

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Profesní kompetence učitelů mateřských škol
Professional competencies of nursery school teachers

Anna Smolíková

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Profesní kompetence učitelů mateřských škol* vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného či stejného titulu.

V Praze dne

Podpis:

Ráda bych na tomto místě poděkovala PhDr. Janě Kropáčkové, PhD. za její cenné rady a trpělivou podporu při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných podkladů a informací konzultantce doc. PhDr. Evě Opravilové, CSc.

Velice děkuji za ochotu všem respondentům a participantům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě mnohokrát děkuji za korekci textu mé rodině a také za oporu a trpělivost ze strany všech mých blízkých.

Výzkumné šetření je podpořeno Grantovou agenturou Univerzity Karlovy v rámci projektu GA UK č. 269815 *Vzdělávání učitelů mateřských škol*. Řešitelky projektu děkují za poskytnutou podporu.

Podpis:

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá profesními kompetencemi učitelů mateřských škol. Teoretická část práce se zaměřuje na současné vzdělávání učitelů mateřských škol i jeho historii u nás s důrazem na profesní kompetence. Kromě toho vymezuje pojem profesní kompetence a jejich různá pojetí. České vzdělávání předškolních pedagogů je porovnáno se situací v Evropě. Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je popsat rozdíly mezi různě vzdělanými pedagogy mateřských škol v rámci pojmání profesních kompetencí. Ve výzkumné části je konkrétně porovnáváno, jak učitelé hodnotí význam profesních kompetencí a dostatečnost jejich rozvoje v přípravném vzdělávání. Výzkumné šetření zahrnuje předvýzkum a vlastní výzkumné šetření. Předvýzkum obsahuje sběr dat dotazníky a strukturovanými rozhovory pro čtyři případové studie s různě vzdělanými předškolními pedagogy. Vlastní výzkumné šetření je realizováno formou dotazníků s učiteli mateřských škol s různorodým dosaženým vzděláním a strukturovanými rozhovory s odborníky v oblasti předškolní pedagogiky. Dále byla realizována analýza vzdělávacích plánů vybraných institucí, které vzdělávají budoucí preprimární pedagogy. Přínosem předvýzkumu je zejména významná revize dotazníků a klíčovým závěrem je zjištění, že mezi participanty s různým stupněm vzdělání jsou rozdíly v pojmání rozvíjení kompetencí přípravným studiem, ale v pojmání významnosti nejsou rozdíly tak patrné. Dotazníkový průzkum ukázal, že respondenti vnímají použitý soubor kompetencí jako velice významný, protože jejich hodnocení významu jednotlivých kompetencí bylo vysoké a ve vnímání rozvoje kompetencí jsou patrné významné rozdíly. Výsledky rozhovorů s odborníky ukázaly, že panuje shoda v nesouhlasu s tzv. trojkolejností vzdělávacího systému, ale názory na změny se rozcházejí. Analýza studijních plánů ukázala na nejednotnost poměru základních vzdělávacích složek u stejných typů institucí.

Klíčová slova

profesní kompetence, vzdělávání, učitel mateřské školy, vysokoškolské vzdělávání, absolventi v oboru zaměřeném na učitelství pro mateřské školy, předškolní pedagogika, předškolní vzdělávání

Abstract

The thesis deals with the professional competencies of teachers of nursery schools. The theoretical part focuses on contemporary education of nursery school teachers and its history in the Czech Republic with an emphasis on professional competencies. Besides defining the concept of professional competence and their various concepts. Czech education preschool teachers is contrasted with the situation in Europe. The main aim of the research part of the thesis is to describe the differences between differently educated teachers of kindergartens within the conceptualization of professional competencies. The investigation is specifically compared how teachers assess the importance of professional competence and adequacy of their development in the initial training. The survey includes pilot study and private research. Pilot study includes data collection questionnaires and structured interviews for the four case studies with differently educated preschool teachers. Own research is realized in the form of questionnaires with different educated preschool teachers and structured interviews with experts on preschool education. Further analysis was carried out educational plans of selected institutions that educate future teachers of pre-primary. The benefit of the pilot study is especially significant revision of the questionnaires and key conclusion is the finding that among participants with varying degrees of education are differences in the conceptualization of competence development preparatory study, but conceptualization of the significance of the differences are not so obvious. The questionnaire survey showed that respondents perceive the used set of competencies as very important, because their assessment of the significance of individual competence was high and there are differences in the conceptualization of competence development preparatory study. Results of interviews with experts showed that the consensus in disagreement with three ways of an education system, but opinions diverge on the changes. Analysis curriculum pointing to inconsistencies in the ratio of basic educational components for the same types of institutions.

Keywords

professional competencies, education, nursery school teacher, tertiary education, graduates in the field focusing on nursery school teaching, preschool education

Obsah

Obsah	6
1 Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
2 Profesní kompetence preprimárních pedagogů	10
2.1 Vymezení pojmu profesní kompetence	10
2.2 Pojetí profesních kompetencí preprimárních pedagogů	12
2.3 Předškolní pedagog pohledem legislativy a kurikulárních dokumentů	17
2.3.1 Profesní standard a kariérní řád předškolních pedagogů	21
3 Vzdělávání učitelů mateřských škol	24
3.1 Pohled do historie vzdělávání preprimárních pedagogů	24
3.2 Současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol	25
3.3 Vzdělávání učitelů mateřských škol na středoškolské úrovni	27
3.4 Vzdělávání učitelů mateřských škol na úrovni vyšších odborných škol	28
3.5 Vzdělávání učitelů mateřských škol na vysokoškolské úrovni	30
4 Současné vzdělávání učitelů MŠ v Evropě	32
4.1 Modely přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů	33
4.2 Délka a forma přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů	34
4.3 Praktická příprava učitelů preprimárního vzdělávání	36
PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 Cíl a výzkumné otázky	39
6 Metodologie výzkumného šetření	40
7 Charakteristika výzkumných souborů a organizace výzkumného šetření	42
8 Analýza a interpretace dat	43
8.1 Předvýzkum	43
8.1.1 Dotazníkové šetření	43
8.1.2 Případové studie	45
8.1.3 Analýza časové dotace praxí	47
8.2 Dotazníkové šetření	51
8.3 Strukturované rozhovory s odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání	54
8.4 Analýza studijních plánů budoucího učitele mateřské školy	56

8.4.1	Vybrané střední odborné školy.....	57
8.4.2	Vybrané vyšší odborné školy	59
8.4.3	Vybrané vysokoškolské obory.....	61
8.5	Shrnutí výsledků výzkumné části	64
9	Diskuze	68
10	Závěr.....	70
11	Zdroje	72
	Seznam tabulek.....	77
	Seznam obrázků.....	78
	Seznam příloh.....	79

1 Úvod

Tato diplomová práce pojednává o profesních kompetencích učitelů mateřských škol. Výraz kompetence označuje soubor dovedností, znalostí, metod, postupů a postojů člověka, který mu napomáhá při řešení mnoha běžných situací i vysoce odborných úkolů. Profesní kompetence učitele jsou tedy specifické znalosti, dovednosti, metody, postupy a postoje, které jsou klíčové pro zvládnutí náročného a komplexního povolání učitele, v případě této práce učitele mateřské školy. Téma profesních kompetencí je v současné době aktuální zejména z důvodu probíhajících jednání o tvorbě standardů a s tím souvisejícího kariérního řádu pro učitele. Vymezením pojmu profesní kompetence, různorodými modely a pojetím profesních kompetencí učitele se zabývá první kapitola teoretického textu práce. Stejně tak pojednává o aktuálním stavu návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících, který upravuje kariérní řád učitelů.

Mimo to jsou profesní kompetence přirozeně určující strukturou pro naplnění obsahu pregraduální přípravy pedagogů, ačkoli jejich rozvoj nespadá pouze do období přípravného vzdělávání. Z tohoto důvodu si teoretický text práce v druhé kapitole dává za cíl popsat současné formy vzdělávání předškolních pedagogů v České republice. V oblasti pregraduální přípravy předškolních pedagogů u nás panuje tzv. trojkolejnost systému, poněvadž tito učitelé mohou získávat kvalifikaci na středních odborných školách, vyšších odborných školách nebo na vysokoškolské úrovni, a to bakalářské i magisterské. Teoretická část práce předkládá i pohled do historie vzdělávání předškolních pedagogů u nás. Problematika vzdělávání učitelů souvisí se současně diskutovaným povinným rokem předškolního vzdělávání. Je přirozené, že tak zásadní změna v předškolním vzdělávání u nás by neměla být izolovaná, ale měla by jít ruku v ruce právě se změnami v oblasti vzdělávání učitelů. Zvýšení nutné kvalifikace pro práci učitele mateřské školy doporučuje již tzv. Bílá kniha (2001).

Třetí kapitola práce srovnává vybrané aspekty pregraduální přípravy u nás se situací v Evropě. Výběr těchto aspektů souvisí jednak s českou situací v oblasti vzdělávání předškolních pedagogů a také s výsledky výzkumné části. Jsou to konkrétně modely, délka a forma přípravného vzdělávání, preprimárních pedagogů a praktická příprava učitelů preprimárního vzdělávání.

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je popsat rozdíly mezi různě vzdělanými učiteli mateřských škol v rámci pojmání profesních kompetencí. Ve výzkumné části je konkrétně porovnáváno, jak tito učitelé hodnotí význam profesních kompetencí a dostatečnost jejich rozvoje v přípravném vzdělávání. Výzkumné šetření zahrnuje

předvýzkum a vlastní výzkumné šetření. Předvýzkum obsahuje sběr dat dotazníky a strukturovanými rozhovory pro čtyři případové studie s různě vzdělanými předškolními pedagogy. Vlastní výzkumné šetření je realizováno formou dotazníkového šetření s různě vzdělanými předškolními pedagogy a strukturovanými rozhovory s odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání. Dále byla realizována analýza vzdělávacích plánů vybraných institucí, které vzdělávají budoucí preprimární pedagogy.

Na tomto místě je vhodné vymezit základní terminologii předkládaného textu. Výraz pedagog je zde vnímán širěji než učitel ve smyslu pedagogického pracovníka (viz kapitola 2.3). Práce využívá termínu preprimární či předškolní pedagog pro označení osoby (pedagogického pracovníka), která se podílí na institucionalizované, volnočasové či speciální výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Výraz učitel či učitelka mateřské školy označuje konkrétně pedagogy působící v mateřských školách v České republice. Označení preprimární vyjadřuje svázanost se stupněm ISCED 0 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO¹). Termín předškolní věk či dítě předškolního věku zde bude pojímán v širším smyslu, tedy od narození do nástupu dítěte k povinnému vzdělávání. Česká terminologie odděluje výrazy výchova a vzdělávání, proto jsou tyto oba výrazy používány společně, pokud text zrovna hovoří o současné české situaci v předškolní výchově a vzdělávání. Mezinárodní dokumenty, jejichž jazykem je nejčastěji angličtina používají výraz *education*, který bývá do češtiny překládán jako vzdělávání. Avšak v tomto případě *education* značí výchovu i vzdělávání. Pro předškolní výchovu a vzdělávání na úrovni ISCED 0 používá mezinárodní terminologie termín *early childhood education and care*, který vyděluje z výchovy a vzdělávání (*education*) samotnou péči (*care*) o děti. Podrobněji bude využívaná terminologie vymezena v příslušných částech textu.

¹ V celé práci bude využito verze klasifikace ISCED 1997. Aktuální verze (ISCED 2011) je dostupná online z: <http://www.nuv.cz/vystupy/nova-klasifikace-vzdelani-v-europassu>; https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

TEORETICKÁ ČÁST

2 Profesní kompetence preprimárních pedagogů

2.1 Vymezení pojmu profesní kompetence

Výraz kompetence je dnes velmi rozšířen mezi laickou i odbornou veřejností. Prvotní význam tohoto slova můžeme vysvětlit jako oprávnění či pravomoc pro konání určitého úkolu a z toho plynoucí odpovědnost za důsledky rozhodnutí (Štěpánek, Kožešník, 1981; Bradnová, 1993; Barták, 2008; ABZ slovník, on-line; Veteška, Tureckiová, 2008). V odborné pedagogické a zejména kurikulární terminologii rozumíme kompetencemi soubor znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, metod a postupů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení různorodých úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj (Veteška, Tureckiová, 2008). Cíle kurikulárního systému v ČR vycházejí mimo jiné z formulace čtyř pilířů jako základních cílů pro vzdělávání v 21. století: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. (Delors, 1997; Učení je skryté bohatství UNESCO, 1997; Bílá kniha, 2001; Spilková, 2004, 2010).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) i Pedagogická encyklopedie (Průcha, 2009) rozlišuje kompetence na žákovské a učitelské. Pro tuto práci jsou stěžejní kompetence učitelské, které slovník definuje jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou jako hlavní kompetence uváděny osobnostní (zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní) a profesní kompetence (obsahová složka výkonu profese – znalost předmětu, komunikativní, řídicí, diagnostické, apod.). Předložené vymezení pojmu kompetence nastiňuje, že profesní kompetence učitele jsou částečně vrozenými potencialitami a zároveň jsou východiskem pro pregraduální přípravu budoucích učitelů, kteří je získávají též učením. Je třeba zmínit, že učitelské kompetence vycházejí také z principů celoživotního vzdělávání a učení a jejich rozvoj tudíž není úkolem jen pregraduální přípravy, ale celoživotního procesu vzdělávání.

Vymezení, taxonomie či modely kompetencí učitele existují mnohá (např.: Kyriacou, 1996; Koetsier, Wubbeles a Korthagen, 1996; Kwiatkowska, 1997; Piřha, Helus, 1994; Spilková, 1996, 1997; Švec, 1999; Vařutová, 2001, 2004; Nezvalová, 2003; Helus, 2001, 2008, 2009, 2015). Syslová (2013) uvádí, že modely kompetencí převážně vycházejí ze základních přístupů, kterými jsou behavioristický/analytický přístup, charakteristický

snahou o identifikování jednotlivých dovedností učitele a popis jejich projevů, a konstruktivistický/holistický přístup, jenž vychází z komplexního pohledu na práci učitele. Zde budou uvedena pouze některá vymezení a modely s ohledem na téma práce.

Klíčovými dovednostmi učitele se zabývá Chris Kyriacou (2012), což jsou v jeho pojetí logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení a mají tři základní prvky, a to vědomosti, rozhodování a činnosti. Seznam základních pedagogických dovedností zahrnuje: (1) Plánování a přípravu, (2) Realizaci vyučovací jednotky, (3) Řízení vyučovací jednotky, (4) Klima třídy, (5) Kázeň, (6) Hodnocení prospěchu žáka, (7) Reflexi vlastní práce a evaluaci. Toto pojetí jak již napovídá název (pedagogické dovednosti) je zaměřeno více prakticky a důraz klade na úspěšné vyučování. Podobně jako další vymezení je obzvláště svou terminologií orientováno na primární a sekundární vzdělávání. Koncept zvláště nezdůrazňuje ani nevymezuje osobnostní a postojevé charakteristiky učitele, ty ovšem přirozeně prostupují autorem vymezenými skupinami dovedností, jakožto nezbytné podmínky realizace plánování, samotného vyučování i reflexe.

Vlastimil Švec (1999) vymezuje ve svém návrhu základních skupin pedagogických kompetencí tři oblasti. (1) Kompetence k vyučování a výchově; (2) Osobnostní kompetence; (ty autor chápe jako jádrové); (3) Rozvíjející kompetence. Druhá a třetí oblast kompetencí ovlivňuje utváření kompetencí k vyučování a výchově. Švec konkretizuje pedagogické kompetence jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl vyučovat a vychovávat efektivně. Kromě toho může díky nim zdokonalovat svojí pedagogickou činnost a tyto kompetence by měly být utvářeny, kultivovány a příp. zdokonalovány u studentů učitelství. Složkami pedagogických kompetencí jsou vrozené (schopnosti a pedagogické nadání) i získané (teoretickým učením i praxí) způsobilosti, osobnostní vlastnosti, pojetí výuky, postoje, apod. Zde již vidíme poněkud obecnější model, který by mohl být aplikován i na předškolní pedagogy. Tři základní skupiny kompetencí autor samozřejmě podrobněji popisuje a dále rozčleňuje. Pojetí kompetencí ukazuje na komplexní holistický přístup k profesi učitele a zdůrazňuje jak hledisko vrozené, tak získané kompetenční výbavy učitele.

Výstupem projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR s názvem *Podpora práce učitelů*, bylo jak vymezení oblastí učitelských kompetencí, tak návrh profesního standardu učitelů (i mateřských škol, který bude probrán později). Oblastmi profesních kompetencí jsou (1) Kompetence předmětová; (2) Kompetence didaktická a psychodidaktická; (3) Kompetence pedagogická; (4) Kompetence diagnostická a intervenční; (5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; (6) Kompetence manažerská a normativní; (7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující. Pojem profesní kompetence učitele koncipují autoři jako

otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané. (Vašutová, 2001). Východisky tohoto konceptu jsou funkce školy a Delorsovo pojetí čtyř pilířů vzdělávání. Autoři tohoto modelu vycházejí z holistického pojetí profesních kompetencí a aplikují jej i na předškolní vzdělávání, z těchto důvodů bude tomuto konceptu věnován prostor v následující kapitole.

Další model kompetencí učitele, jehož autorem je Zdeněk Helus (2008, 2009, 2015), rozlišuje učitelské povolání/poslání a učitelskou profesi. Učitelské povolání charakterizuje autor pedagogickými ctnostmi (např.: pedagogická- láska, moudrost, odvaha, důvěryhodnost) učitelovy osobnosti a profesní složkou, tedy kompetencemi. Helus předkládá šest základních oblastí kompetenční výbavy, na jejichž utváření se má profesní příprava učitelů a jejich celoživotní vzdělávání zaměřovat. (1) Oblast základní učitelovy činnosti (zabezpečení výuky jakožto prolnutí účinného učitelova vyučování a žákova úspěšného učení); (2) Oblast základní učitelovy situovanosti (škola jakožto místo, kde má být výuka komplexně zabezpečena); (3) Oblast primárního výukového partnerství (učitel je vybaven rozvíjet interakce a komunikace, utvářející školní třídu jako pospolitost ujednoceného snažení a dobrého soužití); (4) Oblast sekundárního partnerství (to tvoří nadřízené školské orgány, orgány inspekce, rodiny žáků, svět zaměstnavatelů, vzdělávací příležitosti obce); (5) Oblast širšího společensko-politického kontextu (vzdělávací činnost učitele/školy podporuje nebo ztěžuje; chápe ji nebo nechápe v jejích nárocích na tvorbu podmínek efektivního vzdělávání apod.); (6) Oblast vztahu učitele k sobě samému a k profesi. Terminologie opět odkazuje na vyšší stupně vzdělávání než je to preprimární, ale v obecné rovině je model opět využitelný u všech učitelských stupňů.

2.2 Pojetí profesních kompetencí preprimárních pedagogů

Jak naznačila předchozí část, vymezení pojmu profesní kompetence a vybrané modely těchto kompetencí se zaměřují především na oblast povinné školní docházky. Kompetenční modely, vypracované se zřetelem ke specifikům práce předškolních pedagogů, jsou pouze ojedinělými případy.

Jedním z nich je již zmíněný model profesních kompetencí, který je výstupem z projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR s názvem *Podpora práce učitelů* (Vašutová, 2001, 2004). Model je koncipován pro učitele mateřských škol, dále učitele primární školy, učitele všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně základní školy a střední školy, učitel odborných

předmětů, mistr odborné výchovy a vychovatel školní družiny/školního klubu. Pro tyto kategorie učitelů a pedagogických pracovníků byly v rámci projektu vytvořeny i návrhy profesních standardů.

Pro model kompetencí se prvním východiskem staly obecně uznávané funkce školy, z kterých vyplývají i role učitelů. (1) Funkce kvalifikační (orientace školy na výkon a znalosti žáků, zahrnuje dílčí funkce: a) kognitivní, která zaručuje, že škola "kvalifikuje" žáky pro další studium, a to jak pro studium na škole vyššího stupně, tak pro studium v rámci celoživotního vzdělávání; b) profesionalizační znamená, že škola "kvalifikuje" žáky pro výkon profese, v širším smyslu pro jejich zapojení se do světa práce); (2) Funkce socializační (škola je místem sekundární socializace žáků, u žáků jsou utvářeny žádoucí postoje, hodnotové orientace a způsoby chování, žáci mají příležitost osvojit si různé sociální role apod.); (3) Funkce integrační (škola připravuje žáky pro osobní i pro veřejný život); (4) Funkce personalizační (podpora individuality každého žáka, jeho rozvoj v samostatně jednajících osobnost).

Druhým východiskem je Delorsův (1997) koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání pro 21. stol., který je v současné době všeobecně přijímanou a nejobecněji formulovanou koncepcí vzdělávacích cílů sjednocující se Evropy, uplatnitelnou na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení. Vzdělávací cíle jsou vždy odvozovány od cílů a potřeb společnosti, vliv na ně má celkový vzdělávací kontext a vyjádřeny bývají ve školsko-politických dokumentech. Delors a kol. vymezují následující cíle (1) Learning to know – učit se poznávat, tedy osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se; (2) Learning to do – učit se jednat, tedy naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí; (3) Learning to live together – učit se žít společně, tedy umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech; (4) Learning to be – učit se být, tedy porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami.

Propojení těchto východisek shrnuje následující tabulka č. 1, která přibližuje reálný rámec kompetencí skládající se z komplementárních dvojic funkcí školy a obecných cílů.

Tabulka č. 1 REÁLNÝ RÁMEC KOMPETENCÍ (propojení východisek)

CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ		FUNKCE ŠKOLY
učit se poznávat	=	funkce kvalifikační
učit se žít s druhými	=	funkce socializační
učit se jednat	=	funkce integrační
učit se být	=	funkce personalizační

Autoři vidí ve vytvoření dvojic cílů a funkcí školy důležitý metodologický krok pro stanovení profesních kompetencí, zejména vzhledem k aktuálním potřebám společnosti, vzdělávání a školy a reflexi vzdělávací politiky. Jednotlivé cíle jsou naplňovány funkcemi školy a pro jejich plnění potřebuje učitel určité kompetence, kterým vytvořené dvojice poskytují logickou strukturu. Autoři dodávají, že některé kompetence mají průřezový charakter, poněvadž jsou nezbytné při plnění více cílů. Následující tabulka č. 2. shrnuje, které kompetence autoři identifikovali k jednotlivým cílům, jakožto ty, které se na jejich plnění podílejí největší měrou.

Tabulka č. 2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

UČIT SE POZNÁVAT = KVALIFIKAČNÍ FUNKCE
kompetence předmětová
kompetence didaktická a psychodidaktická
kompetence pedagogická
kompetence infromatická a informační
kompetence manažerská
kompetence diagnostická a hodnotící
UČIT SE ŽÍT S DRUHÝMI = FUNKCE SOCIALIZAČNÍ
kompetence sociální
kompetence prosociální
kompetence komunikativní
kompetence intervenční
UČIT SE JEDNAT = INTEGRAČNÍ FUNKCE
kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující
kompetence multikulturní
kompetence environmentální
kompetence proevropské
UČIT SE BÝT = FUNKCE PERSONALIZAČNÍ
kompetence diagnostické
kompetence hodnotící
kompetence zdravého životního stylu
kompetence poradensko-konzultační
OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE
psychická odolnost a fyzická zdatnost
empatie, tolerance
osobní postoje a hodnotové orientace
osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost, aj.)

Poslední oblast tabulky shrnuje osobnostní kompetence, jejichž výčet autoři konceptu stanovili jako společný pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků. Tyto

kompetence jsou obtížně měřitelné, avšak měly by být součástí jak profesní přípravy, tak profesního prostředí.

Zajímavé je na tomto místě uvést funkce mateřské školy podle Šmelové (2006). Z těchto funkcí má přirozeně vycházet i přípravné vzdělávání učitelů (identifikace profesních kompetencí) a funkce zároveň podmiňují role pedagoga, a nelze je tudíž odtrhnout od společenských a legislativních požadavků. Funkcemi současné mateřské školy jsou (1) Funkce pečovatelská; (2) Funkce vzdělávací (odpovídající výše uváděné funkci kvalifikační); (3) Funkce integrační; (4) Funkce personalizační. Role učitele mateřské školy, které z funkcí školy vychází, vymezuje Tomanová (2000). Jsou to (1) Role pečovatelky; (2) Role komunikátora; (3) Role učitelky (zde autorka uvádí specifické činnosti: diagnostika, projekty, motivace, hodnocení); (4) Role vůdce; (5) Role manažera; (6) Role obhájce; (7) Role poradce. Šmelová (2006) pro srovnání uvádí i role předškolního pedagoga, do kterých jej staví RVP PV. Autorka identifikuje (1) Roli ochránce a poskytovatele odborné péče; (2) Roli zprostředkovatele poznatků a zkušeností; (3) Roli poradce a iniciátora; (4) Roli manažera; (5) Roli diagnostika a klinika.

Dalším konkrétním příkladem, který z předchozího modelu kompetencí vychází, je *Model kompetencí učitele mateřské školy* Zory Syslové (viz tabulka č. 3), který bude nyní podrobněji představen. Model vychází z pojetí pedagogických znalostí (Shulman, 1987), holistického přístupu (Spilková, 2001) a požadavků *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (RVP PV, 2004). Tento přístup k modelu profesních kompetencí počítá s jeho využitím jako evaluačního či autoevaluačního nástroje. Z tohoto důvodu obsahuje i příklady možných ukazatelů kvality. Kromě toho zde můžeme najít i možnosti prokazatelnosti úrovně kompetencí. Autorka dodává, že je přirozeně nutné si pro jejich hodnocení definovat vhodnou škálu.

Tabulka č. 3 MODEL KOMPETENCÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

1. Řízení vzdělávacího procesu	
<p>Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte.</p> <p>Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí.</p> <p>Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy.</p> <p>Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností.</p> <p>Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností.</p> <p>Děti jsou podporovány v samostatnosti.</p>	
Ukazatelé kvality	Prokazatelné:
<p>Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky).</p> <p>Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod.</p> <p>Děti jsou během dne „ponořené“ jak do spontánních, tak řízených činností, oba typy činností „běží“ vedle sebe.</p> <p>Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.</p>	<p>v plánech tematických částí, v pozorování, v záznamech o dětech</p>
2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu	
<p>Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi.</p> <p>Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu.</p> <p>Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím.</p> <p>Týmová práce a spolupráce.</p> <p>Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem.</p> <p>Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy.</p> <p>Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči.</p> <p>Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.</p>	
Ukazatelé kvality	Prokazatelné:
<p>Učitelka:</p> <p>povzbuzuje děti, aby říkaly své názory;</p> <p>klade otevřené otázky a čeká na odpověď;</p> <p>povzbuzuje děti, aby se ptaly;</p> <p>při hovoru s dítětem snižuje polohu;</p> <p>podněcuje děti, aby spolu hovořily;</p> <p>konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách;</p> <p>apod.</p>	<p>v pozorování, v pedagogických radách, ve viditelnosti pravidel soužití</p> <p>ve třídě, v analýze dokumentů, v záznamech o schůzkách s rodiči</p>

pokračování

3. Sebereflexe a vlastní rozvoj	
Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce. Převzetí zodpovědnosti za výsledky dětí. Vytvoření vlastní reálné představy o vlastních kompetencích, o svých silných a slabých stránkách. Rozvíjení sebe sama.	
Ukazatelé kvality	Prokazatelné:
Učitelka: pravidelně vyhodnocuje svoji práci; své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení; efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji; apod.	v sebereflektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.), v pozorování, v hospitacích, v pedagogických radách, v rozhovorech

Zdroj: SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

Předložený model je již na první pohled uzpůsoben svému účelu, tedy hodnocení kvality učitele mateřské školy. Zaměřuje se na konkrétní profesní činnosti preprimárního pedagoga a nabízí cestu možného hodnocení učitelovy práce. Ačkoli jeho autorka zdůrazňuje, že vychází z holistické koncepce a navazuje na výše uvedenou taxonomii kompetencí, tak tento model neobsahuje vymezení osobnostních a postojoyých kompetencí. Což je ovšem jistě dáno zmíněným účelem konceptu, tedy evaluace a autoevaluace kvalit preprimárního pedagoga.

Poslední zde zmíněnou autorkou bude Burkovičová (2012, 2014), která se zabývá profesí a profesními činnostmi učitele mateřské školy. Ve svých výzkumech rozlišuje (1) Přípravné činnosti: (a) Sebevzdělávací činnosti (využití předmětových kompetencí), (b) Administrativní činnosti, (c) Plánování a projektování, (d) Participace na správě a samosprávě školy; (2) Realizační činnosti: (a) Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu či jeho části, (b) Zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, (c) Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost.

2.3 Předškolní pedagog pohledem legislativy a kurikulárních dokumentů

Následující text přiblíží, jaké nároky jsou na předškolního pedagoga kladeny legislativními školsko-politickými dokumenty. Zacíleno bude na právní předpisy a kurikulární dokumenty ČR.

Požadavky na pedagogické pracovníky stanovuje aktuální právní norma, kterou je *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*². Tento zákon vymezuje nároky na odbornou kvalifikaci jednotlivých kategorií pedagogických pracovníků, předpoklady pro výkon činnosti, jejich pracovní dobu, další vzdělávání a kariérní systém.

§ 2 vymezuje pedagogického pracovníka jako osobu, která koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání (na základě *zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*). § 2 dále uvádí, že přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka stanovuje § 3 následovně: a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý, e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

§ 6 upravuje možnosti a formy získávání odborné kvalifikace učitelů mateřské školy. Rozlišuje mezi učiteli běžných mateřských škol a učiteli mateřských škol, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel běžné mateřské školy získává odbornou kvalifikaci a) vysokoškolským vzděláním (ISCED 5A), b) vyšším odborným vzděláním (ISCED 5B), c) středním vzděláním s maturitní zkouškou (ISCED 3A). Studijní obory, které poskytují tuto odbornou kvalifikaci, jsou zaměřené na přípravu učitelů pro mateřské školy, ale také obory vychovatelství, pedagogika, pedagogika volného času, apod. Studijní programy orientované přímo na přípravu předškolních pedagogů jsou pojednány dále (viz kapitola 3 a 8.4) Kvalifikace pro učitele tzv. speciálních škol (tříd) má obdobnou strukturu, ale obory jsou zaměřené na speciální pedagogiku (podrobněji viz uvedený zákon³).

Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha, 2001) předkládá v oblasti předškolního vzdělávání doporučení ohledně kvalifikace preprimárních pedagogů, které

² Pro zmíněný zákon se v současné době připravuje novela, která nyní prochází připomínkováním.

³ Dostupné on-line: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

dosud nejsou naplněny a ani odborná veřejnost na ně nemá jednotný názor. Střední pedagogické školy měly být transformovány na střední školy s případným pedagogickým zaměřením bez poskytování plné učitelské kvalifikace a odbornou kvalifikaci měly podle tohoto doporučení zajišťovat univerzitní bakalářské studijní programy a programy vyšších odborných škol s akreditací pro bakalářské studium. Tato opatření byla chápána jako snaha o zvýšení sociálního i profesního statutu těchto pedagogických pracovníků. Současná realita je ovšem jiná (viz kapitola 3).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV, 2004) je aktuálním kurikulárním dokumentem v ČR, který mimo jiné klade požadavky na učitele mateřských škol, které přináší v přehledu tabulka č. 4. Aktuální otázkou je, zda budou nyní požadavky na učitele a kvalifikace učitelů mateřských škol dostačující, pokud vejde v platnost novela školského zákona, která by měla zavést povinný rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky, a to od školního roku 2017/2018.

Tabulka č. 4 RVP PV: POŽADAVKY NA UČITELE MŠ

PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: Personální a pedagogické zajištění
Personální a pedagogické podmínky vzdělávání jsou plně vyhovující jestliže:
<ul style="list-style-type: none"> a) Všichni pracovníci, kteří pracují v mateřské škole jako pedagogové, mají předepsanou odbornou kvalifikaci; b) Pedagogický sbor, resp. pracovní tým funguje na základě jasně vymezených a společně vytvořených pravidel; c) Pedagogové se aktivně sebevzdělávají; d) Ředitelka podporuje profesionalizaci pracovního týmu; e) Služby pedagogů jsou organizovány tak, aby byla vždy dětem zajištěna optimální pedagogická péče; f) Pedagogové jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem; g) Specializované služby, jako je logopedie, rehabilitace či jiná péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým předškolní pedagog sám není dostatečně kompetentní, jsou zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky.
Povinnosti předškolního pedagoga
(1) Předškolní pedagog odpovídá za to, že:
<ul style="list-style-type: none"> a) školní (třídní) vzdělávací program, který zpracovává, je v souladu s požadavky RVP PV; b) program pedagogických činností je cílevědomý a je plánován; c) je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání a hodnoceny jeho podmínky i výsledky.

pokračování

(2) Předškolní pedagog by měl vykonávat tyto odborné činnosti:

- a) analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;
- b) realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí;
- c) samostatně projektovat výchovné a vzdělávací činnosti;
- d) využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí;
- e) projektovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- f) provádět evaluační činnosti;
- g) výsledky evaluace samostatně uplatňovat v projektování i v procesu vzdělávání;
- h) provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy;
- ch) analyzovat vlastní vzdělávací potřeby a naplňovat je sebevzdělávacími činnostmi;
- i) evidovat názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání a na získané podněty reagovat.

(3) Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby:

- a) se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);
- b) se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich harmonický rozvoj;
- c) děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
- d) bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;
- e) děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
- f) byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;
- g) se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;
- h) děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;
- ch) děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují.

(4) Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:

- a) usilovat o vytváření partnerských vztahů mezi školou a rodiči;
- b) umožňovat rodičům přístup za svým dítětem do třídy a účastnit se jeho činností;
- c) umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení;
- d) vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení.

2.3.1 Profesní standard a kariérní řád předškolních pedagogů

Na základě modelů profesních kompetencí či pedagogických znalostí existují snahy vytvořit jednoznačný, komplexní a jasně definovaný standard pro učitelskou kvalifikaci, jenž by byl východiskem ke strukturalizaci pregraduální přípravy učitelů, hodnocení jejich profesní kvality i k možným formám dalšího vzdělávání učitelů (např.: Walterová, 2001; Vašutová, 2004; Rýdl a kol., 2009).

Profesní standard je standardizací či definováním učitelské profese. Proč je nezbytné definovat profesi učitele? (1) Učitel vykonává službu pro společnost, a proto musí stát definovat profesi učitele, formulovat a zároveň garantovat standardní požadavky na kvalifikaci, na profesionalizaci učitelů (včetně vzdělávání), na hodnocení a odměňování učitelů. (2) Standardizace požadavků na učitelské vzdělání a kvalifikovaný výkon učitelské profese umožňuje srovnatelnost výkonů a výstupů (absolventů) a zajišťuje vyváženost v kvalifikovanosti učitelských sborů. Poskytuje kritéria pro objektivní hodnocení. (3) Nástrojem pro definování profese učitele je profesní standard. Je převážně chápán jako normativ, který na základě struktury profesních činností, povinností a zodpovědností stanovuje profesní kompetence potřebné pro standardní výkon profese. Obecně zahrnuje profesní standard popis pracovních činností, povinností a zodpovědností. Obvykle je vyjádřen také v nezbytných kompetencích, které umožňují osobě, aby byla schopna kvalifikovaně vykonávat svoji profesi na požadované standardní úrovni (Vašutová, PILOT S).

Bílá kniha (2001) považuje vytvoření profesních standardů učitelů jednotlivých kategorií za možnost zvýšení kvality a funkčnosti přípravného vzdělávání učitelů. Profesní standardy by se měly stát kritériem pro akreditaci studijních programů zaměřených na učitelství. Bílá kniha (2001) dále doporučuje zavedení systému kariérního postupu, který by byl založený na získání kvalifikační kategorie a stupně. Na doporučení Bílé knihy navázal projekt MŠMT *Podpora práce učitelů*, jehož zásadním výstupem bylo formulování profesních standardů. Zde je zacíleno i na učitele mateřské školy (Walterová, 2001). Další vývoj diskuze o profesních standardech učitelů popisuje například Spilková a Hejlová (2010) nebo Syslová (2013).

Kromě již zmíněného návrhu vznikl v nedávné době *Rámeček profesních kvalit učitele* (Tomková, 2012) určený pro učitele základních škol. Tento dokument byl přepracován pro učitele škol mateřských jako *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, 2013). Je to komplexní nástroj pro ředitele a učitele mateřských škol určený pro dlouhodobé hodnocení a sebehodnocení kvality učitele. Rámeček vystihuje vynikajícího učitele, slouží proto

jako meta, k níž by měl učitel směřovat. Autorka uvádí, jaké jsou předpoklady pro kvalitu profesních činností učitele, které jsou hlavní náplní předkládaného rámce. (1) Etické principy, zahrnující dodržování lidských práv, závazných právních norem, ochrany osobních údajů dětí, jednání dle etických hodnot, pojmání dítěte jako rozvíjející se osobnosti, využívání demokratických principů jednání a soužití, apod.; (2) Profesní znalosti, které obsahují pedagogické znalosti, znalost předškolní pedagogiky, didakticko-metodická znalost obsahu, propojení znalostí pedagogických (didaktických) a psychologických, znalost kurikula, cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání, znalost filosofických a historických východisek vzdělávání a výchovy, znalost vzdělávacího prostředí, znalost dětí předškolního věku a jejich charakteristik (psychologické), znalost sebe samého. Jádrem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence chápané jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot i osobnostních charakteristik. Rámec je rozdělen do osmi oblastí: (1) Plánování; (2) Prostor pro učení; (3) Procesy učení; (4) Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí; (5) Reflexe vzdělávání; (6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy; (7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností; (8) Profesní rozvoj učitele (Kompletní *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* viz příloha č. 1).

V současné době se u nás na politické i odborné úrovni jedná o novele *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*, který nyní určuje kariérní systém (viz Hlava IV: Další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí a zařízení sociálních služeb). Aktuální stav (k 18. 2. 2016) je podle MŠMT následující: „*Novelu zákona o pedagogických pracovnících, která bude obsahovat kariérní řád, předloží MŠMT do konce března (2016) k projednání Vládě, v červnu 2016 by měla být novela předložena do Poslanecké sněmovny. V roce 2018 vstoupí kariérní řád učitelů v účinnost. Zákon nově definuje tři kariérní stupně (začínající učitel, samostatný učitel a vynikající učitel) a podmínky pro postup učitele celým kariérním systémem. Postup na vyšší kariérní stupeň bude spojen se zvýšením tarifního platu (předpokládá se 1000 Kč při přechodu na druhý kariérní stupeň a 5000 Kč při přechodu na třetí kariérní stupeň). Přechod na druhý kariérní stupeň bude navíc spojen s pracovní smlouvou na dobu neurčitou. Přechody mezi jednotlivými kariérními stupni budou*

realizovány formou atestací. Novela zavede také nové specializované činnosti, za které bude učitelům náležet specializační příplatek a odpočet hodin z přímé pedagogické činnosti.“⁴.

Aktuálním návrhem kariérního systému je projekt Národního institutu pro další vzdělávání (NIVD)⁵.

⁴ Dostupné online z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministryne-podporuje-pozadavek-odboru-na-zvyseni-platu?highlightWords=kari%C3%A9rn%C3%AD+%C5%99%C3%A1d>

⁵ Podrobnější informace viz: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system.ep/> a <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

3 Vzdělávání učitelů mateřských škol

3.1 Pohled do historie vzdělávání preprimárních pedagogů

Jak bylo uvedeno výše, modely profesních kompetencí jsou často podkladem pro tvorbu profilu absolventa, resp. studijních programů pro budoucí učitele mateřských škol. V historii institucionální výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku lze spatřovat tendenci k postupnému prodlužování a prohlubování přípravy pro učitelské povolání. Zprvu se pracovnice do zařízení pro děti raného věku vybíraly pouze podle kritérií občanské bezúhonnosti. V českém prostředí existovaly na přelomu 18. a 19. století (kdy vznikají první veřejné instituce na mnoha místech v Evropě) různé instituce (opatrovny, útulny, dětince, útulky, sirotčince, nalezince, apod.) s převládajícím sociálně-charitativním zaměřením. Pro působení v takovém zařízení neexistovala žádná zvláštní institucionalizovaná příprava (Opravilová, 2004, 2016).

Na našem území byl průkopníkem na poli institucionalizované předškolní výchovy a vzdělávání Jan Vlastimír Svoboda, jehož vzorová opatrovna Na Hrádku se stala tzv. preparandou, tedy střediskem přípravy a vzdělávání učitelů (Opravilová, 2004, 2016). Ve stanovách tohoto zařízení jsou již podrobněji popsány požadavky na učitele a opatrovnice, např.: mravnost, bezúhonnost, určité vzdělání, znalost obou zemských jazyků, praxe v oboru, apod. (Mišurcová, 1980). Nutno je také dodat, že opatrovna měla již skutečně výchovně vzdělávací charakter. Avšak další vývoj předškolních institucí směřoval spíše k pečovatelskému charakteru.

V druhé polovině 19. století vznikají na našem území nové instituce, jako jsou německé dětské zahrádky a v roce 1869 i první česká mateřská škola. Postupně byly zavedeny jednoleté a později dvouleté kurzy pro opatrovnice či pěstounky, jak se tehdy pracovnícím říkalo. Tyto kurzy byly zřizovány převážně při ženských učitelských ústavech, tedy na dnešní středoškolské úrovni.

Počátek 20. století je charakteristický reformními snahami pěstounek mateřských škol. Dokument *Program reformy mateřských škol* byl zveřejněn v roce 1908 na V. sjezdu pěstounek českých mateřských škol. Významnými představitelkami, které stály v čele reformních snah, byly v Čechách Ida Jarníková a na Moravě Anna Süsová. Spis shrnuje hlavní problémy tehdejší předškolní výchovy, tedy problematiku cílů, obsahu a metod, organizačně školskou problematiku, přípravu, další vzdělávání i profesionální statut a postavení pracovníc (Opravilová, Kropáčková, 2005; Opravilová, 2016). V období první

republiky můžeme sledovat obrovskou sebevzdělávací snahu pěstounek. Proběhnou dokonce vysokoškolské kurzy. Roku 1933 vzniká *Studovna učitelek mateřských škol* při Mateřské škole v Pštrossově ulici, která se stává moderním informačním a dokumentačním centrem. Je zde navázána spolupráce s předními odborníky a pracuje se na pedagogicko-psychologickém výzkumu předškolního dítěte (Opravilová, 2004).

V rámci vzniku pedagogických fakult u nás (1946) vznikla i vysokoškolská příprava tehdy již učitelek mateřských škol (1934 změna terminologie). Posléze byly tyto programy rušeny a pregraduální příprava učitelek se přesunula zpět na středoškolskou úroveň. Až v roce 1970 byla možnost vysokoškolského vzdělávání učitelek obnovena. Později (1995) vznikly také vyšší odborné školy, kde se předškolní pedagogové začali vzdělávat také.

Podle Opravilové (Opravilová, 2004) i Šmelové (2006) můžeme od počátku vývoje přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol pozorovat na jedné straně sblížování profesní přípravy učitelů preprimárního a primárního vzdělávání, a na straně druhé jednoduchou praktickou přípravu učitelek mateřských škol pro jejich pečovatelskou roli. Což je problém, který se do pojetí profesní přípravy preprimárních pedagogů promítá dodnes. Opravilová (2007) shrnuje, že pojetí přípravy pracovníků v oblasti předškolní výchovy jsou svědectvím o tom, jak v dané době přistupuje společnost k výchově předškolního dítěte. Tato pojetí jsou v historickém a kulturním kontextu v zásadě dvojí. První přisuzuje mateřské škole úkol zastupovat a doplňovat nezávislou výchovu v rodině, druhé pojetí počítá se záměrným vzděláváním dítěte a jeho integrací do vzdělávací soustavy. Na určité pojetí navazují další aspekty a mezi nimi i příprava pracovníků pro předškolní zařízení. Podobný názor vyjadřuje Uhlířová (2007). Podle ní by se měl koncept (či profil) předškolního pedagoga odvíjet od pojetí dítěte a dětství, které vždy ovlivňuje cíle, úkoly i postavení předškolní instituce v daných společenských podmínkách.

3.2 Současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol

V současné době panuje v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol v České republice tzv. systémová trojkolejnost. Zájemci o vzdělání v oboru předškolní pedagogiky mají možnost studovat střední odbornou školu ukončenou maturitní zkouškou (vyšší sekundární úroveň ISCED 3A), vyšší odbornou školu ukončenou absolutoriem (ISCED 5B) a konečně mají možnost studovat bakalářský nebo i navazující magisterský program na některé z českých univerzit (ISCED 5A). Přesně stanovuje možnosti kvalifikace pro učitele

mateřských škol *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*⁶. Jak tato trojkolejnost v systému pregraduální přípravy preprimárních pedagogů vznikla, bylo přiblíženo v předchozí kapitole (3.1).

Následující text se zaměří na jednotlivé formy vzdělávání učitelů mateřských škol a analyzuje, jaký má být profil absolventa jednotlivých institucí. Zacyleno bude na profesní kompetence, které mají být rozvíjeny v jednotlivých formách studia. K těmto účelům poslouží zejména vzdělávací plány a další oficiální dokumenty konkrétních institucí a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).

Základními legislativními předpisy, které se týkají přípravného vzdělávání učitelů je *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů a dále zmíněný *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících*. Východiskem pro pojednání o stávající struktuře vzdělanosti učitelů mateřských škol jsou nejnovější data MŠMT (Zápis MŠMT, 2016), která prezentuje následující tabulka č. 5.⁷

Tabulka č. 5 VZDĚLANOSTNÍ STRUKTURA UČITELŮ MŠ

	2012	2013	2014	2015
střední a střední vzdělávání s výučním listem	1,48%	1,41%	1,40%	1,08%
střední vzdělávání s maturitní zkouškou	83,22%	81,62%	79,11%	77,15%
vyšší odborné vzdělávání	3,09%	3,11%	3,85%	4,41%
vysokoškolské vzdělávání	12,22%	13,87%	15,64%	17,36%

Zdroj: Vlastní údaje MŠMT na základě ISP

Tabulka č. 5 přináší údaje o vzdělanostní struktuře učitelů mateřských škol v ČR od roku 2012 do roku 2015. Zajímavé je, že tento poměr ve srovnání s minulými lety klesá. Výrazně přibývá vysokoškolsky vzdělaných učitelů a mírně i učitelů s vyšším odborným vzděláním. Příčinu lze spatřovat v diskutovaném povinném vysokoškolském vzdělání učitelů mateřských škol a lepším platovém ohodnocení, což jsou dodnes stále jen návrhy. Důvodem však může být touha samotných pedagogů po vzdělání, uvědomění si zvyšujících se nároků na učitelství či aktuální trend tzv. vzdělanostní společnosti.

⁶ Dostupné v platném znění online: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

⁷ Dostupné také online z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

3.3 Vzdělávání učitelů mateřských škol na středoškolské úrovni

Střední odborné vzdělání (střední vzdělání s maturitou ISCED 3A) je stále nejrozšířenější kvalifikací učitelů mateřských škol u nás. Tabulka č. 5 ukazuje, že tento typ pregraduální přípravy splňuje 77,15% nynějších učitelů mateřských škol (2015).

Vzdělávání učitelů mateřských škol na středních odborných školách v současnosti probíhá podle studijního programu s označením 75-31-M/01 a názvem *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Stejnomený obor s označením 75-31-/005 je starší dobiehající studijní program. Základní podmínkou pro přijetí k střednímu odbornému vzdělávání je absolvování základní školy. Obsah vzdělávacího programu stanovuje *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* z roku 2009.⁸ Tento program vymezuje střední odborné vzdělávání jako koncepci, která vychází z celoživotně pojatého a na principu znalostní společnosti vybudovaného konceptu vzdělávání, ve kterém je vzdělávání cestou i nástrojem rozvoje lidské osobnosti. Teoretickým východiskem pro koncipování struktury cílů středního vzdělávání se stal známý a respektovaný koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století⁹. V souladu s tím je obecným cílem středního odborného vzdělávání připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa¹⁰, tzn.: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být a učit se žít společně. V souladu s těmito cíli směřuje vzdělávání v oboru v návaznosti na základní vzdělávání a na úrovni odpovídající schopnostem a vzdělávacím předpokladům žáků, k rozvoji klíčových a odborných kompetencí. Mezi klíčové kompetence patří kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické kompetence a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi. Odborné kompetence absolventa oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika* zahrnují: Připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací

⁸ Dostupné online z:

http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

⁹ Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“. Praha, Pedagogická fakulta UK, Ústav výzkumu a rozvoje školství 1997.

¹⁰ Hranice jednotlivých oblastí, resp. v nich stanovených cílů, nelze, pochopitelně, jednoznačně a pevně stanovit, a proto se obecné cíle místy překrývají či prolínají (vzbuzují dojem duplicity). Obecné cíle, které jsou zároveň součástí požadovaných kompetencí absolventa, jsou uvedeny v charakteristice RVP.

a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku; Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci; Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce nebo služeb; Jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje.

V neposlední řadě stanovuje výše zmiňovaný rámcový vzdělávací program možné uplatnění absolventa vzdělávacího programu *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Absolvent je uplatnitelný jako učitel mateřské školy nebo jiného zařízení pro děti předškolního věku, jako vychovatel nebo pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech, nebo jako vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních (s výjimkou školských zařízení, u kterých se pro výkon přímé pedagogické činnosti vyžaduje dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících § 16 vysokoškolské vzdělání). Absolvent oboru se uplatní také v neškolských zařízeních, např. sociálních, zdravotnických, zájmových, kde se pro výkon výchovné a vzdělávací činnosti vyžaduje pedagogická způsobilost.

Podle adresáře škol a školských zařízení existuje aktuálně 20 středních škol, které zajišťují výuku oboru 75-31-M/01 *Předškolní a mimoškolní pedagogika* a jsou zřizované krajem. Dále u nás poskytuje tento obor 14 škol z privátního sektoru a 4 školy zřizované církví.

Kromě středních odborných škol, které nabízejí možnost absolvovat obor *Předškolní a mimoškolní pedagogika*, existují též pedagogická lycea. Tato forma středoškolského vzdělávání spojuje všeobecné vzdělávání s částečnou profesní přípravou, avšak neposkytuje způsobilost k výkonu profese. Je pouze zájmově orientovanou přípravou pro další vzdělávání na terciární úrovni (Oprávilová, 2004).

3.4 Vzdělávání učitelů mateřských škol na úrovni vyšších odborných škol

Vyšší odborné školy (VOŠ) začaly vznikat v České republice v 90. letech 20. století. Tehdy vešla v platnost novela školského zákona, která dala těmto školám legislativní rámec (Předpis 138/1995 Sb.¹¹). Tyto školy měly od počátku nejasný statut. Nejprve šlo o školy experimentální s vlastními studijními programy. Vznikaly často při středních odborných školách, tudíž není překvapivé, že jejich koncepce do značné míry kopírovala středoškolský charakter i obsahovou náplň (Oprávilová, 2004).

¹¹ Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=138&r=1995>

Cílem vyšších odborných škol je poskytovat profesně orientované vzdělání na terciární úrovni (ISCED 5B). Přesnější právní vymezení VOŠ přinesl školský zákon č. 561/2004 Sb.¹² Podle jeho ustanovení VOŠ nemají postavení vysokých škol, ale vzdělávání, které poskytují, má mnoho vysokoškolských rysů. Základní podmínkou pro přijetí je ukončené střední vzdělání s maturitou. Studium se uskutečňuje podle vzdělávacích programů, které podléhají akreditaci, kterou uděluje MŠMT na základě odborného stanoviska *Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání*. Formy studia v délce 3 nebo 3,5 roku mohou být: denní, večerní, dálkové, distanční nebo kombinované. Organizace studia¹³ má rovněž do značné míry vysokoškolský charakter (především shodnou terminologií: přednášky, cvičení, semináře, rozdělení studijního roku na semestry a zkuškové období), významnou součástí studia je též dlouhodobá odborná praxe. Studium na VOŠ se ukončuje absolutoriem, jehož součástí jsou v první řadě zkoušky z odborných předmětů, ale také zkouška z cizího jazyka a obhajoba absolventské práce. Absolventi mohou užívat označení „diplomovaný specialista“ ve zkratce „DiS.“ uváděné za jménem (Národní přiřazovací zpráva ČR, 2011).

Jak ukazuje tabulka č. 5, pedagogů předškolního vzdělávání s vyšším odborným vzděláním je jen malá část (4,41%). Důvodem může být jednak krátká tradice tohoto stupně vzdělávání a zároveň malé množství VOŠ, které na našem území nabízejí studium oboru zaměřeného na předškolní pedagogiku. Avšak zastoupení pedagogů s vyšším odborným vzděláním také stoupá (viz tabulka č. 5). Adresář škol a školských zařízení aktuálně obsahuje pouze čtyři VOŠ s nabízeným studijním oborem *75-31-N/03 Předškolní a mimoškolní pedagogika* u nás. Dvě z nich jsou zřízené krajem v Praze a Mostu, jednu zřizuje církev v Berouně a poslední v Jihlavě je privátní. Délka studia jsou tři roky s výjimkou církevní vyšší odborné školy, kde je nabízen dálkový program trvající tři a půl roku. Ostatní školy nabízejí též dálkovou formu studia, která má ovšem stejnou dobu trvání jako programy v denní formě.

Oficiální informační server NÚV (ISA+)¹⁴ popisuje program *75-31-N/03 Předškolní a mimoškolní pedagogiky* jako studium, které připravuje pro pedagogickou činnost. Profilujícími předměty jsou pedagogika, psychologie a metodiky jednotlivých činností, základy školského práva a managementu. Student získá komunikativní, pohybové a estetické

¹² Dostupné online z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

¹³ Upravená vyhláškou č. 10/2005 Sb. (Dostupná online z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-10-2005-sb-o-vyssim-odbornem-vzdelavani-1>)

¹⁴ Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7531N03>

dovednosti. Důraz je kladen na samostatnou a tvořivou práci. Absolvent programu se uplatní jako pedagog předškolního vzdělávání, učitel/ka mateřské školy státní, soukromé, církevní, s alternativním programem aj., jako pedagog zájmového vzdělávání, vychovatel/ka ve školní družině, školním klubu, škole v přírodě, dětské léčebně a ozdravovně, animátor/ka při vedení zájmové činnosti ve střediscích volného času, domech dětí a mládeže, v kulturních střediscích apod., realizátor vzdělávacích programů v ekologických centrech, komunitních centrech pro děti a rodiče národnostních menšin, mateřských centrech, osobní asistent dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.5 Vzdělávání učitelů mateřských škol na vysokoškolské úrovni

Proces vzniku vysokoškolských programů pro přípravu předškolních pedagogů u nás se pojí s významnou osobností, první dámou předškolní pedagogiky Evou Opravilovou. Díky ní byl otevřen magisterský obor pro studium předškolní pedagogiky v roce 1970, který se s krátkou přestávkou udržel dodnes. Dále v roce 1993 stála u zrodu prvního bakalářského oboru pro učitele mateřských škol na PedF UK. Postupně byl obor učitelství pro mateřské školy akreditován i na dalších pedagogických fakultách v ČR a jako uznávaný odborník posuzovala akreditační spisy právě Eva Opravilová (Kropáčková, 2013).

V současnosti existují bakalářské i navazující magisterské programy pro vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky. Tyto obory mohou být zařazeny pod studijní programy *Specializace v pedagogice (7507)*, *Předškolní a mimoškolní pedagogika (7531)* a *Pedagogika (7501)*, které spadají pod skupinu oborů č. 75 *Pedagogika, učitelství a sociální péče* (stejně jako středoškolské a vyšší odborné obory). Bakalářský program *Učitelství pro mateřské školy 75-31-R/001* nabízí univerzity v Praze, Brně, Ostravě, Olomouci, Českých Budějovicích, Zlíně, Hradci Králové, Liberci, Ústí nad Labem a v Plzni. Bakalářský program *Speciální pedagogika předškolního věku - učitelství pro mateřské školy 75-06-R/012* poskytují univerzity v Olomouci, Liberci a Českých Budějovicích. Navazující magisterský obor (*Pedagogika předškolního věku 75-01-T/010* nebo *Předškolní pedagogika 75-01-T/033*) nabízejí univerzity v Praze, Ostravě, Olomouci, Zlíně, Hradci Králové¹⁵.

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy byla půdou pro vznik prvního vzdělávacího programu pro předškolní pedagogy, který byl v mnoha ohledech inspirací pro zavádění analogických studijních programů na dalších fakultách (Opravilová, 2004). Z těchto důvodů

¹⁵ Viz <http://www.infoabsolvent.cz/Obory/17>

se budou následující informace o charakteristice oboru a uplatnění absolventů vázat právě ke studijním programům zaměřeným na předškolní pedagogiku na PedF UK.

Studium bakalářského oboru *Učitelství pro MŠ* je zaměřeno na přípravu učitelů mateřských škol s prohloubenou zájmovou specializací. Systematické studium zvolené specializace je zaměřené na jednu z výchov (hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou). Náplní studia jsou pedagogika, psychologie a jim příbuzné vědní disciplíny a esteticko-výchovné předměty s didaktikou ve vazbě na dítě předškolního věku. Vedle přednášek a seminářů jsou do studia zahrnuty praktické formy výuky, reflektovaná pedagogická praxe a osobní výcvik. Zásadním požadavkem pro přijetí ke studiu je úspěšné složení maturitní zkoušky. Přijímací řízení zahrnuje talentovou zkoušku a ústní pohovor, při kterém je posuzován i projev uchazeče bez vad řeči. Po úspěšném absolvování studijního programu, který je zakončen státní závěrečnou zkouškou z předškolní pedagogiky, psychologie dítěte, specializačního oboru a obhajoby bakalářské práce, může absolvent užívat titulu Bc. Absolventi se uplatní v běžných i alternativních mateřských školách a specializovaných zařízeních pro děti předškolního věku.

Studium navazujícího magisterského oboru v kombinované formě s názvem *Pedagogika předškolního věku* je zaměřeno na hlubší teoretickou a metodickou přípravu v oblasti předškolního vzdělávání, psychologických disciplín a na prohloubenou volitelnou specializaci (sociální pedagogiku, speciální pedagogiku, studium raného dětství, environmentální výchovu, výtvarnou výchovu v nestandardním pojetí). Další kurzy jsou orientované mimo jiné na management, diagnostiku a poradenství a výzkumy v předškolní výchově. Studium vytváří předpoklady pro doktorandské studium. Absolventi se uplatní v běžných i alternativních mateřských školách a specializovaných zařízeních pro děti předškolního věku¹⁶.

V závěru kapitoly je nutné dodat, že na tuto část tematicky navazuje analýza studijních plánů vybraných vzdělávacích institucí (viz kapitola 8.4). Popis profesních kompetencí, které daná forma vzdělávání při studiu rozvíjí, je uveden pouze u středoškolského programu, poněvadž pro něj je stanoven jednotný rámcový vzdělávací program. Vyšší odborné a vysokoškolské studijní programy nejsou podobným dokumentem vázány.

¹⁶ Dostupné online z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2015/plany.html>

4 Současné vzdělávání učitelů MŠ v Evropě

Z mnoha výzkumů přirozeně vyplývá, že kvalita přípravy budoucích učitelů souvisí s kvalitou škol a hledají se přístupy, které by mohly vést k zefektivnění přípravy učitelů (např.: Wubbels, Korthagen, Brekelmans, 1997; Kotásek, 1996; Spilková, 1997; Kantorková, 1998; Průcha, 2002; Vašutová, 2008; Spilková, Hejlová, 2010). Zmíněné výzkumy se většinou sice netýkají přímo předškolních pedagogů a předškolních vzdělávacích institucí, ale je možné předpokládat stejnou souvislost. V současnosti je trendem profesionalizace učitelského povolání, které je mnohými autory pojímáno pouze jako semi-profese (např.: Ornstein, Levin, 1989; Vašutová, 2004; Štech, 2008; Průcha, 2013). Pro účely přiblížení pojmu semi-profese budou zmíněny důležité znaky pravé profese podle Štecha (2008). (1) Hluboké vědění; (2) Speciální poznatky; (3) Ideál služby; (4) Svoboda či autonomie. Podle výše zmíněných autorů učitelství nenaplňuje zcela veškeré znaky pravé profese, proto bývá označováno pojmem semi-profese.

Následující část práce bude zacílena na srovnání pregraduální přípravy preprimárních pedagogů napříč Evropou. Cílem je poukázat na variabilitu vzdělávacích systémů v různých zemích a přiblížit stav vzdělávání budoucích pedagogů u nás ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi.

Východiskem pro tuto část je dokument Evropské Komise Key Data on Teachers and School Leaders 2013, který uvádí, že se v evropských zemích můžeme setkat s obrovskou variabilitou programů pro vzdělávání budoucích učitelů. Tato různorodost bezesporu souvisí s rozdílnou historií, socio-ekonomickými podmínkami a kulturou všeobecně v jednotlivých zemích. O rozmanitosti vzdělávacích systémů v zahraničí hovoří i Opravilová (2004), která kromě toho představuje i základní společné znaky vzdělávání preprimárních pedagogů. (1) Posun vzdělávání učitelů do vyšší kategorie přípravy (terciární, univerzitní); (2) Sjednocování přípravy učitelů preprimárního a primárního vzdělávání; (3) Legislativní sjednocení požadavků na přípravu pedagogů; (4) Konkretizace obsahových požadavků, sjednocení kompetencí; (5) Úsilí o povýšení profesního statutu. Sama autorka dodává, že v důsledku dynamického rozvoje jednotlivých zemí uvedené informace rychle stárnou. Přesto alespoň první, třetí a poslední bod jsou pro vzdělávání preprimárních pedagogů u nás bezesporu stále aktuálními a palčivými tématy.

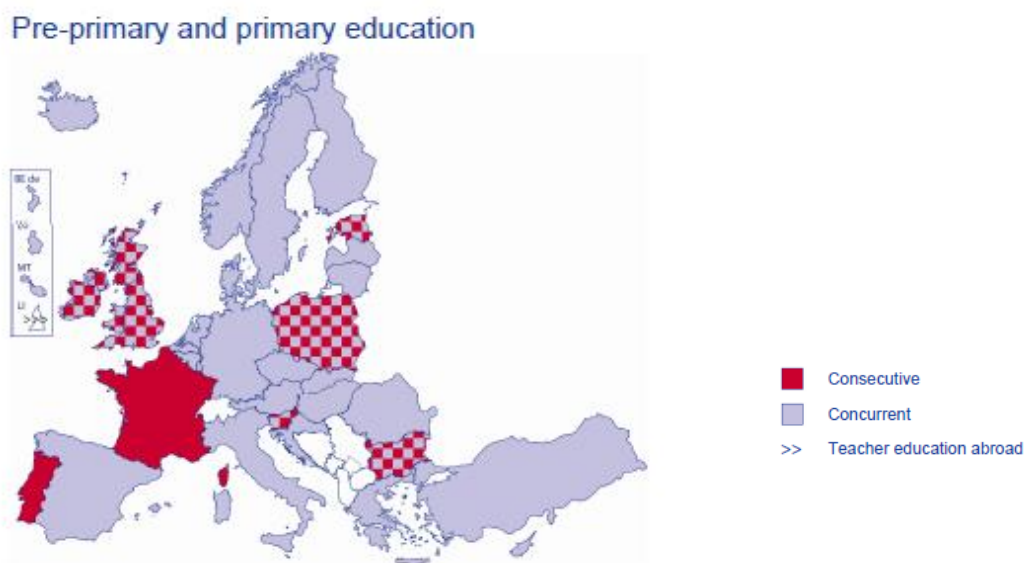
4.1 Modely přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů

Ve většině evropských modelů přípravy předškolních pedagogů můžeme rozlišit dvě základní vzdělávací oblasti, a to všeobecně vzdělávací složku a složku odbornou. Všeobecná složka při přípravě na učitelské povolání spočívá ve studiu vědního oboru nebo předmětu, který se stává aprobační budoucího učitele. Složka odborná obsahuje teoretické znalosti i praktické dovednosti, které učitelé pomohou zvládat výuku a celkově náročné povolání pedagoga (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013). V české terminologii lze tyto dvě složky chápat jako oborovou nebo předmětovou a pedagogicko-psychologickou nebo didaktickou oblast vzdělávání.

Podle těchto dvou oblastí můžeme rozlišovat dva základní modely vzdělávání učitelů a to souběžný model (paralelní, integrativní, the concurrent model), kdy obě složky vzdělávání probíhají souběžně a následný model (konsekutivní, the consecutive model), kdy nejprve probíhá vzdělávání v některém oboru (aprobačním předmětu) a následně naváže speciální profesní pedagogické studium. Podle Urbánka (2004) dokumentují tyto dva odlišné modely jednak historicky danou dvojkolejnost učitelské přípravy a dále odrážejí zásadní rozdíl v chápání učitelství jako profese.

Učitelé preprimární a primárního stupně jsou ve většině evropských zemí vzdělávání podle souběžného modelu, včetně České republiky. Výjimkami jsou Francie a Portugalsko, kde jsou učitelé zmíněných stupňů vzdělávání podle následného modelu. V některých dalších zemích, jako například v Bulharsku, Estonsku nebo v Polsku jsou dostupné oba modely vzdělávání. Často je též využívána kombinace obou přístupů. Strukturu přípravného vzdělávání učitelů pro předškolní a primární vzdělávání znázorňuje obrázek č. 1. Červená barva označuje země, které přípravu učitelů pojmají podle následného modelu, modrá barva představuje model souběžný. Země, kde jsou realizované oba modely, značí červeno-modrá šachovnice (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013).

Obrázek č. 1 STRUKTURA PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRO PREPRIMÁRNÍ A PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 2011/2012



Source: Eurydice

4.2 Délka a forma přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů

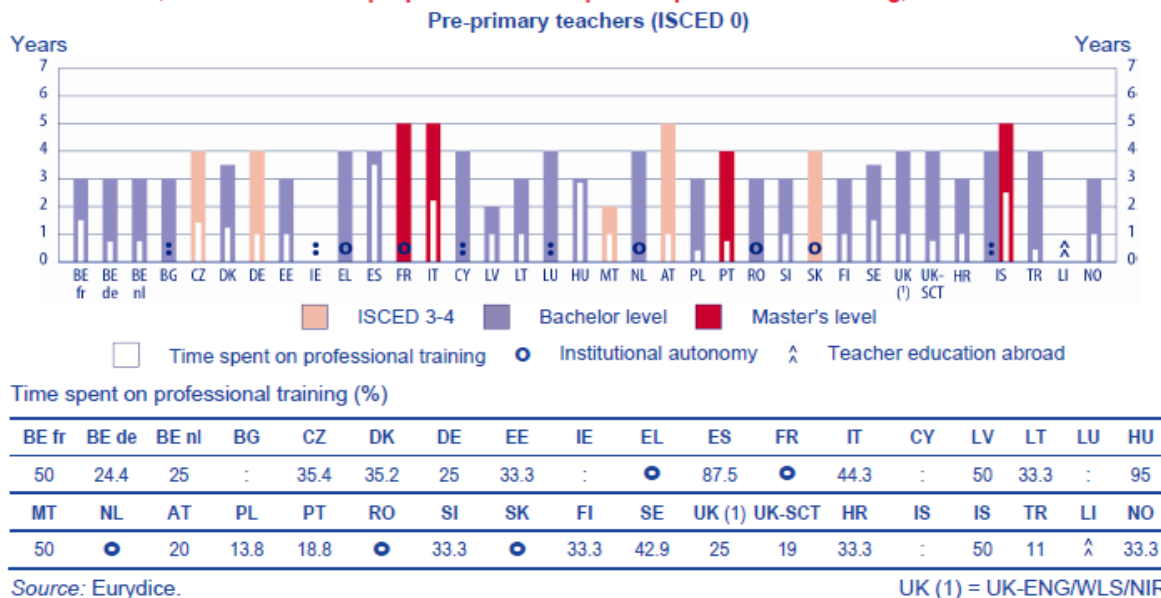
V současnosti jsou ve většině evropských zemí preprimární pedagogové vzděláváni na prvním stupni terciárního vzdělávání ve třech až čtyřletých oborech ukončených bakalářským titulem. V České republice, Německu, Rakousku, Slovensku a na Maltě je obvyklá kvalifikace preprimárních pedagogů na úrovni ISCED 3 nebo 4, tedy vyšší sekundární vzdělávání a postsekundární vzdělávání nezahrnuté do terciárního stupně. V ČR je to konkrétně ISCED 3A, tedy střední odborné školy, dále ISCED 5B, tedy vyšší odborné školy a dále i ISCED 5A bakalářské a navazující magisterské programy univerzitního typu. Pouze ve Francii, Itálii, Portugalsku a na Islandu jsou budoucí učitelé pro předškolní vzdělávání vzděláváni na úrovni vysokoškolských magisterských programů. Ve Finsku magisterské programy pro kvalifikaci předškolních pedagogů existují také, ovšem bakalářské programy jsou běžnější (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013). Přehled minimální délky přípravy preprimárních pedagogů v Evropě přináší obrázek č. 2. Pro lepší orientaci je v příloze č. 2 připojen seznam kódů zemí, ze kterého vychází zdrojový dokument.

Obrázek č. 2 MINIMÁLNÍ DÉLKA PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ



INITIAL TEACHER EDUCATION AND SUPPORT FOR BEGINNING TEACHERS

Figure A2a: Level and minimum length of initial teacher education of pre-primary and primary teachers, and the minimum proportion of time spent on professional training, 2011/12



Výrazným impulzem pro sjednocení přípravy preprimárních pedagogů v Evropě na vysokoškolskou úroveň byla Boloňská deklarace z roku 1999, která mimo jiné zavádí dvoustupňové studium na evropských univerzitách. Podle Opravilové (2004) můžeme mezi evropskými zeměmi, které tento model akceptovaly, nacházet dílčí rozdíly v podmínkách přístupu ke studiu, délce či způsobu ukončování studia i možnostech pokračování absolventů do jiných studijních programů. Zde se opět projevuje značná variabilita vzdělávacích systémů jednotlivých zemí. Přestože existuje rozmanitost i ve struktuře programů bakalářského studia učitelství pro mateřské školy, představuje Opravilová přibližný odhad náplně studijních programů, kde 30% tvoří pedagogicko-psychologická příprava, 20% příprava v oblasti sociálních a zdravotních věd, 40% mateřský jazyk a esteticko-výchovné předměty, drama, environmentální výchova a kurikulární projekty a zbývajících 10% je věnováno rozvoji komunikace, školské organizaci a managementu. Vhodnost strukturovaného studia pro pregraduální přípravu pedagogů bylo mimo jiné i tématem diskuze o nových akreditacích

PedF UK v Praze, kde byl závěr takový, že v připravované nové akreditaci bude studium na *Pedagogické fakultě UK* pojata nadále jako strukturované.¹⁷

4.3 Praktická příprava učitelů preprimárního vzdělávání

Velmi důležitou složkou pregraduální přípravy učitelů je též praktická příprava, tedy praxe ve smyslu praktické pedagogické činnosti studentů. Urbánek (2004) dokládá nezastupitelný význam praktické přípravy budoucích učitelů a připojuje výčet funkcí praktické složky učitelské přípravy, např.: profesně motivační a selektivní, praxeologická, profesně socializační, sebereflexivní, všeobecně integrující funkce atd. Autor přibližuje, že existují různé varianty modelů praktické přípravy (Urbánek 1997, 1999). Dle Bělohradské (2001) jsou veškeré funkční modely praktické přípravy charakterizovány jistými obecnými vlastnostmi, které vypovídají o didaktické účinnosti a kvalitě modelu. Mezi těmito vlastnostmi modelů praktické přípravy můžeme předně jmenovat gradaci, integraci, komplexnost a parametry dynamické stránky modelu praxe.

Ačkoli není význam praktické přípravy učitelů nikterak zpochybňován, nejsou podle Urbánka (2003) v českém učitelském vzdělávání v oblasti realizace modelů praktické přípravy vytvářeny odpovídající vnější podmínky a ani podpora praxe uvnitř fakult není uspokojivá. Nedaří se proto stále řešit obecné problémy, které praktickou přípravu již dlouhodobě doprovázejí.

V souvislosti s praktickou přípravou se vynořuje složitá otázka poměru teorie a praxe při vzdělávání budoucích učitelů, která má své zdroje jistě již u vymezení samotného termínu pedagogika, jako vědního oboru. Tuto problematiku podrobně popisuje Průcha (2013), který porovnává různá pojetí pedagogiky, zejména jako vědy normativní a explanativní. Mimo to je zde rozebrán pohled na pedagogiku jako vědu a to vědu v pravém slova smyslu, jak ji definuje Maňák (1994, s. 26): „*Vědecké poznání v pedagogice je procesem objevování nových poznatků o pedagogické skutečnosti.*“ Z této definice je jasné, že autor vnímá pedagogiku jako harmonické propojení teorie a praxe. Podobně jako to shrnuje i Průcha (2013), který moderní pedagogiku chápe jako vědu o edukační realitě, kterou pomocí své teorie a výzkumu identifikuje, popisuje a objasňuje. Pedagogika tedy není podle Průchy jen preskriptivním či normativním nástrojem. Pojetím teorie a praxe v přípravě budoucích učitelů se zabýval Švec (1999), který vidí tuto problematiku jako klíčový problém pregraduální přípravy učitelů

¹⁷ Dostupné online z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15701.html>

a ukazuje, že vztah teorie a praxe se může projevovat různě v modelech učitelského vzdělávání. Dále tvrdí, že mnoho učitelů vidí praxi a teorii jako dva protipóly. Sám zde vyjadřuje názor, že by praxe a teorie měly být integrovány v psychologických i pedagogických předmětech a uvádí příklady názorů studentů učitelství (brněnská *Pedagogická fakulta*), které jednohlasně volají po větším zastoupení praxe při vzdělávání. Ačkoli je zdroj těchto informací starý již šestnáct let, obsah jeho sdělení je stále aktuální. To dokládá výsledek nedávno provedeného (již výše zmiňovaného) výzkumného šetření mezi studenty *PedF UK*, ze kterého mimo jiné vyplynulo, že současní studenti učitelství by uvítali více praxe i oborové didaktiky a pedagogicko-psychologické přípravy¹⁸.

Praktická příprava budoucích učitelů je povinná ve všech evropských zemích. Ve většině zemí platí, že praxe na školách bývají neplacené a trvají průměrně několik týdnů. Tato praktická příprava probíhá zpravidla pod dozorem učitele na dané škole a je též kontrolována vyučujícím ze vzdělávací instituce studenta. Časové zařazení praxí má mnoho variant a v různých zemích se liší v závislosti na typu vzdělávacího programu. Rozdílné jsou též hodinové dotace této přípravy v jednotlivých zemích i napříč vzdělávacími stupni, jak dokládá obrázek č. 3. výše. Nejnižší časová dotace je 20 hodin v Chorvatsku a nejvyšší 1065 hodin ve Spojeném království (Anglie, Wales a Severní Irsko). Zajímavé je, že přibližně třetina zemí má časovou dotaci praxí stejnou bez ohledu na vzdělávací stupeň, kde hodlá budoucí učitel působit. Pokud je časová dotace u jednotlivých stupňů rozdílná, tak je vyšší časová dotace převážně u nižších stupňů vzdělávání. Výjimku tvoří pouze Maďarsko, Rumunsko a Lotyšsko. Osm zemí, které jsou na obrázku označeny modrou tečkou, nemá minimální délku praktické přípravy stanovenou legislativně. Jednotlivé vzdělávací instituce mohou rozhodnout o délce či časové dotaci pro praktickou přípravu budoucích učitelů (Key Data on Teachers and School Leaders, 2013).

¹⁸ Viz <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15701.html>

Obrázek č. 3 MINIMÁLNÍ DÉLKA PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ PREPRIMÁRNÍHO (ISCED 0), PRIMÁRNÍHO (ISCED 1) I NIŽŠÍHO (ISCED 2) A VYŠŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO (ISCED 3) VZDĚLÁVÁNÍ (v hodinách) 2011/2012

● Figure A3: Minimum length of in-school placement during initial education of pre-primary, primary and general (lower and upper) secondary teachers (ISCED 0, 1, 2 and 3) in hours, 2011/12

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
ISCED 0	480	●	●	150	290	297	:	390	:	●	950	●	600	750	480	800	900	320	840
ISCED 1	480	●	●	150	124	297	144	390	:	●	950	●	600	700	720	800	828	320	224
ISCED 2	480	⤴	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224
ISCED 3	90	⤴	●	150	124	297	144	390	:	●	250	●	475	67	720	800	432	600	224

	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK- SCT	HR	IS	TR	LI	NO
ISCED 0	●	500	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	700
ISCED 1	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	700
ISCED 2	●	120	112.5	●	78	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	420
ISCED 3	●	●	112.5	●	120	450	110	●	●	1065	405	20	●	140	⤴	420

● Institutional autonomy ⤴ Teacher education abroad

Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Country specific notes

Czech Republic: For ISCED 0, the information shown relates to the most common pathway at ISCED level 3.

Spain and Slovakia: Exact number may vary according to the higher education institution.

Hungary: The regulatory texts contain the length of school placement in ECTS and weeks, the above-mentioned hours have been calculated based on the 40-hour working week.

Netherlands: For ISCED 2 and 3, universities have agreed to provide in-school placement of 840 hours.

Austria: Information for ISCED 2 refers to training for future *Hauptschule* teachers. For university-trained teachers, there is institutional autonomy.

United Kingdom (ENG/WLS/NIR): Information shown refers to four-year bachelor programmes.

United Kingdom (SCT): Information shown refers to the postgraduate diploma.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat rozdíly různě vzdělaných pedagogů mateřských škol v rámci pojmání profesních kompetencí. Dílčími cíli je od absolventů odlišných vzdělávacích institucí zjistit subjektivní významnost profesních kompetencí učitelů MŠ a názory na jejich rozvoj v pregraduálním studiu. Porovnávání jsou učitelé s rozdílným stupněm vzdělání (SOŠ, VOŠ a VŠ). Dále je cílem zjistit názory na současné formy přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů od odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání.

K šetření byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- 1) Které profesní kompetence jsou subjektivně pojímány jako nejvýznamnější u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?
- 2) Jak absolventi hodnotí svou připravenost pro praxi v oblasti profesních kompetencí v závislosti na stupni jejich vzdělání?
- 3) Jaké jsou rozdíly ve vnímání významnosti a rozvoje kompetencí u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?
- 4) Jaké jsou názory odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání ohledně současných forem přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů?

6 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření využívá kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat. V rámci předvýzkumu byly zpracovány čtyři intrinsické případové studie s deskriptivním cílem, v rámci nichž proběhlo dotazníkové šetření kombinované se strukturovanými rozhovory. Tématem byla především motivace k výběru učitelského povolání, rodinné zázemí, aktuální zaměstnání a rozvoj profesních kompetencí učitele během pregraduálního studia. Cílem předvýzkumu bylo ověřit funkčnost dotazníků, které byly v další fázi výzkumu použity pro všechny respondenty. Nástroj byl využit zejména z důvodu hlubšího náhledu do této problematiky. Po provedení předvýzkumné sondy byla neplánovaně vypracována analýza časové dotace praktické přípravy v pregraduální přípravě participantů. Záměrem bylo dát do souvislosti výsledky předvýzkumu a délku praxe v rámci přípravného studia na jednotlivých vzdělávacích institucích, kterými participantí předvýzkumu prošli.

Metodami samotného výzkumu je v první řadě dotazníkové šetření u absolventů středních odborných škol, vyšších odborných škol a vysokých škol se zaměřením na vzdělávání předškolních pedagogů (obory: SŠ a VOŠ: *Předškolní a mimoškolní pedagogika*, VŠ Bc.: *Učitelství pro mateřské školy*, *Speciální pedagogika předškolního věku - učitelství pro mateřské školy*, VŠ Mgr.: *Pedagogika předškolního věku*, *Předškolní pedagogika*). Dotazníky obsahují dvě části. První se zaměřuje na sběr statistických dat a druhá část dotazníku je založena na principu bipolárního škálování, kde je tématem hodnocení subjektivní významnosti profesních kompetencí učitele mateřské školy a současně hodnocení těchto kompetencí ve vztahu k jejich nabývání při pregraduálním studiu. Tato část navazuje na nástroj *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*¹⁹, který kompetence rozděluje do osmi skupin:

- 1) Plánování
- 2) Prostředí pro učení
- 3) Procesy učení
- 4) Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
- 5) Reflexe vzdělávání
- 6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

¹⁹ Tento nástroj vznikl modifikací nástroje *Rámeček profesních kvalit učitele* určeného učitelům ZŠ a SŠ. Ten byl vypracován kolektivem autorů v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (Tomková a kol., 2012, In: Syslová, 2013), jehož cílem bylo vypracovat podpůrné materiály pro autoevaluaci škol.

- 7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností
- 8) Profesní rozvoj učitele

Každá z těchto skupin zahrnuje konkrétní činnosti učitele (po úpravě *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* pro potřeby dotazníkového šetření celkem 34 položek k hodnocení, viz příloha č. 3), které byly využity jako jednotlivé položky resp. kompetence pro hodnocení jejich významu a míry rozvoje. Respondenti každou položku hodnotili na pětistupňových škálách v rovině významu a rozvoje. Měli možnost ztotožňovat se s popsáním krajním stanoviskem (*nejméně významná - velice významná a byla rozvíjena - nebyla rozvíjena*), nebo mohli označit některou z nepopsaných příček mezi protichůdnými stanovisky a vyjádřit tak přesněji svůj názor.

Neméně důležitou metodou jsou strukturované rozhovory s odborníky na vzdělávání v oblasti předškolní pedagogiky. Zde jsou zjišťovány názory na současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol. Výsledků z těchto rozhovorů je využito k dokreslení celého obrazu řešené problematiky.

Výsledky výzkumného šetření vedly neplánovaně další bádání ke studijním plánům institucí vzdělávajících preprimární pedagogy. Plány byly pro účely výzkumu analyzovány. Konkrétně byly vypočítány poměry čtyř vzdělávacích složek (1. všeobecná složka, 2. pedagogicko-psychologická složka, 3. didakticko-předmětová složka, a 4. pedagogická praxe), jak jsou časově zastoupeny ve studijních plánech vybraných studijních oborů.

7 Charakteristika výzkumných souborů a organizace výzkumného šetření

Případové studie, které jsou náplní předvýzkumu, vznikly se třemi učitelkami a jedním učitelem mateřské školy s rozdílným stupněm vzdělání. Záměrem bylo, aby byl zastoupen absolvent střední, vyšší odborné i vysoké školy. Tyto studie jsou podrobným obrazem daného pedagoga. Součástí jsou i strukturované rozhovory na téma profesních kompetencí učitelů mateřských škol a testování funkčnosti dotazníků použitých v další fázi výzkumu. Výběr participantů je zvolen nenáhodně a může být charakterizován jako dostupný. Osloveni byli čerství absolventi z bakalářského programu *Učitelství pro mateřské školy (PedF UK)*, dále absolventi *Vyšší odborné školy pedagogické a sociální, Střední odborné školy pedagogické a Gymnázia Evropská v Praze*, oborů *Předškolní a mimoškolní pedagogika* (na střední a vyšší odborné škole). Výběr byl učiněn anketně. Absolventi měli splňovat zejména podmínku daného typu vzdělání v oboru předškolní pedagogiky a ideálně také krátkou praxi v oboru, lze předpokládat, že takový participant dokáže dobře reflektovat svou pregraduální přípravu i nástup do praxe v oboru.

Výzkumný soubor pro dotazníkové šetření je určen skupinou absolventů bakalářského oboru *Učitelství pro mateřské školy*, navazujícího magisterského oboru *Pedagogika předškolního věku* a (bývalého) neděleného magisterského oboru *Předškolní pedagogika* na PedF UK v Praze. Dále byly osloveny všechny mateřské školy v Praze a Středočeském kraji, které jsou zařazeny do *Rejstříku škol, a školských zařízení*. Při výběru výzkumného vzorku byl využit kvótní výběr. Záměrem bylo sledovat vzdělanostní strukturu předškolních pedagogů u nás tak, aby měl vzorek podobnou strukturu.

Pro strukturované rozhovory byli záměrně vybráni odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání. Cílem bylo shromáždit data od pestré skupiny teoretiků, didaktiků i historiků se zaměřením na předškolní výchovu a vzdělávání.

K analýze studijních plánů bylo vybráno pět vzdělávacích institucí, a to pouze z Prahy a Středočeského kraje stejně tak jako v předchozí části výzkumu. Podrobnější charakteristiky výzkumných souborů jednotlivých částí výzkumu jsou popsány v odpovídajících částech sekce interpretace a analýza dat.

Výzkumné šetření započalo předvýzkumem, který představoval zpracování čtyř případových studií a probíhal v listopadu 2014. Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou vlnách v červnu a v září 2015. Strukturované rozhovory a jejich zpracování probíhalo v červnu, říjnu a listopadu 2015. Analýzy studijních plánů probíhaly v listopadu a prosinci 2015. Zpracování a vyhodnocení veškerých dat probíhalo průběžně až do února 2016.

8 Analýza a interpretace dat

8.1 Předvýzkum

Data z předvýzkumu napomohla v první řadě k revizi dotazníků. Veškeré připomínky respondentů byly vyhodnoceny a dotazníky byly postupně upraveny do podoby, která je k nahlédnutí v příloze č. 4. V rámci testování dotazníku byla vyzkoušena i možnost kódování proměnných a tvorba tabulky četností jednotlivých odpovědí. Data získaná prostřednictvím dotazníků byla spolu s odpověďmi participantů při strukturovaných rozhovorech využita pro zpracování případových studií (viz příloha č. 5).

8.1.1 Dotazníkové šetření

Nyní přistoupíme k popisu výsledků dotazníkového šetření předvýzkumu. Data získaná z dotazníků byla přepsána do tabulkového editoru a dále zpracovávána a vyhodnocována. Je zjevné, že v rámci předvýzkumu není, z důvodu nereprezentativního vzorku respondentů, možné závěry dotazníkového šetření zobecňovat, přesto jsou z výsledků patrné jisté rozdíly mezi různě vzdělanými pedagogy, které budou v následující části rozebrány. Na tomto místě je nutné předeslat, jak byly odpovědi z dotazníků kódovány, což objasní následující tabulka č. 6.

Tabulka č. 6 KÓDOVÁNÍ PROMĚNNÝCH

VÝZNAM	nevyplněno 0	nejméně významná 1	2	3	4	velice významná 5
ROZVOJ	nevyplněno 0	nebyla rozvíjena 1	2	3	4	byla rozvíjena 5
POČET POLOŽEK V OBLASTI	PŘEVOD NA SROVNATELNÉ KÓDOVÁNÍ VŠECH OBLASTÍ					
(5)	prázdná buňka	0	5	10	15	20
(4)	prázdná buňka	0	6,25	12,5	18,75	25
(3)	prázdná buňka	0	8,33	16,67	25	33,33

K tabulce č. 6 je třeba doplnit, že její horní část ukazuje první fázi kódování proměnných. V další fázi bylo nutné proměnné kódovat tak, aby jednotlivé oblasti kompetencí s rozdílným počtem položek byly srovnatelné. To přibližuje spodní část tabulky. V levém krajním sloupci této části označují čísla v závorce počet položek v oblasti. Další sloupce ukazují, jak se kódování změnilo oproti tomu předchozímu, které je uvedené v horní části tabulky. V následující tabulce č. 7 tedy 0% u rozvoje znamená, že respondent označil všechny položky

v dané oblasti jako „nebyla rozvíjena“. V tabulce č. 7 je pro představu u každé oblasti ponecháno číslo v závorce, které znamená počet hodnocených položek v oblasti.

Tabulka č. 7 VÝSLEDKY PŘEDVÝZKUMU

SOŠ		VOŠ		VŠ 1		VŠ 2		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	rozvoj
1. Plánování (4)									
100%	0%	75%	19%	100%	13%	69%	19%	89%	16%
2. Prostředí k učení (5)									
100%	50%	65%	40%	90%	10%	70%	40%	86%	35%
3. Procesy učení (5)									
100%	80%	75%	35%	95%	5%	75%	35%	88%	40%
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí (4)									
100%	50%	75%	25%	81%	6%	69%	38%	83%	38%
5. Reflexe vzdělávání (4)									
100%	63%	63%	25%	88%	13%	63%	31%	83%	41%
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy (3)									
100%	50%	100%	25%	100%	0%	75%	33%	90%	33%
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností (4)									
100%	38%	75%	25%	81%	0%	69%	31%	81%	33%
8. Profesionální rozvoj učitele (5)									
100%	20%	90%	40%	95%	15%	70%	25%	90%	28%
PRŮMĚR ZA RESPONDENTY									
100%	44%	77%	29%	91%	8%	70%	32%		

Výsledky dotazníkového šetření v předvýzkumu shrnuje tabulka č. 7. Respondenti jsou označeni zkratkou dosaženého vzdělání a případně rozlišujícím číslem (stejně jsou označeni i v případových studiích). V tabulce vidíme vyjádření respondentů k jednotlivým oblastem profesních kompetencí v procentech, zvláště k jejich významnosti (*význam*) a jejich rozvoji (*rozvoj*) při přípravném studiu. 100% v kolonce významu tedy vyjadřuje, že respondent pojímá všechny kompetence v dané oblasti jako velice významné. Červeně zvýrazněné výsledky jsou nejnižší v dané oblasti a zeleně zvýrazněné jsou naopak nejvyšší. Boční část tabulky s názvem *PRŮMĚR ZA OBLASTI* shrnuje vždy k dané oblasti kompetencí výsledky za všechny čtyři respondenty, tyto údaje jsou opět v procentech. Spodní řádek tabulky *PRŮMĚR ZA RESPONDENTY* shrnuje průměr hodnocení rozvoje a významu kompetencí za jednotlivé respondenty. Opět v procentech zde můžeme snadno zjistit, který respondent pojímá profesní kompetence jako velice významné, který z respondentů má pocit, že tyto kompetence byly nedostatečně rozvíjeny v rámci přípravného studia, apod. Podrobný přehled výsledků předvýzkumu jako ukázka nakládání s daty je k nahlédnutí v příloze č. 6.

Obecně panuje u všech respondentů relativní shoda v hodnocení míry významu kompetencí. Drtivá většina je pedagogy subjektivně pojmána jako *velice významná*. Výjimku tvoří učitelka s vysokoškolským vzděláním, ta ovšem žádné z uvedených kompetencí neudělila nejvyšší hodnocení v rámci významnosti, maximálně uváděla hodnotu kódovanou jako 3. V rozhovoru tuto skutečnost komentovala, že čekala, zda se v průběhu dotazníku neobjeví ještě významnější kompetence. Jako připomínku ke konstrukci a srozumitelnosti dotazníku uvedla, že jí nesedí do hodnocení významu výraz *nejvýznamnější*, proto byla škála upravena (*velice významná – nejméně významná*). Z těchto důvodů, lze její hodnocení pojímat jako pozitivní, podobné ostatním.

Z tabulky č. 7 výše je patrné, že nejvyšší význam spatřují oslovení učitelé v oblastech 6. *Rozvoj školy a spolupráce s kolegy (90%)* a 8. *Profesní rozvoj učitele (90%)*. Nejnížší pak v oblasti 7. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností (81%)*. Je však nutné dodat, že u hodnocení významu jednotlivých oblastí nejsou významné rozdíly.

Co se týká rozvoje kompetencí, tak zde můžeme vidět, že vysokoškolsky vzdělaný pedagog (respondent VŠ 1) jej hodnotí mnohem negativněji než ostatní respondentky. Obecně panuje shoda v relativně nízkém hodnocení rozvoje kompetencí, jehož průměrná hodnota za jednotlivé oblasti dosahuje maximálně 41%. Tato hodnota se objevila u oblasti 5. *Reflexe vzdělávání (41%)*. Naopak nejnížší míru rozvoje zaznamenala oblast 1. *Plánování (16%)*.

Zajímavé jsou výsledky u učitelky se středoškolským vzděláním. V oblasti 1. *Plánování*, hodnotila všechny položky jako „*velice významné*“ a zároveň je označovala „*nebyly rozvíjeny*“. Další zajímavostí u této učitelky je naopak to, že se u ní několikrát objevilo hodnocení „*velice významná*“ a „*byla rozvíjena*“. Ze všech 34 položek dotazníku to bylo v 6 případech, z toho tři případy se objevily ve skupině 3. *Procesy učení*. Oproti tomu u ostatních participantů se takový typ hodnocení neobjevil ani jednou.

Respondenti s vysokoškolským vzděláním jsou velice specifictí, pokud jsou jejich odpovědi zprůměrovány (což je učiněno v kapitole 8.5, tab. č. 25), jsou pak konečné výsledky dotazníkového šetření v předvýzkumu téměř shodné s výsledky dotazníkového šetření v samotném výzkumu. Tato skutečnost by mohla naznačovat, že jsou tyto výsledky stabilní a mohly by být velice podobné i při celorepublikovém šetření s odpovídajícím vzorkem respondentů.

8.1.2 Případové studie

Případové studie vznikly ze strukturovaných rozhovorů a rozhovorů nad vyplněnými dotazníky. Na tomto místě budou uvedeny otázky k rozhovorům. Následně budou pouze

zdůrazněny zajímavosti z rozhovorů a samotné případové studie jsou k nahlédnutí v příloze č. 5.

Otázky ke strukturovaným rozhovorům s účastníky v předvýzkumu:

- 1) Kde a kdy jste se narodil/a, jaké bylo Vaše dětství (sourozenci)?
- 2) Kde teď žijete (nynější stav, potomci)?
- 3) Jaká byla Vaše motivace pro studium učitelství/stát se učitelkou/lem?
- 4) Kdy a proč jste se rozhodl/a stát se učitelem/kou?
- 5) Je někdo z Vaší rodiny učitelem/kou?
- 6) Jaké mají Vaši rodiče nejvyšší dosažené vzdělání?
- 7) Jakou školu jste vystudoval/a, budete se studiem pokračovat? Pokud ano, jakou formou (CŽV, kurzy, VŠ)?
- 8) Kde aktuálně pracujete (pracoval/a jste)?
- 9) Charakterizujte, prosím své pracoviště/MŠ (státní/soukromá, velikost, zaměření, funkce, věk dětí, apod.)?
- 10) Máte nějaké připomínky k dotazníku (srozumitelnost položek, hodnocení, formulace otázek, apod.)?
- 11) Které kompetence jste nejvíce postrádal/a při vstupu do praxe v oboru?
- 12) V kterých oblastech jste si byl/a naopak jistý/á?

Z odpovědí na otázku č. 11) *Které kompetence jste nejvíce postrádal/a při vstupu do praxe v oboru?* vyplynulo u všech dotazovaných mimo jiné to, že jim chyběly komunikační kompetence, zvláště ve vztahu k rodičům či kolegům. Všichni shodně viděli v této oblasti velký nedostatek. Podle jejich názorů, se této sféře nevěnovala při přípravném vzdělávání dostatečná pozornost. Účastníci se také shodli na tom, že nebyli připraveni na množství administrativy spojené s vykonáváním povolání učitele/ky mateřské školy. Přesto ze shrnutí výsledků dotazníků (viz tabulka č. 7) vidíme, že respondenti označovali jako nejméně rozvíjenou oblast kompetencí při přípravném studiu oblast 1. *Plánování* (16%) a oblast 7. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností* (33%), kam můžeme zmíněnou komunikaci s rodiči zahrnout, se umístila na pomyslném pátém až šestém místě v rovině rozvoje, ale až na posledním (osmém) místě v rovině významu (81%).

Odpovědi na otázku č. 12) *V kterých oblastech jste si byl/a naopak jistý/á?* se více shodovaly s výsledky dotazníků. Účastníci uváděli, že si jsou jisti ve volbě a využívání rozličných metod, ve vedení vzdělávání podle připraveného plánu, ve volbě přiměřených komunikačních strategií ve vztahu k dětem, v hodnocení pokroků dětí, ve vyhodnocování,

strategií, metod a naplánovaných cílů, apod. Což jsou kvality učitele, které se dají zařadit do oblastí: 5. *Reflexe vzdělávání*, 3. *Procesy učení*, 4. *Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí*. Tyto oblasti participanti označili jako nejvíce rozvíjené i v dotaznících (viz tabulka č. 7).

8.1.3 Analýza časové dotace praxí

Při počáteční fázi předvýzkumu participanti uváděli, že mnoho kompetencí mohli plně rozvinout až při souvislé praxi a mnohdy jim k tomu stačilo několik měsíců souvislé praxe. Z těchto důvodů budou zde porovnány časové dotace praxí v jednotlivých vzdělávacích institucích, kde studovali vybraní participanti. Tedy *PedF UK v Praze*, bakalářský obor *Učitelství pro mateřské školy*, *VOŠ a SOŠP Evropská v Praze* obory *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Všechny údaje vycházejí ze studijních programů v prezenční formě těchto oborů.

Tabulka č. 8 přináší přehled praxí vysokoškolského studia v tříletém bakalářském programu *Učitelství pro MŠ*²⁰ v jednotlivých ročnících a semestrech (ZS označuje zimní semestr a LS letní semestr). Z tabulky je zřejmé, že povinné souvislé praxe zaujímají ve tříletém bakalářském programu 6 týdnů a praxe průběžná se objevuje pouze v jednom semestru (Opatření děkana č. 14/2015). Volitelná praxe je rozvržena na 2 týdny. Harmonogram pedagogických praxí, kurzů a exkurzí v akademickém roce 2015/16, ze kterého informace v tabulce vycházejí, uvádí kromě zmíněných praxí a exkurzí ještě *Kurz letních pohybových aktivit* v rozsahu jednoho týdne. Aktuální studijní program oboru *Učitelství pro mateřské školy*²¹ zahrnuje průběžné praxe v rámci jednotlivých oborových didaktik v závislosti na zvolených specializacích.

²⁰ Dostupné online z: http://www.pedf.cuni.cz/PEDF-387-version1-harmonogram_praxi.pdf

²¹ Dostupné online z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2015/plany.html> (viz Prezenční studium, Bakalářské studium, Studijní program B7507: Specializace v pedagogice:

OBMSDV08 - 7531R001: Učitelství pro mateřské školy - Specializace na dramatickou výchovu 2008

OBMSHV08 - 7531R001: Učitelství pro mateřské školy - Specializace na hudební výchovu 2008

OBMSTV08 - 7531R001: Učitelství pro mateřské školy - Specializace na tělesnou výchovu 2008

OBMSVV08 - 7531R001: Učitelství pro mateřské školy - Specializace na výtvarnou výchovu 2008)

Tabulka č. 8 PŘEHLED PRAXÍ VŠ

ROČNÍK		TYP PRAXE	POPIS PRAXE	ČASOVÁ DOTACE	
1.	SEMESTR	ZS	souvislá	pedagogická praxe úvodní se seminářem	1 týden
		LS	souvislá, VOLITELNÁ	pedagogická praxe hospitačně asistenční	2 týdny
2.	SEMESTR	ZS			
		LS	průběžná a souvislá	pedagogické praktikum	1× týdně (dopoledne) + 2 týdny souvislá praxe
3.	SEMESTR	ZS	souvislá	praxe v alternativních zařízeních se seminářem	1 týden
		LS	souvislá	pedagogická praxe v předškolních zařízeních se seminářem	2 týdny

Tabulka č. 9 ukazuje souhrn praxí *VOŠ pedagogické a sociální Evropská* v Praze ve tříletém oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Zde je časová dotace pro souvislé praxe 18 týdnů a k tomu na každý semestr připadá i praxe průběžná. Kromě toho student absolvuje odborný kurz zaměřený na konkrétní pohybové dovednosti dětí (např. kurz plavání s metodikou, turistický kurz, případně kurz lyžování či bruslení) v celkové délce jednoho týdne.

Tabulka č. 9 PŘEHLED PRAXÍ VOŠ²²

ROČNÍK		TYP PRAXE	POPIS PRAXE	ČASOVÁ DOTACE	
1.	SEMESTR	ZS	průběžná a souvislá	průběžná praxe - exkurze; souvislá praxe v MŠ	2 týdny
		LS	průběžná a souvislá	průběžná i souvislá praxe v MŠ	2 týdny
2.	SEMESTR	ZS	průběžná a souvislá	průběžná i souvislá praxe v MŠ	3 týdny
		LS	průběžná a souvislá	průběžná i souvislá praxe ve ŠD, CVCČ nebo DDM	3 týdny
3.	SEMESTR	ZS	průběžná a souvislá	průběžná praxe ve ŠD, CVCČ nebo DDM; souvislá praxe dle vlastní profilace	4 týdny
		LS	průběžná a souvislá	průběžná praxe ve ŠD, CVCČ nebo DDM; souvislá praxe dle vlastní profilace	4 týdny

Tabulka č. 10 shrnuje rozvržení praxí ve čtyřletém oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika* na *SOŠP Evropská v Praze*. Z tabulky je patrné, že pro souvislou praxi je zde vymezeno 12 týdnů a průběžná praxe zaujímá celé dva ročníky, vždy jedno dopoledne v týdnu. Kromě toho jsou v učebním plánu zařazeny následující kurzy: 1. ročník *Plavecký kurz*, 2. ročník *Lyžařský kurz*, 3. ročník *Sportovně turistický kurz*.

²² MŠ=mateřská škola; ŠD=školní družina; CVCČ=centrum volného času; DDM=dům dětí a mládeže

Tabulka č. 10 PŘEHLED PRAXÍ SOŠP

ROČ.	TYP PRAXE	POPIS PRAXE	ČASOVÁ DOTACE
1.	souvislá	asistentsko-motivační praxe v mateřských školách	2 týdny
2.	souvislá	praxe ve školních družinách	2 týdny
3.	průběžná a souvislá	praxe v mateřské škole	4 týdny; 1x týdně (dopoledne)
4.	průběžná a souvislá	průběžná praxe v zařízeních zájmového vzdělávání, souvislá podle profilace žáka	4 týdny; 1x týdně (dopoledne)

Pro přehlednost ještě shrnutí. V závěrečné tabulce č. 11 vidíme srovnání časových dotací pro souvislé a průběžné praxe v jednotlivých vzdělávacích institucích pro předškolní pedagogy. Souvislá praxe je uvedena v týdnech a průběžná praxe je vyjádřena v poměru k délce trvání daného studijního programu (v letech). Běžná délka studijních programů je uvedena také v závorkách v záhlaví tabulky u označení jednotlivých institucí.

Tabulka č. 11 SHRNU TÍ PRAXÍ

	VŠ (3 roky)	VOŠ (3 roky)	SOŠP (4 roky)
SOUVISLÁ	6 týdnů	18 týdnů	12 týdnů
PRŮBĚŽNÁ	0,5/3	3/3	2/4

Výsledky analýzy studijních plánů vybraných vzdělávacích institucí zaměřené na časovou dotaci pro praxi ukázaly, že nejvíce praxe, jak průběžné, tak souvislé nabízí *Vyšší odborná škola sociální a pedagogická Evropská* v Praze. Na pomyslném druhém místě se umístila *Střední odborná škola pedagogická Evropská* v Praze a konečně na třetím místě *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy* v Praze. Podstatná je také rozdílnost zařízení (MŠ, CVCČ, DDM, ŠD), ve kterých jsou praxe v jednotlivých vzdělávacích institucích realizované. Obor *Předškolní a mimoškolní pedagogika* je širěji zaměřen. Absolvent se stává pedagogem pro předškolní vzdělávání a zároveň volnočasovým pedagogem, který může pracovat v nejrůznějších zařízeních. Tomu odpovídá i pestrost pedagogických praxí a jejich časová dotace. Naproti tomu vzdělávací plán v bakalářském programu *Učitelství pro mateřské školy* je úzce specializován na předškolní vzdělávání, což je obsaženo již v názvu oboru. Tato skutečnost může být vysvětlením pro velké rozdíly v časové dotaci praxí vybraných institucí. Kromě toho jsou jednotlivé instituce již ze své podstaty rozdílné, což se odráží i na časové

dotaci praxí. Vyšší i střední odborná škola má být profesně zaměřená, tudíž větší množství praxe než na vysoké škole je na místě.

Výsledek analýzy studijních plánů dle délky časové dotace praxí nekoresponduje s výsledky dotazníků v předvýzkumu (viz tabulka č. 7). V průměru nejhůře hodnotili svou připravenost v oblasti profesních kompetencí vysokoškolští absolventi. Průměrné hodnocení učitelky s vyšším odborným vzděláním se pohybuje na pomyslném druhém místě a nejlépe rozvoj kompetencí hodnotila středoškolsky vzdělaná učitelka. Tento výsledek tedy neukazuje na spojitost mezi délkou praxe a rozvojem profesních kompetencí.

8.2 Dotazníkové šetření

Nyní již bude pozornost zaměřena na samotné výzkumné šetření, konkrétně na výsledná data, která byla získána dotazníkovým šetřením. Jak již bylo řečeno výše, při výběru vzorku byl kladen důraz na naplnění kvót, které v tomto případě představovala vzdělanostní struktura předškolních pedagogů u nás. Současnou vzdělanostní strukturu předškolních pedagogů u nás přináší tabulka č. 5. (viz kapitola 2.).

Zvolenou kvótu se podařilo rámcově naplnit, avšak náš výzkumný vzorek nemá přesně stejný poměr. Ovšem použitý vzorek nezahrnuje celou Českou republiku, ale pouze pedagogy působící v Praze a Středočeském kraji. Záměrem je, že toto šetření bude pouze výzkumnou sondou v této oblasti a výsledky budou použity pro celostátní šetření, kde bude zkoumán skutečně reprezentativní vzorek populace. Náš výzkumný vzorek po vyřazení duplicitních, nevyplněných či nesprávně vyplněných dotazníků čítá 96 respondentů. Návratnost dotazníků činí 23,3% což je velice malá návratnost. Za velice dobrou návratnost je podle Gavory (2010) považováno 75%, avšak i nižší návratnost může být připuštěna, pokud je vhodné složení respondentů. Důvodem nízké návratnosti může být elektronická distribuce dotazníků a jejich délka (časová náročnost), průměrná doba vyplnění činila 10 – 30 minut. S těmito fakty je nutné počítat při zobecňování výsledků.

Vhodné složení respondentů v tomto výzkumném šetření reprezentuje kvótní výběr vzorku. Vzdělanostní strukturu respondentů dotazníkového šetření ukazuje tabulka č. 12.

Tabulka č. 12 VZDĚLANOSTNÍ STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU

STUPEŇ VZDĚLÁNÍ	POČET	POMĚR
střední vzdělání s maturitní zkouškou	60	63%
vyšší odborné vzdělání	8	8%
vysokoškolské vzdělání	28	29%
CELKEM	96	100%

Tabulka č. 13 shrnuje nejdůležitější statistické charakteristiky výzkumného vzorku pro dotazníkové šetření. Co se týká specializací, kromě běžných výchov (hudební, tělesná, dramatická, výtvarná, environmentální) zde bylo zaznamenáno velké množství jiných odpovědí (např.: speciální pedagogika, sociální pedagogika). Často také respondenti uváděli, že specializaci nemají nebo, že mají „všeobecnou specializaci“. Tyto odpovědi se objevovaly převážně u učitelek starších a většinou středoškolsky vzdělaných. Při srovnání s údaji MŠMT²³ je složení vzorku dle pohlaví i věku rámcově odpovídající dle celorepublikových dat.

Tabulka č. 13 STATISTICKÉ CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO VZORKU

POHLAVÍ			VĚK			DÉLKA PRAXE			SPECIALIZACE		
ženy	95	99%	18 - 30 let	19	20%	1 - 5 let	21	22%	HV	26	27%
muži	1	1%	31 - 40 let	19	20%	6 - 10 let	10	10%	TV	13	14%
			41 - 50 let	33	34%	11 - 20 let	14	15%	DV	2	2%
			51 - 60 let	23	24%	21+ let	51	53%	VV	23	24%
			61+ let	2	2%				EVV	8	8%
									JINÁ	24	25%

Kromě uvedených charakteristik bylo zjištěno, že drtivá většina respondentů (95%) je aktuálně zaměstnaná v oboru předškolní pedagogiky a pracuje nebo pracovala v mateřské škole na pozici učitelky. Důvodem toho, že zbylí respondenti nepracují aktuálně v oboru, je převážně studium nebo rodičovská dovolená. Většina respondentů v současné době nestuduje, ale pokud studují, tak často obor se zaměřením na předškolní pedagogiku nebo jiný obor pedagogicky zaměřený (např. školský management, speciální pedagogika).

Výsledky dotazníkového šetření shrnuje Tabulka č. 14, která nabízí porovnání jednotlivých skupin s různým stupněm vzdělání. Dále přináší souhrn za jednotlivé skupiny různě vzdělaných respondentů *PRŮMĚR DLE VZDĚLÁNÍ* i za oblasti kompetencí *PRŮMĚR*

²³ Viz Genderová problematika ve školství. Dostupné online z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

ZA OBLASTI. Červeně jsou označeny hodnoty nejnižší v dané kategorii a zeleně ty nejvyšší. Zde je nutno podotknout, že kódování proměnných proběhlo stejně jako u předvýzkumu.

Tabulka č. 14 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

SOŠP (60)		VOŠ (8)		VŠ (28)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	Význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	rozvoj
1. Plánování							
88%	68%	74%	47%	89%	56%	83%	57%
2. Prostředí k učení							
95%	73%	80%	54%	92%	57%	89%	62%
3. Procesy učení							
89%	74%	79%	47%	89%	62%	86%	61%
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí							
87%	65%	77%	44%	85%	54%	83%	54%
5. Reflexe vzdělávání							
83%	63%	70%	37%	79%	56%	77%	52%
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy							
92%	61%	81%	48%	91%	51%	88%	53%
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností							
85%	56%	77%	41%	81%	49%	81%	49%
8. Profesionální rozvoj učitele							
89%	58%	84%	47%	87%	61%	87%	55%
PRŮMĚR DLE VZDĚLÁNÍ							
88%	65%	78%	46%	86%	56%		

Co se týká významu kompetencí, tak je patrné, že podobně jako v předvýzkumu se tyto hodnoty pohybují poměrně vysoko. V jednotlivých oblastech neklesají v průměru pod 77%. Z toho můžeme vyvozovat, že vybrané kompetence, či chcete-li kvality učitele mateřské školy, pojmají dotazovaní respondenti, jako významné. Nejvyššího významu dosahuje oblast 2. *Prostředí k učení* (89%) a nejnižšího 5. *Reflexe vzdělávání* (77%), ale je patrné, že mezi těmito hodnotami není významný rozdíl. K 5. oblasti se však několikrát objevil i komentář v poslední volné položce v dotazníku, kde respondenti vesměs vyjadřovali názor, že pokud by měli stále něco hodnotit, nezbyl by jim čas na práci s dětmi. Rozdíly v pojmání významu kompetencí, jednotlivými různě vzdělanými skupinami, nejsou významné a tyto názory jsou poměrně vyrovnané. Průměrná hodnota se zde pohybuje okolo 85%. Přesto je větší rozdíl mezi respondenty s vysokoškolským a středoškolským vzděláním oproti respondentům, kteří absolvovali vyšší odbornou školu. Učitelé s vyšším odborným vzděláním přikládají poněkud nižší význam hodnoceným kompetencím oproti ostatním respondentům (přibližně o 10 procentních bodů).

Ohledně hodnocení rozvoje kompetencí přípravným vzděláním je nutné podotknout, že zde jsou již patrné větší rozdíly mezi rozdílně vzdělanými respondenty. Respondenti se středoškolským vzděláním pojmají hodnocené kompetence jako nejvíce rozvíjené. Na pomyslném druhém místě stojí vysokoškolsky vzdělaní respondenti a tento žebříček uzavírají respondenti s vyšším odborným vzděláním. Obecně byly kompetence v rovině rozvoje hodnoceny mnohem hůře než v rovině jejich významu. Průměrné hodnoty nabývaly u jednotlivých skupin respondentů od 37% do 74%. Jako nejméně rozvíjenou oblast kompetencí považují respondenti oblast 7. *Spolupráce s rodinou a širší veřejností (49%)*. Naopak nejvyšší míru rozvoje vidí v oblasti 2. *Prostředí k učení (62%)*.

Oblast 2. *Prostředí k učení* (sem spadá: podnětné a bezpečné prostředí, pravidla, úcta, důvěra, potřeby dětí, apod.) je respondenty hodnocena jako nejvíce významná a zároveň nejvíce rozvíjena, z čehož může vyplývat, že tato oblast je i významnou součástí přípravného vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol. Další zajímavostí předkládaných výsledků je fakt, že respondenti se středoškolským vzděláním chápou kompetence jako nejvíce významné i nejvíce rozvíjené. Oproti tomu úplně opačná tendence vyvstává z výsledků hodnocení kompetencí respondenty s vyšším odborným vzděláním. Ti chápou hodnocené kompetence jako nejméně významné i nejméně rozvíjené během přípravného studia oproti ostatním skupinám respondentů.

8.3 Strukturované rozhovory s odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání

Výzkumný vzorek pro kvalitativní část výzkumného šetření je složen z odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání, kteří dlouhodobě působí v této oblasti – tedy z teoretiků, didaktiků i historiků. Soubor obsahuje celkem sedm respondentů, z nichž jeden působí na *Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě* a ostatních šest na *Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze*.

Zmíněným odborníkům na předškolní výchovu a vzdělávání byly kladeny otázky, na které měli vyjádřit vlastní názory, a to v problematice vzdělávání učitelů mateřských škol. Dotazy se týkaly náhledu na souběžný a následný model pregraduální přípravy učitelů, dále trojkolejnosti v současném systému a závěrem mínění o budoucnosti trojkolejného systému a pohledu na další směřování institucí vzdělávajících učitele mateřských škol (viz tabulka č. 15).

Tabulka č. 15 NÁZORY ODBORNÍKŮ NA PROBLEMATIKU VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

ODBORNÍCI	MODELY VZDĚLÁVÁNÍ		TROJKOLEJNOST		SMĚŘOVÁNÍ INSTITUCÍ		
	SOUBĚŽNÝ	NÁSLEDNÝ	ANO	NE	SŠ A VŠ	SŠ, VOŠ A VŠ	JEN VŠ
1	x			x			x
2	x			x	X		
3	x			x	X		
4	x	x		x			x
5	x			x		x	
6	x	x		x	X		
7	x			x			x

V problematice dotýkající se vztahu všeobecného vzdělávání a pedagogické přípravy, tedy vhodnosti modelů vzdělávání, byli odborníci celkem jednotní. Ve všech odpovědích se shodli na tom, že souběžný model studia je vhodný pro přípravu studentů učitelství v preprimární oblasti vzdělávání. Dva z respondentů uvedli, že považují za vhodný nejen souběžný, ale i následný model. Oba popsali pozitiva a negativa obou modelů a poukázali na to, že neexistuje jednoznačné přesvědčení v tom, který z nich je lepší.

Se soudobou trojkolejností systému vzdělávání učitelů mateřských škol nejsou odborníci spokojeni. Na této odpovědi se jednoznačně shodli všichni oslovení respondenti. Jeden z respondentů dokonce upozornil na to, že se dá hovořit dokonce o čtyřkolejném systému, poněvadž kromě středních a vyšších odborných škol jsou ještě dvě možnosti vzdělávání předškolních pedagogů na vysokoškolské úrovni, a to bakalářské a magisterské studijní programy.

V závěrečné otázce budoucnosti směřování institucí vzdělávajících učitele mateřských škol už nepanovala tak jasná shoda. Tři respondenti jsou přesvědčeni, že by vzdělávání učitelů mateřských škol mělo směřovat výhradně k terciálnímu vzdělávání, tedy k vysokoškolské přípravě. Další tři respondenti uvedli, že vidí východisko ve společné existenci a v jasném vymezení kompetencí a cílů mezi středními pedagogickými školami a pedagogickými fakultami. Jen jeden respondent si dokáže představit fungování trojkolejného systému, ale pouze za předpokladu přesného definování cílů, vymezení kompetencí a konkretizace rozdílů finančního ohodnocení. Ukázka jednoho z přepsaných rozhovorů je k nahlédnutí v příloze č. 7.

Otázky ke strukturovaným rozhovorům s odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání:

- 1) Co si myslíte o souběžném modelu vzdělávání v oblasti přípravy preprimárních a primárních pedagogů?
 - Je vhodný pro přípravu předškolních pedagogů?
 - Měl by podle Vás takto zůstat, nebo preferujete jiný model?
- 2) Trojkolejnost systému vzdělávání učitelek mateřských škol. (VŠ, VOŠ, SOŠ)
 - Co si myslíte o tzv. trojkolejnosti systému?
 - Jak by měl být tento stav řešen? (Nebo má zůstat, jak je? Proč?)
- 3) Budoucnost trojkolejného systému. Jak dál?
 - Jaké by mělo být směřování institucí vzdělávajících učitelky mateřských škol?
 - Jak se podle vás liší nebo by se měly jednotlivé instituce lišit (pokud by měly takto zůstat)? (např.: rozsah praxe, složení předmětů – teoretická versus praktická příprava)

8.4 Analýza studijních plánů budoucího učitele mateřské školy

V následující části bude zacíleno na konkrétní studijní plány jednotlivých institucí. Záměrem je konkrétní instituce stručně představit a analyzovat studijní plány vybraných institucí podle časové dotace pro základní vzdělávací složky. V rámci tématu práce by bylo ideální analyzovat, které předměty/semináře/kurzy rozvíjejí jednotlivé profesní kompetence a porovnat jaká je jejich časová dotace v jednotlivých institucích. Z důvodu značné rozmanitosti institucí, vzdělávacích plánů i modelů kompetencí, je však tato možnost analýzy téměř neproveditelná. Proto zde budou vzdělávací složky učitelké přípravy rozčleněny pouze rámcově na 1) všeobecnou složku, 2) pedagogicko-psychologickou složku, 3) didakticko-předmětovou složku, a 4) pedagogickou praxi (podobně jako členění vzdělávací složky např.: Švec, 1999; Šimoník, 2005; Opravilová, 2007) Porovnána bude jejich časová dotace tak, jak ji deklarují studijní plány jednotlivých oborů.

K účelům této práce budou analyzovány pouze vybrané instituce z hlavního města Prahy a Středočeského kraje. Důvodem je výběr vzorku pro výzkumnou část práce, který je zaměřen na tytéž části republiky. V Praze a Středočeském kraji nalezneme (podle *Rejstříku škol a školských zařízení*²⁴ a *Adresáře VŠ a přímo řízených organizací*²⁵ či webu NÚV

²⁴ Dostupné online z: <http://rejskol.msmt.cz/>

<http://www.infoabsolvent.cz/>) jednu vysokoškolskou veřejnou instituci (s nabídkou bakalářského i navazujícího magisterského programu), dvě školy vyšší odborné (jedna zřízena církví, druhá krajem) a devět středních odborných škol, z toho čtyři jsou zřízeny krajem a pět je privátních. Pro analýzu studijních plánů byly vybrány následující instituce. 1,2) *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy* (bakalářský i navazující magisterský program), 3,4) *Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6, Evropská 33* (jako střední i vyšší odborná škola), 5) *Svatojánská kolej – vyšší odborná škola pedagogická*, 6) *Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická Čáslav, Masarykova 248*, 7) *Střední pedagogická škola Futurum s. r. o.* Celkem tedy pět institucí a sedm studijních plánů jednotlivých studijních oborů.

U všech oborů jsou zahrnuty všechny povinně volitelné předměty. Pokud studijní plán přímo stanovuje, kolik povinně volitelných předmětů si má student zapsat, řídí se tím i analýza. Když jsou v této nabídce předměty/semináře/kurzy zařaditelné do různých vzdělávacích složek, jsou časové dotace započítány pro všechny tyto složky. Volitelné předměty nejsou zahrnuty. U specializací je buď uvedena časová dotace přímo v plánu nebo je vypočítaná průměrná časová dotace pro specializaci (u PedF UK Bc.). Všechny specializace jsou zahrnuty pod předmětově-didaktickou vzdělávací složku, kromě vysokoškolského navazujícího magisterského programu, kde jsou tři z pěti specializací zahrnuty pod pedagogicko-psychologickou složku a zbylé dvě pod složku předmětově-didaktickou. Praxe jsou rozdělené na souvislé (uváděné v týdnech) a průběžné (uváděné v hodinách). Praxe, které jsou podle plánů spojené s didaktikou či jinou disciplínou jsou započítány do didakticko-předmětové či pedagogicko-psychologické složky vzdělávání.

8.4.1 Vybrané střední odborné školy

K porovnání konkrétních institucí byla zvolena jedna pražská a jedna mimopražská střední odborná škola, obě zřízené krajem. Dále jedna pražská privátní instituce. Záměrem bylo zahrnout různorodé instituce a dalším kritériem výběru byla dostupnost a kvalita informací o studijním oboru a nabídka denní formy studia. Je nutné podotknout, že střední školy vyučují průměrně 32 vyučovacích týdnů²⁶ v každém školním roce. Tímto údajem se řídí i analýza.

Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, střední odborná škola pedagogická a gymnázium, Praha 6, Evropská 33 je škola zřízená hlavním městem Praha. Nabízí dálkovou

²⁵ Dostupné online z: <http://stistko.uiv.cz/proavs/provsass.asp>

²⁶ Viz <http://www.nuov.cz/kurikulum/ucebni-plan>

i denní formu studia středoškolského oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-M/01*. V dálkové formě je zde tento obor pětiletý a v denní čtyřletý. Kromě toho škola zajišťuje studium *Pedagogického lycea 78-42-M/03*. K analýze byl využit studijní plán středoškolského oboru v denní formě. Tabulka č. 16 ukazuje údaje o časové dotaci vzdělávacích složek ve studijním plánu²⁷.

Tabulka č. 16 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (SOŠP Evropská)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		1 952 hodin
pedagogicko-psychologická		672 hodin
didakticko-předmětová		1 504 hodin
pedagogická praxe	průběžná	320 hodin
	souvislá	12 týdnů

Střední pedagogická škola Futurum s. r. o. je soukromou střední školou. Filosofii školy je budování „dílny lidskosti“, předností je její velikost (do 200 žáků). Škola nabízí čtyřleté denní obory zakončené maturitní zkouškou *Předškolní a mimoškolní pedagogika 75–31-M/01* s ŠVP *Předškolní a mimoškolní výchova a vzdělávání* a *Pedagogické lyceum 78–42 M/03*. Dále je zde možné studovat zkrácený program *Předškolní a mimoškolní pedagogika* jako pomaturitní dálkový (dvouletý) či denní (jednoletý) program, který je určen absolventům se středním vzděláním s maturitní zkouškou. Zakončen je profilovou maturitní zkouškou. Pro analýzu byl použit vzdělávací plán čtyřletého denního maturitního oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Tabulka č. 17 přináší přehled analýzy²⁸.

Tabulka č. 17 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (SPGŠ Futurum)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		2 441 hodin
pedagogicko-psychologická		590 hodin
didakticko-předmětová		975 hodin
pedagogická praxe	průběžná	162 hodin
	souvislá	14 týdnů

Gymnázium a Střední odbornou školu pedagogickou v Čáslavi tvoří dvě součásti, *Gymnázium* (osmileté a čtyřleté) a *Střední odborná škola pedagogická* (s obory *Předškolní a mimoškolní*

²⁷ Dostupné online z: <http://www.pedevropska.cz/>

²⁸ Dostupné online z: <http://www.spgs-futurum.cz/web/html/verejnost/uvod>

pedagogika 75–31-M/01 a Pedagogické lyceum 78–42 M/03). V posledních letech má škola ve čtyřech oborech přibližně 500 žáků, je státní, školné se tedy neplatí. Obě součásti školy jsou vzájemně propojeny nejen společným stoprocentně aprobovaným pedagogickým sborem pod jedním ředitelstvím, ale mnoha studentskými aktivitami, což obohacuje jak gymnaziální obory, tak střední odbornou školu. Učební plán oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika* je určen schváleným školním vzdělávacím programem KOSTKA, což je zkratka slov komunikace, osobnost, samostatnost, talent, kreativita a aktivita. Tabulka č. 18 shrnuje časovou dotaci jednotlivých vzdělávacích složek²⁹.

Tabulka č. 18 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (SOŠPg Čáslav)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		2 304 hodin
pedagogicko-psychologická		640 hodin
didakticko-předmětová		992 hodin
pedagogická praxe	průběžná	256 hodin
	souvislá	15 týdnů

8.4.2 Vybrané vyšší odborné školy

Pro analýzu studijních plánů byly vybrány dvě vyšší odborné školy. Jedna pražská a druhá ze Středočeského kraje z Berouna. Pražská škola je zřízená hlavním městem Praha a berounská církví. Školní vyučování na vyšších odborných školách ve školním roce trvá 40 týdnů, z toho 32 týdnů trvá školní výuka, 6 týdnů je určeno pro samostatné studium a k získání hodnocení v řádném termínu a 2 týdny tvoří časová rezerva³⁰. Pro účely analýzy bude kalkulováno s průměrným počtem 13 vyučovacích týdnů v semestru, což odpovídá využití týdnů podle vybraných studijních plánů.

Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium, Praha 6, Evropská 33 umožňuje studium tříletého oboru *Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-N/03* v denní i dálkové formě. V rámci vyšší odborné školy pedagogické a sociální je možné také studovat obor *Sociální práce a sociální pedagogika 75-32-N/06*. Vyšší odborná škola pedagogická a sociální funguje od roku 1993, kdy bylo zahájeno studium oboru *Sociální pedagogika* ve formě denního studia. V letech 2008-2009

²⁹ Dostupné online z: <http://www.gymcaslav.cz/>

³⁰ Dostupné online z: <http://www.vossp.cz/o-nasi-skole/predpisy-o-studiu/vyhlaska-o-vyssim-odbornem-vzdelavani/>

škola reagovala na zvýšenou poptávku o studium předškolní a mimoškolní pedagogiky, předložila k akreditaci nově koncipovaný obor vyššího odborného studia *Předškolní a mimoškolní pedagogika* ve formě denní i dálkové, který se učí od 1. 9. 2009 do současné doby (nyní podle nově akreditovaného vzdělávacího programu). Výsledky analýzy shrnuje tabulka č. 19³¹.

Tabulka č. 19 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (VOŠ Evropská)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		832 hodin
pedagogicko-psychologická		1768 hodin
didakticko-předmětová		1976 hodin
pedagogická praxe	průběžná	624 hodin
	souvislá	18 týdnů

Svatojánská kolej – vyšší odborná škola pedagogická nabízí tříletý obor *Předškolní a mimoškolní pedagogika 75-31-N/03* v denní i dálkové formě. Svým zaměřením připravuje škola specialisty na poli předškolní výchovy a pedagogiky volného času. Podílí se též na vzdělávacích a environmentálních aktivitách v rámci regionu a vzhledem ke svému umístění nabízí mnohé možnosti laické i akademické veřejnosti. Svatojánská kolej – vyšší odborná škola pedagogická vznikla v roce 1995. Nachází se v historické budově bývalého benediktinského kláštera v obci Svatý Jan pod Skalou a navazuje na tradici učitelského ústavu, který zde byl v letech 1915 – 1942 a vychoval přes tisíc učitelů. Tabulka č. 20 přináší výsledky analýzy časové dotace jednotlivých vzdělávacích složek³².

Tabulka č. 20 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (VOŠp Svatojánská kolej, Beroun)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		728 hodin
pedagogicko-psychologická		702 hodin
didakticko-předmětová		1 248 hodin
pedagogická praxe	průběžná	X
	souvislá	6 týdnů

³¹ Dostupné online z: <http://www.pedevropska.cz/>

³² Dostupné online z: <http://www.svatojanskakolej.cz/>

8.4.3 Vybrané vysokoškolské obory

Informace k vysokoškolskému bakalářskému oboru *Učitelství pro mateřské školy* a navazujícímu magisterskému oboru *Pedagogika předškolního věku* na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze jsou shrnuty výše (viz kapitola 3.5). Zde v tabulkách č. 21 a 22 bude shrnuta časová dotace jednotlivých vzdělávacích složek.

Tabulka č. 21 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (PedF UK, bakalářský)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		84 hodin
pedagogicko-psychologická		516 hodin
didakticko-předmětová		958 hodin
pedagogická praxe	průběžná	48 hodin
	souvislá	8 týdnů

Tabulka č. 22 ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (PedF UK, magisterský)

VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY		CELKEM HODIN/TÝDNŮ ZA STUDIUM
všeobecná		53 hodin
pedagogicko-psychologická		273 hodin
didakticko-předmětová		345 hodin
pedagogická praxe	průběžná	X
	souvislá	2 týdny

Tabulky č. 23 a 24 shrnují výsledky analýzy. Tabulka č. 23 ukazuje jednak veškeré časové dotace (v hodinách nebo týdnech) jednotlivých vzdělávacích složek pohromadě a ve spodní části uvádí poměr třech vzdělávacích složek (bez pedagogické praxe) v procentech, jak jsou zastoupeny ve vzdělávacích plánech vybraných vzdělávacích institucí. Tabulka č. 24 přináší pořadí institucí podle poměrného zastoupení každé ze třech vzdělávacích složek zvlášť. Některé výsledky nejsou překvapivé a vážou se k danému typu instituce. Střední odborné školy mají přirozeně více všeobecné vzdělávací složky, poněvadž připravují studenty k závěrečným státním maturitním zkouškám. Vyšší odborné a vysoké školy mají méně všeobecné složky, ale naopak více předmětově-didaktické a pedagogicko-psychologické přípravy. Zajímavý je výsledek VOŠ Evropské v pedagogicko-psychologické složce, kdy se umístila výrazně před vysokoškolským bakalářským oborem a v předmětově-didaktické složce obsadila druhé místo za vysokoškolským bakalářským oborem. SOŠ Evropská obsadila vyšší příčku v seřazení podle didakticko-předmětové složky a předběhla tak jednu

vyšší odbornou školu, oproti ostatním středním odborným školám má výrazně vyšší poměr didakticko-předmětové složky.

Časová dotace pro pedagogickou praxi je přibližně srovnatelná u středních odborných škol. Zde se liší pouze rozsah průběžných praxí. Mezi vybranými vyššími odbornými školami jsou mnohem větší rozdíly v časové dotaci praxí. VOŠ Evropská má nejvyšší dotaci pro praxe souvislé i průběžné. Vyšší odborné školy by měly poskytovat profesně orientované vzdělávání, proto je přirozené, že v tomto srovnání má nejvyšší časovou dotaci pro praxi právě vyšší odborná škola. Překvapivé však je, že druhá vybraná vyšší odborná škola má praxe výrazně méně, dokonce méně než všechny porovnávané střední odborné školy a také méně než bakalářský studijní program. Nejméně praxe nabízí magisterský studijní program, který je však jako jediný kombinovaný, poněvadž pražská Karlova Univerzita tento program v prezenční formě nenabízí. Také je tento obor nejkratší. Dvoutýdenní praxi, která je v tomto programu zařazena, je možné nahradit potvrzením o ročním souvislém zaměstnaneckém poměru v předškolním zařízení. Takže je patrné, že se počítá s tím, že tento obor studují učitelé z praxe.

Tabulka č. 23 SHRnutí ANALýZY STUDIjNÍCH PLÁNŮ

VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE	SOŠ (4 roky)			VOŠ (3 roky)		VŠ (3, 2 roky)	
	Praha Evropská	Praha Futurum	Čáslav	Praha Evropská	Svatojánská kolej	Praha Pedf UK BC (3)	Praha Pedf UK MGR (2)
VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY	rozsah za celé studium						
Všeobecná	1 952	2 441	2 304	832	728	84	53
pedagogicko-psychologická	672	590	640	1 768	702	516	273
didakticko-předmětová	1 504	975	992	1 976	1 248	958	345
pedagogická praxe	průběžná (v hodinách)	320	162	256	624	0	0
	souvislá (v týdnech)	12	14	15	18	6	2
CELKEM HODIN BEZ PEDAGOGICKÉ PRAXE / POMĚR	4 128	4 006	3 936	4 576	2 678	1 558	671
Všeobecná	47,29%	60,90%	51,06%	18,18%	19,31%	5,04%	7,63%
pedagogicko-psychologická	16,28%	14,72%	14,18%	38,64%	18,62%	30,97%	39,28%
didakticko-předmětová	36,43%	24,33%	21,99%	43,18%	33,10%	57,49%	49,64%

Tabulka č. 24 POŘADÍ INSTITUCÍ PODLE ČASOVÉ DOTACE PRO VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY

POŘADÍ INSTITUCÍ	všeobecná	POŘADÍ INSTITUCÍ	pedagogicko - psychologická	POŘADÍ INSTITUCÍ	didakticko - předmětová			
1	SOŠ Praha Futurum	60,90%	1	VOŠ Praha Evropská	38,64%	1	VŠ PedF UK BC	57,49%
2	SOŠ Čáslav	51,06%	2	VŠ PedF UK BC	30,97%	2	VOŠ Praha Evropská	43,18%
3	SOŠ Praha Evropská	47,29%	3	VŠ PedF UK MGR	21,44%	3	VŠ PedF UK MGR	40,00%
4	VOŠ Svatojánská kolej	19,31%	4	VOŠ Svatojánská kolej	18,62%	4	SOŠ Praha Evropská	36,43%
5	VOŠ Praha Evropská	18,18%	5	SOŠ Praha Evropská	16,28%	5	VOŠ Svatojánská kolej	33,10%
6	VŠ PedF UK MGR	7,63%	6	SOŠ Praha Futurum	14,72%	6	SOŠ Praha Futurum	24,33%
7	VŠ PedF UK BC	5,04%	7	SOŠ Čáslav	14,18%	7	SOŠ Čáslav	21,99%

8.5 Shrnutí výsledků výzkumné části

Na tomto místě budou shrnuty výsledky výzkumného šetření. Probrány budou vytyčené cíle a zodpovězeny výzkumné otázky.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat rozdíly různě vzdělaných pedagogů mateřských škol v rámci pojmání profesních kompetencí. Pro hlubší náhled do této problematiky bylo využito předvýzkumné sondy v podobě strukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření u čtyř participantů. Ze získaných dat byly sestaveny případové studie, které jsou individuálními obrazy různě vzdělaných předškolních pedagogů.

V předvýzkumném dotazníkovém šetření byly rozdíly mezi různě vzdělanými participanty již v tomto malém vzorku patrné. Zajímavé jsou proto shrnuté výsledky, které se v mnoha aspektech podobají výsledkům z vlastního výzkumného dotazníkového šetření. Pro srovnání následující tabulka č. 25 uvádí výsledky předvýzkumu a vlastního výzkumného šetření. Zde je vhodné dodat, že sebraná data z dotazníku v rámci předvýzkumu byla zahrnuta do vlastního výzkumného šetření.

Dílčím cílem bylo od absolventů odlišných vzdělávacích institucí zjistit subjektivní významnost profesních kompetencí učitelů MŠ a názory na jejich rozvoj v pregraduálním studiu. Obecně se dá říci, že oslovení respondenti spatřují vysoký význam u souboru profesních kompetencí a často nízkou míru rozvoje těchto kompetencí při pregraduální přípravě.

Dalším cílem bylo zjistit názory odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání na současné formy přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů. Názory oslovených odborníků se ve většině případů shodují v tom, že souběžný model je vhodný pro přípravu předškolních pedagogů a nejsou spokojeni s trojkolejností této přípravy. Jejich názory na řešení této situace se však rozchází.

Nyní budou zodpovězeny výzkumné otázky. **Které profesní kompetence jsou subjektivně pojímány jako nejvýznamnější u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?** Nejvyšší míru významu vidí respondenti dotazníkového šetření v následujících oblastech. 2. *Prostředí k učení (89%)*, 6. *Rozvoj školy a spolupráce s kolegy (88%)*, 8. *Profesní rozvoj učitele (87%)* a 3. *Procesy učení (86%)*. Naopak nejnižší hodnotili respondenti oblast 5. *Reflexe vzdělávání (77%)*, je však patrné, že rozdíl mezi nejvýše a nejnižší hodnocenou oblastí není velký. Význam kompetencí byl obecně hodnocen velice vysoko.

Středoškolsky vzdělání respondenti přikládají hodnoceným kompetencím vyšší význam než ostatní skupiny respondentů (88%). Jako nejvýznamnější označují oblast

2. *Prostředí k učení* (95%) a jako nejméně významnou oblast 5. *Reflexe vzdělávání* (83%). Absolventi vyšší odborné školy pojmají význam kompetencí jako nejnižší ze zkoumaných skupin respondentů (78%). Nejvyšší význam vidí v oblasti 8. *Profesní rozvoj učitele* (84%) a nejnižší v oblasti 5. *Reflexe vzdělávání* (70%). Vysokoškolští respondenti hodnotí kompetence také vysoko, pouze o dva procentní body níže než středoškolsky vzdělaní respondenti (86%). Tyto dvě skupiny respondentů se shodli i na hodnocení nejvýznamnější oblasti kompetencí, vysokoškolští absolventi ohodnotili oblast 2. *Prostředí k učení* (92%), tedy jen o tři procentní body v průměru níže. Na hodnocení nejméně významné oblasti kompetencí se shodly všechny tři skupiny respondentů. Pro úplnost to byla oblast 5. *Reflexe vzdělávání* (79%).

Druhá výzkumná otázka se týká rozvoje kompetencí v pregraduální přípravě. **Jak absolventi hodnotí svou připravenost pro praxi v oblasti profesních kompetencí v závislosti na stupni jejich vzdělání?** V rozhovorech, které byly součástí předvýzkumné sondy, se účastníci vesměs shodli, že mnoho z hodnocených kompetencí v dotazníku se může plně rozvinout jedině delší souvislou praxí. Absolvent vysoké školy uvedl, že by vysokoškolský studijní program měl obsahovat mnohem více povinné praxe. Účastníci se také shodli na tom, že jim velice chyběly komunikační kompetence ve vztahu s rodiči, ale i s kolegy a dále nebyli připraveni na množství administrativy spojené s vykonáváním povolání učitele/ky mateřské školy.

V dotazníkovém šetření se hodnoty označující míru rozvoje profesních kompetencí pohybují výrazně níže než hodnoty označující jejich význam. Větší rozdíly také panují mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami. Nejnižší je hodnocena oblast 7. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností* (49%) a nejvyšší oblast kompetencí 2. *Prostředí k učení* (62%), která byla respondenty označena zároveň za nejvýznamnější. Rozvoj kompetencí při přípravě na vzdělávání vidí na nejvyšší úrovni (65%) ze tří skupin respondentů středoškolsky vzdělaní absolventi, kteří označili jako nejvíce rozvíjenou oblast kompetencí 3. *Procesy učení* (74%) a nejméně rozvíjenou oblast 7. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností* (56%). O devět procentních bodů níže (56%) než středoškolští absolventi hodnotí rozvoj profesních kompetencí respondenti vysokoškolsky vzdělaní, kteří se však se středoškolsky vzdělanými respondenty shodují v hodnocení nejméně a nejvíce rozvíjených oblastí kompetencí při přípravě na studium. Tedy oblast 7. *Spolupráce s rodiči a širší veřejností* (49%) a 3. *Procesy učení* (62%). Rozvoj kompetencí v pregraduální přípravě hodnotí nejnižší absolventi vyšších odborných škol (46%). Ti označili jako nejméně rozvíjenou oblast kompetencí 5. *Reflexe vzdělávání* (37%), kterou zároveň pojmají jako nejméně významnou oblast.

Tabulka č. 25 SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDVÝZKUMU A VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

PŘEDVÝZKUM							
SOŠ		VOŠ		VŠ (2)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	rozvoj
1. Plánování (4)							
100%	0%	75%	19%	85%	16%	87%	12%
2. Prostředí k učení (5)							
100%	50%	65%	40%	80%	25%	82%	38%
3. Procesy učení (5)							
100%	80%	75%	35%	85%	20%	87%	45%
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí (4)							
100%	50%	75%	25%	75%	22%	83%	32%
5. Reflexe vzdělávání (4)							
100%	63%	63%	25%	76%	22%	79%	37%
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy (3)							
100%	50%	100%	25%	88%	17%	96%	30%
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností (4)							
100%	38%	75%	25%	75%	16%	83%	26%
8. Profesionální rozvoj učitele (5)							
100%	20%	90%	40%	83%	20%	91%	27%
PRŮMĚR ZA RESPONDENTY							
100%	44%	77%	29%	81%	20%		

VLASTNÍ VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ							
SOŠ (60)		VOŠ (8)		VŠ (28)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	význam	Rozvoj	význam	rozvoj
1. Plánování							
88%	68%	74%	47%	89%	56%	83%	57%
2. Prostředí k učení							
95%	73%	80%	54%	92%	57%	89%	62%
3. Procesy učení							
89%	74%	79%	47%	89%	62%	86%	61%
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí							
87%	65%	77%	44%	85%	54%	83%	54%
5. Reflexe vzdělávání							
83%	63%	70%	37%	79%	56%	77%	52%
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy							
92%	61%	81%	48%	91%	51%	88%	53%
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností							
85%	56%	77%	41%	81%	49%	81%	49%
8. Profesionální rozvoj učitele							
89%	58%	84%	47%	87%	61%	87%	55%
PRŮMĚR DLE VZDĚLÁNÍ							
88%	65%	78%	46%	86%	56%		

Nejvíce rozvíjená oblast při přípravném vzdělání je podle absolventů vyšších odborných škol *2. Prostředí k učení (54%)*, která v průměru vyšla jako nejvíce rozvíjená podle všech respondentů celkově.

Jaké jsou rozdíly ve vnímání významnosti a rozvoje kompetencí u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ? Rozdíly vnímání významnosti kompetencí mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami nejsou významné. Respondenti vesměs pojmají použitý soubor profesních kompetencí jako významný. Výraznější rozdíly se objevují v hodnocení rozvoje kompetencí během přípravného vzdělání. Nejvýše rozvoj kompetencí hodnotí středoškolsky vzdělaná skupina respondentů (65%), o něco níže vysokoškolští absolventi (56%) a nejnižší absolventi vyšších odborných škol (46%).

Z výsledků dotazníkového šetření mimo jiné vyplývá, že neexistuje žádná výraznější souvislost mezi vzdělanostní skupinou respondentů a některou oblastí kompetencí, ať už v oblasti rozvoje nebo významu. Jednotlivé skupiny respondentů se dokonce často shodují v hodnocení oblastí kompetencí (viz výše a tabulka č. 25)

Jaké jsou názory odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání ohledně současných forem přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů? Názory oslovených odborníků se ve většině případů shodují na tom, že souběžný model je vhodný pro přípravu předškolních pedagogů. Pouze dva se domnívají, že by bylo možné využít i model následný, avšak neznamená to, že by následný model preferovali. Všichni odborníci se shodli, že nejsou spokojeni s trojkolejností pregraduální přípravy předškolních pedagogů. Jejich názory se však rozcházejí v pohledu na řešení této situace. Tři ze sedmi respondentů jsou přesvědčeni, že by pregraduální příprava učitelů mateřských škol měla být zajištěna výhradně na vysokoškolské úrovni. Další tři respondenti uvedli, že vidí východisko z trojkolejného systému ve zrušení oborů vzdělávajících předškolní pedagogy na vyšších odborných školách. Dále by měly existovat pouze vysokoškolské a středoškolské obory tohoto zaměření, avšak je nutné jasné vymezení kompetencí a cílů vzdělávacích institucí. Pouze jeden respondent si dokáže představit fungování trojkolejného systému, ale opět pouze za předpokladu přesného definování cílů, vymezení kompetencí vzdělávacích institucí a konkretizace rozdílů finančního ohodnocení absolventů.

9 Diskuze

V diskuzi budou probhána následující témata: výběr vzorku k jednotlivým částem výzkumného šetření, neplánované rozšíření výzkumného šetření a další možný posun v dané oblasti zkoumání.

Výzkumný vzorek pro předvýzkumnou sondu je zajímavý zejména zahrnutím participanta muže, který měl skutečně diametrálně odlišné názory na přípravné vzdělání, kterým prošel. Pro toto tvrzení je podkladem hlavně srovnání s druhou vysokoškolsky vzdělanou participantkou ženou, která prošla stejným vzdělávacím programem a k tomu ve stejném roce, liší se pouze specializací. Tento participant je také jediným mužem v celém výzkumném vzorku. Bylo by velice přínosné, získat data od dalších mužů a porovnat je s tímto jedním příkladem. Avšak podle nejnovějších dat MŠMT³³ je v celé České republice zastoupení mužů v mateřských školách 0,4%.

Původním záměrem bylo pro výzkumné šetření získat absolventy určitých vzdělávacích institucí a porovnávat jejich výsledky a následně i dané instituce. Tato možnost nebyla uskutečněna, poněvadž většina oslovených institucí nemá pro takové účely k dispozici kontaktní údaje na absolventy. Přesto je s podivem, že nepřijmuli ani možnost zjištění uplatnění těchto absolventů, která by byla součástí tohoto výzkumu. Tyto důvody vedly k možnosti oslovit oficiální cestou pouze absolventy PedF UK. Další respondenti byli získáni prostřednictvím vyhledaných kontaktů na mateřské školy z rejstříku škol a školských zařízení. Tento způsob není ideální, avšak povedlo se rámcově naplnit kvótu vzdělanostní struktury a zároveň i kvóty dle pohlaví a věku dané populace.

Návratnost dotazníků byla velice malá (23,3%). Výzkumný vzorek tak čítá pouze necelou stovku respondentů. Díky tomu je nejmenší vzdělanostní skupina, absolventi vyšších odborných škol, zastoupena pouhými osmi respondenty, což může být pro výsledky šetření velice zkreslující. Tento deficit snad vyrovnává relativně dobře složený vzorek podle kvótních ukazatelů, jak bylo řečeno výše. Plusem je také relativní shoda výsledků předvýzkumu a výzkumného šetření u většího vzorku, to by mohlo naznačovat určitou stabilitu výsledků.

Výběr odborníků pro strukturované rozhovory byl dán dostupností vzorku na pražské PedF UK. Vhodné by bylo rozšíření tohoto vzorku o odborníky z jiných pedagogických fakult. Je možné totiž předpokládat, že jistá shoda v odpovědích může být dána právě tím, že většina respondentů působí na stejném pracovišti.

³³ Viz Genderová problematika ve školství. Dostupné online z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>

Výzkumné šetření bylo rozšířeno o analýzy studijních plánů, jednak participantů v předvýzkumu a dále i vybraných vzdělávacích institucí z Prahy a Středočeského kraje. Důvodem byly výsledky výzkumného šetření, které vedly úvahy o možných spojitostech složení pregraduální přípravy a získaných dat. Tyto předpoklady se však neukázaly pravdivými. Nebyly nalezeny souvislosti mezi časovou dotací jednotlivých vzdělávacích složek v rámci pregraduální přípravy a výsledky dotazníkového šetření. Absolventi vyšších odborných škol, kteří chápou vybraný soubor profesních kompetencí jako nejméně významný i nejméně rozvíjený v přípravném vzdělávání oproti ostatním skupinám respondentů, mají v jedné vybrané analyzované instituci dokonce nejvíce pedagogické praxe ze všech vybraných institucí. Dále má tato instituce nejvyšší zastoupení pedagogicko-psychologické složky ve studijním plánu a jako druhá se mezi porovnávanými umístila i v zastoupení didakticko-předmětové složky. Naopak většina středních odborných škol, jejichž absolventi hodnotí v dotazníkovém šetření profesní kompetence jako nejvíce významné i nejvíce rozvíjené, se v analýze umísťují na posledních místech téměř ve všech vzdělávacích složkách, snad kromě časové dotace pro pedagogické praxe. Rozdílnost názorů jednotlivých skupin absolventů tedy zjevně ovlivňují jiné aspekty, které se však tomuto šetření nepodařilo odhalit.

Ideální možností dalšího pokračování výzkumu, kromě již naznačených drobných rozšíření, by bylo celorepublikové dotazníkové šetření a podrobnější analýza institucí vzdělávající předškolní pedagogy. Dotazníkové šetření by mělo zahrnout široký vzorek, čítající přibližně 500 respondentů, jejich struktura by měla odpovídat kvótám dle vzdělanostní struktury, věku a pohlaví populace učitelů mateřských škol. Analýza vzdělávacích institucí by se měla zaměřit na studijní plány, ale měla by se zjišťovat i celková kvalita instituce, např. pomocí tzv. ratingu vzdělávacích institucí. Dále by bylo možné hlubší kvalitativní nahlédnutí problému, které by mělo zahrnovat rozhovory s více absolventy různých institucí pro předškolní pedagogy, podobné jako v provedeném předvýzkumu. Cílem by bylo zjišťovat spojitosti mezi výsledky dotazníkového šetření a názorů participantů k danému hodnocení kompetencí. Tyto výsledky by se daly do souvislosti s výsledky analýzy institucí i výsledky dotazníkového šetření, z čehož by se nejspíše daly vyvodit nějaké spojitosti. Tyto výsledky by mohly výrazně přispět k diskuzi o trojkolejnosti vzdělávacího systému předškolních pedagogů a o možnosti zvyšování povinné kvalifikace učitelů, mimo jiné i v souvislosti s možným povinným předškolním vzděláváním u nás.

10 Závěr

Diplomová práce ve své teoretické části shrnuje pojetí profesních kompetencí učitelů s důrazem na předškolní pedagogy. Představuje rozličné modely profesních kompetencí, návrhy standardu učitele a kariérního řádu, což jsou připravované novinky ve školské legislativě. Dále práce popsala všechny současné formy vzdělávání předškolních pedagogů u nás a některé aspekty srovnala i se situací v Evropě. V praktické části se podařilo naplnit stanovené cíle i zodpovědět všechny výzkumné otázky. Rozšíření výzkumného šetření o analýzy studijních plánů bylo sice přínosnou informací v celkovém pohledu na řešenou problematiku, nepřineslo však žádné významné vysvětlení výsledků dotazníkového šetření. Jinak řečeno neprojevily se žádné souvislosti mezi zastoupením jednotlivých vzdělávacích složek ve studijních plánech a hodnocením významu a rozvoje profesních kompetencí respondenty.

Popsané výzkumné šetření je pouze sondou do problematiky profesních kompetencí a přípravy předškolních pedagogů. Přesto ukazuje některé zajímavé tendence, které by bylo vhodné prozkoumat na větším vzorku a dalšími způsoby, jak je popsáno v diskuzi. Zjištění ukazují, že oslovení pedagogové vnímají použitý soubor kompetencí jako velice významný, poněvadž jejich hodnocení významu jednotlivých kompetencí bylo vysoké. Z toho je možné usuzovat, že nástroj *Rámcová profesních kvalit učitele mateřské školy* je vhodně zkonstruován. U zvoleného vzorku panuje značná shoda v hodnocení nejvíce a nejméně rozvíjených a významných oblastí kompetencí. Mezi různě vzdělanými skupinami respondentů jsou výrazné rozdíly v celkovém hodnocení kompetencí. Z konečných výsledků vyplynulo, že nejvyšší míru významu i rozvoje přiřkládají vybranému souboru profesních kompetencí absolventi středních odborných škol, na druhé pozici jsou vysokoškolsky vzdělaní respondenti a nejnižší míru významu a rozvoje přiřítají profesním kompetencím absolventi vyšších odborných škol.

V období, kdy je tato práce dokončována (březen 2016), poslanecká sněmovna schválila novelu školského zákona, který (v nynější podobě) zavádí povinný rok předškolního vzdělávání pro všechny děti již od školního roku 2017/18. Tato obrovská změna v oblasti školství u nás přinese mnoho dalších dílčích změn. V současné chvíli to vypadá, že novela počítá také s tím, že během příštích tří let budou mít nárok na místo v mateřské škole také čtyřleté, tříleté i dvouleté děti. Což byl jeden z návrhů odborníků na předškolní výchovu

a vzdělávání³⁴. Tento nárok dětí na předškolní vzdělávání je vhodnějším nástrojem k začlenění sociálně slabých dětí, kvůli kterým toto opatření vzniklo, hlavně z důvodu toho, že není nařízením represivním. Kompetence učitele mateřské školy s touto problematikou velice těsně souvisí. Je totiž otázkou, zda povinné předškolní vzdělávání nevyvolá potřebu změnit požadavky na kvalifikaci pedagogů. Také není jasné kurikulární zakotvení povinné docházky do předškolního zařízení a jeho návaznost na primární stupeň.

³⁴ Viz Prohlášení SKAV k vládnímu záměru zavést povinné předškolní vzdělávání. Dostupné online z: <http://www.asociacepredskolnivychovy.estranky.cz/clanky/aktuality.html>

11 Zdroje

- ABZ.cz: slovník cizích slov - on-line hledání. *ABZ.cz: slovník cizích slov* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/hledat?cizi_slovo=kompetence&typ_hledani=prefix
- ADRESÁŘE ŠKOLSKÝCH INSTITUCÍ. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/adresare-skolskych-instituci>
- BARTÁK, Matěj. *Kapesní slovník cizích slov pro 21. století*. Vyd. 1. Praha: Plot, 2008. ISBN 978-80-86523-90-3.
- BĚLOHRADSKÁ, J. a kol. *Praktická příprava studentů učitelství. Na pomoc pedagogickým praktikám ve školském terénu*. (Kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele.) Liberec: TU v Liberci, 2001.
- BRADNOVÁ, Hana. *Encyklopedický slovník*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1993. Klub čtenářů (Odeon). ISBN 80-207-0438-8.,
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Profesionální činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-168-8.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO, „Vzdělávání pro 21. století“*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- Denní studium: Katalog předmětů denního studia. *Vyšší odborná škola pedagogická Svatojánská kolej* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.svatojanskakolej.cz/denni-studium/>
- Do nové podoby akreditací mohli mluvit i studenti. *FORUM: časopis Univerzity Karlovy* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://iforum.cuni.cz/IFORUM-15701.html>
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GENDEROVÁ PROBLEMATIKA ZAMĚSTNANCŮ VE ŠKOLSTVÍ. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- HELUS, Zdeněk. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In WALTEROVÁ, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. Díl. Praha: PedF UK, 2001, s. 44-49.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 286 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 stran. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
- Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>
- KANTORKOVÁ, H.: Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. Století. In: NEZVALOVÁ, D. (ed.) *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* Sborník z konference. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1998.

- KARIÉRNÍ SYSTÉM UČITELŮ. *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/Priloha_c._3_-_Letak_Karierni_system_ucitelu.pdf
- Key Data on Teachers and School Leaders* [online]. 2013 [cit. 2015-11-09]. ISBN 978-92-9201-412-4. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011). *ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD* [online]. [cit. 2016-03-20]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011
- KOETSIER, C. P. – WUBBELES, T. - KORTHAGEN, F.: *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools*. Paper presented at ATTE conference in Glasgow, 1996.
- KOSTKA. *Gymnázium a SOŠPg Čáslav* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <https://drive.google.com/file/d/0BzXP4SifEyZUY2ExNGY0MzgtMWY4Ni00OTNiLThkNTctYTcxNzk5ZTI5ZDgx/view>
- KOTÁSEK, J.: *Vzdělávání učitelů a univerzita*. Alma mater, 6, 1996, č. 6, s. 317-327.
- KROPÁČKOVÁ, Jana. Medailon k významnému životnímu jubileu doc. PhDr. Evy Opravilové, CSc. *Poradce ředitelky mateřské školy*. 2013, 3(1). ISSN 1804-9745.
- KWIATKOWSKA, H.: *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, 1997.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- MAŇÁK, Josef. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 129 s. ISBN 80-210-1031-2.
- MINISTRYNĚ PODPORUJE ZVÝŠENÍ PLATU PEDAGOGŮM. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministryne-podporuje-pozadavek-odboru-na-zvyseni-platu>
- MIŠURCOVÁ, Věra. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*. Praha: SPN, 1980.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2012-05-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilaknaha.pdf>
- Národní přiřazovací zpráva České republiky*, Národní ústav odborného vzdělávání, 2011 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/narodni-prirazovaci-zprava-ceske-republiky>
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 11-19. ISSN 1211-4669.
- NOVÁ KLASIFIKACE VZDĚLÁNÍ V EUROPASSU. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vystupy/nova-klasifikace-vzdelani-v-europassu>
- ODBORNÁ PRAXE OBOR PŘEDŠKOLNÍ A MIMOŠKOLNÍ PEDAGOGIKA. *Vyšší odborná škola pedagogická a sociální Evropská 33* [online]. Praha [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://www.pedevropska.cz/vos/?id_article=855
- OPATŘENÍ DĚKANA č. 14/2015. *Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://wwwmod.pdf.cuni.cz/udeska/files/opatreni_dekana/opad_c._14_2015.pdf
- OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8072902512.
- OPRAVILOVÁ, Eva, *Vzdělávání učitelů MŠ v historicko-srovnávací perspektivě, Proměny vzdělávání učitelů MŠ v České republice*. In: SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.

- OPRAVILOVÁ, Eva. Cesta pracovníků předškolní výchovy za vzděláním (od pěstounky k magistrovi). In KROPÁČKOVÁ, Jana (ed.). *Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha: Pedagogická fakulta UK Praha, 2007, s. 12-22. ISBN 978-80-7290-326-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- ORNSTEIN, A. F., LEVINE, D. U.: *Foundations of Education*. Boston, Houghton Mifflin Co. 1989 (4th ed.).
- PedF Karolínka – Studijní plány 2015/2016. *PEDAGOGICKÁ FAKULTA Univerzita Karlova* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://studium.pedf.cuni.cz/karolinka/2015/plany.html>
- PÍŤHA, P. - HELUS, Z.: *Návrh pojetí Občanské školy*. Praha: Portál, 1994.
- Prohlášení SKAV k vládnímu záměru zavést povinné předškolní vzdělávání. *ASOCIACE PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY* [online]. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.asociacepredskolnivychovy.estranky.cz/clanky/aktuality.html>
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.
- Předpis 138/1995 Sb. In: *Sbírka zákonů*.
- RVP 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika.doc. *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf
- RÝDL, K. a kol. Tvorba profesního standardu kvality učitele. (Vstupní dokument pro veřejnou diskusi.) Praha: MŠMT, 2009.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of New Reform. *Harvard Educational Review*, 1987, č. 57, s. 1-22. ISSN 0017-8055.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SPILKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta, UK 1997.
- SPILKOVÁ, V.: Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 1996, č. 2, s. 46-52. ISSN3330-3815.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ (eds.). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- SYŠLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 158 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich. Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol. Brno: MSD, 2005. 128 s. ISBN 80-86633-30-6.

- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 159 s. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠTECH, Stanislav: Teorie učitelství profese. In: Bendl S., Kucharska A. (ed.): *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie*, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha, 2008, 139–144.
- ŠTĚPÁNEK, Miroslav a Jaroslav KOŽEŠNÍK (eds.). *Ilustrovaný encyklopedický slovník: (j - pri)*. 1. vyd. Praha: Academia, 1981. ISBN 21-080-81.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 163 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVP Futurum. *Střední pedagogická škola Futurum* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://www.spgs-futurum.cz/web/html/verejnost/data/SVP/SVPN_denni_PMP.pdf
- TOMANOVÁ, Dana. Co se očekává od učitelky MŠ? *Informatorium 3-8*. 2000, 7(7), 5-7.
- TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 38 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
- UČEBNÍ PLÁN. *Střední škola, gymnázium a lyceum Evropská 33* [online]. Praha [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://www.pedevropska.cz/ss/?id_article=626
- UČEBNÍ PLÁN. *Vyšší odborná škola pedagogická a sociální Evropská 33* [online]. Praha [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: http://www.pedevropska.cz/admin/upl/2015-16/VOS_PMP.pdf
- UČEBNÍ PLÁN: Počty vyučovacích hodin. *Kurikulum S* [online]. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/ucebni-plan>
- UHLÍŘOVÁ, Jana. Historické aspekty a jejich místo v přípravě a vzdělávání pedagogických pracovníků mateřských škol. In: KROPÁČKOVÁ, Jana (ed.). *Idea a realita vysokoškolského vzdělávání učitelů mateřských škol na pedagogické fakultě*. Praha: Pedagogická fakulta UK Praha, 2007, s. 23-27. ISBN 978-80-7290-326-9.
- Univerzita Karlova (Praha). Fakulta pedagogická. Ústav výzkumu a. Učení je skryté bohatství : zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Translated by Michal Jon. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. 125 s.
- URBÁNEK, P. K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK*. Praha: Univerzita Karlova, 1997, s. 16-25.
- URBÁNEK, P. K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, 1999, č. 3, s. 11-16.
- URBÁNEK, Petr. Kurikulární struktura učitelství studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In: HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK (eds.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU, 2004. s. 20-28 ISBN 80-210-3378-9.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Model tvorby profesního standardu učitelů In: WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Studijní texty pro projekt PILOT S: Proměny vzdělávacího kontextu a kompetence učitelů pro tvorbu ŠVP v odborném vzdělávání*, Dostupné online z: file:///C:/Users/Ani%C4%8Dka%20&%20Martin/Downloads/5793_Promeny_vzdelavaciho_kontextu_a_kompetence_ucitelu_pro_tvorbu_SVP_v_odbornem_vzdelavani.pdf
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- Vyhláška 10/2005 Sb. o vyšším odborném vzdělávání, In: *Sbírka zákonů*.
- Vyhláška č. 10/2005 sb., o vyšším odborném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*.
- WALTEROVÁ, Eliška. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 : podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001, 259 s. ISBN 80-7290-059-5.
- WUBBELS, T. – KORTHAGEN, F. – BREKELMANS, M.: *Developing Theory from Practise in Teacher Education*. Teacher Education Quarterly, 24, 1997, č. 3, s. 75-90.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). 2004. In: *Sbírka zákonů*.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. 2004. In: *Sbírka zákonů*.
- ZÁPIS MŠMT: *Národní kulatý stůl k problematice odborné kvalifikace učitelek mateřských škol*. Praha, 2016.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1	REÁLNÝ RÁMEC KOMPETENCÍ (propojení východisek).....	13
Tabulka č. 2	PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	14
Tabulka č. 3	MODEL KOMPETENCÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	16
Tabulka č. 4	RVP PV: POŽADAVKY NA UČITELE MŠ.....	19
Tabulka č. 5	VZDĚLANOSTNÍ STRUKTURA UČITELŮ MŠ.....	26
Tabulka č. 6	KÓDOVÁNÍ PROMĚNNÝCH.....	43
Tabulka č. 7	VÝSLEDKY PŘEDVÝZKUMU.....	44
Tabulka č. 8	PŘEHLED PRAXÍ VŠ.....	48
Tabulka č. 9	PŘEHLED PRAXÍ VOŠ.....	49
Tabulka č. 10	PŘEHLED PRAXÍ SOŠP.....	50
Tabulka č. 11	SHRNUTÍ PRAXÍ.....	50
Tabulka č. 12	VZDĚLANOSTNÍ STRUKTURA VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	52
Tabulka č. 13	STATISTICKÉ CHARAKTERISTIKY VÝZKUMNÉHO VZORKU.....	52
Tabulka č. 14	VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	53
Tabulka č. 15	NÁZORY ODBORNÍKŮ NA PROBLEMATIKU VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	55
Tabulka č. 16	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (SOŠP Evropská).....	58
Tabulka č. 17	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (SPGŠ Futurum).....	58
Tabulka č. 18	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (SOŠPg Čáslav).....	59
Tabulka č. 19	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (VOŠ Evropská).....	60
Tabulka č. 20	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (VOŠp Svatojánská kolej, Beroun).....	60
Tabulka č. 21	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (PedF UK, bakalářský).....	61
Tabulka č. 22	ANALÝZA STUDIJNÍHO PLÁNU (PedF UK, magisterský).....	61
Tabulka č. 23	SHRNUTÍ ANALÝZY STUDIJNÍCH PLÁNŮ.....	63
Tabulka č. 24	POŘADÍ INSTITUCÍ PODLE ČASOVÉ DOTACE PRO VZDĚLÁVACÍ SLOŽKY....	63
Tabulka č. 25	SROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ PŘEDVÝZKUMU A VLASTNÍHO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	66

Seznam obrázků

Obrázek č. 1	STRUKTURA PŘÍPRAVNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ PRO PREPRIMÁRNÍ A PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ 2011/2012.....	34
Obrázek č. 2	MINIMÁLNÍ DÉLKA PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ.....	35
Obrázek č. 3	MINIMÁLNÍ DÉLKA PRAKTICKÉ PŘÍPRAVY BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ PREPRIMÁRNÍHO (ISCED 0), PRIMÁRNÍHO (ISCED 1) I NIŽŠÍHO (ISCED 2) A VYŠŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO (ISCED 3) VZDĚLÁVÁNÍ (v hodinách) 2011/2012.....	38

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Příloha č. 2: Kódy zemí

Příloha č. 3: Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy – upravený

Příloha č. 4: Dotazník po revizi

Příloha č. 5: Případové studie (předvýzkum)

Příloha č. 6: Podrobné výsledky předvýzkumu

Příloha č. 7: Ukázka přepsaného rozhovoru