

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Education of kindergarten's teachers

Vedoucí diplomové práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Autorka diplomové práce: Bc. Dominika Baierová

Zahrádky 181, Zahrádky 47101

Pedagogika předškolního věku

Kombinované

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou prací s názvem Vzdělávací nabídka pro učitele mateřských škol vypracovala samostatně s použitím plného výčtu citací informačních pramenů uvedených v seznamu, který je součástí této práce.

V Zahrádkách dne 30.11.2019

Bc. Dominika Baierová

Poděkování

Velké díky patří vedoucí mé diplomové práce paní prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc., za vedení a odborné rady, které mi v průběhu psaní poskytovala. Byla cenným mentorem a já jsem velice vděčná za tuto zkušenost. Dále bych chtěla poděkovat všem kantorům na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, a to za jejich odborné rady a poznatky v průběhu celého studia.

Anotace

Cílem diplomové práce je analýza současné vzdělávací nabídky pro učitele mateřských škol a zjištění jejího přínosu pro pedagogickou profesi. Práce je rozdělena do dvou částí, na teoretickou a praktickou.

Teoretická část je rozdělena do několika podkapitol, ve kterých se odráží základní pojmy, legislativa, formy vzdělávání učitelů, historický pohled na proměny ve vzdělávání učitelů v České republice a také krátké seznámení se situací v zahraničí.

Výzkumná část je realizována strukturovanými rozhovory s odborníky v pedagogické profesi a dotazníkovým šetřením mezi pedagogy a rodiči dětí docházejících do předškolního zařízení. V samotném závěru jsou reflektovány vzdělávací nabídky a zhodnocení jejich přínosu pedagogické veřejnosti.

Klíčová slova

Mateřská škola, vzdělávání učitelů, nabídka vzdělávání, kvalifikace.

Abstract

The aim of the Diploma thesis was an analysis of the current teaching possibilities for kindergarten teachers and its related contribution for teaching profession. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical.

Theoretical part is further divided into several sections that reflect terminology, legislation, forms of teachers' education, historical perspective on changes in teachers' education in the Czech Republic as well as a brief introduction to situations in abroad.

The empirical part is established by structural dialogues among experts in pedagogical field and questionnaires filled out by teachers and parents whose children attend pre-school facilities. Conclusion of this thesis reflects current teaching possibilities and evaluates their contribution to the pedagogical public.

Key Words

Kindergarten, teacher training, education offer, qualification.

OBSAH

1	ÚVOD	7
2	TEORETICKÁ ČÁST	9
2.1	VYMEZENÍ POJMŮ	9
2.2	LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	12
2.2.1	Školský zákon.....	12
2.2.2	Zákon o pedagogických pracovnících	13
2.2.3	Vyhláška o vzdělávání pedagogických pracovníků	13
2.2.4	Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.....	13
2.3	VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	14
2.3.1	Střední odborné (pedagogické) školy.....	15
2.3.2	Vyšší odborné školy.....	15
2.3.3	Vysokoškolská příprava pro učitele mateřských škol.....	16
2.4	KVALITA UČITELE	17
2.5	PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ.....	19
2.6	CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	21
2.6.1	Druhy celoživotního vzdělávání	22
2.6.2	Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.....	23
2.6.3	Neformální způsoby dalšího vzdělávání.....	26
2.7	DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	28
2.7.1	Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)	29
2.7.2	Národní ústav pro vzdělávání (NÚV)	30
2.7.3	Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta	31
2.8	BUDOUCNOST POVINNÉHO VZDĚLÁNÍ PRO VÝKON PRAXE.....	32
2.9	HISTORICKÉ IMPULSY VE VÝVOJI UČITELSTVÍ	33
2.9.1	Historická proměna přípravy učitelů mateřských škol.....	34
2.10	KOMPARACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU PEDAGOGŮ A KURIKULA ČESKÉ REPUBLIKY A NORSKA	38
3	PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM	45
3.1	PŘÍPRAVA A ORGANIZACE VÝZKUMU.....	45
3.2	CÍLE VÝZKUMU.....	45
3.3	METODY POUŽITÉ VE VÝZKUMU	46
3.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	46
3.5	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	48
3.6	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	49
3.7	DOTAZNÍKY ODBORNÉ VEŘEJNOSTI.....	72
3.8	POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY.....	74
3.8.1	Charakteristika dotazovaných respondentů.....	74
3.8.2	Struktura rozhovoru.....	76
3.8.3	Návrh projektu na podporu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol.....	77
3.9	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	80
4	ZÁVĚR	82
5	ZDROJE	84
6	PŘÍLOHY	87
6.1	PŘÍLOHA PRO MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	87
6.2	POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY.....	89

1 ÚVOD

Člověk žije ve společnosti. Společnost reaguje na kulturu. Kultura se vyvíjí, má svá pravidla, prvky, znaky. Jak se člověk stane součástí společnosti? Jak si osvojí danou kulturu? Odpověď zní: díky výchově.

Výchova má za úkol předávat duchovní hodnoty z generace na generaci a tím napomáhat začleňování do společnosti. Jde o celoživotní proces neoddelitelně spjatý se vzděláváním. Jeden bez druhého nemohou existovat, proto se v pedagogice bavíme o procesu výchovně vzdělávacím. Má na nás má vliv již od našeho narození, avšak základní bod, kdy se člověk nejvíce začne setkávat s vrstevníky a dalšími lidmi mimo rodinu, představuje nástup do mateřské školy. Proto významnou roli ve výchovně vzdělávacím procesu (kromě rodičů) sehrává učitel, a to konkrétně učitel ve škole mateřské. Je to první člověk ze širší sociální skupiny, který na dítě přímo působí a pomáhá při jeho formování.

Vše, co tento učitel v útlém věku dítěti předá, v něm zůstane určitým způsobem zakódováno po celý život. Proč se tedy setkáváme s lidmi, kteří učitelské povolání degradují? Proč jsou slyšet názory, že si učitelé v mateřských školách s dětmi jen hrají? Jedná se o neznalost široké veřejnosti důležitosti, významu a náplně práce těchto pedagogů, nebo se jedná o čistou lhovost?

Možný faktor ovlivňující toto smýšlení může spočívat v úrovni vzdělání, již musí pedagogové v předškolních zařízeních dosáhnout pro výkon této profese. V České republice se zatím jedná pouze o středoškolské odborné vzdělání. Většina okolních států Evropské unie vyžaduje po učitelích vzdělání vysokoškolské. Učitel tímto nabývá určité důležitosti a prestiže. Může mít toto vliv na vnímání pedagogů mateřských škol i u nás?

Setkávám se s různými postoji – ať už se pohybují v okruhu pedagogické či nepedagogické veřejnosti. Proto mě tato problematika zaujala a ve své diplomové práci se jí věnuji. Celá tato myšlenka vzdělaného pedagoga může mít několik podob. Může se týkat vysokoškolského vzdělání či vzdělávání v průběhu aktivního působení v profesi. Zajímá mě vliv dosaženého vzdělání na vnímání pedagoga ve společnosti, na jeho postavení a prestiž.

Diplomová práce se na základě těchto skutečností zabývá kvalitou vzdělávací nabídky pro učitele mateřských škol. V teoretické části jsou zde vymezeny základní pojmy a legislativní rámec pro přípravu a vzdělávání učitelů. Popsán je zde současný stav českého vzdělávacího systému a možnosti pro učitele v rámci celoživotního vzdělávání. Dále jsou

také shrnuty poznatky z dob minulých, tedy jak byl pedagog vnímán a co po něm bylo vyžadováno. V závěru teoretické části je obsažena komparace rámcového vzdělávacího systému a vysokoškolského vzdělání pro pedagogy mateřských škol u nás v České republice a v Norsku.

Výzkumná část diplomové práce se zaměřuje na pedagogy mateřských škol a zjištění prestiže, postavení ve společnosti, to vše v souvislosti s dosaženým vzděláním. Celý výzkum je realizován formou dotazníků, které byly zaslány veřejnosti – a to jak pedagogické, tak i nepedagogické. Součástí je také šetření mezi odborníky v praxi a tři polostrukturované rozhovory, které mají za cíl doplnit získané informace z výzkumného šetření. Dále je zde také navržena možná forma celoživotního vzdělávání pro pedagogy mateřských škol.

Pokud má někdo z pedagogů pocit nedocnění a podhodnocení, tato diplomová práce může sloužit jako ukazatel reality. Je tomu opravdu tak? Myslí si o učitelích veřejnost, že jsou nedůležití a nepotřebují speciální vzdělání a následně zacházení? Nebo nám může výsledek výzkumného šetření ukázat, že se jedná pouze o náš pocit a že ve skutečnosti je učitel vnímán jako osoba velmi důležitá?

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 VYMEZENÍ POJMŮ

Kdo to vlastně pedagog je? Podle pedagogického slovníku má tento pojem dva významy. Je to učitel v různých typech a stupních školy, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu. Toto označení nese zároveň i teoretický pedagog, kdy se jedná o odborníka v pedagogické vědě či pedagogickém výzkumu (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Pedagogika

Zabývá se vzděláváním v lidské společnosti. Jednotlivé procesy formálního i neformálního učení popisuje, analyzuje a vytváří modely pro optimální práci.

Je jednou z mnoha věd, zabývajících se člověkem a jeho edukací. Předmětem jejího zájmu je edukační realita a její jevy, kde nejpodstatnějším jevem jsou procesy učení. Obsahuje dvě základní složky – teorii a výzkum a účely má také dva – výzkum a teorii. Jedná se tedy o vědeckou pedagogiku a o aplikaci pedagogiky (Průcha, Kořátková, 2013).

Pedagogika předškolního věku

Jedná se o podoblast obecné pedagogiky, která se zaměřuje na výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku. Zkoumá a popisuje zákonitosti, individuální možnosti a zvláštnosti, pracuje se základními pedagogickými pojmy, které nadále zkoumá a rozvíjí (Průcha, Kořátková, 2013).

Je to proces, který se zabývá výchovou a vzděláváním jedince. Výchova je tvůrčí činnost, která vyžaduje, aby se neustále přemýšlelo nad tím, co je její záměr a jaké by měly být její výsledky. Do procesu výchovy a vzdělávání vstupují tyto činitelé:

- Jedinec, který je vychováván;
- Sociální a přírodní prostředí;
- Cíl (ke kterému směřujeme);
- Prostředky (které potřebujeme k realizaci);
- My (jakožto vychovatel) a naše jednání.

Jedná se tedy o vědní obor, který sleduje a řeší problémy výchovy předškolního období na teoretické úrovni. Teorie předškolní výchovy dokáže vysvětlit to, co je třeba v konkrétních situacích obecné a zákonité. Teorie nám pomáhá pochopit příčiny a odlišit předpokládané následky výchovných situací od vlivů pouze nahodilých. Velice důležitá je individuální

osobní zkušenost a vlastní praxe. K úplnému porozumění ale potřebujeme kromě praktických dovedností také znalosti teoretické. Předškolní pedagogika pomáhá zvyšovat úroveň pedagogické praxe a rozvíjí poznatky o výchově dětí předškolního věku.

Dá se s klidem říci, že výchova je nejnáročnější úkol lidstva. Je to nekončící proces, přičemž výsledek je nejistý. Výchovou lze totiž dítě formovat, ale i deformovat (Opravilová, 2016).

Pedagogický pracovník

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost působením na vzdělávaného. Je také zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo také zaměstnancem státu nebo ředitele školy.

Přímou pedagogickou činnost vykonává např.:

- a) Učitel;
- b) Pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogů;
- c) Vychovatel;
- d) Speciální pedagog;
- e) Psycholog;
- f) Pedagog volného času apod. (Martínek, zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících).

Pedagogické znalosti

Jedná se o základní kategorii v teorii a praxi vzdělávání učitelů. Pod tímto pojmem můžeme rozumět pedagogické poznatky, které si subjekt (učitel, vychovatel apod.) osvojil a jež dokáže využít v praxi. I přesto se v literatuře rozlišují teoretické pedagogické znalosti od praktických pedagogických dovedností.

Pedagogické znalosti získáváme zejména studiem literatury či návštěvou přednášek, zatímco praktické pedagogické znalosti si lze vytvořit z teoretických znalostí uplatněných při řešení praktických pedagogických situací.

Pedagogické znalosti lze také chápat jako vnitřní potenciál osobnosti subjektu (studenta či učitele) (Švec, 2005).

Pedagogické znalosti učitele

Tento pojem v sobě může zahrnovat vědomosti, dovednosti, zkušenosti a postoje. Avšak při tak rozsáhlém obsahu bychom tento pojem museli chápat jako pojem nadřazený ostatním pojmům (vědomost, zkušenost, dovednost, postoj). Tak široký rozsah však pojem znalost v běžném ani odborném jazyce nemá, je užíván spíše v užším smyslu jako synonymum pro pojem vědomost (Janík, 2005).

Profesní kompetence

V literatuře je tento pojem často vysvětlován jako profesní kvality či způsobilosti učitele. Jedná se o schopnosti a vlastnosti učitele, jeho pedagogické, teoretické a praktické znalosti a zkušenosti nezbytné pro výkon učitelské praxe. Jsou východiskem pro stanovení profesního standardu. Ten by měl být normou pro vstup do učitelské profese. Kompetence nejdůležitější pro výkon této praxe se nazývají kompetence klíčové (Švec, 2005).

Kompetence učitele představují nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace. Jedná se o komplexní potencialitu učitele k úspěšnému výkonu učitelské profese (Janík, 2005).

Schopnosti a dovednosti

Termín schopnost a dovednost nejsou terminologicky zcela vyjasněné. Vznikají v nejrůznějších oblastech života a jsou součástí duševního i tělesného výkonu. Podíváme-li se na dovednosti, ty jsou chápány spíše jako způsoby úspěšného plnění činností. Opírají se o vědomosti a životní praxi. V praxi však pojem dovednost a schopnost nelze ztotožňovat. Dovednosti jsou výsledkem záměrného učení a procvičování, avšak schopnosti má v sobě člověk již dané a může je pouze rozvíjet, nikoliv získávat (Nelešovská, 2005).

Andragogika

Pojem označující vzdělávání dospělých, obsahující vědní disciplínu, jež poskytuje poznání o výchově, vzdělávání a kultivaci dospělých se nazývá andragogika. Od tohoto pojmu se odvíjí také pojem vzdělávání dospělých, který se zabývá vzděláváním osob starších 18let (Starý, 2008).

Prestiž učitelského povolání

Prestiž obecně vyjadřuje významnost postavení, úctu, vážnost, důstojnost, věhlas, ocenění, vliv apod. Prestiž učitelů je hodnota přisuzovaná veřejností. Nejdůležitějšími hledisky jsou vysoké profesní znalosti, důležitost povolání pro společnost a vnímaná odpovědnost. Řada výzkumů prestiže různých povolání ukazuje, že v České republice je ve společnosti učitelství vnímáno velmi pozitivně. Veřejnost profesi učitele uznává (Urbánek, 2005).

Profesní standard

Tento pojem je chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, jež jsou nezbytné pro výkon učitelské profese. Definiuje také kompetence, které jsou považovány za celkovou způsobilost pro činnost učitele. Jsou to tedy komplexní a flexibilní profesní kvality učitele, které zahrnují znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a hodnoty. Jedná se o vyvíjející se fenomén, otevřený pro inovace (Asztalos, Coufalová, 2010).

2.2 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PRO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V této kapitole uvádím jednotlivé zákony, ve kterých jsou zakotvena práva a povinnosti pedagogů mateřských škol v souladu s jejich vzděláváním. Jedná se o stručný přehled, který slouží jako úvod do sledované problematiky.

2.2.1 Školský zákon

Zákon 561/2004 Sb., ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Úplné znění ke dni 15. 2. 2019.

Tento zákon stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňují. Vymezuje práva a povinnosti. Určuje základní kritéria a povinnosti výše uvedených stupňů vzdělávání. Tato kritéria jsou platná po celé České republice. Pro předškolní zařízení jsou zde stanovené jeho cíle, organizace, povinnosti a způsoby plnění a individuální vzdělávání. Z obecného pohledu jsou zde také uvedena práva a povinnosti pedagogických pracovníků (Vokáč, zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

2.2.2 Zákon o pedagogických pracovnících

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004.

Zákon upravuje pracovní poměry pedagogických pracovníků, předpoklady pro výkon činnosti a jejich pracovní dobu. Dále stanovuje a popisuje jejich další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků. Vztahuje se na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, zapsaných do rejstříku škol a školských zařízení, a na pedagogické pracovníky v zařízení sociálních služeb. Vysvětluje a popisuje základní pojmy a termíny, jimiž jsou pedagogický pracovník, předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka apod. (Martínek, zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících).

2.2.3 Vyhláška o vzdělávání pedagogických pracovníků

Vyhláška č. 317/2005 Sb., ze dne 27. července 2005, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

V této vyhlášce jsou jasně stanovené druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které jsou dále rozpracovány a popsány detailněji:

- a) Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů.
- b) Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů.
- c) Studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Jsou zde také popsány akreditační komise a jejich činnost, kariérní systém pedagogických pracovníků spolu s podmínkami a závěrečná, přechodná a zrušovací ustanovení (Trunda, vyhláška č. 317/2005 Sb., vyhláška o vzdělávání pedagogických pracovníků).

2.2.4 Vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

Vyhláška č. 1/2006Sb., ze dne 19. prosince 2005, kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřízených Ministerstvem vnitra ČR.

Ve vyhlášce jsou jasně stanovené druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vedoucích pedagogických pracovníků, jejich obsah a další náležitosti (vyhláška č. 1/2006 Sb., vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků).

2.3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM PEDAGOGŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Na začátek této podkapitoly uvádím úryvek ze školského zákona, jenž se zabývá získáváním odborné kvalifikace pedagogických pracovníků: Učitel v mateřské škole.

„Učitel mateřské školy v České republice získává odbornou kvalifikaci:

- a) Vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.*
- b) Vysokoškolským vzděláním studiem v akreditovaném studijním programu oboru pedagogika, popř. v akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání probíhajících na vysoké škole zaměřených na přípravu učitelů mateřských škol.*
- c) Vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.*
- d) Vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v celoživotním programu na vysoké škole zaměřeným na přípravu učitelů mateřských škol.*
- e) Středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.*
- f) Středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na vzdělávání vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, které formou a obsahem odpovídá profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku*
- g) Učitel v MŠ vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě/škole pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami získává odbornou kvalifikaci*
 - a. Vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku*
 - b. Vyšším odborným vzděláním v oboru zaměřeném na speciální pedagogiku*
 - c. Vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy a vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku nebo v programu celoživotního vzdělávání na vysoké škole zaměřeným na speciální pedagogiku“ (Martínek, zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících).*

2.3.1 Střední odborné (pedagogické) školy

Všechny střední odborné školy u nás integrovaly obor učitelství pro mateřské školy do oboru předškolní a mimoškolní pedagogiky a jedná se stále ještě o nejčastější typ přípravy na učitelskou profesi v mateřských školách. Často jsou spojeny s dalším typem škol (gymnázia, VOŠ apod.) (Syslová, 2013)

Absolventi středního odborného vzdělání by se dle charakteristiky vzdělávacího programu měli uplatnit v mateřských školách, ve školských a mimoškolních zařízeních (školní družiny, kluby, centra volného času, dětské domovy apod.) a jako vychovatelé v ústavech sociální péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé. Podmínkou přijetí je úspěšné vykonání přijímací zkoušky, která obsahuje i talentovou část v oblasti hudební, tělesné a výtvarné. Obsahem studia jsou všeobecně vzdělávací předměty, odborné předměty, nepovinné předměty a kurzy. Právní subjektivita středních pedagogických škol umožňuje vlastní tvorbu školních vzdělávacích programů. Studium je čtyřleté a je ukončené maturitní zkouškou. Předškolní pedagogika je však na většině pedagogických škol kombinovaná s dalšími specializacemi, jako jsou například: předškolní a mimoškolní pedagogika, výchovná a humanitní činnost, pedagogika volného času, sociální vychovatelství, sociální pečovatelské služby, sociální pedagogika. Samotné učitelství pro mateřské školy lze studovat pouze na pedagogickém lyceu při střední pedagogické škole, které spojuje všeobecné středoškolské vzdělávání s částečnou profesní přípravou, avšak absolventi nemají způsobilost k výkonu profese. Jedná se pouze o zájmově orientovanou přípravu pro další studium v terciárním vzdělávacím systému (Spilková a kol., 2004).

2.3.2 Vyšší odborné školy

Pedagogické VOŠ jsou v současné době v ČR pouze tři – v Berouně, Litomyšli a Kroměříži. Poskytují kvalifikaci pro profesi učitele v mateřské škole, ale také pedagog volného času (školní družiny, dětské kluby apod.) (Syslová, 2013).

Rozdílnost mezi vyšší odbornou školou a střední školou je hlavně v organizaci studia. Po formální stránce přebírají vyšší odborné školy některé znaky vysokoškolského studia (dělení školního roku na semestry, zkušební období, organizace studia formou přednášek, seminářů a cvičení). Samostatný obor učitelství pro mateřské školy se na žádné vyšší odborné škole nerealizuje. Některé vzdělávací programy obsahují problematiku předškolní výchovy, avšak tento podíl je nedostačující. Stejně jako u středních pedagogických škol je spektrum studia příliš široké, a proto nedokáže učitele na výkon pedagogické praxe dostatečně připravit. K přijetí musí uchazeči mít úplné střední

všeobecné nebo odborné vzdělávání s maturitou. Dále je zde povinnost úspěšného splnění talentových zkoušek a posouzení osobnostních dispozic. Studium je zakončeno absolutoriem. Jeden z argumentů pro další rozvoj VOŠ je to, že se na střední školu se hlásí 15–16letí uchazeči, u kterých lze pochybovat o skutečné odpovědnosti při volbě učitelského povolání – nejsou ještě samostatní v rozhodování a také nejsou ještě pro start na takto náročnou profesní dráhu připraveni. V tomto věku se však můžou výrazně rozvíjet talentové předpoklady, což je také jedním z argumentů pro přeměnu současných středních pedagogických škol na gymnázia s esteticko-výchovným zaměřením. Toto studium by však neposkytovalo profesní kvalifikaci, pouze by rozvíjelo předpoklady pro budoucí studium a pedagogickou činnost. Velká část absolventů VOŠ se snaží dále pokračovat ve studiu na pedagogických i jiných fakultách, a to z důvodu nejasného legislativního postavení absolventů těchto škol, nevyhraněnosti koncepce obsahu studia apod. Další možností proměny VOŠ je také změna na regionální soukromou školu neuniverzitního typu, která se už v několika případech realizovala – zaměření se však týkalo pouze ekonomických oborů (Spilková a kol., 2004).

2.3.3 Vysokoškolská příprava pro učitele mateřských škol

Pregraduální příprava učitelů je zakotvena v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR, 2011–2015* (2011). Mělo by docházet ke zvyšování profesionality, a to z důvodu potřeby důkladné připravenosti budoucích pedagogů na měnící se požadavky a reformy. Požadavek na vysokoškolské vzdělání pedagogů přinesla Bílá kniha (2001) (Syslová, 2013).

Soustava Kvalifikace kmenových oborů zařadila studium Učitelství pro mateřské školy pod několika kódy na vysokých školách, a to: 7501 Pedagogika, 7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika, 7507 Specializace v pedagogice.

Na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy byl obor Učitelství pro mateřské školy zařazen pod kód 7507. Jedná se o bakalářské studium realizované od roku 1993. Předpokladem pro přijetí na tento studijní obor je maturita a úspěšné splnění přijímacího řízení, jež se skládá z talentových zkoušek (hudební, výtvarná a tělesná výchova) a z ústního pohovoru. Ten je zaměřen na český jazyk a literaturu (s orientací na děti a mládež) a všeobecný kulturní přehled. Důležitý je také mluvený projev bez vady řeči. Zakončení studia spočívá ve splnění státní závěrečné zkoušky, a to z oborů pedagogika, psychologie a předmět volené specializace (speciální pedagogika, management apod.) (Spilková a kol., 2004).

Když se podíváme konkrétně na fakultu Jana Ámose Komenského v Karviné, zjistíme, že je zde možné vystudovat bakalářský obor Předškolní pedagogika a Pedagogika I. stupně, jenž umožňuje v Polsku učit jak na školách mateřských, tak i základních. Zarážejícím faktem je to, že se jedná o pouhé 3 roky kombinovaného studia – tedy 6 semestrů. Chce-li absolvent získat oprávnění vyučovat na těchto školách i v České republice, musí zažádat o uznání dokladů a části studia. Myšlenka je to dobrá, avšak dle mého názoru pouze nekvalitně zpracovaná. Nyní u nás v České republice mohou učitelé z 1. stupně učit v mateřských školách, pokud si doplní kvalifikaci v rámci celoživotního vzdělávání na vysoké škole.

2.4 KVALITA UČITELE

Lze předpokládat, že kvalita učitele je úzce spjata s kvalitou jeho vzdělání a je důležitým faktorem ovlivňujícím kvalitu školního vzdělávání. Ta je i obecným trendem pro inovace ve školství v oblasti zkvalitňování systému přípravy učitelů. Tato problematika se dostává do popředí politického dění, což můžeme zaznamenat i z mezinárodních politických dokumentů vydaných UNESCO, OECD, Evropskou komisí (např. „Učení je skryté bohatství“, UNESCO 1997; „Celoživotní učení pro všechny“, OECD 1997; „Lisabonské cíle vzdělávání, Rada Evropy 2000; „Zvyšování kvality učitelského vzdělávání“, Evropská komise 2004, 2007).

Mnoho studií se pokusilo komplexně popsat nároky a požadavky na kvalitního a efektivního učitele, na základě čehož byly v mnoha evropských zemích (a i v zámoří) vytvořeny profesní standardy jako východisko pro vzdělávání učitelů, jejich další profesní rozvoj i hodnocení. Ty se však vztahují na různé pojetí učitelské profese v dané zemi. Nejčastěji je však standard formulován jako soubor klíčových profesních kompetencí.

Jako trend se v posledních letech ukazuje důraz na profesní standard vytvářený v interakci a spolupráci mezi reprezentanty školní praxe, pedagogického výzkumu a vzdělávací politiky. V potaz musí být tedy brána realita školní praxe, politiky musí být vytvořen prostor pro výzkumníky a praktiky k vytváření vzdělávací politiky. Učitelé by měli být zapojeni do výzkumů, musí být ochotni se angažovat v odborných diskuzích, mít zájem ovlivňovat vzdělávací politiku týkající se podstatných otázek vzdělávání a učitelské profese.

Teorie je jeden faktor, ale z hlediska praxe a funkčnosti standardu musí být sdílen různými aktéry ve vzdělávání, aby byl s učiteli spjat vnitřně a aby byl v souladu se samotným chápáním podstaty jejich práce, jak vidí sami sebe jako profesionály (Asztalos, Coufalová, 2010).

Důležité je si uvědomit také závažnost vlivu nekvalitních učitelů, a to hlavně v prvních letech povinné školní docházky. Špatný vliv v útlém věku může mít následky v následujících letech (Spilková, Tomková, 2010). Na učitele jsou kladeny vysoké nároky – měl by mít vyšší úroveň morálních vlastností, které jsou v úzké spojitosti s výkonem jeho profese. Učitel jako osobnost by měl mít široký kulturně politický přehled, měl by disponovat rozsáhlými komunikativními dovednostmi a měl by mít hluboký a vřelý vztah k dětem. V dnešní době musí učitel reagovat na rychle se měnící požadavky společnosti, kdy je zároveň vyžadována orientace v nových poznacích vědy, kultury a techniky (Nelešovská, 2005).

Kvalita učitele v českých zemích

Pojmy „kvalita vzdělávání“, „kvalitní škola“, „kvalitní výuka“ jsou často slyšet, avšak nejsou dosud jednoznačně vymezeny. Národní program rozvoje vzdělávání (2001, dále jen Bíla kniha) konkretizuje představy o kvalitě vzdělávání, školy a výuky v podobě žádoucího stavu, kam je třeba směřovat. Kvalitní učitelé jsou v Bílé knize považováni za hlavní aktéry proměny školy. Je zde také popsána důležitost jednotlivých kategorií standardů pro formulování rámcových programů přípravného vzdělání učitelů.

Co se týká vzdělávání učitelů na univerzitách v ČR, koexistují zde různé a velmi rozdílné modely z hlediska délky, pojetí, struktury a požadavků na výstupy studia.

V letech 2000–2001 byl v návaznosti na Bílou knihu v rámci grantu MŠMT zpracován projekt s názvem „Podpora práce učitelů“. Jedním z mnoha výstupů byl také pokus o formulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele. Avšak přes veškerou podporu MŠMT a mnoha diskusí nebylo s tímto projektem bohužel nadále pracováno. V následujících letech začalo pracovat grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách, a to z iniciativy MŠMT, a výsledná práce byla zveřejněna v roce 2005. Obsahovala minimální standardy učitelství, které by mělo vydat MŠMT formou vyhlášky, a tyto dokumenty se později měly stát základním materiálem pro akreditační komisi a vysoké školy.

Současný stav, kdy obsah, rozsah a požadavky pro pedagogické obory byly čistě v kompetenci vysokých škol, byl však nadále neudržitelný. Státem byly definované

rámcové požadavky na podobu učitelského vzdělávání, přitom byl ponechán dostatečný prostor všem vysokým školám pro konkretizaci a inovace. Pro přípravu učitelů byly navrženy jen minimální standardy rozdělené do čtyř navzájem provázaných složek. Postupem času však narůstala nespokojenost na straně akademických funkcionářů, a to z důvodu údajné přemíry podílu profesní složky, která začala přerůstat v tlak na oslabení tohoto dokumentu z roku 2005. Z tohoto úsilí vznikl dnešní stav, kdy norma není závazná, pouze doporučená. Stát tedy ztratil nástroj pro kontrolu kvality vzdělávání pedagogů a v poslední době opět sílí názor, že je nutnost definovat přesně kvalitu učitele a profesní standard legislativně ukotvit jako normu. To by mělo přispět k další profesionalizaci učitelů.

Roku 2006 proběhla snaha o založení Asociace profese učitelství ČR, což mělo „zdola“ pomoci profesionalizaci učitelství. Cílem byla podpora kvality učitele a tvorba profesního standardu. Nyní už nefungující asociaci se povedlo založit roku 2008 a od začátku její existence byla respektována jako součást vzdělávací politiky (Asztalos, Coufalová, 2010).

2.5 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ

Profesní rozvoj učitelů neznamena pouhé formální vzdělávání či výcvik, ale lze se na tyto dvě fráze podívat přes pojem „rozvoj učitele“. Scheerens profesní rozvoj učitelů vysvětluje jako „jádro systematických aktivit připravujících učitele pro výkon profese, zahrnující přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese, další vzdělávání učitelů a průběžný profesní rozvoj ve škole“ (Scheerens 2010, s. 19). Toto široké pojetí zahrnuje i přípravné vzdělávání, což veřejností není přijímáno. Většinou se totiž můžeme setkat s pojmem, který vysvětluje profesní rozvoj učitelů až po vstupu do profese.

V poslední době můžeme zaznamenat dva modely učitelského vzdělávání. Tyto modely jsou:

1. Dvoufázový
 - a. Programy obsahující pouze profesní přípravu, akademická (odborná) není zahrnuta.
 - b. Tato příprava není prováděna univerzitami.
2. Jednofázový

- a. Všechny programy včetně akademických studií jednoho nebo více předmětů, ale i profesní studia.
- b. Existují 3 způsoby:
 - i. Integrovaný (akademická a profesionální studia jsou integrována).
 - ii. Souběžný (akademická a profesní studia probíhají současně – Norsko, Dánsko, Velká Británie apod.).
 - iii. Konsektivní (nejprve akademická studia v oborech a po jejich ukončení následují profesní studia). Zde se věnuje větší pozornost vstupu učitele do praxe (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská 2012).

Pro srovnání a inspiraci, jak by kvalitní profesní rozvoj učitelů mohl vypadat, uvedu část zákona v USA s názvem *No Child Left Behind* (2001). Zde je uvedeno také 5 kritérií, která tento rozvoj musí obsahovat, aby byl kvalitní:

- A. Zaměřenost na konkrétní učivo, pozitivní a trvalý dopad na výuku a učitelův výkon.
- B. Vztah k národním standardům vzdělávacího obsahu a hodnocení výsledků učení.
- C. Zdokonalovat učitelovy odborné znalosti.
- D. Rozvoj učitelova porozumění výukovým strategiím (základ ve vědeckých poznatcích).
- E. Pravidelné vyhodnocování (No child left behind. *Encyclopaedia Britannica*, 2001)

Strategické dokumenty Evropské unie pro rok 2010–2020 obsahovaly usnesení a výzvu pro vytváření platforem a aktivit vzájemného učení za účelem výměny znalostí, zkušeností a odborných poznatků. Vyzývá členské státy aby:

- A. Vhodným způsobem stanovily, že se všichni noví učitelé zúčastní programu zaškolení (podpora během prvních let).
- B. Stanovení pravidelného posuzování individuálních potřeb profesního rozvoje učitelů – sebehodnocení nebo vnější hodnocení. To by mělo poskytnout příležitost k dalšímu profesnímu rozvoji.

- C. Aktivní podpora příležitostí – programy výměny a mobility.
- D. Úkoly vedoucích pracovníků – prozkoumání za účelem odlehčení od administrativy a poskytnutí příležitosti zaměřit se více na vytváření celkových podmínek pro výuku a studium.
- E. Zajištění vysoce kvalitních programů pro rozvoj znalostí, dovedností a postojů (Toth, 2020).

Závěry k profesnímu rozvoji učitelů v České republice

Aktuálně u nás neexistuje systém evaluace účinků dalšího vzdělávání učitelů do školní praxe. Legislativně je další vzdělávání pedagogických pracovníků vymezeno v zákoně o pedagogických pracovnících, a to hlavně po stránce kvantitativní. Úplně chybí kritéria a evaluační nástroje pro hodnocení dopadů praxe. Učitelé ze strany státu nejsou motivováni pro získávání vyšší kvalifikace a chybí kariérní řád.

Také není zcela jasné, kdo nese odpovědnost za kvalitu koncepce profesního rozvoje učitelů na národní úrovni. Existují podmínky pro akreditaci instituce pro další vzdělávání, avšak v praxi se kvalita zjišťuje hlavně z předložených dokumentů. Průběh dalšího vzdělávání se nesleduje a nesledují se ani dopady jednotlivých vzdělávacích činností.

Profesní standard na rozdíl od jiných evropských zemí chybí. V České republice jsou sice požadavky na průběžné vzdělávání zakotveny v legislativě jako povinnost, ale neexistují stanovené mechanismy, které by tuto aktivitu monitorovaly.

Vše nasvědčuje tomu, že profesní rozvoj učitelů v České republice se teprve stává jednou z priorit vzdělávací politiky a zatím není využíván ke zlepšování výsledků. Bohužel existuje tak nebezpečí, že vzdělávací výsledky budou dále klesat a v dlouhodobém horizontu nebudou absolventi vzdělávací soustavy schopni konkurovat svým vrstevníkům z ostatních vyspělých zemí (Starý, 2012).

2.6 CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Celoživotní vzdělávání učitelů lze rozdělit na neformální zkušenostní proces a profesionální rozvoj. V minulosti proces učení učitelů, tedy jak mají vyučovat, vyplýval z pozorování jiných učitelů, z diskuzí a spolupráce s kolegy, podpory vzdělávacích

institucí, vlastních dětí, reflexe vlastní zkušenosti jako žáka nebo studenta, vlastní životní zkušenosti atd.

Co se týká profesního chování, většina učitelů ho mění v průběhu kariéry a tato změna může být interpretována jako proces učení nazývaný odborníky „*teacher development*“ (rozvoj učitelů) nebo „*professional development*“ (profesionální rozvoj). Tato změna je nezbytná, neboť vyučovací situace ve škole se také stále mění.

Obecně se pedagogové staví kriticky k zavádění formálních vzdělávacích programů. Důvodem této kritiky je zdůraznění hodnoty zkušenostního učení v prostředí třídy – tedy neformálního procesu celoživotního učení. Naopak veřejná diskuze klade důraz na formální institucionalizovaný proces celoživotního učení učitelů a na jeho zavedení do již existujícího systému (Švecová, Vašutová, 1997).

Celoživotní vzdělávání je jeden z nástrojů pro dosažení hlavních cílů Evropské unie, tedy pro vytvoření sjednocené Evropy s vysokou životní úrovní, zaměstnaností, kde bude společnost soudržná, inkluzivní a aktivní. V roce 1995 vydala Evropská komise „Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učící se společnosti“, ve které je jasně ukotvena a popsána důležitost celoživotního vzdělávání pro rozvoj Evropské unie. Tento dokument následně sloužil jako východisko pro další vznikající dokumenty podporující celoživotní vzdělávání (Rabušicová, Rabušic, 2008).

Jak jsem již zmínila v kapitole „Vzdělávací systém pro učitele mateřských škol“, existují různé typy školní přípravy pedagogů. Co se týče mimoškolního učení, existuje podle Plamínka (2014) šest základních forem mimoškolního učení dospělých. Jedná se o: školení, trénink, konzultace, koučování a „učení z výkonu“, a to buď z výkonu učitele, nebo výkonu vlastního. Tyto typy se od sebe liší nejvíce vzdáleností od reality a vztah k realitě bývá trojí: umělý, zobecněný – pracující s příklady, řešení praxe nanečisto, nebo kauzy řeší přímo.

2.6.1 Druhy celoživotního vzdělávání

Podle vyhlášky č. 1/2006 Sb. stanovující druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků existují tyto druhy dalšího vzdělávání:

a) Odborné vzdělávání pedagogických pracovníků

Pod tímto pojmem se rozumí získávání znalostí, dovedností a způsobilostí v oblasti pedagogických, speciálně pedagogických nebo psychologických věd. Pro odborné vzdělávání jsou pedagogičtí pracovníci zařazováni

ředitelem školy/školského zařízení do odborných stupňů za jasně stanovených podmínek. Jednotlivé etapy odborného vzdělání jsou ukončeny získáním osvědčení.

b) Průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků

Průběžné vzdělávání slouží ke zdokonalování aktuálních znalostí a dovedností. Průběžným vzděláváním můžeme rozumět získávání nových poznatků nebo udržování stávajících a získávání nových profesních znalostí a dovedností. Jednotlivé etapy jsou také ukončené získáním osvědčení.

c) Vzdělávání vedoucích pedagogických pracovníků

Vedoucí pedagogičtí pracovníci vzděláváním získávají znalosti, dovednosti a způsobilosti v oblasti řízení organizační složky. Je určeno pro ředitele škol/školských zařízení, zástupce ředitelů a vedoucí pedagogické pracovníky, kteří jsou ve funkci nejméně 4 roky. Jednotlivé etapy jsou zakončeny získáním osvědčení (vyhláška č.1/2006 Sb., vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků).

2.6.2 Druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

Podle vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, jak již bylo uvedeno výše, je další vzdělávání rozděleno na několik druhů:

- a) Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů.
- b) Studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů.
- c) Studium k prohlubování odborné kvalifikace.

Vzdělávání pedagogických pracovníků je zde dále rozděleno na několik podoblastí. Já se zaměřím na ty, které jsou ve spojitosti s problematikou vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol.

Studiem pedagogických věd získává absolvent znalosti a dovednosti v pedagogické, speciálně pedagogické a psychologické oblasti. To vše je v rámci odborné kvalifikace. Studium se uskutečňuje v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách a délka jeho trvání je nejméně 250 vyučovacích hodin. Osvědčení absolvent získá úspěšnou obhajobou závěrečné písemné práce a zkouškou před komisí.

Studiem k rozšíření odborné kvalifikace získává absolvent možnost vyučovat na jiném druhu/stupni školy, nebo vyučovat další předměty či vykonávat speciálně pedagogickou

činnost u zdravotně postižených dětí, žáků a studentů. Studium se uskutečňuje v rámci celoživotního vzdělávání na vysokých školách v délce nejméně 200 nebo 250 vyučovacích hodin. Absolvent získává osvědčení po úspěšné obhajobě závěrečné písemné práce a zkoušce před komisí. V souvislosti s tím je také doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace. Absolvent pro získání osvědčení musí splnit na závěr studia stejné podmínky. Po ukončení získává způsobilost pro výkon speciálního pedagoga či pro výkon přímé pedagogické činnosti na jiném druhu/stupni školy. Rozsah studia záleží na druhu studia.

Průběžné vzdělávání je založeno na aktuálnosti. Obsahem jsou nové poznatky z obecné pedagogiky, pedagogické a školní psychologie, teorie výchovy, obecné didaktiky, vědních, technických a uměleckých oborů a jejich oborových didaktik, prevence sociálně patologických jevů a bezpečnosti a ochrany zdraví. Průběžné vzdělávání může zahrnovat i jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků. Formou tohoto vzdělávání bývá účast na kurzu či semináři. Délka programu je nejméně 4 vyučovací hodiny. Absolvent získává osvědčení (vyhláška č. 317/2005 Sb., vyhláška o vzdělávání pedagogických pracovníků).

Školení a tréninky

Školení a tréninky jsou založené na obecných výkladech a modelech reality. Dělí se na dva druhy – první se specializuje na předávání teoretických znalostí, kdy se velmi blíží k tradiční školní praxi. Proto se tomuto druhu nejlépe hodí označení školení, kurs nebo přednáška. Učitel na školení se nazývá lektor, školitel nebo přednášející. Účastníci školení sedí, poslouchají a doptávají se. Diskuse nebývají zvykem.

Druhou možností je získávání praktických dovedností. Takový program obsahuje nácvik postupů. Často je to forma volená pro sportovce. Učitel bývá označován jako trenér nebo lektor (Plamínek, 2014).

V praxi učitelé mateřských (a určitě i základních a středních) škol chodí často na specializované semináře. Zde přednášející předává posluchačům osvojené znalosti a poznatky z dané problematiky, avšak často je součástí i hromadná diskuse.

Konzultace a koučování

Tento typ učení se zabývá realitou, kde se připravuje skutečný postup, který však není proveden. Zabývá se tedy buď teorií a znalostmi, anebo dovednostmi a praxí. V poradenství je učitel označen jako konzultant a jeho úkolem je navrhnout dobré řešení konkrétní reálné situace, je vybaven teoretickými znalostmi (v ideálním případě

i praktickými zkušenostmi). U koučování je učitel také označován jako konzultant, avšak má laťku nastavenou výše a snaží se naučit lidi přemýšlet. Rozdíl mezi poradenstvím a koučováním lze vysvětlit rčením: konzultant dává lidem ryby, kouč učí lidi rybařit (Plamínek, 2014).

Učení z výkonu

Učení z výkonu bývá dvojího typu. Prvním tímto typem je učení z výkonu učitele, kdy se jedná spíše o demonstraci a vzdělávaný přihlíží výkonu praxe. Učení z vlastního výkonu je takové, že učitel přihlíží výkonu vzdělávaného – tzv. stínování. Při porovnání s konzultacemi a koučováním: demonstrace má určitý vztah ke konzultacím a stínování má zase naopak užší vztah ke koučování.

Učení z výkonu učitele je efektivní z toho důvodu, že konzultant umí nejen radit, ale také dokáže vše prakticky ukázat. Jedná se o ukázkou reálného výkonu učitele, která je zakončena diskusí a radami. Má tedy velice blízko k poradenství.

Učení z vlastního výkonu je pravým opakem z výkonu učitele. Výkon zde podává účastník, učitel do něj nezasahuje a je završen zpětnou vazbou poradenského/koučovacího charakteru (Plamínek, 2014).

Kombinované programy

Program šetřící zdroje se využívá, když jsou zadané velké nároky na efektivitu – dosažení odborné způsobilosti v co nejkratším čase, za co nejméně peněz /s minimálním vynaloženým úsilím. Má tři důležité fáze. První z nich je získávání znalostí, dále získávání dovedností a na závěr se jedná o získání a posílení návyků.

Příprava specialistů je dalším kombinovaným programem, který bývá využíván v případě velkých požadavků na kvalitní výsledky. Nešetří čas, není levný, ale zaručuje slušnou pravděpodobnost perfektní přípravy talentovaných účastníků. Má taktéž tři fáze. První je tréninkový cyklus, z něhož připravení účastníci postupují rovnou do učení z výkonu učitele a na závěr se role vymění a nastává učení z vlastního výkonu (Plamínek, 2014).

Výběr metody

Volba metody vzdělávání dospělých záleží na cílech, obsahu a na konkrétních podmínkách, které mají vliv na celou realizaci vzdělávací akce, a to včetně vyspělosti a informovanosti účastníků. Metody se proto často kombinují, přičemž základním

kritériem pro výběr těchto metod je cíl. Dalším kritériem je také to, co chceme vyučovat – tedy obsah vzdělávání. Nejvyužívanějšími metodami jsou přednášky, které jsou založené na monologu lektora. Přednáška pomáhá vyložit problematiku v co nejkratším čase pro co nejvíce účastníků. Další často využívanou metodou jsou rozhovory a diskuse, kdy rozhovor je založený na vhodně pokládaných otázkách lektora, v diskusi dochází k výměně informací a názorů mezi účastníky (Bednaříková, 2006).

V podmínkách českého školství bohužel není absolvování dalšího vzdělávání učitelů povinné. Pedagogická centra nabízející vzdělávací aktivity pedagogům tedy působí pouze doplňkově a témata jsou vybírána nahodile většinou řediteli škol. Takovéto doplňkové vzdělávání není zbytečné, může být dokonce velmi užitečné, avšak bez ucelené struktury se může toto postgraduální proškolení míjet účinkem. Absence postgraduálního vzdělávání staví do nepříjemného světla jak pedagogy, tak i samotné pedagogické fakulty, na kterých se budoucí učitelé MŠ vzdělávají. Ty stojí před úkolem naučit budoucí pedagogy širokému komplexu profesních vědomostí a dovedností.

Další vzdělávání neznamená prodloužení přípravy na výkon učitelské profese, ale další rozvoj a zdokonalování profesních dovedností potřebných pro výkon praxe. V zahraničí je další vzdělávání učitelů stavěno do popředí a je součástí profesního postupu a kariérního růstu (Urbánek, 2005).

2.6.3 Neformální způsoby dalšího vzdělávání

Podívejme se také na možnosti neformálního vzdělávání, které je v kompetenci každého účastníka. Pro ucelenou představu o dalším vzdělávání jedince jsem vybrala několik individualizovaných metod učení.

Dril

Jedná se o jednu z nejkontroverznějších technik učení. Jedná se o dlouhodobé, ale hlavně mechanické procvičování. Při této technice není potřeba příliš samostatného myšlení či přílišného soustředění. Často se tato technika využívá v případě opakování slovíček, rovnic, postupů apod. Velký důraz je kladen na paměť a pochopení dané problematiky není potřebné. Tato metoda vzdělávání není vůbec špatná, jen musí být vhodně využívána, a to v širším kontextu – časté opakování již naučeného a následné provázání s další metodou učení (konverzace apod.). Pro vysokou účinnost této metody je potřeba si uvědomit skutečnost, že mozek obecně lépe pracuje, pokud činnosti střídá. Proto je vhodné dril prokládat jinou činností (Černý, 2016).

U učitelek v mateřských školách tato forma učení a sebevzdělávání může být prospěšná v případě nutnosti osvojení si nových odborných znalostí, které jsou nezbytné pro fungování v takovéto instituci.

Průběžné učení

Učení jako takové lze rozdělit na dvě části – nárazové učení (studium na poslední chvíli) a opakované/průběžné učení. Cílem tohoto typu učení obecně je zlepšení zapamatování (navýšení objemu), pochopení souvislostí a určitého kontextu. O tématu dlouhodobě přemýšlíme a můžeme efektivně pracovat i se zdroji informací (Černý, 2016).

Tato metoda učení je pro pedagoga v jeho volném čase nejideálnější. Pokud se pedagog své profesi intenzivně věnuje a zajímá se o aktuální trendy, a hlavně věnuje svůj volný čas dobrovolně průběžnému učení, může poté dosáhnout kvalitního vědomostního rozvoje.

Sebereflexe

Sebereflexe je jednou z metod sebehodnocení ve vztahu k profesnímu výkonu. Jedná se o fenomén v přípravě budoucích učitelů. Je to jedna z cest k rozvoji didaktického myšlení a výrazně ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti učitele. Je to proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky zpětnou vazbu, kterou mu poskytuje například ředitel, kolegové, žáci/děti apod. Výsledkem sebereflexe je plán/záměr učitele, jak svou činnost zkvalitnit. Vyústěním sebereflexe je tedy určitá prognóza /preskripce/ odhad či plán dalšího jednání či činností. Podle většiny odborníků, kteří se zabývají přípravou budoucího učitele na výkon profese, učitel získává zájem a potřebu analyzovat kvalitu své pedagogické činnosti až v průběhu vlastní praxe. Tato skutečnost se odráží od již získaných zkušeností a díky schopnosti reflektivního myšlení.

Učitel, který využívá sebereflexi, se vyznačuje například takto:

- Věnuje pozornost potřebám žáků/dětí a orientuje se na ně.
- Detailně plánuje výchovně vzdělávací proces.
- Má potřebu zpětné vazby.
- Uplatňuje strategické myšlení.
- Má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.7 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu pedagogického působení povinnost dalšího vzdělávání. To jim má pomoci obnovení, udržení a doplnění kvalifikace. Mohou se také účastnit dalšího vzdělávání, které jim kvalifikaci zvýší – tím se rozumí její samotné získání či rozšíření.

Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání. Tento plán se stanovuje na základě předchozího projednání s příslušným odborovým orgánem a při jeho stanovování je nutno přihlídnout ke studijním zájmům samotného pedagogického pracovníka a k potřebám a rozpočtu školy.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků probíhá:

- a) Na vysokých školách;
- b) V zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků;
- c) V jiných zařízeních na základě udělení akreditace ministerstvem;
- d) Samostudiem.

Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání je osvědčení vydané danou vzdělávací institucí. Druhy a podmínky tohoto vzdělávání stanovuje ministerstvo. Druhy a podmínky stanovuje Ministerstvo vnitra ČR nebo Ministerstvo obrany ČR. Dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků je vyhrazeno 12 pracovních dnů ve školním roce a dobu čerpání tohoto volna stanovuje ředitel školy, pracovníkovi přísluší za čerpání náhrada platu, která se rovná výši platu ušlého (zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících).

Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

V České republice existuje několik organizací nabízejících další vzdělávání pedagogických pracovníků, jež se dělí podle národní a regionální úrovně.

Na národní úrovni fungují převážně vysokoškolské univerzity s možností celoživotního vzdělávání nebo národní ústav pro vzdělávání. Regionální úroveň obsahuje výčet konkrétních pracovišť pro každý kraj, která bývají specializovaná na danou problematickou oblast.

Výčet těchto pracovišť je obsažen v přílohách této diplomové práce.

Nyní se podívejme detailněji na vybraná pracoviště, která celoživotní vzdělávání učitelů zajišťují.

2.7.1 Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)

NIDV je organizací s celostátní působností a se zázemím ve všech krajích České republiky. Jeho úkoly souvisejí s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků (DVPP). Jedná se o odbornou přípravu pedagogických pracovníků pro školní zařízení se zájmovým vzděláváním a pro přípravu odborných pracovníků nestátních neziskových organizací (NNO), které pracují s dětmi a s mládeží.

Vše probíhá formou přednášek, kurzů a seminářů. V současnosti jsou hlavní tematikou tohoto vzdělávání kurikulární reformy, vzdělávání školského managementu a vzdělávání v cizích jazycích.

Realizace programů je možná díky finančním zdrojům MŠMT a Evropskému sociálnímu fondu (ESF).

Součástí práce NIDV je také zpracování potřeb DVPP a vytváří vlastní koncepci v této oblasti pro budoucí vzdělávací programy.

Aktuálně probíhající vzdělávací programy Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF) 2014–2020, projekty NIDV v rámci Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV), který spadá do působnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Jedná se o programy:

- Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi;
- Strategické řízení a plánování ve školách a v územích;
- Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů;
- Propojování formálního a neformálního vzdělávání včetně zájmového.

Pro nás je tím nejdůležitějším program Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (Vzdělávací programy NIDV online).

System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO)

Tento projekt je zařazen do portfolia NIDV od ledna 2018. Důvodem vzniku tohoto programu je absence uceleného systému celoživotního profesního rozvoje učitelů a ředitelů.

Cílem SYPO je tento stav změnit a pozitivně ovlivnit kvalitu českého školství skrze nastavení systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jde o vytvoření

a implementaci systému ucelené podpory, která má přispět ke zvýšení profesního rozvoje vedoucích pracovníků, a to v oblasti řízení škol a učitelů v oblasti oborových didaktik.

Jeho prioritou je rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání. SYPO má připravit koncepci, která systematicky podpoří odborný růst, a to za pomoci těchto nástrojů:

- Metodické kabinety na národní, krajské a vybrané oblastní úrovni;
- Stálé konference ředitelů;
- Podpora začínajících učitelů;
- Změna systému DVPP.

Cílovou skupinou jsou učitelé všech stupňů škol, vedoucí pedagogičtí pracovníci (zejména ředitelé), začínající učitelé, vedoucí předmětových komisí (děti, žáci, studenti a jejich rodiče), zřizovatelé škol, vysoké školy vzdělávající učitelé, školské odbory (ČMOS, MŠMT, ČŠI, školské asociace, OPŘO – NÚV, CZVV, DZS), poskytovatele DVPP (www.projektsypo.cz).

2.7.2 Národní ústav pro vzdělávání (NÚV)

Vznik tohoto ústavu je datován k 1. červenci 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR) a v roce 2013 se jeho součástí stalo také Národní informační centrum pro mládež (NICM).

Hlavním úkolem NÚV je tvorba rámcových vzdělávacích programů pro všechny stupně vzdělávání. Jeho další činnosti jsou např.:

- Problematika získávání kvalifikací a jejich uznávání;
- Poradenství: pedagogicko-psychologické, výchovné, kariérní;
- Primární prevence rizikového chování apod.

Národní ústav pro vzdělávání aktuálně realizuje hned několik projektů národních i mezinárodních. Mezi národní projekty patří (opět jen například):

- a) Kvalita-Inkluze-Poradenství-Rozvoj (KIPR);
- b) Modernizace odborného vzdělávání (MOV);
- c) Podpora budování kapacit pro rozvoj základních pre/gramotností v předškolním a základním vzdělávání – Podpora práce učitelů (PPUČ);

- d) Společné vzdělávání a podpora škol krok za krokem. Implementace Akčního plánu inkluzivního vzdělávání – metodická podpora (APIV A) apod.

Mezinárodní projekty a aktivity (příklad):

- a) Česká národní koalice pro digitální pracovní místa;
- b) ECVET;
- c) EQAVET – Zajišťování kvality v odborném vzdělávání apod.

Zajímavým projektem v souvislosti s dalším vzděláváním pedagogických pracovníků je projekt Senior (Projekty – NÚV online).

Senior

Na Národní akční plán pozitivního stárnutí pro období 2013–2017 navazuje Strategie přípravy na stárnutí společnosti 2018–2022. Jejím základním východiskem je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, kde je hlavní důraz na „*podporu a rozvoj práce škol jako center celoživotního učení, která poskytují nejen počáteční vzdělávání pro žáky a studenty, ale i širokou nabídku dalšího vzdělávání (profesního, zájmového, občanského, rekvalifikaci) zaměřeného na dospělou populaci, včetně seniorů a podílejí se na systému ověřování a uznávání založeném na Národní soustavě kvalifikací pro nejrůznější skupiny dospělých*“ (NÚV – projekt senior online).

2.7.3 Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta

Semináře a kurzy pravidelně se pořádající v rámci tzv. průběžného vzdělávání se také uskutečňují na Ústavu profesního rozvoje pracovníků ve školství (UPRPS), který spadá k Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy.

Centrum celoživotního vzdělávání při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy nabízí hned několik druhů vzdělávání, které doplňují, prohlubují, obnovují nebo rozšiřují vědomosti, dovednosti a kvalifikaci všech účastníků. Jedná se jak o krátkodobé, tak i o dlouhodobé programy, které obsahují přednášky, semináře, exkurze, filmové projekce, diskuse apod. Tyto programy se dělí na programy orientované na:

- Výkon povolání
 - Studium v oblasti pedagogických věd (pro splnění kvalifikačních požadavků);

- Rozšiřující vzdělávací programy (rozšíření odborné kvalifikace – např. rozšíření aprobace);
- Specializační vzdělávací programy (prohloubení odborné pedagogické kvalifikace).
- Zájmové programy
 - Pedagogická diagnostika pro učitele;
 - Vzdělávací systém a příprava učitelů v ČR v historickém kontextu apod.
- Univerzita třetího věku.
 - Určena hlavně těm zájemcům, kteří dosáhli důchodového věku

(Centrum celoživotního vzdělávání Univerzita Karlova online).

2.8 BUDOUCNOST POVINNÉHO VZDĚLÁNÍ PRO VÝKON PRAXE

Pro ucelenou představu, kam bude a kam by mělo školství v budoucnu směřovat, je důležité si uvědomit, že škola je jednou ze základních institucí pro sociální a kulturní předávání a rozvíjení hodnot ve společnosti. Škola zajišťuje řízenou a systematickou edukaci, která je odlišná od ostatních struktur zajišťujících fungování společnosti (armáda, finančníctví apod.). Poskytuje mimo jiné znalosti, vytváří dovednosti a pomáhá formulovat postoje, které nelze získat jinak. Splňuje také roli ochranného zařízení, které pomáhá starat se o mladé lidi, a to až do té doby, než jsou schopni se „postavit na vlastní nohy“. Pomáhá formovat a ovlivňovat lidské bytosti, když rodina nemůže vše zastat. Škola je mimo jiné také jedním z nástrojů sociální politiky, kdy sleduje trh práce a pomáhá absolventům pro jejich budoucí uplatnění. Uskutečňují se zde komunikační procesy mezi učiteli a rodiči, učiteli a veřejností, školou a kulturní a vědeckou obcí, školou a politickou rovinou fungování společnosti (Podlahová, 2004).

V tomto nemalém výčtu jsou shrnuty zdaleka ne všechny základní funkce školy, které budou potřeba vždy. Nároky společnosti se však zvyšují a škola se jim bude muset přizpůsobovat.

Vědní disciplíny zabývající se školou jako společenskou institucí hovoří o tom, že škola v současnosti neplní dobře svou úlohu přípravy mladé generace na budoucnost. Proto je nutné se zaměřit na budoucnost a na zlepšení současného stavu. Co se vlastně děje? Aktuální školství a škola jako taková nejsou připraveni na obrovské sumy informací ze všech oborů lidské činnosti, kde tato problematika může být umocněna snadnou

dostupností informací na internetu. Dále je zde problematika komunikace v rodinách, kde se členové setkávají pouze povrchně, ne u rodinného stolu. Škola proto musí zastávat rodinu i v tomto ohledu. Je zde také otázka ekologie a ekologické krize, kdy jsou mladiství často odcizeni přírodě a potřebné podněty porozumění a vcítění v rodině nezískávají.

S touto měnící se mentalitou a fungováním je na učitele vyvíjen nátlak. Musí se vypořádat s výkonem povolání s poměrně nízkou sociální prestiží. Zároveň přestává být pro děti tou nejdůležitější osobou v okolí a hlavním pramenem informací. Očima rodičů nejsou již spatřováni jako jejich nejdůležitější partner, ale jen jako servisní služba.

Škola a učitelé jsou v dnešní době chápáni spíše negativně a vznikají populární závěry, že společnost je nutno od školy osvobodit, protože je údajným nástrojem manipulace. Dítě je totiž nuceno respektovat autority a je nuceno k výkonu, což v dnešní době není příliš populární. (Podlahová, 2004)

2.9 HISTORICKÉ IMPULSY VE VÝVOJI UČITELSTVÍ

Učitel a jeho povolání jsou spojeny se vznikem vzdělávací instituce. Když byly otevřeny první školy, byla tato profese vnímána jako něco neušlechtilého, učitelem se často stal i vzdělaný otrok. V císařském období docházelo v Římě k zakládání státních škol a školy stávající byly zestátnovány. Stát tedy začal školám věnovat větší pozornost a přebírat nad nimi veškerou kontrolu. Od učitelů v antice však není vyžadována žádná speciální příprava, avšak byl o ně zájem, stejně tak o jejich pedagogickou práci. V českých zemích byli po založení Karlovy univerzity učitelé vzděláváni na artistické fakultě a absolventi (bakaláři) mohli vyučovat na městských školách. S nástupem renesance a humanismu jsou nastolovány i nové požadavky v oblasti vzdělávání. Tento vyšší zájem je také bezesporu spjat s Janem Ámosem Komenským, jehož celé pedagogické dílo je zaměřeno na snahu zkvalitnit vzdělávání, výuku a práci učitele.

Samotná organizovaná a opravdu profesionální příprava učitelů je spjata až s tereziánskými reformami konce 18. století, jejichž cílem bylo hospodářsky posílit a modernizovat monarchii ve smyslu osvícenského absolutismu. Nedílnou součástí těchto změn byly také snahy o vzdělanost obyvatelstva, což mělo vést k ekonomické prosperitě. V tomto století systém přípravy učitelů v sobě již obsahoval výběr kandidátů, speciálně orientovanou učitelskou přípravu a závěrečné zkoušky.

Ve dvacátých letech devatenáctého století jsou znovu oživovány požadavky na vysokoškolské vzdělávání učitelů. Díky iniciativě učitelů a založení učitelské obce se podařilo založit hned několik vysokých studií a pedagogických fakult umožňujících systematickou vysokoškolskou přípravu budoucích pedagogů (Urbánek, 2005).

Postupem času procházelo školství během poválečného období mnoha změnami. Pedagogické fakulty byly zrušeny, učitelství degradováno a následně zase zprovozněny. Jak je vidět – školství a pedagogové to neměli nikdy jednoduché. Každá ideologie, každý režim vnímal pedagogy a vzdělávání jinak – někdy s nejvyšší důležitostí, někdy s tou nejnižší, avšak vždy si tato profese vybojovala své místo ve společnosti.

Jeden z nejvýraznějších impulzů na vzdělávání pedagogů byl ten fakt, že bylo obecně potlačeno náboženství – jak ve společenském životě, tak i v oblasti vzdělávání. V mnoha křesťanských zemích byla vzdělanost úzce spjata s náboženstvím – postavení duše v kosmu, otázka života a smrti, transcendence. Důležitý byl také odkaz na minulost, na předky a staré vědění, na které se mělo navazovat. Centry předávání vědění byly kláštery, kterými se však inspirovaly univerzity a začaly fungovat jako svébytné útvary, které od samého začátku usilovaly o autonomii. Cílem univerzit bylo pěstovat a chránit vědění, a to především před zásahy světských a církevních úřadů. Z těchto institucí (klášterů a později univerzit) vycházely skupiny vzdělavců na nejvyšší úrovni (Strouhal, 2016).

2.9.1 Historická proměna přípravy učitelů mateřských škol

Vzdělávání dítěte v historii nebylo a ani nyní není danost či samozřejmost a zkvalitňování vlastní přípravy soustavným a vytrvalým úsilím bylo snahou opatřen i mateřských škol. Když Marie Terezie rozhodla, že je škola věc státního zájmu (1774), učitel se stal úředníkem a jeho povinností bylo plnit úkoly, které mu stát ukládal. Ten také předepisoval jeho vzdělání a určoval podmínky pro výkon praxe. Učitelská práce měla na počátku velmi nízkou společenskou prestiž, avšak postupně se vyvíjela k většímu uznání.

Podle Jedličkové (1997, s. 41) má organizovaná příprava budoucích učitelů ve vychovatelnách počátky ve třicátých letech 19. století. Šlo především o řízené hospitační činnosti na vzorových mateřských školách, což spadalo do průkopnické činnosti J. V. Svobody v mateřské škole „Na Hrádku“. Zde přibližně tři měsíce budoucí učitelky hospitovaly a tím se řádně připravovaly na budoucí výkon této profese.

Dále Barbora Ledvinková a Marie Mullerová, byly z podnětu Marie Riegrové – Palacké v roce 1868 vyslány do Paříže, aby zhlédly dětské azyly, kde měly hospitovat a

absolvovat kurs pro vychovatelky v dětských azylech pořádaných Mde Marií Pape-Carpentierovou. I když prošly profesní přípravou mimo naše území, ústav to byl státní a podřízený univerzitě a vysvědčení absolventek mělo univerzitní pečeť. České země se snažily o syntézu české domácí tradice s tradicí francouzskou a německou (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Až kolem roku 1914 byl vydán statut učitelských ústavů, jímž bylo na ústavy pro vzdělávání učitelek zařazeno i teoretické poučení o práci v dětské zahradce. Kromě teoretických poznatků byla předpokladem i hospitační a praktická činnost v předškolním zařízení. Od roku 1873 řídila Barbora Ledvinková v Praze jednoroční kurz pro pedagogickou práci v předškolních zařízeních. Další ústavy pro vzdělávání přibývaly velmi pomalu – v Brně je uváděn od roku 1875, v Hradci Králové vznikl v roce 1902 vzdělávací ústav kongregací školských sester de Notre Dame, v roce 1915 v Českých Budějovicích zřízení školských sester Nejsvatější Svátosti (Kováříček 1972).

V letech 1914 až 1945 byl charakteristický velmi nízký zájem státu o přípravu učitelek mateřských škol na výkon profese. Pěstounky se vzdělávaly v „Ústavech ku vzdělání pěstounek pro školy mateřské“. Kurzy byly dvouleté, otevíraly se každý druhý rok, chovanky byly přijímány nejvýše do počtu 40, musely dosáhnout 14 let a splňovat předepsané dosažené vzdělání. Díky tomuto postupu mohl vzniknout poměrně vysoký počet církevních škol pro vzdělávání pěstounek, například roku 1921 státní ústav v Ostravě, v Plzni roku 1928 městský ústav, roku 1929 ústav ve Velkém Meziříčí. R. Neuhofer tak v roce 1930 sumarizuje, že pro vzdělávání pěstounek existuje osm ústavů československých a čtyři německé. Uchazečky vstupovaly do kurzu už po dosažení 17 let věku (Kováříček 1972).

První požadavek vysokoškolského vzdělání učitelek byl vysloven roku 1920 při prvním sjezdu českého a slovenského učitelstva. Tento požadavek se podařilo umístit do návrhu školského zákona. Tento návrh však z ekonomických důvodů přijat nebyl, proto se realizace ujal svaz československých učitelek formou svépomocných vysokoškolských kurzů v Praze a Brně po roce 1927 a v Plzni roku 1928. Roku 1932 vznikla „Škola vysokých studií pedagogických“, která nabízela učitelkám mateřských škol studium skrze dvouleté kurzy a v Praze roku 1933 Studovna učitelek mateřských škol nabízela pomoc skrze metodická a informační centra.

Výnos ministerstva školství a národní osvěty dne 30. května 1934 doporučoval sjednocení dosavadního názvosloví, a to pod názvy „mateřská škola“ a „učitelka mateřské školy“.

Výnos ze dne 4. ledna 1935 ke vzdělání pěstunek ve státním (oficiálním) jazyce nesly označení Ústavy pro vzdělání učitelek mateřských škol. Budoucí učitelky měly mít vzdělání zaměřené na porozumění dětské povaze, poznání účelu, prostředků a způsobů výchovy v mateřské škole, obratnost a jistotu ve vykonávání všech povinností pěstounky (Kováříček 1972).

Dekretem prezidenta republiky o vzdělání učitelstva ze dne 27. října 1945 byla uzákoněna vysokoškolská příprava učitelů všech stupňů a druhů škol, a to včetně učitelek škol mateřských. Vzdělání měli budoucí učitelé nabývat na pedagogických fakultách vysokých škol. Zřízení těchto fakult proběhlo dle zákona ze dne 9. dubna 1946. Dle tohoto zákona měly být pedagogické fakulty zřízeny při všech univerzitách v českých zemích a na Slovensku. Vládou měly být také zřizovány pobočky pedagogických fakult, které měly rozvíjet vědu o pedagogice a kandidáty na učitelství v těchto vědách vzdělávat (Nejedlá, 2002).

27. srpna 1946 bylo vládním nařízením ustanoveno, že kandidáti na učitelství mateřských škol nabývají teoretického i praktického vzdělání v pedagogice, ale i v jiných oborech na pedagogických fakultách a doba studia jsou čtyři semestry. Učitelky mateřských škol se mohly vzdělávat na pedagogických fakultách spolu s budoucími učitelkami jiného školního stupně. Avšak toto vysokoškolské vzdělávání učitelek netrvalo moc dlouho. Vládní usnesení z následujícího roku – tedy roku 1950 – získávají učitelky od školního roku 1951/51 přípravou pouze střední odborné vzdělání na pedagogických gymnáziích pro vzdělání učitelek mateřských škol. Tato gymnázia měla stejné rysy jako všeobecná gymnázia – tedy i možnost přechodu absolventů na vysoké školy. Toto vzdělání mělo být pro učitele základem a pedagogické fakulty měly pouze doplňovat vzdělání v činné službě formou dálkového studia. Po dostudování gymnázia měly jít učitelky do praxe dříve nežli po dostudování pedagogické fakulty, musely si však své vzdělání doplnit na dálkovém vysokoškolském studiu (Nejedlá, 2002).

Na jaře roku 1953 byl vydán nový školský zákon, který stanovil, že od roku 1953 získávaly učitelky mateřských škol vzdělání na pedagogických školách pro vzdělání učitelek mateřských škol. Odborná příprava trvala celkem tři roky a čtvrtým rokem byla řízená školní praxe. Tím, že byla řízená, se řešila problematika toho, že většině absolventek nebylo ještě 18 let, a tudíž jako neplnoleté nemohly být plně odpovědné za děti. Roku 1960 učitelky mateřských škol studovaly čtyři roky na školách pedagogických a studia ukončovaly maturitou. Pro učitele v předškolním zařízení byla tímto zákonem

zrušená možnost studovat na vysokých školách a byla tak upravena i jejich odborná způsobilost (Nejedlá, 2002).

Požadavky na odbornou způsobilost učitelek pro působení na mateřských školách byly popsány ve výnosu ministerstva školství a osvěty ze dne 21. 8. 1953 č. 109. Zde bylo popsáno, kde a jak lze požadovaného vzdělání dosáhnout – a to absolvováním studia na pedagogickém gymnáziu nebo pedagogické škole pro vzdělání učitelek mateřských škol, absolvováním studia na pedagogické fakultě zakončené státní závěrečnou zkouškou, absolvováním studia na dvouletém ústavu pro vzdělání učitelek mateřských škol nebo externím studiem na této škole zakončené zkouškami. Učitelky, které neměly odbornou způsobilost pro výkon této profese, byly povinny si doplnit vzdělání do 4 let. Inspekce přímo zjišťovala, které učitelky a pěstounky neměly vzdělání ve svém oboru a jaké jsou jejich předpoklady a podmínky k tomu, aby si odbornou způsobilost doplnily. Inspektoři měli po důkladném projednání za úkol vypracovat plán pro jejich doškolení. Od této povinnosti mohly být uvolněny učitelky s mnohaletou úspěšnou praxí.

Už od roku 1970 profesní příprava učitelek probíhala jinak na středních školách s maturitou a jinak na vysokoškolské úrovni. Vysokoškolské vzdělání pro učitelky na mateřských školách poskytovaly pedagogické fakulty aktuálně v Praze a v Olomouci ve studijním programu magisterského stupně, a to formou jak dálkového, tak i denního studia. Denní studium bylo roku 1975 na obou fakultách ukončeno a dálková forma ještě nadále pro velký zájem pokračovala.

Po listopadu 1989 Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy vytvořila projekt vysokoškolského vzdělávání, který započal v roce 1993. Vycházel z jiného projektu pro děti předškolního věku s názvem Škola bez dveří. Ten byl postaven na respektování osobnostního přístupu k dítěti. Celé vzdělávání učitelek bylo koncipováno tzv. přesahově, tedy i pro vyučování v první a ve druhé třídě. Avšak náročnost byla vysoká a tento projekt byl po prvním běhu ukončen.

Vize Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha v roce 2001 přinesla návrh na opětovnou realizaci a zavedení vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol. Většina pedagogických fakult v České republice vytvořila studijní programy bakalářského stupně, a to v prezenční i kombinované formě studia. Aktuálně mají učitelé mateřských škol možnost dalšího vzdělávání formou navazujícího magisterského studia oboru „Předškolní pedagogika“. Profesní příprava učitelek předškolního vzdělávání se však prozatím také děje vzděláváním na střední a na vyšší odborné škole.

Vzdělávání učitele se neustále proměňuje. Odráží pojetí a role učitele ve společnosti, také pojetí dítěte ve společnosti a náhled na předškolní zařízení (Burkovičová, 2006).

2.10 KOMPARACE VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU PEDAGOGŮ A KURIKULA ČESKÉ REPUBLIKY A NORSKA

Když se podíváme na vzdělávání učitelů v zemích EU, ve většině se jedná o terciární úroveň, kdy výjimkou je Malta a Rumunsko. Současné vzdělávání na středních a vysokých školách probíhá v mnoha zemích, avšak pouze terciární neuniverzitní vzdělávání probíhá v Belgii, Dánsku, Irsku, Lucembursku, Nizozemsku, Portugalsku, Švýcarsku, Maďarsku a Polsku. Terciární univerzitní příprava probíhá ve Finsku, Itálii, Řecku, Španělsku, Švédsku, Velké Británii a Bulharsku. V některých zemích dochází k prolínání univerzitního a neuniverzitního typu vzdělávání a v jiných se zase prolíná příprava pro preprimární a primární vzdělávání (Anglie, Nizozemsko apod.). Neuniverzitní příprava předškolních pedagogů neposkytuje učitelskou kvalifikaci, ale připravuje studenty na výkon pomocných pedagogických sil (asistenti, pečovatelky). Vše tedy naznačuje, že *„učitel mateřské školy by měl být vysokoškolsky vzdělaným profesionálem, neboť kurikulární reforma vyžaduje zásadní proměnu pojetí celé učitelské profese“* (Syslová, 2013, s. 23).

Ve vyspělých zemích se kvalita učitelů a jejich podpora stala prioritou vzdělávací politiky. V rámci vytváření modelů pro kvalitní výuku a pro kvalitní a efektivní školy vznikaly taktéž modely kvalitního a efektivního učitele. Jedná se o popis klíčových prvků kvality učitele: znalosti, pedagogické a didaktické dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti (Spilková, Tomková, 2010).

Komparace kurikula a vysokoškolské přípravy pedagogů MŠ v České republice a Norska

Norsko jsem si pro komparaci vysokoškolského vzdělávání vybrala z toho důvodu, že je to jedna ze zemí, která „má školství na prvním místě“. Velice dobře zde chápou důležitost předškolního věku a pedagogové, kteří s dětmi v předškolním věku pracují, musejí mít vysokoškolské vzdělání.

Pro srovnání jsem si vybrala 1) předškolní kurikulum České republiky a Norska, protože kurikulum je cesta, po které by se školství té dané země mělo ubírat. Dále porovnám také 2) přípravu budoucích pedagogů se zaměřením na vysokoškolský stupeň, protože jsem zastáncem vysokoškolského vzdělání a systém vysokoškolské přípravy v Norsku považuji za velice inspirující.

Česká republika

1 Předškolní kurikulum

Latinské slovo „curriculum“ původně znamenalo běh, v pedagogickém smyslu je kurikulum pohyb, plánovaná trasa vzdělávání. Zahrnuje tedy vzdělávací program, ale také obsahovou náplň výuky i dosažený výsledek, zkušenost, kterou si žák ve škole podle určitého kurikula osvojí.

Kurikulum je v České republice chápáno a definováno jako obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerou zkušenost žáka (učícího se), kterou získává ve školském (vzdělávacím) prostředí, a činnosti, které jsou spojeny s jeho osvojováním a hodnocením. Kurikulární reforma tedy znamená, že jsou české školy v pohybu, který by měl směřovat k modernější výuce. V tomto pohybu mají školám pomoci rámcové a školní vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní výchovu je u nás rozdělen do několika oblastí.

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a svět
5. Dítě a společnost

V jednotlivých oblastech vzdělávání jsou v rámcovém vzdělávacím programu dále uvedeny cíle a kompetence, které má dítě ovládat při odchodu z MŠ / vstupu na ZŠ. Tyto

cíle a kompetence jsou následně rozděleny na dílčí cíle a dílčí kompetence tak, aby pedagog při práci s tímto dokumentem mohl jasně „vydedukovat“, jaké činnosti jsou pro děti vhodné a potřebné. Všechny tyto informace se nacházejí v dokumentu s názvem Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Tento dokument prochází neustálou aktualizací, a proto se neustále reviduje (RVP PV, 2018).

2 Vysokoškolská příprava budoucích učitelů v mateřských školách

Co se týká vysokoškolského vzdělávání, aktuálně existuje v České republice sedm pedagogických fakult, které nabízejí studium oboru předškolní pedagogiky. Tento obor je bakalářský, tedy znamená 3 roky studia. Některé fakulty však nabízejí také navazující magisterské programy. Většina těchto studijních programů je realizována prezenční formou studia. V posledních letech se prováděly rozsáhlé studie, které prokázaly, že zájem o tyto studijní obory již přesahuje kapacitu pro přijetí a často se mezi zájemci objevují i muži. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy jako jediná již od roku 1970 nabízí již několikrát inovované studium předškolní pedagogiky magisterského typu. V současné době se jedná o kombinované magisterské studium oboru Pedagogika předškolního věku. Odborníci zvažují možnost propojení bakalářského a magisterského programu v návazném dvoustupňovém studiu. Bakalářská část by měla být základní povinnou (!) kvalifikací pro výchovně vzdělávací činnost na mateřských školách a druhá část (magisterský stupeň) by byla více zaměřena na prohloubení kvalifikace a profesní specializaci. V současnosti magisterské studium představuje hlubší teoretickou a metodickou přípravu v oblasti předškolního vzdělávání s prohloubenou zájmově volitelnou specializací (např. tělesná výchova, speciální pedagogika, výtvarná výchova, management apod.).

Učitelky MŠ často odcházejí neúplně kvalifikované vyučovat na první stupeň základní školy. Problém propojení stupňů je tedy aktuální a je třeba ho řešit. Univerzita Karlova v Praze nabízí řešení formou rozšiřujícího celoživotního vzdělávání učitelkám, které absolvovaly magisterský obor Předškolní pedagogika. To však není plně dostačující, a to z důvodu rozdílnosti potřeb dětí předškolního a školního věku. Vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřských škol jsou odbornicemi na výchovu a vzdělávání dětí ve věku

3 až 6 (popř. 7) let. Na to jsou důkladně připravené. Kdežto učitelky základních škol absolvovali pětileté studium jako přípravu na vzdělávání dětí ve věku 6 až 11 let.

Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni dává možnost získat současně kvalifikaci pro oba školské stupně, a to tak, že studijní program učitelství pro první stupeň lze doplnit předměty učebního plánu, které spadají do předškolního období. Nastává zde však oborová přetíženost – státní závěrečné zkoušky obsahují sedm částí.

Samotná praxe je reflektivní součástí vysokoškolské přípravy studentů a je zařazena do všech ročníků studia. Na počátku má spíše motivační charakter, studenta seznamuje s prostředím školy a uvádí ho do současné problematiky předškolního vzdělávání. Jsou to tzv. „náslechové praxe“, kde studenti pozorují činnosti dětí i učitelek a učí se zaznamenávat reakce učitelky, dětí a později i sebe sama. V rámci evaluace se tyto reakce učí pojmenovávat, hodnotit jejich efektivitu, zobecňovat je a následně i aplikovat.

Důležitou součástí je také rozvíjet individualitu dítěte. Jedná se o proces, který se neustále mění a vyvíjí. Studenti se učí komunikaci s dětmi i s pedagogickým personálem (Vyhnánková, 2007).

Norsko

1 Předškolní kurikulum

Největším rozdílem v kurikulu České republiky a Norska je v jeho uspořádání. Kurikulum v norském vzdělávacím systému je rozděleno do několika „subject elements“ nebo „areas“ – budeme říkat oblastí. Tyto oblasti jsou v kurikulu popsány jako metody, jak se starat a jak vše zorganizovat jak po pedagogické, tak po technické stránce. Jsou to oblasti:

1. literatura (přiblížení se čtení, psaní, výuka jazyka a jeho vývoj, rozpoznávání slov a porozumění jim)
2. počítání (přiblížení práce s číslem, výpočty, poznávání čísel apod.)
3. věda (přiblížení veškerých vědních oborů, jako jsou geografie a přírodověda)
4. hudba (obsahuje všechny oblasti hudby, jako jsou zpěv, hra na hudební nástroj, tanec na hudbu)
5. umění (přiblížení všeho, co je spojeného s uměním, jako jsou kresba, malba, vybarvování, ruční výroba)
6. tělesná výchova (přiblížení nejrůznějších činností, které vyžadují pohyb, zdravý životní styl, gymnastiku, sporty a výuka týkající se jídla a hygieny)

7. praktické dovednosti (přiblížení se všemu, co vyžaduje praktické dovednosti, které nejsou zmíněné v předešlých bodech)
8. hrací čas (doporučení pro volnou hru dětí, samotné rozhodování dítěte, s čím a jak si chce hrát a co je pro něj zrovna to nejlepší (a to venku i uvnitř))
9. venkovní aktivity (výlety, muzea, parky, knihovny, koncerty, cesta za uměním apod.)

Každý region v Norsku si do těchto oblastí může volně zařadit několik dalších – např. víra, etnické vzdělávání, zdraví, osobní či sociální vztahy, sociální věda, mezikulturní vzdělávání, ICT, cizí jazyky apod.

2 Vysokoškolská příprava budoucích učitelů v mateřských školách

Samotné studium učitelství v předškolním zařízení je obvykle (ne vždy a všude) tříleté a završené získáním bakalářského titulu. Většinu času se odehrává na akademické půdě – tedy na půdě dané univerzity. Pořádá se ale mnoho diskusí, zda by nebyl zapotřebí delší studijní program pro budoucí učitele, a to ve formě pětiletého studia, završený získáním magisterského titulu. To znamená, že všichni studenti připravující se na výkon profese pedagoga v předškolním zařízení by museli napsat diplomovou práci (tzv. „master thesis“), která je vyžadována na všech magisterských oborech v Norsku.

Povinná školní docházka v Norsku je 10 let a vystudovaní učitelé jsou připraveni na výuku dětí mezi první až sedmou třídou, anebo mezi třídou pátou až desátou. Obecně je tedy studium učitelství rozděleno na dva studijní obory. Jakmile jednou započnou pedagogické studium, nemohou si program již změnit na ten druhý. Studium druhého stupně (tedy pátá až desátá třída) je náročnější a obsáhlejší. „Universities“ a „university colleges“ (Rozdíl mezi těmito školami spočívá v jejich kvalitě. Obecně „University“ jsou kvalitnější a náročnější školy, kde jsou převážně magisterské pětileté studijní obory. „University colleges“ se často překládají jako vyšší odborné školy či školy s nižší náročností, které jsou profesně zaměřené, bakalářskou formou studia apod.) nabízejí tyto magisterské studijní programy, ale university colleges potřebují mít tyto programy schválené a zakreditované od „Norwegian Agency for Quality Assurance in Education“ (NOKUT). Tato agentura má na starosti kontrolu vzdělávacích aktivit. Universities naopak nemají institucionální akreditaci.

Studenti učitelství na druhém stupni (5.–10. třída) obvykle studují na univerzitách nabízejících dva studijní programy. První program je pětiletý završený získáním magisterského titulu. Během studia mají propojenou samotnou výuku, didaktické kurzy a v praxi se ocitají od samého začátku studia. Mohou si vybrat, zda diplomovou práci napíše po stránce teoretické či praktické (didaktické). Druhý program je jednoletý postgraduál završený získáním certifikátu (PGCE). Tento program nabízejí jak Universities, tak i University colleges. Předpokladem pro absolvování tohoto programu (jednoletého) je završené bakalářské nebo magisterské studium (od roku 2018 je již možnost pouze s absolvovaným magisterským studiem) a program se zaměřuje na studium a praktickou výuku obsahující i samotnou praxi.

V minulých sedmi letech prošlo vzdělávání učitelů v Norsku mnoha reformami a instituce pro vzdělávání učitelů byly zaměstnané přípravami na nové studijní obory a programy vyplývající z vládních rozhodnutí.

Objevují se dohady mezi zastánci a odpůrci magisterských studijních programů podle nové reformy. „University colleges“ mají mnohaleté zkušenosti ve vzdělávání učitelů nižšího stupně. Na rozdíl od „Universities“ je problémem u colleges nutná akreditace a schválení od NOKUT při tvorbě nových studijních programů. Toto napětí v systému způsobuje, že „university colleges“ se cítí ponižovány, přestože mají tak rozsáhlé zkušenosti se vzděláváním učitelů.

Dalším národním trendem je narůstající důraz na praxi, což je často nazýváno jako „practice turn in teacher education“ (můžeme volně přeložit jako „praxe zaměřující se na vzdělávání učitelů“). Po mnohaletém výzkumu a sběru dat bylo prokázáno, že nejdůležitější znalosti učitelé získávají právě z praxe. Jenže teorie a realita se rozcházejí. Touto problematikou se zabývalo mnoho vědců. Na příklad Bhabha (1990) psal o potřebě vytvoření odděleného prostoru ve vzdělávání učitelů, kde se bude propojovat pouze teorie a praxe a kde univerzita a všichni její členové se stanou rovnocennými. Tento prostor se jmenuje „third space“ a podle Zeichnera (2010) je to speciální místo, kde se opravdu praxe s teorií setkává a spojuje a nové znalosti o a z vyučování jsou tvořeny právě budoucími učiteli, kteří se na tom všem nevyhnutelně podílejí (Heidelberg, 2018).

Zde vidíme, že oproti Norsku máme přípravu učitelů hodně konkretizovanou. Je to dobře, nebo špatně? Odpověď není jednoznačná.

Kladem našeho systému je dle mého názoru vyšší odbornost pedagogů na danou věkovou kategorii. Např. učitelé mateřských škol se zabývají výslovně dětmi předškolního věku a specifika dalších věkových kategorií jsou přenechána učitelům dalších vzdělávacích stupňů. Avšak vysokoškolské vzdělání v naší republice není v oboru předškolní výchovy povinné. Dle mého názoru by však mělo být. Vždyť máme desetiletou povinnou školní docházku, která obsahuje i povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Proč by tedy učitelé, kteří pracují s dětmi v prvních třídách, měli mít VŠ a učitelé pracující s dětmi rok předtím nemusejí? V Norsku (a i v dalších zemích) je sice příprava učitelů obsáhlejší, ale zase je pětiletá a učitelé mají širší povědomí o dalším vývoji dětí – ne pouze o tom, co se týká PV. Vidí i dál a dokážou dle mého názoru děti lépe připravit na další stupně vzdělávání. Je jasné, že jsou na studenty kladeny větší nároky, ne každý studium zvládne. Mají však jistotu, že absolventi jsou opravdu „mistři svého oboru“. Nejsem zastáncem systému vzdělávání pedagogů u nás v ČR a doufám, že se jednou přiblížíme systémům v zahraničí. Dle mého názoru by každý učitel v mateřské škole měl mít dosažené alespoň bakalářské vzdělání. Důvodů mám mnoho, jedním z nich je zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání. Dítě musí povinně docházet do mateřské školy, kde je systematicky připravováno na vstup do školy základní. Tuto přípravu by s dítětem měl provádět člověk, který bude vzdělaný a bude tomu opravdu dobře rozumět.

3 PRAKTICKÁ ČÁST – VÝZKUM

3.1 PŘÍPRAVA A ORGANIZACE VÝZKUMU

Výzkumná část diplomové práce je zaměřena na výzkum skrze dotazníkové šetření. Na základě stanovených cílů jsem v přípravné fázi určila jednotlivé kroky celého šetření. Prvním krokem bylo navržení metodologie výzkumu, následně určení výzkumného vzorku, vytvoření schématu pro dotazníkové šetření a pro polostrukturované rozhovory. Následovala samotná realizace a dále zpracování dotazníkového šetření a rozhovorů. Na závěr poté zhodnocení dotazníkového šetření.

Samotný výzkum má několik částí.

1. Dotazníkové šetření

Široké veřejnosti online zasláný dotazník s otevřenými otázkami. Po ukončení možné lhůty pro vyplnění následovalo rozdělení respondentů na pedagogickou a nepedagogickou veřejnost a samotné vyhodnocení.

2. Dotazníky podané odborné veřejnosti

Oslovení odborníků v praxi s žádostí o vyplnění zkráceného dotazníku. Jedná se o doplnění názorů a postojů k této problematice ze strany odborníků.

3. Polostrukturované rozhovory

Pro ucelenou představu všech názorů. Zvoleni byli zástupci jednotlivých skupin – tedy respondenti z pedagogické a nepedagogické veřejnosti.

3.2 CÍLE VÝZKUMU

Cílem této práce je zhodnocení postavení učitele v mateřské škole ve společnosti a názoru na jeho profesi. Zda je to člověk, který by pro výkon měl mít vysokoškolské vzdělání, nebo zda se jedná o jedince kterému stačí vzdělání středoškolské.

Dílčí cíle

1. zhodnocení důležitosti přikládané předškolnímu vzdělávání ze strany veřejnosti
2. zhodnocení faktu, kdo je podle veřejnosti učitel v mateřské škole a co vše by měl umět a ovládat
3. zhodnocení prestiže učitele v mateřské škole – jak je to nyní a jak to bylo v minulosti
zhodnocení názoru veřejnosti na středoškolskou a vysokoškolskou přípravu budoucích pedagogů
4. zhodnocení názorů na celoživotní vzdělávání pedagogů

V návaznosti na poslední zmiňovaný dílčí cíl jsem vypracovala návrh projektu pro další vzdělávání učitelů mateřských škol.

3.3 METODY POUŽITÉ VE VÝZKUMU

Pro sběr dat jsem zvolila dotazníky pomocí Google online dokumentu – jedná se tedy o metodu dotazníkového šetření. Získané informace jsou doplněné o informace získané šetřením u odborníků v praxi. Výzkum je rozšířen také o tři polostrukturované rozhovory. Přepis těchto rozhovorů se nachází v přílohách. Všichni dotazovaní souhlasili s nahráváním a následným přepisem.

3.4 VÝZKUMNÝ VZOREK

Dotazník jsem rozeslala po sociálních sítích do veřejných skupin, kde na něj mohl odpovědět kdokoliv. Dále jsem je rozesílala emailem do základních a mateřských škol v okolí Teplic a České lípy. Dotazníky se mi podařilo dostat také do několika IT firem v Praze a na právnickou fakultu UK.

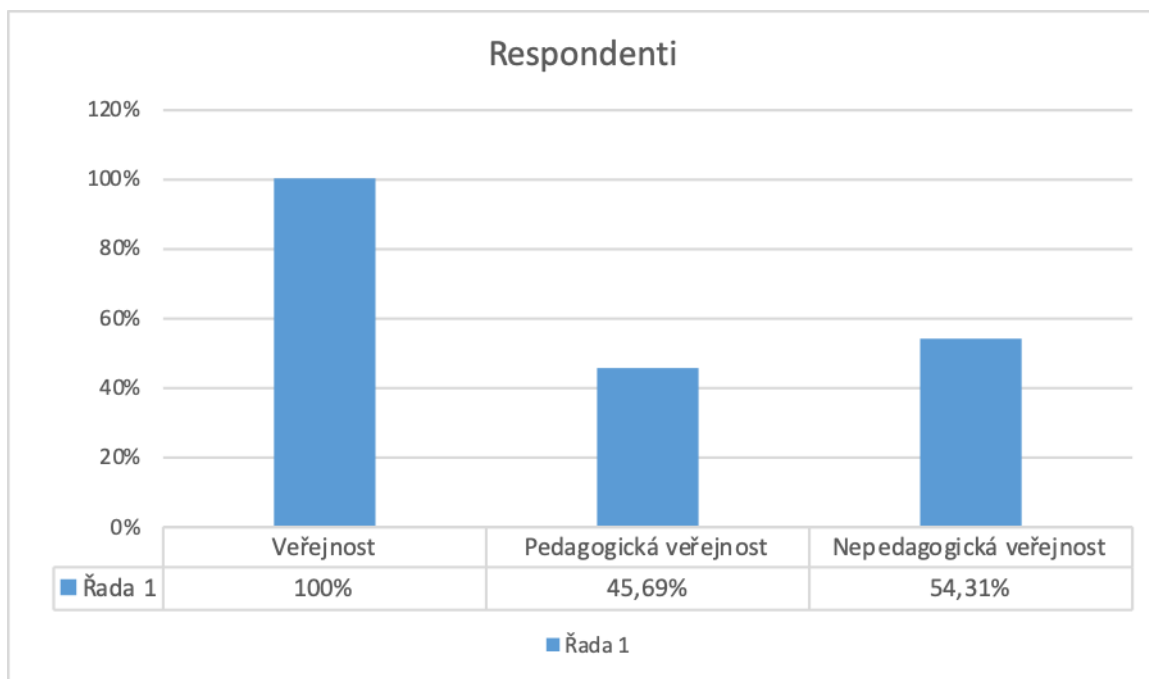
Respondenty jsem si rozdělila na pedagogickou a nepedagogickou veřejnost. Oběma skupinám byly podány stejné otázky. Zjišťovala jsem tím povědomí o tom, kdo to vlastně učitel v mateřské škole je, co je od něj očekáváno, jak je vnímána jeho prestiž a důležitost. To vše v kontextu s jeho dosaženým vzděláním.

Pro každou z otázek jsem vytvořila systém kódování a následně jsem každou otázku vyhodnotila procentuální četností jednotlivých kódů vyskytujících se v otevřených otázkách. Toto vyhodnocení jsem zanesla do tabulek. Tabulky obsahují tři sloupce.

Veřejnost (116 respondentů – 100%)

A) Pedagogická veřejnost (53 respondentů – 45,69%)

B) Nepedagogická veřejnost (63 respondentů – 54,31%)



Tabulka č.1

Dohromady se dotazníkového šetření zúčastnilo 116 respondentů. Po rozdělení na pedagogickou a nepedagogickou veřejnost – pedagogická veřejnost čítá 45,69% respondentů a nepedagogická veřejnost 54,31% ze všech respondentů. Všechny tabulky obsahují tři sloupce ke každému kódu, kde každý vyjadřuje jinou skupinu respondentů. V těchto skupinách jsou vyhodnocené kódy tak, že počet respondentů dané skupiny je brán jako 100% - tedy jako celek.

3.5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Hlavní metodou pro získání výzkumných dat byl dotazník obsahující otevřené otázky týkající se vzdělávání pedagogů mateřských škol u nás v České republice. Jak již bylo zmíněno, celkem se zúčastnilo 116 respondentů z pedagogické i nepedagogické veřejnosti, a to v rozmezí jednoho měsíce.

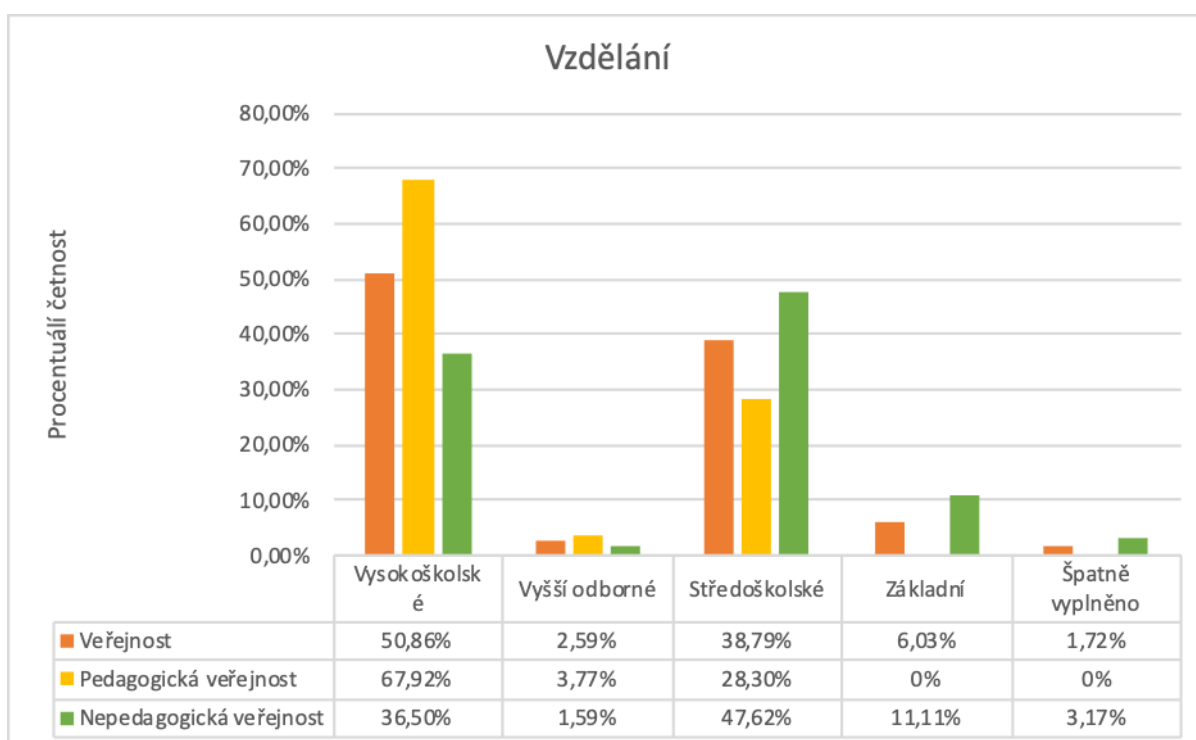
Dotazník obsahoval tyto otázky.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
2. Jaké je Vaše povolání?
3. Jakou důležitost přikládáte předškolnímu vzdělávání na škále od 1 do 5? Kdy 1 znamená: Není vůbec důležité a 5 znamená: Je nejdůležitější z celého vzdělávacího systému.
4. Své tvrzení z předchozí otázky zdůvodněte.
5. Kdo je podle Vás učitel v mateřské škole?
6. Jaké znalosti a dovednosti by podle Vás měl mít tento pedagog osvojené? Proč?
7. Jak by podle Vás mělo vypadat předškolní vzdělávání?
8. Jakou má podle Vás prestiž pedagog v MŠ? Myslíte si, že má stejné postavení ve společnosti pedagog v MŠ jako pedagog v ZŠ či jiného stupně vzdělávání? Své tvrzení odůvodněte.
9. Je tato prestiž na stejné úrovni jako například za Vašeho dětství? Proč si myslíte, že se vnímání učitelů společností postupem času mění?
10. Má podle Vás dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga MŠ ve společnosti?
11. Myslíte si, že je středoškolské vzdělání pro učitele v mateřských školách dostačující?
12. Jaký je Váš názor na zavedení povinného bakalářského vzdělání pro pedagogy v mateřských školách?
13. Myslíte si, že by měl pedagog v průběhu svého působení ve škole procházet po určitém období dalšímu povinnému proškolení? Nebo je nynější systém dostačující?
14. Donutil Vás tento dotazník zamyslet se nad problematikou vzdělání učitelů a nad vlivem tohoto vzdělání na výkon praxe?

3.6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Všechny odpovědi na otevřené otázky jsem zestručněla a přiřadila jim kód, který jsem následně procentuálně vyobrazila v tabulce. Když nějaká odpověď obsahovala již existující kód a byla pouze jinak formulována, nový kód jsem nevytvářela a snažila jsem se spíše ten existující přizpůsobit tak, aby se pod něj dala přiřadit ona další odpovědi.

1. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



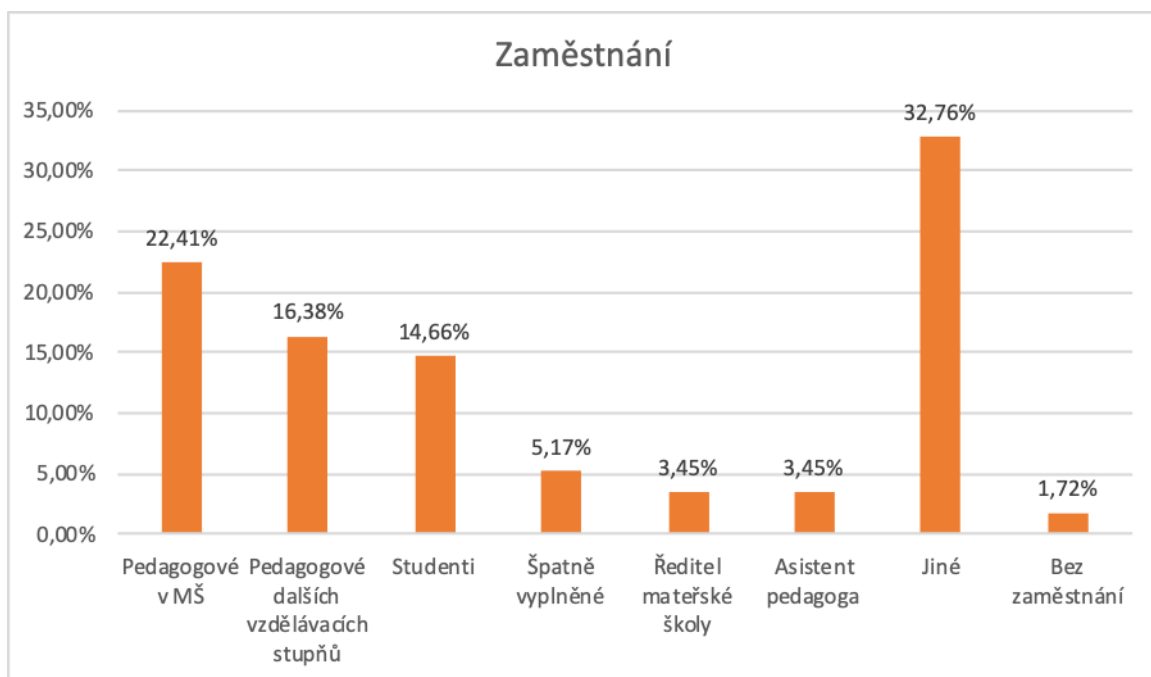
Tabulka č. 2

Polovina dotazovaných respondentů má vysokoškolské vzdělání, z toho z celé pedagogické veřejnosti se jedná o 67,92% respondentů a u nepedagogické veřejnosti se jedná o 36,5% dotazovaných.

Z výzkumného vzorku je tedy patrné, že nadpoloviční většina dotazovaných pedagogických pracovníků má vysokoškolské vzdělání. Z počtu 53 respondentů pedagogické veřejnosti, je dohromady 26 učitelek v mateřských školách (tedy 22,41% ze všech 116 respondentů a 49,05% z pedagogické veřejnosti) a z nich má 65,4% vysokoškolské vzdělání. Je nutno uvést v patrnost, že mohla část respondentů, odpovídajících v části: „Zaměstnání“ uvést odpověď – pedagog i v tom případě, když se

jednalo o pedagoga v mateřské škole konkrétně. Nelze proto tyto hodnoty brát se stoprocentní správností.

2. Jaké je Vaše zaměstnání?



Tabulka č. 3

Výzkumu se zúčastnila široká škála obyvatelstva s rozdílným zaměstnáním. Pro získání potřebných informací jsem si tuto veřejnost rozdělila na dvě skupiny – a to veřejnost pedagogickou a nepedagogickou.

Pedagogická veřejnost

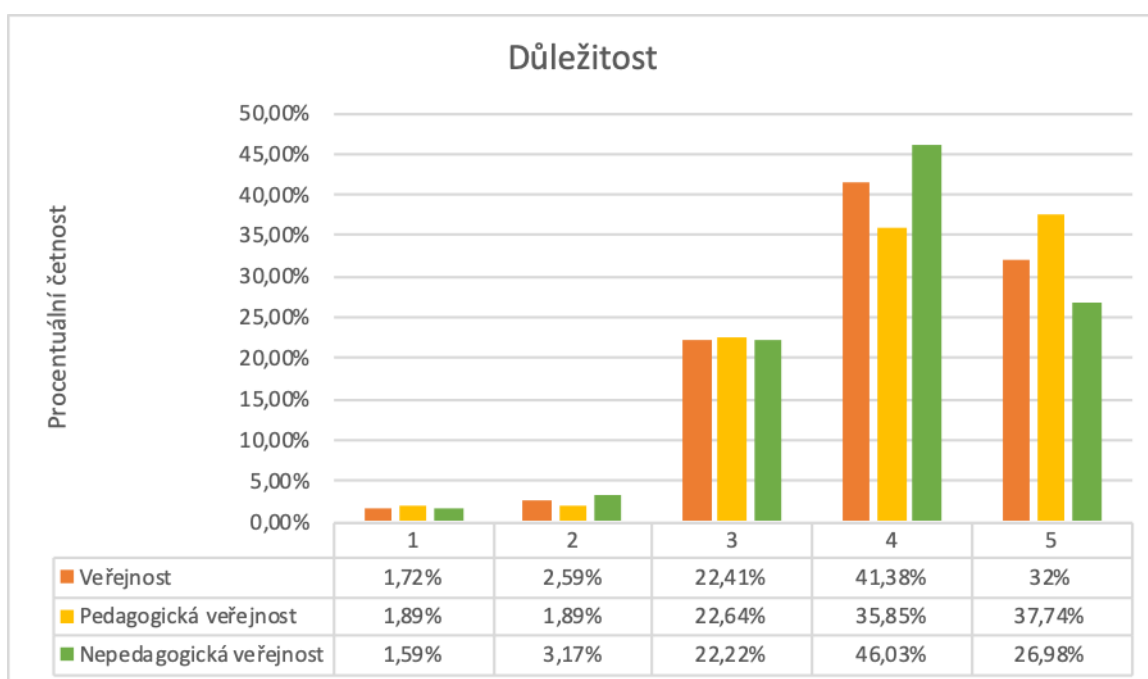
- Pedagogové v mateřských školách
- Pedagogové dalších vzdělávacích stupňů
- Ředitelé mateřských škol
- Asistenti pedagoga

Nepedagogická veřejnost

- Studenti
- Špatně vyplněno

- Bez zaměstnání
- Jiné

3. Jakou důležitosti přikládáte předškolnímu vzdělávání na škále od 1 do 5? Kdy 1 znamená: Není vůbec důležité a 5 znamená: Je nejdůležitější z celého vzdělávacího systému.



Tabulka č. 4

Obecně je předškolní vzdělávání vnímáno jako velmi důležité. Hodnoty této tabulky pro mne byly velkým překvapením, a to hlavně u nepedagogické veřejnosti. Očekávala jsem spíše označení číslem 3. Jednalo se o můj subjektivní pocit.

Veřejnost

Veřejnost obecně označuje předškolní vzdělávání jako důležité – tedy číslo 4 na škále od 1 do 5, kde 1 je důležitost nejnižší a č.5 znamená že je velmi důležité.

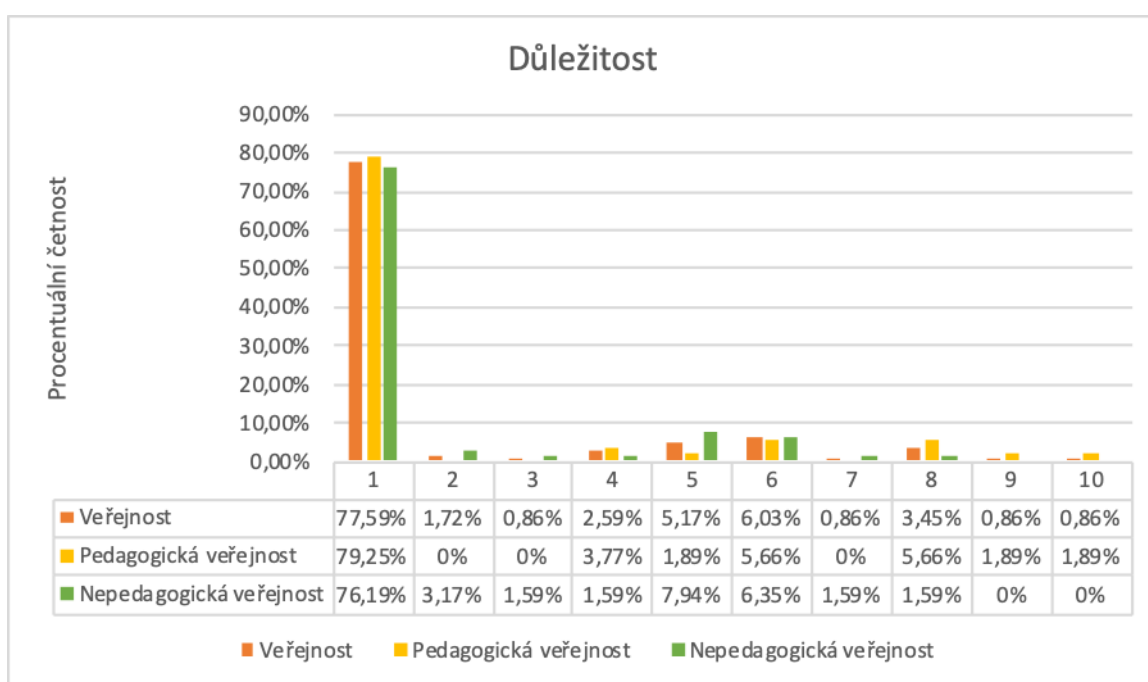
Pedagogická veřejnost

To že pedagogická veřejnost PV vnímá jako zásadní překvapivé není – je známo, že lze dítě v tomto věku ovlivnit na celý život a osvojené hodnoty a dovednosti v mateřské škole si nesou po celá svá studijní léta.

Nepedagogická veřejnost

Často se setkávám s názorem u nepedagogické veřejnosti, že v mateřských školách si učitelé s dětmi jen hrají. Proto pro mne zjištění, že nepedagogická veřejnost vyplnila nejvíce odpovědi s číslem 4, překvapivé.

4. Svě tvrzení z předchozí otázky zdůvodněte.



Tabulka č. 5

Kódy

1 Děti si osvojují základní znalosti a dovednosti, sociální zkušenosti a učí se vnímat a respektovat jinou autoritu než rodiče. Vše, co si osvojí si nesou dále do života.

2 Nevím

3 Je to nejdůležitější období pro další vývoj dítěte.

4 Je to důležité období, ale není nejdůležitější.

5 Špatně vyplněná odpověď.

6 V předškolním věku se dítě připravuje na školu.

7 Je to významné období pro získání základních znalostí a pro přípravu na přechod mezi MŠ a ZŠ.

8 Hlavní, kdo by měl dítě učit, je rodina.

9 Všechny stupně vzdělávání jsou stejně důležité.

10 Předškolní zařízení existuje proto, aby si děti mohli hrát. Učit se budou ve škole.

Zde vidíme, že veřejnost, která udávala v předchozí otázce důležitost předškolnímu vzdělávání číslem 4 a 5, v této otázce odpovídala pod kódem 1 – tedy, že důležitost je vysoká: Protože si děti osvojují základní znalosti, dovednosti, sociální zkušenosti a vnímají jiné autority než ty v rodině. To vše si potom nesou dále do života.

Veřejnost

celkem ze všech respondentů důležitost 4 a 5 vyplnilo 73,38 respondentů. A ti v této otázce přiřazovali své odůvodnění ke kódu č.1 – tedy, že děti si osvojují v mateřské škole základní znalosti a dovednosti, osvojují si sociální zkušenosti, a učí se vnímat a respektovat jinou autoritu než rodiče.

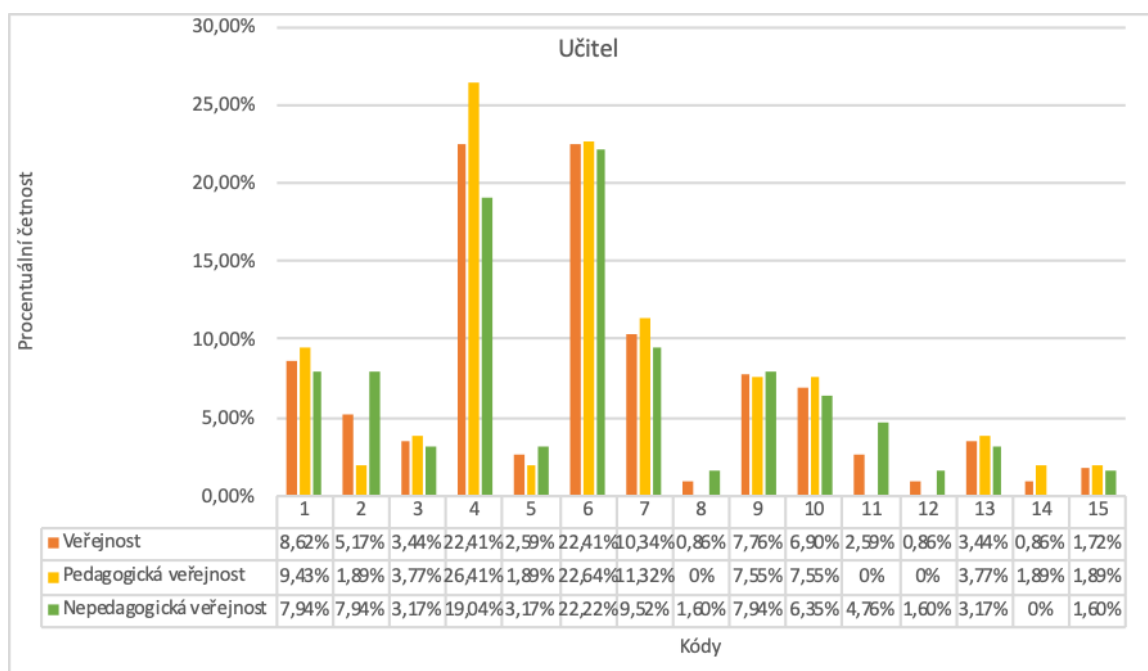
Pedagogická veřejnost

Z pedagogické veřejnosti důležitost 4 a 5 vyplnilo 73,49% a odůvodnění opět kódem č.1.

Nepedagogická veřejnost

Z nepedagogické 73,01%, odůvodnění kódem č.1.

5. Kdo je podle Vás učitel v mateřské škole?



Tabulka č. 6

Kódy

- 1 Po rodičích druhá autorita.
- 2 Špatně vyplněná odpověď
- 3 Kamarád
- 4 Průvodce životem s osvojenými hodnotami, který rozvíjí děti.
- 5 Vzor dětem
- 6 Vzdělaný člověk/ pedagog/ učitel
- 7 Člověk, co má rád děti a rozumí jim
- 8 Někdo, koho jeho práce baví a naplňuje
- 9 Vychovatel/ chůva
- 10 Velmi důležitý člověk
- 11 „Teta, babička“
- 12 Zodpovědná osoba
- 13 Polobůh
- 14 Chudák
- 15 Kdokoliv

U této otázky jsem se obávala toho, zda veřejnost správně pochopí, na co se dotazuji – tedy zda by učitel měl být člověk s určitým nadáním, nebo zda tuto profesi může vykonávat kdokoliv. Byla jsem na to upozorněna i ze stran kolegyň při vyplňování dotazníku. Dle výsledných hodnot to ale nebyl tak veliký problém. Hodnoty špatně zodpovězené otázky jsou nízké – tedy veřejnost: 5,17%, pedagogická veřejnost: 1,89% a nepedagogická veřejnost: 7,94%.

Co se týká pedagogické veřejnosti, její názor se shoduje s názorem všech dotazovaných, a zároveň by děti měl mít opravdu rád.

Veřejnost

Učitel v mateřské škole je podle široké veřejnosti (tedy pedagogické a nepedagogické dohromady) vzdělaný člověk, který děti provází předškolním obdobím a předává jim určité hodnoty dané společností. Měl by jim rozumět a díky tomu je řádně a všestranně rozvíjet.

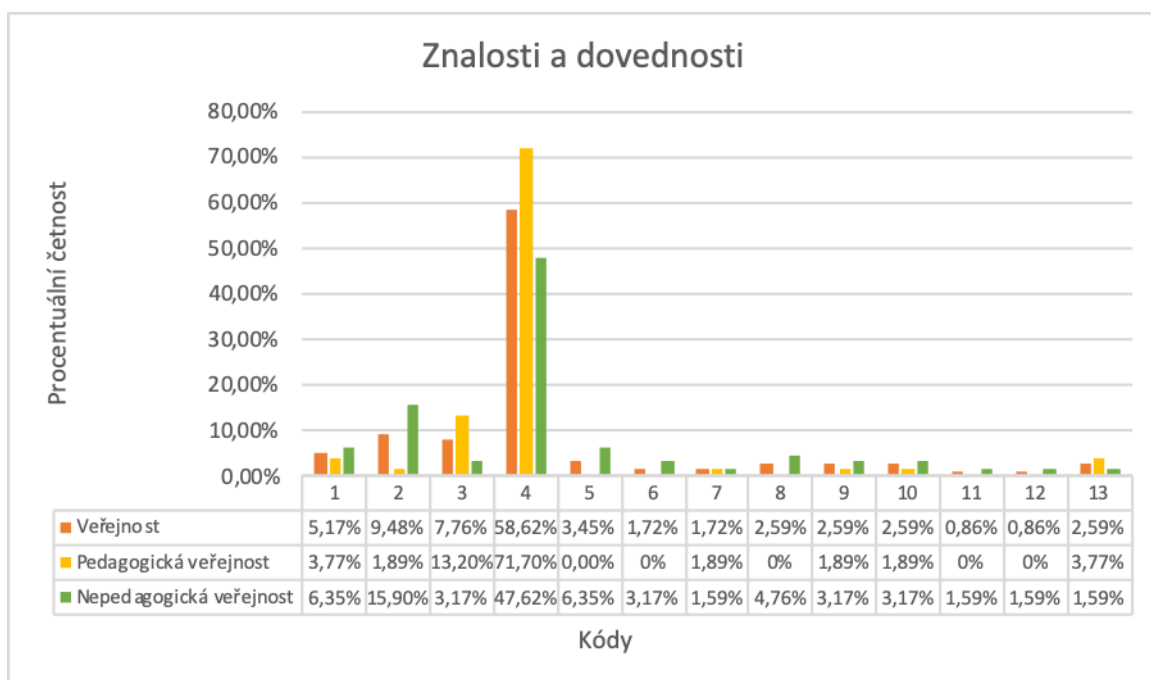
Pedagogická veřejnost

Veřejnost pedagogická nejčastěji vyplnila odpovědi uvedené pod kódem č. 4. Tedy že se jedná o průvodce životem dítěte s osvojenými hodnotami, který děti všestranně rozvíjí.

Nepedagogická veřejnost

Zde nejvíce převládá názor ten, že učitel v mateřské škole by měl být člověk všestranně vzdělaný.

**6. Jaké znalosti a dovednosti by podle Vás měl mít tento pedagog osvojené?
Proč?**



Tabulka č. 7

Kódy

- 1 Individualizace a rovnost.
- 2 Špatně vyplněná odpověď.
- 3 Vše.
- 4 Měl by být vzdělaný, mít respekt, všeobecný přehled a kladný vztah k dětem.
- 5 Trpělivost a empatie.
- 6 Měl by mít osvojené správné hodnoty a návyky.
- 7 Psychologie.
- 8 Měl by mít hlavně hodně praxe.
- 9 Hygiena.
- 10 Nevím.
- 11 Měl by být vzorem dětem.
- 12 Měl by být hlavně lidský.
- 13 Měl by umět zabavit děti - kreativita.

Veřejnost

Z tohoto grafu jasně vyplývá převaha kódu 4. Tedy, že učitel v mateřské by měl být vzdělaný, měl by mít respekt ke svému zaměstnání. Dále také by měl mít všeobecný přehled a kladný vztah k dětem.

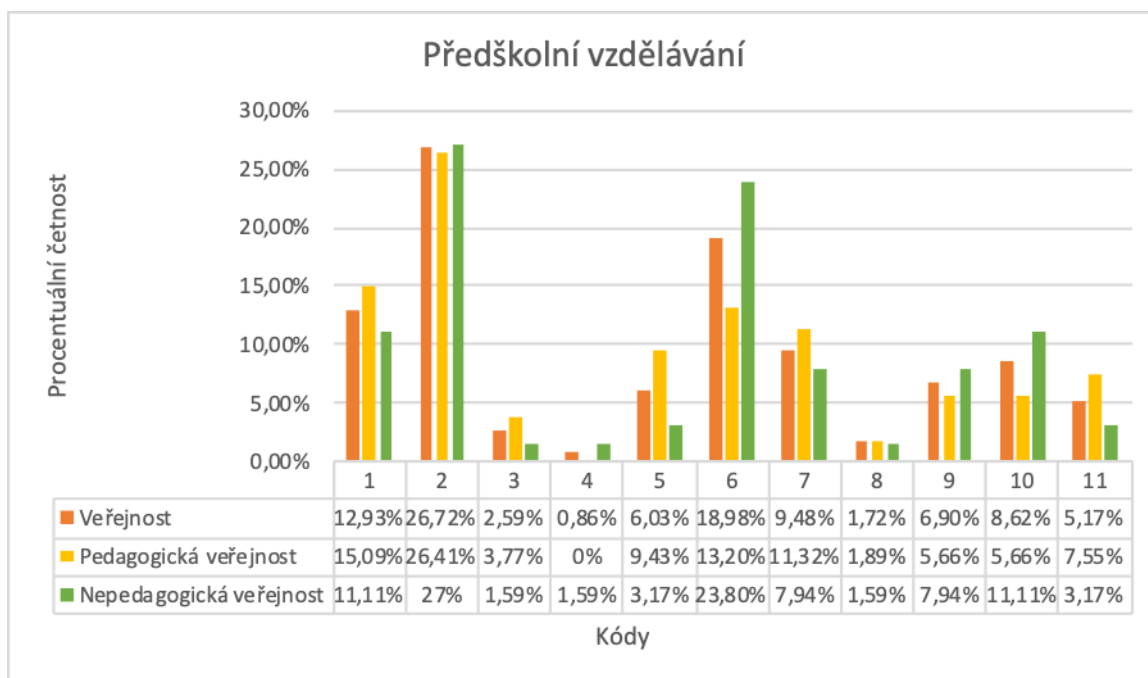
Pedagogická veřejnost

Kromě značné převahy kódu č.4 je zde i značný výskyt kódu č.3 – že učitel by měl umět a vědět naprosto vše. Je otázkou, zda tuto odpověď volila pedagogická veřejnost z důvodu přesvědčení o tomto tvrzení, nebo pouze sarkasticky z důvodu kladených nároků ze stran zaměstnavatelů a rodičů.

Nepedagogická veřejnost

V nepedagogické veřejnosti je i výraznější výskyt kódu č.2, tedy že otázka byla špatně zodpovězena. Část respondentů s největší pravděpodobností chybně rozuměla otázce.

7. Jak by podle Vás mělo vypadat předškolní vzdělávání?



Tabulka č. 8

Kódy

- 1 Mělo by naučit samostatnosti, odpovědností a umožnit styk s cizím prostředím.
- 2 Zábavné, poutavé a vzdělávací.
- 3 Mělo by být pro děti nejdříve od 3 nebo 4 let věku.
- 4 Mělo by naučit základní prvky slušného chování.
- 5 Menší skupiny se zážitkovým učením.
- 6 Mělo by připravit na školu, život a mělo by naučit základním společenským zvykům a dovednostem.
- 7 Špatně vyplněná odpověď.
- 8 Nevím.
- 9 Naučit správnému fungování ve společnosti – socializace.
- 10 Tak jak funguje nyní je dostačující.
- 11 Mělo by se odehrávat co nejvíce venku a mělo by obsahovat co nejvíce manuálních činností.

Veřejnost

Co se týče všech respondentů dohromady, převládá názor, že předškolní vzdělávání by mělo být především: zábavné, poutavé a vzdělávací.

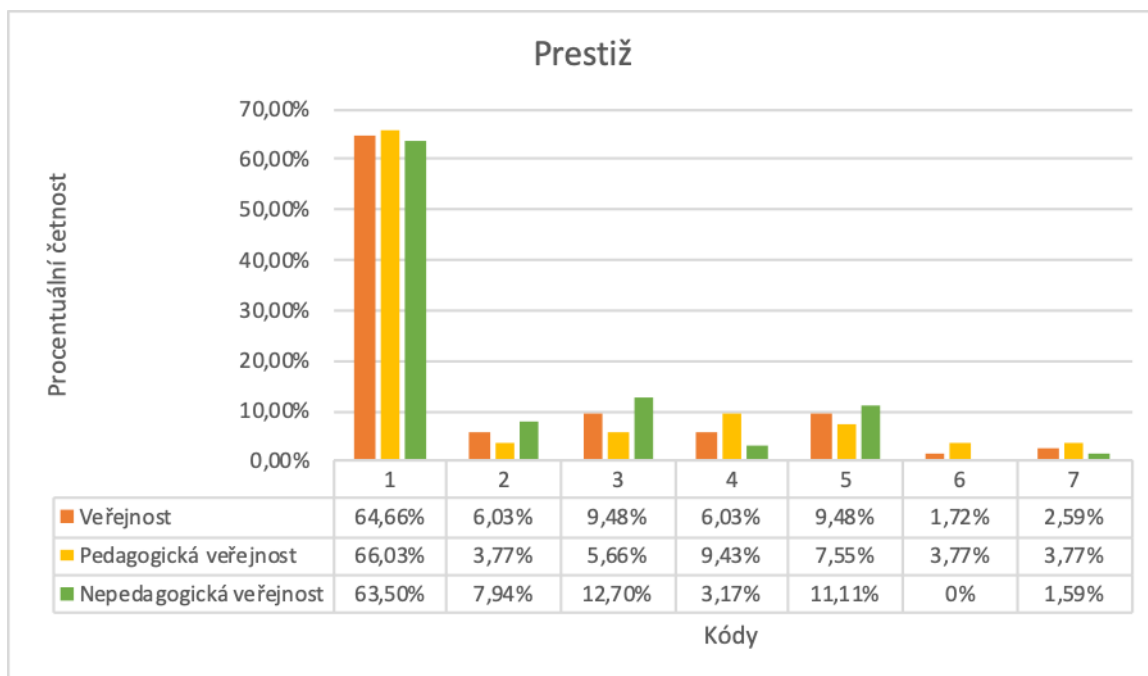
Pedagogická veřejnost

Má shodné hodnoty jako veřejnost dohromady a dále zastává také názor ten, že by mělo naučit samostatnosti, odpovědnosti a umožnit styk s cizím prostředím.

Nepedagogická veřejnost

Nepedagogická veřejnost ve velkém počtu zastává kromě kódu č.2 i ten názor, že by mělo: připravovat na školu, život a mělo by dětem pomoci osvojit si základní návyky a dovednosti.

8. Jakou má podle Vás prestiž pedagog v MŠ? Myslíte si, že má stejné postavení ve společnosti pedagog v MŠ jako pedagog v ZŠ či jiného stupně vzdělávání? Své tvrzení odůvodněte.



Tabulka č. 9

Kódy

1 Nemá. Veřejnost neví, co toto povolání obnáší. Okolí si myslí, že si učitelé ve školce jen hrají a hlídají.

2 Nevím.

3 Špatně vyplněná odpověď.

4 Žádný učitel nemá prestiž – klesala průběhem času.

5 Stejně – oba mají povinnosti.

6 Část lidí si myslí, že to jsou jen chůvy a druhá část veřejnosti je za jejich práci obdivuje.

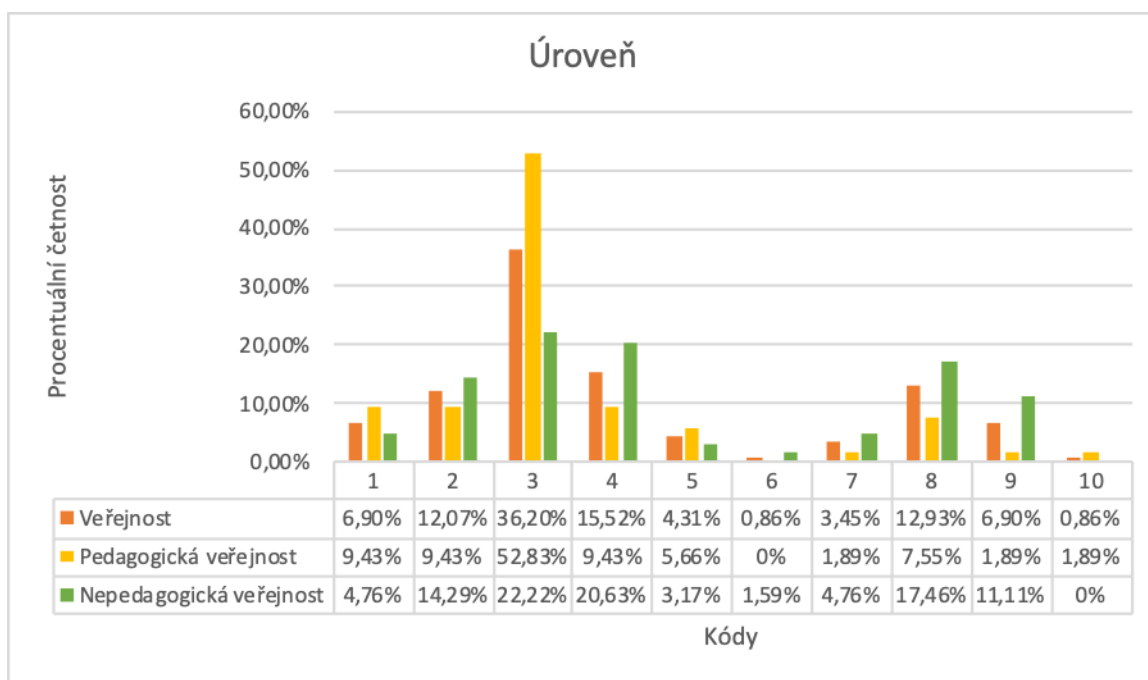
7 Menší, protože není pro výkon praxe nutná vysoká škola.

Zde výsledky není nutné rozdělovat do tří skupin, protože naprostá většina respondentů se shodla, že pedagog mateřské školy ve společnosti má prestiž velmi nízkou, resp. že žádnou nemá.

V odpovědích jak u veřejnosti pedagogické i nepedagogické se nejvíce vyskytoval kód č.1 – tedy: Učitel mateřské školy prestiž ve společnosti nemá, protože veřejnost neví, co toho povolání obnáší. Všichni si myslí, že si ve školce jen hrají, a děti jen hlídají.

Zajímavostí je, že tento názor s největší četností zastávají i dotazovaní z nepedagogické veřejnosti. Zde je vidět dosah dotazníkového šetření, které se drželo v určité sociální bublině, kde lidé vnímají pedagogy kladně a cítí vnímání okolní společnosti.

9. Je tato prestiž na stejné úrovni jako například za Vašeho dětství? Proč si myslíte, že se vnímání učitelů společností postupem času mění?



Tabulka č. 10

Kódy

- 1 Lidé si neuvědomují, že v mateřských školách to nejsou už vychovatelky, ale plnohodnotní učitelé.
- 2 Špatně vyplněná odpověď.
- 3 Není. Dříve měli všichni větší úctu k pedagogům. Je to náročnější práce s velkou odpovědností. Chybí autorita.
- 4 Ano je, jen rodiče se mění.
- 5 Jsou velké rozdíly v platech a každý je odborníkem díky internetu.
- 6 Co generace – to jiný postoj k pedagogům.
- 7 Rodiče si dělají z učitelů otroky.
- 8 Nevím.
- 9 Dnes je prestiž vyšší, protože se děti ve školkách více „učí“.
- 10 Není, protože tuto profesi nechtějí vykonávat kvalitní kandidáti.

Zde je důležité se podívat na zásadní rozdílnost v názorech u pedagogické a nepedagogické veřejnosti.

Veřejnost

36,2% vnímá prestiž učitelů tak, že, prestiž učitelů mateřských škol není na stejné úrovni jako v minulosti. Dříve lidé chovali větší úctu k pedagogům obecně a zastávali ten názor, že se jedná o velmi náročnou práci.

Pedagogická veřejnost

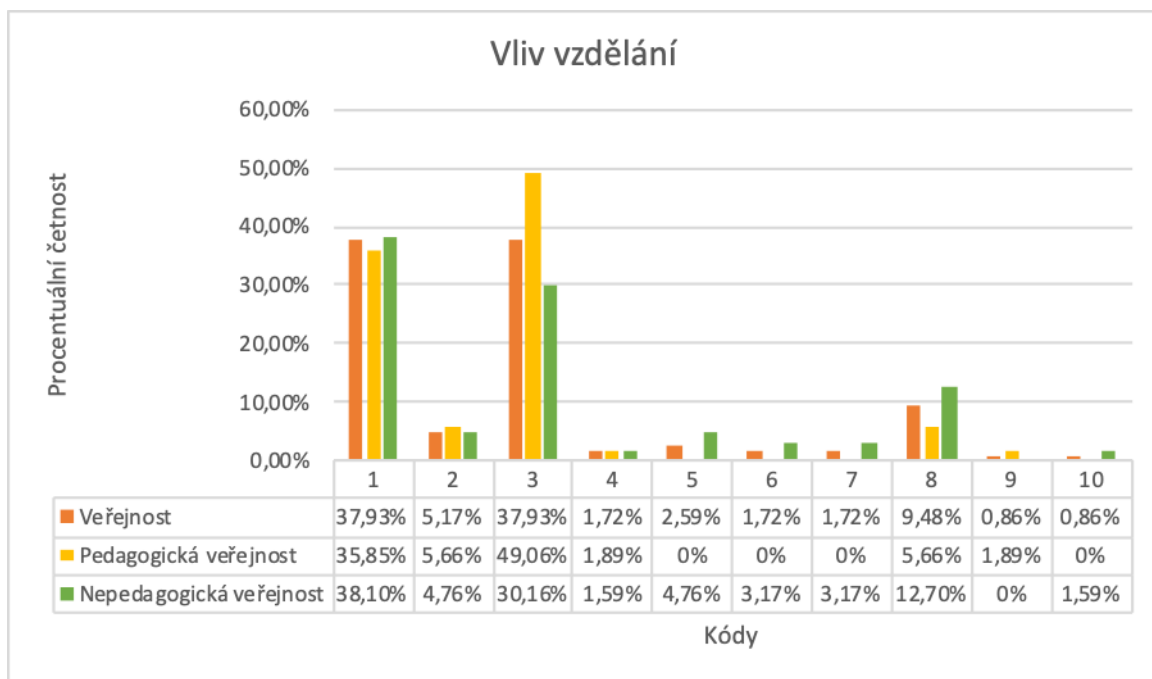
Pedagogická veřejnost nejvíce zastává mezi dotazovanými názor ten, že v minulosti, společnost chovala větší úctu k pedagogům, protože se jednalo podle nich o náročnější a odpovědnější práci. Kde je teď ta chyba? Změnilo se čistě jen vnímání společnosti, nebo se změnilo školství a práce pedagoga není opravdu tak náročná jako byla dříve?

Nepedagogická veřejnost

Zde je to nerozhodné. Část dotazovaných tvrdí to stejné, jako veřejnost pedagogická – tedy že v minulosti pedagogové měli větší prestiž. Druhá část zastává spíše ten názor, že prestiž je stejná ale rodiče vnímají pedagogy jinak, což má velký vliv na

celkové vnímání společnosti a velká část nepedagogické veřejnosti se k této problematice nedokázala vyjádřit.

10. Má podle Vás dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga MŠ ve společnosti?



Tabulka č. 11

Kódy

- 1 Ano, protože zvyšuje důvěru a prestiž.
- 2 Nevím
- 3 Nemá
- 4 Špatně vyplněná odpověď.
- 5 Může, protože někdo hledí jen na počet titulů.
- 6 Mělo by, ale nemá.
- 7 Alespoň magisterský titul by to mohl změnit. Bc.titul už není vnímán důležitě.
- 8 Ne. Hlavní je praxe a přístup k dětem.
- 9 Ano, protože to jsou učitelky – ne vychovatelky.
- 10 Ne. Lidé si myslí, že je vysoká škola pro učitelky v mateřských školách zbytečná.

Veřejnost

Výsledky této otázky byly taktéž velice překvapivé. Odpovědi ukryté pod kódem č.1 a pod kódem č.3 mají stejné procentuální zastoupení – tedy 37,93%. Názor veřejnosti je tedy takový, že vzdělání má opravdu vliv má, jelikož zvyšuje jak důvěru, tak i prestiž. Druhá část veřejnosti naopak tvrdí, že vzdělání vliv na prestiž nemá – bez udání důvodu.

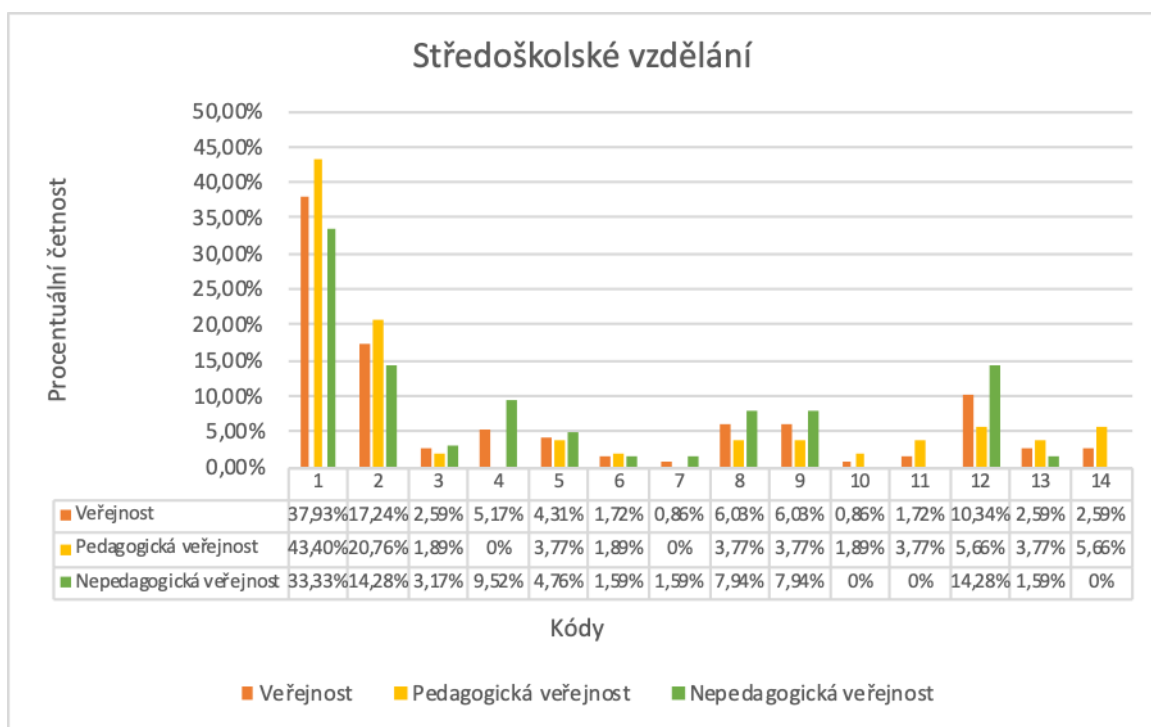
Pedagogická veřejnost

Zde procentuálně nejvíce vyniká kód č.3, který znamená, že dosažené vzdělání vliv na práci pedagoga nemá. Nadpoloviční většina dotazovaných učitelů z mateřských škol přitom má vysokoškolské vzdělání. Vliv na výsledky této otázky může mít ten fakt, že absolventi vysokých škol si nemyslí, že jim studium dodalo potřebné znalosti a dovednosti pro výkon praxe, nebo s nimi nikdo nejednal rozdílně jako s kolegyněmi, které mají jen vzdělání středoškolské.

Nepedagogická veřejnost

U nepedagogické veřejnosti naopak převládá ten názor, že vzdělání vliv na prestiž má. O něco menší část si myslí že nemá (bez udání důvodu) a 12,7% dotazovaných respondentů z nepedagogické veřejnosti si také myslí že nemá, ale jako důvod udali ten fakt, že nejzásadnější vliv na prestiž učitele ve společnosti pro učitele má praxe a přístup k dětem

11. Myslíte si, že je středoškolské vzdělání pro učitele v mateřských školách dostačující?



Tabulka č. 12

Kódy

- 1 Ano.
- 2 Ne.
- 3 Spíše ne.
- 4 Špatně vyplněná odpověď.
- 5 Nedokážu posoudit.
- 6 Záleží na kvalitě a praxi.
- 7 stačila by, kdyby byla vyzrálost absolventů vyšší.
- 8 Ano ale k tomu bych zařadil/la nadstavbu nebo semináře z vývojové psychologie.
- 9 Jak komu.
- 10 Ano, ale potřebuje to změnu.
- 11 Záleží na kvalitě školy.
- 12 Asi ano.
- 13 Rozhodně ano.
- 14 Rozhodně ne.

Veřejnost

Výsledky této otázky pro mne byly nemalým překvapením. 37,93% dotazovaných respondentů zastává ten názor, že středoškolské vzdělání (v oboru) je pro pedagogy mateřských škol plně dostačující. 17,24% dotazovaných naopak tvrdí, že dostačující není.

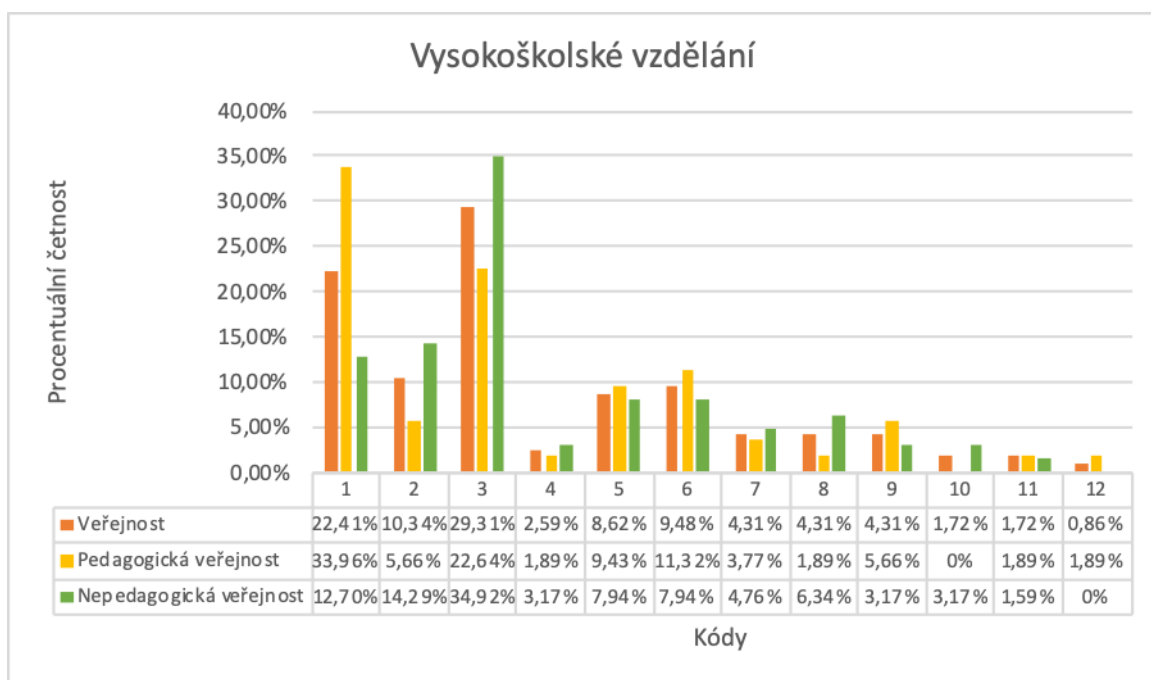
Pedagogická veřejnost

Skoro polovina respondentů z pedagogické veřejnosti zastává ten názor, že středoškolské vzdělání je pro učitele v mateřských školách plně dostačující. Když se podíváme zpět na výsledky vzdělání všech respondentů, zjistíme, že máme dohromady 26 dotazovaných učitelek mateřských škol, což je 49,05% z pedagogické veřejnosti a z nich 65,4% má vysokoškolské vzdělání. Celkově z pedagogické veřejnosti má 67,92% respondentů vystudovanou vysokou školu. Opět se lze zeptat, kde tedy nastala chyba? Myslí si absolventi vysokých škol, že jim studium nic moc nového nepřineslo a stačila by proto pouze střední škola? Nebo i v očích všech pedagogů je učitel mateřské školy považován za někoho, kdo vysoké vzdělání nepotřebuje? Tomu by ale mohly rozporovat výsledky ostatních otázek obsažených v dotazníkovém šetření.

Nepedagogická veřejnost

Zde, stejně jak i u pedagogické veřejnosti, převládá názor ten, že středoškolské vzdělání je pro učitele v mateřských školách plně dostačující. 14,28% tvrdí, že dostačující není a 14,28% že asi stačí. Převážně je tedy reakce kladná – středoškolské vzdělání je dostačující.

12. Jaký je Váš názor na zavedení povinného bakalářského vzdělání pro pedagogy v mateřských školách?



Tabulka č. 13

Kódy

- 1 Jsem pro.
- 2 Špatně vyplněná odpověď.
- 3 Jsem proti – je to zbytečné.
- 4 Střední škola je málo, ale titul není záruka kvality.
- 5 Střední škola stačí – pokud je kvalitní.
- 6 Nejdůležitější je praxe a dobrý vztah k dětem – potom je titul zbytečný. Bez praxe by to mělo být povinné.
- 7 Mám smíšené pocity.
- 8 Nedokáži říct.
- 9 Je mi to jedno.
- 10 Pokud by Bc. titul zaručoval kvalitu, tak jsem pro.
- 11 Myslím, že je to dobrý nápad. Jen se bojím, aby to neodradilo kvalitní učitelky.
- 12 Jsem pro zavedení povinného magisterského titulu.

Veřejnost

Podívejme se nejdříve na všechny respondenty dohromady – tedy na sloupec oranžový. Zde převažuje kód č.3 – tedy že je vysokoškolské vzdělání pro pedagogy mateřských škol zbytečné. Takto reagovalo dohromady 29,31% respondentů. 22,41% respondentů naopak reagovalo, že jsou pro zavedení povinného bakalářského vzdělání.

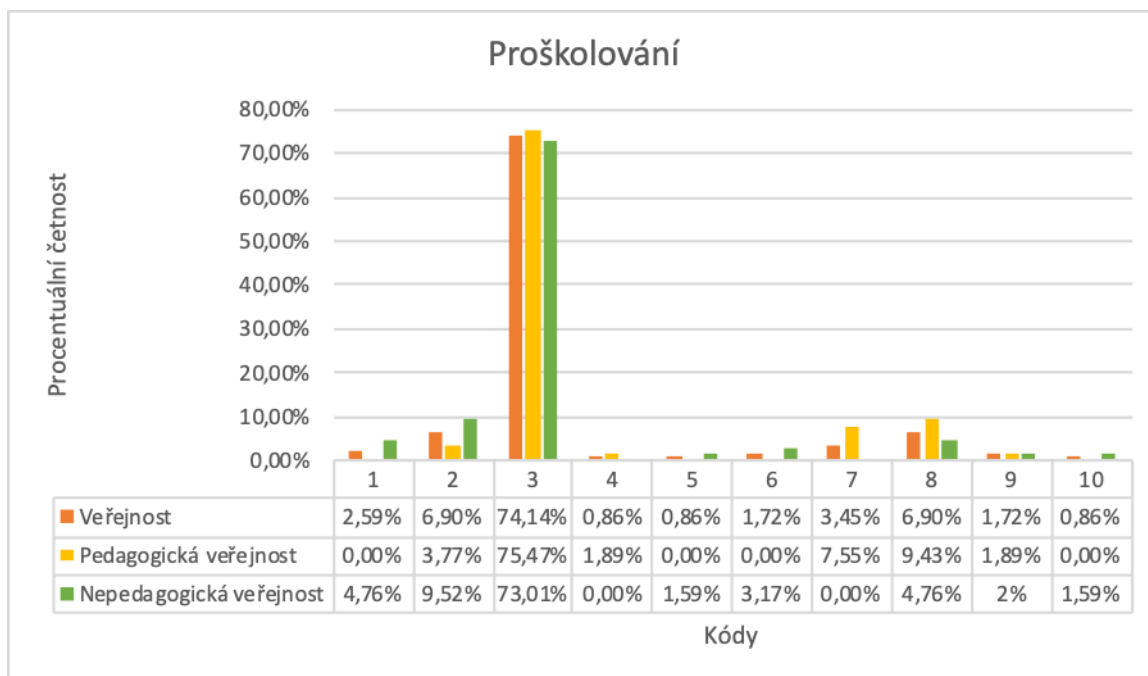
Pedagogická veřejnost

U pedagogické veřejnosti je tomu ovšem trochu jinak. Zde nejvíce respondentů – tedy dohromady 33,96% odpovídalo tak, že jsou pro zavedení vysokoškolského vzdělání a 22,64% jsou proti z toho důvodu, že je to údajně zbytečné. Tyto výsledky jsou zajímavé a protirečí si s výsledky z otázky č.11 o středoškolském vzdělání. Zde 43,4% respondentů z pedagogické veřejnosti zastávalo ten názor, že pro učitele v mateřských školách je plně dostačující středoškolské vzdělání.

Nepedagogická veřejnost

Nepedagogická veřejnost měla výskyt kódu č.3 nejčtenější – tedy až 34,92%. Dále 14,29 respondentů špatně vyplnilo odpověď na tuto otázku a 12,7% respondentů reagovalo, že jsou pro zavedení povinného vysokoškolského studia.

13. Myslíte si, že by měl pedagog v průběhu svého působení ve škole procházet po určitém období dalším povinnému proškolení? Nebo je nynější systém dostačující?



Tabulka č. 14

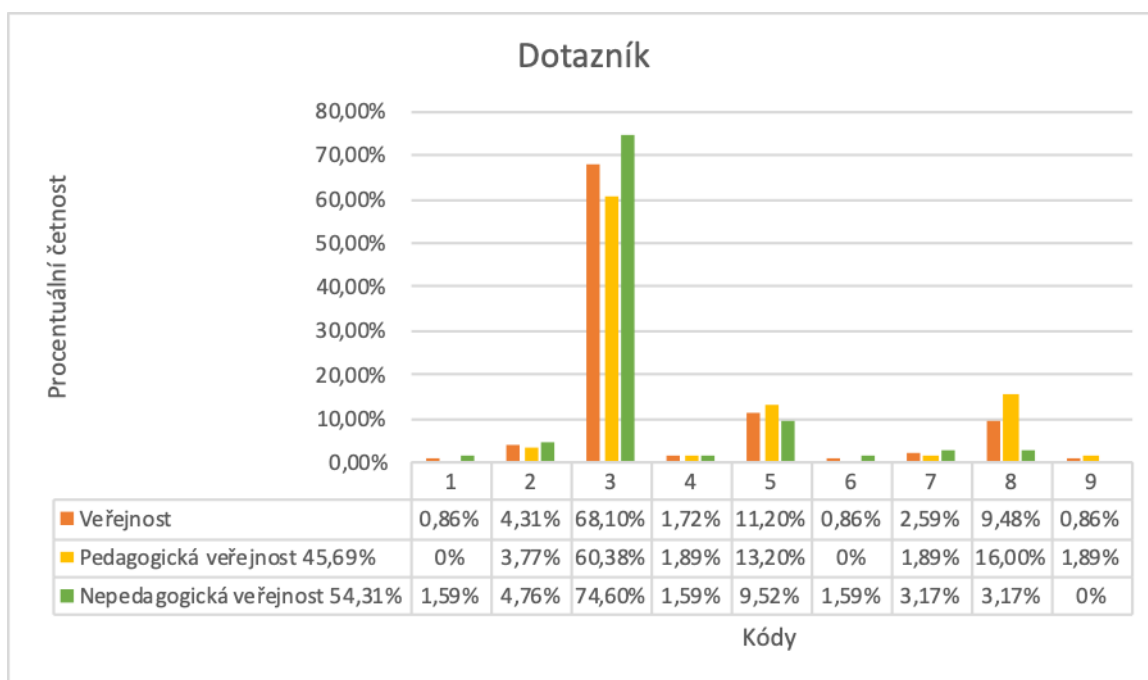
Kódy

- 1 Ano, ale nemělo by to být regulováno zákony.
- 2 Špatně vyplněná odpověď
- 3 Systém není dostačující a je tedy žádoucí, aby se pedagog neustále vzdělával – stejně jako to je i jiných profesích.
- 4 Volil (la) bych formu přezkušování.
- 5 Spíše než proškolení – testy psychické zdatnosti.
- 6 Tato problematika záleží na každé MŠ.
- 7 Záleží na pedagogovi – měl by se sám neustále chtít vzdělávat.
- 8 Tak jak to je nyní je dostačující.
- 9 Měli by se nadále vzdělávat dle vlastních požadavků.
- 10 Průběžné zdokonalování je důležitější než titul Bc.

Naprostá většina, jak v pedagogické, tak i v nepedagogické veřejnosti, zastává názor ten, že systém dalšího vzdělávání pedagogů mateřských škol u nás v České republice není dostačující. Pedagogové by měli být neustále povinně proškolení a měli by si doplňovat znalosti z aktuální problematiky ve školství. Cesta je i přes zvýšení významu neformálního proškolení.

Aktuální systém dalšího vzdělávání je postavený na vlastní iniciativě školy nebo jedince. Škola může a nemusí pedagogy posílat na školení a semináře a stejně tak učitelé mohou a nemusejí vzdělávat samostatně. Veřejnost zastává ten názor, že by měly být semináře povinné a učitelé by jimi měli procházet v pravidelných intervalech v průběhu působení v praxi.

14. Donutil Vás tento dotazník zamyslet se nad problematikou vzdělání učitelů a nad vlivem tohoto vzdělání na výkon praxe?



Tabulka č. 15

Kódy

- 1 Ano, ale byl hodně dlouhý.
- 2 Špatně vyplněná odpověď.
- 3 Ano.
- 4 Na chvíli ano.
- 5 Ne.
- 6 Musel/a jsem. Jinak nad touto problematikou nikdy nepřemýšlím.
- 7 Ano a jsem za to rád/a. Je to velmi důležité.
- 8 Ne, protože se nad tím zamýšlím už hodně dlouho.
- 9 Ne, Spíše přemýšlím nad výsledkem tohoto dotazníkového šetření.

Tato otázka pro mne sloužila jako krátká zpětná vazba od respondentů. Zajímalo mne, kolik lidí tento dotazník vyplňovalo tzv. bezmyšlenkovitě, a kolik lidí se v průběhu odpovídání nad touto problematikou doopravdy zamyslelo. S radostí jsem zjistila, že ve všech vyhodnocených skupinách převládal kód č.3 – tedy že Ano, donutil je tento dotazník se nad touto problematikou opravdu zamyslet.

3.7 DOTAZNÍKY ODBORNÉ VEŘEJNOSTI

Další etapou výzkumného šetření jsou dotazníky podané odborníkům. Zasláno jich bylo několik, avšak vyplněný se vrátil pouze jeden. Jedná se o doplnění dotazníkového šetření. Z původního dotazníku jsem vypustila několik otázek, proto dostal v tomto případě novou podobu.

Obsahoval tyto otázky

1. Jak dlouho působíte jako pedagog?
2. Jakou prestiž má podle Vás pedagog v mateřské škole? Myslíte si, že má stejné postavení ve společnosti jako učitel jiného stupně vzdělávání?
3. Má podle Vás dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga ve společnosti?
4. Myslíte si, že je středoškolské vzdělání pro pedagoga v mateřské škole dostačující?
5. Jaký je Váš názor na zavedení povinného bakalářského titulu pro učitele v MŠ?

Oslovená odborná veřejnost měla možnost na otázky odpovědět souvislým textem, nebo se vyjádřit ke každé otázce zvlášť. Co mne hlavně zajímalo, byl celkový názor na tuto problematiku vzdělávání, připravenosti a prestiže učitele v mateřské škole.

První oslovenou odbornicí byla vážená doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph. D., která se uvolila zestručněný dotazník vyplnit a zaslat.

1. Jak dlouho působíte jako pedagog?

„Asi 38 let.“

2. Jakou prestiž má podle Vás pedagog v mateřské škole? Myslíte si, že má stejné postavení ve společnosti jako učitel jiného stupně vzdělávání?

„Jako učitel v MŠ, učitel různých stupňů má mírně odlišnou prestiž. Středoškolským učitelům se např. říká profesori, i když skutečnými profesory nejsou.“

3. Má podle Vás dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga ve společnosti?

„Postavení pedagoga nebo učitele? V školském zákoně i v příslušných vyhláškách a se mluví o učiteli/lich ne o pedagozích. Vliv dosaženého vzdělání má jistě vliv na postavení učitele ve společnosti.“

4. Myslíte si, že je středoškolské vzdělání pro pedagoga v mateřské škole dostačující?

„Myslím si, že již dávno není dostačující středoškolské vzdělání, ne až v poslední době. Ale o to spíš je to nedostačující nyní, když se ve společnosti v ČR v posledních 15 – 20 letech podstatně rozšířilo vysokoškolské vzdělání ve všech oborech - to byste si mohla ověřit ve statistických údajích.“

5. Jaký je Váš názor na zavedení povinného bakalářského titulu pro učitele v MŠ?

„Ne asi titulu, ale VŠ bakalářského vzdělání – to je především důležité, ne až titul. Jednoznačně ano, zavést toto vzdělání jako povinné pro plnohodnotnou kvalifikaci učitele mateřské školy. Důležité je však promyslet, jak kvalitně by se stávající učitelé MŠ se středoškolským vzděláním dovzdělávali, když už by nechtěli nebo nemohli splnit vysokoškolské vzdělání. „

3.8 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

Jako další doplnění získaných informací z dotazníkového šetření jsem zvolila formu polostrukturovaných rozhovorů. Toto doplnění má sloužit jako podnět pro ucelenou představu o názorech veřejnosti na tuto problematiku.

3.8.1 Charakteristika dotazovaných respondentů

Dotazníkové šetření mám rozdělené na respondenty z pedagogické veřejnosti a veřejnosti nepedagogické. Proto jsem se rozhodla při výběru osobností na rozhovory vybrat zástupce pedagogické veřejnosti a zástupce nepedagogické veřejnosti.

Všichni respondenti souhlasili s nahráváním společného rozhovoru. Tato nahrávka následně sloužila jako materiál pro jeho přepis do diplomové práce.

Respondent A

Respondent A je součástí pedagogické veřejnosti. Aktuálně tento dotazovaný, kterému je 57 let, působí ve školství „přesně 29 let“ – jak sám uvedl. Za svůj život si prošel mnoha druhy povolání, avšak je to vystudovaný učitel tělesné výchovy. Vybrán byl na základě dosažených zkušeností a také z toho důvodu, že je nyní ředitelem střední školy, která (mimo jiné) se zaměřuje také na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Je tedy nedílnou součástí systému přípravy budoucích pedagogů na výkon tohoto povolání.

Respondent B

Respondent B spadá do veřejnosti nepedagogické. Studentka, které je nyní 25 let a aktuálně má za sebou první část státních závěrečných zkoušek na Právnické fakultě Univerzity Karlovy. V průběhu studia práv také vystudovala obor Marketingová komunikace a PR na fakultě sociálních věd na Univerzitě Karlově. Respondentka byla vybrána na základě věku, jako zástupce generace ypsilon a mileniálů - bude první generací odchovanou internetem a sociálními sítěmi, která bude předávat své zkušenosti na generace další. Tato generace bude mít do značné míry významný vliv na budoucí směřování předškolní pedagogické činnosti.

Respondent C

Posledním respondentem je moje dlouholetá známá. Je to paní ředitelka mateřské školy, kam jsem sama jako dítě docházela. V průběhu bakalářského studia jsem na tuto školu nastoupila jako pedagog a staly jsme se kolegyněmi. V posledních měsících mého působení zde se stala paní ředitelkou. Je to člověk, který je pro tuto profesi narozen. S dětmi dle mého názoru pracuje perfektně ale hlavně, je z ní cítit láska jak k tomuto povolání, tak i k dětem samotným. Proto mě její názor na tuto problematiku zajímal a rozhodla jsem se jí na téma učitelů detailněji zeptat.

3.8.2 Struktura rozhovoru

Pohlaví	Bydliště	Dosažené vzdělání (a obor)	Věk	Souhlasím s nahráváním

Úvodní otázky

1. Pracujete/pracovala jste někdo vy školství? Pokud ano, jak dlouho?
2. Jste spokojena s Vaší prací?
3. Jste obeznámena s problematikou vzdělávání učitelů mateřských škol?

Hlavní otázky

1. Jakou prestiž má podle Vás pedagog v mateřské škole? Myslíte si, že má stejné postavení ve společnosti jako učitel jiného stupně vzdělávání?
2. Má podle Vás dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga ve společnosti?
3. Myslíte si, že je středoškolské vzdělání pro učitele v mateřské škole dostačující?
4. Jaký je Váš názor na zavedení povinného bakalářského studia pro učitele v MŠ?
5. Myslíte si, že by měl pedagog v průběhu svého působení ve škole procházet po určitém období dalšímu povinnému proškolení? Nebo je nynější systém dostačující?

Přepis průběhu polostrukturovaných rozhovorů je obsažen v přílohách této Diplomové práce.

3.8.3 Návrh projektu na podporu dalšího vzdělávání učitelů mateřských škol

V návaznosti na dotazníkovou otázku týkající se celoživotního vzdělávání učitelů, jsem vypracovala návrh projektu na podporu dalšího vzdělávání. Při tvorbě jsem vycházela z aktuálních problémů týkajících se připravenosti učitelů na výkon praxe.

Název: Další vzdělávání učitelů v MŠ.

Zadání, motivace: Motivací je nízká vzdělanost učitelek u nás v mateřské škole (a i v MŠ obecně). Všechny mají pouze středoškolské vzdělání, což je dle v dnešní době, kdy se povinná školní docházka rozšířila i na mateřskou školu, nedostačující. Učitelkám pomůžte při přípravách na práci s dětmi předškolního věku a s odloženou školní docházkou. Pedagogové se budou po absolvování tohoto kurzu připraveni na práci s dětmi v této věkové kategorii.

Rizika, předpoklady, podmínky: Rizikem neúspěchu je malý zájem pedagogů o proškolení a rozšíření si znalostí, a to z jakéhokoliv důvodu. Dále také odmítnutí účasti školících pedagogů. Předpokladem pro úspěch je zájem učitelek o rozšíření znalostí z oblasti pedagogiky a vývojové psychologie. Proto pro zjištění zájmu je nutné dotazníkové šetření či nezávazná (a následně závazná) přihláška do projektu. V dotazníku bychom zjistili, zda by učitelé o další vzdělání měli zájem a popř. z jaké konkrétní oblasti PV.

Uživatelé: Vhodné pro stávající či budoucí učitele/ky v mateřských školách. Přihlásit se mohou jak učitelky se středoškolským vzděláním (pro ty je to doporučené) tak mohou zájem projevit i pedagogové s vysokoškolským vzděláním.

Aktivity a výstupy: Celý projekt obsahuje 10 vyučovacích bloků, každý v rozmezí cca čtyř hodin. Celé školení bude završeno odevzdáním portfolia, které bude obsahovat dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část bude závěrečná práce na individuálně vybraná témata z oblasti preprimární pedagogiky, týkající se dětí předškolních nebo s odloženou školní docházkou. Praktická část bude obsahovat závěrečný test. Bloky budou zaměřeny na oblasti: preprimární pedagogika, základy vývojové psychologie, speciální pedagogika, čtenářská a matematická pregramotnost. Z každé oblasti by si účastníci měli

odnést základní poznatky pro práci s dětmi předškolního věku, vývojová specifika jedinců ve třídě a vytvoření zásobníku činností vhodných pro rozvoj dovedností potřebných pro vstup do základní školy. Dále by měli mít vytvořený sborník s praktickými ukázkami činností s dětmi spolu s jejich reflexí.

Přínosy pro uživatele: Jedná se o „rozšíření obzorů“ hlavně pro pedagogy se středoškolským vzděláním. Seznámení se s aktuální problematikou a propojení osvojených teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi.

Cíle: Cílem je uvědomění si, že pedagogika se vyvíjí, mění a je potřeba reagovat na její aktuální požadavky a umět s nimi pracovat. Vyjet ze zasetých kolejí a naučit se pracovat s novými informacemi, umět je využít v praxi. Kontrolou bude závěrečná práce účastníků, kde se každý zaměří na jimi vybranou oblast pedagogiky a své poznatky z přednášek aplikuje v praxi a test z osvojených znalostí.

Omezení: K uskutečnění projektu jsou zapotřebí vhodné prostory (buď v samotné MŠ, nebo v knihovně města Teplice či ve školícím centru). Dále je zapotřebí vhodných lektorů. Potřeba přípravy vhodných dotazníků o účasti. Nadále záznamové archy pro docházky, opatření týkající se GDPR apod.

Rozsah: Předmětem projektu není nahrazení studia na vysoké škole, ale doplnění znalostí těm, kteří mají málo zkušeností nebo středoškolské vzdělání v oboru. Nezajišťuje potřebné vzdělání pro výkon praxe, ale pouze jeho doplnění či obohacení.

Milníky/čas: Průzkum účasti by měl být zahájen 31. 5. 2019, ukončen 31. 7. 2019. Samotný projekt začne 2. 9. 2019 a závěrečný test by měl být 13. 12. 2019.

Účastníci: Organizátoři, lektoři a školitelé.

Rizika: Rizikem pro uskutečnění projektu může být onemocnění školitelů, kdy by se v důsledku této nemoci nemohl uskutečnit seminář (jeden či více). To by ohrozilo chod projektu z důvodu jasně stanovených dat pro začátek a konec. Jasně dané budou i konkrétní dny výuky. Předcházet tomuto můžeme také tím, že vždy bude v záloze nasmlouvaný náhradní školitel. Dalším rizikem je např. přílišná formálnost teoretických

poznatků, neschopnost propojit si teorii s praxí, výběr témat, která nejsou pro učitele zajímavá, volba metod výuky – nezajímavá apod.

Reflexe: Před oficiálním ukončením celého projektu bude po účastnících vyžadováno poslední sezení, které bude sloužit k reflexi a sebereflexi. Účastníkům bude rozdán anonymní dotazník, obsahující hodnotící dotazy týkající se průběhu a obsahu kurzu. Dále bude následovat řízená diskuze, kde se každý pokusí slovně zhodnotit vlastní činnost a aktivitu.

Konec projektu: Konec projektu je po vyhodnocení výsledků závěrečných prací a testů. Prozkoušení bude 31. 12. 2019, vyhodnocení 6. 1. 2020 – předpokládaný konec projektu.

3.9 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Zvolené téma diplomové práce je mi opravdu blízké, proto vyhodnocování dotazníkového šetření pro mne bylo velice obohacující. Na jeho výsledky se podívejme trochu detailněji.

„S klidem“ lze napsat, že předškolní vzdělávání je dle mých 116 respondentů vnímáno jako důležité období ve vývoji jedince. Důvodem je potřeba předávání sociálních hodnot, znalostí, dovedností a zkušeností. S tím je spojena i důležitost učitelů ve školách mateřských – ze šetření vyplynulo, že se jedná o průvodce životem předškolního období, kdy učitel musí být hlavně vzdělaný a s kladným vztahem k dítěti. Měl by mít také respekt ke svému zaměstnání.

Předškolní vzdělávání jako takové by podle uvedených odpovědí mělo být zábavné, poutavé a mělo by děti připravit na školu. Je zřejmé, že valná většina respondentů ví o obsahu výchovně vzdělávacích cílů předškolního vzdělávání a přikládá jim velkou důležitost. Nevnímají tedy učitele jako někoho, kdo si s dětmi ve školce pouze hraje. Uvedena je také vnímaná prestiž těchto učitelů – téměř všichni respondenti vidí, že má učitel ve společnosti velmi nízké postavení, a také vnímají ten fakt, že v minulosti byla prestiž mnohem vyšší. Důvodem údajně bylo to, že všichni jasně viděli, jak je toto zaměstnání náročné. Proč má tedy nyní prestiž nízkou? Může mít na tento fakt vliv dosažené vzdělání těchto učitelů?

Zde se dostáváme k výsledkům otázek, týkajících se vlivu vzdělání na prestiž učitele v mateřské škole. Odpovídající respondenti, ať už z pedagogické, nebo nepedagogické veřejnosti, se rozdělili na dva tábory. První tábor tvrdil, že vzdělání na postavení ve společnosti vliv má, protože tento fakt zvyšuje důvěryhodnost. Druhý tábor tvrdil, že dosažené vzdělání vliv na postavení nemá. Většina respondentů odpovídající tímto stylem ale měla vysokoškolské vzdělání. Je tedy otázkou, zda zastávají tento názor z toho důvodu, že mají pocit, že se na VŠ nenaučili už nic nového (to by mohlo ukazovat na vysokou kvalitu středních odborných škol zaměřených na předškolní a mimoškolní pedagogiku), anebo nevnímají rozdíl v očích veřejnosti v porovnání s pedagogy, kteří vzdělání mají pouze středoškolské.

V další části šetření jsem se dostala ke dvěma zajímavým otázkám. V první otázce jsem se respondentů dotazovala, zda je podle nich středoškolské vzdělání dostačující. Valná většina zastávala ten názor, že ano, že je plně dostačující. Hned následovala otázka, zda jsou pro zavedení povinného bakalářského studia. Zde se ukázala rozdílnost mezi

pedagogickou a nepedagogickou veřejností. Respondenti pedagogické veřejnosti zastávali ten názor, že by se bakalářské vzdělání mělo stát povinným. U nepedagogické veřejnosti je tato skutečnost vnímána jako zbytečná a nepřikládají tomu důležitost.

4 ZÁVĚR

Dle mého názoru je obor předškolní pedagogiky a celkově aktéři, kteří v ní působí, veřejnosti nedoceňováni. Tento fakt jsem pocítovala jako učitelka v mateřské škole a vnímám ho i jako učitel na střední škole. V této práci jsem se snažila na tento fakt poukázat a hledala jsem příčinu v souvislosti se vzděláním. Má vzdělání vliv na postavení učitele mateřské školy ve společnosti? Je důležité, aby učitel měl co nejvyšší vzdělání?

Jak řekl jeden můj respondent v průběhu polostrukturovaného rozhovoru – dětem jen to nejlepší. Tedy rozhodně učitele, který je vzdělaný. Dovolím si souhrnně takto vyjádřit i postoj respondentů k této problematice. Objevily se rozdílné názory v tom ohledu, zda by učitel v mateřské škole měl mít vysokoškolské vzdělání, nebo je dostačující pouze středoškolské. Ale dá se s klidem říci, že každý z dotazovaných přikládá velikou důležitost tomu faktu, který tak krásně formuloval onen zmíněný dotazovaný v rozhovoru. „Dětem jen to nejlepší.“

Ke zpracování diplomové práce jsem se postavila s nadšením. Jedná se o téma, které mě velice zajímá a kterému se chci věnovat. Při rozmyšlení výběru tématu ke zpracování to byla tedy jasná volba.

V praktické části jsem se zabývala základními informacemi týkajícími se formování učitelů mateřských škol. Je zde výčet základních pojmů, které jsou stručně vysvětleny, jsou zde také uvedeny zákony a vyhlášky ukotvující povinné vzdělání těchto učitelů, metody a možnosti dalšího vzdělávání a stručný náhled do historie. Pro zajímavost je zde také uvedeno srovnání České republiky s Norskem, a to v oblasti kurikulárního ukotvení předškolního vzdělávání a v oblasti vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.

V praktické části jsem se věnovala výzkumu skrze online dotazníky s otevřenými otázkami, jež byly rozeslány do škol, školek a na sociální sítě. Procento návratnosti oproti rozeslání bylo poměrně nízké, avšak počet 116 respondentů mi poskytl poměrně kvalitní materiál pro vyhodnocení. Na výzkumnou problematiku jsem se snažila podívat obecně a následně zvláště „očima“ pedagogické a nepedagogické veřejnosti. Ke každé zkoumané otázce jsem si vymyslela vlastní systém vyhodnocování – tedy formou kódů, které jsem vytvořila ze získaných otázek zestručněním a zobecněním. Získané kódy jsem zanesla do tabulek, ve kterých jsem procentuálně zobrazila jejich četnost ve všech zmiňovaných oblastech. Vyhodnocování bylo náročné, ale velice zajímavé. Ráda bych se touto problematikou zabývala i nadále a tento výzkum posunula o krok dál – nejlépe s vyšším množstvím respondentů.

Jsem příznivcem zavedení povinného vysokoškolského studia pro pedagogy mateřských škol. Často se setkávám s jedinci, kteří mě za toto moje tvrzení odsuzují a mají tendence se se mnou přít. Znovu naváží na onu krásnou frázi: „Dětem jen to nejlepší.“ Ano, studium vysoké školy nezaručí, že onen pedagog bude pro děti ten nejlepší, ale pomůže tomu nejlepšímu získat potřebné znalosti a dovednosti přesahující rámec středních škol. Pokud není člověk pro tuto profesi „předurčen“, neovlivní ho ani střední škola, ani škola vysoká. A studium těmto předurčeným může – opět dle mého názoru – jen pomoci v cestě za titulem: „Nejlepší učitel.“

..

5 ZDROJE

1. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
2. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
3. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-5107-8.
4. MARTÍNEK, Daniel. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve vztahu k zákoníku práce*. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2016. ISBN 978-80-7314-358-9.
5. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
6. JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
7. NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
8. STARÝ, Karel. *Učitelé učitelů: náměty na vzdělávání vlastního učitelského sboru*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.
9. URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
10. ČERNÝ, Michal. *Jak učit sám sebe: s myšlenkovými mapami, kreativními technikami a online nástroji*. Brno: BizBooks, 2016. ISBN 978-80-265-0519-8.
11. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
12. ASZTALOS, Ondřej, COUFALOVÁ, Jana, ed. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.
13. VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7.
14. TRUNDA, Michal. *Zákon o pedagogických pracovnících a navazující školské předpisy*. 3. vydání. Třinec: RESK, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-11-3.
15. *Zakonyprolidi* [online]. [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-1>

16. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
17. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
18. SCHEERENS, Jaap. *Conceptualizing Teacher Professional Development as a Means to Enhancing Educational Effectiveness*. Luxembourg: European Union, 2010. ISBN 978-92-79-15186-6.
19. STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
20. No child left behind. *Encyclopaedia Britannica* [online]. United States, 2001 [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/No-Child-Left-Behind-Act>.
21. TOTH, Daniel. *Lisabonská strategie a strategie Evropa 2020*. Praha: Powerprint, 2010. ISBN 978-80-87415-05-4.
22. ŠVECOVÁ, Jana a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Problémy učitelé profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
23. RABUŠICOVÁ, Milada a Ladislav RABUŠIC, ed. *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4779-2.
24. PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4806-1.
25. BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1356-6.
26. Projekty. *NIDV* [online]. Česká republika, 2011 [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>.
27. Národní ústav pro vzdělávání. *Projekty* [online]. 2011 [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty>.
28. Univerzita třetího věku. *Centrum celoživotního vzdělávání Univerzita Karlova* [online]. Česká republika, 0119n. 1. [cit. 2019-11-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/https://cczv.cuni.cz/CCZV-15.html>.
29. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

30. STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.
31. ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
32. KOVÁŘÍČEK, Václav. *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělání učitelek mateřských škol*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1972.
33. PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
34. BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-239-7.
35. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
36. SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
37. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.
38. VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice a Evropské unii*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4
39. Innovation and accountability in teacher education. New York, NY: Springer Berlin Heidelberg, 2018. ISBN 978-981-13-2025-5.
40. *Rozcestník pro pedagogické pracovníky* [online]. [cit. 2019-12-06]. Dostupné z: <http://rozcestnik.nidv.cz/front/sekce/22?idCategory=22>

6 PŘÍLOHY

6.1 PŘÍLOHA PRO MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

V České republice existuje několik organizací nabízejících další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto organizace lze rozdělit na národní a regionální úroveň.

1. Národní úroveň
 - a. Dům zahraniční spolupráce (DZS)
 - b. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
 - c. Masarykova univerzita – centrum celoživotního vzdělávání
 - d. Národní institut pro další vzdělávání
 - e. Národní ústav pro vzdělávání (NÚV)
 - f. Ostravská univerzita v Ostravě
 - g. Slezská univerzita v Opavě
 - h. Univerzita Hradec Králové – Pedagogická fakulta
 - i. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
2. Regionální úroveň – výčet pracovišť
 - a. Ústecký kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Ústí nad Labem
 - ii. Pedagogicko – psychologická poradna ústeckého kraje a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Teplice
 - iii. Pedagogické centrum Ústí nad Labem, o.p.s.
 - b. Praha a středočeský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Praha a Střední Čechy
 - ii. Vzdělávací institut Středočeského kraje - Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Nymburk
 - c. Liberecký kraj
 - i. NIDV krajské pracoviště Liberec
 - ii. Centrum vzdělanosti Libereckého kraje, Liberec
 - d. Jihočeský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště České Budějovice

- ii. Zařízení pro krajské vzdělávání pedagogických pracovníků a Středisko služeb školám, České Budějovice
- e. Jihomoravský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Brno
 - ii. Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Brno
- f. Karlovarský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Karlovy Vary
 - ii. Gymnázium Sokolov a Krajské vzdělávací centrum, Sokolov
 - iii. PECKA – Centrum celoživotního vzdělávání Karlovy Vary, o.p.s.
- g. Kraj Vysočina
 - i. NIDV Krajské pracoviště Jihlava
 - ii. Vysočina Education, školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a středisko služeb školám, Jihlava
- h. Královéhradecký kraj
 - i. NIDV krajské pracoviště Hradec Králové
 - ii. Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje, Hradec Králové
- i. Pardubický kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Pardubice
 - ii. Centrum celoživotního vzdělávání – zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Pardubického kraje, Pardubice
 - iii. Centrum celoživotního vzdělávání Jezerka, o.p.s.
- j. Plzeňský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Plzeň
 - ii. Krajské centrum vzdělávání a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Plzeň
- k. Moravskoslezský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Ostrava

- ii. Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum, Nový Jičín
- l. Olomoucký kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Olomouc
 - ii. Schola servis – zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a středisko služeb školám, Prostějov
- m. Zlínský kraj
 - i. NIDV Krajské pracoviště Zlín
 - ii. Krajská pedagogicko-psychologická poradna a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Zlín (www.rozcestnik.nidv.cz)

6.2 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

Respondent A

Pohlaví	Bydliště	Dosažené vzdělání (a obor)	Věk	Souhlasím s nahráváním
Muž	Nový Bor	Vysokoškolské – tělesná výchova	57	Ano

D: Přeji krásný dobrý den. Mám na Vás nachystaných několik otázek, týkajících se učitele v mateřské škole a jeho vzdělání.

J: Dobrý den. Ano, rád odpovím.

D: Dovolte mi, abych se nejdříve zeptala, jak dlouho a na jakém postu působíte ve školství?

J: Ve školství působím přesně 29 let a nyní jsem ředitelem střední školy, která se zaměřuje jak na všeobecné vzdělání, tak i na specializované – práce se sklem a předškolní a mimoškolní pedagogika.

D: Výborně, děkuji. Tak, jakou má podle Vás prestiž učitel v mateřské škole ve společnosti?

J: Myslím, že jejich postavení ve společnosti velmi dobré – slušné. Na rozdíl třeba od učitelů ve školách základních nebo středních. U těchto starších žáků často rodiče shazují postavení učitele jako takového. A co rodiče – i samotní žáci!

D: Děkuji a vidíte, rovnou jste mi odpověděl na mou další otázku – porovnání tohoto postavení učitelů MŠ ve společnosti třeba s jinými stupni vzdělávání – jako třeba základní a střední školy. Takže super. Dále, myslíte si, že má dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga ve společnosti? Tím myslím, když si porovnáme třeba učitele, který má středoškolské vzdělání a učitele se vzděláním vysokoškolským.

J: Aha. No, obávám se, že nemá. Je to jedna z věcí, která v dnešní době dle mého názoru už nerozhoduje.

D: Dobře, a tím opět navážu – myslíte si, že je středoškolské vzdělání pro budoucí pedagogy dostačující?

J: Dle mého názoru není! K dětem má přeci patřit to nejkvalitnější! Tedy učitel co nejvzdělanější.

D: Naprosto s Vámi souhlasím. Jaký je tedy Váš názor na zavedení povinného bakalářského studia pro učitele v mateřských školách?

J: Že by to tak určitě mělo být! Jsem PRO všema deseti.

D: A na závěr – myslíte si, že by měl pedagog v průběhu svého působení ve škole procházet po určitém období dalšímu povinnému proškolení?

J: Moji učitelé musí povinně v nějakém časovém rozmezí procházet postupným proškolením. Myslím si, že by to tak určitě mělo být. Každý by si měl rozšiřovat obzory.

D: Výborně. Já Vám moc děkuji za spolupráci a přeji krásný zbytek dne.

J: Vám také.

Respondent B

Pohlaví	Bydliště	Dosažené vzdělání (a obor)	Věk	Souhlasím s nahráváním
Žena	Teplice	Vysokoškolské – právo, marketing	25	Ano

D: Ahoj, dovol mi, abych se zeptala na několik otázek, které se budou týkat učitele v mateřské škole a jeho vzdělání.

G: Ahoj, dobře, ráda odpovím!

D: Pracovala jsi někdy ve školství?

G: Ne nepracovala jsem nikdy ve školství. Mám ale zkušenosti s prací s dětmi v rámci soukromé produkční společnosti.

D: Jsi obeznámena s problematikou vzdělávání učitelů mateřských škol?

G: Do jisté míry skrze tebe ano.

D: Jakou má podle tebe prestiž učitel v mateřské škole ve společnosti? Když si to zkusíme porovnat s jinými stupni vzdělávání, myslíš si, že má postavení stejné jako učitel na jiném stupni vzdělávání?

G: Myslím, že prestiž je nižší. Dle mého názoru je to dané tím, že v minulosti nebyly na učitelky ve školkách kladené tak vysoké nároky ve smyslu vzdělávání dětí. Ve společnosti ale obecně si myslím, že prestiž špatnou nemá – v porovnání s ostatním povoláním.

D: Má podle tebe dosažené vzdělání vliv na postavení pedagoga ve společnosti?

G: Ano, má! Obecně v dnešní společnosti má vzdělání vysokou prioritu a já osobně si myslím, co se týče vzdělávání dětí, je vysokoškolské vzdělání učitelů namístě.

D: Myslíš si, že je středoškolské vzdělání pro učitele v mateřské škole dostačující?

G: Středoškolské vzdělání dostačující určitě není. Jak jsem se zmínila v minulé otázce – ten, kdo vzdělává, děti by měl mít dle mého názoru vysokoškolské vzdělání. Často je nutno odhalit vývojové nedostatky u dětí a na tuto problematiku bude lépe připravený člověk, co má vystudovaného alespoň bakaláře.

D: Jaký je tvůj názor na zavedení povinného bakalářského studia pro učitele v MŠ?

G: Vzhledem k tomu, co jsem řekla v předchozích dvou odpovědích, ale dosud jsem ambivalentní v otázce zpětného vzdělávání učitelů s praxí.

D: Myslíš si, že by měl pedagog v průběhu svého působení ve škole procházet po určitém období dalšímu povinnému proškolení? Nebo je nynější systém dostačující?

G: V jistých ohledech by dalším proškolením měl procházet. Z vlastní zkušenosti s učiteli na střední a základní škole vím, že neznalosti učitelů – např. co se týče technických dovedností – jsou nepříjemné jak pro učitele, tak i pro studenty.

D: Já ti moc děkuji.

Respondent C

Pohlaví	Bydliště	Dosažené vzdělání (a obor)	Věk	Souhlasím s nahráváním
Žena	Teplice	Středoškolské – předškolní pedagogika	53	Ano

D: Ahoj. Pojd' – začneme. Zeptám se tě na pár otázek týkajících se učitele v mateřské škole.

L: Ahoj, ano. Jdeme na to.

D: Jak dlouho a na jakém postu působíš ve školství?

L: Teda, no. To musím propočítat. Ve školství jako učitelka v mateřské škole působím přibližně 35 let. Dlouhou dobu jsem vykonávala post zástupkyně ředitelky. Nyní jsem půl roku na pozici ředitelky MŠ v téhle mojí školce, kde učím celou svou kariéru.

D: To je hezky dlouho. Jsi spokojena se svou prací?

L: Ano moc. Vždyť mě znáš. Já bych nic jiného dělat nemohla.

D: Ano ano, to je pravda. Předpokládám tedy, že jako ředitelka seš dobře obeznámena s problematikou vzdělávání učitelů mateřských škol.

L: No! Nevím, jestli dobře, ale ano – obeznámena jsem.

D: Tak mi dovoľ, abych se zeptala – jakou má podle tebe učitelka ve školce prestiž? Myslíš si, že jí společnost vnímá stejně, jako třeba učitele jiných stupňů vzdělávání?

L: Já si myslím, že má postavení ve společnosti velice dobré. I když na druhou stranu si myslím, že učitel na střední nebo vysoké škole má daleko větší prestiž. Práce s malými dětmi je stále ještě nedocenená.

D: A myslíš si, že na toto postavení ve společnosti má vliv dosažené vzdělání?

L: No, pokud myslíš společností jako rodiče vyskytující se v dané mateřské škole, tak ano. Pokud se budeme bavit o široké veřejnosti, tak si myslím, že vliv není.

D: Řekla bys, že je tedy středoškolské vzdělání pro učitele v mateřské škole dostačující?

L: Ano – ale ne tady v Teplicích.

D: Dobře. A co si myslíš o zavedení povinného bakalářského vzdělání pro učitele v mateřských školách?

L: Že je to hezké, ale pokud to má učitelka v sobě od narození – to nadání být učitelkou – tak je to pouze jako doplnění. Není to nic, co by mělo vypovídat o kvalitě toho učitele.

D: Děkuji. A teď už poslední otázka! Myslíš si, že by měl učitel v průběhu svého působení ve škole procházet po určitém období povinnému proškolení? Nebo když je to jen „dobrovolné“ – že je to dostačující.

L: No, u nás ve školce – jak sama dobře víš – je proškolení povinné. Myslím si, že by se učitelky měly ve svém oboru neustále vzdělávat. Takže ano – mělo by to být povinné všude.

D: Dobře dobře. No já ti moc děkuju za ochotu a tvůj čas. Měj se krásně.

L: No není vůbec za co. Ty taky. Snad se zas brzy uvidíme.