

Tematické zaměření pedagogiky dětství i elementární pedagogiky sleduje v průběhu celého studia vědeckou orientaci a osobnostní a profesní rozvoj studentů. Obě složky prochází jako červená nit všemi moduly. Cílí na formování reflektivního postoje pedagogů, který se opírá o kvalitní informační zdroje (*evidence-based*). Ačkoli pedagogika dětství je v Německu kvalifikačním studiem, jednotlivým oborovým didaktikám je věnován poměrně malý prostor (zpravidla kolem pěti kreditů na disciplínu). Studijní programy pedagogiky dětství se vyznačují extrémně heterogenním členěním i zastoupením oborových didaktik. Hraničním pojetím je na jednu stranu výuka didaktiky pouze v obecném didaktickém modulu (s příklady přístupů v jednotlivých vzdělávacích oblastech). Na druhé straně je členění didaktik blízké školskému konceptu. Oba póly se však vyskytují výjimečně a středním proudem je didaktická příprava sdružující oborové didaktiky do interdisciplinárních modulů (estetické předměty; jazyk, komunikace, řeč a jejich speciálně-pedagogická podpora; poradenství v sociálně-pedagogické oblasti; přírodní vědy a technika; motorický rozvoj, pohyb a řeč apod.).

Klíčovým tématem je v obou zemích rozvoj jazyka, neboť se oba systémy vypořádávají jak s vysokým počtem dětí s nedostatečnou znalostí němčiny, tak obecně s problémy ve vývoji řeči dětí. Oblast jazyka a komunikace je v průměru dotována dvojnásobným počtem kreditů než všechny ostatní didaktiky. Rovněž otázky inkluze a speciálně-pedagogické přístupy jsou zastoupeny jako samostatné moduly, ale navíc prostupují jako průřezové téma moduly zaměřenými na oborové didaktiky a praktickou přípravu. Estetické výchovy²⁹⁷ a tělesná výchova mají nižší či stejnou dotaci jako oblasti mediální, matematické, přírodovědné a digitální pregramotnosti. Významné místo má interkulturní (a náboženská) výchova, mezináboženský dialog a etika. V obou zemích je důležitou součástí studijních obsahů management, řízení skupin a interakce s různými partnery v sociálně-pedagogickém prostoru. Jako téma s novým významem, které je potřeba do budoucna posílit, je ochrana dítěte a rozvoj jeho kompetencí v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví (v širokém pojetí).

V Rakousku navazuje program elementární pedagogiky v didaktice na získaný základ ze středoškolské přípravy. Přesto věnuje asi třetinu studijního rozsahu oborovým didaktikám, v nichž se také snaží o interdisciplinární přesahy. Paradoxně je tak didaktická příprava v rakouských programech elementární pedagogiky intenzivnější než v některých programech pedagogiky dětství v Německu.

Zahraniční mobilita je důležitou součástí mnoha programů pedagogiky dětství v Německu, zpravidla v příhraničních spolkových zemích a národnostně rozmanitých regionech. Vysoké školy obecně mobilitu podporují. Některé pro ni vymezují určitý semestr (zpravidla na začátku druhé poloviny studia) a začleňují do něj předměty, k nimž je obsahově snadné najít ekvivalenty na zahraničních univerzitách a vysokých školách. Povinný semestr v zahraničí nebo povinnou týdenní stáž (či studijní cestu) zařazují školy spíše výjimečně - zpravidla pak renomované školy v oboru pedagogiky dětství. Zahraniční zkušenost může tvořit také praxe v cílové oblasti v jiné zemi nebo semestrální praxe v mezinárodní instituci (předškolním zařízení).

Praktická příprava se realizuje v různých podobách. Její rozsah je stanoven na minimálně 30 kreditů, ovšem na řadě vysokých škol dosahuje i více než 40 kreditů. Zpravidla je integrovaná do více semestrů. Existují však i programy, které mají praxe v malém rozsahu včleněné do oborově zaměřených modulů a hlavní praxe se realizuje v samostatném semestru, jenž je k tomu určen.

Vysokoškolské studijní programy v Německu a Rakousku směřují k rozvoji kompetencí budoucího pedagoga. Menší pozornost věnují dílčím oborovým znalostem a dovednostem. Jsou postaveny na koncepci celoživotního profesního růstu. Bakalářské studium - zvláště pedagogika dětství v Německu - chce poskytnout studentům základní oborovou vybavenost. Prohloubení se má realizovat během dalšího vzdělávání. Jako mnohem důležitější považují osobnostní rozvoj studenta, který bude vnímat potřebu se dále vzdělávat a individuálně řídit svůj profesní rozvoj. Proto je velký prostor věnován profesní sebereflexi, reflexi pedagogických zkušeností, rozvoji otevřeného myšlení a demokratických postojů studentů. Záměrem je, aby absolvent dokázal pracovat s vysoce heterogenními skupinami dětí a uměl podporovat u každého jedince osobnostní růst, samostatnost, odpovědnost a charakteristiky důležité pro život v demokratické společnosti.

²⁹⁷ Až na jednotlivé případy se v programech nevyučuje hra na nástroj.

11 Závěr

V německy mluvících zemích získávají pedagogové pro předškolní vzdělávání tradičně odborné vzdělání na středoškolské a terciární nevysokoškolské úrovni. Historický institucionalismus pracuje s poznatkem, že zásadní reformy se realizují vždy po nějakém socio-politickém zvratu. Tato teorie koresponduje i s vývojem profesionalizace a akademizace odborné přípravy předškolních pedagogů v Německu, Rakousku a Švýcarsku. Výsledky šetření PISA z roku 2000 jsou ve všech třech německy mluvících zemích vnímány jako období PISA-šoku. Reformy ve vzdělávacích systémech iniciované v devadesátých letech 20. století byly touto událostí urychleny a institucionalizace předškolního vzdělávání i profesní přípravy jeho pedagogického personálu byla v prvních dvou dekádách 21. století ukotvena na národní i spolkové úrovni (v rovině legislativy i kurikula).

Systém předškolních institucí i politický establishment však vykazuje **mechanismy reprodukce tradičních přístupů**. Nejen v pedagogické praxi (např. transformace sebepojetí předškolních pedagogů), ale především v politické rovině se inovace prosazují pomalu. Politici sice více než dvě desetiletí deklarují význam předškolního vzdělávání, ale výše investic i politické podpory pro implementaci opatření na podporu kvality a komplexní transformace není dostatečná. Řada inovací se realizovala jinak, než bylo původně zamýšleno.

Ve vývoji profesionalizace pedagogů v předškolním vzdělávání v Německu a Rakousku identifikujeme řadu mechanismů, které popisuje teoretický rámec historického institucionalismu. Potřeba vysokoškolské přípravy předškolních pedagogů se stala v německém prostředí „sdílenou kognitivní normou“.²⁹⁸ Vyústila v otevření **specializovaného akademického vzdělávání a institucionalizaci bakalářského vysokoškolského vzdělání pro předškolní pedagogy**. Vysokoškolská příprava je nahlížena jako klíčový předpoklad toho, aby se reálně zvýšila kvalita předškolního vzdělávání a aby podpora dětí byla efektivní a umožnila rozvoj potenciálu každého jedince. Ačkoli rámcové podmínky i politická podpora v Německu a Rakousku nejsou zdaleka ideální, vysokým školám se podařilo etablovat bakalářské studijní programy. Dokážou pokrýt současnou poptávku uchazečů o studium pedagogiky dětství a elementární pedagogiky a absolventi představují potenciál pro další budování oboru. Mnohé vysoké školy čelí značným překážkám (absence adekvátní finanční podpory ze strany státu), navzdory tomu se jim podařilo vytvořit autonomní programy. Inovace iniciované vysokými školami se postupně legitimizovaly na úrovni politik, které začlenily vysokoškolskou přípravu do legislativních rámců i strategických koncepcí (přestože ještě nekomplexně). Status pedagogů v předškolním vzdělávání se zvýšil také ve veřejném mínění – od pečovatelské role k pozici pedagoga, který doprovází dítě prvními roky formálního vzdělávání.

Ve vývoji vysokoškolských programů v německy mluvících zemích identifikujeme významnou závislost na dosavadním vývoji předškolních zařízení a jejich strukturních podmínkách. Působení **globální kultury vzdělávání** se však také odráží v **akademizaci** přípravy předškolních pedagogů a posunech v jejím oborovém zaměření, i když v každé ze sledovaných zemí trochu jiným směrem. Jednotlivé státy i samotné vysoké školy přijaly řadu mezinárodních modelů, kterým vtiskly národní podobu a začlenily je do původní tradice. Příkladem přijetí zahraničních modelů je implementace kompetenčního pojetí do studia, jeho modularizace a interdisciplinární pojetí modulů. Pokračování národních tradic se zrcadlí v tom, že v mnoha

²⁹⁸ Dvořák, 2012, s. 18

německých a rakouských vysokých školách se interdisciplinarita modulů realizuje jen částečně. Ve studijních programech bývají kurzy vyučovány odděleně a je otázkou, nakolik se oborová integrace opravdu uskutečňuje. Některé národní elementy vyzdvihovali zástupci vysokých škol jako důležité a plédovali pro jejich udržení (např. původní užší zaměření pedagogiky dětství na předškolní věk). V realitě se programy však proměňují, protože podléhají vnějším tlakům efektivity, zaměstnatelnosti a ekonomickým hlediskům zřizovatelů i státu. Jsou tak vedlejším vlivem globální kultury vzdělávání.

Snaha o formální zvýšení úrovně kvalifikace předškolních pedagogů nekoresponduje s politickými zájmy, které potřebují pokrýt nárok dítěte na místo v zařízení denní péče. Veřejné politiky v Německu a Rakousku se snaží co nejrychleji získat nový personál a zajistit legislativní nárok rodin. Proto zpravidla snižují vstupní požadavky na pedagogy a zvyšují počet pomocného personálu. Výsledek však není z hlediska pedagogické kvality příliš pozitivní. Vytváření zkratk pro vstup do praxe vede k celkové **dekvalifikaci a deprofesionalizaci**.

V souladu se závěry historického institucionalismu konstatujeme, že typicky **volná vazba charakteristická pro vysoké školy se i v německy mluvících zemích stává těsnější**. Garanti studijních programů v Německu v několika případech uváděli, že se původní koncept akademické svobody na jejich vysokých školách omezuje. Je zde relativně pevně stanoven kánon modulů a studenti mají pouze dílčí možnost volby. Studium se tak vzdaluje tradičnímu univerzitnímu pojetí nabídky předmětů a přibližuje se „školní“ podobě kurikula s menší variabilitou předmětů. Podmiňují to jednak akreditační podmínky (exogenní faktory), jednak kapacitní možnosti vysokých škol (endogenní faktory).

Podobně úzký kánon předmětů ve vysokoškolském kurikulu elementární pedagogiky identifikujeme také v Rakousku. Zde je svoboda vysokých škol navíc omezena ještě spoluprací čtyř regionálních společenství vysokých škol, které vytvořily bakalářské programy elementární pedagogiky společně a v některých případech je dokonce vyučují ve sdíleném programu. Naopak v organizaci studia usilují vysoké školy o zvýšení flexibility a propojení teoretické přípravy s praktickou činností studenta v předškolním sektoru. Tyto inovace jsou podmíněny na jednu stranu snahou být otevřenou institucí pro potřeby studentů (skloubení studijního a pracovního života), na druhé straně stojí marketingové zájmy vysokých škol, které chtějí zajistit dostatečný počet studentů pro své programy. Třetím aktérem jsou spolkové země, které potřebují naplnit personální kapacity v předškolním sektoru.

Mechanismy popisované historickým institucionalismem identifikujeme také ve vývoji vzdělávacích cílů a obsahů. Cíle se modifikovaly podle kompetencí a studijní programy je koncipují velice progresivně v Německu i Rakousku. V pojetí obsahů pedagogiky dětství spatřujeme značný vliv typu vysoké školy (pedagogická vs. sociálně zaměřená), specifík jejího zřizovatele (veřejná vs. církevní) i vzdělání garanta programu a jeho profesní dráhy v oboru (pedagogická orientace vs. zaměření na sociální sektor). Pojetí studijních programů pedagogiky dětství pokrývá škálu přístupů více či méně se přibližujících sociálně-pedagogickému modelu. Otevírá otázku samotného pojetí předškolního vzdělávání, které respektuje dítě a vytváří mu takové příležitosti, které mu umožní se rozvinout, žít a spoluutvářet demokratickou společnost.

V koncepci studijních programů německy mluvících zemí chceme vyzdvihnout přístup ke kultivaci osobnosti pedagoga a pojetí didaktiky v předškolním vzdělávání. Odráží sociálně-pedagogickou tradici předškolní výchovy v německy mluvících zemích, ale také pedagogické inovace a současné poznatky výzkumu. Výuka studentů vychází z reflexe vlastních prekonceptů a zkušeností. Studenti se nejdříve učí porozumět dítěti, jeho učení a specifickým. Získávají znalosti o jeho vývoji a vnitřních dispozicích. Učí se rozumět hře a spontánní činnosti dítěte

a identifikovat v ní procesy učení. V následujícím kroku se teprve zaměřují na metodické a didaktické působení pedagoga. Cílem je tedy nejdříve poznat dítě a teprve následně hledat cesty k podpoře jeho učení. Student vrůstá do role průvodce dítěte na jeho cestě k poznávání sebe, druhých i okolního světa. Není učitelem, který děti vyučuje. Doprovází dítě a s respektem mu naslouchá. Pomáhá mu přijímat nové životní role a vyrovnávat se s výzvami současného světa. Je znovu a znovu připraven vytvářet podmínky, které pomáhají dítěti nacházet odpovědi na jeho otázky a vytvářet příležitosti pro nové objevování a radost z učení.

12 English summary

The monograph compares the concept of university education of pre-school educators in German-speaking countries. Current developments in initial professional studies largely reflect the changes of preparing teachers for the profession in Western European countries and within the European Union. These are regions with a long democratic tradition, whose systems are currently seeking ways to respond pedagogically to the increasing diversity in early childhood education. One of the responses to these challenges is the drive to professionalise and increase the proportion of academically qualified staff in practice. The concept of pre-school education is closely linked to the concept of professional development of educators, which has undergone a significant transformation in the 21st century within German-speaking countries. A key characteristic of pre-school systems in Germany and Austria is the socio-pedagogical approach, which sets itself apart from school-based approaches to the child. On the other hand, over the last 30 years Swiss pre-primary education has orientated itself towards a pre-primary model, with two years of pre-primary education becoming part of primary school and therefore the integration of initial professional studies into joint degree programmes with primary education.

The study employs historical institutionalism as an interpretive framework for the analysis of professional preparation of pre-school educators in German-speaking countries. Epistemologically, it is based upon a constructivist research paradigm, and it analyses the processes of institutionalisation of higher education training. The research employs the methodology of comparative pedagogy and is designed as a multi-case study. Consistent with the approaches of comparative education research, the study characterises the development of the professional preparation of educators in the context of the development of pre-school education and contextualises it at the macro/micro level, in relation to political, social and educational changes. The data collection took place between 2011 and 2023.

The theoretical background is based upon the results of an analysis of initial professional studies for educators in German-speaking countries. The data sources are legislative and curriculum documents, historical sources and national statistics while the empirical section is based on content analysis of the study programmes of selected German (n=20) and Austrian bachelor programmes (n=7). Secondary data sources were interviews with the leaders of these programmes (n=27), i.e. childhood pedagogy in Germany and elementary pedagogy in Austria. This enabled triangulation of the data and also gave insights into the context of their origin, conception and conditions of implementation. The inductive analysis summarises selected key similarities and differences in the professional preparation of pre-school educators between the countries studied, integrates the results of the empirical analysis of the curricula and interview data, and re-contextualises partial findings using theoretical frameworks. The study presents diverse approaches to forming the professional profiles of graduates of degree programmes and compares their characteristics at the national level. The main section is devoted to a systematic presentation of the thematic focus of the study content of bachelor degree programmes at the universities under consideration and highlights the differences in the conception of the modules in the study programmes within the two countries.

Despite the same desire for professionalisation at the beginning of the 21st century, the structures of professional preparation of pre-school educators have developed differently. The universities of applied sciences are striving to improve the quality of professional development

of educators as well as their professional status. Germany and Austria have retained a specific profile of educators working with children in early childhood education organisations. Due to economic and political pressures, childhood pedagogy in Germany has expanded from a narrowly focused period (ages 0–6 years) to working with children aged 0–10 years (ISCED 0 and other day care settings). In Austria, elementary pedagogy (ages 0–6 years) focuses on post-secondary graduates and their professional development, especially in the fields of leadership, management and inclusive pedagogy. Both countries emphasise the specific nature of the professional preparation of educators (ISCED 0) as distinct from the concept of teacher education (ISCED 1, 2 and 3).

In Germany, although national frameworks specify the key concepts and contents of initial professional studies, the variation in programmes is significant. The Austrian programmes have four main curricula which are close in form and content and common to the universities that cooperate within a region. All modules within the analysed study programmes have an emphasis on interdisciplinary experience (with a minimum of 30 credits), the development of the student's scientific habitus and evidence-based approaches to pedagogical practice. The universities do not support instructional methods in early childhood education, which is consistent with their concept of professional preparation and the representation of modules in the study programmes. Significant proportions of study are devoted to children's communicative competences, multilingualism, inclusion, assessment, quality development, partnership with the family and management as well as work in a multiprofessional pedagogical team. The study programmes use a competency model to define the profile and outcomes of the modules.

In summary, the study aims at developing the professional abilities of a reflective practitioner who understands the value of a constructivist approach and the necessity for *accompanying*, rather than instructing, the child during the process of learning.

13 Literatura

Katalogy modulů německých studijních programů pedagogika dětství

Přehled katalogů modulů využitých při zpracování kapitoly 8. Seznam je rozdělen podle spolkových zemí Německa.

Bádensko-Württembersko

EH Ludwigsburg. Evangelische Hochschule Ludwigsburg, Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik. (2021). *Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter (Kindheitspädagogik) (BA) Modulhandbuch*.

PH Ludwigsburg. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. (2021). *Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter (Kindheitspädagogik) (BA) Modulhandbuch*.

PH Freiburg. Pädagogische Hochschule Freiburg. (2022). *Kindheitspädagogik: Modulkatalog*. Evangelische Hochschule Freiburg. (2022). *Modulhandbuch des Bachelorstudienganges Kindheitspädagogik*.

Bavorsko

Evangelische Hochschule Nürnberg. (2022). *Modulhandbuch für den Bachelorstudiengang Pädagogik der Kindheit (B.A.)*.

Katholische Stiftungshochschule München. (2021). *Studiengang „Kindheitspädagogik“ (Bachelor of Arts): Modulhandbuch mit Erläuterungen für Studium und Lehre*. Studienjahr 2021–22.

Berlín

Evangelische Hochschule Berlin. (2017). *Studienordnung für den Bachelorstudiengang »Kindheitspädagogik« (B.A.) an der Evangelischen Hochschule Berlin*.

Katholische Hochschule für Sozialwesen. (2020). *Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik (B.A.): Modulhandbuch*.

HSAP. Hochschule für angewandte Pädagogik. (2019). *Modulhandbuch Kindheitspädagogik*.

Hamburk

HAW Hamburg. Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. (2020). *Modulhandbuch für den Studiengang Bachelor of Arts Bildung und Erziehung in der Kindheit*.

Hesensko

DIPLOMA Hochschule. (2022). *Bachelor of Arts Kindheitspädagogik*.

Dolní Sasko

HAWK Hildesheim. Hochschule für Angewandte Wissenschaften und Kunst Hildesheim. (2017). *Modulhandbuch zur Prüfungsordnung 2017: BA-Studiengang Kindheitspädagogik*.

Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften – Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel. (2019). *Kindheitspädagogik und Gesundheit (B.A.): Modulübersicht und Curriculum*.

Severní Porýní-Vestfálsko

Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. (2020). *Bachelorstudiengang Elementarpädagogik Modulhandbuch*.

Katholische Hochschule NRW Paderborn. (2020). *Modulhandbuch Bachelor-Studiengang Kindheitspädagogik*.

Katholische Hochschule NRW Köln. (2020). *Modulhandbuch für den ausbildungsintegrierenden Studiengang Kindheitspädagogik (Bachelor of Arts)*.

Porýní-Falc

Hochschule Koblenz. (2020). *Modulhandbuch Bachelor of Arts: Pädagogik der Frühen Kindheit*.

Sasko

Staatliche Studienakademie Breitenbrunn. (2020). *Modulhandbuch Studiengang Bachelor Soziale Arbeit*.

Durynsko

SRH Hochschule für Gesundheit Gera. (2022). *Bachelor of Arts Inklusive Kindheitspädagogik (0-12 Jahre): Modulkurzkatalog inkl. Studienablaufplan*.

Fachhochschule Erfurt. (2020). *Modulkatalog für den Bachelorstudiengang „Pädagogik der Kindheit“*.

Katalogy modulů rakouských studijních programů elementární pedagogika

Přehled katalogů modulů využitých při zpracování kapitoly 9. Seznam je rozdělen podle čtyř spolků vysokých škol, které vytvořily společně regionálně-specifické studijní programy.

Süd-Ost

Private Pädagogische Hochschule Augustinum

Pädagogische Hochschule Steiermark

Pädagogische Hochschule Burgenland

Pädagogische Hochschule Kärnten

Süd-Ost. Entwicklungsverbund Süd-Ost (2018). *Bachelorstudium Elementarpädagogik*.

Mitte

Pädagogische Hochschule Oberösterreich

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz

Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig

Mitte. Entwicklungsverbund Cluster Mitte (2018). *Curriculum Elementarpädagogik*.

West

Pädagogische Hochschule Tirol
Pädagogische Hochschule Vorarlberg
Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein

West. Entwicklungsverbund (2021). *Curriculum für das Bachelorstudium „Elementarpädagogik – Frühe Bildung“*.

Nord-Ost

Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien
Nord-Ost. Entwicklungsverbund (2018). *Curriculum Elementarbildung: Inklusion und Leadership Bachelorstudium*.

Literatura

- Aden-Grossmann, W. (2002). *Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik*. Weinheim / Basel.
- Aden-Grossmann, W. (2011). *Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte*. Beltz.
- Adick, Ch. (2018). Bereday and Hilker: origins of the ‘four steps of comparison’ model. *Comparative Education*, 54(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/03050068.2017.1396088>
- Afdal, H. W. (2019) The promises and limitations of international comparative research on teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 258–275. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1566316>
- AHPGS. Akkreditierungsagentur im Bereich Gesundheit und Soziales. (2023). *Akkreditierungsverfahren*. Freiburg im Breisgau.
- Aktionsrat Bildung. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für fröhpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Fröhpädagogik“*. München: Wiff.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon.
- Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, E. (1999). *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research*. Volume 1: Contexts, Classrooms and Outcomes. Symposium Books.
- Allemann-Ghionda, C. (2004). *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Altermann, A., & Holmgaard, M. (2015). *Der Akademisierungsprozess im Arbeitsfeld Kita aus Sicht der Träger. Weiterbildungsinitiative Fröhpädagogische Fachkräfte*. WiFF.
- Altheide, David (1996). *Qualitative media analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Annen, L. et al. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aargau: SKBF.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld: W. Bertelsmann. ISBN 3-7639-3535-5
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. W. Bertelsmann, 2010.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indika-*

- torengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Media.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2022). *Bildung in Deutschland 2022*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bielefeld. <https://doi.org/10.3278/6001820hw>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2016). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung*, München: DJI, Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik. (2021). *Eine kennzahlenbasierte Kurzanalyse*. Dortmund.
- Baader, M., S. (Hrsg.). (2008). „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. *Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Beltz.
- BAG. Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit. (2015). *Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit Keine staatliche Anerkennung für Absolvent/-innen von Studiengängen bezugswissenschaftlicher Disziplinen mit dem Recht, den Titel und die Berufsbezeichnung „staatliche anerkannte-/r Sozialarbeiter/-in und / oder staatlich anerkannte Sozialpädagoge/-in“ zu führen*, Beschluss der Mitgliederversammlung der BAG Praxisämter/-referate an Hochschulen für Soziale Arbeit auf der 46. Fachtagung vom 25.-27. 11. 2015 in Münster.
- BAG. Praxis KiPäd. (2021). *Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft „Praxis in kindheit-spädagogischen Studiengängen mit staatlicher Anerkennung“ (BAG Praxis KiPäd) zur tariflichen Eingruppierung und Sichtbarkeit von Kindheitspädagog*innen*.
- BAG-BEK, Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit. (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Köln.
- Baker, D. P. (2012). The Invisible Hand of World Education Culture: Thoughts for Policy Makers1. In G. Sykes, B. Schneider & D. N. Plank. *Handbook of Education Policy Research* (s. 958–968). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203880968-82>
- Baker, D. & Letendre, G. (2005). *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Mass Schooling*. Bibliovault OAI Repository, the University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1515/9781503624870>.
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-Making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13/2. 5–23. <https://doi.org/10.1080/13502930585209641>.
- Berger, M. (2005). Recherchen zum Kindergarten in Österreich: Gestern – Heute – Morgen. In A. Bostelmann & M. R. Textor (Eds.), *Das Kita-Handbuch*. Klax.
- Berger, M. (2015a). Mater Margarete Schörl (1912–1991). In A. Bostelmann & M. R. Textor (Eds.), *Das Kita-Handbuch*. Klax.
- Berger, M. (2015b). Theresia Gräfin Brunsvik von Korompa (1775–1861). In A. Bostelmann & M. R. Textor (Eds.), *Das Kita-Handbuch*. Klax.
- Berger, M. (2016). *Geschichte des Kindergartens. Von den ersten vorschulischen Einrichtungen des 18. Jahrhunderts bis zur Kindertagesstätte im 21. Jahrhundert*. Brandes & Apsel.
- Berger, M. (2021). *Zur Geschichte des Kindergartens in Österreich. Brief an Friedrich Fröbel zum 175. Geburtstag des Kindergartens*. NIFBE: Osnabrück.

- Bertelsmann Stiftung. (2017). *Qualitätsausbau in KiTas 2017. Fragen zur Personalausstattung für Führung und Leitung in deutschen KiTas. Antworten der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung. (2022). *Ländermonitor Frühkindliche Bildungssysteme. Vergleich. Bundesländer-Daten*. www.laendermonitor.de
- Bertrand, Jane. (2007). *Preschool Programs: Effective Curriculum*. Comments on Kagan and Kauerz and on Schweinhart.
- BFS. Bundesamt für Statistik. (2023a). *Anteil der familienergänzend betreuten Kinder im Alter von 0-12 Jahren*. Neuchâtel.
- BFS. Bundesamt für Statistik. (2023b). *Lerhkörper nach Geschlecht*. Neuchâtel. Personal von Bildungsinstitutionen | Bundesamt für Statistik (admin.ch)
- BKZ. (2023). *Lohndatenerhebung der Lehrkräfte der Deutschschweizer Kantone Auswertung 2023*. Luzern.
- Blana, N. & Drachholz, Ch. (2021). Weitere Erklärung und Begründung, In BAG. *Positionspapier der Bundesarbeitsgemeinschaft „Praxis in kindheitspädagogischen Studiengängen mit staatlicher Anerkennung“ (BAG Praxis KiPäd) zur tariflichen Eingruppierung und Sichtbarkeit von Kindheitspädagog*innen*.
- Blank-Mathieu, M. (1998). Alte Bundesländer - Neue Bundesländer. In Textor, M. & Bostelmann, Antje. *Das Kita-Handbuch*. Klax. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/443.html>
- Blossfeld, H.-P. ed al. (2012). *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten*. Waxmann.
- BMBF & KMK. Bundesministerium für Bildung und Forschung & Kultusministerkonferenz. (2024). *Der Deutsche Qualifikationsrahmen*. Berlin. https://www.dqr.de/dqr/de/home/home_node.html
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*, Wien.
- BMBWF. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2009). *Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG*.
- BMBWF. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2019). *PH-EP. Pädagogische Hochschulen - Entwicklungsplan. 2021 - 2026*.
- BMBWF. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2022). *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2022/23 bis 2026/27*.
- BMBWF, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2023). *Pädagogische Grundlagendokumente*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a/paed_grundlagendok.html.
- BMBWF. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2024). *Gesamte Rechtsvorschrift für Anstellungserfordernisse-Grundsatzgesetz*. In *Bundesgesetzblatt* Nr. 406/1968, BGBl. I Nr. 139/2023 (NR: GP XXVII RV 2203 AB 2211 S. 233. BR: AB 11318 S. 959.)
- BMBWK. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). (2019). *PH-EP. Pädagogische Hochschulen - Entwicklungsplan 2021-2026*. Wien.
- BMBWK. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.). (2004). *Verordnung der Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur über den Lehrplan der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik*, 12. 8. 2004, In *Bundesgesetzblatt* II, Nr. 327.
- BMBWF & BMUKK. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Bundesmi-

- nisterium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). *Regierungsprojekt „PädagogInnenbildung NEU“. Start der Umsetzung.*
- BMFSFJ. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2016). *Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz*, Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2021). *Gute-KiTa-Bericht 2021*, Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2022b). *Kindertagesbetreuung Kompakt. Ausbaustand und Bedarf 2021*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (2022a). *Betreuungszahlen. Interaktive Landkarte*. Berlin.
- BMI. Bundesministerium des Innern und für Heimat. (2023). *Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst, zuletzt geändert durch Änderngstarifvertrag Nr. 21 vom 22. April 2023*.
- BMUKK. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2009). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*. Charlotte Bühler Institut.
- Bock-Famulla, K., Münchow, A., Frings, J., Kempf, F., & Schütz, J. (2019). *Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme 2019. Transparenz schaffen – Governance stärken*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bock-Famulla, K., Girndt, A., Vetter, T., & Kriechel, B. (2021). *Fachkräfte-Radar für KiTa und Grundschule 2021. Deutschland (DE)*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bohnsack, Ralf. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838585543>.
- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Braunsteiner, Marie-Luise; Schnider, Andreas; Zahalka, Ursula (2014). *Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula*. Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft.
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods* (Vol. 19). Springer.
- Breit, S. (Hrsg.) (2009). *Frühkindliche Sprachstandsfeststellung: Konzepte und Ergebnisse dersystematischen Beobachtung im Kindergarten*. Graz: Leykam.
- Bundesamt für Sozialversicherungen. (2023). *Finanzhilfen für die Schaffung von familienergänzenden Betreuungsplätzen für Kinder: Bilanz nach zwanzig Jahren (Stand 31. Januar 2023)*. Bern.
- Bundesamt für Statistik. (2022). *Szenarien für die obligatorische Schule – Lehrkräfte*. Neuchâtel.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit. (2009). *Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/„Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Köln: BAG-BEK.
- Bundeskanzleramt Österreich. (2016). Bundesgesetz über die Anstellungserfordernisse für Kindergärtnerinnen bzw. Kindergärtner. In BGBl. 406/1968.
- Bundestag. (2021). Gesetz zur ganztägigen Förderung von Kindern im Grundschulalter (Ganztagsförderungsgesetz – GaFöG). *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2021, Teil I, Nr. 71*, ausgegeben zu Bonn am 11. Oktober 2021. In *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2021, Teil I Nr. 71*.
- Burch, P. (2007). Educational Policy and Practice From the Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. *Educational Researcher*, 36(2), 84-95. <https://doi.org/10.3102/0013189X07299792>.
- Burtscher, I.M. (2002). Englisch im Kindergarten. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/>

- fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/750/
- Campbell-barr, V. (2018). The silencing of the knowledge-base in early childhood education and care professionalism. *International journal of early years education*, 26(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories*. London: Sage.
- CIIP (1992). *Suisse romande. Objectifs et activités préscolaires*. Neuchâtel.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2001). Le plan d'études cadre romand PECARO. *Politiques de l'éducation et innovations : bulletin CIIP*, 9, 24 p.
- Criblez, L. (1999). Die Gründung von Kleinkinderinstitutionen vor dem Hintergrund des bildungspolitischen Aufbruchs nach 1830. In *Dokumentationsstelle KgCH (ed.) Kindergarten - eine pädagogische Revolution*. Bern: Verb. Kindergärtnerinnen Schweiz, 11-20.
- Crossley, Michael. (2009). *Rethinking Context in Comparative Education*. 10.1007/978-1-4020-6403-6_73.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, Context and Difference*. New York: Routledge.
- ČŠI. Česká školní inspekce. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022 - výroční zpráva ČŠI*. Praha: ČŠI.
- Dahiya, S. (2019). Innovative practices in teacher education. *International Journal of Basic and Applied Research*, 9(5). (5). 749-755.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2004). Ethics and Politics in Early Childhood Education. *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. 1-208. <https://doi.org/10.4324/9780203463529>
- Derschau, D. (Eds.). (1981). *Entwicklungen im Elementarbereich. Fragen und Probleme der qualitativen, quantitativen und rechtlichen Situation*. Deutsches Jugendinstitut.
- D-EDK. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2014). *Lehrplan 21*. Bern.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich*. Klett,
- DGF. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2007). *Kerncurriculum Erziehungswissenschaft für konsekutive Bachelor/Masterstudiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit Studienrichtung Pädagogik der frühen Kindheit*,
- Dienes, Z. P., & Golding, E. W. (1966). *Mathematisches Denken und logische Spiele*. Herder.
- DJI. Deutsches Jugendinstitut. (2022). *Qualität der Kindertagesbetreuung in Deutschland*. München: DJI.
- Doman, G., & Lückert, H. (1962). *Wie kleine Kinder lesen lernen*. Hyperion.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's future: A report of the review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: Scottish Government.
- Dreyer, R. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich*. Dr. Kovač
- Düwell, F.-J. (1989). 150 Jahre gesetzliches Verbot der Kinderarbeit in Deutschland. *Arbeit Und Recht*, 37(8), 233-240.
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické vedení školy: hledání zdrojů a obsahu pojmu. *Orbis Scholae*. 5. 9-25. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.72>.
- Dvořák, D. (2012). Nový institucionalismus v pedagogice. *Studia paedagogica (Brno)*, 17(2). <https://doi.org/10.5817/SP2012-2-2>.

- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz : eine Prospektive* / Red. Beat Bucher ; Hrsg.: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2003). *Aktionsplan PISA 2000*. Bern: EDK, 12. Juni 2003.
- EDK. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2015). *Eingangsstufe: Basis- und/oder Grundstufe in deutschsprachigen Kantonen*. Stand Februar 2015, Bern: Informationszentrum IDES.
- EDK. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2023a). *Blockzeiten / Horaire bloc. Kindergarten (Jahre 1-2) / Degré primaire (années 1-2)*. Schuljahr 2022-23 Bern.
- EDK. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2023b). *Reglement über die Anerkennung von Lehrdiplomen für den Unterricht auf der Primarstufe, der Sekundarstufe I und an Maturitätsschulen*, vom 28. März 2019, Änderung vom 22. Juni 2023.
- EDK. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren. (2024). *Bildungssystem Schweiz, Obligatorische Schule / Primarstufe*. Informations- und Dokumentationszentrum IDES. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch/obligatorium/primarstufe>
- Erning, G. (1987). *Bilder aus dem Kindergarten: Bilddokumente zur geschichtlichen Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland*. Freiburg: Lambertus.
- Erning, G., Neumann, K., & Reyer, J. (Hrsg.) (1987a). *Geschichte des Kindergartens*. Bd. 1: Entstehung und Entwicklung der öffentlichen Kleinkindererziehung in Deutschland von den Anfängen bis zur Gegenwart; Bd. 2: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg: Lambertus.
- Erning, G., Neumann, K., & Reyer, J. (Hrsg.) (1987b). *Geschichte des Kindergartens*. Bd. 2: Institutionelle Aspekte, systematische Perspektiven, Entwicklungsverläufe. Freiburg: Lambertus.
- European Commission. (2015) *Strengthening Teaching in Europe: new evidence from teachers compiled by Eurydice and CRELL*, June 2015.
- European Commission. (2019a). *Council Recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems (2019/C 189/02)*. Brussels: Council of European Union.
- European Commission. (2019b). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2022). *The structure of the European education systems 2022/2023: schematic diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2023a). *Eurydice. Deutschland – Beschäftigungsbedingungen der Lehrkräfte im Elementar- und Schulbildungsbereich*. Last update: 14 December 2023.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2023b). *Eurydice. Schweiz – Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung*. Last update: 14 December 2023.
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2023c). *The structure of the European education systems 2023/2024: schematic diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- FBTS. Tachbereichstag Soziale Arbeit. (2015). *Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge*. 08.06.2015.
- FBTS & EWFT. Fachbereichstag Soziale Arbeit & Erziehungswissenschaftlicher Fakultätentag (2022). *Kerncurriculum „Kindheitspädagogik“*.

- Federer, J., A., S. (1846). *Bericht zu Handen der schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft über die eingegangenen Arbeiten zur Beantwortung der Fragen aus dem Fache der Volksbildung*. St. Gallen.
- Fenzl, T. & Mayring, P. (2017). QCMap: eine interaktive Webapplikation für Qualitative Inhaltsanalyse. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 37, 333-340.
- Fthenakis, Wassilios (Hg.). (2004). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: Springer.
- Fthenakis, W. E., Gisbert, K., Griebel, W., Kunze, H.-R., Niesel, R. & Wustmann, C. (2005). *Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung*, Bonn: BMBF.
- Fthenakis, W. E. (2011). *Ko-Konstruktion – ein neuer Ansatz in der frühkindlichen Bildung*. Akademie Frühe Bildung.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF. Expertisen, Band 19. München.
- Fthenakis, W. E. & Oberhuemer, P. (2010). *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt*. 2 Auflage. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fröhlich-Gildhoff, K.; Nentwig-Gesemann, I.; Pietsch, S. (2014). Kompetenzen einschätzen und Feedback kompetenzbasiert formulieren. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Gestaltung von Weiterbildungen. Grundlagen für die Frühpädagogik*. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 7. München, S. 128-153.
- Gary, G. M. (2006). „Wir sind keine Tanten!“: die Kindergärtnerin: zur Geschichte eines Frauenberufs in Österreich. Vier-Viertel Verlag.
- Gehaltskompass. (2024). *Einstiegsgehälter*. Wien: Arbeitsmarktservice (AMS) Österreich. AMS Gehaltskompass - Berufe von A-Z
- Gemeinsame Konferenz der Regionalkonferenzen. (2016). *Lehrplan 21*, von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29. Februar 2016.
- Geiss, M., & Westberg, J. (2020). Why do training regimes for early childhood professionals differ? Sweden and Switzerland compared. *European Educational Research Journal*, 19(6), 544-563. <https://doi.org/10.1177/1474904120909652>.
- GEW. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. (2015). *Kindheitspädagogik: Qualifizierung und Praxisfelder*. Stuttgart.
- Gustafsson, J. (2017). *Single case studies vs. multiple case studies: A comparative study*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf>.
- Haarer, Johanna. (1941). *Die deutsche Mutter und ihr erstes Kind*. J.F. Lehmannsverlag.
- Hansel, T. (2004). *Frühe Bildungsprozesse und schulische Anschlussfähigkeit. Reform des frühpädagogischen Bereichs in der Debatte nach PISA*, Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Headland, T. & Pike, K. & Harris, M. (1990). Emics and Etics: The Insider/Outsider Debate. *The Journal of American Folklore*.
- Hechler, D., Hykel, T., & Pasternack, P. (2021). *Disziplinentwicklung der Kindheitspädagogik. Eine empirische Bestandsaufnahme anderthalb Jahrzehnte nach Einrichtung der neuen Studiengänge*. WiFF.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Druhé, aktualizované vydání). Portál.

- Hoffmann, E. (1968). Frühkindliche Bildung und Schulangang. In Bittner, G., Schmidt-Cords, E. (Hrsg.) Erziehung in der frühen Kindheit. Piper.
- Hordern, J. (2014). „Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism.“ *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-13
- Houwer, Annick De & Mareen Pascall. (2021). Unsere Kinder und ihre Sprachen: Hürden, Bedürfnisse und Chancen. Ein Vorschlag zur frühen mehrsprachigkeitsoffenen Bildung. In Textor, M. & Bostelmann, Antje. *Das Kita-Handbuch*. Klax.
- Hsie, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288.
- Hunziker, O. (1910). *Geschichte der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft, 1810-1910. Von der Gesellschaft hrsg. zur Feier ihres hundertjährigen Bestehens*. Im Auftrage der Gesellschaft bearb. bis 1896. Zürich: Zürich Druck und Verlag von Zürcher & Furrer.
- Chamberlain, Sigrid. (2016). *Adolf Hitler, die deutsche Mutter und ihr erstes Kind. Über zwei NS-Erziehungsbücher*. Nachw. v. Gregor Dill. Psychosozial-Verlag.
- Charlotte Bühler Institut. (2010). *Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern*. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend.
- Jahreiß, S. (2022). Hat sich die Denomination „Kindheitspädagogik“ an deutschen Hochschulen etabliert? Ergebnisse einer Stellenanzeigenanalyse von disziplinären Professuren. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 17 (2). S. 242-248.
- Jahreiß, S. & Schmidt, T. (2021). Fachschulische Ausbildung von Erzieher*innen und Studium der Kindheitspädagogik im Vergleich. *Blätter der Wohlfahrtspflege*, 168 (5), S. 185-187.
- Jahreiß, S. & Niebauer, D. (2022). Professionalisierung des Personals in der Kinder- und Jugendhilfe. Zur Bedeutung von Interprofessionalität von Sozialarbeiter*innen. *Blätter der Wohlfahrtspflege*. 169 (6). 203-205.
- Janíková, Marcela & Vlčková, Kateřina & Doulík, Pavel & Chval, Martin & Janík, Tomas & Jelemenská, Patrícia & Maňák, Josef & Stary, Karel & Skoda, Jiri. (2009). Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody.
- Jelínková, M., Plaček, M. & Ochrana, F. (2023). The arrival of Ukrainian refugees as an opportunity to advance migrant integration policy, *Policy Studies*. <https://doi.org/10.1080/01442872.2023.2289576>.
- Ježková, V., Krull, E., & Trasberg, K. (2014). *Školní vzdělávání v Estonsku*. Karolinum. Karl-Franzens-Universität Graz. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft. (2022). *Voraussetzung für die Zulassung zum Masterstudium Elementarpädagogik*. Graz.
- Katholische Hochschule NRW Paderborn. (2023). *Kindheitspädagogik B.A., Praxisbezüge*. Paderborn. Kindheitspädagogik (B.A.): katho (katho-nrw.de).
- Kazamias, A. M. (2009). Comparative Education: Historical Reflections. In Cowen, R., & Kazamias, A.M. (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (139-157). Springer.
- Keller, A. (1851). Begutachtung der Frage, bezüglich auf die gesetzliche stellung der Kleinkinderschule zur Organisation des Volksschulwesens. In *Neue Verhandlungen der schweizerischen gemeinnützigen gesellschaft*. Aargau.
- Kellner, M.W. (2009). *Aus- und Weiterbildung österreichischer Kindergartenpädagoginnen aus historischer und zukünftiger Perspektive*. Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Karl-Franzens-Universität Graz.
- Klusemann, S., Rosenkranz, L., & Schütz, J. (2020). *Professionelles Handeln im System. Perspektiven*

- pädagogischer Akteur*innen auf die Personalsituation in Kindertageseinrichtungen (HiSKita), Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.*
- KMK. Kultusministerkonferenz. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK. Kultusministerkonferenz. (2022). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK, Kultusministerkonferenz. (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*.
- KMK, Kultusministerkonferenz. (2017). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.11 i.d.F. vom 24.11.2017*.
- Kobler, Evelyne. (2020). Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehr-Lernüberzeugungen elementarpädagogische Fachkräfte im Bildungsbereich Natur und Umwelt. In Hover-Reisner, Nina & Smidt, Wilfried (Hrsg.). *Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke*. Waxmann.
- Kobler, Evelyne. (2022). *Selbstwirksamkeitserwartungen und Lehr-Lernüberzeugungen elementarpädagogischer Fachkräfte im Bildungsbereich Natur und Umwelt*, Verlag Dr. Kovač.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Koch, B. (2013). Professionalisierung der Elementarpädagogik – Eine Herausforderung. *Erziehung und Unterricht*, 163(1-2), 171 – 181.
- Koch, B. (2014). *Handbuch Kindergartenleitung – Das ABC für Führungskräfte in der Elementarpädagogik*. Verlag KiTa aktuell.
- Konrad, F.-M. (2004). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Lambertus.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., Wubbels, T., Najvar, P., & Najvarová, J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
- Kosmützky, A.. (2015). In defence of international comparative studies. On the analytical and explanatory power of the nation state in international comparative higher education research. *European Journal of Higher Education*. 5. 1-17. <https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1015107>.
- König, K. & Pasternack, P. (2008). *Elementar + professionell. Die Akademisierung der pädagogischen Ausbildung in Deutschland*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- König, A. (Hrsg.) (2020): *Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung*. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 4. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- König, A., Leu, H. R., & Viernickel, S. (Hrsg.) (2015). *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie*. WiFF-Reihe: Perspektive Frühe Bildung, Band 2. Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Koželuhová, E, Loudová Stralczyňská, B., & Syslová, Z. (2023). Dítě, nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání. *Orbis Scholae*, 17(1). 71–86. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.13>

- Krasteva, S. & Stadler, K. (2022). Sozialberufliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen. Eine Analyse bundeslandspezifischer Regelungen. WiFF.
- Kratochvíl, P. (2008). *Teorie evropské integrace*. Portál.
- Kothe, S. (1968). *Denken macht Spaß*. Herder.
- Kratzmeier, H. (1968). *Lesenlernen bei Kleinkindern. Anleitungsheft zur Kleinkindfibel*. Beltz.
- Krenn-Wache, M. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Österreich. In *Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa*, herausgegeben von I. Schreyer und P. Oberhuemer. Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Krenz, A., & Fageth, B. (2022). Bildung aus erster Hand: Grundsätze einer bindungsorientierten Elementarpädagogik. *Pädagogische Horizonte*, 6(1), 57-70.
- Kuckartz, U. (2014a). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice & using software*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446288719>.
- Kuckartz, U. (2014b). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Springer VS.
- Kuckartz U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. überarbeitete Auflage). Beltz Verlagsgruppe.
- Kuckartz, U., & Radiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: text, audio, and video*. Springer.
- Küttel, C. (1882). *Der Fröbel'sche Kindergarten*. Orell Füssli.
- Lex-Nalis, H. & Rösler, K. (2019). *Geschichte der Elementarpädagogik in Österreich*. Juventa.
- Levin, B.1998. "An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other?" *Comparative Education* 34 (2): 131-141. <https://doi.org/10.1080/03050069828234>.
- Lipnická, M. (2022) *Pedagogické prístupy k deťom s rozmanitými potrebami*. Vydavateľstvo Písmenkové školičky pre malé detičky.
- Lipski, J. (1973). Vorschulische Sprachförderung – verschulte Spracherziehung?. In Zimmer, J. (Hrsg.). *Curriculumentwicklung im Vorschulbereich*, Band 1. Piper, s. 207-250.
- Loudová Stralczyňská, B. (2012). Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *Orbis Scholae*, 6(1), 69-80. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.50>
- Loudová Stralczyňská, B. (2016). *Právo na šanci: předškolní výchova v Německu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Loudová Stralczyňská, B., & Koželuhová, E. (2022). Innovative Practice in Initial Professional Studies for Czech Pre-School Teachers. *Excellence and innovation in teaching and learning*, (2), 76-90. <https://doi.org/10.3280/exioa2-2022oa15079>
- Loudová Stralczyňská, B., Ristić, P., Uhlířová, J., & Selbie, P. (2022). Learning Stories as a Formative Assessment Method in Czech Pre-primary Education. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 21 (5), 9-22. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.5.9-22>
- Loudová Stralczyňská, B., Stará, J., Selbie, P., & Ristić, P. (2022). *Educating pre-primary and primary teachers today: quality initial professional studies for teachers in six European Union countries*. Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Marguet, J.-C. et al. (2009). Weiterentwicklung der Lehrdiplom-Kategorien für die Vorschulstufe/Primarstufe: EDK. http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/lehrdiplomkat_d.pdf.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2014). Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution. Klagenfurt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>

- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse* (13. überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- McCrudden, M. T., Schraw, G., & Buckendahl, C. W. (2015). *Use of visual displays in research and testing: coding, interpreting, and reporting data*. Information Age Pub.
- Meuser, M., & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz, & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung : Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdt. Verl. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-24025>
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340-363. <http://www.jstor.org/stable/2778293>
- Meyer, J.W., & Rowan, B. (1978). The Structure of Educational Organizations. In Meyer, M., Ed., *Environments and Organizations*, Jossy Bass, San Francisco, (80), 78-109.
- Merkel, J., Hanschen, K., Hanstein-Moldenhauer, K., Rothe, J., & Knödel, H. (2012). *Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich*, 2. unveränderte Auflage. Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (Edition 3). SAGE Publications.
- Mingerzahn, F., & Borke, J. (2020). Teil I: Professionalisierung und Akademisierung in der frühkindlichen Bildung. In A. Bostelmann & M. R. Textor (Eds.), *Das Kita-Handbuch*. Klax.
- Mitterer, K., Hochholdinger, N., & Seisenbacher, M. (2022). *Fact Sheets: Elementare Bildung. Grundlagen und Finanzierung. Endbericht 31.01.2022* Wien: KDZ, Zentrum für Verwaltungsforschung.
- MŠMT. Ministerstvo mládeže a tělovýchovy. (2023). *Kompetenční rámec absolventa učitelství. Společné profesní kompetence*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. Ministerstvo mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků metodický materiál k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka*. Čj. MSMT-21271/2017-5.
- Murray, Jean. (2016). Trends in teacher education across Europe: an initial analysis. In Iván Falus & Judit Orgován-Gajdos (EDs.). *New Aspects in European Teacher Education*. Líceum Kiadó, Eger, Hungary.
- Murray, J. (2017). Defining teacher educators: international perspectives and contexts. In *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2, pp. 1017-1032). SAGE Publications Ltd, <https://doi.org/10.4135/9781529716627>
- NDR. Ministerium für Volksbildung. (1946). *Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule und Reform des ländlichen Schulwesens*.
- Nickel, H. (1981). Schulreife und Schulversagen: Ein ökopyschologischer Erklärungsansatz und seine praktische Konsequenzen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 19-37.
- NRW. Nordrhein-Westfalen. (2021). Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (Personalverordnung) vom 21.12.2021.
- Nutbrown, C. (2021). Early childhood educators' qualifications: a framework for change. *International Journal of Early Years Education*. 29/3, 236-249. <http://dx.doi.org/10.1080/09669760.2017.1414689>
- Oberhuemer, P. (2014). *Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland?* WIFF.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in Early Childhood Education*

- and Care Systems: European Profiles and Perspectives, Leverkusen Opladen: Barbra Budich Publishers.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2018). Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe. <http://www.seepro.eu/English/Home.htm>
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2024). Workforce profiles in systems of early childhood education and care in Europe. In print.
- Oberhuemer, P. & Ulich, M. (1997). Working with Young Children in Europe: Provision and Staff Training. Sage.
- Obermaier, M., March, J., Bernal Copano, A. & Salzsieder, J. (2022). *Leitfaden Praxis – Drei Lernorte, zwei Abschlüsse, ein Konzept! Konzept für das Berufspraktikum im Profilstudium des Studiengangs „Kindheitspädagogik, B. A.“*. 2. überarbeitete Auflage. Köln: Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen.
- OECD. (n.d.). *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC) Research Brief: Qualifications, Education and Professional Development Matter*. Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf>.
- OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. OECD.
- OECD. (2004a). *Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Länderbericht der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*.
- OECD. (2004b). *OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland* [online]. München: Deutsches Jugendinstitut.
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.
- OECD. (2019). *Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/301005d1-en>.
- OECD. (2020a). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*, TALIS. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
- OECD. (2020b). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>.
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Education and Care, Starting Strong*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- OECD. (2022). *Early childhood education and care workforce development: A foundation for process quality* OECD Publishing, OECD Publishing
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: the case for the critically reflective emotional professional. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 30(2), 119–133.
- Österreichische Bundesregierung. (2008). *Regierungsprogramm 2008-2013. Gemeinsam für Österreich*.
- Paine, Lynn & Zeichner, Kenneth. (2012). The Local and the Global in Reforming Teaching and Teacher Education. *Comparative Education Review*. 56. 569-583. <https://doi.org/10.1086/667769>.
- Pädagogische Hochschule Niederösterreich. (2021). *Werte leben, Werte bilden: Wertebildung in der frühen Kindheit*. Pädagogische Hochschule Niederösterreich. Im Auftrag des Österre-

- ichischen Integrationsfonds (ÖIF) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF).
- Pfisterer, Trudi. *Die Aufgaben des Kindergartens heute*. Basel: Schweizerischer Kindergartenverein, 1967.
- Phillips, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1 (4): 304–319. <https://doi.org/10.2304/rcie.2006.1.4.304>.
- Perren, S., S. Herrmann, I. Iljuschin, D. Frei, C. Körner, & F. Sticca. (2017). Child-centred Educational Practice in Different Early Education Settings: Associations with Professionals' Attitudes, Self-Efficacy, and Professional Background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38:137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Nguyen, T. (2020). Measuring and improving quality in early care and education. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 285–287. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.10.013>.
- Piper, S. (2013). *Die Bildungspläne für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein Überblick*. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung.
- Podpera, M. (2017). *Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Pözl-Stefanec, E. M. (2017). *Anforderungen an die Ausbildung von PädagogInnen in Kinderkrippen: Ein Plädoyer für eine grundlegende Reform* (1st ed.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzqn3>
- Pohjolainen, S., Myllykoski, T., Mercat, Ch., & Sosnovsky, S. (2018). Modern Mathematics Education for Engineering Curricula in Europe A Comparative Analysis of EU, Russia, Georgia and Armenia. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71416-5>.
- Potsi, A. 2016. *The Capability Approach and Early Childhood Education Curricula: An Investigation into Teachers' Beliefs and Practices*. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05855-0>.
- Preissing, Ch. (2012). *Bildungsreform und Situationsansatz. Vorlesung am 31. 1. 2012*, zveřejněno 12. 3. 2012. <http://www.youtube.com/watch?v=lHXkiZSu97g>.
- Průcha, Jan. (2006). *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál.
- Průcha, J. (2016a). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Karolinum.
- Průcha, J. (2016b). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Wolters Kluwer.
- Rakousko. (1982). 365. *Bundesgesetz: 7. Schulorganisations-Novelle vom 22. Juli 1982* BGBl. Nr. 365/1982, 155. Stück.
- Reichsgesetzblatt, XLI. Stück, 108. Verordnung des Ministers für Cultus und Utnerricht vom 22. 7. 1872. s. 343–345. <https://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=rgb&datum=1872&page=377&size=45>
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Julius Klinkhardt.
- Reyer, J. & Franke-Meyer, D. (2010). Vorschulreform und der wissenschaftliche Status der „Pädagogik der frühen Kindheit“ als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(5), 725–743.
- Ristić, P. (2023). *Aktuální trendy v systému předškolního vzdělávání v Anglii* [Disertační práce]. Univerzita Karlova.
- Robert Bosch Stiftung. (2008). *Frühpädagogik studieren – ein Orientierungsrahmen für Hochschulen*, Stuttgart.

- Robert Bosch Stiftung. (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart.
- Roßbach, H. G. (2008). Vorschule Erziehung. In Cortina, K.; Baumert, J.; Leschinsky, A.; Mayer, K. U., & L. Trommer (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Rowohlt.
- Ruschka, Anna. (2020). Schörl-Pädagogik – Grundlage einer hoffnungsvollen Zukunft Vertrauen in eine liebevolle Kleinkindpädagogik ist Gegenwart der Hoffnung und Grundlage für eine lebenswerte Welt. *Journal for Research and Education*. Sonderausgabe 2020(20).
- Rustemeyer, Ruth (1992). *Praktisch-methodische Schritte der Inhaltsanalyse*. Münster: Aschen-dorff.
- Rüfenacht, P. (1983). *Vorschulerziehung in der Schweiz*. Würzburg: Verlag Dr. Johannes Königshausen + Dr. Thomas Neumann, 1983.
- Rüfenacht, P. (1984). *Vorschulerziehung: Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. EDK.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (Eds.). (2002). *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. Greenwich, CT: Information Age Pub.
- SBFI. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (2021). *Verordnung des SBFI über die berufliche Grundbildung Fachfrau Betreuung / Fachmann Betreuung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) vom 21. August 2020 (Stand am 22. März 2021)*.
- SDBB. (2024). *Berufsberatung.ch, Kindheitspädagoge/-gogin HF*. Bern.
- Shehadeh, Ali. (2020). Contextualizing Your Research Project. In Coombe, Ch.; Anderson, N.J. & Stephenson, L. *Second Language Learning and Teaching: Professionalizing Your English Language Teaching*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-34762-8_27.
- Schaerer-Surbeck, Katrin. (2016). Ueberzeugungen zu fruehkindlichen Bildungs- und Lernprozessen und die damit implizierten Aufgaben. Eine qualitative Studie in Kindertageseinrichtungen der deutschsprachigen Schweiz, Bern: Peter Lang.
- Schäfer, G. E. (2001). *Prozesse frühkindlicher Bildung*. Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät. http://www.hf.unikoeln.de/data/eso/File/Schaefer/Prozesse_Fruehkindlicher_Bildung_Duplex.pdf.
- Schmidt, T. (2005). Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2005) 5, S. 713-730.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung*. 15(2014).
- Schweinhart, L. (2016). Curriculum and early childhood education. In D. Couchenour, & J. Chrisman (Eds.), *The sage encyclopedia of contemporary early childhood education* (pp. 375-384). SAGE Publications, Inc, <https://www-doi-org.ezproxy.is.cuni.cz/10.4135/9781483340333.n103>.
- Schweizer-Frauen Zeitung. (1881). *Blätter für den häuslichen Kreis*. St. Gallen, 1881/32.
- Schweizerischer Kindergärtnerinnen-Verein (1971). *Rahmenplan für die Erziehungs- und Bildungsarbeit im Kindergarten*.
- Schreyer, I. & Oberhuemer, P. (2017). Österreich – Kontextuelle Schlüsseldaten. In Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa, herausgegeben von I. Schreyer und P. Oberhuemer. www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.htm.
- Schweizerischer Kingergärtnerinnen-Verein (1990a). *Resolution, Von der Wirklichkeit zur Vision. Die berufliche Stellung der Kindergärtnerin. Nachlese zur Fachtagung 1989* (p. 133). Bern: Schweizerischer Kingergärtnerinnen-Verein.

- SKBF. (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Smidt, Wilfried & Burkhardt, Laura & Endler, Victoria & Kraft, Stefanie & Koch, Bernhard. (2017). Professionalisierung des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen in Österreich – Modelle, Befunde, Desiderate. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63, 121-138. <https://doi.org/10.3262/ZP1702121>.
- Sobe, Noah & Kowalczyk, Jamie. (2012). The Problem of Context in Comparative Education Research. *ECPS: Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 6. <https://doi.org/10.7358/ecps-2012-006-sobe>.
- SODK. Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren. (2020). *Überblick zur Situation der familienergänzenden Betreuung in den Kantonen. Qualitätsvorgaben, Finanzierungssysteme und Angebotsübersicht*. SODK.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), s. 368-385. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.348>.
- Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1), 12-45. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-12>.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Stamm, Margrit. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Haupt.
- Statista. (2008). *Sollten Kinder schon im Kindergarten eine Sprache erlernen können?* © Statista 2023. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1167/umfrage/erlernen-einer-fremdsprache-schon-im-kindergarten/>.
- Statistik Austria. (2022). *Kindertagesheimstatistik 2021/2022*, Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Kindertagesheimstatistik_2021-22.pdf.
- Statistik Austria. (2023). *Statistik über die elementare Bildung und das Hortwesen 2022/23. Kindertagesheimstatistik*.
- Statistisches Bundesamt. Destatis. (2022). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022*.
- Steinmo, Sven. (2008). Historical Institutionalism. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511801938>.
- Steigleder, Sandra (2008). *Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse im Praxistest*. Marburg: Tectum Verlag.
- Stettler, M. (1970). Die Stellung der Kindergärtnerin. *Der Schweizerische Kindergarten. Monatsschrift für Erziehung im vorschulpflichtigen Alter*. Hrsg. Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein, Sondernummer.
- Stoltenberg, U. (2008). *Bildungspläne im Elementarbereich. Ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung?* Deutsche UNESCO-Kommission.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stucky, M. (1972). *Kindergarten im Experiment: Modelle neuer Kindergärten in der Schweiz*. Flamberg.
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. (2015). *Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge*. <https://www.fbts-ev.de/was-wir-tun>

- Swissuniversities. (2024). *Studiengang Primarstufe*. Bern. <https://studyprogrammes.ch/de/studyprogramme/20441>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2009). *Effective Pre-School and Primary Education 3–11 (EPPE 3–11) project. Final report from the primary phase: Pre-school, school, and family influences on children’s development during Key Stage 2 (age 7–11)*. London, UK: Institute of Education, University of London.
- Sylva, K. et al. (2010). *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*, Routledge.
- Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Zora & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Štech, S. (2007). Profesionalita učitele v neoliberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 57(4), 326–337.
- Štech, S. (2023). Učitelská kvalifikace dnes – de-profesionalizace praxí? *Pedagogická orientace*, 33(1), 46–64. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-46>.
- Thelen, K. (1999). Historical institutionalism in comparative politics. *Annual Review of Political Science*, 1999, 2/1, 369–404.
- Tietze, W. (1993). Institutionelle Erfahrungsfelder für Kinder im Vorschulalter. Zur Entwicklung vorschulischer Erziehung in Deutschland. In Tietze, W., & Roßbach, H.G. (Hrsg.). *Erfahrungsfelder in der frühen Kindheit. Bestandsaufnahme, Perspektiven*. Lambertus, s. 98–125.
- Tomková, A. (2015). Princip izomorfismu v učitelské přípravě. *Pedagogika*, 65(1), 2015, 75–81. <http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/pedagogika/>.
- Tomková, A.; Spilková, V.; Pišová, M.; Mazáčová, N.; Krčmářová, T.; Kostková, K. & Kargerová, J. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997*. UNESCO.
- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education: ISCED 2011*. UNESCO Institute for Statistics.
- Valtin, R. (1975). Analyse von Sprachförderungsprogrammen im Bereich der Eingangsstufe. In Deutscher Bildungsrat. Bildungskommission [Hrsg.]. *Die Eingangsstufe des Primarbereichs Band 2/2. Soziales Lernen und Sprache*. Klett 1975, S. 71–95.
- Van Velzen, C., & Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 345–367
- Verband KindergärtnerInnen. (1994). *Europa 1993. Blickpunkts Kindergarten Schweiz*, Hölstein: Verlag KgCH.
- Viernickel, S., & Schwarz, S. (2009). *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung – Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Expertise*. Berlin: Paritätischer Gesamtverband, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Walser, E. (1951). Kindergarten, Kindergärtnerin, Kindergärtnerinnen-Seminar, Kinderreim, Kleinkinderschulen. In Kleinert, H., Stucki, H., Dottrens, R., Günther, C., & Schmid, P. et al. (Eds.). *Lexikon der Pädagogik* (Bd. 2, p. 22–26). A. Francke Verlag.

- Walterová, E. (2006). *Srovnávací pedagogika: vývoj a proměny v globálním kontextu*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Wannack, E. (2004). *Kindergarten und Grundschule zwischen Annäherung und Abgrenzung*. Münster: Waxmann Verlag.
- Wannack, E. (2008). *Kindergarten - Programm und Vision.*. Bern: Pädagogische Hochschule.
- Wannack, E., Sörensen Criblez, B., Gilliéron Giroud, P. (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz. Ausgangslage und Konsequenzen*. Bern: EDK.
- Wannack, E & Herger, K. (2021). *Classroom Management in der Eingangsstufe. Eine empirische Studie*, Münster, New York: Waxmann.
- WiFF. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. (2021). *Früh- bzw. kindheitspädagogisches Studienangebot*. <https://www.fachkraeftebarometer.de/zahl-des-monats/archiv-zahl-des-monats>
- Wustmann Seiler, C., & Simoni, H. (2016). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz Nationales Referenzdokument, 3., erweiterte Auflage. Bern: Schweizerische UNESCO-Kommission.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zimmer, J. (1984). *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft - Band 6: Erziehung in früher Kindheit*. Klett.

14 Terminologický slovník

Zkratky spolkových zemí Německa

BB	Braniborsko		NI	Solní Sasko
BE	Berlín		NW	Severní Porýní-Vestfálsko
BW	Bádensko-Württembersko		RP	Porýní-Falc
BY	Barvorsko		SH	Šlesvicko-Holštýnsko
HB	Brémy		SL	Sársko
HE	Hesensko		SN	Sasko
HH	Hamburk		ST	Sasko-Anhaltsko
MV	Meklenbursko-Přední Pomořansko		TH	Durynsko

Mezinárodní klasifikace vzdělávání

ISCED - Internation Standard Classification of Education	Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011) byla zavedena sdělením Českého statistického úřadu s účinností od 1. ledna 2014.
ISCED 010 - Early Childhood Development	Zařízení poskytující péče a podporu rozvoje o děti v předškolním věku
ISCED 020 - Pre-primary Education	Zařízení poskytující preprimární vzdělávání
ISCED 100 - Primary Education	Primární vzdělávání, odpovídá prvnímu stupni základního vzdělávání v ČR

Německo

Krippe	Jesle pro děti ve věku 0-3 roky
Kindergarten	Předškolní zařízení pro děti ve věku 3-6 let, v 19. století překládáme jako <i>dětská zahrádka</i> (ve vztahu k pedagogice F. Fröbela), od 20. století používáme obecnější překlad <i>předškolní zařízení</i>
(Kinder-)Tageseinrichtungen für Kinder aller Altersgruppen	Zařízení denní péče o děti - instituce poskytují služby předškolní výchovy, vzdělávání a péče. Patří pod ně také družiny. Tyto instituce často sdružují služby v rámci jedné instituce (budovy). Část služeb, které jsou určeny pro děti v předškolním věku patří pod ISCED 010 a 020. V rámci jedné instituce často dělí děti podle věku (skupiny do 1 roku, mladší 3 let, 3-6 let). Patří do vzdělávacího systému, nikoli do systému sociálního zajištění.
Grundschule	Odpovídá primárnímu stupni vzdělávání (tj. ekvivalent 1. stupně základního vzdělávání v ČR)
Erzieher/Erzieherin	Vychovatel je hlavní profil pracovníka v předškolních institucích (ISCED 010 a 020) s velice širokým profilem na práci s dětmi a mládeží bez specializace na předškolní pedagogiku. V Německu se nenazývají pedagogické síly v předškolním vzdělávání <i>učitel</i> , ale <i>pedagog</i> . Kvalifikační vzdělání probíhá na vyšších odborných školách.
Kindheitspädagoge	Pedagog dětství je nový profil pracovníka v předškolních institucích (ISCED 010 a 020) a zařízeních péče o děti v mimoškolním čase (družiny). Kvalifikační vzdělání probíhá na vysokých školách.
Frühpädagogik	Pojem označující pedagogickou disciplínu zabývající se výchovou, vzdělávání a péčí o děti ve věku 0-6 let.

Elementarpädagogik	Méně frekventovaný pojem v současnosti; označující pedagogickou disciplínu zabývající se výchovou, vzděláváním a péčí o děti ve věku 0–6 let.
Kindheitspädagogik	Pojem označující pedagogickou disciplínu zabývající se výchovou, vzděláváním a péčí o děti ve věku 0–10 let v předškolních institucích a zařízeních péče o děti v mimoškolním čase (družiny).
Tageseltern (Tagesmutter, Tagesvater)	Pracovníci poskytující neinstitutionální péči o děti (odpovídá pozici <i>chůvy</i>).
Berufsfachschule,	Vyšší odborná škola, nabízí například program vychovatelství
Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, Fachschule, Berufsakademie	Vysoké školy poskytující profesně zaměřené studijní programy, včetně pedagogiky dětství.
Studium generale	Studium generale označuje jeden nebo více volitelných modulů v průběhu studia, zpravidla v jeho druhé polovině. Jedná se většinou o tematicky širěji orientované kurzy, nabízející studentům napříč studijními programy na vysoké škole rozšíření perspektivy nad jejich obor.
Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)	Národní iniciativa za profesionalizaci a odborný rozvoj pedagogického personálu v Německu. Nabízí informační zdroje, síťování. Realizuje výzkum odborné přípravy pedagogů v předškolním vzdělávání. Zpracovává koncepční materiály pro další vývoj odborné přípravy pedagogů. Patří ke klíčovým odborným aktérům v oblasti profesionalizace.

Rakousko

Kinderkrippe	Jesle pro děti ve věku 0–3 roky
Kindergarten	Předškolní zařízení pro děti ve věku 3–6 let, v 19. století překládáme jako <i>dětská zahrádka</i> (ve vztahu k pedagogice F. Fröbela), od 20. století používáme obecnější překlad <i>předškolní zařízení</i>
Alterserweiterte Bildungseinrichtung	Předškolní zařízení přijímající děti od 0–6 let. Jedná se o nové označení předškolního sektoru, které chce ukazovat na vzdělávací roli předškolních zařízení. Instituce poskytují služby předškolní výchovy, vzdělávání a péče. Tyto instituce jsou určeny pro děti v předškolním věku (ISCED 010 a 020). V rámci jedné instituce často dělí děti podle věku (skupiny do 1 roku, mladší 3 let, 3–6 let). Patří do vzdělávacího systému.
Volksschule	Odpovídá primárnímu stupni vzdělávání (tj. ekvivalent 1. stupně základního vzdělávání v ČR)
Elementarpädagoge	Elementární pedagog je hlavní profil pracovníka v předškolních institucích (ISCED 010 a 020) s profilem na práci s dětmi ve věku 0–6 let. V Rakousku se nenazývají pedagogické síly v předškolním vzdělávání <i>učitel</i> , ale <i>elementární pedagog</i> . Kvalifikační vzdělání probíhá na BAfEP.
Elementarpädagogik	Relativně nový pojem označující předškolní pedagogiku, pedagogickou disciplínu zabývající se výchovou, vzděláváním a péčí o děti ve věku 0–6 let. Tento pojem nahradil starší pojmy (např. <i>Kindergartenpädagogik</i>). Cílem je poukázat na význam předškolní pedagogiky jako počátečního stupně vzdělávání.
Tageseltern (Tagesmutter, Tagesvater)	Pracovníci poskytující neinstitutionální péči o děti (odpovídá pozici <i>chůvy</i>).
Schuleingangsphase	Úvodní fáze školní docházky pokrývá 1–2 ročník primární školy v několika modelech fungování. Cílem je zajistit flexibilní začátek školního vzdělávání.

BAKIP - Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik	Vzdělávací ústav pro předškolní pedagogiku (doslova pedagogiku dětské zahrádky). Od roku 2016 jsou instituce přejmenovány na BAfEP. Jedná se o vývoj statusu a pojetí předškolního vzdělávání a odborné přípravy pracovníků.
BAfEP - Bildungsanstalt für Elementarpädagogik	Vzdělávací ústav pro elementární pedagogiku poskytují kvalifikační středoškolské vzdělání (5leté). Poslední dva roky se aktuálně řadí k postsekundárnímu stupni vzdělání.
BASOP - Bildungsanstalt für Sozialpädagogik	Vzdělávací ústav pro sociální pedagogiku poskytují kvalifikační středoškolské vzdělání (5leté) pro sociální pedagogy. Nekvalifikuje přímo pro práci v předškolním (tj. elementární) vzdělávání v Rakousku.
Kolleg	Specifický typ instituce poskytující postsekundární stupeň kvalifikace (dvouleté studium). Jedná se o druhou kvalifikační cestu pro elementární pedagogy.
Entwicklungsverbund	Spolek vysokých škol spolupracujících v rámci čtyř regionů na tvorbě a realizaci bakalářských studijních programů elementární pedagogika
PH - Pädagogische Hochschule	Pedagogická vysoká škola je instituce, na které se v Rakousku realizují bakalářské programy elementární pedagogiky
STEOP - Studieneingangs- und Orientierungsphase	Úvodní a orientační fáze v bakalářském studiu slouží ke zvládnutí základní orientace studenta ve studiu a splnění úvodních součástí studia. Její splnění je podmínkou pro pokračování ve studiu.

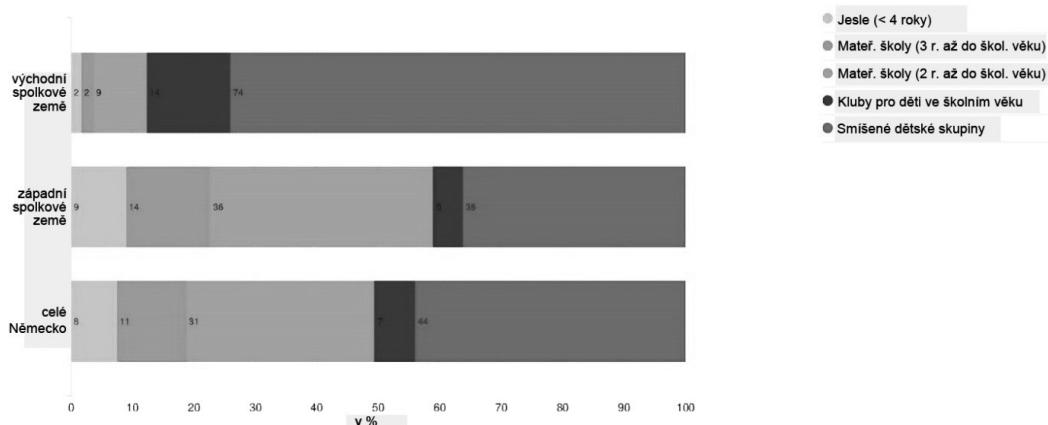
Švýcarsko

Kindertagesstätten	Zařízení denní péče o děti. Patří k tzv. institucionální péči v rámci sociálního sektoru. Poskytují výchovu a péči o děti mimo rodinu. Nejedná se o vzdělávací instituce. Nejsou součástí vzdělávacího systému.
Kindergarten	Předškolní zařízení typu mateřská škola (ISCED 020). Poskytuje vzdělávání a výchovu dítěte, zpravidla nezajišťuje péči o dítě (stravování, odpočinek, celodenní péče o dítě). Provoz předškolního zařízení tohoto typu se časově kryje s vyučovací dobou na primárním stupni vzdělávání. Kindergarten tvoří 2 roky preprimárního vzdělávání a nově spadá pod tzv. Primarstufe, tj. primární stupeň (věk dětí 4–12 let). Docházka je součástí povinné školní docházky. Dítě má status školáka. Vzdělávací proces se nazývá výukou. V těchto aspektech se zásadně liší od pojetí předškolního stupně v Německu a Rakousku.
Grundstufe	Úvodní stupeň vzdělávání pro děti od 4 do 7 let. Spojuje dva předškolní roky s 1. ročníkem primárního vzdělávání. Představuje alternativní model začátku povinné školní docházky.
Basisstufe	Úvodní stupeň vzdělávání pro děti od 4 do 8 let. Spojuje dva předškolní roky s 1.–2. ročníkem primárního vzdělávání. Představuje alternativní model začátku povinné školní docházky.
Unterstufe	Úvodní stupeň vzdělávání pro děti od 4 do 8 let. Obecné označení pro první 4 roky povinného vzdělávání (1.–4. třída, tj. 2 roky preprimárního vzdělávání (ISCED 020) a 2 roky primárního vzdělávání).
Primarstufe	Primární stupeň. Specificky švýcarské označení prvních 8 let povinného vzdělávání. Dělí dvou cyklů (1.–4. třída a 5.–8. třída), pokrývá tedy 2 roky preprimárního vzdělávání (ISCED 020) a 6 let primárního vzdělávání.
Lehrer/Lehrerin	Učitel je označení pro pedagogické pracovníky od preprimárního vzdělávání výše. Ve Švýcarsku se jedná o hlavní pedagogickou sílu pracující v předškolních zařízeních (typu <i>Kindergarten</i> , ISCED 020).
Kleinkinderzieher/-erzieherin, dipl. Kindererzieher/-erzieherin	Pracovník v zařízeních denní péče o děti v předškolním a školním věku v zařízeních denní péče a dalších službách (děti se docházejí také ve věku od 4 let výše, a to v době mimo výuku v preprimárním a primárním vzdělávání, tj. ráno, v poledne na oběd, odpoledne).

15 Přílohy

Příloha 1

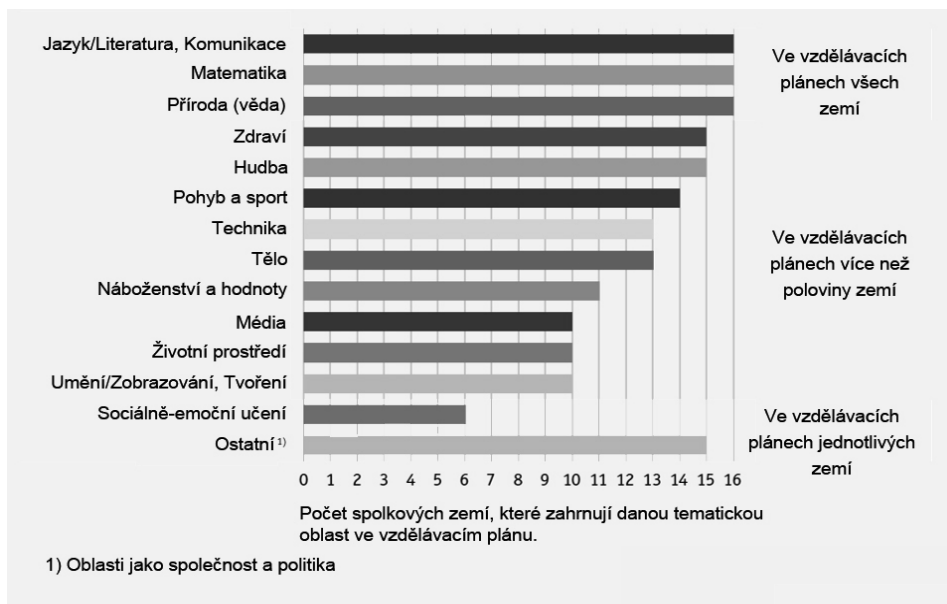
Struktura jednotlivých typů předškolních zařízení v Německu (stav březen 2021)



Zdroj: Bertelsmann Stiftung, 2021, přeloženo autorkou

Příloha 2

Tematické oblasti ve vzdělávacích plánech spolkových zemí Německa (podle zastoupení oblastí v jednotlivých spolkových zemích)



Zdroj: Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022, s. 98, přeloženo autorkou

Příloha 3

Časový rozvrh tříletého vzdělávacího programu na vzdělávacích ústavech od roku 1957

Předměty	Týdenní počet hodin za studium
Náboženství	6
Pedagogika (<i>Erziehungslehre</i>)	6
Speciální odborné dovednosti Praktická výchovná práce	22
Němčina	10
Matematika	6
Zeměpis Dějepis Občanská výchova a právo	8
Přírodopis Somatologie a zdravotvěda	7
Umělecká tvorba Řemesla	15
Řemesla	6
Zpěv a hudba	5
Instrumentální hudba	4
Domácí hospodářství	4
Tělesná výchova	7
Celkem	106 (1. roč./35 hodin, 2./35., 3./36)
Nepovinné předměty	
Živé cizí jazyky	6
Těsnopis	2
Instrumentální hudba	2

Zdroj: Kellner, 2009, s. 180, upraveno autorkou

Příloha 4

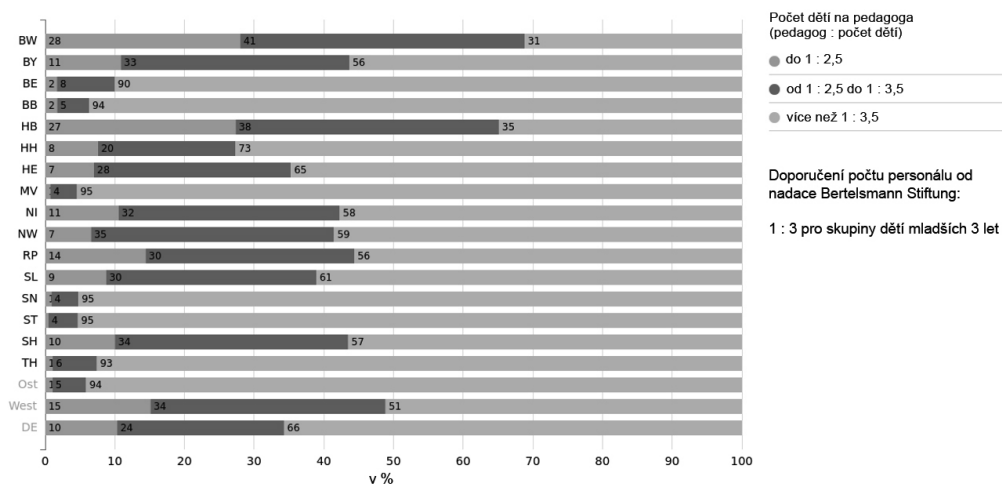
Přehled hlavních reformních kroků v letech 1994–2009

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
EDK-Studiengruppe 4bis8															
EDK-Dossier 48 - koncepce výchovy 4-8letých dětí															
EDK-Dossier 57 - Zpráva k vzdělávání učitelů pro Basisstufe															
EDK-Empfehlungen - doporučení pro vzdělávání 4-8letých dětí ve Švýcarsku															
Projektorganisation EDK-Ost															
Projekt EDK-Ost 4bis8: Basisstufe/Grundstufe															
Povinné předškolní vzdělávání (v délce 1-2 roky)															
Luzern Aargau Glarus Basilej-venkov, Nidwalden Schaffhausen Appenzell Innerrhoden Basilej-město Obwalden, Schwyz Thurgau, Zug St. Gallen, Curych Freiburg															
Nový vzdělávací plán kantonu Bern - dalších 10 německy mluvících kantonů plán převzalo															
Nový vzdělávací plán kantonu Tessin															
"PISA-Schreck"															
Aktionsplan PISA															
Nový vzdělávací plán francouzsky mluvících kantonů (PECARO)															
Změna ústavy (článek 62 Vzdělávání)															
Vytvořen HarmoS-Konkordat HarmoS-Konkordat vstoupil v platnost															

Zdroj: Wannack, 2008 a vlastní rešerše autorky

Příloha 5

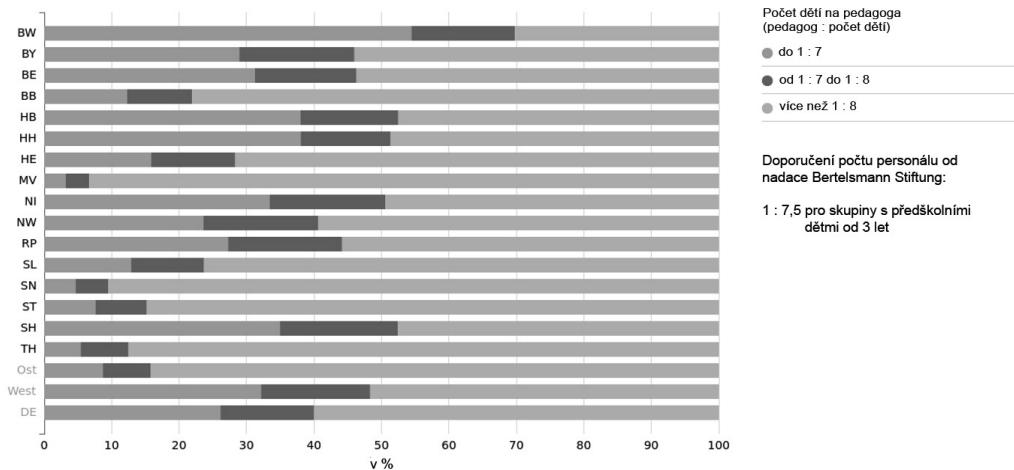
Počet dětí na jednoho pedagoga - jeslové skupiny s dětmi mladšími 3 let (2020)



Zdroj: Bertelsmann Stiftung, 2022a, přeloženo autorkou

Příloha 6

Počet dětí na jednoho pedagoga – skupiny s dětmi staršími 3 let (2020)

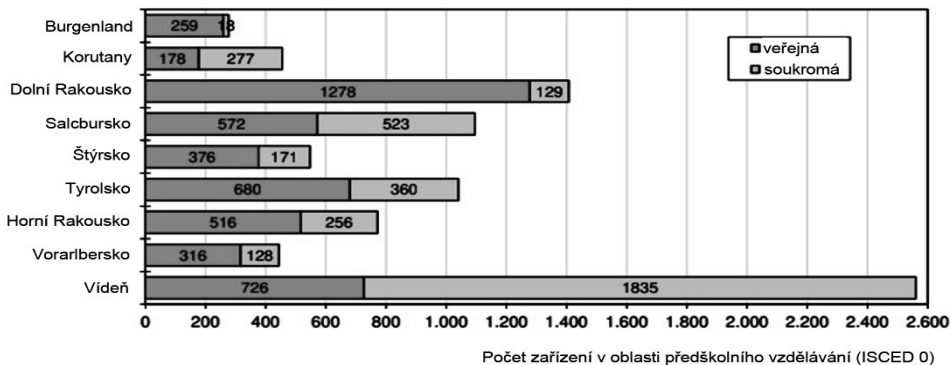


Zdroj: Bertelsmann Stiftung, 2022a, přeloženo autorkou

Příloha 7

Přehled zastoupení veřejných a soukromých zřizovatelů v Rakousku

Zařízení podle zřizovatelů ve spolkových zemích, akad. rok 2020/21



Zdroj: Mitterer, Hochholdinger & Seisenbacher, 2022, s. 20, přeloženo autorkou

Příloha 8

Německo – subdisciplíny pedagogiky dětství – počet výskytů jednotlivých tematických oblastí v katalogu modulů jednotlivých studijních programů (n=20)

	Baden Württemberg_EH Ludwigsburg	Baden Württemberg_PH Ludwigsburg	Baden Württemberg_PH Freiburg_Modulhandbuch_PO2022	Baden Württemberg_Evangelsche Hochschule Freiburg_Modulhandbuch	Bavorsko_Evangelsche HS Nürnberg_2022 und Praxis	Bavorsko_Katholische Stiftungshochschule München_2021-22_19.04.22	Berlin_Evangelsche Hochschule Berlin	Berlin_Katholische HS_Modulhandbuch.B.A. Kindheitspädagogik	Berlin_HSAP_Modulhandbuch_Kindheitspaedagogik_2223	Hamburk_HAW Hamburg_Modulh.BABE.05.2022	Hesensko_DIPLOMA_Kindheitspädagogik (B.A.)_Module und Veranstalt	Dolní Sasko_HAWK Hildesheim_11032021_0	Dolní Sasko_Ostfalia Hochschule_Modulbeschreibungen_Stand_19	Severní Porýní-Vestfálsko_Evangelsche Fachhochschule Rheinland-Westf	Severní Porýní-Vestfálsko_Katholische Hochschule NRW Paderborn	Severní Porýní-Vestfálsko_Katholische Hochschule NRW Köln	Porýní-Falc_Hochschule Koblenz	Sasko_Staatliche Studienakademie Breitenbrunn_Soziale_Arbeit	Durynsko_SRH_IKP_Modulkurzkatalog	Durynsko_Fachhochschule Erfurt_Modulkatalog	Total
Teorie a praxe hry	1	1	1	0	1	4	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	20
Pojetí učení dítěte	3	5	2	2	1	1	1	2	2	7	1	0	1	1	3	4	2	3	0	2	43
Dějiny pedagogiky dětství	0	0	1	2	1	0	1	1	2	0	1	2	0	1	2	3	2	3	0	1	23
Pedagogické koncepty a didaktické přístupy	3	2	1	2	4	3	3	2	1	4	0	6	3	3	1	2	1	2	2	3	48
Pozorování, dokumentace, hodnocení/diagnostika	3	3	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	0	6	1	1	1	2	2	36
Prostory a jejich příprava	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	0	2	7
Vzdělávací plány a plánování	1	1	2	1	1	2	1	3	0	1	1	3	1	1	2	1	1	0	2	0	25
Specifika práce s dětmi v raném věku (0-3)	2	2	1	2	1	0	0	0	1	0	1	2	0	1	1	0	0	0	2	1	17
SUM (N=20)	13	14	10	11	11	11	9	11	9	13	7	15	9	8	16	12	8	11	9	12	219

Příloha 9

Německo – oborové didaktiky – počet výskytů jednotlivých tematických oblastí v katalogu modulů jednotlivých studijních programů (n=20)

Spolková země	Baden Württemberg				Bavorsko		Berlín			Hamburk	Hesensko	Dolní Sasko		Severní Porýní-Vestfálsko			Porýní-Pale	Sasko	Durynsko		Total
	BH Ludwigsburg	PH Ludwigsburg	PH Freiburg	Evangelische Hochschule Freiburg	Evangelische HS Nürnberg	Katholische Stiftungshochschule München	Evangelische Hochschule Berlin	Katholische HS	HSAP	HAW Hamburg	DIPLOMA	HAWK Hildesheim	Ostfalia Hochschule	Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westf	Katholische Hochschule NRW Filderborn	Katholische Hochschule NRW Köln	Hochschule Koblenz	Staatliche Studienakademie Breitenbrunn	SRH	Fachhochschule Erfurt	
Rozvoj jazyka a komunikace	3	3	1	5	3	1	3	2	5	1	1	3	1	1	2	1	1	2	2	3	43
Matematika, rozvoj matematického myšlení	3	3	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	2	1	21
Přírodní vědy a ekologie	0	0	0	2	2	1	1	0	2	0	1	1	0	0	0	2	2	2	2	1	19
Výtvarné výchova	3	3	3	2	1	4	1	1	1	2	0	3	0	1	1	2	1	5	2	1	37
Hudební výchova	3	3	2	2	0	1	1	0	1	1	0	3	0	1	0	0	0	1	1	1	21
Didaktika tělesné výchovy	3	3	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	2	3	23
Výchova ke zdraví a hygiena	2	2	1	2	2	0	1	3	1	1	1	2	2	1	1	1	1	0	1	1	26
Tanec a kultura pohybu	2	2	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	10
Dramatická výchova	2	2	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	10
Mediální výchova (+)	4	4	1	3	0	1	2	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	4	2	2	31
Náboženská výchova, etika, morální výchova, filozofování (+)	4	4	1	1	3	2	5	3	0	2	0	1	0	2	4	4	0	3	0	1	40
Didaktika druhého jazyka	0	0	1	1	0	0	2	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	7
SUM	29	29	12	21	14	12	19	14	14	11	4	16	6	9	8	14	8	19	14	15	288

Příloha 10

Rakousko - subdisciplíny elementární pedagogiky - počet výskytů tematických oblastí v katalogu modulů jednotlivých studijních programů (n=4)

Elementární pedagogika	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien	Total
Teorie a praxe hry	0	9	0	3	12
Pojetí učení dítěte	2	7	2	4	15
Dějiny předškolní pedagogiky	0	3	3	2	8
Pedagogické koncepty a didaktické přístupy	4	7	2	5	18
Pozorování, dokumentace a hodnocení	11	6	4	4	25
Prostory a jejich příprava	1	2	2	1	6
Vzdělávací plány a plánování	5	5	6	1	17
Specifika práce s dětmi v raném věku (0-3)	0	0	1	0	1
SUM	23	39	20	20	102

Příloha 11

Rakousko - Témata v oblasti jazyka a komunikace zahrnutá do studijních programů elementární pedagogiky podle zařazení do semestru

Semestr	Süd-Ost: PPH Augustinum, PH Steiermark, PH Burgenland, PH Kärnten (N=1)	Mitte: PH Oberösterreich, Private PH der Diözese Linz, PH Salzburg Stefan Zweig (N=1)	West: PH Tirol, PH Vorarlberg, Kirchliche PH Edith Stein (N=1)	Nord-Ost: Kirchliche PH Wien/Krems, PH Niederösterreich, PH Wien (N=1)
1.		<p>1. Funkce jazyka Lingvistické principy a modely Teorie osvojování jazyka Osvojování jazyka v prvním a druhém jazyce i za ztížených podmínek Jazyk a identita, jazyk a myšlení Formy a zásady vícejazyčnosti Jazykové vzdělávání a gramotnost Literární žánry: Dětská poezie, obrázková kniha (1.-2. semestr)</p> <p>2. Jazyková rozmanitost (1. semestr)</p> <p>3. Základy komunikace - hlas - jazyk - vyjadřování (1. semestr)</p>	<p>1. Praktické vyzkoušení rytmických forem hry jako kombinace různých metod, forem interakce a modalit s hudbou, jazykem a pohybem. Nácvik a podpora vnímání, jazyka a rozvoje osobnosti.</p>	<p>1. Verbální a neverbální aspekty budování vztahů s dětmi (1.-2. semestr)</p> <p>2. Použití různých komunikačních strategií (1.-2. semestr)</p>
2.	<p>Teoretické modely a základní teorie z oblasti komunikace, teorie systémů, konstruktivismu atd. Struktura, cíle a funkce poradenství (2.-3. semestr)</p>			

3.	<p>1. Verbální (vývoj jazyka) a neverbální komunikace</p> <p>2. Výzkumné metody a vědecká práce ve výzkumných oblastech vzdělávacích oblastí komunikace, pohybu a přírody a techniky.</p> <p>3. Pedagogická diagnostika v oblasti jazyka, motoriky a poznávání.</p>	<p>1. Problémy terminologie a jazyka v (elementární) pedagogice a (elementární) didaktice (3.-4. semestr)</p> <p>2. Technika řeči - rozvoj hlasu - hlasová hygiena (3.-4. semestr)</p> <p>3. Rozvoj komunikačních, úsudkových a kritických schopností (3.-4. semestr)</p> <p>4. Kultura řešení konfliktu (3. semestr)</p> <p>5. Vedení rozhovoru s dětmi, vyprávění příběhů a naslouchání, jednoduché literární formy (např. pohádky, mýty, legendy, ...) (3.-4. semestr)</p>		<p>1. Funkce jazyka Lingvistické principy a modely Teorie osvojování jazyka Osvojování jazyka v prvním a druhém jazyce i za ztížených podmínek Jazyk a identita, jazyk a myšlení Formy a principy vícejazyčnosti Jazykové vzdělávání a gramotnost Vícejazyčné vzdělávání a bilingvní gramotnost</p> <p>Metody na podporu každodenní vícejazyčnosti a osvojování němčiny jako druhého jazyka (3.-4. semestr)</p> <p>2. Jazykové deficity a jazykové abnormality Hodnocení jazykové úrovně - nástroje Vzdělávací partnerství v kontextu jazykového vzdělávání Rozhovory s dětmi, a to i v inkluzivním prostředí. Institucionální síťování ve víceprofesních týmech Metody výuky jazyků na podporu komunikace</p> <p>3. Milníky v kognitivním vývoji Spoluvytvářející učení založené na výzkumu a objevování. Poruchy řeči, hlasu a jazyka Příležitosti pro jazykové vzdělávání Literární formy v základním vzdělávání</p>
4.	<p>1. Diverzita a heterogenita ve vzdělávacích procesech základní orientace ve vzdělávacím procesu oblasti: Kultura, etnický původ, náboženství, věk, pohlaví, jazyk, schopnosti a zvláštní potřeby;</p> <p>2. „Jazyk a komunikace“: Didaktický repertoár pro poskytování metod podporujících rozvoj v oblasti osvojování prvního jazyka Metody a zásady podpory jazykové(-ých) a čtenářské gramotnosti u dětí s němčinou jako prvním nebo druhým jazykem a při osvojování cizích jazyků. Kritická reflexe a analýza jazykového didaktického materiálu. Pedagogické pozorování, dokumentace a analýza jednotlivých činností Procesy jazykového vzdělávání s využitím vybraných nástrojů pozorování Vícejazyčnost a jazyková rozmanitost</p>	<p>6. Příležitosti pro jazykové a matematické vzdělávání (4. semestr)</p>	<p>1. Teoretické modely a základní teorie komunikace a dialogu</p> <p>2. Aspekty, koncepty a modely komunikačních procesů Příklady úspěšných komunikačních struktur v základním vzdělávání</p>	

5.		<p>1. Jazyková kompetence, metajazykový vývoj, jazykové povědomí, Gramotnost v rodině Gender a inkluze při osvojování jazyka Reflexe, sebehodnocení a externí hodnocení jazyka (5.-6. semestr)</p> <p>2. Vývoj jazyka a pohybu: Od pohybové činnosti k jazykové činnosti Pohybově orientovaný rozvoj jazyka (zejména u dětí s němčinou jako druhým jazykem). (5.-6. semestr)</p> <p>3. Chápání rytmiky jako integrujícího předmětu s hudebním, pohybovým a sociálně-výchovným obsahem a cíli pro inkluzivní oblast působení. Hudba - rytmus - jazyk - pohyb - estetika jako celek Kreativita - Improvizace - Komunikace - Interakce Dech - hlas - jazyk - tělo - materiál jako výrazový prostředek a podnět pro diferencované vnímání a tvůrčí procesy. (5.-6. semestr)</p>	<p>1. Teorie vývoje jazyka a milníky osvojování (prvního) jazyka Proces a základy osvojování druhého jazyka, vícejazyčnost, význam prvního jazyka pro dobrou podporovanou vícejazyčnost Různé metody pozorování a dokumentace jazykového stavu Didaktické zásady pro podporu rozvoje jazyka Hlubkové zaznamenávání dílčích poruch výkonu a vnímání; možnosti intervence Genderově a kulturně citlivé používání jazyka</p> <p>2. Rozvoj jazyka a jazyková výchova v rytmicko-hudebním kontextu Rytmicko-hudební odbornost a metodické dovednosti v jazykové podpoře a výchově Estetické formy vyjádření a činnosti v jazykově citlivém prostředí Koncepty a teorie rozvoje malby a kresby, výtvarná výchova a Gestalt výchova Malba a kresba jako symbolické jazyky a způsoby emocionálního vyjádření, základy osvojování spisovného jazyka Studiová práce a divadelní výchova jako tvůrčí, jazykově designovaný prostor</p>	<p>1. Podpora psychomotorického vývoje Vývoj jazyka a pohybu (5.-6. semestr)</p> <p>2. Základy lingvistiky Základy v oblasti diagnostiky, prevence a poradenství v kontextu jazykové podpory. (5.-6. semestr)</p>
6.				

16 Rejstřík

- akademizace, 18, 39, 46, 48, 55, 57, 74, 84, 89, 91, 96, 100, 121, 122, 125, 126, 127, 212, 254, 263
- akreditace, 78, 80, 138
- akreditační proces, 80, 138
- autonomie
 - dítěte, 24, 28, 49
 - pedagoga, 17, 134, 260
 - vysokých škol, 139, 219, 220
- Basisstufe, 32, 56, 60
- blended-learning, 159, 217, 226, 254, 259
- child-centred approach, 23
- decentralizace, 22, 30
- dějiny pedagogiky, 168, 233
- deprofesionalizace, 20, 64, 264
- didaktika druhého jazyka, 195, 252
- didaktika matematiky, 189, 246
- dramatická výchova, 193
- duální programy, 49, 76, 119, 120, 127, 137, 138, 156, 157, 258
- filozofování s dětmi, 194, 251
- formálními typy péče, 31
- globalizace, 17, 175, 247
- Grundstufe, 32, 56, 60
- historický institucionalismus, 15, 16, 17, 263, 264
- Hoffmann, Erika, 36
- hudební výchova, 191, 248
- inkluzivní pedagogika, 78, 83, 148, 181, 182, 184, 239
- interkulturní vzdělávání, 180, 181, 239, 251, 262
- izomorfismus, 16, 17
- Jádrové kurikulum „pedagogika dětství“, 80, 94, 117, 120, 161, 260
- komparativní pedagogika, 186, 242
- kompetence
 - inkluzivní a interkulturní, 48
 - k učení, 49
 - metakompetence, 49
 - metodická, 25, 43, 60, 132, 135, 136, 186
 - odborná, 132, 136, 186
 - osobnostní, 18, 24, 57, 136
 - poradenské, 48
 - postojová, 135
 - předmětová a odborná, 135
 - sociálně komunikativní, 49
 - sociální, 18, 24, 48, 49, 57, 93, 132, 136, 186, 218
 - věcná, 49
- Kuckartz, Udo, 111
- kvalitativní konstrukty srovnávacího výzkumu, 15
- lexibilizace studia, 77, 120, 127, 158, 226, 227
- Lückert, Heinz-Rolf, 36
- management a řízení, 178, 238
- mediální a digitální výchova, 194, 251
- mentor, 154, 159, 179, 204, 207, 208
- modernistické konstrukty, 21
- modularizace studia, 98, 105, 145, 166, 223, 263
- multiple-case study. viz vícepřípadová studie
- multiprofesní tým, 25, 71, 80, 124, 179, 240, 258
- náboženská výchova, 194, 195, 251
- nedostatek pedagogického personálu, 30, 64, 118, 125, 127, 138, 153, 207
- neformální typy péče, 31
- Niegl, Agnes, 44
- nivelizace personálních pozic, 122
- obecná pedagogika, 173
- obsahová analýza dokumentů, 108
- obsahově strukturující obsahová analýza, 111
- ochrana dítěte, 184, 241
- oddělený model předškolního systému, 31
- osvojování, 24, 26, 167
- panevropské trendy, 20
- participace
 - dítěte, 25, 49, 93, 95, 125, 167, 170, 172, 181, 184, 215
 - rodičů, 177, 237
- pedagog jako průvodce, 26, 33, 191, 243, 265
- pedagogická diagnostika, 170, 234, 245, 250

pedagogické koncepty a didaktické přístupy, 42, 169, 170, 204, 234
 pedocentrický model, 23
 plánování, 26, 171, 179, 195, 197, 201, 210, 235, 237
 pluralita kvalifikací, 121, 122, 123, 124
 podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, 135, 180, 183, 240
 pojetí výchovy dítěte, 23
 poradenství, 176, 237
 postmodernistické přístupy, 21
 práce s dětmi do tří let, 172
 předpraktikum, 76, 85, 92, 151, 152, 154
 pre-primary model, 33
 Primarstufe, 25, 32, 58, 86
 přírodní vědy a ekologie, 190, 247
 profesionalizace, 18, 22, 46, 55, 78, 80, 84, 96, 100, 120, 124, 157, 172, 212, 223, 228, 231, 258, 259, 260, 263
 profesionalizační modely, 18, 19
 profil absolventa, 93, 131, 132, 135, 136, 214, 215
 profil studijního oboru, 78, 80, 260
 provázející pedagog, 207
 psychologie, 175, 236
 resilience, 24, 172, 184, 241, 242
 rozvoj jazyka a komunikace, 186, 245
 Schmaus, Margarete, 44
 Schörl, Margarete, 44
 sebekompetence, 136, 148, 187, 215, 218, 219
 sebevzdělávání, 24, 116, 233, 257
 Seifert, Monika, 36
 situační koncept (Situationsansatz), 45, 166, 172, 196
 smíšený model předškolního systému, 27
 Sociálně-pedagogické pojetí, 23, 28, 29, 39, 61, 116, 133, 173, 257, 264
 sociální konstrukce, 24, 25, 31, 40, 42, 49, 116, 165, 167, 188, 190, 215, 216, 240
 sociální pedagogika, 173
 sociální práce, 38, 126, 133, 150, 174
 sociocentrický model, 23
 sociologie, 174, 195, 236
 solidarita
 jako cíl výchovy a vzdělávání, 24
 sounáležitost, 24
 speciálně-pedagogické přístupy, 180, 238
 Společný rámec pro rané vzdělávání v předškolních zařízeních, 42
 Spolky vysokých škol (tzv. Entwicklung-sverbünde), 97, 113, 214
 srovnávací pedagogika, 15
 státní uznání, 35, 38, 75, 77, 92, 117
 status
 pedagoga, 26, 40, 63, 67
 profese, 45, 55, 100, 124, 125, 126, 263
 učitele, 58
 studijní program, 15
 Studium generale, 176
 tarifní zařazení, 66, 67, 69, 74, 120, 157, 211, 260
 teacher-centred approach, 23
 tělesná výchova, 192, 249
 teorie a praxe hry, 166, 233
 testování PISA, 40, 47, 57, 115, 257
 tranzice, 185, 241
 ústní zkoušení, 144, 154, 222, 261
 úvodní a orientační fáze studia (Studieneingangs- und Orientierungsphase, STEOP), 99, 231, 291
 úvodní pedagogická praxe (Anwേഷണ-sjahr), 38
 vědecká profilace, 134, 136, 140, 146, 160, 161, 162, 205, 215, 229, 230, 260
 vícepřípadová studie, 16, 105
 vnořené studie (embedded case study design), 105
 výchova ke zdraví, 191, 192
 výchovu k demokracii, 184
 výtvarná výchova, 190, 247
 Vzdělávací plán 21 (Lehrplan 21), 59