

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rok 2012

Bc. Ludmila Hamáková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

**„VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁNÍ
JAKO NUTNÝ PŘEDPOKLAD
ODBORNÉ KVALIFIKACE UČITELEK
MATEŘSKÝCH ŠKOL
V MĚNÍCÍCH SE PODMÍNKÁCH/POŽADAVCÍCH
NA PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ“**

Bc. Ludmila Hamáková

Název katedry: Centrum školského managementu

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Rok: 2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Název katedry (ústavu)

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

akademický rok 20../20..

Jméno a příjmení studenta:

Studijní program:

Studijní obor:

Název tématu práce v českém jazyce:

Název tématu práce v anglickém jazyce:

Pokyny pro vypracování:

Vedoucí diplomové práce:

Předpokládaný rozsah diplomové práce¹:

Datum zadání práce:

Předběžný termín odevzdání práce:

V Praze dne:

.....
vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vysokoškolské vzdělání jako nutný předpoklad odborné kvalifikace učitelek mateřských škol v měnicích se podmínkách/požadavcích na předškolní vzdělávání“ vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Datum:

.....
podpis

Poděkování:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Janu Vodovi, Ph. D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Děkuji také všem kolegyním, učitelkám a studentkám, které se zúčastnily výzkumného šetření.

.....
podpis

NÁZEV:

„Vysokoškolské vzdělání jako nutný předpoklad odborné kvalifikace učitelek mateřských škol v měnících se podmínkách/požadavcích na předškolní vzdělávání.“

AUTOR:

Bc. Ludmila Hamáková

KATEDRA:

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Jan Voda, Ph. D.

ABSTRAKT:

Diplomová práce rozebírá profesní nároky kladené dnešní společností na učitelky mateřských škol. V teoretické části se zabývá přípravným vzděláváním učitelek mateřských škol, analýzou pedagogických kompetencí s následným legislativním zakotvením této problematiky v právních a pedagogických dokumentech. Jsou specifikovány pojmy kompetence a přípravné vzdělávání. Praktická část práce je zaměřena na získání odborných dat dvou skupin oslovených studentek (dvou středoškolaček a tří vysokoškolaček) k porovnání úrovně přípravného vzdělávání. Výzkumná část vyústí ve zjištění vyšší úrovně přípravného vzdělávání na vysokých školách v teoretické oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Přípravné vzdělávání, kvalifikace, kompetence

TITLE:

"The university education as a necessary precondition for professional qualifications of kindergarten teachers in changing conditions /requirements for pre-school education."

AUTHOR:

Bc. Ludmila Hamáková

DEPARTMENT:

School Management Centre

SUPERVISOR:

Jan Voda, Ph. D.

ABSTRACT

The thesis deals with professional demands made on kindergarten teachers by our present society. In its theoretical part, the education preparing kindergarten teachers and pedagogical competences are analysed, which is set into the legislative framework to show the problem area within fundamental legal and pedagogical documents, along with specification of competences and preparatory education, the key concepts. The practical part is focused on gathering profession-related data from two groups of students (two secondary school graduates, three university graduates) to compare the level of their preparatory education. The research part provides conclusions reflecting the higher level of the theoretical education at universities.

KEY WORDS:

Preparatory education, qualifications, competences

OBSAH

ÚVOD.....	10
-----------	----

I TEORETICKÁ ČÁST

1. VOLBA POVOLÁNÍ	11
-------------------------	----

2. PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
------------------------------	----

2.1 Střední školy.....	14
2.2 Vyšší odborné školy.....	15
2.3 Vysoké školy.....	16

3. KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
--	----

3.1 Kompetence předmětová.....	25
3.2 Kompetence didaktická a psychodidaktická	26
3.3 Kompetence pedagogická	29
3.4 Kompetence diagnostická a intervenční.....	31
3.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	33
3.6 Kompetence manažerská a normativní	34
3.7 Kompetence profesně a osobnostně kultivující.....	35
3.8 Ostatní předpoklady.....	36

4. PŘEDPOKLADY A POŽADAVKY PRO VÝKON ČINNOSTÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	37
--	----

4.1 Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)	38
4.2 Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů .	39
4.3 Katalog prací	41
4.4 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	43

II EMPIRICKÁ ČÁST

5. METODOLOGIE	45
----------------------	----

5.1 Cíl výzkumného projektu	46
5.2 Výzkumné předpoklady	46

6. VÝZKUM.....	47
----------------	----

6.1 Použité metody.....	47
6.2 Sběr dat.....	48
6.3 Cílová skupina empirického výzkumu	49
6.4 Popis výzkumného souboru	49

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU	50
7.1 Kompetence předmětová.....	50
7.2 Kompetence didaktická a psychodidaktická	51
7.3 Kompetence pedagogická	52
7.4 Kompetence diagnostická a intervenční.....	54
7.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	55
7.6 Kompetence manažerská a normativní	56
8. SHRNUÍ	57
9. DOPLŇJÍCÍ METODY VÝZKUMU	57
9.1 Metoda volného rozhovoru s kooperující učitelkou.....	57
9.1.1 Vyhodnocení rozhovoru	58
9.1.2 Závěr	59
9.2 Metoda pozorování.....	59
9.2.1 Vyhodnocení pozorování	61
9.2.2 Závěr.....	61
10. SHRNUÍ	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	64
PŘÍLOHY.....	66

ÚVOD:

***Motto: „Jak vzdělání a pružní budou učitelé, takoví budou jejich žáci
a tím i celá společnost.“***

Každá profese prochází neustálými změnami, které přímo souvisejí s celospolečenským vývojem. Rozhodujícím faktorem v rozvoji společnosti je stupeň vědění dané populace v nejšířším možném měřítku, tj. od nejtělejšího věku až po seniorská léta. Jedná se o tzv. „skryté dědictví“ společnosti, které se nedá vyčíslit, ale dopady tohoto stavu se promítají ve všech oblastech života, ať již v oblasti ekonomické, či ve společenském bytí. Vzdělání společnosti je výsledkem celého komplexu učení, jehož rezultátem je jeho funkčnost, což je podstatné. Významné a nezastupitelné místo v něm zaujímá škola, a to již od nejnižšího stupně, tedy od školy mateřské. Již tady je velmi významná schopnost učitele motivovat děti k poznávání nového a snaze dalšího poznávání, a aniž by si to dítě uvědomovalo – zvyšovat jeho sebevědomí, uplatnění zatím v kolektivu dětí a následně i jinde v životě. Tyto faktory u dítěte zvyšují přípravnou touhu poznávat stále více. Proto je logický tlak na význam učitele již od mateřské školy přes školu základní až na školy nejvyššího typu. Tento tlak je zákonitě úzce spojován jednak s „profesionalizací učitelství“ na jednotlivých stupních, tak i s dalším vzděláváním. Uvedená skutečnost se tedy odráží i v náročnějších požadavcích, které na pedagogy klade současná kurikulární reforma. Požadavky vycházejí z nových a zvýšených očekávání ve vztahu k praxi, školské politice i evropské dimenzi ve vzdělávání. Specializované činnosti, ať už v oblasti vzdělávací, či výchovné, se vztahují k individuálním a vývojovým zvláštnostem dětí. Z tohoto důvodu vstupuje do popředí i profesní příprava učitelů mateřských škol, která se rozprostírá do pregraduální výchovy a do dalšího vzdělávání. „Snahy o zkvalitnění osobnostního a sociálního rozvoje studenta směřují k rozvíjení klíčových kompetencí s přesahem na aplikaci v rovině pedagogické praxe v mateřských školách. Snahou je, aby se mezi jednotlivými disciplínami zachovala prostupnost, postupnost, gradace a zároveň návaznost na formy pedagogické praxe.“ (Hornáčková, 2009, s. 77) Nové pojetí a specifika předškolní edukace v mateřských školách vyžaduje odborné, vysoce citlivé a maximálně odpovědné pedagogy, kteří přispějí ke zvýšení profesionální úrovně předškolního vzdělávání v České republice.

Hlavní pozornost v předložené diplomové práci je soustředěna na zvyšující se náročnost profese učitelek mateřských škol. Cíl výzkumu, analytickým rozborem nároků profese učitelek mateřských škol dospět k argumentaci pro požadavek vysokoškolského vzdělání, se prolíná v celé diplomové práci, která je členěna do dvou hlavních oblastí. První část se věnuje teoretickým základům zkoumané problematiky. Pozornost je nejprve zaměřena na přiblížení možností získání odborné kvalifikace učitelek mateřských škol pomocí různého stupně škol, který český vzdělávací systém umožňuje. Druhá kapitola vysvětluje a rozpracovává jednotlivé klíčové kompetence učitelky mateřské školy, jejichž dosažení je důležité pro úspěšné plnění dané profese. Dále je teoretická část práce zaměřena na legislativní zakotvení uvedené problematiky.

Druhá část diplomové práce se týká samotného empirického šetření. Problematika učitelké profese v preprimárním vzdělávání a její zákonitosti, které jsou vymezeny v teoretické i praktické části práce, slouží ve výzkumu k potvrzení, případně vyvrácení stanovené hypotézy, která je specifikována v metodologické části práce. Polostrukturovaným rozhovorem s budoucími pedagogy a pozorováním získáme data o odborném výkonu dvou skupin pozorovaných – dvou studentek střední pedagogické školy a tří studentek školy vysoké. V závěrečné části práce provedeme porovnání a vyhodnocení, abychom mohli poukázat na případné rozdíly, které se v přípravném vzdělávání na obou stupních vyskytují. Dále poukážeme na společné rysy, které pedagogická praxe v mateřské škole má, tak i na specifika, která se zde vyskytují.

Ke zpracování diplomové práce tedy použijeme tyto metody a techniky - analýzu odborné literatury, metodu rozhovoru a pozorování.

I TEORETICKÁ ČÁST

1. VOLBA POVOLÁNÍ

Povolání ovlivňuje to, jak jsme se životem spokojeni, životní styl a dokonce i to, jak trávíme volný čas. Tudíž volba povolání patří k nejvýznamnějším rozhodnutím v životě člověka. O volbě učitelského povolání se říká, že je „sázkou na jistotu“. Každý člověk, v rámci své školní docházky, měl možnost seznámit se s tímto povoláním a utvořit si tak vlastní názor, představu o náplni jeho budoucí práce. Rovněž si umí vytvořit představu o pracovních podmínkách, o budoucích spolupracovnících i o dětech, žácích či studentech, které by měl v budoucnu vzdělávat. Z tohoto důvodu lze uvést, že učitelství nevolí zpravidla „dobrodruzi“,

mladí lidé, kteří jsou fascinováni tajemným záhadným a neznámým světem. Vnitřní důvody pro volbu tohoto povolání však mohou být velmi rozmanité. Vlastní rozhodnutí může ovlivnit například **osobní zkušenost** s výborným učitelem a následná touha s tímto vzorem se ztotožnit, nebo rodinné prostředí, ve kterém adept vyrůstal, **osobní touha** stát se učitelem a v neposlední řadě nejvíce studenty uváděná **láska k dětem**. V této souvislosti je třeba také uvést skupinu studentů, kteří nejsou zcela přesvědčeni o správnosti volby, jejich základní motivací je spíše získání vysokoškolského titulu. Tomuto motivu můžeme říkat **náhradní volba**.

S volbou učitelského povolání také velmi úzce souvisí **osobnostní předpoklady** uchazeče. Tyto předpoklady se ověřují v rámci přijímacího řízení jednotlivých pedagogických škol. Mezi *všeobecné požadavky* patří morální vyspělost jedince, která se vyznačuje například všestranností, tvořivostí, zodpovědností. Dále se posuzují *vlastnosti osobnosti* - flexibilita, trpělivost a sociabilita. Za velmi důležité předpoklady jsou u této profese považovány *oblasti tělesné a estetické*. Jedná se dovednosti sportovní, výtvarné, hudební (hra na hudební nástroj, zpěv). O reálném zájmu vykonávat učitelské povolání také vypovídají vlastní zkušenosti a snaha pracovat s dětmi již před přijetím na vybranou pedagogickou školu. Tyto uvedené skutečnosti zcela jistě ovlivňují a ovlivní budoucí cestu k profesionalizaci učitele.

2. PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Přípravným vzděláváním učitelů rozumíme přípravu učitelů na jejich budoucí profesi. *„Přípravné vzdělávání učitelů je permanentně předmětem zájmu nejen jeho aktérů, tvůrců a poskytovatelů vzdělávacích programů a zaměstnavatelů učitelů, ale stále častěji vstupuje jako vědecký problém do výzkumných úkolů a rozvojových programů. Vždyť jsou nastolovány nové otázky vzhledem k měnícímu se vzdělávacímu kontextu a hledají se účinné zdroje pro zkvalitňování přípravy budoucích učitelů.“* (Vašutová, 2004, s. 53)

Profesní přípravné vzdělávání zcela jistě ovlivňuje „kvalitu“ učitele a pojem kvalita je obecně chápána jako stupeň splnění určitých požadavků. Jako příklad si uveďme pět oblastí kvalit učitele, které jsou v průběhu přípravného vzdělávání rozvíjeny. Jedná se o pedagogické dovednosti, schopnosti sebekritiky a sebereflexe, empatie a uznání druhých, vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu a v neposlední řadě potřebné dispozice z manažerské oblasti (řízení, plánování, organizování, kontrolování, apod.), které učitel potřebuje ve své každodenní práci.

„Cílem socioprofesionálního přípravného vzdělávání ve specifikovaném studijním oboru je v souvislosti s vývojem v předškolním vzdělávání a společenskou situací nápomoci studentovi v průběhu přípravného vzdělávání budovat a vybudovat základy profesních kompetencí učitele mateřské školy pro příslušnou oblast edukační reality v takové kvalitě, jež by mu umožnila bez obav jeho samotného i společnosti začít vykonávat profesi. V období studia by měly být položeny základy kompetencí, v průběhu profesionální dráhy se však kompetence dále utvářejí a rozvíjejí získávanými zkušenostmi, dalším vzděláváním a rovněž vlivem profesního prostředí. Smyslem je připravit osobnost studenta tak, aby byl schopen své nabyté učitelství použít a využít ve vzdělávání té věkové skupiny dětí, pro niž byl ve vlastním přípravném vzdělávání odborně i osobnostně připravován. Přípravné vzdělávání by na jedné straně mělo směřovat k vytváření požadované učitelské osobnosti, ale požadavky by měly být praxí a výzkumem reflektovány a výsledky by měly být zohledněny v jeho korekcích.“ (Burkovičová, 2006, s. 112)

Kvalifikace učitelů pro předškolní vzdělávání se posunuje směrem k vyššímu vzdělávacímu stupni. Dosud převládala především sekundární úroveň, to znamená obvykle střední pedagogické školy, nyní se otevřely možnosti studia na terciální úrovni: vyšší odborné školy a bakalářská, případně magisterská a dokonce doktorská studia na vysokých školách. *„V souvislosti se zvýšenou náročností práce, vyšší odpovědností a rozšířením pravomocí pedagogů v mateřských školách objevuje otázka, jakým způsobem by se měla změnit a dále rozvíjet jejich kvalifikační příprava. Od učitelů se totiž očekává, že nebudou pouze aplikovat kurikulum pro předškolní vzdělávání, ale že na jeho základech budou vytvářet vzdělávací programy odpovídající konkrétní skupině svěřených dětí, jejich individuálním potřebám, požadavkům rodičů a podmínkám dané mateřské školy. Dále se očekává, že učitelé budou mít diagnostické kompetence a že budou zvýšenou měrou komunikovat s rodiči, jimž budou schopni poskytovat poradenskou podporu v záležitostech rozvoje jejich dítěte.“ (Rabušicová, 2009, s. 14)*

Požadavek, aby k takovým náročným profesním požadavkům vedla také náročnější a dlouhodobější profesní příprava, se objevil již na konci devadesátých let. Vyšší, terciální vzdělávání předškolních pedagogů, podpořila i expertní zpráva OECD o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v ČR (Starting strong, 2001). Nicméně, tento požadavek se do současnosti nepodařilo zcela prosadit a výsledkem je kompromis, který akceptuje oba typy vzdělávání – sekundární úroveň (střední pedagogické školy) i terciální úroveň (bakalářské či magisterské obory na univerzitách).

2.1 STŘEDNÍ PEDAGOGICKÉ ŠKOLY

Získání odborné kvalifikace na tomto stupni vzdělávání (třetí vzdělávací úroveň podle mezinárodní standardní klasifikace – ISCED 3A) patří i v současné době k nejrozšířenějšímu typu přípravy učitelek mateřských škol. Předpokladem pro přijetí je úspěšné zvládnutí přijímací zkoušky, která obsahuje kromě zkoušky z mateřského jazyka a zjišťování úrovně osobnostních předpokladů i zkoušky talentové v oblasti tělesné, hudební a výtvarné. Učební plán obsahuje všeobecně vzdělávací předměty, odborné předměty, nepovinné předměty a kurzy. V charakteristice vzdělávacího programu můžeme vyčíst, že se absolventi uplatní zejména jako učitelé v mateřských školách, vychovatelé školských a mimoškolských zařízení - například ve školních družinách, centrech volného času pro děti a mládež, dětských domovech, domovech mládeže, ale i jako vychovatelé v ústavech sociální péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé. Na základě tohoto výčtu můžeme vysledovat kombinovatelnost s několika dalšími specializacemi. Jedná se tyto studijní programy:

- předškolní a mimoškolní pedagogika
- pedagogika volného času
- sociální pedagogika
- sociální vychovatelství
- sociální pečovatelské služby
- výchovná a humanitní činnost

Spilková v této souvislosti uvádí: „Na základě tohoto výčtu nutno konstatovat, že u takto sdruženého oboru se příprava na povolání učitele mateřské školy i ostatní uvažované profese na první pohled jeví povrchní a celkově předimenzovaná. Přestože objektivní šetření nebyla provedena, lze odpovědně soudit, že kvalifikační požadavky na učitele a ředitele mateřské školy zřejmě nenaplnuje.“ (Spilková, 2004, s. 56)

V současné době existují také pedagogická lycea při Středních pedagogických školách, která poskytují předprofesní přípravu (částečnou profesní přípravu), avšak neposkytují způsobilost k výkonu profese. Studia jsou čtyřletá, poskytují úplné střední odborné vzdělávání, které jsou zakončena maturitní zkouškou.

2.2 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Vyšší odborné školy přijímají uchazeče s úplným středním nebo odborným vzděláním, které zakončili úspěšnou maturitní zkouškou. Při přijímacím řízení se obdobným způsobem jako u středních pedagogických škol zjišťují osobnostní předpoklady a talentové možnosti uchazečů. Organizace studia se oproti středním školám liší po formální stránce, můžeme zde spatřit znaky vysokoškolského studia (studijní rok se dělí na semestry a zkoušková období, taktéž formou přednášek, seminářů a cvičení je organizováno vzdělávání). Realizace vzdělávání může probíhat formou denního i dálkového studia. Studium je zakončené absolutoriem. Absolvent získá vysvědčení a diplom absolventa vyšší odborné školy s právem používat titul Dis. – diplomovaný specialista. (Podle mezinárodní klasifikace poskytuje úroveň ISCED 5 B.)

Spilková k této problematice uvádí: „*Jako samostatný obor se učitelství pro mateřské školy na žádné Vyšší odborné škole nerealizuje. Část některých vzdělávacích programů sice zahrnuje problematiku předškolní výchovy, ale tento podíl je jako profesní příprava nedostačující. Podobně jako u středních pedagogických škol je spektrum studia příliš široké a předimenzované. Způsobilost pro práci v mateřské škole nezaručuje zejména také proto, že nestačí vytvářet specifické dovednosti učitelky mateřské školy.*“ (Spilková, 2004, s. 58)

V současné době jednou z mála vyšších odborných škol, která připravuje studenty pro výchovně vzdělávací činnosti ve volném čase od předškolního věku až po dospělé je Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola Litomyšl. Zájemci o studium si vybírají zaměření: 1. Speciální pedagogika, 2. **Předškolní pedagogika**, 3. Pedagogika volného času. (Pro dálkové studium je otevřeno pouze zaměření speciální pedagogika a předškolní pedagogika.)

Střední pedagogické školy a Vyšší odborné školy na jednu stranu zareagovaly na měnící se požadavky dnešní doby a svým zaměřením rozšířily odbornou kvalifikaci učitelky mateřské školy pro větší uplatnění se v pracovní sféře, avšak na stranu druhou tím utrpěla profesní kvalita (obsahově, metodicky i v oblasti praktické přípravy), která byla do jisté míry zkrácena, ochuzena.

2.3 VYSOKÉ ŠKOLY (pedagogické fakulty, vysoké pedagogické školy)

Na měnící se podmínky, požadavky dnešní doby, zareagovaly také vysoké školy a otevírají v rámci svých možností studijní programy, které se zaměřují na předškolní pedagogiku.

Učitelství pro mateřské školy v bakalářském stupni vzdělávání je v současné době realizováno na osmi pedagogických fakultách. Předpokladem pro přijetí je úspěšné zakončení středního vzdělávání maturitní zkouškou a zvládnutí přijímacího řízení, které se většinou skládá z talentových zkoušek (tělesná, hudební a výtvarná výchova) a z ústního pohovoru, ve kterém se zjišťuje motivace ke studiu, všeobecný kulturní přehled, znalost českého jazyka a literatury (zde se posuzuje správný mluvený projev i znalost dětské literatury).

K obecné charakteristice studijního programu Spilková uvádí: „*Obecná charakteristika studijního programu deklaruje teoretickou i praktickou přípravu k výkonu profese učitele předškolního vzdělávání v souladu s evropskými kompetencemi předškolního vzdělávání.*“ (Spilková, 2004, s. 60)

Všeobecně vzdělávací složka přípravy studenta rozvíjí vědomosti, dovednosti a poznatky které jsou nezbytné pro:

- profesionální chování v kontaktu s dětmi, jejich rodiči i širokou veřejností,
- správné používání českého jazyka v profesních i běžných situacích,
- vyhledávání informačních zdrojů a následné orientaci v nich,
- používání počítačové techniky (administrativa, sebevzdělání)
- využívání znalosti cizího jazyka
- orientaci v právních otázkách, vztahující se k profesi,
- dodržování ekologických zásad

Odborná složka přípravy studenta napomáhá k budování a vybudování základů profesních kompetencí učitele mateřské školy tak, aby mu umožnila bez obav začít vykonávat profesi. Tyto kompetence se dále utvářejí, rozvíjejí, přetvářejí v průběhu profesionální dráhy vlivem profesního prostředí, získávanými zkušenostmi a dalším vzděláváním.

Komplex profesních kompetencí učitele zahrnuje schopnosti: (Vašutová, 2004, s. 60)

- *„respektovat osobnost dítěte, rozvíjet ji a umět vytvořit pro děti prostředí důvěry, jistoty, bezpečí a porozumění,*
- *poznat individuální zvláštnosti jedinců a vycházet z těchto zvláštností při vlastním výchovně-vzdělávacím působení,*
- *strukturovat obsah podle potřeb a možností dětí předškolního věku,*
- *volit přiměřené prostředky vzhledem ke konkrétním podmínkám a úrovni rozvoje dětí, správně vybírat pedagogické postupy, analyzovat a zdůvodňovat svá rozhodnutí,*
- *projektovat svou činnost a vytvářet podmínky pro rozvoj jedince i skupiny včetně dětí se specifickými potřebami,*
- *ovládat základní hudební, výtvarné a dramatické činnosti přiměřené předškolnímu období a využívat vlastních dispozic v těchto oblastech.“*

Hlavní obsah učiva oboru Učitelství pro mateřské školy tedy tvoří prostředky vedoucí k naplnění těchto kompetencí. Pro větší názornost si uvedme příklady koncepcí bakalářských studijních programů:

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

V. Horňáčková (2010, s. 169) v koncepci bakalářského studijního programu uvádí:

„Skladba studijních disciplín je tvořena z povinných předmětů, povinně volitelných předmětů všeobecného, odborně teoretického a praktického charakteru, jako jsou například: předškolní pedagogika, speciální pedagogika, pedagogická psychologie, osobnostně-sociální výcvik, psychologie osobnosti, pedagogicko-psychologická diagnostika, sociální a pedagogická komunikace, dramatická výchova, psychologie osobnosti, sociální psychologie, výchovné poradenství. Nezastupitelné místo v programu mají esteticko-výchovné předměty: hudební, výtvarná, dramatická výchova a tělesná výchova, které prolínají i do jiných předmětů a svým obsahem korespondují s naplňováním specifik Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mezi jednotlivými předměty se sleduje prostupnost, postupnost, gradace a zároveň návaznost na jednotlivé formy pedagogické praxe.“

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

I. Macháčková (2010, s. 106) v koncepci bakalářského studijního programu uvádí:

„Stěžejními složkami koncepce studia oboru Učitelství pro mateřské školy jsou moduly pedagogicko-psychologické, předmětově-didaktický a specializační, které jsou zaměřené svým obsahem na výchovu a vzdělávání dítěte předškolního věku s didaktickou vybaveností a na příbuzné disciplíny vedoucí ke komplexnímu a integrovanému pojetí vzdělávací práce. Studium je ve svém komplexním pojetí zaměřeno především na rozvoj praktických schopností a dovedností, didaktických postupů, na organizaci a evaluaci učitelské práce.“

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně

Z. Syslová, H. Horká, J. Havel (2010, s. 135) uvádějí: (upraveno)

„Stěžejními složkami koncepce studia jsou v tomto pojetí profesně důležité obory, které doplňují předměty společného základu. Východiskem pro členění modulů se stávají základní vzdělávací oblasti rozvoje osobnosti dítěte. (stanovené podle RVP PV z r. 2004).

Profesně důležité moduly jsou následující:

Modul biologický (Dítě a jeho tělo)

Modul psychologický (Dítě a jeho psychika)

Modul interpersonální (Dítě a ten druhý)

Modul sociálně-kulturní (Dítě a společnost)

Modul environmentální (Dítě a jeho svět)

Společný základ – pedagogika, psychologie, filosofie, pedagogická praxe, předškolní pedagogika, cizí jazyk, volitelný.“

Hlavním cílem bakalářského studia uvedených, ale i ostatních pedagogických fakult, které připravují studenty v oboru Učitelství pro mateřské školy je připravit **vysokoškolsky kvalifikovaného učitele mateřských škol**, který je schopen rozvíjet osobnost dítěte, který je schopen přijmout a realizovat vzdělávání dle současného pojetí osobnostně orientované výchovy dítěte jako základní princip práce s dětmi předškolního věku, a pro jeho naplnění volit odpovídající metody a formy práce v mateřských školách dle konkrétních školních vzdělávacích programů. (Učitelství pro mateřské školy dále realizují Pedagogické fakulty v Plzni, v Ostravě, v Olomouci, v Českých Budějovicích, v Ústí nad Labem.)

Pro získání akademického titulu musí student splnit požadavky akreditovaného studijního programu (povinná část beze zbytku, volitelná část s předepsaným počtem předmětů

odpovídajících zvolené specializaci), absolvovat souvislou i průběžnou praxi v předepsaném rozsahu a úspěšně složit státní bakalářské zkoušky včetně obhajoby bakalářské práce.

Absolventům se uděluje titul „bakalář“ ve zkratce „Bc.“ uváděné před jménem. Bakalářské studium je realizované v prezenční i kombinované formě. (Podle mezinárodní standardní klasifikace je zařazeno na úrovni ISCED 5A.) Některé vysoké školy realizují studium učitelství pro mateřské školy v kombinaci se speciální pedagogikou.

Dále je možné studovat předškolní pedagogiku i na úrovni magisterské. Studium je zaměřené na prohloubení kvalifikace a profesní specializace. Od absolventů se očekává větší a hlubší znalost problematiky edukace v preprimárním období a její následné aplikace ve prospěch svěřených dětí.

Všeobecně vzdělávací složka se prohlubuje například o poznatky a dovednosti potřebné pro:

- řešení zásadních otázek teorie a praxe preprimární pedagogiky a jejich účelné prosazování ve prospěch dítěte předškolního věku
- používání moderních technologií v rámci vzdělávání a sebevzdělání,
- porozumění odbornému textu a komunikaci v cizím jazyce,
- obhajobu svých postojů, názorů, zásad (vystupování, prezentace, asertivita, apod.),
- kooperativní a tolerantní jednání,
- respekt k soudobým společenským hodnotám, k tradicím.

Odborná složka přípravy studentů se zaměřuje na prohlubování vědomostí, dovedností a schopností tak, aby umožnily **kvalifikovaně vést a řídit předškolní vzdělávání**, ve kterém se také vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Komplex profesních kompetencí učitele zahrnuje schopnosti: (Vašutová, 2004, s. 63)

- *„respektovat osobnost dítěte, rozvíjet ji a umět vytvořit pro děti prostředí důvěry, jistoty, bezpečí a porozumění,*
- *strukturovat obsah činností podle potřeb a individuálních možností dětí předškolního věku,*

- *orientovat se v oblasti předškolní pedagogiky, vývojové, sociální a pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a sociální patologie tak, aby dovedl odvozovat souvislosti, nacházel příčinné vztahy a určil možné důsledky jevů a situací,*
- *nacházet přiměřené prostředky vzhledem ke konkrétním podmínkám na úrovni rozvoje dětí, pedagogický postup volit na základě pedagogické diagnózy, reflektované prognózy a zdůvodněné terapie*
- *ovládat metody nápravy prostých vad výslovnosti, opožděného vývoje a propedeutiku poruch učení a chování,*
- *pohotově řešit proměnlivé výchovně – vzdělávací situace, projektovat a inovovat kurikulum předškolního vzdělávání včetně evaluace realizační fáze,*
- *porozumět základním teoretickým problémům předškolní výchovy*
- *využívat vědomostí a dovedností v oblasti organizace práce, uplatňovat pedagogický takt při řízení pracovního týmu a jednání s lidmi,*
- *pracovat elementárními metodami empirického výzkumu v oblasti předškolní pedagogiky a umět zpracovat tato šetření tak, aby mohla být publikována v odborném tisku.“*

Hlavním cílem přípravného vzdělávání magisterského studia je připravit vysokoškolsky vzdělaného odborníka na širokou oblast výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku, na koncepční, řídicí, evaluační a inspekční práci. Soustřeďuje se na rozšíření profesních kompetencí v rovině pedagogické, psychodidaktické, didakticko-intervenční a řídicí. Tato snaha o zkvalitnění rozvoje studentů v oblasti osobnostní a sociální směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí a formování dovedností studentů, které se dále utvářejí a monitorují v pedagogické praxi.

Pro získání akademického titulu musí student splnit požadavky akreditovaného studijního programu (povinná část beze zbytku, volitelná část s předepsaným počtem předmětů odpovídajících zvolené specializaci), absolvovat předepsaný rozsah praxe a úspěšně složit státní závěrečné zkoušky včetně obhajoby diplomové práce, eventuálně projektu. Absolventům se uděluje akademický titul „magistr“ ve zkratce „Mgr.“ uváděné před jménem. Magisterské studium je realizované v prezenční i kombinované formě. (Podle mezinárodní standardní klasifikace je zařazeno na úrovni ISCED 5A.)

Z uvedeného výčtu je patrný posun v získání odborných znalostí, ve kterých můžeme vyčíst i přípravu na funkci vedoucího pracovníka. Studijní programy pro předškolní pedagogiku na úrovni doktorského studia dosud připraveny nejsou, avšak umožnění tohoto typu studia pokládají Pedagogické fakulty za jeden z cílů, který chtějí v nejbližší budoucnosti zrealizovat. Postgraduální studijní program doktorského studia umožní absolventům završit vzdělávání v oboru pedagogika předškolního věku tou nejvyšší formou vysokoškolského studia.

Celkově lze hlavní akcenty přípravy budoucích učitelek charakterizovat:

- důrazem na pojetí mateřské školy jako místa, kde se rozvíjejí a kultivují především sociální vztahy,
- důrazem na osobnostní rozvoj dítěte a individualizaci jeho vzdělávání,
- důrazem na autonomii učitelky v přípravě projektů a kurikula,
- důrazem na vlastní osobnostní a sociální rozvoj profesní kompetence.

(Spilková, Hejlová, 2010, s. 46)

Hlavním smyslem přípravného vzdělávání je připravit budoucího učitele tak, aby byl schopen a ochoten své nabyté vědomosti používat v praxi a dále je rozšiřovat v zájmu svého profesního růstu.

„Přípravné vzdělávání ve studijním oboru Učitelství pro mateřské školy patří také k náročným otázkám řešení úkolu vzdělávání učitelů obecně. Současné diskuse k oprávněnosti či neoprávněnosti požadavku vysokoškolské přípravy učitele mateřské školy dávají obraz o naprosté neznalosti měnícího se výchovného kontextu (VAŠUTOVÁ 2004). Autonomie institucí, nové cíle výchovy a vzdělávání, změna přístupu k dítěti, individualizace, integrace postižených a znevýhodněných dětí, alternativnost vzdělávacích programů, změny v sociálních poměrech klientů – rodičů a další faktory vyžadující profesní kompetence vyšší úrovně a nových kvalit, než pouhá péče o děti.“

(Burkovičová, 2006, s. 112)

3. KOMPETENCE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Termín kompetence pramení z latinského výrazu *competens* a v překladu znamená náležitý, vhodný či příhodný. Vystihuje schopnost chápat a jednat rozumně. R. Burkovičová (2006, s. 92) v této souvislosti uvádí: „V češtině jednat kompetentně je chápáno jako jednat odpovědně a se znalostí věcí. „Být kompetentní“ má v češtině konotaci „mít patřičnou pravomoc a vědět jak jednat“, doslovně „být způsobilý, oprávněný“. Jde o celostní charakteristiku osoby, která je vybavena pravomocí, určitými znalostmi a postoji a je schopna na základě této výbavy jednat (Otto 1905).“

Pojem učitelské kompetence není zcela jednoznačně definován, proto v odborné literatuře existuje celá řada různých definic, modelů kompetencí s ohledem na různá hlediska autorů.

Průcha, Walterová, Mareš: *„Kompetence znamená soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl objektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese a tou je znalost předmětu. V dnešní době jsou zdůrazňovány zvláště kompetence komunikativní, řídicí, diagnostické aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103)

Švecovo pojetí kompetencí zahrnuje: *„Soubor způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měli být utvářeny, kultivovány popř. zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti, schopnosti, pedagogické nadání a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností. Jsou to pedagogické vědomosti, dovednosti a pedagogické zkušenosti. Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje, apod.“* (Švec, 1999, s. 23)

„Z. Havrdová (1999) kompetence definuje jako schopnost naplnit požadavky povolání. Je jednou z cest, jak předávat představu a profesionální roli novým adeptům nebo jak zajišťovat mezinárodní konsensus v obsahu této role.“
(Burkovičová in Havrdová, 2006. S. 94)

Profesní kompetence učitele Průcha (2002, s. 108) definuje jako „soubor odborných a osobních předpokladů pro výkon učitelské profese, které by měli učitelé získávat studiem, ale pak dále rozvíjet v průběhu profesionalizace, tj. při vlastním výkonu učitelského povolání“.

Skutil, Zikl (2011, s. 40) uvádějí: „Odborníci, kteří se zabývají kompetencemi, se shodují v názoru pro bližší specifikace profesních kompetencí dle jednotlivých etap profesionálního rozvoje učitelů. Osvojením si kompetencí na nižší úrovni je základem pro získání kompetencí na úrovních vyšších. Z hlediska rozvoje učitelek mateřských škol (Švec, 1999, s. 23) můžeme uvést tři hlavní kompetence - **spouštěcí kompetence** (obsahuje pedagogické dovednosti pro přípravu, realizaci a hodnocení výuky); **růstová kompetence** (napomáhá k profesnímu růstu učitele); **výzkumná kompetence** (vytváří předpoklady pro rozvoj pedagogických činností v souvislosti se změnou vnímání vzdělávání, se změnou vnímání osobnosti dítěte).“

„Inspirativní je přístup J. Vašutové (2001, 2004), která vypracovala model profesních kompetencí na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, kde ke každému „pilíři“ vzdělávání je přiřazena určitá funkce školy. (DELORS 1996). Autorka vztahuje jednotlivé kompetence ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž podrobněji specifikuje nároky na učitelskou profesi.“ (Spilková, 2004, s. 27,28)

Cíl – Učit se poznávat <i>Osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se</i> <i>(Funkce školy – kvalifikační)</i>	<i>Kompetence předmětová</i>
	<i>Kompetence didaktická/psychodidaktická</i>
	<i>Kompetence pedagogická</i>
	<i>Kompetence informatická a informační</i>
	<i>Kompetence manažerská</i>
	<i>Kompetence diagnostická a hodnotící</i>
Cíl – Učit se žít společně s ostatními <i>umět spolupracovat</i> <i>(Funkce školy – socializační)</i>	<i>Kompetence sociální</i>
	<i>Kompetence prosociální</i>
	<i>Kompetence komunikativní</i>
	<i>Kompetence intervenční</i>
Cíl – Učit se jednat <i>Naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí (Funkce školy – integrační)</i>	<i>Kompetence multikulturní</i>
	<i>Kompetence environmentální</i>
	<i>Kompetence proevropské</i>
	<i>Kompetence všeobecného rozhledu</i>

Cíl – učit se být <i>Porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami (Funkce školy – personalizační)</i>	<i>Kompetence diagnostická</i>
	<i>Kompetence hodnotící</i>
	<i>Kompetence zdravého životního stylu</i>
	<i>Kompetence poradensko - konzultační</i>
<i>Společná kompetence osobnostní – týká se psychické odolnosti, fyzické zdatnosti, empatie, tolerance, osobních postojů, hodnotové orientace, osobních dovedností a vlastností</i>	

Spilková (2004, s. 28) uvádí:

„Uvedené kompetence se staly základním východiskem pro vytvoření profesního standardu. (V návaznosti na Bílou knihu byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000-2001 projekt „Podpora práce učitelů“ /nositelem byla Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy/. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů byl pokus o formulování profesních standardů – WALTEROVÁ 2001, VAŠUTOVÁ 2001, SPILKOVÁ 2001.)

Jádrem profesního standardu v pojetí J. Vašutové jsou následující kompetence:

- kompetence oborově předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální, komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.“

Nyní si konkretizujme uvedený „Standard učitelské profese“, kde jsou definovány a komentovány konkrétní profesní kompetence pro učitelky mateřských škol, které velkou měrou přispívají k větší profesionalizaci a podpoře přípravného vzdělávání na terciální úrovni.

<i>Profesní standard</i>	<i>Studium</i>
3.1 KOMPETENCE PŘEDMĚTOVÁ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • má osvojeny multidisciplinární znalosti naukové tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné • má teoretické znalosti, talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v múzických předmětových oblastech a výchovných předmětech (tělesná výchova, pracovní výchova) • disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie 	<ul style="list-style-type: none"> • výchovné předměty • integrované naukové předměty • informatika

„Oborová (VAŠUTOVÁ, 2002) předmětová kompetence (ŠVEC, 2002) vyjadřuje požadavek kvality a kvantity profesních znalostí v disciplínách, vztahujících se k vyučovacím předmětům v rozsahu, který odpovídá stupni a druhu školy, pro něž je učitel připravován. Nemůže být zužována na pouhou znalost obsahu, ale zahrnuje ovládnutí metodologie poznávání a zkoumání v příslušných vědních oborech a schopnost transformace vědního poznání do vyučovacích předmětů, znamená dovednost integrace nových poznatků a postupů, vyžaduje interdisciplinární přístupy a myšlení jak v kontextu vzdělávání žáků, tak vlastního profesního rozvoje. Předmětová kompetence je nezbytnou podmínkou pro rozvoj profesně pedagogických kvalit učitele.“ (Burkovičová, 2006, s. 97)

„Pro učitelky mateřských škol zvládnutí této kompetence znamená osvojení si všech teoretických požadavků, které následně uplatní a dál je bude rozvíjet v dalším vzdělávání, které probíhá v různých formách. Tímto způsobem se aktivně podílejí na svém profesním rozvoji, neustále získávají potřebné informace, vědomosti, dovednosti, specifické teoretické, odborné znalosti, které jsou v dnešním rychle se měnícím světě nezastupitelné a potřebné. Oborově – předmětová kompetence bezprostředně související s aprobacemi, zaměřené na předmětovou odbornost. Jedná se o nejžádanější a nejrozšířenější formu dalšího vzdělávání učitelů, i když v teorii je vyzvedávána nutnost oslabení důrazu na předmětové kompetence.“ (Kohnová, 2004, s. 69)

3.2 KOMPETENCE DIDAKTICKÁ A PSYCHODIDAKTICKÁ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • ovládá základní alternativní didaktické postupy v souladu s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání v předškolním věku • dovede pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně a využívá jej při tvorbě vlastních projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • speciální didaktiky • psychodidaktika • vývojová a pedagogická psychologie (pro předškolní věk) • pedagogická praxe

Kompetence didaktická (psychodidaktická) představuje kvalifikovanou orientaci v obsahu a významu předškolního vzdělávání z hlediska humanistického přístupu k dítěti. Osvojením si této kompetence dovede učitelka mateřské školy pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a pochopí jeho souvislosti. Při plánování edukační činnosti přihlíží k potřebám a vývojovým zvláštnostem dítěte. Uvědomuje si, že každé dítě je jiné a respektuje tuto individualitu. Vychází z přirozených potřeb dítěte a svým profesionálním přístupem vytváří pro děti podmínky, ve kterých se přirozeným způsobem rozvíjí dětská samostatnost a sebeuvědomování. Pomáhá jim rozšířit poznání okolního světa, obohatit citové vnímání a estetické cítění. Umožňuje dětem realizovat touhu po pohybu a upevňuje tak jejich fyzické a psychické zdraví, zdatnost a odolnost. V oblasti mravního působení zaměřuje činnosti na zlepšení vztahů mezi sebou, na základní požadavky slušného chování, na vytváření vztahu k hračkám, ke svému okolí, přírodě a všem hodnotám v mateřské škole i mimo ni. Pro děti se speciálními potřebami dovede vytvářet individuální vzdělávací plány a svým tvořivým přístupem napomáhá k rozvoji jeho osobnosti. Na základě každodenního pozorování, analyzování a vyhodnocování dokáže správně reagovat na konkrétní situace ve výchovně vzdělávacím procesu, pohotově přizpůsobovat své působení na děti. Svoji práci si dokáže obhájit, ovládá proces sebehodnocení.

Každá mateřská škola si vytváří svůj Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (v odborných textech nazývaný školní kurikulum), který by měl respektovat aktuální podmínky, specifiku daného prostředí, zkušenosti dětí, s nimiž dítě do školy přichází, dále se rozvíjí, obohacuje, přizpůsobuje dle konkrétních potřeb svěřených dětí. Realita běžného života představuje základ pro utváření takovýchto dokumentů. Práce školy by neměla být odtržena od běžného reálného života dětí. Při koncipování a následné realizaci Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále ŠVP PV) využívá učitelka dovednosti plánování, projektování, organizování, kontrolování, hodnocení, evaluace apod.

Ve svém plánování využívají mateřské školy i prvky alternativních výchovných a vzdělávacích programů. Takto koncipované ŠVP PV musí být zcela v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV).

Uveďme si některé alternativně zaměřené modely mateřských škol a pokusme se o přiblížení hlavních didaktických postupů na konkrétních příkladech:

- **Waldorfská mateřská škola** – učitel/ka práci nevysvětluje, začne pracovat sama a děti tímto způsobem motivuje k chuti to také zkusit (například pečení cukroví), využívá přirozeného zvědavého zájmu dítěte vše si zkusit, osahat, očíhat apod. Převládající vzdělávací metodou je činnost – hra, práce, prožitek. Učitelka hru dětí neřídí, ani nehodnotí. Obvykle nepoužívá pochvalu, ani kritiku. Prostředí uzpůsobuje tak, aby si dítě hru, činnost hluboce prožilo a v konečném důsledku došlo k uspokojení z prožitku, či k uvědomění si svých chyb. Vybavení prostředí spočívá pouze na přírodní bázi. Seskupení dětí ve třídách je převážně smíšené.
- **Mateřská škola Začít spolu** – hlavním principem pedagogické práce je uspořádání prostoru třídy, tzv. center aktivit, kde si děti hrají a prozkoumávají je. Centrum si děti volí individuálně, dle předem daných pravidel (určitý počet dětí v centru, označení značkou, atd.) Učí se mnoha způsoby, dle individuálních předpokladů, učitelky využívají metody pochval a povzbuzení jako motivačního faktoru. Velká část odborné práce učitelky spočívá v přesném, podrobném a předem promyšleném plánování, výběru pomůcek, materiálů. Vede děti k samostatnosti, učí děti „vědět si rady“ v každé situaci, pomáhat si navzájem mezi sebou a tímto způsobem ustupuje učitelka do pozadí a stává se pozorovatelem. Vedení dětí je založeno na nedirektivním

přístupu, na pozorování, které se stává východiskem pro budoucí plánování, pro tvorbu individuálních plánů, apod. Nejčastější seskupení tříd je heterogenní. Důraz je kladen i na spolupráci s rodiči.

- **Mateřská škola s programem podpory zdraví** – hlavními východisky pro naplnění programu podpory zdraví a výchovy k zdravému životnímu stylu je vytvoření optimálního klimatu v mateřské škole na základě vztahů důvěry, úcty, empatie, pomoci a spolupráci. Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci se snaží o vytvoření takového prostředí, ve kterém se cítí dobře děti, jejich rodiče i ony samy. Takovéto prostředí pozitivně ovlivňuje spokojenost dítěte i všech zúčastněných. Děti se učí děti přímou zkušeností, základní zdravé návyky a postoje si formují na základě příkladu zdravého způsobu života. Spontánní hra je využívána jako prostředek seberozvíjející činnosti dítěte. Seskupení dětí ve třídách je doporučováno jako věkově smíšené (děti zpravidla od 3 – 6 let).
- **Mateřská škola Marie Montessori** – základní pedagogické motto v tomto vzdělávacím programu vystihuje podstatu pedagogického působení na děti: „Pomozte mi, abych to dokázal“. Učitel/ka představuje citlivého pomocníka, pozorovatele, který odhaduje potřeby dítěte a pomáhá tam, kde je v danou chvíli potřeba. Dětem se ponechává svoboda v rozhodování, učitelka připravuje pro děti podnětné prostředí, respektuje jeho iniciativu, volbu i vlastní tempo. Obsah práce souvisí s „připraveným prostředím“, které umožňuje dítěti zkoumat a učit se nezávisle na druhých. Komplexní rozvoj dítěte spočívá v opakovaném používání autodidaktického materiálu různé obtížnosti. Důraz je kladen na vzájemném dětském učení se, tímto způsobem se děti rozvíjejí a zdokonalují tou nejpřirozenější cestou. Děti pracují na svém vlastním zdokonalení, učitel pracuje na zdokonalování prostředí.

Na uvedených konkrétních příkladech spatřujeme rozdílnost možného pedagogického působení. V současné době mateřské školy využívají možnosti koncipovat některé prvky alternativních přístupů do svých Školních vzdělávacích programů. Tudíž znalost alternativní didaktiky je velmi důležitá pro výchovně vzdělávací práci, které každý učitel dává konkrétní podobu svým osobitým, originálním a ojedinělým přístupem.

3.3 KOMPETENCE PEDAGOGICKÁ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • Dovede specifickým způsobem, přiměřeným předškolnímu věku, individualizovat, uspokojovat potřeby dítěte • Ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy a to jak v rovině teoretické tak praktické, na základě hlubokých znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů • Umí užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti na hru • Pozorováním činností dítěte a jejich rozbořem dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti • Je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí v oblasti zájmové a volní • Má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci • Dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, zvláště úrovně preprimární 	<ul style="list-style-type: none"> • Předškolní pedagogika • Základy obecné a srovnávací pedagogiky • Psychologie osobnosti, vývojová, pedagogická • Sociologie výchovy • Dramatická výchova • Pedagogická praxe

„Profesně pedagogická kompetence předpokládá v přípravném vzdělávání postupně vytvářet systém teoretických a aplikovaných znalostí v oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie, předmětový didaktik, filosofie výchovy a etiky, pokud možno i školského managementu jako jednu složku struktury. Druhou složku kompetence představují dovednosti praktického zvládnutí profesních úkolů učitele, k nimž přistupují zkušenosti, jejichž reflexí učitel zdokonaluje svoji práci a rozvíjí sebe sama (Švec, 2002) Profesní kompetence mají zásadní význam pro rozvoj profese učitele i pro zvýšení její prestiže. Získání profesně pedagogické kompetence je jednou z klíčových otázek v koncepcích přípravného vzdělávání učitelů.“ (Burkovičová in Vašutová, 2006, s. 97)

V praxi tato kompetence představuje základ pro prohlubování (v přípravném vzdělávání získaných) profesních dovedností. Učitelka dovede využívat inovaci, neztrácí přehled o nových trendech a novinkách v oblasti předškolní výchovy a dovede je aplikovat ve své pedagogické praxi. Například vzdělávání na základě „Teorie rozmanitých inteligencí“, umí pracovat s věkově smíšenou skupinou, umí přistupovat k integrovaným dětem, k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami i k dětem, které jsou nadané, ovládá motivaci, pochvalu, poskytuje dítěti pomoc v potřebných mezích tak, aby nebrzdila jeho vývoj, využívá prožitkového učení, při kterém učitel zůstává v pozadí v roli moderátora, při vzdělávání využívá aktivní účasti dítěte, což napomáhá k lepšímu pochopení souvislostí, podporuje pozitivní a eliminuje negativní vlivy z okolí dítěte.

„Teorie rozmanitých inteligencí“

Autorem této teorie, která se v posledních letech objevuje nejen v odborné literatuře, ale také v pedagogické a psychologické praxi, je americký výzkumník H. Gardner, který říká, že každý člověk má minimálně osm typů inteligencí (schopností). Samotnou inteligenci definuje jako soubor mnoha schopností, které uplatňuje při řešení situací každodenního života.

Typy intelligence: verbální, logicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-kinestetická, interpersonální, intrapersonální, přírodní.

Uvedená teorie nám říká, že neexistuje jedinec, který má všechny uvedené typy intelligence rovnoměrně rozvinuté. Některé typy intelligence máme rozvinuty více jiné méně. Záleží na každém jedinci. A tuto skutečnost si musí uvědomovat každý pedagogický pracovník.

V. Krejčová v této souvislosti uvádí: „Každé dítě je nositelem jedinečného vzoru a časového průběhu vývoje, stejně tak jako individuální osobností s jedinečným stylem učení, temperamentem, potřebami, zájmy, **charakteristickou strukturou inteligence, vloh a schopností.** Když mluvíme o individuálně vhodných činnostech, máme na mysli aktivity, které umožní zapojit se dle svých možností **každému dítěti.** Připraví-li učitelka takových **činností dostatečné množství** a mají-li děti **možnost si mezi nimi vybrat** takové, které odpovídají jejich zájmům a schopnostem, učinila tak jeden z velmi významných kroků k individualizovanému vzdělávání. Za těchto podmínek se děti cítí v mateřské škole dobře a bezpečně, což je pro jejich učení velmi důležité.“ (RAABE, 2002, s. 18-22)

3.4 KOMPETENCE DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • Dovede využít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku • Je schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti, dovede diagnostikovat sociální vztahy • Zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte • Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině • Je schopen identifikovat nadané děti a děti se specifikovanými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem • Je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje • Ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy • Ovládá škálu hodnotících prostředků pro školní věk • Umí poskytnout porady pro rodiče a navrhnout preventivní opatření 	<ul style="list-style-type: none"> • Pedagogická diagnostika • Psychologie osobnosti a vývojová • Patopsychologie • Speciální pedagogika • Pedagogika • Základy pediatrie

J. Kropáčková (2001, s. 85) uvádí: „Význam pedagogické diagnostiky vyzdvihující i speciální pedagogové (L. Edelsberger a F. Kábela 1988) a tvrdí, že čím přesnější je pedagogická diagnostika dítěte, tím reálnější je individuální přístup učitele k němu, ve výchovně-vzdělávacím procesu a u integrovaných dětí toto platí dvojnásob. L. Monatová (1988, 2000) zdůraznila význam pedagogické diagnostiky učitelek mateřských škol, neboť účast dětí v předškolním vzdělávání je v naší republice stále vysoká (v průměru 85, 5 % dětí ve věku 3 – 6 let). Učitelka v mateřské škole provádí vstupní diagnostiku, základní rodinnou anamnézu, průběžnou pedagogickou, stanovuje pedagogickou prognózu, sestavuje plán individualizace, diferenciací, integrace, spolupráce, vykonává cílenou výchovně – vzdělávací činnost, terapeutickou a poradenskou činnost, analyzuje výsledky svého působení, shrnuje vše v závěrečné diagnostice.“

Učitelka mateřské školy má ve srovnání s pracovníky z pedagogicko-psychologických poraden i pediatry velké výhody, neboť zná velmi dobře nejenom dítě, rodinné prostředí, ale i samotné prostředí mateřské školy jí vytváří vhodné podmínky pro pedagogickou diagnostiku. Učitelka má možnost sledovat dítě v přirozených výchovně-vzdělávacích situacích, v relativně dlouhém časovém úseku, při opakovaných a obměňovaných činnostech, podmínkách a následné možnosti jejich porovnání s vrstevníky. Tato problematika byla řešena i v Bílé knize, kde bylo doporučeno: „umožnit, aby se na rozhodování o zahájení či odkladu povinného vzdělávání dítěte na základní škole podílel svým doporučením i pedagog předškolního vzdělávání (odbornost, dlouhodobá znalost dítěte) Pedagogická diagnostika pomáhá učitelkám při plánování činností na určité období a zcela jistě pomáhá při vytváření projektového učení.

„Učitelky mateřských škol provádí průběžnou pedagogickou diagnostiku a některé fundovaně spolupracují s pediatrem, pracovníky pedagogicko-psychologické poradny, rodiči, učiteli primární školy, různými specialisty (např. s logopedem), pracovníky sociální péče atd. Na základě povýšení jejich profesní přípravy na terciální úroveň budou jednoznačně profesně vybaveny diagnostickými kompetencemi. Nyní je třeba jejich profesní kompetence legislativně posílit, především kompetencemi vyjadřovat se k odložení školní docházky.“ (Kropáčková, 2001, S. 87)

Pro učitelky v mateřských školách tento fakt znamená osvojení si správných postupů, které individualizace vyžaduje. Jedná se o: porozumět předpokládaným sekvencím ve vývoji dítěte, pečlivě plánovat individuální a skupinové činnosti, poskytovat dětem pružně měnící se prostředí, vhodnou míru podpory (zejména nepřímým působením a to prostřednictvím připraveného prostředí a vhodných aktivit), bezpečné prostředí pro zkoumání vlastních prožitků a pocitů, klást dětem takové otázky, které vedou k samostatnému myšlení a nalézání odpovědí, využívat integrovaného učení hrou, prokazovat dětem respekt a úctu, využívat jejich nápadů a začleňovat je do přípravy a realizace činností v MŠ, povzbuzovat děti k samostatnému řešení problémů, umožnit dětem vlastní volbu, pozorovat děti při všech činnostech, spolupracovat s rodiči, atd.

3.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ, PSYCHOSOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • Ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuje bezpečí dětí • Ovládá prostředky předškolní socializace dětí, dovede je prakticky užít, dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi • Dovede se orientovat v náročných situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení • Zná možnosti a meze vlivu mimoškolních prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy • Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole • Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociální psychologie • Sociální pedagogika • Sociologie výchovy • Sociální a pedagogická komunikace • Dramatická výchova • Český jazyk a rétorika

Tato kompetence vyžaduje zvládnutí dovednosti orientace v sociální a vztahové sféře a osvojení si „umění“ správné komunikace. Termín socializace vystihuje začleňování jedince do společnosti. Primární socializace probíhá v rodině a mateřská škola (sekundární stupeň socializace) může pomoci vyrovnat různé rozdíly, které mohou být způsobeny kulturním a sociálním zázemím v rodinách. Mateřská škola umožňuje dětem získávat nové kamarády, vzájemně se poznávat, přebírat určité role, napodobovat ostatní, společně si hrát a tak se nenásilnou formou začleňovat do skupiny, ve které děti poznají i cizí autority (učitelky, ostatní personál mateřské školy), učí se podřizovat se určitému rytmu a postupnému odpoutání se od matky, své rodiny. Velmi důležitým článkem v socializaci dítěte je nenásilná adaptace neboli postupné přivykání. V této fázi je velice důležitá dobrá spolupráce s rodinou. Slovní komunikace učitelky tak vstupuje do popředí a stává se nedílnou součástí profese. Vyžaduje dobrou orientaci v rodinné problematice, dokáže s rodiči spolupracovat, poskytnout jim cenné rady v rozsahu své kvalifikace, dokáže řešit problémy, pracovat v týmu, motivovat

a vést ostatní, umí se podřídit a vyvarovat nevyžádaných rad. Má vypěstovány interpersonální kompetence, respektuje etické chování ve škole i mimo školu, stává se vzorem pro ostatní. Ovládnutím této kompetence bude učitelka umět pracovat s heterogenní i homogenní skupinou dětí, pro které vytvoří podnětné a bezpečné prostředí. Velice důležitý prvek této kompetence je osobní zrání učitelky.

3.6 KOMPETENCE MANAŽERSKÁ A NORMATIVNÍ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • Má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele mateřské školy a k jeho pracovnímu prostředí • Má znalosti o podmínkách a procesech školy • Ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládá vedení záznamů a výkaznictví • Dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí 	<ul style="list-style-type: none"> • Školská legislativa • Základy školského a třídního managementu • Pedagogická praxe

Učitel/ka při osvojení si této kompetence ovládá způsoby vedení dětí, vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě i v mateřské škole. Dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity pro děti se zřetelem k jejich i své bezpečnosti. Má znalosti o zákonech, dokumentech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese učitele mateřské školy. Dokáže se orientovat a přizpůsobit podmínkám a procesům, které v mateřské škole probíhají. Ovládá administrativní úkony spojené s profesí.

3.7 KOMPETENCE PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ	
Učitel	
<ul style="list-style-type: none"> • Má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí • Umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů • Má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy a pracovníky školy • Je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení různými subjekty • Je orientován v oblasti kultury a tvorby pro děti • Má potřebu vlastního rozvoje v některé zájmové oblasti, dalšího vzdělávání a sebevzdělávání • Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesní etika učitele MŠ • Všeobecně vzdělávací a výchovné předměty • Reflektivní zkušenost (pedagogická praxe)

Tato kompetence se týká především osobnosti učitele a jeho dalšího rozvoje. Osvojením si této kompetence učitel umí vystupovat jako reprezentant profese, který ke své práci přistupuje odpovědně, iniciativně, tvořivě, umí pracovat v týmu, je schopný řešit problémy, kriticky myslet, orientuje se i v dalších důležitých oblastech pro předškolní vzdělávání (sociologie, filosofie, kultura, ekonomika, apod.) Ve vztahu k dítěti je spravedlivý, snaží se porozumět jeho potřebám, přáním, pomáhá mu orientovat se ve svých náladách, emocích, prožitcích, odpovědně zvažuje svá doporučení i rozhodnutí.

Švec (2002) uvádí: „*Osobní (osobnostní) kompetence jsou společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků, nelze je přesně definovat ani formálně prokazovat. Jejich rozvoj musí být však zahrnut jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak v působení profesního prostředí.*“ (Burkovičová, 2006, s. 96)

3.8 OSTATNÍ PŘEDPOKLADY	
<ul style="list-style-type: none"> • Psychická odolnost a fyzická zdatnost • Dobrý aktuální zdravotní stav • Talentové předpoklady pro esteticko-výchovné činnosti • Mravní bezúhonnost 	

Uvedené první tři předpoklady se vzájemně doplňují, prolínají a ovlivňují pracovní výkon učitelky mateřské školy. Dobrý zdravotní stav a bezúhonnost se prokazuje před nástupem do pracovního procesu.

Nabytí a následný rozvoj uvedených kompetencí je velice nutný pro efektivní pedagogickou práci. Pedagogické kompetence vystihují soubor schopností a dovedností, které si učitel osvojuje v přípravném vzdělávání i během praxe (zkušenosti). Důležitou součástí jsou i jeho vrozené předpoklady (například schopnosti, pedagogické nadání). Bez uvedených souvislostí učitel nemůže správně vykonávat své povolání.

„Aby učitel mateřské školy dokázal odborné i společenské impulsy skutečně zakomponovat do vlastní výchovně vzdělávací práce, znamená to podle J. Vašutové (VAŠUTOVÁ 2002) posilovat individualizaci ve studijních plánech a přístupech tak, aby byla maximálně rozvíjena a kultivována osobnost studentů, iniciovat sociální citlivost a dovednost, které s tím souvisejí, a to především na bázi personalistických pedagogických teorií vzdělávání a humanistické psychologie a pedagogiky. V přípravném vzdělávání to pak znamená koncipovat předměty tak, aby se studenti naučili adekvátně komunikovat, argumentovat, vysvětlovat, ale i naslouchat, akceptovat druhého, vést s ním dialog. „Pregraduální příprava by měla učitelům poskytnout základní znalosti z oblasti pedagogické komunikace i postupné získávání zkušeností z pedagogické reality v této oblasti.“ (NELEŠOVSKÁ 2002). Zavádět takové předměty a specializace, které ve svých cílech tyto hodnoty mají, jako např. osobnostní a sociální rozvoj, dramatická výchova, multikulturní výchova, analyzovat pedagogickou praxi na těchto principech, apod.“ (Burkovičová, 2006, s, 113,114)

4. PŘEDPOKLADY A POŽADAVKY PRO VÝKON ČINNOSTÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

„Předpoklady a požadavky kladené na pedagogickou činnost učitelek mateřských škol můžeme definovat z hlediska, které klade současná společnost na osobnost dítěte. V současné době dochází ke zvyšování požadavků na profesní předpoklady učitelek mateřských škol. Dnešní učitelka mateřské školy musí být silná osobnost s přirozenou autoritou, která dokáže přesvědčit o své vysoké kvalifikovanosti, odbornosti v oblasti profesně pedagogické a v praktickém řešení otázek, týkající se osobnosti dítěte ve věku do nástupu do povinného vzdělávání.“ (Burkovičová, 2006, s. 108)

Požadavky a předpoklady pro výkon činností blíže specifikují legislativní a pedagogické dokumenty, ve kterých jsou také formulovány nezbytné profesní kompetence.

Jedná se o tyto legislativní a pedagogické dokumenty:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Nařízení vlády č. 262/ 2006 Sb., Katalog prací
- Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (VÚP, 2004)
- Hlavní dokumenty mateřských škol (Vnitřní a organizační řád, pracovní náplň učitelky)

4.1 ZÁKON č. 561/2004 Sb., O PŘEDŠKOLNÍM, ZÁKLADNÍM, STŘEDNÍM, VYŠŠÍM ODBORNÉM A JINÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) má být učitel mateřské školy připraven pro naplňování cíle předškolního vzdělávání.

§ 4 až 6 uvádí: příprava na přímou pedagogickou činnost – tvorba edukačního projektu či jeho části

§ 28 uvádí: administrativní práce spojené s přímou pedagogickou činností učitele/učitelky mateřské školy a administrativní práce spojené s údaji o dítěti

§ 33 uvádí: „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém, citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně-pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

§ 35 uvádí: přímou pedagogickou činnost při stravování dětí, popř. při další speciální péči o děti

4.2 ZÁKON č. 563/2004 Sb., O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH

Nároky na profesi pedagoga předškolního vzdělávání jsou stanoveny v *Zákoně č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících* a o změně některých zákonů. Tento zákon zejména vymezuje pedagogické pracovníky a požadavky na jejich odbornou kvalifikaci.

Podle § 2 „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací povinnost, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogickou – psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).*“

Přímou pedagogickou činnost vykonává: učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

§ 3 specifikuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) *je plně způsobilý k právním úkonům*
- b) *má odbornou kvalifikaci*
- c) *je bezúhonný*
- d) *je zdravotně způsobilý*
- e) *prokázal znalost českého jazyka (není-li dále stanoveno jinak)*

§ 6 specifikuje požadavky na vzdělání učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci v rámci:

- 1) *vysokoškolského vzdělání získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku,*

- 2) vyšším odborným vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání se zaměřením na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,
- 3) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání

Učitel mateřské školy, kde je poskytována péče pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává podle téhož zákona odbornou kvalifikaci v rámci:

- 1) vysokoškolského vzdělání získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku
- 2) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na pedagogiku předškolního věku
- 3) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na speciální pedagogiku
- 4) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku

§ 22 specifikuje pracovní dobu pedagogických pracovníků

Pedagogičtí pracovníci vykonávají v pracovní době:

a) přímou pedagogickou činnost

b) práce související s přímou pedagogickou činností

(příprava na vzdělávání nebo výchovnou činnost, příprava pomůcek, vedení pedagogické dokumentace, účast na akcích organizovaných školou, dozor nad žáky, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, spolupráce se zákonnými zástupci dětí, spolupráce s odborníky, účastní se porad, účastní se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, spravují odborné knihovny, kabinety a další zařízení potřebná k edukaci)

Dále § 22 jasně vymezuje povinnosti pedagogického pracovníka související s rozvrhem přímé pedagogické činnosti a určuje podmínky pro nepřímou pedagogickou činnost, kterou stanovuje ředitel školy.

§ 23 upravuje rozsah přímé pedagogické činnosti, kterou určuje ředitel školy a možnosti stanovení konání přímé pedagogické činnosti nad stanovený rozvrh. Rozsah přímé pedagogické práce je nižší, než je zákonem stanovená pracovní doba (40 hodin), z tohoto rozvržení je zřejmé, že další související činnosti učitelé vykonávají mimo vyučovací hodiny. - učitelky mateřských škol mají za povinnost 31 vyučovacích hodin týdně

§ 24 stanovuje povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. Dále upřesňuje pojem zvyšování kvalifikace, možnosti a podmínky jejího získávání. Za další vzdělávání pedagogických pracovníků odpovídá ředitel, který stanovuje po předchozím projednání s oborovou organizací plán vzdělávání, ve kterém přihlíží k zájmům pedagogického pracovníka a potřebám organizace.

Tento zákon ve spojení se Zákoníkem práce (z. č. 262/2006 Sb., novelizován z. č. 466/2011 Sb.), plně nahrazuje pracovní řád pro pedagogické pracovníky. (V roce 2010 byla přijata novela zákona 563/2004 Sb., která ruší zmocnění MŠMT k vydání Pracovního řádu.)

Dalším, velmi důležitým předpisem, který úzce souvisí s naším tématem, je Katalog prací.

4.3 KATALOG PRACÍ

„Katalog prací je dokumentem MŠMT definující kvalifikace učitelů a pedagogických pracovníků na úrovni personálně mzdové. Je strukturován podle kategorií pedagogických pracovníků a každá kategorie je dále členěna podle tzv. kvalifikačních stupňů. Kvalifikační stupeň vyjadřuje náročnosti a zodpovědnosti a charakterizuje jádrovou činnost. Jednotlivé stupně se odvozují od dosaženého vzdělání a úrovně profesní zkušenosti a je jim přiřazena platová třída“ (Vašutová, 2004, s. 37)

Obecně je termín kvalifikace definován například v Pedagogickém slovníku jako: „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 110 – 111)

Tentýž slovník definuje také termín učitel – „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. (Definice je dále rozvinuta, s. 261)

2.16.01 UČITEL

Učitel mateřské školy

8. platová třída (cituji)

Vzdělávací a výchovná činnost směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků dětí v mateřské škole podle vzdělávacího programu.

Učitelky, kterým není zaměstnavatelem uložena tvorba vzdělávacího programu.

9. platová třída (cituji)

Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy. Aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně případné individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

10. platová třída (cituji)

Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálních vzdělávacích plánů.

Vyžaduje-li zaměstnavatel (ředitel MŠ) vykonávání výše uvedených činností po učitelce MŠ, zařadí ji do 10. platové třídy.

Platové třídy dále doplňují a blíže specifikují pracovní náplně jednotlivých učitelů.

Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému.

- vzdělávací a výchovná činnost směřující k získávání vědomostí, dovedností a návyků dětí v mateřské škole podle vzdělávacího programu
- tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy
- aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně případné individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy
- tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

„Z vyhlášky vyplývá, že **druhy vykonávaných činností** jsou v současné době tím základním rozlišujícím kritériem, jsou základními činnostmi, na něž se v této souvislosti soustřeďuje **pozornost zaměstnavatelů učitelky**. U učitelky MŠ jistě předpokládáme výchovnou a vzdělávací práci s dětmi určeného věkového rozmezí a v rámci ní aplikování vhodných, přiměřených, věku a individualitám dětí odpovídajících vzdělávacích a výchovných metod.“
(Burkovičová, 2012, s. 4)

Další, velmi důležitý dokument pro předškolní vzdělávání představuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který specifikuje závazný rozsah organizace předškolního vzdělávání a klade nároky i na pedagogické pracovníky předškolních zařízení.

4.4 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání je plně vyhovující podle tohoto dokumentu, jestliže:

- Všichni pracovníci, kteří pracují v mateřské škole jako pedagogové, mají předepsanou odbornou kvalifikaci. Ti, kterým část odbornosti chybí, si ji průběžně doplňují.
- Pedagogický sbor, resp. pracovní tým funguje na základě jasně vymezených a společně vytvořených pravidel.
- Pedagogové se sebevzdělávají, ke svému dalšímu vzdělávání přistupují aktivně.
- Ředitelka podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další profesní růst kompetencí všech pedagogů (včetně svojí osoby), vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání.
- Služby pedagogů jsou organizovány takovým způsobem, aby byla vždy a při všech činnostech zajištěna dětem optimální pedagogická péče.
- Pedagogové jednají, chovají se a pracují profesionálním způsobem (v souladu se společenskými pravidly a pedagogickými a metodickými zásadami a vzdělávání předškolních dětí).
- 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 (speciálními pedagogy, školními či poradenskými psychology, lékaři, rehabilitačními pracovníky aj.). (RVP PV 2004, s. 35)

„Uvedené požadavky vyplývající ze současného pojetí předškolního vzdělávání kladou na osobnost učitele mateřské školy nové, vyšší požadavky.“ (ŠMELOVÁ, 2006, s. 110)

Učitelskou profesi také vystihují tři složky činností, kterými se odlišuje od ostatních profesí, jedná se o edukaci – přípravu na edukaci a sebevzdělávání. Z tohoto vyjmenování je patrná rozdílnost, která ukládá učitelům nejenom povinnost svědomitě se připravovat na výkon

svého povolání, ale také povinnost se dále v oboru rozvíjet a tím si neustále zdokonalovat, osvojovat a upevňovat nové a nové poznatky.

Další požadavky kladl a specifikoval činnosti pro všechny pracovníky škol Pracovní řád, který je v současné době nahrazován pedagogickými dokumenty jednotlivých mateřských škol. (Vnitřní a organizační řád, pracovní náplň učitelky)

Pedagogické dokumenty specifikují například takovéto činnosti učitelky mateřských škol:

- přípravu didaktických pomůcek a materiálů, hraček,
- analýzu a vyhodnocení výtvarných, grafických a jiných prací dětí,
- spolupráci s učitelkou na třídě,
- spolupráci s ostatním pedagogickými spolupracovníky,
- spolupráci s ostatním nepedagogickými spolupracovníky,
- spolupráci se zákonnými zástupci dětí,
- odbornou péči o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící k potřebám vzdělávání,
- účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy,
- účast na dalším vzdělávání institucionálním vzděláváním pedagogických pracovníků,
- samostudium,
- zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví v budově mateřské školy, při pobytu venku,
- osobní zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí při mimořádných akcích organizovaných mateřskou školou či jinými subjekty.

„Výkon profese učitelky MŠ se tedy projevuje v činnostech, jimiž jako pedagožka uskutečňuje **výchovu, vzdělávání, péči i pomoc** jí svěřenému dítěti v období do nástupu každého ze svěřených dětí do povinného vzdělávání. Jedná se o **profesní činnosti různé konkretizace a specifikace**, které učitelka MŠ vykonává v průběhu dne, a to jednak v pracovní době určené pro přímou pedagogickou činnost v určené MŠ, v ní vymezeném prostoru, ale také v době, která předchází či následuje po **přímé pedagogické činnosti** s dětmi. (Burkovičová, 2012, s. 5)

II. Empirická část

5. METODOLOGIE

5.1 CÍL VÝZKUMNÉHO PROJEKTU

Cílem výzkumu je shromáždit argumenty na podporu vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol. Hlavní pozornost je soustředěna na profesní přípravu a objem znalostí, které si musí učitelka mateřské školy osvojit, aby se ve své profesi dokázala správně uplatnit. Pozornost je zaměřena na konkrétní proměny preprimárního vzdělávání, na zviditelnění dění v oblasti předškolní edukace. Je určena pedagogům, odborníkům i široké veřejnosti, kterým není lhostejný vývoj, smysl a důležitost vyšší kvalifikace a dobré přípravy učitelů předškolního vzdělávání.

Předmětem výzkumného projektu byly:

- **Vědomosti studentů** získané v přípravném vzdělávání při utváření profesních kompetencí v teoretické přípravě
- **Dovednosti studentů** získané v přípravném vzdělávání při utváření profesních kompetencí v praktické přípravě

V teoretické rovině se utvářejí profesní kompetence především prostřednictvím předmětů oboru pedagogika (pedagogika, psychologie, biologie dítěte, dramatická výchova, apod.), v praktické přípravě se utvářejí profesní kompetence prostřednictvím předmětů souvislé praxe (hospitačně asistentská a projektová).

Výzkumné otázky

- Je přípravné vzdělávání studentek na vysokých školách kvalitativně lepší?
- Zvyšují se v současné době nároky na učitelky mateřských škol?

Výzkumné podotázky

V průběhu tvorby teoretické i empirické části práce vyplynulo ještě několik otázek.

Jako příklad mohu uvést některé z nich:

- Jak studentky, které končí přípravný stupeň vzdělávání, pohlížejí na přípravné vzdělávání?
- Jak studentky, které končí přípravný stupeň vzdělávání, vnímají a hodnotí svou životní příležitost uplatnit se v pracovním procesu?
- Jaké problémy (jestli vůbec) vnímají studentky, které ukončují přípravný stupeň vzdělávání?
- Je dostačující praktická příprava?

5.2 VÝZKUMNÉ PŘEDPOKLADY

Polostrukturovaným i volným rozhovorem a pozorováním získáme data o odborném výkonu dvou skupin pozorovaných. Tímto chceme doložit, že:

- a) Výkon vysokoškolsky vzdělaných učitelek je kvalitativně lepší zejména z důvodu většího odborného růstu.
- b) Výkon vysokoškolsky vzdělaných učitelek je kvalitativně lepší zejména z důvodu většího životního rozhledu.

6. VÝZKUM

V této části jsou vysvětleny použité metody, sběr dat a jejich zpracování.

6.1 POUŽITÉ METODY

Hlavním cílem přípravného vzdělávání je připravit studenty na plnění úkolů spojených s rolí učitele v předškolním vzdělávání. Z tohoto důvodu jsme pro výzkum použili tyto metody: rozhovor s návodem, volný rozhovor a pozorování.

Jako základní výzkumná metoda byl použit polostrukturovaný rozhovor neboli rozhovor s návodem. Tato metoda umožňuje respondentovi většímu vyjádření se (oproti dotazníku) a zároveň nemůže odbíhat od tématu (jako u volného rozhovoru). U této metody se tazatel drží předem daného scénáře, avšak může průběžně reagovat na impulsy, které přicházejí ze strany dotazovaného. Pro získání potřebných informací bylo vytvořeno sedm oblastí, které vycházejí z navrhovaného profesního standardu pro učitelky mateřských škol. Uvedené otázky formulované podle jednotlivých kritérií byly upřesňovány a formulovány dle toho, jak rozhovor probíhal. Současně bylo nutné pokládat otázky tak, aby respondenti nebyli ovlivňováni vedením otázek a měli na ně čas s rozmyslem odpovídat.

V rámci triangulace výzkumu byly použity další metody: Pozorování jsme využili nesystematické. Proběhlo při rozhovorech (ne na základě předem daného scénáře) a při činnostech v mateřské škole v rámci průběžné i souvislé pedagogické praxe. Sledován byl vztah k dětem, kooperující učitelce, personálu, k rodičům, individuální přístup k dítěti, motivace her a činností. Ke sběru dat byla přizvána i kooperující učitelka, která vede pedagogickou praxi na níže zmiňované fakultní mateřské škole.

6.2 SBĚR DAT

Během měsíců únor, březen, duben a květen 2012 probíhal sběr dat prostřednictvím výše popsaných metod. Nejprve byly požádány o spolupráci ředitelky mateřských škol, kde studentky realizují svoji pedagogickou praxi, profesní přípravu. Tento výběr byl záměrný. Oslovili jsme ředitelky fakultních mateřských škol Univerzity Hradec Králové, Pedagogické fakulty – Mateřskou školu Pohádka, Kampánova a Albertova v Hradci Králové, ve kterých jsou zřízena metodická a konzultační pracoviště k pedagogické praxi studentek, dále jsme oslovili ředitelky ostatních mateřských škol a dle níže uvedených kritérií proběhl výběr respondentek. Osloveno bylo celkem 11 studentek, z nichž 5 splňovalo kritéria, a souhlasilo s výzkumem. Samotný výzkum probíhal, po dohodě s ředitelkami, na jednotlivých mateřských školách, s jednotlivými respondentkami a v jejich tzn. „přirozeném prostředí“. S každou respondentkou jsem strávila přibližně osm hodin. Při prvním kontaktu jsme spolu nezávazně hovořili na dané téma a snažili jsme se o odbourání ostychu, přizpůsobení se, vytvoření dobrého klimatu. Dále byl domluven a realizován výzkum, nejprve pozorování, poté rozhovor v určený čas a den. Pozorování probíhalo v heterogenních i homogenních třídách, rozhovor byl zaznamenán na diktafon. Z počátku byly k dispozici celkem čtyři nahrávky (přepis viz příloha č. 1) Pátá nahrávka byla pořízena z rozhovoru s kooperující učitelkou, která svými názory a zkušenostmi rozhodně přispěla k výzkumu. Šestá nahrávka vznikla zcela náhodně, oslovením a prosbou studentky, která ukončuje svoje vzdělávání v magisterském studijním oboru Pedagogika předškolního věku a ve své závěrečné práci se zabývala stravováním dětí v mateřských školách. Pomoc spočívala v realizaci dotazníkového šetření, na oplátku nám poskytla šestý rozhovor. Tato studentka nebyla pozorována v praxi.

V závěru jsme všem zúčastněným poděkovali a ukončili naši spolupráci.

Ke zpracování informací získaných pomocí pozorování a rozhovorů byla použita případová studie, kterou jsme se snažili zformovat tak, abychom vytvořili celistvý pohled k dané problematice.

Co se týče etických předpokladů, domníváme se, že výzkum zkoumané osoby neohrozí, jelikož na něm participovaly pouze učitelky, které se do výzkumu svévolně zapojily. Dopředu byly seznámeny s tím, o co se přibližně ve výzkumu jedná, že je anonymní a že jejich jména ani obsahy rozhovorů nebudou nikde zneužity. Zdůraznili jsme, že ochrana jejich soukromí je zaručena.

V první řadě byla provedena transkripce dat, což znamená převedení mluveného projevu do písemné podoby. Dále nastalo opakované pročitání rozhovorů a psaní poznámek, které vedly k třídění získaných informací a následnému vyhodnocování.

6.3 CÍLOVÁ SKUPINA EMPIRICKÉHO VÝZKUMU

Výzkumný soubor představuje skupina pěti budoucích učitelek mateřských škol, které v současné době ukončují svoje vzdělání na různém přípravném stupni vzdělávání.

Kritéria pro zahrnutí do souboru.

- Studentka ukončující středoškolské přípravné vzdělávání
- Studentka ukončující vysokoškolské přípravné vzdělávání
- Souhlas s výzkumným šetřením

Výzkumný soubor mělo původně tvořit šest studentek. Ze začátku jsme zamýšleli vybrat i studentky z vyšší odborné školy. Bohužel se nepodařilo tyto studentky sehnat. Výzkumný soubor tedy tvoří dvě studentky středoškolského a tři studentky vysokoškolského studia.

6.4 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Jedná se o studentky, jejichž jména jsou v zájmu ochrany soukromí změněna:

Adélka – cílevědomá devatenáctiletá studentka, své vzdělání ukončuje na Střední pedagogické škole Nová Páče. Ke studiu ji přivedla babička, která střední pedagogickou školu také vystudovala. Nikdy nepřemýšlela o jiné profesi, i když maminka ji směřovala na střední ekonomickou školu. Hlásí se na vysokou školu, obor předškolní pedagogika. Po ukončení studia chce pracovat v mateřské škole.

Barunka – upřímná povaha, ze které je cítit kladný vztah k dětem. Vzdělání ukončuje na Střední pedagogické škole v Nové Páči. Od osmé třídy hlídala malé děti, práce ji bavila a toto byl impuls ke zvolení uvedeného studia, pro který se společně s maminkou rozhodla. Hlásí se na vysokou školu, obor předškolní pedagogika. Po ukončení studia chce pracovat v mateřské škole.

Dominika – otevřená povaha, která se po studijních zkušenostech, pozitivních i negativních, rozhodla pro pedagogickou kariéru. Střední školu vystudovala v Kvasítech, obor podnikání. Vysokou školu, bakalářské studium vystudovala na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, pedagogické fakultě, obor Učitelství pro mateřské školy. V současné době

studuje vysokou školu v Hradci Králové, pedagogickou fakultu, obor Učitelství pro mateřské školy (první ročník). Výběr střední školy konzultovala s rodiči, hlavním důvodem pro zvolení uvedené školy byl horší prospěch na základní škole. Cílem bylo získání maturity. Vysokou školu si již vybírala samostatně, s výběrem je spokojená.

Emilka – vystudovala gymnázium v Hradci Králové a v současné době ukončuje studium na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové, obor Učitelství pro mateřské školy.

Na základní škole nevěděla, který obor si vybrat, nevěděla, čím chce být, proto společně s rodiči volila studium na gymnáziu s tím, že budou mít čas pro další rozhodnutí. Na vysokou školu posílala dvě přihlášky, nebyla rozhodnuta, zda si vybrat učitelství na mateřských školách, či na prvním stupni základní školy. Dvě přihlášky posílali i z důvodu větší šance přijetí ke studiu na vysoké škole. Přijata byla na obě vysoké školy, s konečným výběrem je spokojená.

Míša – zkušená čtyřicetiletá studentka, velmi ochotná ke spolupráci. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Praze, bakalářské studium Univerzity Karlovy v Praze, obor Učitelství pro mateřské školy. V současné době dokončuje magisterské studium Univerzity v Hradci Králové, obor Pedagogika předškolního věku. O svém budoucím povolání nemusela nikdy přemýšlet, už od „školky“ věděla, že se „tam“ jednou vrátí.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na základě výzkumného šetření lze konstatovat:

7.1 KOMPETENCE PŘEDMĚTOVÁ:

a) Shoda:

- V přípravném vzdělávání studentů je kladen důraz na pedagogickou teorii,
- studenti jsou v těsné vazbě na reflexi praktických zkušeností uvádění do didaktické teorie,
- praktická příprava na obou typech škol je realizována obdobným způsobem.

b) Rozdíl:

- Vysoké školy rychleji zareagovaly na měnící se požadavky doby, zaměření více odpovídá současnému vývoji ve školství. (Do studijních plánů zařadili například speciální pedagogiku, Osobnostně orientovaný model výchovy, práci s kurikulárními dokumenty, tvorbu individuálních plánů apod.),

- vysoké školy také mění charakter praktické přípravy (jedná se o překonání pasivního, „nahlížecího“ pojetí, studenti již v prvním ročníku plní zadané úkoly, učí se provádět drobné terénní výzkumy, učí se pozorovat, popisovat, pochopit souvislosti. Střední školy zůstávají u formy „náslechů“ (první ročník),

7.2 KOMPETENCE DIDAKTICKÁ A PSYCHODIDAKTICKÁ:

Otázka v rozhovoru: „Dovedete pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, se Školním vzdělávacím programem?“

SŠ:

Adélka: „No, my jsme si to jako zmínili, že jsou, ale do hloubky jsme to neprobírali.“

Barunka: „No, my jsme nejdříve do nich nahlídly, abychom se v nich dokázali orientovat a jinak asi až na praxi.“

VŠ:

Dominika: „Měli jsme z toho zkoušky a vypracovávali jsme ŠVP, TVP.“

Emilka: „S RVP to jsme pracovali hodně, při rozbořech praxí, měli jsme přinést rámcový program a hledali jsme co třeba, orientovali jsme se i v oblastech“

Míša: „Ano, vím, o co jde. Učili jsme se s tím pracovat, pak jsme vlastně tvořili i Školní vzdělávací program, takže znám.“ „Na střední škole jsme se s tím nesetkali, to jsme vůbec nerozebírali.“

Vyhodnocení: Všechny respondentky zareagovaly na danou otázku. Studentky ze střední pedagogické školy ve shodě sdělily nižší úroveň znalostí. Ostatní studentky uvedly teoretické i praktické zkušenosti. Studentka Míša ve své odpovědi porovнала získané znalosti ze střední i vysoké školy a svou odpovědí potvrdila zjištěnou skutečnost.

Otázka v rozhovoru: Co Vám říkají „Alternativní přístupy?“

SŠ:

Adélka: „Učili jsme se o tom ve škole, nikde na exkurzi jsme nebyli.“

Barunka: „Ve škole jsme to brali, teorii. Máme to jako otázku k maturitě.“

VŠ:

Dominika: „Nějaký náznak byl i na bakaláři, ale nějak jsem to nepochopila, bylo to takový rychlý, stručný. Tady to víc rozpracováváme, zkusíme si ty činnosti, povídáme si o tom.“

Emilka: „Říkali jsme si o tom, teorii znám, ale v praxi jsem to ještě neviděla.“

Míša: „Ano, to je ta Waldorfská, Montessori, Zdravá MŠ, to jsme hodně probírali už na střední, abychom o tom věděli, na bakaláři jsme měli na toto téma přednášky. Na obou jsme se měli v rámci praxe 1 den v MŠ s alternativním přístupem. Navazující MGR již ne, tam jsme hodně brali Gardnera a opravdu hodně, máme ho i ve státnicových otázkách.“

Vyhodnocení: Všechny studentky se v odpovědi shodly, že uvedenou problematiku znají hlavně v rovině teoretické. Za velmi potěšující zjištění jsme považovali fakt, že se této problematice začínají školy věnovat i po stránce praktické, názorné.

7.3 KOMPETENCE PEDAGOGICKÁ:

Otázka v rozhovoru: Co Vám říkají „Nové přístupy ve vzdělávání?“

SŠ:

Adélka: „Když jsme měli tu průběžnou a tam jsme museli dělat vše podle předpisů, času, všechny činnosti řízený, to jsem řekla, že do školky v životě nepudu. Ale jak jsme byly ve třetíku na ten měsíc, jako v místě bydliště, tam to bylo takový normální, jak to tam chodí každý den, že se to může změnit dle situace, tak to se mi začalo strašně líbit.“

Barunka: „Moc ne, spíš jsme měli přípravu, kde bylo, co jim máme předat“

VŠ:

Dominika: „No, já jsem to taky zkoušela, chtěla jsem jít ven a ukázat jim stromy, kytičky a takhle, ale paní učitelka mi říkala, no já nevím, to by asi paní ředitelka nedovolila, musela bych se zeptat.“

Emilka: „Praxe se mi líbila moc, dala mi nejvíc, učitelka byla úžasná, propagovala volný styl, děti strašně pěkně reagovaly, spolupracovaly, tady to krásně fungovalo, TAKŽE VÁS TO MOTIVOVALO? No, moc krásný

Míša: „Někde to tak je, že jde po celé období o řízenou činnost, tedkon se hodně učitelek snaží toto zvolnit, že už to začíná být lepší, ale pořád někde jedou dle daného režimu. S volnějším způsobem jsem se setkala, ale i v takovýchto školách je hromadná, frontální činnost. Nesetkala jsem se nikdy, že by nebyla.

Na SŠ jsme se učili o osobnostně orientovaném modelu, takhle nějak se to nazývalo, spolu s Waldorfskou, Montessori pedagogikou. Na VŠ více do hloubky i praxi, kde jsme si zkoušely s dětmi takto pracovat.

Vyhodnocení: Všechny studentky si tuto otázku automaticky propojily s praxí a popsaly své dosavadní zkušenosti a poznatky. Nové přístupy ve vzdělávání znají a rády by je aplikovaly i v praxi, avšak narážejí na nepružnost, neochotu či neznalost současného pojetí vzdělávání v mateřských školách. Na středních i vysokých pedagogických školách praktické přípravné vzdělávání probíhá ve dvou rovinách, jednu rovinu představují mateřské školy, které spolupracují s uvedenými školami, druhou náhodně zvolené mateřské školy samotnými studentkami. Zde velmi záleží na výběru mateřské školy a kooperující učitelce, která by měla umět aplikovat a předávat nabyté zkušenosti respektující současné trendy.

Otázka v rozhovoru: Co Vám říká „Integrace?“

SŠ:

Adélka: „Já mám pocit, že někde jako na praxi, v nějaké té školce, že jsme někoho tam měli, ale už si nepamatuju. Myslím, že jo. A V TEORII? Asi jo, hmmm, nevím.

Barunka: „Co to je?“

VŠ:

Dominika: „To jsem prvně slyšela na bakaláři ve druhém ročníku, jakoby učili jsme se o tom, vím co to je, ale v praxi jsem se s tím nesetkala.“

Emilka: „Na praxi ne, neměli tam takové dítě. A V TEORII? Ano, to jsme měli přednášky, psali jsme i seminární práci.“

Míša: „To jsou postižené děti, nebo nějak znevýhodněné, to jsme brali, měli jsme několik předmětů. V porovnání na SŠ speciální pedagogiku, ale tam jsme spíš probírali jenom teorii. Na praxi jsem byla i ve speciální školce.“

Vyhodnocení: V odpovědích na tuto otázku jsme opět spatřovali propojení teorie a praxe. Studentky ukončující střední pedagogickou školu vykazují nižší znalosti, bylo pro ně těžké odpovědět. Studentky terciárního vzdělávání tuto problematiku znají. Konkrétní praktické zkušenosti nevedla ani jedna studentka.

7.4 KOMPETENCE DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ

Otázka: Dokázala byste sestavit individuální plán odkladu školní docházky?

SŠ:

Adélka: „To ne, to jsme se neučili. Jako, my jsme se učily, jak se to pozná, že to dítě ještě není připravený na školu, nějaký ty testy, ale postupy myslím, že ne.“

Barunka: „Nevím, s tím jsem se nesešla ani na praxi. ANI TEORII? Asi ne, to nevím. Konkrétně ne.“

VŠ:

Dominika: „Ve škole v bakaláři i magisterském, na bakaláři poprvé, to nám i paní profesorka přinesla i ukázky z praxe a to mi taky hodně dalo. Protože jsem viděla, jak to probíhá a pak jsme měli individuální plán napsat. Dostali jste k tomu i podklady.“

Emilka: „Teorii ano, v praxi jsem se s žádným dítětem nesešla, byla jsem u menších dětí, určitě bych mu vyplnila individuální plán, aby rok ve školce nepromarnil.“

Míša: „Teď kon na vejšce jsme se to učili i jsme dostali konkrétní vzor, co všechno tam musí být, A NA STŘEDNÍ ŠKOLE? Vůbec.“

Vyhodnocení: U této otázky se opět projevil rozdíl znalostí respondentek. Studentky ze střední pedagogické školy individuální plán odkladu školní docházky sepsat neumí, neznají ani teoretický postup. Oproti tomu studentky terciárního přípravného vzdělávání zareagovaly pozitivně, z odpovědí je jasná orientace v této problematice.

7.5 KOMPETENCE SOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ:

Otázka v rozhovoru: „Učili jste se správně komunikovat, vystupovat?“

SŠ:

Adélka: „My jsme měli předmět, jazyková výchova, nebo něco takovýho – Literární a jazykové praktikum, tam nám zadali téma a měli jsme s tím vystoupit, souvisle o tom mluvit a tak. A V RÁMCI DRAMATICKÉ VÝCHOVY? To jsme měli taky jako improvizální cvičení, že nám paní učitelka přečetla půlku pohádky a my jsme ji měli okamžitě dopovědět.“

Barunka: „Asi ne, jen v dramatické výchově, pohádky a tak.“

VŠ:

Dominika: „V psychologii, v efektivní komunikaci, ale spíš jenom teorii, základy. Na praxi nás natáčeli na kameru, potom nám to pouštěli a to mi taky hodně dalo, že jsem vlastně viděla, jak pracuji s dětmi.“

Emilka: „Tak v prváku jsme měli předmět komunikace s dětmi a měli jsme číst knížku „Jak respektovat a být respektován“. Která je o komunikaci s dětmi a ta je úžasná. Psali jsme z toho i test.“

Míša: „Měli jsme spoustu dramatické výchovy, osobnostní rozvoj, přednášky. Na střední jsem maturovala z dramatické výchovy, osobnostně dramatická výchova, literární praktikum. Týkalo se to mluveného projevu, hry, výchova prostě do školky. Na vysoké škole, v rámci managementu jsme se učili řešení konkrétních případů, problémů z praxe. Měli jsme mluvit za děti, rodiče, přesvědčit někoho, už jsme s tím pracovali.“

Vyhodnocení: Všechny respondentky odpověděly na tuto otázku se zaměřením na dětskou problematiku. Studentky střední pedagogické školy ve shodě zmínily dramatickou výchovu. Nové trendy v přípravném vzdělávání spatřujeme v odpovědi Dominiky, která získala zkušenost s nahráváním na kameru. Emilka nadšeně zmínila knihu „Jak respektovat a být respektován“. Největší znalosti opět spatřujeme v odpovědi Míši.

Ani jedna odpověď se netýkala komunikace s kolegy, rodiči, úřady apod.

7.6 KOMPETENCE MANAŽERSKÁ A NORMATIVNÍ:

Otázka v rozhovoru: „Co Vám říká školský management?“

SŠ:

Adélka: „Jako i na praxi? To jo, to nám všechno ukazovali, seznamovali nás tím.“

Barunka: „S tím pracovaly jenom učitelky a nám dávali konkrétní cíle. Na souvislé praxi jsem si je mohla i vybírat.“

„Teorii ve škole jsme brali, máme to jako maturitní otázku, Vzdělávací soustava.“

VŠ:

Dominika: „V bakaláři v prvním ročníku jsme si mohli vybrat speciální pedagogiku, nebo management. Tak já si vybrala management, protože na střední jsem ho už měla, maturovala jsem z toho, tak jsem si říkala, že budu mít alespoň nějaké znalosti, ale mýlila jsem se. Neměla jsem vůbec nic. Jen tak ekonomiku, účetnictví, se školským to nemělo vůbec nic. Dělal mi to velké problémy. Teorii jsem znala, ale nedokázala jsem si to představit v praxi.“

„Praxe mi dává hodně“

Emilka: „Protože mám specializaci Speciální pedagogiku, tak jsme měli management jenom jeden semestr, informačně. Setkala jsem se s ním až tady, na magisterském a na praxi.“

Míša: „Ano znám, to je školský zákon, vyhláška o stravování, pak je o předškolním vzdělávání, o pedagogických pracovnících a tak.“

„My jsme se s tím na střední škole taky nesetkali, to jsme vůbec nerozebírali.“

„Setkala jsem se s ním hodně teď na magisterském, na praxi jsme byli i na ČŠI.“

Vyhodnocení: Respondentky odpovídaly odlišným způsobem. Studentky střední školy nejprve vzpomínaly na situace v okruhu třídního managementu, se kterým se setkaly v praktickém přípravném vzdělávání. Barunka si tuto otázku propojila i s otázkou maturitní, kterou správně uvedla. Oproti tomu studentky terciárního přípravného vzdělávání uvedly nejprve teoretické znalosti, poté vyzvedly důležitost praxe. Míša ve své odpovědi provedla porovnání obsahu učebních plánů. Všechny studentky si tuto otázku propojily s praxí.

8. SHRNU TÍ

1. Studentky se orientovaly v oblasti předškolního vzdělávání,
2. teoretické vědomosti prokázaly u všech otázek, pouze u otázky týkající se tvorby individuálních plánů odpověděly studentky ukončující střední pedagogickou školu, že se s tímto nikdy nesetkaly,
3. nižší úroveň znalostí vědomostních byla prokázána u studentek ukončující vzdělávání na střední pedagogické škole,
4. vyšší úroveň vědomostí ovlivňují inovace ve vzdělávání a zavádění nových trendů,
5. prokázali jsme jasný vliv a důležitost praktického přípravného vzdělávání,
6. kvalitu praktické přípravy velkou měrou ovlivňují kooperující učitelky v mateřských školách, zde jsme rozkryly nedostatky v přípravném vzdělávání, které velkou měrou vnímají i výše uvedené studentky,
7. nedostatky v přípravném vzdělávání uvedla pouze Dominika, nelíbí se jí přístup pedagogů na vysoké škole ke studentkám z jiných pedagogických fakult,
8. všechny studentky uvedly, že chtějí pracovat v mateřských školách.

9. DOPLŇUJÍCÍ METODY VÝZKUMU

9.1 METODA VOLNÉHO ROZHOVORU S KOOPERUJÍCÍ UČITELKOU

O spolupráci na našem výzkumu jsme poprosili kooperující učitelku Lenku, která pracuje ve fakultní mateřské škole. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Nové Pace, kvalifikaci si prohlubovala kombinovaným studiem na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové, v oboru Učitelství pro mateřské školy, získala titul bakalář. V mateřských školách pracuje již 25 let. Souhlas s volným rozhovorem vyplynul zcela spontánně při pozorování studentky a probíhal po pracovní době, ve třídě mateřské školy. Diskrétnost byla zaručena.

9.1.1 VYHODNOCENÍ ROZHOVORU:

Otázka v rozhovoru č. 1: Vidíte rozdíl mezi učitelkami, které odbornou kvalifikaci získávají na střední škole, nebo škole vysoké?

Vyhodnocení: Kooperující učitelka ve své odpovědi vyzdvihla kvalitu přípravného vzdělávání na obou typech škol. U studentek školy vysoké však uvedla větší získané vědomosti a dovednosti v kompetencích manažerských, didaktických a osobnostních. Kompetenci komunikativní hodnotí shodně s důrazem na praxi.

Otázka v rozhovoru č. 2: Porovnáme-li u studentek rozdíl věkový, je vidět, znát v přístupu k dětem, k pracovním mateřské školy? (kompetence osobnostní)

Vyhodnocení: U této otázky vysvětlila a zdůraznila důležitost osobnostního zrání studentek, které se projevuje i v profesionálním chování, jednání. Vyšší odborný růst a životní rozhled spatřuje u studentek s vysokoškolským vzděláním.

Otázka v rozhovoru č. 3: Je to znát třeba i v oblasti bezpečnosti práce? (kompetence sociální)

Vyhodnocení: Ve své odpovědi se nejprve pozastavila, následně upozornila na nedostačující teoretické přípravné vzdělávání v této oblasti, které považuje za velmi důležité. Vědomosti a dovednosti studentky získávají pouze v praktickém vzdělávání.

Otázka v rozhovoru č. 4: Dovedou studentky pracovat s třídní agendou?

Vyhodnocení: Ve své odpovědi zdůraznila větší teoretické i praktické znalosti a orientaci v předškolním vzdělávání u studentek ze školy vysoké. Upozornila i na vyšší úroveň sebereflexe a komunikace. Znalosti studentek ze středních škol ohodnotila jako všeobecné, bez konkrétních praktických znalostí. Ve své odpovědi propojila kompetenci předmětovou, kompetenci didaktickou i kompetenci osobnostní.

Otázka v rozhovoru č. 5: Váš názor na praxi? Na dovednosti studentek při práci s dětmi?

Vyhodnocení: Kooperující učitelka uvedla, že praxe je málo. Považuje ji za základní metodu při utváření profesních dovedností. Kladně vyhodnotila změnu v charakteru přípravného vzdělávání, kterou iniciovali z mateřské školy.

9.1.2 ZÁVĚR:

1. Kooperující učitelka spatřuje výborné základy přípravného vzdělávání na obou typech škol,
2. přes toto tvrzení však vyjádřila názor, kvalitativně lepší úrovně utváření profesních kompetencí na vysokých školách,
3. zdůraznila význam praktické přípravy, která je z jejího pohledu nedostačující,
4. upozornila na nedostatek teoretických znalostí v oblasti bezpečnosti práce,
5. podtrhla důležitost osobnostního zrání studentek.

9.2 METODA POZOROVÁNÍ

Cíl: Zjistit úroveň přípravného vzdělávání v praktických dovednostech.

Sledován byl vztah k dětem, kooperující učitelce, personálu, k rodičům, individuální přístup k dítěti a motivace her a činností.

Pozorovány byly studentky: Adélka, Barunka, Emilka a Dominika.

9.2.1 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ

Adélka:

Dovedla studentka správně motivovat děti? (kompetence didaktická, psychodidaktická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Dovedla studentka příhodným způsobem komunikovat s dětmi, personálem v mateřské škole, s rodiči? (kompetence komunikativní, sociální)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Uplatňuje studentka při své práci individuální přístup k dítěti? (kompetence pedagogická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
-----	------------------	-------	----------	----

Barunka:

Dovedla studentka správně motivovat děti? (kompetence didaktická, psychodidaktická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ano	ne
------------	-----------	-------	-----------	----

Dovedla studentka příhodným způsobem komunikovat s dětmi, personálem v mateřské škole, s rodiči? (kompetence komunikativní, sociální)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Uplatňuje studentka při své práci individuální přístup k dítěti? (kompetence pedagogická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
-----	------------------	-------	----------	----

Dominika:

Dovedla studentka správně motivovat děti? (kompetence didaktická, psychodidaktická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Dovedla studentka příhodným způsobem komunikovat s dětmi, personálem v mateřské škole, s rodiči? (kompetence komunikativní, sociální)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Uplatňuje studentka při své práci individuální přístup k dítěti? (kompetence pedagogická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
-----	------------------	-------	----------	----

Emilka:

Dovedla studentka správně motivovat děti? (kompetence didaktická, psychodidaktická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Dovedla studentka příhodným způsobem komunikovat s dětmi, personálem v mateřské škole, s rodiči? (kompetence komunikativní, sociální)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
------------	-----------	-------	----------	----

Uplatňuje studentka při své práci individuální přístup k dítěti? (kompetence pedagogická)

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
-----	------------------	-------	----------	----

9.2.2 ZÁVĚR:

1. U všech respondentek byla hodnocena úroveň získávání profesních dovedností shodně.
2. V kategorii „ano“ byly hodnoceny první dvě položky.
3. V žádné položce nebyla vybrána kategorie „nevím“, „spíše ne“, či „ne“.
4. Kvalita přípravného vzdělávání ovlivňuje získávání profesních kompetencí.

9.3 SHRNU TÍ

V empirické části jsme orientační sondou získaly informace o úrovni přípravného vzdělávání na středních pedagogických školách a pedagogických fakultách. Musíme zdůraznit, že srovnání na takto malém počtu studentek je pouze orientační. Přesto však můžeme konstatovat:

Metodou rozhovoru jsme zjistili značnější teoretické znalosti i větší celkový přehled o dané problematice u respondentek, které ukončují vzdělání na vysokých školách. Výpovědi studentek ze středních pedagogických škol naznačují spíše všeobecné vědomosti. Větší teoretické znalosti, lepší orientace v problému napomáhá i vyššímu odbornému růstu. Toto zjištění potvrzuje v rozhovoru i kooperující učitelka, která vede pedagogickou praxi již několik let a na svoji funkci se cíleně připravuje.

Metodu pozorování jsme použili pro šetření vytvořených profesních dovedností. Rozdíly nebyly zjištěny. Domníváme se, že tento fakt ovlivňuje přibližně stejná hodinová dotace pedagogické praxe. Výzkumný nástroj se neprokázal jako dostatečně citlivý, z tohoto důvodu doporučujeme výzkumné šetření opakovat s větším počtem respondentů.

Při promýšlení problematiky propojování teorie a praxe by se neměla zanedbávat ani organizace praktického přípravného vzdělávání, které je v současné době nevyhovující v oblasti náhodného výběru kooperujících učitelek působících v mateřských školách. Samotné respondentky svým porovnáním během průběžné či souvislé pedagogické praxe, deklarují ve svých závěrech nižší i vyšší úroveň vzdělávání dětí v předškolním zařízení. Odborným propojením teoretické i praktické části tohoto vzdělávání bychom rozhodně přispěli k vyšší kvalitě přípravného vzdělávání budoucích učitelek.

Je zřejmé, že v přípravném období jsou požadavky na učitelkou profesi nereálné, jelikož některé dovednosti a kompetence dozrávají až v průběhu pedagogické praxe. Z tohoto důvodu doporučujeme rozdělit kompetence začínajícího učitele na kompetence, které budoucí učitel získává v průběhu přípravného vzdělávání a kompetence, které se utvářejí a upevňují později, po nástupu do pracovního procesu.

Pozitivní zjištění ve výzkumném šetření představují záměry respondentek, které získávají kvalifikaci na středních pedagogických školách, dále se vzdělávat a rozšiřovat si svoje znalosti v oblasti teoretické i praktické přípravy na úrovni vysokoškolského studia. Toto rozhodnutí zásadním způsobem ovlivní odborný růst i životní rozhled budoucích učitelů preprimárního vzdělávání. Napomůže vybudovat vyšší základy profesních kompetencí a bude směřovat k vytváření požadované učitelské osobnosti.

ZÁVĚR

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo získání argumentů pro podporu vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol. Tento cíl jsme plnili jednak v teoretické části, kde byla přiblížena problematika přípravného vzdělávání pomocí odborné literatury a legislativního zakončení. V praktické části byly ověřovány vědomosti a dovednosti respondentů, s akcentem na přípravné praktické vzdělávání, které můžeme chápat jako první vážnou prověrku připravenosti studenta na budoucí povolání. Pedagogická praxe představuje prostředek k propojení teorie a budoucí samostatnosti učitele. Celkově lze shrnout, že přípravné vzdělávání představuje první etapu profesionalizace učitele.

Nároky na učitelkou profesi stále vzrůstají a v současné době se promítají do požadavků na tzv. učitelkou kompetence. V provedeném výzkumu jsme se zaměřili pouze na základní kompetence, které jsou navrženy v hlavním východisku pro vytvoření profesního standardu. Podstatou profesionalizace je změna v přístupu učitele ke vzdělávání a výchově ve všech úrovních. Efektivnost přípravného vzdělávání je podmíněna organizací a odborným vedením.

Kvalita přípravného vzdělávání ovlivňuje kvalitu našich škol, proto se v poslední době stále více diskutuje o podstatě učitelkou vzdělání a o profesionalizaci v přípravě budoucích učitelů. Podstatou změny je pochopení souvislostí a uvědomění si vlastní odpovědnosti v tomto procesu. Aby mohl učitel provádět svou profesi dobře, potřebuje mít jasno, jak vyhoví profesním požadavkům kladeným na jeho osobu. Tomu pomáhají již zmíněné kompetence učitele, které v obecné rovině vystihují to, co by měl umět a jakými vlastnostmi by měl disponovat.

Tento nikdy nekončící výchovný proces klade vysoké nároky i na pedagogické pracovníky, kteří připravují budoucí učitele mateřských škol. Je to zcela logické, a proto doporučujeme vytvořit i jistý základní rámec, který by definoval a motivoval tuto oblast školské politiky. Na základě zjištěných skutečností doporučujeme trvat na legislativní úpravě kvalifikačních předpokladů pro učitelky mateřské školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8
- BENEŠ, M. *Andragogika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-247-2580-2
- BURKOVIČOVÁ, R. *Přípravné vzdělávání učitelů*. Ostrava: OSU, 2008. ISBN 978-80-7368-538-6
- FICHNOVÁ, K., SZOBIOVÁ, E. *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-323-9
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVLÍNOVÁ, M. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-048-0
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5
- HORŇÁČKOVÁ, V. *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004
- SKUTIL, M., ZIKL, P. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3855-0
- SPIPKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovevsku*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0
- SPIPKOVÁ, V., HEJLOVÁ, H. *Univerzitní vzdělávání učitelů primární školy na přelomu století*. Praha: UK Praha, 1999. ISBN 80-86039-76-5
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6
- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: UP Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1373-6

- ŠMELOVÁ, E. *Mateřská škola*. Olomouc: UP Olomouc, 2004. ISBN 80-244-0945-8
- VALENTA, J. *Školské zákony s komentářem a prováděcí předpisy*. Olomouc: Anag, 2005. ISBN 80-7263-265-5.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina*. Praha:UK Praha, 2001. ISBN 80-7290-059-5 (první a druhý díl)
- WALTEROVÁ, E. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2 (první a druhý díl)

PŘÍLOHY

ROZHOVORY SE STUDENTY:

ADÉLKA:

- 19 let
- SpgŠ Nová Paka
- 4. ročník

CO VÁS VEDLO KE STUDIU? Babička, ta studovala taky pedák, tak prostě nějak mě to napadlo, mamka mě teda, ta myslela, že půjdu na obchodku. To jsem nechtěla, od malinka jsem chtěla jít sem, nějak jsem ani nepřemýšlela.

JAK SE VÁM LÍBILO VE ŠKOLE? CO PRAXE? Na praxích se mi líbilo, když jsme byli v místě bydliště. Když jsme měli tu průběžnou a tam jsme museli dělat vše podle předpisů, času, všechny činnosti řízený, to jsem řekla, že do školky v životě nepudu. Ale jak jsme byly ve třetíku na ten měsíc, jako v místě bydliště, tam to bylo takový normální, jak to tam chodí každý den, že se to může změnit dle situace, tak to se mi začalo strašně líbit. Jste přesvědčená, že se předškolnímu vzdělávání chcete věnovat i v budoucnu? Ano, jo, budu se hlásit na VŠ předškolní pedagogiku.

JAK PROBÍHALA PRAXE? Praxe v prváku 14 dní souvislá v MŠ, ve druháku 14 dní v družině, ve třetíku 1 den v týdnu průběžná, na konci 3 neděle v MŠ, ve čtvrtáku 1 den v týdnu družina a 14 dní teď na jaře v místě bydliště.

KURIKULÁRNÍ REFORMA, RVP, ŠVP, ZÁKONY, VYHLÁŠKY – UČILI JSTE SE TOTO VE ŠKOLE? No, my jsme si to jako zmínili, že jsou, ale jako do hloubky jsme to neprobírali.

VÍTE, KDE NAJDETE NÁVOD PRO TVORBU ŠVP? Hmmm, to nevím TO NEVADÍ, V POHODĚ, TŘEBA V TEORII, NEBO NA PRAXI JSTE NEVIDĚLI ŠVP, TVP?

Jako i na praxi? To jo, to nám všechno ukazovali, seznamovali nás tím.

DOKÁZALA BYSTE SESTAVIT INDIVIDUÁLNÍ PLÁN? To ne, to jsme se neučili. OŠD? – hmmm, jako, my jsme se učily, jak se to pozná, že to dítě ještě není připravený na školu, nějaký ty testy, ale postupy myslím, že ne.

INTEGRACE DĚTÍ? S TOU JSTE SE SETKALI? Já mám pocit, že někde jako na praxi, v nějaké té školce, že jsme někoho tam měli, ale už si nepamatuju. Myslím, že jo. A V TEORII JSTE SE O TOMTO UČILI? Asi jo, hmmm, nevím.

ADAPTACE DĚTÍ? Jo, to jsme se učily.

ŠIKANÁ? SETKALA JSTE SE NĚKDE SE ŠIKANOU? Ne to ne, jen takovýto pošťuchování ve školce, že se někdy poperou a tak.

A UČILI JSTE SE TŘEBA SPRÁVNĚ VYSTUPOVAT? NAHRÁVALI JSTE SE? My jsme měli předmět, jazyková výchova, nebo něco takovýho – Literární a jazykové praktikum, tam nám zadali téma a měli jsme s tím vystoupit, souvisle o tom mluvit a tak. A V RÁMCI DRAMATICKÉ VÝCHOVY? To jsme měli taky jako improvizální cvičení, že nám paní učitelka přečetla půlku pohádky a my jsme ji měli okamžitě dopovědět.

NOVÉ ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY? Učili jsme se o tom ve škole, nikde na exkurzi jsme nebyli.

NÁZOR NA HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ TŘÍDY? – Já si myslím, že každá má něco do sebe, mně se teda pracuje líp se stejně starýma dětma, protože jako že nemusím vymýšlet více činností, na průběžné praxi jsme měli smíšené třídy, děti od dvou let až po sedmileté děti, to bylo něco strašnýho, vymýšlet pomalu 3, 4 činnosti pro každý to dítě, pak jsme vymysleli třeba hru, ta zas nebavila větší děti, protože ... když byla třeba pro ty větší děti, malý to zas třeba nechápali. Mně osobně se teda líp pracuje se stejně starýma dětma, ale každá skupina má něco do sebe. A UČILI JSTE SE TŘEBA „NABALOVACÍ SYSTÉM“? Co to je? JE ČINNOST, JEDNO JAKÁ, MALÉ DĚTI SE SEZNAMUJÍ, STARŠÍ DĚTI PROCVIČUJÍ A NEJSTARŠÍ DĚTI OPAKUJÍ A OPAKOVÁNÍM A OBOHACOVÁNÍM ČINNOSTÍ DOCHÁZÍ K UPEVNĚOVÁNÍ. Ne, to ne, my jsme se učili, anebo je prostě namotivovat tak, aby ta jednoduchá hra pro malé děti bavila i děti starší.

PŘESAHY? DVOULETÉ, SEDMILETÉ DĚTI – Na průběžné praxi, to jsem se setkala, s dvouletými dětma, to jsme tam byli na těch pár dní a zrovna jsme je chytli, je to na nich hrozně znát, protože prostě s nima se pomalu nedalo nic dělat. Seděli a koukali, my jsme jim říkali, aby si šli hrát, ale oni tam byli jak Alenka v říši divů.

OŠD? Ty jsem měla na praxi v místě bydliště a ty jsou zas úžasný, jak prostě nám pomáhali, ty všechno zvládli, těm se nemusí pomáhat nic.

A MOHU SE ZEPTAT? PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA MÁ ZA ÚKOL – VŠESTRANNÝ ROZVOJ, NEBO OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANOU VÝCHOVU? CO JSTE SE UČILI? Všeestranný harmonický rozvoj, A KDYŽ SE ZEPTÁM NA OSOBNOSTNĚ

ORIENTOVANOU VÝCHOVU, ŘÍKÁ VÁM TO NĚCO? Hmmm SLYŠELY JSTE TO VŮBEC? Jo, něco mi to říká

VYSVĚTLENÍ – VŠESTRANNÝ HARMONICKÝ VÝVOJ SE PROPAGOVAL DO REVOLUCE, PO REVOLUCI SE OŘENTACE SMĚŘUJE SPÍŠE NA OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL VÝCHOVY, INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP K DÍTĚTI SE ZOHLEDŇUJE. TÍMTO MI VLASTNĚ ŘÍKÁTE, ŽE NA TÉ ŠKOLE, ZŮSTÁVAJÍ TROŠKU POZADU. To jo, ale zase ten individuální přístup taky propagujou.

Dobře, děkuji

BARUNKA:

- **20 let**
- **SPgŠ Nová Paka**
- **4. Ročník**

PROČ JSTE SI VYBRALA STUDIUM? Já osobně jsem už od nějaké 8. třídy hlídala děti a práce mě bavila. Když jsem se rozhodovala, tak mě to ani nenapadlo, dokopala mě k tomu mamka, která řekla a co kdybys šla na ped'ák, no tak to máš dobrej nápad, to беру. Podaly jsme přihlášku a vyšlo to.

PRAXE BĚHEM 4 LET, ZDA JSTE BYLA SPOKOJENÁ, ZDA JI BYLO MÁLO, ČI HODNĚ, POROVNEJTE. Praxi jsme měli od 1. do 4. ročníku. V prváku jsme měli, pracovali jsme jako asistenti, neměli jsme žádnou činnost, 14 dní. Ve druháku 14 dní v družině. Ve třet'áku průběžné praxe ve školkách v Nové Pace, kde nás sledovali učitelky, které si psali hodnocení a tak, jednou týdně. Na konci roku asi měsíční praxi ve školce, vybírali jsme si ji sami, většinou v místě bydliště. Ve čtvrt'áku průběžná praxe ve družině v Nové Pace, 1 týdně, 14 dní ve školce, nebo družině, všude jsme dělali hodnocení.

PLÁN DO BUDOUCNA? CHCETE SE VĚNOVAT UČITELSTVÍ? Hlásím se na vysokou školu, předškolní pedagogiku.

A VÁŠ NÁZOR NA STUDIUM? CO ZLEPŠIT, CO JE POZITIVNÍ, CO JE NEGATIVNÍ? Myslím si, že bylo výborný, že jsme měli hodně praxe, to bylo fajn, akorát se mi nelíbil takový přístup učitelek ve školkách v Nové Pace, protože někdy to bylo tak, že jsme šli s nervama, aby to všechno dopadlo, aby na ně někdo nekřičel, aby to děti bavilo. Tak to by bylo takový dobrý, kdyby se to všechno zlepšilo. Já chápu, že pro ně to je těžký dělat praxi no, ale jinak si myslím, že to bylo super, fajn.

JAKOU FORMOU JSTE DĚLALI PŘÍPRAVY? Měli jsme denní režim, podle kterého jsme se řídili, museli jsme ho dodržovat, do půl 9 ranní hry, potom svačina, teda ranní hry, tělocvik, svačinka, řízenka, ŘÍZENOU ČINNOST TEDA VYŽADOVALI? Jo, to bylo vždycky nejhorší, protože jsme museli mít všechny děti, frontální činnost a kdo nechtěl, tak jsme ho museli dlouho přemlouvat, abychom ho přemluvili. Tady se vlastně nic nezměnilo, to bylo takový divný. Tohleto se řídí asi věkem učitelek, že čím mladší (kooperující), tím jsou jakoby otevřenější.

SETKALI JSTE SE SE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝMI JEVY? Se šikanou, nebo ubližováním? ANO. Ne, já osobně ne.

S INTEGRACÍ? Co to je? POSTIŽENÉ, NEBO NĚJAK ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI. To ne.

ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY V MŠ? Ve škole jsme to brali, teorii. Máme to jako otázku k maturitě. GARDNEROVU TEORIÍ ROZMANITÝCH INTELIGENCÍ ZNÁTE? Ne, nesetkala jsem se s ní. Nevím.

HODNOCENÍ HETEROGENNÍ A HOMOGENNÍ TŘÍDY, VÁŠ NÁZOR. Já si myslím, že obojí je v něčem dobrý. Heterogenní tam, je tam fajn, že si děti mohou pomáhat, když jich je hodně, jako to tedkon ve školkách je celkem běžné, 25 dětí, starší děti mohou mladším pomáhat, třeba v umyvárce, můžou jim různě připomínat a tak, pokud si je paní učitelka do toho dostane. Tak si myslím, že je to určitá výhoda, ale na druhou stranu to nemusí přinášet úplně ovoce, můžou i těm mladším ubližovat a tak. A ty homogenní, nemusíme vymýšlet dva stupně obtížnosti u různých činností. Protože tříleté dítě zvládne něco jiného než šestileté.

UČENÍ NA ZÁKLADĚ SITUAČNÍHO UČENÍ, NA ZÁKLADĚ ZÁŽITKŮ, PROŽITKŮ? Moc ne, spíš jsme měli přípravu, kde bylo, co jim máme předat. A JAK KOMUNIKOVAT S DĚTMI? Asi ne, jen v dramatické výchově, pohádky a tak.

PŘESAHY? SETKALI JSTE SE S DVOULETÝMI, SEDMILETÝMI DĚTMI? TEORIE, PRAXE. Já mám pocit, že v souvislé praxi v místě bydliště, že jsem tam měla dva a půl leté dítě, podmínka byla, že nemůže nosit plínky do školky, tak tam. ODKLADY ŠKOLNÍ DOCHÁZKY BYLY? PLÁNY TVOŘIT UMÍTE? Nevím, s tím jsem se nesetkala ani na praxi. ANI TEORII? Asi ne, to nevím. Konkrétně ne.

NA STŘEDNÍ ŠKOLE JSTE SE UČILI, ŽE CÍLEM PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKY JE OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÁ VÝCHOVA, NEBO VŠESTRANNÝ ROZVOJ? Všeestranný a harmonický rozvoj dítěte.

ŘÍKÁ VÁM NĚCO KURIKULÁRNÍ REFORMA, RVP, ŠVP? UČILI JSTE SE VE ŠKOLE TVOŘIT TYTO DOKUMENTY? No, my jsme nejdříve do nich nahlídly, abychom se v nich

dokázali orientovat a jinak až na praxi třeba v místě bydliště, tam jsem do nich musela koukat, protože v nich měli cíle, kompetence a podobně. V Pace tam ne, dostali jsme cíle k různému týdnu a jeli jsme podle něho. S tím pracovaly jenom učitelky a nám dávali konkrétní cíle. Na souvislé praxi jsem si je mohla i vybrat. Teorii ve škole jsme brali, máme to jako maturitní otázku, Vzdělávací soustava. Děkuji

DOMINIKA

- **24 let**
- **Střední odborné učiliště v Kvasích, obor podnikání**
- **Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Bc. (obor Učitelství pro mateřské školy)**
- **Univerzita v Hradci Králové, Mgr. (obor Pedagogika předškolního věku)**
- **1. ročník**

POROVNEJTE BAKALÁŘSKÉ A MAGISTERSKÉ STUDIUM, JE TAM ROZDÍL? Myslím, že určitě je rozdíl, hlavně si myslím, že je rozdíl ve vědomostech. Spolužačky, které dělali UHK bakaláře, tak mají větší přehled v diagnostice, znají diagnostické metody, já jsem psala bakalářskou práci na téma Školní zralost a diagnostika a nemám takovej přehled, jako mají studentky UHK. Myslím si, že my z jihočeské univerzity máme zase větší přehled z psychologie.

PRAXE NA BAKALÁŘI? V 1. ročníku jsme pozorovaly děti a paní učitelku, 1 den v týdnu. Ve 2. ročníku 1 den v týdnu a to už jsme si s dětmi zkušely, byly jsme tam tři a střídaly jsme se, jedna si vzala ranní hry, druhá si vzala řízenou činnost, třetí pobyt venku a na konci semestru jsme si už zkušeli pracovat celý den. 3. ročník 2 studentky, 1 den v týdnu a druhý semestr už v té samé školce 14 dní souvislou praxi. ŠKOLKU JSTE SI VYBÍRALY SAMI, NEBO VÁM JI URČUJE UNIVERZITA? 1., 2., 3. ročník určuje universita s tím, že ve 3. ročníku jsme si mohli vybrat ze 4 školek, a museli jsme se domluvit mezi sebou, kam která půjde.

MGR v HRADCI KRÁLOVÉ? - speciální pedagogika 2 dny, bylo to přínosné, protože jsem to nezažila a náslechy v první třídě, se speciálním úkolem, všímat si dislektiků. 2. praxi budeme mít na ČŠI, v mateřských školách praxe není, pouze 4. ročník má praxi na managementu. Mně to chybí.

NÁZOR NA PRAXI V BAKALÁŘÍ? Mně to dalo hodně, protože jsem neměla SPgŠ, tak mi to dalo maximum, bylo to tak akorát. Já nevím, praxe není nikdy dost, ale pro mě, to bylo tak akorát v rozmezí, jak jsme měly studium. Tak abych se mohla věnovat i dalším předmětů, tak to bylo akorát. Je to skloubený, propojený. Ještě bych uvedla zajímavost, na praxi nás natáčeli na kameru, potom nám to pouštěli a to mi taky hodně dalo, že jsem vlastně viděla, jak pracuji s dětmi.

KURIKULÁRNÍ REFORMA, RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM? Říká a hodně. Měli jsme z toho zkoušky a vypracovávali jsme ŠVP, TVP. JAKÉ TO BYLO? Ze začátku strašný zmatek, nevěděla jsem co to je, než jsem si to vlastně všechno prošla, hodně dlouho mi to trvalo. POMÁHALA VÁM V TOM PRAKTICKÁ ČÁST? UKÁZALI VÁM TO NA ŠKOLKÁCH? Něco jsem si nastudovala doma z papírů, nejprve a potom jsem šla do školky a viděla jsem to a zjistila jsem, že jsem to pochopila trošku jinak, než to školky mají. Takže praxe je pro mě opravdu přínosem.

INDIVIDUÁLNÍ PLÁN, SETKALI JSTE SE S TÍM? Ve škole v bakaláři i magisterském, na bakaláři poprvé, to nám i paní profesorka přinesla i ukázky z praxe a to mi taky hodně dalo. Protože jsem viděla, jak to probíhá a pak jsme měli individuální plán napsat. Dostali jste k tomu i podklady, ABYSTE ZNALY ANAMNÉZU DÍTĚTE? Ano, bylo to jako kazustická studie na jednu stránku, což se mi zdálo hodně málo. Na magistře jsme to procházely trošku jinak, jiným způsobem. A KDYŽ TO POROVNÁTE? Mně se líbily oba způsoby. TAKŽE TO POTOM V PRAXI VYUŽIJETE. Ano, myslím si, že je toto hodně individuální.

OŠD? – vzhledem k tomu, že jsem psala bakalářskou práci na téma Diagnostika školní zralosti, myslím si, že mám o tom přehled, bakalářka mi dala hodně. Teď na magisterském jsme to tolik neprobírali. Asi 3-4 hod, abychom měli nějaké materiály.

SETKALY JSTE SE NA PRAXI, V TEORII S DVOLETÝMI DĚTMI? Během školy vůbec, ale já jsem chtěla po bakaláři nastoupit do práce, kde byli asi dvě dvouleté děti, myslím si, že na jednu učitelku je práce dost náročná. Tak jsem se o to zajímala sama, byla jsem přesvědčená, že nastoupím. Nakonec mě nevzali, protože řekli, že nemám praxi a že bych to nemusela zvládnout. Což mě docela vyděsilo, protože jsem se na to opravdu připravovala. Tak jsem šla studovat.

OŠD? V bakalářské práci jsem posuzovala metody. VYŠLA VÁM VSTRÍC MŠ? Ano, paní učitelka i ředitelka byly ochotný, všechny informace se mi snažili předat, jak to dělají oni a tak.

INTEGRACE? To jsem prvně slyšela na bakaláři ve druhém ročníku, jakoby učili jsme se o tom, vím co to je, ale v praxi jsem se s tím nesetkala. (Azylový dům – děti ze sociologicky znevýhodněného prostředí, postižené děti, atd.) Nesetkala jsem se s tím, ale dokážu si to představit.

PRESENTACE A KOMUNIKACE? To jsem už uvedla, natáčeli jsme se na kameru. A V TEORII? V psychologii, v efektivní komunikaci, ale spíš jenom teorii, základy. V praxi ne.

MANAGEMENT ŠKOLY? V bakaláři v prvním ročníku jsme si mohli vybrat speciální pedagogiku, nebo management. Tak já jsem si vybrala management, protože na střední škole jsem ho už měla, maturovala jsem z toho, tak jsem si říkala, že budu mít alespoň nějaké znalosti, ale mýlila jsem se (smích). JAKTO? Neměla jsem vůbec nic. Jen tak ekonomika, účetnictví, se školským to nemělo vůbec nic, dělalo mi to velké problémy. CO NEJVÍC? No ono to bylo tak všechno, měli jsme hodně přísného pana učitele, kterej chtěl všechno prakticky, a já prostě nevěděla. Teorii jsem znala, ale nedokázala jsem si to představit v praxi. A NA PRAXI JSTE SE S TÍM POZDĚJI SETKALA? No já si myslím, že to ještě nechápu do dneška, já nevím. ALE V PRAXI JSTE SE S MANAGEMENTEM SETKALA, ano, to mi taky dalo hodně, že jsem viděla (u Vás) co ta ředitelka vlastně dělá, abych měla představu.

ZAMĚŘÍME SE NA UČITELKU VE TŘÍDE, TA VLASTNĚ ČÁST MANAGEMENTU TAKY DĚLÁ – TŘÍDNICI, DOCHÁZKU, PLÁNY, ATD. To jsme taky probírali, ale jenom teoreticky. Měli jsme to tak, že nám něco dovykládali a pak jsme si na toto téma měli připravit seminární práci. Měli jsme si to sehnat sami. HM, TO JE ALE SOUČÁST MANAGEMENTU, UMĚT SI PORADIT, UMĚT SI TO SEHNAT. No, mně to dělalo velký problémy. A zase třeba, až budu pracovat v nějaký ty školce, tak si myslím, že se do toho nějak dostanu. TO ROZHODNĚ, TOHO SE NEBOJTE

A CO OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÁ VÝCHOVA, ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY, SETKALA JSTE SE S TÍM AŽ TADY V HK NA MAGISTERSKÉ PŘÍPRAVĚ? Nějakéj náznak byl i na bakaláři, ale nějak jsem to nepochopila, bylo to takový rychlý, stručný. Tady to víc rozpracováváme, zkoušíme si ty činnosti, povídáme si o tom.

SETKALI JSTE SE NA PRAXI S VOLNÝM STYLEM A NEBO JE TO POŘÁD OPAKUJÍCÍ SE RANNÍ HRY, CVIČENÍ, ŘÍZENÁ ČINNOST A VEN? Na praxi většinou na bakaláři se to takhle dělalo, ale já jsem toho názoru, že je to špatný. TAKŽE NIKDY JSTE NEVIDĚLA TENTO STYL VEDENÍ DĚTÍ? No, asi takhle, byla jsem ve školce, kde měli tohle tak naplánovaný, že to takhle bude, ale byl týden, kdy to bylo úplně všechno jinak, děti

byly rozjetý, vynechali jsme to, dělali jsme něco jiného a potom jsme se k tomu vrátili. TAKŽE SE DRŽELI SPÍŠE DANÉ PŘÍPRAVY, ŘÁDU. Bohužel, ano. NEVYUŽÍVALI ZÁŽITKŮ, PROŽITKŮ DĚTÍ? Jo tak to taky, bylo divadlo, tak si o tom pověděli a tak. Povíдали si všichni najednou anebo si paní učitelka povídala se skupinou dětí. Jak kdy a jak kde. Někdy jsme je nechali volně hrát a děti si to užily, jindy za námi chodily a ptaly se, co se bude dělat. Tak jsme si šly zahrát hru. A JEŠTĚ SE ZEPTÁM NA PŘESOUVÁNÍ ČINNOSTÍ VEN, MÁTE NAPLÁNOVÁNO SEZNAMOVÁNÍ S KYTKAMA, A PROTOŽE JE KRÁSNÉ POČASÍ, JDU VEN UŽ V DEVĚT. Tak já myslím, že to záleží na konkrétní ředitelce, jestli to umožní myslím, že tohle by se asi nemělo dělat. PRÁVĚ ŽE ANO, PŘESOUVAJÍ SE ČINNOSTI VEN. JE TO LEPŠÍ, PŘIROZENÉ UČENÍ. TŘEBA NA JAŘE, ROSTE SNĚŽENKA A DĚTI LÉPE POCHOPI, KDYŽ JI VIDÍ, KDYŽ JI TŘEBA I VYNDÁTE ZE ZAHRÁDKY, UKÁŽETE CIBULKU, STONEK, LÍSTKY, KVĚT. S TÍMTO PŘÍSTUPEM JSTE SE SETKALI? No, já jsem to taky zkoušela, chtěla jsem jít ven a ukázat jim stromy, kytičky a takhle, ale paní učitelka mi říkala, no já nevím, to by asi paní ředitelka nedovolila, musela bych se zeptat. TAKŽE TO JE PODLE ŠKOLEK, Asi jo. Myslím si, že bych se domluvila s paní ředitelkou a nebyl by to asi problém.

Děkuji

MÍŠA:

- **24 let**
- **SPgŠ v Praze**
- **Univerzita Karlova v Praze, Bc. (obor Učitelství pro mateřské školy)**
- **Univerzita v Hradci Králové, Mgr (obor Pedagogika předškolního věku)**
- **2. ročník**

VY UŽ JSTE ZKUŠENÁ UČITELKA, ŘEKNETE MI NÁZOR NA PRAXI? Já už jsem si prošla vším možným, tak teď zrovna, teď nevím, co zrovna. Už mi chybí jenom ta praxe. CO TŘEBA ZLEPŠIT, NEBO KDE JSTE BYLA? V mateřské škole, v družině, v dětském domově, ve speciální mateřské škole, na inspektorátu. A PLÁN DO BUDOUCNA, BUDETE CHTÍT UČIT VE ŠKOLCE? Určitě, nic jiného neumím.

VY URČITĚ ZKUŠENOSTI S KURIKULÁRNÍ REFORMOU, NEBO RÁMCOVÝM PROGRAMEM (dále RVP PV) MÁTE. Ano, vím, o co jde. S RVP JSTE SE UČILI PRACOVAT? Učili jsme se s tím pracovat, pak jsme vlastně tvořili i ŠVP, takže znám.

ZÁKONY, no je školský zákon, vyhláška o stravování, pak je o předškolním vzdělávání, o pedagogických pracovnících. TO VÍTE, TO JE DOBŘE, HOLČINY ZE STŘEDNÍCH ŠKOL TOTO NOC NEZNAJÍ. My jsme se s tím na střední škole taky nesetkali, to jsme vůbec nerozebírali. On je teda fakt, že rámcáky teprve přicházely, já jsem vlastně maturovala ve 2007 a učitelé se s tím teprve seznamovali, takže nám to nemohli nějak předávat. Až spíš na vejšce. A ŠKOLSKÝ MANAGEMENT? Setkala jsem se s ním hodně teď na magisterském, na praxi jsme byli i na ČŠI.

UMĚLA BYSTE SESTAVIT INDIVIDUÁLNÍ PLÁN? Teďkon na vejšce jsme se to učili i jsme dostali konkrétní vzor, co všechno tam musí být, A NA STŘEDNÍ ŠKOLE? Vůbec. VŮBEC? Vůbec NA STŘEDNÍ. S ODKLADEM ŠKOLNÍ DOCHÁZKY? POROVNEJTE VYSOKOU ŠKOLU A STŘEDNÍ ŠKOLU. Co? PLÁN ODKLADU ŠKOLNÍ DOCHÁZKY. To jsme asi vůbec (ticho) ANI NA VYSOKÝ? Ne. ŽE SE MUSÍ VYCHÁZET Z DOPORUČENÍ PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY. No, že musí být ten papír, to doporučení, to vím. Jako takhle kolem toho, to jsme si říkali a že by potom musel být nějaký zvláštní plán, to nevím. JE A MUSÍ SE PROJEDNAT S RODIČI. TO JSOU VLASTNĚ TY PŘESAHY A O DVOULETÝCH DĚTECH? Měli jsme paní učitelku z jeslí, která nám říkala vývojové rozdíly a specifika hry, že tyto děti si musí hodně hrát. A KDYŽ SE VRÁTÍME K INDIVIDUÁLNÍM PLÁNŮM, ŘÍKALI VÁM, ŽE SI MUSÍTE SEHNAT RODINNOU ANAMNÉZU, no říkali nám, že musíme mít kompletní analýzu, znát rodinné prostředí, lékařské vyšetření a tak. ANO

A CO VÁM ŘÍKÁ INTEGRACE? To jsou postižené děti, nebo nějak znevýhodněné, to jsme brali, měli jsme několik předmětů. V porovnání na SŠ speciální pedagogiku, ale tam jsme spíš probírali jenom teorii, praxi ne.

JAK TO VYPADÁ V PRAXI? JE NASTOLEN REŽIM, NEBO SE UPLATŇUJE VOLNĚJŠÍ ZPŮSOB? Někde to tak je, že jde po celé období o řízenou činnost, tedkon se hodně učitelek snaží toto zvolnit, že už to začíná být lepší, ale pořád někde jedou dle daného režimu. S volnějším způsobem jsem se setkala, ale i v takovýchto školkách je hromadná, frontální činnost. Nesetkala jsem se nikdy, že by nebyla.

CO VÁM ŘÍKÁ OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÝ MODEL VÝCHOVY? Na SŠ jsme se učili o osobnostně orientovaném modelu, takhle nějak se to nazývalo, spolu s Waldorfskou, Montessori pedagogikou. Na VŠ více do hloubky i praxi, kde jsme si zkoušely s dětmi takto pracovat. TAKŽE ALTERNATIVNÍ PŘÍSTUPY ZNÁTE. Ano, to je ta Waldorfská, Montessori, Zdravá MŠ, to jsme hodně probírali už na střední, abychom o tom věděli, na bakaláři jsme měli na toto téma přednášky. Na obou jsme se měli v rámci praxe 1 den

v MŠ s alternativním přístupem. Navazující MGR již ne, tam jsme hodně brali Gardnera a opravdu hodně, máme ho i ve státnicových otázkách.

ADAPTACE? Zvykání, to jsme přímo neřešili, říkali jsme si o pomalém přístupu k dětem.

KOMUNIKACE S RODIČI, VYSTUPOVÁNÍ? Měli jsme spoustu dramatické výchovy, osobnostní rozvoj, přednášky. Na střední jsem maturovala z dramatické výchovy, osobnostně dramatická výchova, literární praktikum. Týkalo se to mluveného projevu, hry, výchova prostě do školky. Na vysoké škole, v rámci managementu jsme se učili řešení konkrétních případů, problémů z praxe. Měli jsme mluvit za děti, rodiče, přesvědčit někoho, už jsme s tím pracovali.

A SOCIÁLNĚ PATOL JEVY? Ježíš, měli jsme na VŠ patopsychologii, nevím, jestli je to ono. ŠIKANA? ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI? Na SŠ jsme měli v rámci speciální pedagogiky ubližování a tak, na praxi vůbec. Na SŠ teorii, abychom věděli, že taková problematika je a na VŠ si to teď nějak neuvědomuju.

HOMOGENNÍ A HETEROGENNÍ DĚTI? UČILI VÁS ZPŮSOB PRÁCE? Vysvětlily rozdíl, to znamená v heterogenní třídě přizpůsobit program dětem, v homogenní třídě je to jednodušší. NA PRAXI JSTE SE S TÍM SETKALA? Výběr školky spočíval na mně, takže viděla. LÍBILO? Ano, vždycky jsem chtěla dělat ve školce, je mi jedno v jaké.

Děkuji

Paní učitelka Jitka vede průběžnou i souvislou pedagogickou praxi.

VIDÍTE ROZDÍL MEZI UČITELKAMI, KTERÉ ODBORNOU KVALIFIKACI ZÍSKÁVAJÍ NA SŠ, NEBO NA VŠ ? Toto je hodně těžká otázka, budeme ji specifikovat. Když si vezmeme začínající učitelku, když můžu porovnat začínající učitelku ze střední pedagogické školy, rozhodně základy jsou výborný, úžasný, protože pedagogické školy vedou studentky pořád dobře a pořád kvalitně, ale studentka, která má vysokou školu, tak tam už je jasný obzor na management, na řízení, na takovou všeobecnou větší orientaci, lepší rozhled. Co se týče práce vlastně s rámcovým vzdělávacím programem, se vzděláváním a vůbec zařazení do všech těch oblastí a orientaci, kam vlastně to dítě vést. V současné době vidíme i posun v emoční inteligenci, krásně se dokážou vcítit do pocitu dítěte, co dítě prožívá, co umí. Samozřejmě jednání s rodičema, partnery to je všechno o praxi. O tom jak vlastně budou sami zkušenými. V této oblasti markantní rozdíl tam nevidím, protože záleží na osobnosti člověka. Může být výborně připravená jak z pedagogické školy střední, tak ze školy vysoké. Záleží na tom, jestli to dělá s láskou, jestli to chce dělat a jestli se chce vzdělávat.

POROVNÁME-LI U STUDENTEK ROZDÍL VĚKOVÝ, SŠ – 20, VŠ – 24, JE VIDĚT, ZNÁT V PŘÍSTUPU K DĚTEM, PRACOVNICÍM V MŠ? Určitě, samozřejmě, ve dvaceti letech kouká, rozhlíží se, tápe, ale ta vysokoškolačka si už dává jasný směr, cíl, co a jak dál a samozřejmě každý rok je znát, je to znát.

JE TO ZNÁT TŘEBA I V OBLASTI BOZP? No, to rozhodně, nooo v této oblasti ještě dávám, bohužel šanci zraní. Děvčata, která přijdou na praxi, vůbec neznají bezpečnost. Co se týče přecházení, pobytu venku, chůzi po silnici, to vlastně se snažíme hodně zajišťovat. Bezpečnost venku, samozřejmě i ve třídě. Oni si vůbec neuvědomují to riziko stolů, smekavé podlahy, schodů apod. Ale samozřejmě už umějí naslouchat, tak je na to upozorňujeme a začínají to vnímat. JE ZDE ZNÁT ZKUŠENOST SE SVÝM, ČI JINÝM DÍTĚTEM? To taky, ale záleží na člověku, jestli je schopen na začátku tolika vědomostí pobrat a jestli už ty základy ze školy má, co se týče bezpečnosti. Na školách tam není kladen nárok.

A PRÁCE S TŘÍDNÍ AGENDOU? Tak tam zcela otevřeně, děvčata z vysoké školy se ihned orientují, vědí, jak mají pracovat. Ze střední školy je to všechno všeobecně, není tam ještě prostě vidět práce s rámcovým programem, jako ze školy vysoké. Vysoká škola je opravdu přínosem. Je a umějí si svoji práci obhájit, umějí mluvit na vyšší úrovni. Znají výrazy, vědí. Když to porovnáš třeba se staršími kolegyněmi, tak pro ně je „rámcák“ někdy oříšek. Nic jim neříkají kompetence, cíle, holky z vysoké školy se orientují, vědí. A krásně to dokážou použít a mají tam tu návaznost.

VÁŠ NÁZOR NA PRAXI? DOVEDNOSTI STUDENTEK PŘI PRÁCI S DĚTMI? Praxe je určitě málo, strašně málo. Určitě víc, my jsme právě letos prosadili, že už vlastně chodí na praxi i prvandy a s dětmi pracují. Dříve to bylo udělané tak, že se pouze zúčastňovaly náslechu, jen se dívali. Nyní už je máme v procesu a je to pro ně daleko přínosnější. Mluvíme teď o vysoké škole? ANO, MLUVÍME. Praxe je pořád málo, praxe je základ. Někdy se stává, že jsou lepší studentky ze střední školy, jindy ze školy vysoké. Zde záleží na osobnosti studentky, opravdu.

Děkuji moc