

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY**  
**KATEDRA PRIMÁRNÍ PEDAGOGIKY**

**NÁROČNOST POVOLÁNÍ UČITELKY  
MATEŘSKÉ ŠKOLY**

**Diplomová práce**

**Vedoucí diplomové práce:**  
**Autorka diplomové práce:**

**PaedDr. Jana Kropáčková, PhD.**  
**Dana Karmasinová**

**Studijní obor:**  
**Forma studia:**  
**Termín dokončení diplomové práce:**

**Předškolní pedagogika**  
**Kombinované magisterské**  
**listopad 2005**

**Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Jany Kropáčkové, PhD. V práci jsem použila informační zdroje uvedené v seznamu.**

**Praha 24. listopadu 2005**

*[Handwritten signature and stamp, partially obscured by a white sticker]*

## TÉMA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Náročnost povolání učitelky mateřské školy

Subject of the dissertation:

The high demands on the profession of nursery school teacher

## ANOVADE

Diplomová práce se zabývá tématem náročnosti profesce učitelky mateřské školy a jejím  
dům a zvláštností je dokázat tuto náročnost a prokázat to in. Zvláštností náročnosti práce  
učitelky mateřských škol by mělo být jejich uznání, ocenění i prestiž.

Tato práce také dříve práce vymezuje pojmy profese, učitelská profese a náročnost  
profese učitelky, která spočívá v různorodosti úkolů i jejich proměnlivost v historickém vývoji  
společnosti. V teoretické části je také uvedeno jak role musí ve svém povolání zvládnout  
učitelka mateřské školy. V posudečných letech se v důsledku společenských legislativních změn  
ukládá učitelce různé úkoly klasifikovat se jen profese a tato náročnost povinnosti učitelky  
mateřské školy. V teoretické části je také věnována pozornost možnostem  
průběžného vzdělávání učitelky mateřských škol.

Výzkumná část obsahuje hodnocení náročnosti své profese samostatně učitelkám  
mateřských škol. Tato vyhodnocuje jejich vzdělání i další vzdělávání, kterým se strou  
učitelky přiměřují na nové úkoly v práci. V praktické části je také vyhodnoceno mínění  
rodičů a pracovníků v péči o děti učitelky mateřských škol.

## ANNOTATION

The diploma work focuses on the subject of the high demands placed on the profession of  
nursery school teachers. The aim and meaning of the dissertation is to point out and prove

**Děkuji všem, kteří mi pomohli svým přístupem, cennými radami i trpělivostí při  
zpracování mé diplomové práce. Zvláštní poděkování patří vedoucí diplomové práce  
PaedDr. Janě Kropáčkové, PhD. za odborné vedení a pomoc při zpracování této  
diplomové práce.**

**Dana Karmasinová**

## KLÍČOVÁ SLOVA

Profese učitelky mateřských škol, kompetenční role učitelky, průběžné  
vzdělávání, další vzdělávání, sociální úloha

Key words:

Nursery school teacher, the high demands of the nursing profession, competence, the role  
of the teacher, pre-graduate education, further education, teacher's social

**TÉMA DIPLOMOVÉ PRÁCE:**  
**Náročnost povolání učitelky mateřské školy**

**Subject of the dissertation:**  
**The high demands on the profession of nursery school teacher**

**ANOTACE**

Diplomová práce se zabývá tématem náročnosti profese učitelky mateřské školy a jejím cílem a smyslem je dokázat tuto náročnost a poukázat na ni. Zviditelnění náročné práce učitelek mateřských škol by mělo vést k jejich uznání, ocenění i prestiži.

Teoretická část diplomové práce vymezuje pojmy profese, učitelská profese a náročnost práce učitele, která spočívá v různorodosti činností i jejich proměně v historickém vývoji společnosti. V teoretické části je dále uvedeno jaké role musí ve svém povolání zvládnout učitelka mateřské školy. V posledních letech se v důsledku společenských legislativních změn setkává učitelka s novými nároky kladenými na její profesi, a tím náročnost povolání učitelky mateřské školy roste. V teoretické části je také věnovaná pozornost možnostem pregraduálního vzdělávání učitelek mateřských škol.

Výzkumná část obsahuje hodnocení náročnosti své profese samotnými učitelkami mateřských škol. Dále vyhodnocuje jejich vzdělání i další vzdělávání, kterým se samy učitelky připravují na nové nároky v praxi. V praktické části je také vyhodnoceno mínění veřejnosti o pracovních povinnostech učitelek mateřských škol.

**ANNOTATION**

The diploma work focuses on the subject of the high demands placed on the profession of nursery school teachers. The aim and meaning of the dissertation is to point out and prove how high these demands are.

The theoretical part of the work explains the terms profession, teaching profession and the high demands placed on the work of a teacher through the variegated activities applied; and the changes that took place in this profession during the past development stages of society. It analyses the role the nursery school teacher plays in contemporary times due to the changes in society and legislation, which have brought even higher demands made on this profession.

The research section contains evaluations of the high demands on the profession compiled by nursery teachers themselves. This part analyses the possibilities of further education to prepare the teachers for the new demands in practice. The opinions of the public concerning the work duties of nursery school teachers are evaluated.

**KLÍČOVÁ SLOVA**

- Profese, učitel, náročnost učitelské profese, kompetence, role učitele, pregraduální vzdělávání, další vzdělávání, typologie učitele

**Key words**

- Profession, teacher, the high demands of the teaching profession, competence, the role of the teacher, pre-gradual education, further education, teacher typology



# OBSAH

ÚVOD.....	6
-----------	---

## TEORETICKÁ ČÁST

<b>1. Náročnost profese učitele.....</b>	<b>10</b>
1.1 Definování učitelství.....	10
1.2 Náročnost profese.....	12
1.3 Problémy učitelství.....	15
1.3.1 Stárnutí učitelství.....	16
1.3.2 Feminizace učitelství.....	17
1.3.3 Profesní sebevědomí.....	17
1.3.4 Profesní deformace.....	18
<b>2. Celkové pojetí učitele.....</b>	<b>19</b>
3.1 Schopnosti a chování učitelů.....	21
3.2 Profesionalizace učitele.....	26
3.3 Učitelství.....	31
<b>3. Proměny profese učitelky mateřské školy.....</b>	<b>32</b>
2.1 Historie vzdělávání předškolních pedagogů v souvislosti s rostoucími nároky této profese.....	32
2.2 Změny nároků v práci učitelky MŠ po roce 1990.....	38
2.3 Role v profesi učitelky mateřské školy.....	40
<b>4. Osobnost učitelky mateřské školy.....</b>	<b>47</b>
3.1 Profesní kompetence učitelky mateřské školy.....	48
3.2 Osobnostní předpoklady učitelky mateřské školy.....	50
<b>5. Vzdělávání učitelů mateřských škol.....</b>	<b>52</b>
5.1 Střední pedagogické školy.....	54
5.2 Vyšší odborné školy.....	57
5.3 Vysoké školy.....	57
5.4 Další vzdělávání učitelů MŠ.....	61
<b>6. Shrnutí.....</b>	<b>63</b>

## PRAKTICKÁ ČÁST

<b>7. Problém šetření.....</b>	<b>64</b>
7.1 Cíl šetření.....	64
7.2 Výzkumné otázky.....	64
7.3 Metody výzkumu.....	64
7.4 Charakteristika výzkumného vzorku.....	65
7.5 Realizace výzkumu.....	66

<b>8. Výsledky šetření</b>	
8.1 Výsledky dotazníkového šetření.....	68
8.2 Výsledky profesiogramu.....	85
8.3 Výsledky ankety.....	87
8.4 Interpretace zjištěných dat.....	90
<b>9. Diskuse.....</b>	<b>93</b>
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>95</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA.....</b>	<b>98</b>
<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>100</b>

## ÚVOD

Význam předškolního věku, jako iniciační etapy, která představuje počátek maximálního rozvoje, byl všeobecně uznán, proto se cílená výchova a vzdělávání předškolního dítěte jako součást celoživotního učení staly jednou z priorit vzdělávací a sociální politiky. Institucionální výchova může mít jak pozitivní, tak negativní dopad. Negativní vlivy mohou preferovat zájmy společnosti a ústít v tendenci po manipulaci a ovládnutí. Pozitivní vlivy se odrážejí v naplňování práv dítěte, vstřícnosti vůči rodinám, ve vytváření optimálních podmínek pro uplatnění schopností a zájmů každého jedince. Správný přístup v předškolním vzdělávání a profesionální zvládnutí všech nároků si vyžadují kvalitní přípravu těch, kteří se na výchově a vzdělávání podílejí. *(Opravilová in Spilková, 2004)*

Výchova by měla být procesem nezávislým, ale profesionální požadavky na ty, kteří ji vykonávají, bývají formulovány závazně v duchu aktuálních společenských představ a zájmů. Změny v pojetí předškolní výchovy a vzdělávání promítnuté do současných modelů mateřské školy přináší v práci učitelů nové dimenze. Výchova chápaná jako proces socializace a kultivace, realizovaný záměrným a cílevědomým vytvářením a ovlivňováním podmínek, které umožňují optimální rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními dispozicemi, **vyžaduje nové profesní přístupy**. *(Opravilová in Spilková 2004)* Tím nejdůležitějším přístupem je připravenost na individuální uspokojování psychických a sociálních potřeb a interaktivní přístup k výchovně vzdělávacímu působení založeném na účasti dítěte na vlastním rozvoji.

Učitelka mateřské školy patří mezi nejméně kvalifikované pedagogické profesionály, přesto musí všechno vědět a znát nejen o dítěti a jeho výchově, ale také o stále se proměňujícím světě a životě v horizontu dnešního dítěte. Mateřská škola se stává místem socializace a kultivace, rozvoje kompetencí, učení ve skupinové práci, místem organizovaného pohybového rozptýlení i odpočinku a do určité míry i servisem na hlídání dětí pro dobu, kdy rodina sama nemůže fungovat. Proměny cíle a obsahu předškolní výchovy se promítly i do požadavku na postavení učitelky mateřské školy ve vzdělávacím systému i na pravomoci předškolních pedagogů. *(Opravilová, 2002)*

Politický systém, školská reforma, různá nařízení příslušných orgánů a dokonce i vliv přímých nadřízených – to vše začíná i končí u učitelky! U osoby, která stane před třídou dětí a na kterou v tu chvíli dopadá veškerá pravomoc i odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí v mateřské škole, za vše, co utváří a uvádí v život. Osobnost učitele je nositelem vši

pedagogické moudrosti, on je prostředníkem mezi teorií a praxí a on nakonec nese tu pravou odpovědnost za vše, čemu je dítě ve škole vystaveno.

I nejmodernější budova, její vybavení, ekonomické zázemí, dokonalé pracovní plány a projekty – to vše se nakonec dostane do jednoho výchozího bodu a tím je učitel – člověk. Teprve v tomto okamžiku dochází k naplnění všech výše zmíněných předpokladů. Tady to vše dostává smysl – v samotné práci s dětmi, kterou realizuje učitelka.

Kvalitu školy dělají lidé, kteří v ní pracují a pod největším drobnohledem je samozřejmě učitelka, která je v přímém a stálém kontaktu s dětmi. Nejen na její práci, ale i osobnosti vůbec závisí úroveň a pověst školy. Osobnost každé učitelky má podíl na vytvoření tvůrčího a schopného kolektivu pod vedením ředitelky, která zajišťuje prosperující chod školy. Ve své diplomové práci chci tedy psát o náročné práci učitelky v mateřské škole a o ní samé, jako o nositelce vzdělání na nejnižším stupni, protože každá vkládá do své práce svůj osobitý, originální a ojedinelý otisk a dává výchově a vzdělávání konkrétní podobu.

Od začátku studia oboru předškolní pedagogika na pedagogické fakultě jsem věděla, jakým tématem se chci zabývat v diplomové práci a na tento úkol jsem se po celou dobu studia připravovala. Od obecných úvah a poznatků jsem se stále více dostávala k problémům nejaktuálnějším a nakonec jsem se rozhodla podrobněji věnovat právě jim. Aktuálními problémy jsou myšleny nové jevy v práci učitelky mateřské školy a s nimi související nové požadavky na její profesní výkony a samozřejmě odborné vzdělání a předpoklady pro úspěšné zvládnutí všech těchto úkolů.

Doporučením Rámcového programu pro předškolní vzdělávání v květnu 2001 a jeho závazným přijetím v lednu 2005 a z mnohých společenských změn vyplývají pro učitelky mateřských škol nové požadavky a pracovní povinnosti. Mám na mysli orientaci v nových podmínkách vzdělávání, projektování a tvorba vlastního kurikula školy a třídy, zodpovědná diagnostika dětí, integrace dětí vyžadujících speciální péči či dětí jiné kultury, děti cizinců, děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí apod., dále musí zvládnout evaluaci, spolupráci a komunikaci na mnoha úrovních, novou situaci ve školách, které se staly právními subjekty a uplatnit manažerské schopnosti. Stále stoupající nároky a přibývající požadavky na výkon povolání učitelky mateřské školy tedy zvyšují náročnost této profese.

Nároky na profesi učitelky mateřské školy se vyvíjí v historickém kontextu, proměňují se a někam směřují. Nad náročností profese učitele a vychovatele je možné se zamýšlet z hlediska filozofického, lze uvažovat o celkovém pojetí a pohledu na profesi a osobnost učitele, ze kterého vyplývá i pohled na učitelku mateřské školy. Chci se zamyslet nad profesními předpoklady učitelů, jejich postoji k inovacím a reformám, jejich profesními

charakteristikami, pracovními podmínkami, jejich dalším vzděláváním. S tím souvisí i příprava na povolání učitelky mateřské školy, tedy pregraduální studium, ale i možnosti a nutnost dalšího vzdělávání.

Cílem diplomové práce je prokázat a poukázat na náročnost povolání učitelky mateřské školy. Zviditelnění této náročnosti by mělo vést k jeho uznání, ocenění i větší společenské prestiži učitelek mateřských škol.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Náročnost povolání

### 1.1 Definování termínu profese

Povolání lze označit jako profesi, která předpokládá určitou odbornost pro vykonávání určitých činností. Profese je „základní obor, povolání, druh pracovní činnosti, která vyžaduje určitou přípravu“ (*Malý encyklopedický slovník, Praha 1972*)

Podle Průchy zaujímá pojem „profese“ v sociologickém výkladu důležité místo, neboť je jednou z kategorií sociální stratifikace (tj. rozvrstvení společnosti), profese znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (*Průcha 2002, Učitel*)

Problematika profesí je podle Vašutové (2004) zkoumána a vymezována na základě různých kritérií. Profesi tak lze posuzovat z hlediska sociologického, psychologického, etického, logisticko-ekonomického a administrativního a z hlediska všech těchto kategorií vyplývají pro pracovníka jisté závazky a nároky.

Z hlediska **sociologického** se vymezuje společenská prestiž profese – výše příjmů, úroveň adaptace jedince v profesi. Z hlediska **psychologického** se hodnotí kritéria realizace a seberealizace jedince v profesi, jeho sociální adaptace a také prevence sociálně patologických jevů. **Etický** přístup předpokládá nebo zdůrazňuje mravní obsah profese, smysl profese a smysluplnost konání, odpovědnost a mravní rozhodování. **Logisticko-ekonomický** pohled zdůrazňuje ekonomické a mocenské aspekty jednotlivých profesí, schopnost mít vliv na odměňování (vlastní nebo jiných lidí) a schopnost vykonávat moc nebo vliv. **Administrativní** přístup k profesi vychází z předpokladu, že lze rozlišit a kategorizovat jednotlivá odvětví v kritériu důležitosti a složitosti práce. Důležitou roli tu hraje možnost stanovení standardních kariérních řádů nebo předpisů pro postup, pro další vzdělávání a poptávky po pracovní síle na trhu práce.

Z **historického** hlediska je zřejmé, že prestiž profese měla návaznost na stavovskou hierarchii ve společnosti. Profese jsou chápány jako součást určité společenské vrstvy, která předpokládá výkon určité profesní činnosti nebo zaměstnání. Profese, které jsou spojeny s řízením lidí mají často v tomto historickém pohledu větší váhu nebo úctu, než profese jiné. Kombinují se tu faktory sociální prestiže, sociální důležitosti a nepostradatelnosti a také prvek úcty před neznámým věděním, který nacházíme i v lidové morálce. (*Vašutová, 2004*) V praxi



se projevuje i fakt, že určitá vládnoucí ideologie ve společnosti má dopad na míru prestiže různých profesí. V moderní společnosti došlo k narušení tradiční stavovské hierarchie sociální mobility a prostupností mezi vrstvami společnosti, specializací a diferenciací aktivit, vysoké dělbě práce.

**Sociální role profese** jsou založeny na stanovení práv a povinností a také na očekávaném chování, které je s určitou profesí spojeno. Tyto role jsou vymezeny podle schopností nebo pracovního zařazení. Každá role může mít několik statusů, tedy postavení a úlohy osoby, určitého stavu – jiný statut má role učitele vůči žákům, jiný vůči rodičům, kolegům, vedení školy, k vlastní rodině.

**Prestiž profese** není opřena o peněžní zisky, ani o možnost trávení volného času, ale o schopnost vykonávat moc nad větším počtem lidí (*Vašutová, 2004*). Sociální prestiž znamená vážnost, které se lidé určitého společenského postavení nebo profese těší a také úctu nebo kolegiální v rámci profese. Prestiž je definována jako váženost, již se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují (*Šanderová 2000, in Průcha 2002*), prestiž je vážnost, důstojnost, věhlas, dobré jméno, míra ocenění, která se dostává jedinci nebo sociální skupině v prostředí, jehož je součástí (*Všeobecná encyklopedie, OP Praha 1997*).

Každý člen společnosti nebo instituce je začleněn do určité sociální skupiny a je ovlivňován ideologií makro i mikroklimatu. Naše interakce s ostatními lidmi ovlivňují řídicí statusy – např. učitelka, která na školním výletě obědvá s dětmi a ředitelkou školy, má několik statusů: status mladé ženy, status hosta, status pracovníka, status podřízenosti vzhledem k ředitelce, ale i řídicí a ochranný status vůči žákům. Můžeme se tedy dostat do situace, kdy jsme vnímáni jako subjekt moci a zároveň ji musíme vykonávat (*Šanderová, 2000 in Vašutová 2004*).

Lidé mají tendenci zlepšovat svou životní a materiální situaci. Čím hodnotnější znalosti mají, čím náročnější dovednosti mohou uplatnit a čím větší ekonomické zdroje mají k dispozici, tím získávají lepší šanci dosáhnout privilegovaného postavení. Prestiž se stává funkcí moci a motorem materiálního zabezpečení – šance získat zlepšení ve svém materiálním i osobním životě. Jak se mění teorie společnosti, dochází i k posunu v názoru na jednotlivé profese. Více než kdykoli předtím hrají úlohu informace. Na jedné straně mizí představa tradiční společnosti na základě přisouzených statusů a na straně druhé je zde deklarovaná společnost rovných šancí, kde jen talent, schopnosti a výkon předurčují, jakou profesi nebo jaký sociální statut člověk získá. Výkon a charakter společnosti nezávisí již přímo na nerostném bohatství nebo vojenské síle, ale především na podchycení lidského, sociálního a

kulturního kapitálu a výkonnosti vzdělávací soustavy a také na pocitu kvality života.  
(Vašutová, 2004)

## 1. 2 Náročnost učitelské profese

Náročnost profese lze posuzovat z mnoha hledisek. V nejobecnější míře lze říci, že náročnost stoupá s množstvím nároků, které jsou na výkon povolání kladeny. Čím víc nároků, tím větší náročnost. Ovšem i kvalitu těchto nároků lze rozlišit podle různých aspektů. V učitelské profesi je možné se zabývat nároky, které klade:

- **společnost a zákony**
- **dětská skupina**
- **rodiče dětí**
- **prostředí a podmínky pro výchovně vzdělávací práci**
- **pregraduální studium** - s tím, že samo toto studium se musí vyrovnávat s nároky učitelského povolání
- **společenské a legislativní změny**
- **škola**
- **učitelka sama**

Náročné mohou být konkrétní činnosti během **pracovní doby**, náročné mohou být požadavky na **odbornost** i její šíři. Nároky na profesi učitelky mateřské školy se vyvíjely v historickém kontextu a nároky na výchovu vyplývají i z filozofického pojetí jako výchova k lidství.

Nad nároky, které s sebou přináší profese vychovatele a vzdělavatele se lze zamýšlet i z **filozofického pohledu**, kdy můžeme uvažovat o objektivních požadavcích, subjektivních předpokladech, podmínkách, povaze pedagogické skutečnosti.

Podle Pelcové (*Vzorče lidství, 2001*) si filozofové mohou z hlediska výchovy klást mnoho otázek:

**Výchova jako pomoc nebo jako manipulace?** Manipulací se rozumí soustavné heteromní (předkládaný autoritou) ovlivňování a usměrňování jedince, sledující určitý cíl, obecně je možno i výchovu a vzdělání považovat za formu manipulace (*Průcha, Walterová, Mareš, 2002, Pedagogický slovník*), v širším slova smyslu je manipulace „zacházení s něčím“, zpravidla odborně. (*Příruční slovník naučný, Praha 1966 i Slovník cizích slov, Praha 1998*). Vychovatel může přemýšlet o tom, zda má vůbec právo vnučovat své pojetí života a hodnot

někomu jinému – při vší dobré vůli a čistému svědomí. Formuje vychovávaného ne podle soukromého názoru, ale podle všeobecně uznávaných měřítek, tedy co se jako dobro, spravedlnost a pravda veřejně uznává.

V tomto směru si filozofie o člověku a výchově klade otázky: Smí ovšem vychovatel předjímat budoucnost světa a dětí? Kdo dá vychovateli záruku, že neschvátí vychovávaného pouty, jež jemu samému jsou nepříjemná? Musí vychovatel převzít odpovědnost za pravdu svého výchovného ideálu? Sám si musí ujasnit smysl a obsah lidského života. (*Pelcová, Vzorce lidství, Praha 2001*)

Tyto otázky vedou pedagoga k zamyšlení nad svou **mocí a bezmocí vychovatele**.

Učitel nutně vychází ze svých životních zkušeností. Škola je instituce, která učí, jaký je svět, ale neučí se tu, jak žít, neboť na to neexistuje návod. Pouze formuje představy o světě. Bezmocnost vychovatele spočívá v tom, že jeho vlastní zkušenosti jsou zkušenosti jiné generace, a ty předává generaci budoucí se snahou uchránit mladé před vlastními chybami. V tomto smyslu jakoby škola pokulhávala za skutečným životem. (*Pelcová, Vzorce lidství, Praha 2001*)

Filozofové se zamýšlejí nad tím, že **výchova nemá konce - i vychovatel je vychováván**.

Člověk se učitelem stává učením – když učí jiné, ale především, když se učí sám. Matka není matkou bez dětí, učitel není učitelem bez žáků. Kdo je lepší? Člověk zralý s hotovým názorem na svět a velkou mírou odpovědnosti, anebo člověk s rysy infantilními, který si dokáže s dětmi hrát, zapálit je pro věc, zaujmout a strhnout? V profesi učitele má obojí své výhody, zkušenost zralého učitele je negována případnou neochotou ke změnám a stereotypem, zatímco nadšení, flexibilita, odvaha a otevřenost vůči změnám a experimentu mladé učitelky je nepříznivě ovlivňována její nezkušeností, nezralostí a náročným vypořádáváním se s novou rolí začínajícího učitele. Průcha uvádí, že první rok učitelovy práce ve škole se považuje za rozhodující pro utváření jeho profesních dovedností, může se při tom projevit šok z reality (profesní náraz), kdy začínající učitelé zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co od nich práce ve škole vyžaduje (nástupní podmínky, kultura školy, udržení kázně) (*Průcha 2002, Učitel*) Profesionální rozpor lze hledat v odborné náročnosti a duchovní sebekázni nebo řemeslnou rutinou. Ani ten, kdo vychovává není nikdy hotov se svou vlastní výchovou.

**Filozofové posuzují mru napětí mezi obecným, všem společným nárokem kultury a jedinečnou individualitou vychovávaného.** Jedinečná a neopakovatelná osobnost je vpravována do všeobecně platných kulturních forem. Jak dalece je to oprávněné? Člověk se člověkem stává výchovou a vzděláním. Výchova byla vždy ovlivněna sociokulturními

podmínkami. Někteří autoři chápou výchovu jako plně řízený proces ovlivnění nehotového člověka pedagogem nebo institucí, naplněný snahou podříditi jej normám společnosti, jiní akceptují úlohu samotného vychovávaného jako subjektu vlastní formování a zvýrazňují podíl osobnosti na vlastním utváření. Třetí proud vychází při vymezení výchovy z interakce mezi pedagogem a žákem. Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (*Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Praha 1998*)

**Filozofové se zabývají úvahami o vztahu mezi výchovou k povolání a výchovou k lidství.** Jedná se o vztah mezi odbornou kvalifikací a obecně lidskou vzdělaností. Nelze vychovávat a zároveň nevyučovat, bez vyučování je výchova prázdná. V Návrhu širší verze podkladového materiálu k diskusi o předškolním vzdělávání v sobě pojem „vzdělávání“ zahrnuje jak aspekty vzdělávací, tak výchovné, s tím že tyto pojmy nelze od sebe oddělovat, protože se týkají oba rozvoje a kultivace dítěte v celé šíři jeho osobnosti a „vzdělávání“ zde nemá nic společného s modelem tradičního „školního“ vyučování. (*Smolíková, VÚP, 1999*)

**Filozofové hledají odpovědi na otázku problému možností a mezi výchovy samé.** Představy o cíli výchovy podléhají dějinné proměně – vychováváme zde a nyní. Existuje ve vší proměnlivosti neproměnný ideál? Každého vychovatele se dotýká neuchopitelný rozpor mezi tím, co se na člověku dá formovat a co je sférou svobody, vlastní lidské přirozenosti, co je ovlivňováno tradičními kořeny evropanství a co je hlasem krve. (*Pelcová 2001, Vzorce lidství*)

Také učitelka mateřské školy se musí zamýšlet nad tím, kam sahá možnost jejího působení, ale i kam až je nutná. Musí respektovat přirozenost dítěte, jeho potřeby, zájmy i možnosti, ale zároveň je povinna vést ho k maximálnímu rozvoji jeho potenciality s ohledem na požadavky současné společnosti. I zde lze spařovat náročnost jejího povolání, v hledání odpovědi na otázku zda vyrůstá výchova z přirozenosti člověka nebo působí proti ní, zda je svobodným sebeutvářením nebo výrazem nutnosti. Jak odstranit napětí mezi skutečným stavem a ideálem. Možnou variantou správného uchopení tohoto problému může být model osobnostně zaměřené předškolní výchovy. Vychází z průběžného, dynamického, odpovědného a profesně zvládnutého rozhodnutí každé učitelky o tom, jak bude postupovat v konkrétním čase a konkrétních podmínkách u konkrétních jedinců. S vědomím zásadního společenského směřování a znalosti vývoje dítěte sleduje především individualizovaný rozvoj jeho jedinečné a neopakovatelné osobnosti. (*Oprávilová 2000*)

V duchu obecného pojednání o profesi se lze zamýšlet i nad konkrétní profesí učitelky mateřské školy. Učitelka je žena, příslušnice učitelké profese, vykonávající funkce a role učitele, oficiálně se termín používá pouze k označení učitelek mateřských škol. (Průcha, Walterová, Mareš, *Pedagogický slovník 1998*)

Prestiž této profese nabývá stále většího významu, a to především postupnou proměnou její role. Není již, jak tomu bylo v historii, chůvou či opatrovnící, ale už během minulého století stála i její funkce vzdělávací – tedy role erudovaného pedagoga.

Učitel byl vždy ve službách společnosti – profesi učitelů v jejich rolích a kompetencích determinují cíle a požadavky společnosti, neboť stát „pověřuje“ učitele, aby ovlivňovali mladou generaci v duchu potřeb společnosti. S rostoucími požadavky na vzdělání a změnami ve společnosti, ale i přibývajících sociálními problémy jsou učitelky mateřských škol stavěny před stále nové úkoly a jsou na ně kladeny nové nároky. Je žádoucí, aby se stále vzdělávaly nejen v oblasti pedagogiky a psychologie, ale i v problematice speciální pedagogiky, diagnostiky, ekonomie a managementu, tvorby vlastních vzdělávacích projektů. Z toho logicky vyplývá i potřeba vyššího vzdělání, které nejen učitelku pro její povolání odborně připraví, ale přispěje i k její větší vážnosti ve společnosti, uznání, uvědomění si důležitosti a náročnosti její práce a tím i zlepšení její společenské prestiže se všemi výhodami uvedenými výše. (Vašutová 2004)

### 1.3 Problémy učitelké profese

Podle Vašutové (2004) je každá profese determinována vnějšími i vnitřními faktory a rozpory, které přináší problémy. Učitelká profese je poznamenána mnoha faktory a mnohdy jsou to právě učitelé, kteří sami tyto problémy vytvářejí. Profese učitele je náročná i v tom, že jsou permanentně monitorováni, posuzováni a podrobováni kritice – ze strany dětí, rodičů, veřejnosti, nadřízenými orgány – má tedy mnohonásobnou klientelu. Učitel je zatížen velkou zodpovědností, neboť vykonává unikátní výchovnou a vzdělávací službu společnosti. Přesto mají jako skupina nižší společenský statut – učitelství je považováno za veřejnou službu státního zaměstnance a to zvláště platí pro učitelky mateřských škol. Učitel musí disponovat specifickými vlastnostmi a schopnostmi jako je například rozhodování, sebereflexe, sebeovládání, zodpovědnost, psychická odolnost. Mnohem častěji, než v jiných profesích se u učitelů hovoří o syndromu vyhoření. Učitelká profese je feminizovaná.



Vysoké nároky, které klade na učitele společnost nebývají v souladu s podmínkami, jejichž garantem je stát. Školství je málo dynamické vzhledem k měnícím se podmínkám.

Problémy učitelů lze rozdělit do pěti oblastí (*Beňo 2001 in Vašutová 2004*): materiální (plat a vlastní výdaje), osobní (zdravotní potíže, volný čas, únava, rozvody), vztahové (ve sboru, se žáky, s rodiči žáků nadřizenými), pedagogické (pracovní podmínky, změny obsahu vzdělávání, počty dětí ve třídě, nedostatek materiálu, nezáměr) a další specifické problémy (politické, sociální kulturní).

### 1. 3. 1 Stárnutí učitelstva

Věk příslušníků profese lze považovat za indikátor perspektivnosti profese. Průměrný věk učitelů se zvyšuje a v ČR dosahuje dokonce 50 let (*Walterová 2000*). Mladí učitelé nejsou spokojeni s nástupními platy, učitelé nemají kompenzaci v materiálních výhodách (služební byt, jízdné). Již v 90. letech byl zaznamenán odliv učitelů mladších věkových skupin, kteří našli výhodné uplatnění na trhu práce. Je však nutné označit pedagogický sbor v mateřské škole, jehož věkový průměr je 50 let, za negativní jev? Pomine-li se prognóza dalšího vývoje takového sboru, lze konstatovat, že zralá žena-učitelka je rodiči mnohem vyhledávanější než dvacetiletá absolventka pedagogické školy. Starší žena je pro rodiče pomyslnou zárukou zkušenosti, zodpovědnosti, klidného zázemí a jisté stability v práci. Předpokládá se, že již nevychovává vlastní malé děti a tudíž může veškerou energii věnovat své profesi. Pedagogičtí odborníci ale mohou narazit na negativa jako je malá přizpůsobivost změnám, neochota reagovat na nové podmínky, ale pracovat svým dlouholetým osvědčeným způsobem. Mladá učitelka se naopak může jevit jako nezkušená, zvláště pokud sama ještě nemá děti, ale její výhodou je odvaha v hledání nových cest, metod i způsobu práce s dětmi, není zatížena stereotypem. Pravdou je, že se jen těžko může stát poradcem a oporou rodičům a tuto roli si musí vydobýt odborným vzděláním či si na ni počkat s léty praxe.

S věkem učitelů souvisí i problém „**vyhasínání**“. Často se uvádí, že pro závěrečnou fázi profesní dráhy učitelů je tento syndrom typický. Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává atd. (*Průcha 2002, Učitel*). „Burnout efekt“ – z ang. vyhoření, vypálení je vyčerpání fyzických i psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, pedagogové apod.) (*Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Praha 1998*). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci, apod. (*tamtéž*). U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se



zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím aj. (Průcha 2002)

### 1. 3. 2 Feminizace učitelství

Feminizace učitelství je v českých školách neúměrně vysoká, tj. podíl žen v učitelství výrazně a dlouhodobě převyšuje podíl mužů (s výjimkou vysokoškolských učitelů) (Průcha 2002, Učitel). Školství je oblast, pro niž je feminizace typická a v předškolních institucích je tento jev téměř stoprocentní.

Stav v roce 1999 (*Education at a Glance – OECD Indicators, 2001 in Průcha 2002, Učitel*):

	Podíl žen v učitelství (v %)	
	Česká republika	Průměr zemí OECD
Předškolní výchova	99,8	94,6
Primární vzdělávání	84,5	77,0
Nižší sekundární vzdělávání	81,0	62,7
Vyšší sekundární vzdělávání	56,3	48,9
Všechny úrovně vzdělávání	72,1	63,8

Zatímco v dalších stupních vzdělávání je feminizace problém a učitel-muž je žádanou osobou na každé škole, v předškolních zařízeních mají ženy-učitelky své nezadatelné právo na prioritu. Mezi přednostmi, které mají ženy pro práci s předškolními dětmi je především primární motivace, tj. touha pracovat s dětmi, ale i další důvody – role matky je projektována do role učitelky. Láska k dětem se překrývá s mateřskými emocemi.

Nevýhoda se projevuje v pedagogickém rozhodování, jednání a chování učitelek, které nabývá často ryze ženských dimenzí. Negativně působící je např. nerozhodnost, přehnanost, nedůvěřivost, citovost, úzkostlivost, kritičnost, hysterie. Posílení mužského elementu by učitelství prospělo, změnilo by přinejmenším interpersonální vztahy, klima sborů a škol. Muž-učitel v mateřské škole není dnes mimořádnou výjimkou, ale je velmi ojedinělý a nemá dlouhé trvání. Důvod je zcela pragmatický, protože i když si muž práci s dětmi oblíbí a je i pro děti bezesporu velkým přínosem hlavně v oblasti sportu, není schopen s platem učitele mateřské školy uživit svoji rodinu a je nucen hledat výhodnější zaměstnání.

### 1. 3. 3 Profesní sebevědomí

Průcha si v knize *Učitel (Portál 2002)* klade otázku proč mají učitelé nízké sebehodnocení ve vztahu k vlastnímu povolání, proč dokonce i studenti a absolventi učitelství soudí, že prestiž učitelů je v očích veřejnosti nízká? Podle Havlíka (2000 in Průcha 2002) v sebehodnocení učitelů sehrává roli mnoho faktorů. Jde především o reakci na nízké platové hodnocení ve srovnání s profesemi vyžadujícími vysokoškolské vzdělání, zdánlivě snazší studium učitelství, vysoký stupeň feminizace učitelstva, osobní zkušenosti z kontaktů mezi učiteli, neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů a s tím spjatá mnohdy nekvalifikovaná hodnocení z vnějšku (úředníci, rodiče, masová média).

Učitelé a tím spíše učitelky mateřských škol neumí argumentovat ve prospěch své profese a pro svoje požadavky. Argumentace je zaměřena více na citovou stránku, než na věcná fakta z oblasti pedagogiky, ekonomiky, hygieny apod. Svoji učitelskou profesi raději považují za poslání než za odbornou činnost. „Poslání“ je však dnes jen velmi slabý argument například pro dosažení vyššího finančního ohodnocení. Učitelé mají tendenci prosazovat se jako reprezentanti své profese a razantně obhajovat svá rozhodnutí a konání. Na druhé straně lze konstatovat, že učitelé mají nízké sebehodnocení a nízké profesní sebevědomí. Obzvláště učitelky mateřských škol jsou „proslulé“ svojí poslušností, podřízeností, malou odvahou oponovat pokud s něčím nesouhlasí. Tvorba vlastních projektů výchovně vzdělávací práce jim dává prostor pro vlastní uplatnění a nutnost (tedy i potřebu) své projekty komentovat a obhájit. Zvýšením pravomocí dochází k větší zodpovědnosti a tím lepšímu sebehodnocení a jistějšímu vystupování.

### 1. 3. 4 Profesní deformace

Traduje se, že některá povolání vedou při dlouhodobém a intenzivním vykonávání k určitým psychickým či tělesným změnám u těch, kdo je realizují. V případě učitelů se tyto změny (profesionální deformace) stávají oblíbeným námětem veseloherních pořadů či humoristických povídek. (Průcha 2002) Jeden z mála výzkumů, který se zaměřuje na identifikaci projevů profesionální deformace českých učitelek provedli O. Řehulková a E. Řehulka (1998). Pomocí údajů získaných z dotazníků (pro partnery učitelek i učitelky samotné) lze symptomy profesionální deformace třídit do dvou skupin:

v jakých stupních se.

## Výrazové projevy

tělesný zcvnějšek

pantomimika

mimika

hlas a řeč

rukopis aj.

## Způsoby chování

základní vlastnosti chování

chování k sobě

chování k dospělým

chování k dětem

kultivovanost chování

jednání v zátěžových situacích

sebekontrola

Podle těchto šetření mají učitelky často přehnaná gesta, řečové chování se vyznačuje mnohomluvností, obsahovou nadbytečností, chování k dospělým je zdvořilé a kultivované, chování k dětem je pozitivní, samy sebe hodnotí učitelky jako dominantní osobnosti. Závažnou deformací může být komplikovaný vztah k vlastním dětem, podmíněný přesyceností z profesionální pedagogické praxe, učitelky by měly být méně nervózní a pečovat o psychologicky zdravé prožívání vlastního života. (Průcha 2002) Podle Průchy by měly být zřizovány psychologické poradny pro učitele, jež by se podílely na péči a prevenci, udržování či znovuzískání pozitivních vlastností jejich osobnosti.

Vykonává-li učitelka svoji profesi mnoho let, nachází v ní většinou svoji identitu. Ta se může projevit tzv. profesní deformací. (Vašutová 2004) Učitelé často přenášejí do svého civilního života profesní roli s charakteristickým modelem chování – má sklony k napominání, poučování, kontrolování i trestání. To se může projevat nejen ve vlastní rodině, ale i v dalších sociálních institucích a prostředích. Z charakteru profese vyplývají ale i pozitivní projevy, které jsou pro učitele typické: družnost, zvědavost, organizační schopnosti, zájem o druhé a ochota jim pomáhat, smysl pro pořádek (Vašutová 2002 in Vašutová 2004).

## 2. Celkové pojetí učitele

Současné pojetí učitele vychází z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. (Průcha, Walterová, Mareš, 1998)

Stejní autoři dále definují učitelské povolání jako sociální pracovní roli spojenou s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací. Pro učitelské povolání je charakteristická existence systematické pedagogické teorie, o kterou se

učitelská činnost opírá, dále nutnost osvojení této teorie pro zvládnutí profese, jejíž formální podmínkou je vysokoškolské studium. Patří sem i existence specifické společenské potřeby vychovávat a vzdělávat mladou generaci a z ní plynoucí profesní autorita učitelů a také existence profesních asociací učitelů, jejichž cílem je udržovat „stavovskou“ čest a rozvíjet pravidla profesního chování učitelů a existence profesní etiky, tj. etiky vztahů učitelů k žákům, rodičům i celé společnosti. S charakteristikami učitelského povolání je spjata role učitele ve společnosti, jeho sociální statut a prestiž.

Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole, ale je to i osoba pečující o děti v mateřské škole i profesor na univerzitě nebo instruktor ve cvičebním kurzu apod. Je třeba použít určitých zpřesňujících definicí. (*Průcha 2002*) **Edukátor** - profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.). **Pedagogický pracovník** – učitel je součástí širší profesní skupiny nazvané „pedagogičtí pracovníci“. (*Průcha 2002*) **Učitel** je jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele vychází z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů ve spolupráci s rodiči a komunitou. (*Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, 1998*)

V následující stati jsou uvedeny obecné požadavky na předpoklady dobrého učitele, které se dotýkají i způsobu práce učitelek mateřských škol a jejího přístupu k profesi.

Učitelé jsou ústředními aktéry zkvalitňování vzdělávání a školství. Jakékoli změny vyžadují podporu ze strany učitelů. „Odborný, motivovaný a flexibilní učitelský sbor je nejdůležitější komponentou pro vysokou kvalitu poskytovaného vzdělání“ (*OECD 1992, str. 35 in Problémy učitelské profese, Phare 1997*).

Školu dělají lidé, kteří v ní pracují a není proto divu, že snahou o kvalitnější vzdělávání – tedy školy, se do popředí dostává zájem o kvalitu učitelů. Zájem o kvalitu učitele je výsledkem nových požadavků a nároků, které se ve školách projeví a s nimiž se učitelé potýkají. Nové požadavky a nároky na školy a učitele plynou z nových a zvýšených očekávání ve vztahu ke vzdělání, pokroku ve výzkumu v pedagogice, přístupu k dítěti jako je respektování odlišnosti nejen osobnostní, ale i ve smyslu etnickém, jazykovém a kulturním. Nové situace vyžadují od učitelů nové znalosti a kompetence. Tyto změny rozšiřují rozsah

odpovědnosti pro učitele napříč celým repertoárem funkcí – tvorba kurikula, metody a prostředky vzdělávacího procesu, plánování a hodnocení, vlastní profesionální rozvoj.

Mění se role učitelů vyžaduje nové vědomosti a schopnosti. Důraz je kladen na hlubokou znalost konkrétní kategorie vzdělávání, používání širokého spektra pedagogických přístupů a forem práce vzhledem k rozsáhlým sociálním změnám (nefunkční rodiny, neúplné rodiny, pracovně vyčerpané matky, kulturní a jazyková odlišnost apod.) Ke schopnosti učitele se dnes počítá i manažerská funkce. (*Problémy učitelé profese, Phare 1997*)

Kvalita učitele by se dala shrnout do pěti oblastí ve smyslu dispozičních:

1. vědomosti v oblasti kurikula příslušné aprobace
2. pedagogické dovednosti včetně repertoáru vzdělávacích metod a technik
3. schopnost sebereflexe a sebekritiky jako jev profesionalismu učitele
4. empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim
5. manažerské kompetence – jak ve třídě, tak i mimo ni

(*Problémy učitelé profese, Phare 1997*)

### **3. 1. Schopnosti a chování učitelů**

Schopnosti a chování učitelů by se daly seskupit do následujících kategorií (i když v praxi působí společně): (*Problémy učitelé profese, Phare 1997*)

#### **a) Hnací síla – angažovanost**

Dobří učitelé jsou zaujati svou prací. Snaha pomoci dětem/žákům je vede k tomu, aby hledali efektivnější metody. Zaujatost učitelů přesahuje hranice třídy, vede je ke společnému úsilí s dalšími učiteli na jejich vlastní škole i se širší profesionální komunitou. Angažovanost přerůstá i rámec školy, učitelé se zajímají o veřejný a kulturní život v obci. Vážnou hrozbou se může stát vyčerpání.

Když se učitel chová nadšeně, děti se začnou chovat obdobně. Dítě by mělo mít to nejlepší, co mu může život nabídnout a vzdělání je jednou z největších hodnot.

#### **b) Obsah výchovně vzdělávací práce, předmětová didaktika – řemeslo učitele**

Dobří učitelé musí znát učivo/obsah svého předmětu, postupy a metody jak vyučovat. Musí vědět, jak sdělit určité pojmy, informace, jak vypěstovat dovednosti dětí/žáků, velmi kvalitní učitel má k dispozici rozsáhlý repertoár účinných postupů – jeho budování ovšem není jednoduché, zvláště když jsou učitelé omezováni tím, že musí dodržovat předepsané



kurikulum. Kutikulární programy pro mateřské školy jsou ovšem velmi tolerantní pro volbu obsahu, postupů, metod i prostředků při výchovně vzdělávací práci.

### **c) Miluje děti**

Pocity náklonnosti mezi učiteli a dětmi/žáky pomáhají vytvářet pozitivní postoje k učení. Dobrý učitel se svými žáky jedná vřele, usmívá se, aktivně komunikuje, stále je mezi nimi, chválí je a oceňuje, zajímá se o ně, není lhostejný k jejich problémům. Příjemný měkký tón hlasu, trocha humoru a ironie, přiznání vlastní omylnosti dává učiteli lidskou tvář a vytváří pozitivní vztah mezi ním a dětmi/žáky.

Dobří učitelé vytvářejí u žáků pocit sebedůvěry, pozitivního sebehodnocení a pocity vlastní důležitosti tím, že vytvářejí situace a příležitosti, v nichž mohou žáci zažít pocit úspěchu. Regulují nároky na děti tak, aby odpovídaly jejich individuální úrovni. Právě perspektiva, že lze dosáhnout cíle, poskytuje dětem sebedůvěru k úspěšnému řešení dalších úkolů.

### **d) Je příkladem morálního chování**

Dobrý učitel se zajímá nejen o intelektuální růst svých žáků, ale i o rozvoj jejich morálního charakteru. Ten pomáhají žákům posilovat především vlastním příkladem. Svým zasahováním do konfliktů dětí vytváří pravidla a ukazuje alternativy. Škola podporuje rozvoj dítěte i tím, že učitelé jsou jednotní ve svých zásadách a chování, uvědomují si sociální funkci školy a vytvářejí základní demokratické struktury.

### **e) Efektivně řídí skupiny**

V běžné třídě je přibližně 25 dětí/žáků a vzájemné působení těchto individualit vytváří nepředvídaný sled událostí. Oživování a usměrňování uvedeného toku interakcí je projevem profesionálního umění učitele. Děti se překřikují, dotazují na různá témata a dobrý učitel umí tuto situaci zvládnout, ví jak odpovědět – ví, jak pracovat se skupinově dynamickými procesy.

Každá skupina si vytváří svoji vlastní tvář, má svého vlastního ducha – dobrá spolupráce a vstřícnost nebo naopak nervozita a napětí. Tyto pocity se dají získat během několika minut pobytu ve třídě.

Učitel pracuje s dětmi i v malých skupinách a individuálně. Tento přístup je náročný na organizaci, ale učitel má možnost zhodnotit konkrétní poznatky a dovednosti jednotlivých dětí, zatímco ostatní jsou tímto vedeni k samostatnosti při individuálních či skupinových činnostech a vlastní zodpovědnosti. Přenesení odpovědnosti z učitele na dítě/žáka vede k rozvoji jejich vlastních řídicích kompetencí. Skupinové učení může posílit motivaci žáků tím, že je zasazeno do sociálního kontextu.

Skupiny mohou být determinovány i věkově různorodým složením třídy.



Práce se skupinami klade nároky na učitelovy manažerské schopnosti.

#### **f) Včleňuje novou technologii**

Počítače ve třídě už dávno nejsou žádnou novinkou a znalost práce s počítači a digitální technikou dnes patří k samozřejmým kompetencím učitele. Nejen vlastní znalost, ale hlavně využívání nových technologií (internet, elektronická pošta) při výchově a vzdělávání dětí/žáků, které může motivovat. Zde jsou kladeny nároky na učitele, který musí se svými žáky držet krok.

#### **g) Ovládá různé modely vyučování a učení**

Učitel profesionál neovládá jen řadu taktik nezbytných pro výuku, sdělování informací a utváření dovedností, ale také si osvojil teoretické i praktické znalosti různých pedagogických modelů a koncepcí, např.: různé metody výuky čtení. Hledá takový způsob předání informace či dovednosti, který vyhovuje individualitě a možnostem dítěte/žáka. Kvalitní učitel je facilitátorem, který usnadňuje a podporuje učení žáků. Záměrně řídí situace učení, ovlivňuje a řídí prostředí ve třídě i mimo ni a působí na výsledky učení žáků. Kvalitní učitel je nástrojem, který umožňuje žákům dosáhnout svých cílů.

Současný způsob vzdělávání se více orientuje na děti/žáky, na jeho styly učení, umožňuje rozmanitost jeho postupu, poskytuje jim příležitost, mohou se vrátit k tomu, kde neuspěli, mohou sami přicházet s tématy, které je zajímají. Učitel je osobou, která stimuluje učení a kultivuje je, přizpůsobuje sebe sama, dává se do služeb žáka, mění své vyučovací metody, je průvodcem a zprostředkovatelem v získávání poznatků, poskytuje metodologickou pomoc, učí děti, jak se učit. Učitel vytváří příznivé situace pro učení, vzdělávání zakládá na diskuzi, vlastní činnosti a projevech dětí/žáků, prožitku a sociálních metodách.

Dobrý učitel by měl vést žáky, aby přijímali zodpovědnost za svůj proces učení, aby prováděli sebehodnocení svých schopností a nedostatků, měl by zajistit dostatek času a tvorbu pružného svobodného prostoru, podporovat žáky v tom, aby spoléhali sami na sebe.

#### **h) Přizpůsobuje se a improvizuje**

Dobrý učitel se vyznačuje rychlou improvizací. Ochotně a s radostí přijímá změny, s tím souvisí takové vlastnosti jako tvořivost, zvědavost, smysl pro humor a vyvážená osobnost. Dobrý učitel dělá věci, v něž věří, je připraven dělat změny – nikoli pro změnu samu, ale sami aktivně usilují o změnu, která je založena na jejich filozofickém přesvědčení. Neznamena to zavrhnout, co bylo vykonáno, ale přijímat nezbytné změny, pokud věří, že budou prospěšné.

Takový učitel není nikdy pasivní, vyhledávají změnu, konfrontují se s ní a občas ji i tvoří. Tím mohou navigovat proud událostí.

### **ch) Musí znát své žáky**

Dobry učitel musí znát své žáky jako individuality. Jedním z důvodů je stoupající rozmanitost žákovské populace – vícejazyčnost, rozdílné kultury, etnické rozdíly. Musí podporovat rozvoj každé konkrétní osobnosti dítěte podle jeho individuálních dispozic, možností, zájmů, potřeb. Vzdělávání by mělo být orientováno na každého jednotlivého žáka. Učitelé provádí diagnostiku jednotlivých dětí/žáků a z té pak vychází jeho individuální plán rozvoje dítěte. Osobní vztahy mezi učiteli a dětmi jsou tím těsnější, čím mladší jsou děti ve třídě. Z toho vyplývá že v mateřských školách jsou vazby dětí s učitelkou nejtěsnější a odborně vedená diagnostika je důležitou kompetencí každé učitelky mateřské školy.

Znalost dětí pomáhá učiteli i v poznání jejich rodičů a to vede i k zlepšení komunikace s nimi. Dobří učitelé neoddělují třídu od domova a rodičů, spatřují vztahy s nimi jako partnerství a úsilí spolupracovat s rodiči v nejlepším zájmu dítěte.

### **i) Vyměňuje si ideje s ostatními učiteli**

Není možné stát se dobrým učitelem bez komunikace s kolegy. Některé výměny informací a zkušeností se dějí na formální úrovni, ale většina z nich se uskutečňuje v neformální konverzaci. Obojí je pro profesionální rozvoj učitelů důležité.

Formální postupy pro výměnu informací: pracovní semináře, kurzy dalšího vzdělávání, univerzitní kurzy, psaní pro různé publikace atd. Týkají se aktuální problematiky v práci učitelů: aktuální problémy vzdělávání, přímá účast – hospitace ve vzdělávacím procesu, poradenství, plánování – třídní management, praktické dovednosti.

Neformální výměna zkušeností mezi učiteli je také velmi důležitá pro profesionální rozvoj učitelů. Dovednost komunikovat s kolegy je považována za jeden z atributů kvalitního učitele – kolegové diskutují o smyslu dění ve třídě. V mateřské škole pracují učitelky ve dvojici, mohou tak pozorovat jedna druhou při přímé vzdělávací činnosti, rozmlouvat spolu, společně plánovat, diskutovat o svých poznacích. Tato spolupráce a porozumění si jsou velmi důležité pro klima ve třídě, pro pohodu či napětí.

### **j) Reflektuje sebe sama**

Učitelé by měli být schopni reflexe. Dobří učitelé se vždy zamýšleli nad tím, co dělají. Učitel může a měl by spíše rozvíjet svoji vlastní filozofii, než jen pouze následovat už zaběhnuté postupy. Probíhající reflexi je obtížné pozorovat, neboť sestává z toho, co si učitel myslí během vzdělávacího procesu i po něm. Dobry učitel má schopnost reflexe své praxe, klade si neustále otázky, vytváří si odstup (*Altet 1993 in Problémy učitelské profese 1997*). Skutečnost, že učitelé přemýšlejí o své práci, je vyvolávána řadou příčin, jednou z nich je nespokojenost s vlastní prací. Dobry učitelé nejsou nikdy úplně spokojeni, stále se ohlížejí po

nových myšlenkách, možnostech a alternativách a jsou otevřeni i tomu, aby změnili svoji filozofii. Reflexe nejen zlepšuje praxi, ale také přispívá ke zlepšení komunikace, v níž se sdělují dobré myšlenky.

#### **k) Spolupracuje s ostatními učiteli**

Učitelé si vyměňují názory a zkušenosti, společně promýšlejí další postupy ve své práci. Dobří učitelé se zapojují do práce v týmu, který plánuje a pracuje společně. Týmová spolupráce se stává důležitou součástí role učitele a právě tato schopnost charakterizuje kvalitu učitele na úrovni školy. Spolupráce učitelů výrazně vzrostla během posledního desetiletí a to zejména v souvislosti s vytvářením velkých tematických projektů, učitelé se snaží vtisknout svým školám určitý profil. Existuje řada příkladů, jak učitelé spolupracují, ale někdy je spolupráce obtížná, ne-li přímo nemožná, buď kvůli osobnostním odlišnostem učitelů, nebo jejich názorům. Někteří učitelé jsou individualisté a mají obavy, že budou investovat mnoho času a energie s velmi malou zárukou, že se jim vynaložené úsilí vrátí. Riskují, že odhalí své nejlepší myšlenky, které mohou být i odmítnuty, nebo ztrátu autonomie. Obecně lze konstatovat, že individuální angažovanost učitele v práci má tendenci být silnější ve školách, kde existuje více spolupráce. Zaujatost pro práci a spolupráce mohou být vzájemně posilovány.

#### **l) Zdokonaluje učitelskou profesi**

Učitelé přijímají odpovědnost za svoji třídu a školu, ale také za svoji poznatkovou základnu. S tím, jak se tito učitelé stávají aktivnějšími a zviditelňují se, zde zároveň vzniká problém: jak je na škole udržet? Učitelé rozvíjejí vlastní profesi: studují, využívají nejnovějších poznatků výzkumu ve své práci, publikují v tisku, vystupují na seminářích, konferencích atd. a někdy nejlepší učitelé opouštějí profesi a stávají se z nich úředníci.

Všichni učitelé by měli být připraveni identifikovat vědecké a profesionální problémy ve své oblasti, analyzovat je, řešit je, podporovat rozvoj svého profesionálního oboru a průběžně získávat nové vědecké informace, nezbytné pro daný obor (*Buchberger et al. 1990 in Problémy učitelské profese 1997*). Budování poznatkové základny by mohlo pomoci zlepšit statut učitelské profese, neboť většina učitelů pociťuje nedostatek uznání pro svoji práci.

#### **m) Přispívá celé společnosti**

Dobří učitelé spatřují svoji profesionální odpovědnost nejen v samotném systému školství, ale zajímají se i o širší společenské problémy. Snaží se pomáhat svým žákům i s vypořádáním se se sociálními problémy a konflikty, pomáhají jim, aby se naučili jasně přemýšlet.

Naučit žáky ptát se „proč“ je životně důležité pro odpovědného občana. (*Ramsay 1993 in Problémy učitelské profese 1997*) Zajímají se o dění ve společnosti, o změny, které s sebou

přináší i potřebu nových přístupů, nejsou lhostejni k negativním jevům ve společnosti s vědomím, že právě škola má možnosti v pozitivním působení na novou generaci.

**Závěrem** lze shrnout, že svět učitelů se stává stále komplexnějším a neustále se měnícím. Snaha učitelů pomáhat dětem/žákům při získávání nových vědomostí a dovedností nutí dobré učitele k neustálému zdokonalování i přesto, jak je jejich práce obtížná. Musí udržovat kontakt s měnícími se obsahy, inovovat repertoár používaných metod výuky. S každou novou třídou jde o novou výzvu pro učitele být s ní v těsném kontaktu, ke kterému patří i kontakt s rodinou dítěte. S tím jak učitelé stárnou, potřebují se nově učit nové pedagogické kategorie, strategie, i jak navázat s svými žáky vztah.

Mění se i zastaralá metoda „poučování a výklad“, učitelé musí být neustále připraveni improvizovat. Je zde stále celá řada věcí k promyšlení, a tak se očekává, že součástí práce učitel se stane jejich reflexe, což může vést až k tomu, že učitel pracuje i o víkendech, v noci myslí na svou třídu apod.

Velmi důležitá je výměna zkušeností, myšlenek a podpora od kolegů. Ale také další vzdělávání, účast na seminářích, konferencích. Jsou jim totiž svěřovány úkoly, které dříve neměli: plánování kurikula a průběhu vzdělávání, péče o zdroje, organizace vlastních programů.

Přestože jsou učitelé inteligentní osobnosti oddány své práci, u většiny z nich se objevuje pocit, že se jim nedostává takového uznání a odměny, které by byly v souladu s jejich úsilím a nasazením – i když toto zjištění není ničím novým a je už poněkud stereotypní. Změny ve vzdělávání a společnosti kladou na učitele nové nároky, je tedy nezbytné zlepšit platy a pracovní podmínky, aby byli získáváni noví kvalitní lidé a aby ti, kteří kvalitně pracují, ze škol neodcházel. Učitelé si uvedený problém široce uvědomují. Co tedy může zabránit tomu, aby mnoho talentovaných učitelů neopouštělo školy a nehledalo práci, která jim nabídne jak větší odměnu, tak větší uznání? Nejdůležitější motivací pro pokračování v učitelství je především láska k dětem a zaujetí pro to jim pomáhat, vzdělávat je a rozvíjet.

### **3. 2. Profesionalizace učitele**

V souvislosti s profesionalizací učitelky mateřské školy a srovnatelností jejího profesního statutu jak s ostatními učitelstvími, tak s učitelkami v ostatních evropských zemích, je třeba definovat nezbytné kvalifikační i osobnostní požadavky. Takovou funkci může plnit **profesní standard**. Je to normativ, který na základě struktury profesních činností, povinností a zodpovědností stanovuje profesní kompetence potřebné pro standardní výkon

profese. V debatách o této standardizaci je hlavní námitkou právě jedinečnost učitelovy osobnosti. (Vašutová 2004)

Ve prospěch **standardizace** učitelso<sup>e</sup> profese lze předložit několik argumentů (Valica 2002, in Vašutová 2004):

- neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele
- učitelé jsou navzájem velice odlišní v množství osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výchovně vzdělávací práce
- charakteristiky učitelů nemají přímý vliv na prospěch žáků
- učitelé se rozvíjejí v několika předvídatelných a kvalitativně odlišných etapách, tzn. od statusu začátečníka po status experta.

Dále Vašutová uvádí (Vašutová 2004), že různé profese a zaměstnání jsou definované v podobě profesních profilů (standardů), zatímco o učitelství jako o profesi se spíše spekuluje. Standardizace poskytuje rámce kvantity a kvality profesního výkonu a v důsledcích argumentaci pro platové normy, umožňuje srovnání s jinými profesemi, s jinými kategoriemi uvnitř profese a srovnání kvality vzdělávacích programů a výstupů, vymezuje rámce přípravného a dalšího vzdělávání, profesního a kariérního růstu, kodifikovaná standardizace činí stát zodpovědným a zainteresovaným na profesionalizaci učitelů a jejich hodnocení, profesní standard vymezuje učitelství jako expertní profesi.

Požadované předpoklady pro výkon činností pedagogického pracovníka podle Vašutové (2004):

- plná způsobilost k právním úkonům
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost
- bezúhonnost
- zdravotní způsobilost
- znalost českého jazyka

Vašutová (2004) uvádí pedagogické činnosti, které se stávají pracovní povinností spojenou s profesní zodpovědností:

- diagnostikování výchovných a vzdělávacích potřeb žáků
- analyzování a posuzování podmínek výchovy a vzdělávání
- projektování kurikula i přímé výchovně vzdělávací práce
- řízení procesů učení, kognitivního, sociálního a osobnostního rozvoje žáků včetně rozhodování o optimálních prostředcích
- hodnocení výsledků učení s rozvoje osobnosti žáků



- pedagogická komunikace se žáky, jejich rodiči, kolegy, dalšími odborníky a sociálními partnery
- utváření hodnotového systému a pozitivních postojů žáků k životu, k ostatním lidem a k sobě
- vytváření příznivého sociálního klimatu a prostředí pro výchovu a vzdělávání
- řešení výchovných situací a problémů, prevence negativních sociálních projevů žáků
- sebehodnocení a sebevzdělávání

Mluvíme-li o osobnosti učitele, máme na mysli soulad mezi odbornými a osobními kvalitami zastřešenými vysokou úrovní kultivovanosti a zvnitřněných etických zásad. Stanovení etického kodexu, který musí příslušníci profese akceptovat, je jedním ze základních kritérií profesí. (*Vašutová, 2004*)

**Etika** je definována jako teorie morálky, disciplína zabývající se morálními jevy v nejširším slova smyslu. (*Malý encyklopedický slovník, ČSAV 1972, s.296*)

**Profesionální etika** je soubor etických požadavků, které je nutno respektovat při výkonu určité profese, bývají shrnuty do etického kodexu dané profese. (*Průcha, Walterová, Mareš, 1998, Pedagogický slovník*)

Profesní etika a osobnostní předpoklady obsahují podle Vašutové (2004) tyto atributy:

- entuziasmus, pozitivní postoje, láska k dětem
- schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy
- schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat
- empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost
- starostlivost, trpělivost a laskavost
- nápaditost a tvořivost
- sebeovládání, emocionální rovnováhu
- sdílení a kooperativnost
- příkladné dodržování pravidel
- pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti
- model hodnot a postojů

Etický kodex v profesi je chápán jako soubor stanovených principů, pravidel a norem v profesním prostředí při výkonu profese, ale často se stává jeho dodržování součástí osobního života.. V učitelské profesi se považuje za důležité přijetí a zvnitřnění určitého modelu chování. Etické chování učitelů je součástí kultury školy. Podle Vašutové (2004) je



postoj k vyhlášení etického kodexu učitelů zdrženlivý, spíše se uvažuje o vzniku etických pravidel školy, která by byla závazná pro celou školní komunitu.

**Kvalitní učitel musí být profesionál.** Měnicí se role učitelů vyžadují nové vědomosti a schopnosti, důraz je kladen na hluboké vědomosti, porozumění problematice svého oboru a používání celého spektra pedagogických přístupů. (*Problémy učitelské profese, Phare 1997*) V každém případě je učitelství dynamickým fenoménem, který graduje nebo degraduje díky změnám společenského a vzdělávacího kontextu. Je nutné soustředit se na to, jak učitele zdokonalovat, tedy profesionalizovat, aby získali a udrželi status společensky významné a nezastupitelné profese, ale také jim vytvářet legislativní, platové a pracovní podmínky. (*Vašutová 2004*)

Vývoj učitele jako profesionála se uskutečňuje jak ve vztahu ke škole, kde učí, tak k lokalitě, v níž se škola nalézá, ale také ve vztahu k příslušné zemi a jejímu kontextu a je charakterizován celou paletou schopností, zájmů, zkušeností a charakteristik učitelských sborů.

Místní kontext – tedy podmínky v obci, může oceňovat určité cíle a hodnoty, které upravují žádoucí dimenze kvality učitele. V jednotlivých zemích mohou hrát učitelé odlišné role ve školách a ve společnosti, jen jedno je společné a to zájem o zajištění všeobecného vzdělání a sociálního rozvoje dětí. Důležitou roli hraje případná problematická úroveň zájemců o učitelskou profesi vzhledem ke konkurenci z jiných sektorů ekonomiky. Získávání vysoce talentovaných a vzdělaných jedinců je obtížné, učitelé se většinou rekrutují z tradičního fondu absolventů vysokých škol.

Na kvalitu učitele mají vliv i okolnosti a podmínky ve škole. V některých školách mohou učitelé podávat výkon nad své individuální schopnosti, protože podmínky a okolnosti podporují kvalitu učitele. Naopak v jiných školách jsou podmínky takové, že i vysoce kvalitní učitelé vyučují hluboce pod svými možnostmi (*OECD 1989 in Problémy učitelské profese, Phare 1997*). Místní podmínky mají celé spektrum faktorů důležitých pro ovlivňování kvality učitelů:

- vzdělávací politika – jako <sup>KURIKULÁRNÍ</sup> kutikulární strategie a směrnice zaměřené na změny v rozhodování, což má přímé důsledky na role učitelů a jejich práci ;
- politika na místní úrovni a strategie pro její zavádění, které ovlivňují úroveň odpovědnosti, podporu a směr práce učitelů ve škole ;
- organizace a kultura školy má vliv na úspěch, učitelskou angažovanost, spolupráci a důvěru ;

- vazby mezi řízením ve třídě a ve škole, spolupráce mezi učiteli, zaváděním inovací na celé škole

{ Ale naopak kvalita učitelů je jedním z hlavních cílů zlepšování práce škol. (*Problémy učitelé profese, Phare 1997*) }

**Učitelé tvoří image školy** a z tohoto aspektu by mateřské školy mohly být z hlediska kvality učitelů hodnoceny podle:

- práce jednotlivých učitelů či jejich týmů na přípravě, rozvoji a hodnocení vzdělávání a inovačních strategií
- učitelé v rozhodovacích procesech v rámci jednotlivé školy
- přípravné vzdělání učitelů v oblasti pedagogiky, didaktiky a praxe ve škole
- další vzdělávání učitelů
- kvalifikace ředitelů v oblasti školního managementu
- práce na projektu práce školy
- vliv počtu dětí ve třídě na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu

Kvalita učitelů je zajištěna především jejich vzděláním a proto důraz na vzdělávací a rozvojové aspekty učitelů by měl být i politickou strategií. V současné době je kvalita učitelů vnímána jako cíl celé škály politických opatření, včetně:

- inovovaného efektivnějšího přípravného vzdělávání
- inovovaného efektivnějšího dalšího vzdělávání
- hodnocení a oceňování učitelů
- alternativní cesty k učitelské profesi
- alternativní kariéra v učitelství
- ekonomické a sociální motivace ke vstupu do profese

(*Problémy učitelé profese, Phare 1997*)

**Kvalita učitelů je výzvou pro budoucnost.** V každé historické době vytyčuje společnost určité představy o tom, jaké charakteristiky by měli mít učitelé. (*Průcha 2002, Učitel*) Učitelé profese je definována na základě tzv. **odborné kvalifikace**, kterou lze vymezit jako teoreticky a zkušenostně podmíněnou oprávněnost vychovávat a vzdělávat děti, mládež a dospělé v duchu požadavků kladených společností. (*Vašutová 2004*) V Pedagogickém slovníku (*Průcha, Walterová, Mareš, 1998*) je termín kvalifikace definován jako souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání nebo pro stejný druh pracovní

činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce ve vyžádané kvalitě. Kvalifikace se podle Vašutové (2004) začíná utvářet v přípravném vzdělávání, pokračuje získáním pedagogických zkušeností a prohlubuje se a zvyšuje dalším vzděláváním.

Jak zlepšit a udržet kvalitu učitelů? Vysoký požadavek na kvalitu učitelů se problematizuje jejich odměňováním. Narůstá konkurence jiných pracovních příležitostí a schopní a vzdělání učitelé odchází do jiných sektorů ekonomiky.

Tradiční programy by měly efektivně a ekonomicky reagovat na rozsah změn a hledat další zdroje, které by přilákaly a udržely učitele, zlepšily podmínky jejich práce a vytvořily jim nové cesty v jejich profesionální kariéře.

Další vzdělávání učitelů by mělo v praxi aktuálně reagovat na změny a pomoci učitelům při zvládnání nových rolí a zodpovědnosti. Může být určeno všem, zatímco přípravné období zasahuje relativně malou skupinu. Další vzdělávání učitelů je odpovídajícím nástrojem pro zavádění rychlých změn.

### 3. 3. Učitelské kompetence

Kompetence je vysvětlována jako „příslušnost, působnost, pravomoc“ (*Malý encyklopedický slovník, ČSAV Praha 1972*), „pravomoc, rozsah působnosti“ (*Slovník cizích slov, Praha 1998*). Klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost. (*Hučinová, Učitelské listy č. 5/03-04*)

V knize „Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v cis. Král. Zemích“ (1814 in *Průcha 2002, Učitel*) jsou vymezovány požadavky určující „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává“:

- Dítky cvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti.
- Dítky vychovávati již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídit, aby někdy z něho mravopověstný člověk pošel.
- Učitelská pravidla schopně a užitečně použiti, nazýváme učitelskou umělostí aneb učitelskou schopností.

**Učitelská schopnost** je dnes nazývána souhrnem profesních dovedností. V „Pedagogickém slovníku“ (*Průcha, Walterová, Mareš, 2001*) je definován daný pojem jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně

vykonávat své povolání. Tyto kompetence jsou zčásti získávány teoretickým studiem, zčásti jsou dány genetickými dispozicemi (vlastnosti, talent).

Slavík a Siňor (1993, in Průcha 2002) definují kompetenci učitele jako připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.

Definice podle Vašutové: Profesní kompetenci chápeme jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. (in Průcha 2002, Učitel, s. 106)

Vašutová (2001) navrhuje následující rozdělení učitelských kompetencí:

- Kompetence oborově předmětová
- Kompetence didaktická a psychodidaktická
- Kompetence obecně pedagogická
- Kompetence diagnostická a intervenční
- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- Kompetence manažerská a normativní
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Mezi ostatní předpoklady Vašutová (2001) řadí ještě:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- dobrý aktuální zdravotní stav
- mravní bezúhonnost

Vedle toho Slavík a Siňor (1993, in Průcha 2002) vymezují specifickou reflexivní kompetenci učitele, chápanou jako míru připravenosti učitele reflektovat a hodnotit pedagogické jednání, tj. diagnostikovat vlastní činnost a vyvodit z ní poznatky pro pozitivní ovlivnění.

V. Švec (2001a, in Průcha 2002) ve svém výčtu učitelských kompetencí formuluje navíc tyto:

- infromatická a informační kompetence
- metodologická kompetence (zahrnující též akční výzkum pro učitele)

H. Filová (2001, in Průcha 2002) dále navrhuje např.:

- vypracovat a realizovat individuální výukový plán dítěti „na míru“

Ve sborníku „Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém“ (2001) je publikován také konkrétní Návrh profesního standardu. Ve sborníku jsou uvedeny ještě další kompetence učitele publikované některými pedagogy, např.: diagnostické kompetence učitelů mateřských škol (*J. Kropáčková, Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů, Praha 2002*)), klíčové kompetence učitelů primární školy (*V. Spilková, tamtéž*).

Učitel <sup>a</sup>ské profese může být spatřována v různých podobách. Učitel bývá uváděn v různých kontextech a reflexích, proto nacházíme mnoho jeho diferencovaných podob. Jsou označovány jako **poslání, expertní profese, reflektivní praktik**, nebo se objevují jako metafory, které zachycují dílčí charakteristiky: **osamělá profese** (jedinec vůči celé třídě), **nemožná profese** (obraz, kde se radikálně zhoršily pracovní podmínky z důvodů rizik nebo zátěží, profese je znehodnocená a nelze mluvit o zadostiučinění), **optimistická profese** (víra v dosažení výsledku po těžkém překonávání překážek, víra v lepší stránky člověka navzdory zklamáním), **profese na celý život** (profese, ze které se neodchází a mnohdy se děti po generacích, vytváří tak silné stereotypy, že každá další profese je vykonávána jako učitelská), **angažovaná profese** (učitel se automaticky stává veřejným činitelem), **národní profese** (učitel je chápán jako představitel národní kultury, její uchovávatel a udržovatel), **námezdní profese** (vystihuje přebytek pracovní síly, libovůle zaměstnavatele, téměř žádná možnost prosazovat požadavky učitelů – pokládají se za nahraditelné). (*Vašutová 2004*)

### 3. Proměny profese učitelky mateřské školy

#### 3.1 Historie vzdělávání předškolních pedagogů v souvislosti s rostoucími nároky této profese

První veřejná předškolní zařízení se objevují v 30. letech 19. století v podobě opatroven, útulků, dětinců a dětských zahrádek. Pracovaly zde zkušené ženy, vybrané podle dobových kritérií občanské bezúhonnosti.

V pražské vzorné opatrovně Na Hrádku založené v roce 1832 měla být práce svěřena odbornému učiteli a opatrovnici, jejíž kvalifikace byla ve stanovách přesně vymezena. Kromě osobní a mravní zachovalosti předpokládala vědecké a praktické vzdělání v oboru pedagogickém, znalost českého a německého jazyka. J. V. Svoboda, který stál v čele opatrovny, důsledně preferoval funkci vzdělávací nad pečovatelskou. Jeho opatrovna sloužila



jako **středisko přípravy a vzdělávání učitelů**, zde se soustavně připravovali kandidáti učitelství na práci s nejmenšími. Odtud lze odvozovat počátek chápání předškolní výchovy jako záležitost profesionální, na níž je nutno se odborně připravovat. (*Opravilová in Spilková, 2004*)

V „Návrhu pro školy národní“ – publikován v Poslu z Budče K. S. Amerlingem r. 1848 jsou předškolní zařízení již nazývaná mateřská škola a příprava měla být stejná pro všechny učitele národní školy, určené dětem od 2 do 14 let, tedy včetně učitelek mateřských škol.

Od roku 1868 mohly být učitelkami pouze neprovdané ženy a tento diskriminující celibát trval až do roku 1919. (*Opravilová in Spilková, 2004*)

Při otevření mateřské školy u sv. Jakuba v Praze se M. Riegrová-Palacká snažila zajistit kvalitní přípravu nastupujících pracovníků. Vzor našla ve francouzských předškolních zařízeních, které poznala vlastní zkušeností a studiem literatury. Dvě pěstounky byly poslány do Paříže, aby tam absolvovaly půlroční kurz pro pěstounky a reprezentantky francouzské předškolní výchovy, shlédly práci Mde Pape-Carpentierové, tehdejší generální inspektorky opatroven francouzských a zkušenosti pak uplatňovaly v nově zakládané instituci. Je zde patrná snaha o rozvoj profese, kdy tehdejší pracovníce pochopily, že v jejich práci nejde jen o „hlídání dětí“, ale naskytuje se tu i možnost rozvoje jejich vzdělanosti a tuto nelze promarnit.

V roce 1871 vychází Statut učitelských ústavů, podle kterého byla koncipována také teoretická i praktická výuka pracovníků předškolních zařízení na učitelských ústavech. Nařízení z roku 1872 stanovilo profesní přípravu učitelek mateřských škol v podobě jednorozročných kurzů při Školních ústavech pro vzdělávání učitelek a určena koncepce přípravy budoucích pěstounek. Od roku 1914 do roku 1945 byly tyto kurzy dvouleté. Označení „pěstounky“ bylo od roku 1934 změněno a absolventky již byly označovány jako učitelky mateřských škol. (*tamtéž*)

Na prvním sjezdu českého a slovenského učitelstva r. 1920 byl v rámci navrhovaného zákona o mateřských školách vytyčen požadavek vysokoškolského studia učitelek mateřských škol. Protahované projednávání návrhu vyvolalo snahu učitelek svépomocně organizovat vzdělávací aktivity a v roce 1927 proběhly v Praze a v Brně vysokoškolské kurzy, jejichž úkolem bylo prohloubit a doplnit vzdělání, dát výchovné práci v mateřských školách vědecký základ - účastnice si vyslechly přednášky z biologie, psychologie, pedopsychologie, sociologie, etiky a pedagogiky. Těchto kurzů se zúčastnilo mnoho set pracovníků a kurzy se staly i velkou manifestací za jednotnou organizaci, za vysokoškolské vzdělání a za reformu mateřských škol. Charakteristické bylo úsilí o zdokonalení výchovně vzdělávací práce a snaha o zvědečtění výchovné práce – výsledky věd, poznání dítěte.

I další pokrokový pedagog usiloval o vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol, byl jím O. Chlup, který se věnoval všem oblastem pedagogiky, včetně předškolní výchovy. Vedl přípravu vědeckých pracovníků v oboru předškolní pedagogiky. V roce 1924 zasáhl do kompetenčních sporů o charakteru mateřských škol přednáškou „O pedagogickém významu škol mateřských“. Vyslovuje programovou koncepci mateřských škol, která je nutným východiskem pro reformu celé výchovy obecné. Roku 1930 tvoří „Návrh osnov na škole mateřské“ (spolu s Grifinovou, Rathausem, Svobodou), jejichž základní principy dosud nepozbyly své platnosti. Mimo jiné zdůraznil význam osobnosti učitelky a její odborné vzdělání. „*Účelné a promyšleně vybudované školství mateřské jest jedinou a pravou základnou pro reformu celé výchovy obecné.*“ (O. Chlup, *O pedagogickém významu školy mateřské*, 1924).

Snahy o zlepšení mateřského školství po stránce organizační a povznesení úrovně výchovy v těchto zařízeních vedla M. Bartušková. Projevily se mimo jiné ve zřízení „Studovny učitelek mateřských škol“, která se stala střediskem odborného pedagogického ruchu nejen v Praze. Bohatá vědecko-popularizační činnost Studovny zahrnuje všechny oblasti výchovné práce v mateřské škole. Mnozí pedagogové již tehdy pochopili, že na odbornou práci musí být učitelka odborně připravena

Zmínka patří ještě zakladateli české vědy o dítěti, kterým byl psycholog a filozof Fr. Čáda. Jeho snahy jsou motivovány myšlenkou, že **cestu k lepší výchově ukazuje skutečná znalost a studium dítěte**. Založil Pedagogický ústav hl. města Prahy a Sdružení pro výchovu dítěte.

Další možností profesního vzdělání se stalo studium dvouletých kurzů při soukromé vysoké škole studií pedagogických v Praze. V roce 1933 založily učitelky při MŠ v Pštrossově ulici v Praze Studovnu učitelek mateřských škol, která se stala moderním informačním a dokumentačním centrem. Všechny snahy byly násilně přerušeny okupací a válkou.

Vznik pedagogických fakult v roce 1946 poskytl učitelkám mateřských škol poprvé přípravu na úrovni vysoké školy. V roce 1950 se jejich příprava vrací zpět na úroveň odborné střední školy v podobě čtyřletého pedagogického gymnázia. V roce 1958 se gymnázia změnila na pedagogické školy. V roce 1955 vyšel pod redakcí M. Bartuškové první oficiálně schválený učební text pro pedagogické školy, tedy první původní česká učebnice předškolní pedagogiky po roce 1945.

Následující etapu, tj. počátek a valná část 2. poloviny 20. století, kterou bylo dáno učitelkám a vychovatelkám projít, bych ráda nikterak osobně nehodnotila. Doufám, že to

nebude přílišným nedostatkem v tomto historickém exkurzu, ale sama se k hodnocení a vyvozování nějakých závěrů necítím pověřená a výroky jiných jsou mnohdy vzájemně diametrálně odlišné, rozporuplné či zaujaté. Objektivní zhodnocení tedy ponechám budoucím historikům. Stále platí, že s dětmi opět pracovala pouze ta učitelka a její osobnost opět byla (či nebyla) tím správným katalyzátorem všeho, co na děti padalo. Pokud bych se toto období pokusila zhodnotit z hlediska nároků na práci učitelky mateřské školy, jistě bych s její obhajobou uspěla. Na učitelkách bylo tuto náročnou situaci zvládnout ve prospěch dětí, svůj i společnosti. Mnohé snad napoví nástin situace a podmínek, za kterých tehdy učitelky pracovaly.

Učitelky pracovaly pod honosnou ideou „komunistické výchovy“ na principech stranickosti, třídnosti, socialistického humanismu, kolektivismu, jednotnosti, atd. Výchova v té době měla výrazně sociocentrický ráz – podřizovala se zájmům státu a společnosti, obsah výchovné práce byl určen přesnými osnovami, fungoval pevný režim a řád. Z dnešního pohledu by se dalo říci, že popírala individualitu dítěte a formovala je do určitých představ tehdejší společnosti

Naštěstí praxe byla mnohdy poněkud jiná, než jak se oficiálně vyžadovalo a troufám si tvrdit, že předškolní výchova jako taková měla mnoho pozitivních znaků a byla na dobré úrovni. Učitelky, které věděly, jak na to, dokázaly dětem to radostné a příjemné prožívání dát a skloubit svůj cit pro to, co dítě potřebuje, s tím, co se od ní vyžaduje. Zde byla práce náročnou i z jiných, než odborných a praktických důvodů. Jak dalece tu fungoval mateřský cit nebo uvědomění ponechám stranou, rozhodně to dokazuje, jak mnohé učitelky tehdy bravurně zvládly náročnou situaci. Nutno podotknout, že na druhé straně mnohé komunistické ideologii podlehly a striktně dodržovaly předpisy a nařízení, i když ve svém přesvědčení měly dobrý úmysl nebo pouze strach z nadřízených orgánů.

Snaha o zviditelnění náročnosti práce učitelek nejen v současnosti, ale i v různých etapách vývoje naší společnosti napovídá, jak se tato náročnost proměňovala. Bylo mnohdy těžké vyhovět požadovanému obsahu výchovně vzdělávací práce a zároveň použít vhodných metod a přiměřené motivace. Bohužel ne všechny dokázaly vždy odolat tlaku „vrchnosti“ a tento náročný úkol zvládnout. Ze vzpomínek tehdejších absolventů mateřských škol vyplývá, že většina učitelek naslouchala svému srdci a děti prožívaly své krásné, bezstarostné a veselé období. I tehdy platilo, že „rozhodujícím činitelem v komunistické výchově mladé generace je učitel“. Učitelky se vzdělávaly na odborných středních pedagogických školách čtyřletým studiem, jehož absolvování bylo zakončeno maturitní zkouškou a opravňovalo ke

kvalifikovanému výkonu učitelského povolání na mateřských školách. Tento způsob, mimo jiné, platí dodnes.

Rok 1970 je počátkem vzniku duálního systému přípravy učitelek mateřských škol. Vedle převažující přípravy na středních pedagogických školách s maturitou se druhou možností stala příprava na úrovni pedagogické fakulty v Praze a Olomouci v programu magisterského studia předškolní pedagogiky. O studium byl po celá léta značný zájem, ale přesto připravovalo (i z kapacitních důvodů fakulty) jen malé procento učitelů. Dle školského zákona stačilo ale učitelkám mateřských škol středoškolské vzdělání, a tak absolventům sloužilo vysokoškolské vzdělání spíše jako odrazový můstek v kariéerním růstu na poli školské administrativy. *(Opravilová in Spilková, 2004)*

Následující výčet oficiálních osnov pro výchovně vzdělávací práci v mateřských školách napoví, jak často se učitelky musely přizpůsobovat novým požadavkům na svou práci a jejím obsahům

- 1945 – Prozatímní pracovní program
- 1948 – Pracovní program
- Začlenění školního vyučování (po vzoru výzkumů v SSSR)
- 1953 – Prozatímní osnovy pro mateřské školy
- 1955 – Osnovy pro mateřské školy
- 1960 – Osnovy výchovné práce pro mateřské školy
- 1967 – Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách
- 1976 – Nová československá školská soustava – povinná příprava na školu

Rozhodně není možné tehdejší učitelky podezírat ze „zajetého stereotypu“, stálé a nové změny je nutily k jiným způsobům práce, jiným postupům, metodám... Obsah výchovy a vzdělávání byl v těchto osnovách a programech podrobně rozpracován do výchovných složek, které korigovaly s předměty na základní škole. Nároky byly stupňovány podle věkových kategorií.

Na tomto místě je vhodné připomenout, že většina dnes aktivních učitelek v mateřských školách vzešla právě z této etapy a patří jim obdiv za to, že pracují tak, jak pracují – to znamená s plným nasazením a v zájmu dětí jim svěřených, že dokázaly (po kolikáté již?) hledat a hlavně nacházet nové lepší cesty ve své práci a přizpůsobit se novým velmi náročným podmínkám, které na ně klade dnešní společnost.

### 3. 2 Změny nároků v práci učitelky mateřské školy po roce 1990

Všichni pedagogové v předškolních zařízeních byli po roce 1989 postaveni před otázku – jak vlastně dál? Většinou byli v rozpacích z pocitu svobody rozhodování, plánování a možná se i se stínem nedůvěry ptali, zda opravdu mohou podle vlastní vůle, zda opravdu nemusí nikoho poslouchat.

Došlo tedy k velkému uvolnění v dosud striktních osnovách a plánech, které ale učitelky nepocit'ovaly jako možnost polevit v práci. Nové podmínky mohly vést k pocitu, že v mateřských školách se najednou nic nedělá, ale pravda to nebyla. Byla to doba hledání nových cest i s občasným tápáním. Nutno dodat, že tzv. „nicnedělání“ ani není v mateřské škole možné, protože děti samy si aktivitu učitelek vynutí již svou přítomností ve třídě.

Způsob práce většinou vycházel z tradičního pojetí, odidealizováním dosud používaných plánů, jejich úpravou v duchu nového, svobodného pojetí. Pomoc mnohdy přišla i z okresních odborů školství např. formou „aktuálního metodického materiálu“, který neměl závazný charakter a míra jeho uplatnění závisela na situaci v jednotlivých mateřských školách. V úvodu k tomuto materiálu byla zmínka o tom, že poskytnutá volnost je projevem důvěry v odpovědnost učitelek vůči dětem a oceněním jejich dlouhodobých snah o vytváření příznivých podmínek života dětí v předškolních zařízeních. Je na nich samých, jak této volnosti využijí, jak úroveň a smysl svojí práce obhájí. (*K orientaci výchovy a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních, OŠ Žďár nad Sázavou 1990*)

Učitelky si začaly zvykat na časovou volnost, maximální uvolnění denního programu, i na to, že vše je zcela v jejich **kompetenci**. Uvědomovaly si samozřejmě, že všestranné uvolnění nemůže vést k toleranci nedostatků a snížení požadavků, ale že vede naopak k větší **odpovědnosti** pedagogických pracovníků, k nutnosti uplatnění jejich tvůrčí invence potřebné k zajištění všestranného prospívání a růstu dětí. Tehdy se také učitelky mateřských škol setkaly s termínem „osobnostně orientovaný model“, v němž je výchovná práce podřízena individualizovaným potřebám a zájmům dětí. Krédem se staly principy přítomnosti, prožitkovosti a uspokojení, a heslem: „Cíl nelze spatřovat v přípravě dítěte na školu, ale v jeho přípravě na život. Není důležité kolik toho dítě umí, ale co prožívá“.

**Hlavním cílem** pedagogických snah se tedy stal **tvořivý člověk** schopný **mezilidských vztahů**, jenž se orientuje na **skutečné hodnoty**. Snahou bylo, aby výchovně vzdělávací proces měl komplexní povahu, byl spjat se všemi činnostmi dětí.

Program a metodika výchovně vzdělávací práce pro jesle a mateřské školy pozbyly platnost a nastalo uvolnění režimu a osnov v mateřských školách, učitelkám byla projevna



důvěra v jejich odpovědný přístup k profesi. V pedagogickém terénu se objevila potřeba jednotného dokumentu. Práce učitelek byla ve většině případů na velmi dobré úrovni a poskytnuté volnosti nezneužily k polevení ve své práci, ale naopak využily k uplatnění svých předpokladů, kreativity a dalších naskytnutých možností. Nebylo tomu však všude a ne na stejné úrovni. Pedagogové i odborníci v problematice předškolního vzdělávání cítili potřebu nějakého zastřešujícího dokumentu, nějakých základních mantinelů, ve kterých by se měla výchovně vzdělávací práce v předškolním věku pohybovat, a osnovy, které by určovaly směr ke společnému cíli.

V roce 1999 byla k otázkám vzdělávání zahájena široká celonárodní diskuze. K veřejné diskuzi byly předloženy dva základní strategické dokumenty: Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy a Věcný záměr zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a mimoškolním vzdělávání (návrh nového školského zákona). Oba uvedené dokumenty vyjádřily podporu předškolnímu vzdělávání. Tehdy jsem si při pročítání „Návrhu širší verze podkladového materiálu k diskuzi o předškolním vzdělávání“ (Smoliková 1999, *projekt Bílá kniha*) uvědomila s kolika možná ne novými, ale znovu velmi aktuálními skutečnostmi se učitelka v současnosti musí zabývat a ztotožnit se s nimi, neboť jsou východiskem její práce. Je pro ni nutné znovu uvědomění si některých pojmů a skutečností: předškolní výchova – předškolní vzdělávání, vývojový význam předškolního období, poslání institucionální předškolní výchovy, zda má připravovat dítě na školu, svůj vztah k rodině dítěte či informovat se o tom, jaká je situace v předškolním vzdělávání jinde v Evropě. Přímou ve své praxi pak musí řešit problém vlastního vzdělávacího projektu – jaký by měl být, co by měl obsahovat a v souvislosti s tím si uvědomit, jaká je vlastní filozofie současného předškolního vzdělávání.

Změny v pojetí předškolní výchovy vedly i k zamyšlení nad tím, zda novým podmínkám vyhovuje **přípravné vzdělání učitelek mateřských škol.**

Dostačující kvalifikaci stále poskytují střední pedagogické školy, ale zda toto studium bude do budoucna vyhovovat požadavkům předškolního vzdělávání je předmětem diskuze. Nová podoba předškolního vzdělávání vyvolává potřebu formálně i obsahově změnit odbornou přípravu i další vzdělávání předškolních pedagogů. Nastala nutnost přizpůsobovat tuto oblast novým trendům a koncipovat ji tak, aby učitelky získaly hlubší profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širokého spektra oborů – aby byly schopny poskytovat individualizovanou péči, pracovat se smíšenými skupinami a integrovanými dětmi, umět si na základě požadavků Rámcového vzdělávacího programu vytvořit vlastní

program či projekt, komunikovat s rodiči, nést větší míru odpovědnosti, zvládat všechny úkoly a povinnosti, které s sebou nese právní subjektivita škol, apod.

S tím souvisí otázka, zda je středoškolské vzdělání skutečně dostačující – na rozdíl od mnoha států EU, zda je devatenáctiletá absolventka osobnostně zralá a dostatečně zkušená, aby zvládla a respektovala vše, co změny ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku přinesly, zda by vyšší odborné vzdělání neprospělo i určité prestiži povolání učitelky mateřské školy a srovnatelnosti s ostatními učitelskými kategoriemi.

Možnosti tu jsou – jednak univerzitní vzdělání na pedagogických fakultách a neuniverzitní studium - tj. vyšší odborné školy, ale zatím jako další možnosti, jejichž rozvoj bude záležitostí zřejmě poněkud dlouhodobější. Střední pedagogické školy je třeba změnit na všeobecně vzdělávací gymnázia, popř. specifikované pro budoucí pedagogické studium. Také je třeba vytvořit příslušné organizační, kapacitní a personální podmínky na pedagogických fakultách, využít zkušenosti učitelů ze SPgŠ, personální i materiální kapacity těchto škol. Pregraduální přípravou se podrobněji zabývá kapitola 5.

### 2. 3. Role v profesi učitelky mateřské školy

V širším slova smyslu se od učitelů očekává, že vedle své odborné specializace budou na mnohem vyšší úrovni než dosud. Předpokládá se, že budou schopni motivovat, diagnostikovat a regulovat proces vzdělávání, učitelé se stávají vývojovými pracovníky a konstruktéry vzdělávacích programů. Zásadní změnu přináší nové informační a komunikační technologie – zpracování informací se stává další složkou vzdělanosti a přetváření informací na skutečné znalosti zůstává doménou učitelské profesionality.

Dále sociální problémy (ohrožená budoucnost společnosti) – drogy, rasová a národnostní nesnášenlivost, nedostatečná funkce rodiny, konzumní zájmy, kriminalita – to vede k zvýšené lidské odpovědnosti, rozšíření profesní kompetence učitelů (občanská a morální výchova). Učitel musí být způsobilý podílet se na rozhodování o životě školy.

Nové podmínky a jevy ve společnosti se dotýkají i práce učitelky v mateřské škole a mají vliv na **nové profesní požadavky**, které jsou na ni kladeny. Co se konkrétně od učitelky v mateřské škole očekává? Především to, co je její práci vlastní. Jedná vždy především v zájmu každého dítěte, spolupracuje s rodinou a dalšími institucemi, očekává se, že bude jednat jako kompetentní profesionál. Předpokladem pro zvládnutí nových profesních požadavků a rolí je **pedagogická dovednost**, tedy soubor profesních dovedností (výkonů), které pedagog podává při výchově, vzdělávání a výcviku lidí. (*Průcha, Walterová, Mareš,*

*Pedagogický slovník 1998*). Tato dovednost zahrnuje dovednost stanovit cíle, plánovat průběh výuky, motivovat žáky, vyhodnocovat činnost a výkony žáků, vytvářet příznivé edukační prostředí ve třídě, jednat s rodiči a veřejností, což je výsledkem odborné přípravy pedagoga, jeho schopností a profesních zkušeností, vnějších požadavků na práci pedagoga aj. (*tamtéž*) Dalším předpokladem je i **pedagogická zkušenost**, je to soubor způsobilostí, které učitel, vychovatel, rodič atd. získává během života a používá v pedagogické činnosti. Zahrnuje zejména profesní dovednost, ale též nezáměrně vytvořenou schopnost někoho úspěšně vychovávat, vzdělávat, tj. pedagogické nadání. Pedagogická zkušenost je tedy formulována vlivy záměrnými i bezděčnými. Říká se, že roste s věkem, ale novější výzkumy ukazují, že vhodná příprava učitelů může získání zkušeností urychlit. (*Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, 1998*)

V současné pedagogické práci v mateřských školách je možné pozorovat učitelky v různých situacích i různých projevech, které nejsou jednotně předepsány, ale jsou nezbytné pro pozitivní rozvoj dítěte, pro realizace pedagogických záměrů. Na základě evidence činnosti a projevů v práci učitelky je možné naznačit **soubor dílčích rolí** v profesi učitelky v mateřské škole (*Tomanová, Informatorium-7, 2000*) :

#### **a) Pečovatelka**

Role pečovatelky spočívá v tom, že učitelka projevuje svým jednáním a chováním zřetelný cit pro dítě. Zastupuje matku v době její nepřítomnosti. Je empatická k takovým potřebám dítěte, jako jsou bezpečí, láska a úcta. Zaujímá citlivý přístup v obtížném adaptačním období či jiných složitých situacích. Je předvídavá, sleduje příznaky onemocnění, podporuje zdravý životní styl. Vytváří podmínky k činnostem, které jsou typické pro rodinu a tyto činnosti s dětmi koná. Vede dítě k sebeobsluze, čistotě, správným hygienickým i kulturním návykům a poskytuje dětem pomoc. Musí umět i pohladit a pochovat děti, které mají tuto potřebu. Obezřetně a takticky přistupují k činnostem, které dítě od pobytu v mateřské škole odrazují. Přesto stále musí podporovat vztah dítěte k jeho vlastní rodině. Role pečovatelky je závislá na osobnostních rysech učitelky. Dala by se považovat za roli základní a neměla by být podceňována a zesměšňována, ale na druhé straně nemůže být omezena jen na ni.

#### **b) Komunikátorka**

Další role obsahuje umění komunikovat, a to adekvátně v různých situacích. Musí umět komunikovat především s dětmi, přiblížit se jejich mentalitě a zkušenostem, děti jí musí rozumět. Specifikou této role je umění komunikace s dětmi daného věku v duchu partnerství, úcty a důvěry a zároveň vlídné náročnosti a důslednosti. Dobrá komunikační úroveň

umožňuje učitelce sdělovat dítěti tajemství života kolem nás a vytvářet podmínky pro bohatou komunikaci dítěte.

Musí zvládnout komunikaci s rodiči, mít uznání k jejich primárnímu postavení vůči dítěti, respektovat je, ale přitom umět taktně sdělit problém, navrhnout řešení, přijmout jejich požadavek. Učitelka by měla s rodiči jednat ne z pozice autority, ale z postu chápatelce odborníka. Svou snahou komunikovat by neměla vyvolávat jejich nevoli nebo pocity vnucování a zasahování do jejich práv. Měla by vládnout uměním domluvit se s rodičem, který je na úrovni pomocné pracovní síly i na postu ředitele školy.

Učitelka musí umět komunikovat i s ostatními kolegy. Měla by umět argumentovat, umět přesvědčit o dobré věci, ale také ustoupit názoru druhého a uznat právo na rozdílné postoje. Komunikace s kolegy by měla být přátelská a radostná, ale umět sdělit i přijmout nepříjemné informace a hledat cestu dorozumění. To platí i pro komunikaci s nadřízenými, kdy by měla respektovat jejich nařízení, ale ne slepě uposlechnout příkazu, který je v rozporu s jejím přesvědčením. Měla by v takovém případě umět svůj postoj obhájit, prokázat erudovanost v problematice předškolní výchovy i v oblastech s ní souvisejících.

Komunikace se sponzory, zřizovatelem, kulturními či dalšími organizacemi je také velmi důležitou schopností učitelky. Umět hovořit jako ekonom pokud mluví o penězích, jako politik při obhajobě svých zájmů i jako vědec na odborné úrovni při účasti na konferencích a vzdělávacích akcích, srozumitelně referovat o pedagogických jevech. Učitelky mateřských škol by se měly oprostít od mnohým učitelkám příznačné potřeby vysvětlovat, popisovat či dokonce hovořit ve zdrobnělinách.

Pro všechny úrovně komunikace pak platí schopnost komunikovat adekvátně situacím, schopnost naslouchat, odpovídat, sdělovat, navazovat vztahy s účastníky pedagogických situací i veřejného dění. Pro učitelku není snadné být partnerem rodičům i dítěti, kolegyním nebo i učitelkám v základní škole při řešení pedagogických otázek, zvláště v situacích, kdy její partnerství není automaticky přijímáno a učitelka teprve usiluje o to, aby byla jako partnerka respektována. Často předkládá smysl předškolní výchovy i veřejnosti, která je různě poučená o této problematice. Pro komunikaci na takto rozdílných úrovních by měla být učitelka náležitě vybavena dovednostmi, vlastní osobnostní vyzrálostí a vyrovnaností.

### **c) Nositelka vzdělanosti**

Role učitelky, jako nositelky vzdělanosti na nejnižším stupni vzdělávání, je další důležitou pozicí, kterou učitelka v mateřské škole zaujímá. Očekává se, že učitelka učí dítě poznávat svět kolem nás i sebe v tomto světě, učí dítě jednat a žít, učit se, poznávat jeho možnosti v životních situacích. Hlavním manévrovacím prostorem pro vzdělávání dětí v mateřské škole

je **hra**. Hra je pro dítě cestou k poznávání, k získávání zkušeností, je prostorem pro oblast výchovy sociálních vztahů, cvičení obratnosti, vytrvalosti, rozvoj fantazie, ale i posilování psychických procesů (paměť, pozornost, řeč, apod.). Učitelka předkládá dětem podněty k herním činnostem, motivuje je s určitým cílem, který vede k rozvoji vědomostí, dovedností a návyků dětí. Vhodnou hrou napomáhá učitelka rozvoji celé osobnosti dítěte a rozvoji jeho vrozených dispozic. Zamýšlí se nad přiměřeností i bohatostí podnětů. Hra také poskytuje učitelce možnosti, aby dítě hlouběji poznala a lépe mu porozuměla.

Role učitelky v sobě zahrnuje další specifické aktivity – diagnostikování, projektování a plánování, motivace, hodnocení.

#### **d) Diagnostik**

Učitelka je schopna jednat jako pedagog – diagnostik. Užívá odpovědně metody a prostředky pedagogické diagnostiky přiměřené pedagogické situaci mateřské školy. Výsledky diagnózy správně interpretuje a využívá v další pedagogické práci. Předškolní výchova se v současné době odvíjí od humanistického přístupu k dítěti a hlavní důraz se tedy klade na porozumění jeho vývojovým a individuálním potřebám, což vyžaduje další konkrétní dovednosti, kterými by měla být učitelka mateřské školy vybavena. Helus (*Úvod do sociální psychologie pro učitele, 2001*) spatřuje těžiště profesní způsobilosti učitele primární školy v osobnostních předpokladech a v jeho vybavení kompetencemi pedagogickými a psychodidaktickými a tyto východiska lze aplikovat i pro učitelky mateřských škol.

Učitelka je s dítětem téměř v každodenním styku a v průběhu výchovně vzdělávací práce využívá běžných diagnostických metod (rozhovor, pozorování, rozbor činností – hra i tvorba) a získává tak informace o dítěti (zdraví, smysly, hrubá i jemná motorika, laterality, řeč, psychické procesy, emocionalita apod.) Na základě podmínek, které učitelce poskytuje prostředí mateřské školy, provádí v rámci pedagogické diagnostiky: vstupní diagnostiku, základní rodinnou anamnézu, průběžnou pedagogickou diagnostiku, stanovuje pedagogickou prognózu, sestavuje individuální plán, plán diferenciací, integrace, spolupráce, vykonává terapeutickou a poradenskou činnost, analyzuje výsledky svého působení, shrnuje vše v závěrečné diagnostice. (*Kropáčková 2002*)

#### **e) Tvůrce projektu výchovně vzdělávací práce**

Projektování a plánování je další důležitou kompetencí učitelky mateřské školy. Učitelka je spoluvůrcem Školního výchovně vzdělávacího programu a autorkou Třídního projektu, který splňuje požadavky projektu školy, jehož záměry a cíle vycházejí z požadavků vytyčených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Rámcový



program je závazný pro všechny instituce předškolní výchovy, čímž zajišťuje srovnatelný standard vzdělání pro všechny děti. Při plánování své výchovně vzdělávací práce musí učitelka znát aktuální stav dětí ve třídě, aby je mohla včas stimulovat prostřednictvím nových situací. Tyto situace připravuje, tj. projektuje. Formuluje cíle přiměřené jednotlivým dětem i celé skupině, hledá vhodné strategie učení. Zvažuje metody, pomůcky, případnou spolupráci. Teprve od diagnostiky a plánu dospívá k reálnému cílevědomému učení. Učitelka musí umět využít nečekaných situací, aktuálně a pohotově reagovat, vycházet z logiky života a přirozenou cestou, činností a hlavně zážitkem usilovat o maximální harmonický rozvoj každého dítěte. Není nutné ani možné, aby každý krok učitelky byl přesně definován nebo plánem vymezen, mnohé činnosti jsou spontánní a vyplývají z běžného života.

#### **f) Role „herečky“ - motivuje**

Učitelka dává dětem možnost samostatně nebo společně si ověřovat, co všechno dokáží, objeví, osvojí si, poznat radost z tvoření, z vynaloženého úsilí. Učitelka musí tuto chuť k učení podporovat a dítě přiměřeně motivuje vlastním zaujetím pro věc. Stimulace k učení je náročná, protože zkušenosti a úroveň dosavadních prožitků je u dětí různá. Právě zde se pak musí projevit pedagogické schopnosti a dovednosti učitelky interpretovat dané jevy a pomáhat dítěti na cestě za vědomostmi, dovednostmi i správnými návyky.

#### **g) Role kritika - reflexe vlastní práce**

V pedagogické práci učitelky je velmi důležitá také **evaluace**. Není to jen kontrola a hodnocení úspěchu dětí i své vlastní práce, ale jejich zhodnocení, posouzení a vyvození závěrů pro další práci na základě evidovaných jevů. Proč, co a jak hodnotí, je spjata s evaluací předškolního vzdělávání, s kurikulem, s očekáváním účastníků, s cíli předškolní výchovy a s podmínkami, v nichž se pedagogické procesy uskutečňují.

#### **h) Organizátorka a manažerka**

Učitelka musí mít vrozené organizační schopnosti, mít vlastnost zaujmout, nadchnout a vést děti, kolegy i rodiče při různých akcích. Umět aktivizovat a organizovat větší počet účastníků pedagogického procesu. Při některých aktivitách se přímo počítá s účastí rodičů při přímé práci s dětmi a s jejich spoluprací. Tehdy by měla být učitelka pozitivně přijímána jako vůdce, jako autorita, měla by mít důvěru ostatních a být jimi následována. Vůdce přichází s nápady, nachází prostor pro činnost, podněcuje změny, objasňuje záměry, dává prostor pro spoluúčast, přispívá k organizaci postupu a aktivně tvoří. Získává pro spolupráci ostatní a přispívá k dobrému klimatu při činnosti.

Bez vůdčích osobností se škola neobejde, rozhodně ne v období probíhajících změn, tj. v době, kdy se projevuje snaha předcházet stereotypu či monotónnosti pedagogické práce.

Někdo má přirozené předpoklady být vůdcem a ochotně se této roli ujímá, jiný k takové roli postupně dozrává na základě zkušeností ze situací, v nichž si ověřil svoje možnosti.

**ch)** Nová je pro učitelky mateřských škol role **managera**. V této roli určitě stojí ředitel školy, ale ve spolupracujícím kolektivu, kde má každá učitelka svůj díl odpovědnosti, se managerem stává každá. Ředitelka v této době, kdy jsou mateřské školy právním subjektem, řídí chod celé instituce i jednotlivé články struktury řízení. Záleží na velikosti školy, počtu účastníků, struktuře činností, pestrosti nabídky školy, spolupráci s dalšími institucemi. I učitelky uskutečňují mnohé prvky z řídicí práce – zjišťují přání a očekávání účastníků, berou v úvahu možnosti rodin, signály ze základní školy nebo z obce, ze získaných údajů při provádění pedagogické diagnostiky. Vyhodnocují a reagují na tyto podněty. Zvažují, co zvládnou vlastními silami a co musí řešit za účasti dalších odborníků či pomocníků, např. nadstandardní aktivity školy, volnočasové aktivity pro rodinu a dítě, vytvoření centra pro matky s mladšími dětmi apod.

#### **i) Obhájkyňe práv dítěte**

Zvyšující se výskyt sociálních deviací, neplnění rodičovských povinností, zanedbávání základních potřeb, týraní a zneužívání dětí si vynucují věnovat více pozornosti ochraně dětí. Učitelka se tak dostává i do role obhájce práv dítěte. Měla by znát základní stanoviska Úmluvy o právech dítěte, Zákon o rodině i mapovat situaci ohledně takových jevů jako je šikana mezi dětmi, distribuce a užívání omamných látek, dětská kriminalita. Včasnou prevencí, příkladem a poučením má učitelka možnost předejít mnohým problémům v budoucnosti. Poučená učitelka může zachytit signály svědčící o špatném uspokojování potřeb dětí, špatném prostředí i vlivu a činit kroky k nápravě.

Učitelka by měla být seznámena s právními normami vztahujícími se nejen k její profesi, ale také s právy rodičů a dětí. Předpokládá se, že uvedená práva nejen zná, ale umí je i správně a odpovědně naplňovat. Vytváří pedagogické podmínky pro plnění Úmluvy práv dítěte. Být obhájcem práv dítěte a zároveň respektovat práva rodičů je i pro instituce zaměřené na tuto oblast života dětí mnohdy složité, natož pro učitelku, která byla sice částečně seznámena se zněním právních norem, ale bez dovednosti s nimi správně zacházet. Mnohdy učitelky neumí obhájit ani svá vlastní práva. Učitelky nejsou na důslednou a přiměřenou obhajobu dětských práv připraveny.

Očekává se ovšem, že učitelka je schopna tuto roli plnit jako profesionál, vhodně stimulovat rodiče a v případě potřeby také signalizovat orgánům péče o dítě nepřiměřenou výchovu dítěte. Profese pedagoga vyžaduje od učitelky, aby byla vnímavá k projevům a vlivům případného nesprávného jednání a včas je zachytila. Vnucovat žádoucí vzorce

rodičům nelze, je třeba předcházet konfliktům mezi rodinou a školou. Role obhájce vyžaduje v přípravě učitelek promyšlený systém, protože plnit tuto roli znamená být vybaven znalostmi, dovednostmi a kompetencemi.

#### **j) Poradkyně**

Učitelka v mateřské škole zastává ve své profesi i roli poradce. Nejde o institucionalizovanou podobu poradenství či suplování role poradny, ale o činnost odpovídající pedagogickým problémům a kompetencím mateřské školy. V některých mateřských školách jsou zřizovány konzultační hodiny pro rodiče a v nich se učitelka dostává do role poradce. V této roli by měla vládnout profesionálním chováním – respektuje účastníky pedagogických procesů jako partnery, je k nim chápající, dovede být moderátorem konfliktu, pomáhá rozpoznat problém, umí o problému informovat a dodržuje mlčenlivost. Očekává se, že dovede rodičům poradit se stimulací rozvoje dítěte v oblasti, kde dítě vykazuje např. výjimečné předpoklady či naopak je třeba mu speciálně pomoci. Na úrovni svých profesních kompetencí je učitelka schopna poradit, na které odborné instituce se obracet. Doporučuje kontakt s logopedem, s pedagogicko-psychologickou poradnou, ze zdravotnickým zařízením, se základní uměleckou školou i s centrem pro nadané děti.

Cesta k poradenství je dlouhodobá. Vyžaduje odpovědnost, stálé studium problematiky předškolní výchovy, sledování nových výzkumů i trendů, schopnost vyrovnávat se s náročnými situacemi, umění vzbudit důvěru rodičů, spolupracovat s odborníky.

V praxi se setkáváme ještě s **dalšími rolemi učitelky mateřské školy**. Na všechny výše uvedené role musí být učitelka v mateřské škole dostatečně připravena. A nejen na tyto, protože dnešní mateřská škola může učitelky stavět i do dalších rolí. Mohou k nim patřit role lektorky, výzkumníka, terapeutky, cvičitelky, preventistky apod., podle podmínek konkrétní mateřské školy či podle vyvíjející se situace v institucionální předškolní výchově ve školské politice. Vzhledem k měnícím se podmínkám života společnosti bude opět nabývat na významu, protože může předškolnímu dítěti pomoci již na počátku jeho životní dráhy zvládat složitost a nepřehlednost života.

Očekávaný soubor chování a činností vyplývajících z uvedených rolí vyžaduje určitou profesní přípravu. Je žádoucí, aby k němu učitelka nedospívala intuitivně až při přímé práci s dětmi a dospělými, ale aby na všechny role ve své profesi byla připravena náležitě odborně. Povolání učitelky mateřské školy je skutečně náročné. Dnes již lze evidovat, které prvky rolí se učitelky snaží vykonávat - činí tak mnohdy s obtížemi, někdy jsou bezradné a s nadsázkou řečeno připomínají neplavce, který je hozen do hluboké vody. Při pregraduální přípravě učitelek mohou být nápomocny ty učitelky, které již zkušenosti z nových dimenzí předškolní

výchovy získaly a se základy naznačených rolí se identifikovaly. Každá učitelka může provést vlastní evidenci různých souborů aktivit a prvků chování, které jsou od ní očekávány nebo kterými musí již dnes reagovat na podněty pedagogické praxe a na jejím základě se dále zdokonalovat, studovat, poznávat a pochopit novodobou praxi.

Dnes již je učitelkám nabídnuta možnost dalšího systematického studia věnovaného právě jejich profesi. Učitelky mateřských škol jsou běžně vzdělávány na středních pedagogických školách, ale stále více se projevuje potřeba posunout pregraduální přípravu předškolních pedagogů do terciální úrovně. Tím je učitelkám mateřských škol umožněno získat hlubší profesionální dovednosti a specifické odborné znalosti ze širšího okruhu oborů, což se stává nezbytným základem pro její pedagogickou praxi. Na základě povýšení jejich profesní přípravy na terciální úroveň budou jednoznačně profesně vybaveny ke kompetentnímu zvládnání všech rolí. Nyní by bylo dobré jejich profesní kompetence legislativně posílit.

#### 4. Osobnost učitelky mateřské školy

**Osobnost** je v hovorovém pojetí uznávaný člověk, kladně přijímaný, v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. (*Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, Portál 1998*) Osobnost je definována i jako soustava trvalých vlastností lidského jedince, především vlastností čili rysů duševních. Tyto rysy se člení do několika rodů, jako je temperament, schopnosti, citové a snahové sklony, sebevědomí, vůle, psychomotorika aj. (*Malý encyklopedický slovník, ČSAV Praha 1972*)

Osobnost učitelky se tvoří pomocí jejích osobních předpokladů, vzděláním, osobnostním zráním a sebevzděláváním, z dostatku odhodlání a společenské odpovědnosti za svou práci.

Osobní předpoklady jsou především její charakterové vlastnosti, vrozené předpoklady jako temperament, nadání, kreativita apod. Mezi vzdělanostní předpoklady patří široké všeobecně kulturní a odborné vzdělání, znalost mateřského jazyka a dětské literatury, znalost zákonitostí a zvláštností psychického a fyzického růstu vývoje, základů zdravotní výchovy, umět řešit běžné výchovné situace, nalézat správná východiska, mít organizační schopnosti, být vzdělána v oborech umělecké výchovy, vědět, že každá výchovná situace je jedinečná, konkrétní a žádá, aby se v ní uplatnil **pedagogický takt**.

Náročnost povolání učitelky mateřské školy spočívá především v tom, že jeho podstata není ve znalostech, které může získat každý inteligentní člověk, ale v osobnosti, v umění přístupu k dítěti, jak dokáže získat kontakt s dítětem, pochopit ho, stát se mu partnerem – to vše je tajemstvím výchovného úspěchu. Měřítka úspěchu není ve slovech, která se dítě naučí

opakovat, ale v pozvolném růstu jeho osobnosti, souhlasu přijetí norem předkládaných učitelkou, uznání a ocenění hodnot, které mu ukazuje. Těžiště role učitelky mateřské školy se přesouvá od převážně didaktického zaměření do role odborníka v oblasti sociální a z tradiční paní učitelky se stává poradce, partner, terapeut. (Opravilová 2002)

Výrazně se mění role každé učitelky, neboť o řadě skutečností sama rozhoduje, samostatně připravuje dětem konkrétní program činností a sama si také vyhodnocuje, zda a jak tento program funguje. Učitelka se stává svobodnou, ale zároveň osobně odpovědnou za vzdělávání dětí. Nová situace je pro ně nesrovnatelně složitější v tom, že jim dnes nikdo konkrétně neřekne, zda cesta, kterou se vydaly, zda program, který si vytvořily, a způsob, jakým ve své práci postupují, jsou tzv. „správné“. (Smolíková, Informatorium 7, 2005)

Každá učitelka by měla pochopit smysl svého povolání, svoji společenskou roli, co je skutečně prostředkem k všestrannému rozvoji dítěte, jak je vést od nevěděni k vedení, od neznalosti k poznání, od neumění k umění apod. Působení učitelky nelze hodnotit okamžitým výsledkem, ale má význam v celém dalším životě dítěte. Učitelka – odbornice – zná cíl, může navozovat situace, aby bylo dítě aktivní, chtělo poznávat a spolupracovat. Působení učitelky by mělo být přirozené, radostné a zajímavé – právě tím je práce učitelky v mateřské škole složitější než vyučování.

Na učitelce záleží volba forem, prostředků a metod. Dosažení cílů vedou různé cesty a mnoho okolností ovlivňuje volbu – schopnost posoudit situaci a správně se rozhodnout, přirozeně a nenásilně, vyplývat z logiky životních situací.

*„Metoda je mrtvá litera. Učitelka musí jí dáti barev, pohyblivosti, zkrátka at' díť života. Učitelka je takřka nucena míti účastenství ve všem, cokoli se ve škole děje, nikdy nemůže zhostiti se dětí ji obkličujících, nemůže ustáti v mravní způsobilosti své, nýbrž musí stále činným duchem svým ovládati duše dětí dojmů žádostivé. Učitelka musí tudíž svou věc pilna býti: studovati dítku a sebe. Pročez dvojí dílo má: vychovávati dítky sobě svěřené a vzdělávati se neustále.“ (M. Pape-Carpentierová, Rady řídícím pěstounkám na školách mateřských, volný překlad B. Ledvinková, 1877 in Mišurcová 1980)*

#### **4. 1. Profesní kompetence učitelky mateřské školy**

Učitelka mateřské školy realizuje celou řadu rozmanitých činností, a to ve složité síti sociálních vztahů, které se vzájemně ovlivňují. Profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření, z nichž vystupují do popředí sociálně psychologické profesní dovednosti. Jejich osvojování a rozvíjení je základem pro optimalizaci působení mateřské školy ve



prospěch rozvoje dítěte, ve prospěch spolupráce rodiny a mateřské školy, ve prospěch profesní spokojenosti učitelky. (Gillernová, 2003, *Psychologie pro učitelky mateřské školy*)

Gillernová uvádí tyto hlavní skupiny profesních dovedností učitelky mateřské školy:

- sociálně psychologické profesní dovednosti
  - mezi tyto dovednosti patří především akceptování osobnosti dětí, rodičů, kolegů, autenticita projevů učitelky, empatie k dítěti i celé skupině, rodičům i kolegyním, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, orientace na konkrétní situace, podporování sebekontroly a seberegulace u sebe i dětí, porozumění neverbálním projevům jedince, respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, umění pochválit, zpětná vazba v profesních sociálních vztazích, zvládání konfliktních situací
- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku – oborové dovednosti
- metodické profesní dovednosti
  - oborové i metodické dovednosti souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou
- speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti

(tamtéž)

Výchovně vzdělávací práce v mateřské škole vychází z respektování primární role rodiny ve výchově dětí, ale učitelky jsou si vědomy nezastupitelné funkce mateřské školy v **socializaci** dítěte. Toto socializační působení předpokládá profesionální přístup a z něho vyplývající kompetence. Cílem je vytvořit v mateřské škole pozitivní klima, ke kterému přispívá taktika chování učitelky, která ovlivňuje psychickou pohodu ve škole. (Guziová K., *Předškolná výchova 2 a 3, 1997/98*) K prosociálním kompetencím učitelky mateřské patří podle Guziové především následující předpoklady:

- **empatie**- vidět svět očima druhých
- **srdečnost** – být k dětem přátelská, vážit si jich, akceptovat je
- **autentičnost** – být svá, být upřímná, neskrývat se za role a masky
- **konkrétnost** – být věcná, hovořit přímo – na rovinu
- **iniciativa** – tendence „jít dopředu“, hledat řešení
- **bezprostřednost** – řešit situace přímo, neodkládat problémy
- **otevřenost** – být jaká jsem uvnitř, co si myslím, co cítím
- **akceptace citu** – naplno prožívat své city

- **konfrontace** – postavit se druhým, ale nevyhrožovat a nevyčítat, pocit zodpovědnosti
- **sebepoznání** – zkoumat svoje činy, podněty od ostatních
- **základem je humanistický přístup k dětem, jejich rodičům i svým kolegyním**

Oprailová (*Proměny přípravného vzdělávání učitelek MŠ, 2002*) uvádí, že vědomí závažnosti předškolního vzdělávání vede nutně k potřebě hlubšího rozboru profesní role učitelky mateřské školy a z ní plynoucích kompetencí. Právě tyto kompetence tvoří jádro specifických profesních kompetencí učitelky mateřské školy. Zdůrazňuje především diagnostické a intervenční kompetence, s ní související spolupráci s dalšími odborníky, atraktivní vzdělávací kompetence, kompetenci ve vztahu k rodičům, kompetence k činnosti manažerského charakteru. Nabízí se otázka, zda výčet kompetencí a profesních standardů, byť velmi podrobný, dovede zachytit celou šíři požadovaných rolí. Role učitelky je specifická rovněž dosahem kompetencí na dispoziční základ a osobnostní předpoklady. Její hodnota je dána hloubkou prožitkových zkušeností, kvalitou dovedností, úrovní teoretické přípravy i schopností chápat problematiku výchovy předškolního dítěte v nejrůznějších souvislostech. (*Oprailová, tamtéž*)

#### 4. 2. Osobnostní předpoklady učitelky mateřské školy

Požadavky profese učitelky mateřské školy na její odbornost, vzdělání, profesní kompetence i etiku jsou kladeny společností zvnějšku. Učitelka ovšem přináší do své pedagogické praxe i svoje osobnostní předpoklady, které podmiňují její vlastnosti a tím i způsoby jednání a vystupování. Z toho vyplývá, že i při naplnění všech vnějších požadavků dochází k jejich asimilaci a učitelka je přetváří podle svých osobnostních předpokladů.

Snaha o obecné zhodnocení učitelky a pokus o typologii pomáhá k sebepoznání, sebehodnocení a zařazení. Vede k lepšímu pochopení svých předností i nedostatků, může pomáhat při systematické přípravě na vlastní práci, při snaze o vlastní osobnostní růst. Úspěch působení učitelky je výsledkem souhrnu určitých předpokladů. Výsledky je nutné posuzovat také se zřetelem k podmínkám v nichž pracuje, vždy platí že základním měřítkem je chování a jednání dětí. Za úspěch nelze považovat dílčí byť efektní výkon dítěte, ale rozvoj jeho osobnosti jako celku.

Z hlediska sociálních vztahů a vedení, **tedy výchovného** stylu může být učitelka:

- **autoritativní** – upřednostňuje vlastní požadavky
- **liberální** – ponechává dítěti naprostou volnost

- **demokratická** – vede děti s ohledem na jejich potřeby, má smysl pro spolupráci, uznává dítě jako rovnocenného partnera

Analogickými výrazy pro toto hodnocení jsou sociocentrická, pedocentrická a konvergentní a vychází z výchovného stylu a pojetí výchovy učitelkou:

- **sociocentrická výchova** – zaměřuje se a vychází z upřednostnění zájmů společnosti, jedinec je vychováván s důrazem na to, co společnost považuje za potřebné, cíle jsou normami, převažuje autorita instituce, kterou musí rodina respektovat, je plněn jednotná, centrálně stanovený a důsledně kontrolovaný program, tato výchova je necitlivá vůči dítěti a jeho potřebám
- **pedocentrická výchova** – je protipólem výše zmíněného stylu, výchova pouze zajišťuje podmínky, aby vývojové etapy probíhaly bezkonfliktně, je kladen důraz na přirozenost, spontánnost a relativní volnost, je zde přeceňována dědičná naprogramovaná posloupnost vývoje
- **konvergentní** – usiluje o rovnováhu obou předchozích směrů, hledisko rozvoje je zvažováno jak ze sociální, tak individuální pozice, ve výchovném působení se využívají demokraticky spolupracující a sociálně komunikativní strategie, doplňují se navzájem důvěra k otevřeným možnostem a posilování vývojových předpokladů.

Z hlediska vztahu k výchovně vzdělávací práci může být učitelka:

- **věcná** – zajímá se více o samu látku a způsob, jak ji dítěti vysvětlit (logotrop)
- **osobní** – je zaměřena především na dítě, snaží se ho získat, podněcovat k aktivitě (paidotrop)

Z hlediska volených postupů:

- **typ vědecko-systematický** – postup své práce má předem promyšlen a naplánován a podle něj systematicky postupuje
- **typ umělecký** – spíše improvizuje podle okamžitých nápadů
- **typ praktický** – je zaměřen především na organizaci vlastní práce

Lešek (1994 in Průcha 2002) rozlišuje dvě skupiny učitelů podle toho, jaký typ komunikačního klimatu vytvářejí: **suportivní učitelé**, vytvářející klima vstřícné, podpůrné, žáky respektující a **defenzivní učitelé**, vytvářející klima obranných reakcí, soupeření, se submisivním postavením žáků.

K profesionalitě učitelky přispívá její konkrétní osobní vklad. V souvislosti s úspěchem či neúspěchem výchovného působení se naskytá otázka, zda předpoklady jejího úspěchu tkví v jejích osobních vlastnostech, nebo zda jsou záležitostí pedagogické přípravy. Je vhodné si

položit otázku, jaká vlastně úspěšná učitelka je, jakými vlastnostmi se vyznačuje, jakých dovedností využívá. Lze stanovit ideál učitelky výčtem vlastností a předpokladů? **Východiskem jsou potřeby všech dětí.** Každá učitelka je jedinečná, neopakovatelná a svá osobnost. Každá přináší svůj specifický „otisk prstů“ do své práce. Svou povahou, vlastnostmi, svými postupy, vystupováním, temperamentem, herectví ale i autenticitou si tvoří svou vlastní image. *do 4*

Je přirozené, že si děti různých povah a temperamentu nachází zalíbení v různých učitelkách mateřské školy. Citlivé dítě tíhne k mateřskému typu učitelky, která má vždy otevřenou náruč k pochování a pomazlení, sportovci si spíše oblíbí temperamentní typ učitelky a kutilové zase tu tvořivou, nápaditou a trpělivou. Pravidlo, které z této úvahy vzešlo, je jednoduché. Aby se učitelka stala dokonalou a oblíbenou všemi dětmi, musí být každá tak trochu „mámou, sportovcem, komediantem, umělcem i kutilem“, ale hlavně celým svým srdcem mít děti upřímně ráda. Je dnes již známou pravdou, že hlavní je především to, co dítě v mateřské škole prožívá, jak se cítí. Učitelka musí vládnout uměním být nablízku, když ji dítě potřebuje, ale být i opodál, když chce být samo, respektovat ho, vést ho jemně, citlivě. Děti její upřímnou snahu vycítí a poznají a mnohokrát ji oplátí svou náklonností. Každá učitelka musí umět všechny tyto skutečnosti citlivě vnímat, rozlišovat a vhodně reagovat, proto právě cit k povolání učitelky mateřské školy patří především a v tom lze též spatřovat velkou náročnost na osobnostní kvalitu každé učitelky.

## 5. **Vzdělávání učitelů mateřských škol**

Náročnosti profese by měla odpovídat i kvalitní příprava odborníků. Pregraduální příprava učitelek mateřských škol probíhá na třech úrovních. Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících uvádí následující předpoklady a požadavky:

### **Učitel mateřské školy**

#### **(1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci**

a)

vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku,

- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy<sup>1)</sup> v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání<sup>1)</sup> v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo
- d) vzděláním podle odstavce 2 písm. a).

Příprava pedagogů předškolních institucí na středních pedagogických školách, na fakultách vysokých škol i jak se později vzdělávají v průběhu své profese je pod stálým dohledem i kritikou odborníků, ale souběžně s tím zesiluje trend vytvářet četné návrhy, plány a vize ke zdokonalení této přípravy. Přípravné vzdělávání učitelů znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Způsob a kvalita přípravy učitelů ovlivňuje do značné míry i kvalitu vzdělávání dětí a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti.

Nové pojetí předškolního vzdělávání vychází z uvedeného významu tohoto období i z faktu, že jde o součást celoživotního vzdělávání. Předpokládá se zvýšení nároků a posílení didaktické funkce, sblížování cílů preprimárního a počátečního stupně primárního vzdělávání. Tomu by měla odpovídat i příprava pedagogických pracovníků a je tedy oprávněný požadavek realizovat tuto přípravu na úrovni vysoké školy, aby byla rovnocenná s ostatními učitelstvími kategoriemi.

Současný stav předškolního vzdělávání je východiskem pro profesní přípravu i analýzu stávajících i projektovaných studijních programů učitelství pro mateřské školy. Budoucí učitelky v mateřských školách jsou vzdělávány na úrovni středoškolské – střední pedagogické školy, na úrovni vyšší odborné školy i na úrovni vysokoškolské formou bakalářského studia.

Společenské změny po roce 1989, nové koncepce předškolního vzdělávání založené na optimistické víře v možnosti a schopnosti dítěte, nové způsoby práce v mateřských školách i nová kurikula, to přispělo ke zdůraznění role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka. Vystala nutnost zamyslet se nad novým zaměřením obsahu i forem jeho přípravného vzdělávání. (*Oprávilovi in Spilková 2004*)

Zvyšování úrovně přípravného vzdělávání považuje Kotásek (*Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů, 2002*) ke zlepšení náboru



pracovníků. Konstatuje, že země OECD v rozhodující většině poskytují předškolním pedagogům terciální vzdělávání. Kvalifikačním minimem se stal vysokoškolský diplom po tříletém univerzitním nebo neuniverzitním studiu. Za prvé by vyšší vzdělání mohlo být řešením negativ jako je nízký status tohoto povolání, nízké platy, namáhavé pracovní podmínky, příliš mnoho dětí ve skupinách a omezené možnosti profesní kariéry. Za druhé systém přípravného vzdělávání často nedostatečně reaguje na nově vznikající potřeby. Platí to např. v nedostatečné přípravě na práci s rodiči předškolních dětí a porozumění problematice rodinné výchovy, na multikulturní výchovu apod. (*tamtéž*)

Podle Opravilové se původní představa učitelky mateřské školy jako laskavé a vstřícné osoby, která v zastoupení matky zajišťuje nutnou péči a zároveň přidává potřebnou míru poučení o slušném chování a světě kolem, v důsledku zvýšeného zájmu o problémy výchovy a rozvoje poznatků o dítěti výrazně změnila. Proměny cíle a obsahu předškolní výchovy se promítly do názorů na její postavení ve vzdělávacím systému i na pravomoci předškolních pedagogů. Podtržení role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka, vybaveného potřebnými psychodidaktickými poznatky nastolilo otázku vzdělávání učitelek mateřských škol a jejich přípravy. Přispělo k profesionalizaci učitelství pro mateřské školy ve smyslu zdůraznění odpovědnosti za vzdělávací výsledky a posílilo potřebu rozšířit odborné znalosti, které lze získat pouze odborným studiem na úrovni vysoké školy. (*Opravilová 2002, Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*)

## 5. 1. Střední pedagogické školy

Příprava učitelek mateřských škol na středoškolské úrovni se datuje od roku 1950, kdy vznikla čtyřletá pedagogická gymnázia. Padesát let je dlouhá doba a vyvíjela se i československá školská soustava, kdy v souvislosti s kvalitativními změnami ve výchovně vzdělávací práci mateřských škol stoupají i nároky na vzdělání učitelek. Střední pedagogické školy zažívaly svůj *boom* v osmdesátých letech, kdy maximálně stoupal zájem o studium. Zcela odlišná situace ovšem nastala počátkem devadesátých let, kdy klesá poptávka po absolventech SPgŠ. V souvislosti se společenskými změnami je větší zájem o obory z oblasti ekonomiky, podnikání, obchodu a cestovního ruchu. Proto byly střední pedagogické školy nuceny modifikovat své vzdělávací programy. Z tradičních oborů (učitelství pro mateřské školy a vychovatelství) vznikl v roce 1993 nový sdružený obor **předškolní a mimoškolní pedagogika**. Zcela nové jsou další dva obory, a to: výchovná a humanitní činnost pro

výchovu a administrativní práci v sociální oblasti, a pedagogické lyceum, které spojuje výhody gymnaziálního studia s přednostmi střední pedagogické školy.

Cílená příprava předškolních pedagogů na středoškolské úrovni je obsahem studijního oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Výchova a vzdělávání směřuje k tomu, aby žáci získali ucelené všeobecné a odborné vzdělání na úrovni, která jim umožní začít pedagogickou práci a vzdělání dále rozvíjet a inovovat. Z hlediska současných požadavků na povolání učitelky mateřské školy se stala odborná příprava u sdruženého oboru zákonitě předdimenzovanou a mělkou. (*Oprailová in Spilková, 2004*) Tento fakt konstatují vyučující některých odborných předmětů, jako jsou pedagogika, metodiky estetických předmětů, atp. Absolventi sdruženého oboru mohou pokračovat ve studiu na vysokých školách, zejména na pedagogických fakultách. Kromě profesních cílů sleduje příprava v tomto studijním oboru také všeobecně vzdělávací rozměr, další rozvoj osobnosti žáka, prohlubování jeho obecné vzdělanostní úrovně a přípravu na osobní a občanský život.

Učební plán je zpracován v některých vyučovacích předmětech jako fixní, v jiných předmětech jako rámcový. Rozpracování učebního plánu je v kompetenci ředitele školy, který má možnost provést úpravy hodinové dotace jednotlivých předmětů až do 10% celkového počtu týdenních vyučovacích hodin. Rovněž obsah učiva v jednotlivých předmětech se může upravit až do 30% jeho rozsahu pro zařazení nových poznatků vyplývajících z rozvoje dané profese a pro lepší přizpůsobení učiva specifickým potřebám.

Obsah výchovy a vzdělávání určuje i výběr metod a forem výchovně vzdělávací práce. Důraz se klade na rozvoj myšlení a rozhodování, na dovednosti žáků řešit problémy, vyjadřovat svůj názor a argumentovat, přistupovat k pedagogické činnosti s jistou dávkou invence a tvořivosti. K tomu se využívají problémové a projektové metody, které umožňují rozvíjet aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků. Pro vlastní pedagogickou práci jsou důležité specifické osobnostní kvality. Žáci jsou vedeni k vytváření kladných sociálních vztahů k dětem a jejich rodičům, k respektování práv a názorů druhých lidí i dětí, ale i k dovednosti kultivovaně komunikovat s dětmi i dospělými a prezentovat vhodným způsobem svůj názor. Metodám výchovně vzdělávacího procesu odpovídají i jeho formy. Vedle hromadných forem se uplatňuje práce skupinová nebo týmová a dále formy individuální, seminární a kabinetní. V hodinách pedagogické praxe se zařazují exkurze, hospitace, pedagogická pozorování a vlastní výstupy žáků. (*Zapletalová, 2002, Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*)

Střední odborné vzdělání je stále nejrozšířenější formou studia a přípravy učitelek mateřských škol – více než 95% (*Oprailová in Spilková 2004*)

Studijní obor „učitelství pro mateřské školy“ jako takový ovšem zanikl a zřejmě v důsledku uplatnitelnosti na trhu práce sdružuje tento obor více odborností společně. Absolvent vzdělávacího programu „Předškolní a mimoškolní pedagogika“ se může uplatnit jako učitel v mateřských školách, vychovatel školských a mimoškolních zařízení – družiny, školní kluby, centra volného času pro děti a mládež, v dětských domovech, domovech mládeže, v ústavech sociální péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé.

Ovšem je nutné konstatovat, jak uvádí Opravilová (*in Spilková 2004*), že u takto sdruženého oboru se příprava studentů jeví jako povrchní a předimenzovaná. Otázkou je, zda jako taková naplňuje požadavek odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků.

V současné době je v ČR celkem 17 středních odborných pedagogických škol. Předškolní pedagogika je na většině pedagogických škol kombinovaná s dalšími specializacemi: předškolní a mimoškolní pedagogika, výchovná a humanitní činnost, pedagogika volného času, sociální vychovatelství, sociální pečovatelské služby, sociální pedagogika. Učitelství pro mateřské školy jako samostatný studijní program je možno v současnosti studovat pouze na jedné ze škol. (*Opravilová in Spilková, 2004*)

Pedagogická praxe má na středních pedagogických školách významné postavení v odborné přípravě žáků a má podobu jednak průběžné praxe a také praxe souvislé v rozsahu 15 týdnů. (Viz. Příloha)

Učitelé oceňují u průběžné pedagogické praxe její pravidelnost – probíhá po celý školní rok, organizovanost – pracuje se ve skupinách podle plánu, stabilitu – praxe probíhá ve vybraných zařízeních u nejlepších pedagogů, postupnost a návaznost – po úvodních hospitacích následují časově kratší, leckdy prováděné týmově, později delší samostatné výstupy žáků.

Souvislé pedagogické praxi je na SPgŠ tradičně přikládána důležitost. Není chápána jako pouhý doplněk teorie, ale je jejím východiskem, motivem, inspirací a zdrojem poznání pro žáky a učitele SPgŠ.

Uplatnění žáků po maturitě sleduje vedení školy a na základě jejich šetření lze konstatovat, že se absolventi v převážné míře uplatňují v povoláních, na která se připravovali. Nastupují do mateřských škol a speciálních mateřských škol, školních družin, dětských domovů, institutů zájmového vzdělávání a podobných zařízení.

Střední pedagogické školy připravují žáky na velmi odpovědné a náročné povolání v době, kdy ještě nejsou osobnostně vyzrálí. V patnácti letech nemůže mladý člověk vědět, čemu se bude celý život věnovat. Rozhoduje se podle zájmu a kladného vztahu k dětem. Obor

předškolní a mimoškolní pedagogika vychází vstříc žákům, kteří jsou přirozeně tvořiví v literárních, jazykových, výtvarných, hudebních, dramatických a pohybových aktivitách. Proto nelze očekávat, že za čtyři roky ihned po maturitě dokáže každý absolvent uspokojovat veškeré potřeby dětí, s přehledem řešit výchovné situace, aplikovat teoretické poznatky do praktické činnosti. Je nutné zkvalitnit soustavu dalšího vzdělávání směrem k začínajícím učitelkám, a to zvláště nyní, kdy probíhá kvalitativní změna v obsahu, formách a metodách předškolní výchovy v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Vzhledem k uvedeným skutečnostem lze říci, že učitelka mateřské školy po absolvování studia na SPgŠ nemá ještě rozvinuty všechny předpoklady k optimálnímu výkonu povolání. Teprve za nějaký čas, po několika letech praxe a získání dalších dovedností, komunikativních, projekčních a organizačních, se stává plně způsobilou vykonávat komplexně, zodpovědně a citlivě povolání učitelky mateřské školy.

Na střední školu přicházejí patnáctiletí žáci, kteří o skutečné náročnosti zvolené profese nemohou mít ponětí. Také u nich lze důvodně pochybovat o skutečné odpovědnosti při volbě učitelského povolání a nejsou pro start k náročné profesní dráze dostatečně osobnostně vyzrálí. Situaci neřeší ani případné vykonávání praxe pedagogického asistenta, protože dělení profesních kompetencí mezi pedagogy podle významu či důležitosti by znamenalo krok zpět. Každý, kdo přebírá odpovědnost za předškolní dítě, musí mít schopnost reagovat na jeho specifické individuální potřeby, umět pro ně připravit specifický program a poučeně komunikovat se všemi partnery výchovného dialogu. (*Oprávilová in Spilková 2004*)

Jestliže tato diplomová práce má dokázat a obhájit náročnost profese učitelky mateřské školy, má být zároveň i apelem pro kvalitní hlubokou odbornou přípravu, kterou může zajistit pouze studium oboru předškolní pedagogika či učitelství na mateřské škole na pedagogických fakultách.

## 5. 2. Vyšší odborné školy

Od roku 1995 bylo uznáno i vzdělávání na úrovni vyšší střední školy. Vyšší odborné školy se však potýkaly s nevyjasněnou koncepcí. (*Oprávilová in Spilková 2004*) Vznikaly při středních školách, a tak obsahová náplň i charakter profesní přípravy zůstaly do značné míry poplatné středoškolskému pojetí. Učitelské týmy působí zpravidla v rámci svých předmětů souběžně na vyšší i střední škole, často používají i stejné učebnice a studijní materiály. Rozdíl proti střední škole je v organizaci studia – přednášky, semináře, semestry, zkoušková období.

V ČR je v současné době 21 vyšších odborných škol, které realizují studijní obor pedagogika, učitelství. Jako samostatný obor se učitelství pro mateřské školy na žádné VOŠ nerealizuje. Některé sice zahrnují problematiku předškolní výchovy, ale tento podíl je jako profesní příprava nedostačující. Spektra studia jsou podobně jako na středních školách předimenzovaná a široká.

**Pedagogická praxe** je součástí praktické části přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických i jiných fakultách. Hlavní cíle: spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese. Formy: náslechy, samostatné výstupy, jejich rozbory, mimotřídní i mimoškolní práce, aktivní účast na akcích školských zařízení. (*Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, 1998, s. 165*) Pedagogická praxe má podle Kropáčkové (*in Špilková 2004*) na počátku motivační charakter – postupně studenta seznamuje s prostředím mateřské školy a uvádí ho do současné problematiky předškolního vzdělávání.

### 5. 3. Vysoké školy

Důležitost role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka, který je vybavený potřebnými psychodidaktickými poznatky vyvolala otázku vzdělávání učitelek mateřských škol a jejich přípravy. Přispěla k profesionalizaci učitelství pro mateřské školy ve smyslu zdůrazněné odpovědnosti za vzdělávací výsledky a posílila potřebu rozšířit odborné znalosti, které lze získat pouze odborným studiem na úrovni vysoké školy. Na základě vědeckých důkazů o důležitosti předškolního věku pro další intelektuální, kognitivní i sociální rozvoj dítěte se těžiště role učitelky mateřské školy přesouvá od převážně didaktického zaměření do role odborníka v oblasti sociální a z učitelky se stává poradce, partner, terapeut. Doba přináší předškolnímu dítěti takové množství intelektuálních podnětů, že není nutno je dále plánovitě podporovat. (*Opravilová, 2002*).

Obor **Učitelství pro mateřské školy** se s průběžnými inovacemi realizuje od roku 1993 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a stal se do jisté míry inspirací pro zavádění analogických programů na dalších fakultách. Předložený model z roku 1993 odpovídal tehdejšímu otevření se vzdělávacího systému tendencím individualizovaného rozvoje osobnosti se zdůrazněním rozvoje schopností, zájmů i talentu stejně jako předpokládané pluralitě a alternativnosti sítě předškolních zařízení. (*Opravilová, 2002*)



Na sedmi pedagogických fakultách v České republice začaly od roku 1993 vznikat bakalářské studijní programy „učitelství pro mateřské školy“, na Pedf UK v Praze již existoval magisterský obor „předškolní pedagogika“. Obvyklý způsob, jak vytvořit model cesty k profesi správného učitele, je skladba učebního plánu s množstvím didakticky promyšlených a strukturovaných předmětů, které mají přinést potřebné informace. Tyto předměty mají zpravidla nejprve obecnou teoretickou rovinu a postupně se přes seznámení se základními pojmy dospívají k teoretickým poznatkům, popřípadě pokusům o jejich přenos do praxe. (Opravilová, 2002)

Pedagogická praxe by měla být nejen předpokladem pro další úspěšné studium, ale souběžně s ní by měla být patrna i snaha o pronikání do teorie a jejího stálého ověřování v samostatném jednání, které je spojováno s reflexí vlastní činnosti. V praxi to znamená koncipovat studijní celky tak, aby se teorie mohla bezprostředně promítat do následných studijních úkolů a praktických zadání, která studenti samostatně zpracovávají. Tento operativní přístup umožňuje, že mateřská škola v rámci svého programu snadno studenta zapojí do dílčí samostatné aktivity aniž by tím poškozovala zájmy dítěte či vystavovala studenta stresu náročnou situací. Možnost od počátku kombinovat prezentační studium s praxí a samostatným studiem se pro program bakalářské přípravy jeví jako optimální. (Opravilová, 2002)

Tento studijní program deklaruje intenzivní teoretickou i praktickou přípravu k výkonu profese učitele předškolního vzdělávání. Studenti jsou vzděláváni jak ve všeobecných poznacích (pohotové a kultivované ústní i písemné vyjadřování, kulturní a společenské chování, vyhledávání informačních zdrojů, aplikaci běžné počítačové techniky, orientace v právních otázkách, problematika životního prostředí), tak po odborné stránce (profesní kompetence: respektovat osobnost dítěte, vytvářet pro ně prostředí důvěry, jistoty a bezpečí, poznat individuální zvláštnosti jedinců, strukturovat obsah činnosti podle potřeb a možností dětí, volit přiměřené prostředky, analyzovat a zdůvodňovat svá rozhodnutí, projektovat svou činnost, ovládat základní hudební, výtvarné a dramatické činnosti).

**Profil absolventa:** absolvent prokazuje teoretickou a praktickou přípravu ke kompetentnímu výkonu učitelské profese v mateřských školách a předškolních zařízeních v souladu s evropskými kompetencemi předškolního vzdělávání. (Pedagogická fakulta, UK Praha)

Na pražské Karlově univerzitě také probíhá již od roku 1970 několikrát inovované studium **předškolní pedagogiky magisterského typu**. Toto studium je zaměřeno na teoretickou i praktickou oblast vzdělávání v předškolním věku. Je zaměřeno na prohloubení kvalifikace a

profesní specializaci pro práci v mateřských školách, alternativních mateřských školách a předškolních zařízeních pro děti se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami. Představuje hlubší teoretickou a metodickou přípravu v oblasti předškolního vzdělávání s prohloubenou zájmově volitelnou specializací. Tato specializace bohužel stále sestává pouze z estetických výchov, výchovy tělesné či speciální pedagogiky přestože změny v praxi zcela jednoznačně vyžadují inovaci v možnostech specializace. Uvedu zde vlastní zkušenost ze studia tohoto oboru, kdy většina studentů našeho ročníku měla vzhledem k novému právnímu postavení mateřských škol a problémům z toho vyplývajícím zájem o specializaci v oblasti managementu a řízení ve školství. Bohužel i přes četné žádosti v průběhu celého studia nebylo této potřebě vyhověno. Přesto prý se do budoucna uvažuje o rozšíření specializací: výchovné poradenství předškolního věku, organizace, řízení a supervize předškolních zařízení, školský management, multikulturní výchova, mediální pedagogika, výzkum na úseku předškolního vzdělávání. (*Opravilová in Spilková 2004*) V rámci zvolené specializace může absolvent vykonávat samostatnou metodickou práci. Má předpoklady k tomu, aby se po splnění praxe mohl ucházet o vedoucí místo v předškolních zařízeních.

Součástí vysokoškolské přípravy je **pedagogická praxe**. Má motivační charakter, seznamuje studenta s prostředím mateřské školy a uvádí ho do současné problematiky předškolního vzdělávání. Vedle pozorování činností dětí i učitelek je smyslem jejich analýza, vyhodnocení a následné zvládnutí reflexe i sebereflexe, učí se zaznamenávat reakce učitelky, dětí a později i sebe sama. V rámci evaluace se učí tyto reakce pojmenovávat, hodnotit jejich efektivitu, zobecňovat a následně aplikovat zpět do roviny praxe. Úkolem pedagogické praxe v pregraduální přípravě je „naučit se učit v mateřské škole“, což je proces velice náročný, zdoluhavý, stále se vyvíjející a nikdy nekončící. Studenti se učí komunikaci s dětmi i pedagogy, řízeným diskusím v odborných seminářích se učí základním strategiím a postupům. Během praxe jsou vybaveni zásobníky her, činností, odkazy na odbornou literaturu a seznamy potřebných kontaktů. (*Kropáčková in Spilková, 2004*)

Hlavním cílem je gradace praktických činností i zkušeností studenta, které získá provedením rolí pasivního pozorovatele, aktivního pozorovatele, stává se asistentem, přijímá roli začínajícího učitele i roli profesního partnera. (*tamtéž*)

**Profil absolventa:** Absolvent prokazuje prohloubenou teoretickou a praktickou připravenost v profesi učitele a odborníka v předškolní pedagogice v souladu s evropskými kompetencemi. Ve zvolené specializaci samostatně metodicky pracuje v různých formách předškolního vzdělávání. (*Pedagogická fakulta, UK Parha*)

#### 5. 4. Další vzdělávání učitelek mateřských škol

Za profesní rozvoj je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele. Profesní rozvoj je realizován ve třech oblastech: **samostudium**, rozvoj učitelských dovedností a poznatky získané z **vlastní učitelské praxe, další vzdělávání**. (*Kohnová, 2000 in Macháčková 2002, Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*)

V Pedagogickém slovníku je další vzdělávání učitelů definováno jako vzdělávání učitelů v průběhu jejich profesní dráhy. V ČR organizováno centry dalšího vzdělávání učitelů, vysokými školami a jinými organizacemi. Je chápáno jako právo a povinnost učitelů v činné službě. (*Průcha, Waltrová, Mareš, Pedagogický slovník, 1998*)

S novými kompetencemi, které jsou požadovány při výkonu povolání učitelky mateřské školy, bude třeba dále se vzdělávat a připravovat na jejich úspěšné zvládnutí. Nové požadavky a nároky sebou přinášejí potřebu jejich koordinace, integrace, funkčního propojení teorie s praxí i důrazu na růst a zrání učitelské osobnosti, která se vnitřně dokáže se svojí rolí identifikovat.

Důvodem pro další vzdělávání jsou především nové nároky v profesi učitelky mateřské školy a tím i nové kompetence, které z těchto nároků vyplývají. Nové kompetence jsou uvedeny již v předešlé kapitole, ale přesto uvedu znovu hlavní oblasti dalšího vzdělávání, které jsou v posledních letech nejaktuálnější.

**Projektování vlastních vzdělávacích programů** probíhá zatím v relativně krátkém období, které bylo především zkušební etapou. Z řad odborníků zaznívalo varování před osudovými následky zanedbání všech skrytých předpokladů rozvoje dítěte a tak na základě potřeby nějakého zastřešujícího dokumentu a vytyčení základních mantinelů pro předškolní vzdělávání, se začaly formovat projekty se snahou systematizovat obsah vzdělání v předškolních institucích. Učitelky stanuly před novým úkolem a tím je projektování vlastních vzdělávacích programů pro konkrétní mateřskou školu na základě analýzy podmínek školy, potřeb a požadavků Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Odborná příprava k tomuto úkolu se stala hlavním okruhem dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol.

Předškolní období je přípravou na život a učení daleko dopředu. Tato skutečnost zdůrazňuje význam **diagnostické a intervenční kompetence**, která odpovídá jak běžným podmínkám, tak i problémovým situacím. Důraz na individualizovanou péči znásobuje požadavky i na profesní přístup k dětem a otevřenost školy integraci – potřeba

profesionalizace a specializace. Do kompetencí učitelky přibývá také spolupráce s dalšími odborníky jako je lékař, psycholog, poradce nebo speciální pedagog. Tato spolupráce představuje profesní přesah, založený na znalosti pedagogické diagnostiky a v té je třeba prohloubit přípravu. Jedná se o schopnost přezkoumat různé výkonové oblasti (řeč, motorika), emoční oblasti, pracovní postoje, úroveň komunikace. Tato spolupráce neznamena oslabení role učitelky tím, že předá kompetence někomu jinému, ale naopak její další vlastní posilovat.

Ke změně došlo i v roli učitelky ve vztahu k rodičům a **spoluprací s rodinou dítěte**. Má jim nejen přinášet informace, ale umět poskytnout i konkrétní odkazy na to, jak podporovat rozvoj dítěte. Pomoci rodičům, kteří jsou pod tlakem svých vlastních přetěžujících povinností, nasměrovat je v případech sociálně právních otázek, orientovat na dodržování práv dítěte a jeho ochranu před škodlivými vlivy i fyzickým a mravním ohrožením. V její kompetenci je i působit na změnu prostředí dítěte, posilovat zájem rodičů o dítě, jeho pozitivní přijímání a prevence při ohrožení rodiny.

V souvislosti s tím se vyskytuje i potřeba konzultativní činnosti pro rodiny s dětmi, které do mateřské školy nedocházejí pravidelně nebo matkám, které pod patronací mateřské školy organizují herní skupiny a mateřská centra.

Nejen uvedené důvody, ale i potřeba **manažerských schopností** spojenou s právní subjektivitou mateřských škol, vznik konkurenčního prostředí a s ním související ekonomický tlak, vstup dalších specialistů s nabídkou „nadstandardních“ činností do škol atd. jsou podnětem pro potřebu dalšího vzdělávání učitelek mateřských škol. Pro činnosti manažerského charakteru jako je získávání sponzorů, spolupráce s nadacemi a občanskými sdruženími mají učitelky velice málo zkušeností a pro přípravu na tuto činnost zatím prakticky neexistuje vzdělávací model.

Zásadní otázkou se stává **realizace všech poznatků do vlastní pedagogické činnosti**. Další vzdělávání učitelek mateřských škol je cesta, jak naplnit požadavek jejich profesního růstu, a proto je další vzdělávání učitelů podle Nového školského zákona nejen možností, ale povinností každého učitele. Pedagogické disciplíny představují základní vzorec budoucího i stávajícího pedagogického působení a jeho hlavní myšlenky musí být použity v praktické činnosti, v konkrétních situacích a v operativní schopnosti řešit každodenní běžné otázky života ve škole. Jak promítnout požadavky praxe do přípravného i dalšího vzdělávání. Je třeba uvědomit si hlavní problémy, inventarizovat nedostatky a zvolit správná řešení

Je třeba, aby se logika vědeckého poznání přiblížila prožitkovým zkušenostem učitelek mateřských škol a přiměřeně integrovala vazbu mezi teorií a praxí.

## 6. Shrnutí

V teoretické části diplomové práce jsem nejprve definovala pojem profese a popsala, jak na tuto problematiku nahlíží různí autoři z hlediska sociologického, psychologického, logisticko - ekonomicko, administrativního i z hlediska historického. Zabývám se tím, jaké otázky si v souvislosti s výchovou kladou filozofové. Zmiňuji se i o problémech učitelké profese jako je stárnutí učitelstva, feminizace, profesní sebevědomí učitelů či profesní deformace.

Ve druhé kapitole zmiňuji problematiku učitele v celkovém pojetí. Uvedené charakteristiky se v plné míře týkají i učitelky mateřské školy. Popisují zde schopnosti a chování učitelů, jeho profesionalizaci, kompetence a podmínky pro vykonávání své profese.

V další kapitole se věnuji proměnám nároků v profesi učitelky mateřské školy v historických souvislostech a jejich změnám po roce 1990. V souvislosti s těmito změnami se zvyšuje počet rolí, které ve své profesi musí učitelka mateřské školy zastávat. Pokusila jsem se o jejich výčet a charakteristiku. Podrobněji se zabývám profesními kompetencemi učitelky mateřské školy, jejími osobnostními předpoklady.

K nárokům na profesionální výkon učitele patří i jeho odborná příprava. Popisují různé možnosti pregraduálního vzdělávání učitelů mateřských škol i možnosti dalšího vzdělávání.



## PRAKTICKÁ ČÁST

### 7. Problém šetření

Učitelka mateřské školy se s novým pojetím předškolní výchovy a vzdělávání po roce 1990 i vlivem společenských změn, musela vyrovnat s novými požadavky na svoji profesi. Ocitá se ve svém povolání v mnoha různých rolích, jejichž profesionální zvládnutí zvyšuje nároky na odbornou přípravu učitelky i náročnost profese učitelky mateřské školy vůbec.

#### 7.1 Cíl šetření

Cílem výzkumu je zjistit zda se v důsledku ekonomicko - legislativních změn zvyšuje náročnost profese učitelky mateřské školy tím, že stoupá množství nároků a požadavků, které jsou na ni kladeny.

#### 7.2 Výzkumné otázky

1. Jak profesní náročnost posuzují samy učitelky mateřských škol a může jejich profesní zdatnost souviset s věkem a vzděláním?
2. Jak se v souvislosti s novými nároky na profesi učitelky mateřské školy dále připravují a vzdělávají, jak využívají nabídku dalšího vzdělávání?
3. Jaké je množství a různorodost činností, které musí učitelka mateřské školy vykonávat během pracovního týdne a které tak zvyšují náročnost její práce?
4. Jaké je povědomí veřejnosti o náročnosti práce učitelky mateřské školy, co si myslí, že je její pracovní náplní.

#### 7.3 Metody výzkumu

Pro shromáždění informací, které by umožnily odpovědět na první výzkumnou otázku jsem zvolila metodu dotazníku, jehož prostřednictvím bylo možné získat dostatečné množství výpovědí. Dotazník obsahoval soubor otázek zkonstruovaných ke zjištění požadovaných faktů a byl předkládaný v písemné podobě - měl 11 výroků reflektujících zkušenosti a názory učitelek. 4 z těchto výroků byly zodpovězeny větším množstvím respondentů. Tyto informace jsem hodnotila společně s příslušnými otázkami původního dotazníku. Pro odpovědi byly

učitelkám nabídnuty možnosti a kriteriem hodnocení byl součet jednotlivých možných odpovědí, který udával, kolik % z dotazovaných učitelek takto odpovídalo.

Dotazníkovým šetřením jsem zjišťovala v jakých oblastech se učitelky mateřských škol vzdělávají a o které kurzy je mezi nimi největší zájem. Učitelky udávaly, jakých kurzů se v posledních 5ti letech zúčastnily. Hodnotila jsem témata kurzů a početnost návštěvnosti každého z nich.

Analýza dokumentů, které obsahují nabídku dalšího vzdělávání pro učitelky mateřské školy a dále záznamu o vzdělávacích aktivitách učitelek jedné mateřské školy za posledních 5 let. Touto metodou jsem zjišťovala, jaké vzdělávací nabídky poskytuje učitelkám mateřských škol příslušné pedagogické centrum a jak a v jakém složení tuto nabídku učitelky využívají. Zvolila jsem učitelky jedné mateřské školy, abych mohla sledovat jejich další vzdělávání v delším časovém snímku, navzájem je mohla porovnat a z tohoto zjištění vyvodit odpověď na 2. výzkumnou otázku. Hodnotila jsem, kolik vzdělávacích nabídek každá učitelka využije za rok a sledovala jsem jejich různorodost.

S využitím profesiogramu jsem zjišťovala množství a různorodost činností, které učitelka mateřské školy vykonává a dobu, kterou těmto činnostem učitelka denně věnuje. Šlo o časový autosnímek učitelky mateřské školy, záznam všech pracovních činností v průběhu každého dne během pracovního týdne. Tato metoda měla objektivně zachytit veškerou činnost učitelky mateřské školy. Tyto činnosti jsem rozdělila do skupin podle shodného obsahu a zjišťovala jsem kolik času je jednotlivým oblastem činností věnováno. Vyhodnocena byla časová proporce jednotlivých činností.

Anketou jsem zjišťovala, jaké je povědomí veřejnosti o náročnosti práce učitelky mateřské školy. Lidem různého vzdělání a věku jsem kladla otázku: Co všechno musí učitelka mateřské školy vykonávat ve svém povolání, jaké jsou její pracovní povinnosti. Činnosti učitelky jsem rozdělila do pěti oblastí (výchovná, vzdělávací, organizace, management a administrativa, estetické činnosti, propagace školy) a zaznamenávala jsem, která z těchto oblastí byla v odpovědi respondenta zmíněna. Součtem odpovědí v jednotlivých kategoriích jsem zjišťovala jaké procento z dotázaných o této činnosti v souvislosti s učitelkou mateřské školy uvažuje.

#### **7. 4 Charakteristika výzkumného vzorku**

Dotazník jsem rozdala 62 učitelkám mateřských škol a zpět jsem jich obdržela pouze 47 – tj. návratnost 75,8%. Pro doplnění četnosti respondentů jsem využila semináře, na kterém se

sešly učitelky z různých mateřských škol a požádala je o odpovědi na 4 otázky z dotazníku (viz. příloha - doplňující dotazník byl stručný vzhledem k časovým možnostem). Dotazník A – 47 učitelek, doplňující dotazník B 30 učitelek. Formou dotazníků odpovídalo tedy celkem 77 učitelek mateřských škol. Dotazované učitelky pracují v okresech Žďár nad Sázavou, Brno – venkov, Vyškov, Plzeň a Litoměřice. Původní záměr zahrnout do výzkumného vzorku pouze mateřské školy kraje Vysočina a Jihomoravského kraje nebyl úplně dodržen pro malý počet získaných odpovědí. Požádala jsem tedy ještě kolegyně z Plzně a Litoměřic. Odpovědi z moravských krajů je 84,4% a z Čech 15,6%.

Analyzovala jsem vzdělávací nabídku Pedagogického centra v Jihlavě – pobočka Žďár nad Sázavou a Třebíč a dále vzdělávací aktivity 8 učitelek z Mateřské školy U Stadionu ve Velké Bíteši.

O zpracování profesiogramu jsem požádala 7 učitelek, ale ochotné vyhovět mé prosbě byly jen 4. Jedna z nich tento úkol vzdala po prvním dnu z důvodu jeho časové náročnosti a požadavku na důslednost. Časový snímek byl tedy vypracován 3 učitelkami z Mateřské školy U Stadionu ve Velké Bíteši, a to v rozsahu jednoho týdne.

Anketu jsem realizovala celkem u 42 osob. Nejprve u 12ti osob – 8 žen a 4 muži různého věku a z různého prostředí (účetní, veterinářka, prodejce, důchodce, matka na MD, prodavačka, 2x dělnice, řidič, učitelka ZŠ, místostarosta obce a studentka SPgŠ). Pro větší objektivitu zjišťovaných dat jsem oslovila ještě dalších 30 osob – 15 rodičů dětí navštěvujících MŠ a dalších 15 osob různého věku a povolání (3 manželé učitelek, 2 zaměstnanci IC, 4 prodavačky v marketu, 2 řidiči autobusu, 2 babičky dětí z MŠ, 2 studenti SŠ a VŠ)

Všechny osoby, které se zúčastnily jako respondenti mého výzkumu byli seznámeni s jeho účelem a souhlasili s uveřejněním sledovaných výstupů.

## 7.5 Realizace výzkumu

Výzkumná šetření byla realizována od listopadu 2004 do září 2005.

Dotazníky byly předány osobně zástupci konkrétní mateřské školy s vysvětlením problému. Doplňující dotazníky jsem rozdala osobně s vysvětlením a žádostí o vyplnění na semináři ve Žďáře nad Sázavou, kterého se zúčastnilo 30 učitelek mateřských škol. Dotazníky byly zpracovány podle výtčených kritérií v kapitole 8. 1. v září 2005.

Druhý výzkumný úkol byl realizován formou analýzy materiálů, které byly poskytnuty ředitelkou mateřské školy v červenci a srpnu 2005 a zpracováním informací z dotazníku pro učitelky. Výsledky jsou vyhodnoceny v kapitole 8. 2.

Profesiogram byly nejprve ochotny zaznamenávat 4 učitelky, ale 1 z nich tento úkol první den ukončila. Realizace a zpracování profesiogramu proběhlo v září 2005 a zjištěná fakta jsou zpracována v kapitole 8. 3.

Anketa byla realizována návštěvou dotazovaných osob v klidném prostředí, bez časového omezení. Byl pořízen volný písemný záznam a ten následně zpracován podle vytčených kritérií. Anketa s 12 respondenty byla realizována v době od června do září 2005 a s dalšími 30 v říjnu 2005. Zpracování je uvedeno v kapitole 8. 4.

### **Předvýzkum**

Předvýzkum byl realizován u dotazníku a ankety.

- a) dotazník měla předložen k vypracování jedna učitelka a na základě následného rozhovoru s ní byl dotazník obsahově zredukován a některé otázky upraveny, tento původní dotazník byl jen koncept a neměl ještě konkrétní podobu
- b) anketní otázka byla diskutována s jednou dotazovanou respondentkou a na základě této diskuse zpřesněn obsah a formulace dotazu

## **8. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ**

### **8.1 Výsledky dotazníkového šetření**

Dotazníky „A“ byly určeny učitelkám mateřských škol, byly předány osobně v mateřské škole (2004 - 05). Doplnující dotazníky „B“ byly též určeny učitelkám MŠ, byly předány osobně na semináři Pedagogického centra (2005). Účelem doplňujícího dotazníku bylo získat více informací k vybraným otázkám dotazníku „A“. (viz. příloha)

Rozbor otázek:

- 1) Věk učitelky – A, B
- 2) Délka pedagogické praxe - A
- 3) Dosažené vzdělání – A, B
- 4) Další vzdělávání - A
- 5) Jak učitelky zvládají různé role při práci v MŠ - A
- 6) Tvorba školního vzdělávacího programu- A, B
- 7) Kompetentnost k vyjadřování se k OŠD - A
- 8) Potřeba vysokoškolského studia - A
- 9) Nové jevy při práci s dětmi v předškolních zařízeních – A
- 10) Spokojenost v různých oblastech zaměstnání – A
- 11) Nezbytné vlastnosti učitelky mateřské školy – A, B
- 12) Pracovní náplň učitelky MŠ – B

OTÁZKA č.1.

#### **Jaký je váš věk?**

Cílem bylo zjistit průměrný věk učitelek v mateřských školách a zjistit, zda se potvrzuje tvrzení tendence všeobecného stárnutí učitelstva v ČR. Odpovídalo 77 respondentů.



## Zastoupení učitelek v jednotlivých věkových kategoriích

Tabulka č. 1

Věk učitelek MŠ	n	%
do 29 let	2	2,3
od 30 - do 39 let	19	24,8
od 40 - do 49 let	41	53,7
nad 50 let	15	19,5
<b>Celkem:</b>	77	100

Tabulka ukazuje, že téměř  $\frac{3}{4}$  učitelek jsou ve věku nad 40 let. V případě učitelky mateřské školy je určitá zkušenost s dětmi žádoucí, předpokládá se také, že ve středním věku již nemá problémy s vlastními malými dětmi a může se plně věnovat své práci profesionální. Při malém testu s rodiči dětí, kteří měli posoudit, jakou učitelku by si pro své dítě vybrali, kdyby jediným odlišným kritériem byl věk, všichni zvolili ženu k padesátce. Možná zde hraje roli asociace se „zkušenou dobrou chůvou“ či moudrostí babičky B. Němcové.

## OTÁZKA č. 2

### Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

Cílem bylo zjistit průměrnou délku praxe učitelek MŠ. Odpovídalo 47 učitelek.

## Zastoupení učitelek v jednotlivých kategoriích podle délky pedagogické praxe v MŠ

Tabulka č. 2

Délka učitelské praxe	n	%
do 10 let	5	10,7
od 10 do 19 let	7	14,9
od 20 do 30 let	25	53,4
nad 30	10	21,3
<b>Celkem</b>	77	100

Největší zastoupení v délce praxe (více jak polovina), mají učitelky, které jsou v tzv. středním věku. Dá se předpokládat, že jsou v tomto věku (cca 40 – 50 let) stále fyzicky i psychicky zdravé a aktivní, přitom již názorově zralé a navíc s dostatečnou zkušeností ve svém oboru.

### OTÁZKA č. 3

#### Jaké je vaše dosažené vzdělání v oboru?

Cílem bylo zjistit, zda jsou všechny učitelky kvalifikované a jak vysoké je zastoupení vysokoškolského vzdělání mezi učitelkami mateřských škol.

#### Dosažené vzdělání učitelek MŠ v oboru předškolní pedagogiky

Tabulka č. 3

Nejvyšší dosažené vzdělání	n	%
Nekvalifikované	1	1,3
SPgŠ – obor vychovatelství	1	1,3
SPgŠ – obor učitelství na MŠ	65	84,5
VOŠ	-	-
Vysokoškolské – bakalářské	6	7,8
Vysokoškolské – magisterské	4	5,2
<b>Celkem</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Z tabulky vyplývá, že 4/5 učitelek mají tradiční středoškolské vzdělání. Vysokoškolského vzdělání dosáhlo 13% respondentek, což ukazuje, že učitelka s vysokoškolským vzděláním již není ve svém oboru výjimkou.

### OTÁZKA č. 4

#### Jaké jste absolvovala další odborné vzdělávání – kurzy, semináře?

Cílem bylo zjistit, jak učitelky využívají práva a dnes i povinnosti dalšího vzdělávání a jaké obory jsou nejčastěji navštěvovány.

- a) 47 respondentek odpovídalo v dotazníku na otázku, jakých kurzů se zúčastnily, sledovala jsem, o které obory v dalším vzdělávání je mezi učitelkami zájem
- b) bylo provedeno konkrétní šetření v mateřské škole (ředitelka a 8 učitelek), které mělo prokázat častost a zaměření dalšího vzdělávání učitelek za posledních 5 let (2000 – 2005)

#### a) Návštěvnost kurzů dalšího vzdělávání pro učitelky MŠ

Tabulka č. 4

(hodnoty vykazují, kolik učitelek tento kurz uvedlo ve výčtu svého dalšího vzdělávání)

Název kurzu	n	Název kurzu	n
Poruchy chování	6	Metoda dobrého startu	2
Poruchy učení	5	Grafomotorika	3
Komunikativní dovednosti	9	Dramatika	8
Tvorba ŠVP, TVP	15	Logopedie	11
Začít spolu	2	Diagnostika a školní zralost	6
Zdravá MŠ	1	Integrace	1
Počítače	13	Ekologie	2
Výtvarné dovednosti	16	Funkční studium a legislativa	5
Hudební dovednosti	12		
Tělesná výchova	6		
Různé metodické semináře pro MŠ	7		

Výsledky ukazují, že stále je v rámci dalšího vzdělávání největší zájem učitelek mateřských škol o metodické a didaktické oblasti, ale i logopedii, která se stává na všech školkách velmi žádanou. Srovnatelné s těmito oblastmi pak je vzdělávání v nových oborech, které si vynutila sama praxe pro její další úspěšné zvládnutí – jsou to tvorba projektů a znalost práce na počítači. Je zřejmé, že bez těchto dovedností se dnes učitelka mateřské školy při své práci neobejde a je nutné, aby se tedy v těchto oblastech dále vzdělávala. Výsledky šetření ukazují, že v praxi je tato potřeba naplňována.

b) Počet účastí na jednotlivých kurzech konkrétních učitelek MŠ za 5 let

Tabulka č. 5

(uvedené hodnoty vykazují počet účastí na daných kurzech v posledních 5ti letech)

Nabízené vzdělávací aktivity podle oblasti, kterou postihují:	Učitelky:									
	A	B	C	D	E	F	G	H	CH	
Didaktika a metodika hudebních činností	1	9	-	-	-	2	1	1	-	
Didaktika a metodika výtvarných činností	2	2	8	4	4	1	2	4	1	
Didaktika a metodika tělesné výchovy	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
Předmatická výchova	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Administrativa a legislativa	10	1	-	-	-	-	-	4	-	
Vzdělávací projekty	3	2	1	-	1	2	8	1	-	
Komunikační dovednosti	-	7	-	7	-	-	-	7	7	
Evaluace	1	1	1	-	1	-	-	-	-	
Učení hrou	-	-	-	-	-	-	2	-	-	
Logopedie	-	-	-	-	-	5	-	-	-	
Osobnostně sociální rozvoj učitele	-	-	-	-	-	-	8	-	-	
Práce na počítači	5	5	5	-	-	-	2	5	5	
<b>Počet kurzů za rok (průměrně)</b>	<b>4</b>	<b>3,4</b>	<b>2,2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>2,5</b>	<b>2,4</b>	<b>2,8</b>	
Studium vysoké školy	-	-	-	-	-	-	/	-	-	

Pozn. A – ředitelka mateřské školy

D – učitelka dlouhodobě nemocná, odešla do předčasného důchodu

Šetření ukazuje, že všechny učitelky často navštěvují semináře výtvarných a hudebních dovedností, které jsou pomoci v její přímé práci s dětmi, poskytují nové inspirace i návod jak pracovat s dětmi nově a netradičně.

7 z 9 učitelek měly potřebu, většinou i vícekrát, vzdělávat se v oblasti vzdělávacích projektů a zpracování Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Ředitelka mateřské

školy (A) se nejvíce vzdělávala v oblasti řízení, managementu, legislativy a hospodaření škol, což vyplývá z jejího postu vedoucího pracovníka právního subjektu.

Je patrné, většina učitelek (66,7%) měla potřebu doplnit si vzdělání v počítačové gramotnosti.

Jinak je zaměření na další vzdělávací aktivity individuální podle zaměření a inklinaci jednotlivých učitelek.

#### OTÁZKA č. 5

##### **Jak vy sama zvládáte různé činnosti, které dnes musí učitelka v MŠ zastávat?**

Cílem bylo zjistit, jak se učitelky samy vyjadřují k náročnosti své profese a jak podle vlastního úsudku zvládají jednotlivé oblasti ve své praxi. Oblasti jsou více zaměřeny na nové nároky v práci učitelky MŠ, samotná výchovně vzdělávací práce je jen 1 dotaz. Odpovídalo 47 učitelek, a to volbou z pěti stupňů škálové stupnice:

- |                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| 1 – jsem vzorem a rádcem kolegům | 4 – zvládám s obtížemi |
| 2 – zvládám bez obtíží           | 5 - nezvládám          |
| 3 – zvládám, ale nejsem si jistá |                        |



## Hodnocení úspěšnosti při vykonávání různých činností v MŠ

Tabulka č. 6

Hodnoty vykazují, jaké % učitelek hodnotí danou činnost uvedeným stupněm

Druh činnosti	1	2	3	4	5
Výchovně vzdělávací práce s dětmi	10, 8	<b>71,6</b>	13	4, 3	-
Spolupráce s kolektivem	4, 3	<b>86, 8</b>	6, 5	2, 2	-
Spolupráce s rodiči	13, 2	<b>78, 1</b>	8, 7	-	-
Komunikace na veřejné úrovni (nadřízení, zřizovatel, sponzoři apod.)	6, 5	34, 7	<b>45, 6</b>	8, 7	-
Školská administrativa	2, 2	<b>58, 6</b>	30, 4	2, 2	4, 3
Veřejné vystupování	4, 3	<b>56, 4</b>	34, 7	4, 3	-
Propagace a obhajoba práce své i školy	8, 7	<b>65, 1</b>	21, 7	2, 2	-
Manager vzdělávacího procesu	2, 2	<b>52, 1</b>	23, 9	2, 2	6, 5
Plánování a projekty vzdělávací práce	7, 8	39, 0	<b>41, 2</b>	8, 7	2,2
Diagnostiky dětí	4, 3	45, 6	<b>47, 7</b>	4, 3	-
Sebereflexe	2, 2	<b>58, 6</b>	32, 5	-	-
Evaluaace	4, 3	<b>47, 7</b>	26, 0	15, 2	-
Mimoškolní a nadstandardní aktivity	15, 2	<b>71, 6</b>	15, 2	-	-

Výchovně vzdělávací práci zvládá bez obtíží téměř  $\frac{3}{4}$  z dotazovaných učitelek, jedna desetina z nich se cítí být vzorem a rádcem a něco málo víc než desetina zvládá práci s dětmi s určitou nejistotou. Uvedené desetiny mohou vypovídat o jistém sebevědomí a sebedůvěře učitelek. Tato oblast rozhodně nelze nazvat problematickou, pokud jen 4% učitelek přiznává, že ji zvládá s obtížemi. Obdobné výsledky se objevují i v oblasti spolupráce s kolektivem a rodiči.

Ve třech oblastech přiznávají učitelky nejistotu ve své práci **ve nadpolovičním počtu**. Jsou to: komunikace na veřejné úrovni, plánování a projekty vzdělávací práce a pedagogicko psychologická diagnostika dětí. S nejistotou zvládají **z jedné třetiny** také oblast školské administrativy, veřejná vystupování a sebereflexi. V **jedné čtvrtině** se s nejistotou stává

k propagaci a obhajobě své práce, k manažerské práci ve vzdělávacím procesu a k evaluaci své práce.

Pouze ve třech oblastech se objevuje i procento (2,2 – 6,5%) učitelek, které přiznávají, že nároky této oblasti **nezvládají**. Je to školská administrativa, manager vzdělávacího procesu a plánování a projekty vzdělávací práce. Jsou to oblasti, které doznaly v posledních letech největších změn a proto jejich obtížné zvládnání nemusí vždy souviset s vysokou náročností, ale s malou schopností přizpůsobit se změnám.

Nad desetiprocentní hodnotu ve stupni 1 – tedy „jsem **vzorem a rádcem**“ bylo dosaženo v oblastech: výchovně vzdělávací práce s dětmi, spolupráce s rodiči a mimoškolní a nadstandardní aktivity. Je patrné, že tyto oblasti jsou si obsahově blízké – všechny jsou blízké přímé akci s dětmi.

Plánování a vzdělávací projekty je oblast, kde se projevuje největší **vyváženost ve stupni zvládnání** daných nároků, i když většina učitelek tyto nároky zvládá. Jde opět o roli, která je v práci učitelky mateřské školy nová a lze tudíž předpokládat, že učitelky jsou na různém stupni zvládnutí projektové práce a procento úspěšnosti a vlastní spokojenosti v této oblasti bude do budoucna stoupat.

#### OTÁZKA č. 6

##### **Jaký postup vám nejvíce vyhovuje při tvorbě vzdělávacího programu?**

Cílem bylo zjistit, jak učitelky MŠ přistupují k problematice tvorby školního projektu. Učitelky měly možnost volit jednu ze tří odpovědí: a) tvořit si projekt sama, b) tvořit projekt ve spolupráci s kolegyněmi, c) dát přednost kvalitnímu již vypracovanému projektu, podle kterého plánují svoji práci. Odpovídalo 77 učitelek.

##### **Možnosti, které učitelky upřednostňují při tvorbě vzdělávacího projektu**

Tabulka č. 7

Hodnoty vykazují počet učitelek volících danou možnost

Nabízené možnosti	n	%
Nejraději si utvořím projekt sama	18	23, 4
Vyhovuje mi spolupráce a týmová tvorba	34	43, 5
Dám přednost kvalitnímu, již vypracovanému projektu	25	32, 5
<b>Celkem</b>	<b>77</b>	<b>100</b>

Téměř vyrovnaná hodnota naznačuje, že v téhle otázce hraje významnou roli individuální předpoklady osobnosti učitelky. K tomuto tvrzení mě přivádí právě vyrovnané výsledky šetření i osobní zkušenost. Někteří lidé se vyznačují větší samostatností nebo malou ochotou spolupracovat, jiní se rádi v kolektivním díle zbaví vlastní odpovědnosti nebo sami sobě nevěří a své schopnosti (mnohdy neoprávněně) pochybují. Na druhou stranu fakt, že týmová spolupráce je přece jen zdatně vyšší dokazuje, že při tvorbě školního projektu může pomoci a přispět každý.

#### OTÁZKA č. 7.

**Měla by mít učitelka mateřské školy právo vyjádřit se k odkladu školní docházky stejnou měrou jako PPP či pediatr?**

Cílem bylo zjistit, zda by učitelky samy byly ochotné přijmou odpovědnost za spolurozhodování o OŠD, vzhledem k tomu, že dítě dlouhodobě dobře znají. Odpovídalo 47 učitelek.

#### Kompetence k rozhodování o odkladu školní docházky

Tabulka č. 8

	n	%
<b>Ano</b> – měly by mít možnost vyjádřit se k OŠD	45	95,8 %
<b>Ne</b> - nejsou k tomuto rozhodnutí kompetentní	2	4,3 %
<b>Celkem</b>	47	100

Učitelky se téměř jednoznačně shodují, že jsou kompetentní vyjádřit svůj názor při rozhodování o odkladu školní docházky. Znájí dítě dlouhodobě a mohou tedy sledovat jeho vývoj, vidí ho denně v různých situacích, sledují ho při opakovaných či obměňovaných podmínkách a také v porovnání s jeho vrstevníky. Je ovšem jisté, že by k této kompetenci měly být náležitě odborně vzdělány a připraveny.

## OTÁZKA č. 8

**Myslíte si, že by měla být učitelka MŠ dosáhnout vysokoškolského vzdělání alespoň na úrovni bakalářského studia?**

Cílem bylo zjistit, zda učitelky pociťují potřebu vyššího vzdělání, které by jim pomohlo v odborné připravenosti, být vybavená pro dobrou a odbornou argumentaci při obhajobě své práce, ke zvýšení kompetencí (např. možnost vyjadřovat se k OŠD) a k vyšší společenské prestiži. Odpovídalo 47 učitelek.

### Vysokoškolské vzdělání učitelek MŠ jako možnost - z hlediska učitelek

Tabulka č. 9

	n	%
<b>Ano</b> – učitelka MŠ by měla mít vysokoškolské vzdělání	21	44,7
<b>Ne</b> – učitelkám stačí odborná příprava na středoškolské úrovni	26	55,3
<b>Celkem</b>	47	100

Většina učitelek sice považuje středoškolské vzdělání pro práci v mateřské škole za dostačující, ale jelikož je patrné, že rozdíl mezi těmito jednoznačnými odpověďmi není velký, dá se předpokládat, že jistou potřebu dalšího vzdělání, eventuelně nedostatečnost vzdělání stávajícího, učitelky pociťují a do budoucna by nutnost vyššího vzdělání viděly jako reálnou.

### Vliv věku učitelky na její názor o nutnosti vysokoškolského vzdělání učitelek MŠ

Tabulka č. 10

Názor učitelky	Věk do 29 let	Věk od 30 – do 39 l.	Věk od 40 – do 49 l.	Věk nad 50 let
<b>ANO</b>	-	4	12	5
<b>NE</b>	2	5	16	3

Z tabulky vyplývá, že věk v názoru učitelek na nutnost jejich vysokoškolského vzdělání nemá vliv. Obě učitelky v nejmladší věkové kategorii nepovažují terciální vzdělání za potřebné. Ve středním věku jsou hodnoty téměř vyrovnané s nepatrnou převahou zamítavé

odpovědi. V kategorii nad 50 let se většina učitelek (5 z 8) vyjadřuje pozitivně a k možnosti vysokoškolského studia se přiklání.

#### OTÁZKA č. 9

a) **Setkala jste se ve své praxi s některým z jevů, které se v posledních letech začínají stávat častými?**

b) **Jak jste se na tyto jevy připravila?**

Cílem je zmapovat četnost nových jevů v praxi mateřské školy pro argumentaci nutnosti odborné přípravy a zda tuto přípravu samy učitelky jakou nutnou považují a realizují. Odpovídalo 47 učitelek mateřských škol.

#### V jaké míře se učitelky MŠ setkávají s novými jevy ve své výchovně vzdělávací práci

a) Tabulka č. 11

Nové problémy v praxi učitelek MŠ	n	%
Integrace dětí vyžadujících speciální péči	29	62,9
Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí	27	58,6
Děti z bilingvních rodin (vícejazyčné)	22	47,7
Děti jiné národnosti, kultury	22	47,7
Děti s jazykovou bariérou	6	13,0
Děti výjimečně nadané	15	32,6
Děti týrané	6	13,0
Nesetkala se s žádným z uvedených jevů	4	8,7

Je patrné, že většina učitelek se ve své praxi setkává s náročnou prací s dětmi, které vyžadují zvláštní pozornost či přístup. Současná společnost umožňuje dětem s handicapem navštěvovat běžná školská zařízení. S tímto problémem se setkala nejvíce z dotazovaných učitelek – 63%. Na druhém místě se nejvíce učitelek setkává s problémem dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí – 59%. Vlivem změn ve společnosti přibývá v naší zemi cizinců, kteří zde dočasně nebo trvale žijí a jejichž děti mají možnost navštěvovat české školy. S tímto problémem se učitelky mateřských škol setkávají na třetím místě – jde o děti



jiné národnosti a z bilingvních rodin – 48%. Práce v mateřské škole je tak mnohem náročnější, ale je třeba poskytnout možnost navštěvovat mateřskou školu všem dětem, jejichž rodiče projeví zájem. Celá třetina učitelek – 33% - se setkala ve své praxi s nadanými dětmi, kterým je též třeba se věnovat specifickým způsobem. S dětmi s jazykovou bariérou se setkala 13% učitelek a stejné množství i s dětmi týranými. Pouhých 9% učitelek se s uvedenými problémy zatím nesešlo.

### **Příprava učitelek na nové jevy ve výchovně vzdělávací práci**

b) Tabulka č. 12

<b>Způsob přípravy učitelky na problém</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Pouze vlastní zkušenost, cit a takt	27	58,6
Odborná literatura či diskuse s odborníkem	23	49,9
Návštěvou kurzu, studiem	8	17,4

Převažující počet odpovědí u první možnosti ukazuje, že náročné situace s dětmi zvládají učitelky mateřských škol především svou zkušeností a citem. Polovina z dotazovaných učitelek vyhledala přiměřenou odbornou pomoc a tím prokazuje snahu přistupovat k náročnému problému zodpovědně. 17% učitelek se v oblasti uvedené problematiky dále vzdělávalo. Dá se předpokládat že s požadavkem povinnosti dalšího vzdělávání učitelů, která vychází z Nového školského zákona, budou doplněny rezervy v odbornosti učitelek mateřských škol právě v oblasti nově se vyskytujících problémů ve výchovně vzdělávací práci s dětmi.

### **OTÁZKA Č. 10**

#### **Jak zhodnotíte vaši spokojenost v různých oblastech ve svém povolání?**

Cílem bylo zjistit, zda se práce učitelky mateřské školy stává náročnou také vlivem růzností a kvalitou podmínek, které učitelka ke své práci má. Bylo vybráno 15 ukazatelů, které mohou kvalitu práce učitelky ovlivňovat nebo ji činit náročnější. Odpovídalo 47 učitelek mateřských škol, a to pěti stupňovou škálou:

- |                     |                       |
|---------------------|-----------------------|
| 1 – velmi spokojená | 4 - nespokojená       |
| 2 – spíše spokojená | 5 – velmi nespokojená |
| 3 – nevím           |                       |

## Spokojenost učitelek v různých oblastech své profese

Tabulka č. 13

Podíl učitelek odpovídajících uvedeným stupněm

hodnoty jsou uvedeny v %

Oblast pracovních podmínek	1	2	3	4	5
Klima v mateřské škole	36,9	<b>43,4</b>	4,3	8,7	-
Spolupráce s učitelkou ve třídě	<b>67,3</b>	19,5	2,2	2,2	2,2
Spolupráce s ostatními zaměstnanci školy	41,2	<b>47,7</b>	8,7	-	-
Vztahy s nadřízenými	32,5	<b>47,7</b>	13,0	2,2	-
Styl a organizace práce v MŠ	26,0	<b>58,6</b>	8,7	2,2	-
Počet dětí na třídách	13,2	17,4	10,8	<b>21,7</b>	10,8
Materiální vybavení	30,4	<b>52,1</b>	2,2	10,8	-
Pomůcky	34,7	<b>54,6</b>	4,3	13,0	-
Pracovní doba	<b>45,6</b>	36,9	8,7	6,5	-
Tvorba projektů	30,4	<b>52,1</b>	15,2	-	-
Možnost ovlivňovat obsah vzdělávání	<b>54,2</b>	34,7	6,5	-	-
Možnost svobodné volby prostředků a metod	<b>62,9</b>	28,2	4,3	-	-
Další vzdělávání	28,2	<b>49,9</b>	10,8	6,5	-
Dovolená	<b>69,4</b>	23,9	4,3	-	-

Učitelky jsou v nadpolovičním počtu **velmi spokojené** ve spolupráci s učitelkou na třídě (67%), s možností ovlivňovat obsah vzdělávání (54%), v možnosti svobodné volby prostředků a metod (63%) a s pracovní dobou (46%). Spokojenost se tedy projevuje v oblasti přímé výchovně vzdělávací práce. Nejvyšší hodnotu dosáhla spokojenost s dovolenou (70%).

**Velmi nespokojené** jsou učitelky v 10% s počtem dětí na třídě a v dalších 22% jsou v této oblasti nespokojené – tj. 1/3 dotazovaných učitelek. Na druhou stranu 31% učitelek hodnotí počty dětí na třídě pozitivně a 13% z nich je dokonce velmi spokojeno.

Klima v mateřských školách je ve většině hodnoceno kladně – velmi spokojených je 37% učitelek a 43% je spíše spokojených. Pouhá 4% učitelek má ke klimatu v mateřské škole výhrady a 9% učitelek je nespokojených.

Vztahy s nadřízenými jsou téměř polovinou učitelek (48%) hodnoceny kladně a jedna třetina (33%) je v této oblasti dokonce velmi spokojených.

Se stylem a organizací práce v mateřské škole je velmi spokojeno 26% učitelek a dalších 59% je spokojeno. V této oblasti je patrný vyhovující trend a odráží se zde zřejmě možnost učitelek organizaci v práci mateřských škol ovlivňovat. 11% učitelek si není jisto a pouhá 2% projevuje nespokojenost.

Materiální vybavení téměř v jedné třetině (30%) považují učitelky za výborné, přes polovinu (51%) je spíše spokojeno. 11% nespokojených učitelek vypovídá o faktu, že v některých mateřských školách jsou v materiálním vybavení rezervy. S tím úzce souvisí i množství a kvalita pomůcek, s čímž je spíše spokojeno 55% učitelek a 35% dokonce velmi spokojeno, ovšem 13% učitelek je nespokojených.

S tvorbou projektů v mateřských školách je 52% učitelek spokojeno a téměř třetina (30%) velmi spokojeno. Pozitivní postoj k tomuto problému má tedy 82% učitelek. 15% učitelek si není jisto a nespokojenost nepreferuje žádná. Z uvedených údajů je patrné, že dát školám možnost tvořit si vlastní projekt bylo správné rozhodnutí, které se setkává s kladným přijetím. S tím samozřejmě souvisí i možnost ovlivňovat obsah vzdělávání, s čímž je velmi spokojeno 54% učitelek a 35% je s touto možností spíše spokojeno. 7% učitelek neví a nespokojenost neprojevila žádná z dotazovaných. I tento výsledek vykazuje pozitivní přijetí svobody v rozhodování při výchovně vzdělávací práci.

S podmínkami dalšího vzdělávání (tedy s možností a nabídkou) je polovina učitelek spíše spokojeno (50%) a 28% dokonce velmi spokojeno. 11% učitelek neví a pouze 7% je nespokojených.

Dovolená (jak je již výše uvedeno) je v 93% hodnocena pozitivně a z toho v 69% dokonce velmi. 4% učitelek neví.

Kontroverzní je vyjádření učitelek k jejich platu. Zatímco víc jak polovina je s platem spokojena, jedna čtvrtina vyjadřuje svoji nespokojenost. Z toho velmi spokojeno je 11% učitelek a 2% je velmi nespokojeno.

Mám-li vyjádření učitelek k náročnosti jednotlivých oblastí v jejich práci shrnout, mohu zdůraznit následující: Přes nároky, které některé oblasti v profesi učitelek mateřských škol s sebou nesou, jsou učitelky s těmito možnostmi uplatnění spokojeny. Dávají přednost svobodnému rozhodování i za cenu zvýšeného úsilí a odpovědnosti z této svobody

vyplývající. Přesto, že činnost učitelek mateřských škol je velmi rozmanitá a podmínky pro jejich práci mohou být odlišné, je jejich hodnocení pracovních podmínek ve všech oblastech pozitivní. Jedinou výjimkou jsou počty dětí na třídách. Dá se tedy říci, že učitelky mateřských škol jsou ve svém povolání spokojeny a přesto, že připouští jeho náročnost i dílčí nedostatky je jejich hodnocení pracovních podmínek kladné.

#### OTÁZKA č. 11

**Bez kterých pěti vlastností by se učitelka mateřské školy neměla obejít?** (maximálně 5)

Cílem bylo uvědomit si, které vlastnosti považují samy učitelky ve své profesi za nezbytné a důležité. Odpovídalo 47 učitelek, které nebyly ve volbě vlastností omezeny. Předpoklady, které považují samy učitelky za důležité obsahuje tabulka č. 14.

#### **Vlastnosti, které považují samy učitelky pro svou profesi za nezbytné.**

Tabulka č. 14

Hodnota vykazuje počet učitelek, které danou vlastnost uvedly:

Uvedená vlastnost	n	Uvedená vlastnost	n
Optimismus	13	Aktivita	1
Důslednost	8	Tvořivost	20
Citlivost – empatie	23	Flexibilita	6
Vstřícnost	3	Laskavost	2
Tolerance	9	Takt	11
Všestrannost	4	Rozhodnost	1
Nadhled	1	Organizační schopnosti	1
Trpělivost	23	Přístupnost	1
Temperament	1	Objektivita	1
Spontánnost	2	Zásadovost - cílevědomá	4
Smysl pro humor - dobrá nálada	6	Samostatnost	3
Kreativnost	7	Profesionalita	1

Spolehlivost	7	Vyrovnanost	3
Vzdělání	9	Sebedůvěra	1
Odpovědnost	1	Autentičnost - být svá, upřímná	7
Schopnost komunikace	10	Mít vztah k dětem	26

Mezi žádoucími vlastnostmi se nejčastěji objevuje citlivost, empatie a trpělivost, tyto charakterové kategorie zmínila polovina učitelek (23). Hned po té byla uvedena tvořivost (20). Dá se říci, že uvedené vlastnosti jsou pro učitelku mateřské školy při její bezprostřední práci s dětmi opravdu nezbytné a jejich nedostatečnost se může na úrovni práce učitelky projevit. Ve velké míře byly dále uváděny optimismus (13) a takt (11).

Často se opakovaly vlastnosti, které také s výchovou a vzděláváním bezprostředně souvisí: tolerance (9), důslednost (8), kreativnost (7), spolehlivost (7), flexibilita (6), smysl pro humor – dobrá nálada (6).

Víc než jednou byly uvedeny: všestrannost (4), zásadovost a cílevědomost (4), samostatnost (3), vyrovnanost (3), vstřícnost (3), laskavost (2), spontánnost (2).

Hodnoty jako nadhled, temperament, rozhodnost, organizační schopnosti, přístupnost, objektivita a profesionalita se vyskytovaly vždy pouze v jednom případě.

## OTÁZKA č. 12

### **Co všechno je dnes pracovní náplní učitelky MŠ?**

Cílem bylo zjistit, jaké činnosti uvedou samy učitelky při výčtu svých pracovních aktivit a co vše tedy samy za své pracovní povinnosti považují. Odpovídalo 30 učitelek.



## Pracovní činnosti učitelek mateřských škol dle vlastního mínění učitelek

Tabulka č. 15

Hodnota vykazuje počet učitelek, které tuto činnost uvedly:

Druh činnosti	n	Druh činnosti	n
Je vzorem pro děti	1	Je psychologem	4
Projektuje	5	Diagnostikuje	2
Hodnotí	1	Je poradcem	1
Pracuje s dětmi	17	Uklízí	1
Vytváří podmínky pro vzdělávání	1	Je terapeutkou	1
Administrativní práce	7	Je hudebnicí	1
Spolupracuje s rodiči	6	Je výtvarnicí	1
Studuje odbornou literaturu	3	Sportuje	1
Organizuje, je manažer	1	Vytváří klidné a vstřícné prostředí	2
Zvládá údržbářské práce	2	Spolupracuje s veřejností	2
Je ošetřovatelkou	3	Zvládá práce všeho druhu	1
Je pedagogem	5		

V obsahu práce učitelky mateřské školy je jednoznačně nejčastěji uváděn termín „pracuje s dětmi“ (17). Usuzuji, že tato činnost nebyla uvedena všemi učitelkami z toho důvodu, že ji automaticky předpokládají. Další obsáhlou skupinou aktivit učitelky je: administrativní práce (7), spolupráce s rodiči (6), projektování a funkce „být pedagogem“ (5).

Více než jednou se opakuje: je psychologem (4), je ošetřovatelkou (3), studuje odbornou literaturu (3), diagnostikuje (2), zvládá údržbářské práce (2), vytváří klidné a vstřícné prostředí (2), spolupracuje s veřejností (2).

V jednom případě byly uváděny tato funkce: hodnotí, vytváří podmínky pro vzdělání, organizuje, je manager, je poradcem, je terapeutkou, je hudebnicí, je výtvarnicí, sportuje, uklízí, zvládá práce všeho druhu.

Mimo termínu „pracuje s dětmi“ je výčet činností sice velmi rozmanitý, ale také velmi nejednotný a roztržitý. Projevuje se zde zřejmě individuální zkušenost každé učitelky a její

úhel pohledu na problematiku. Rozmanitost činností je tedy výčtem učitelek potvrzena, ale výrazná jednota v tomto tvrzení není patrná.

## 8.2 Výsledky profesiogramu učitele

Časový autosnímek prováděly 3 učitelky, a to každá 1 pracovní týden. Učitelky zaznamenávaly všechny pracovní činnosti od 7.00 hod. ráno do 18.00 hod. odpoledne, tj. **11 hodin v pracovním dni**. Všechny učitelky jsou zaměstnány na úvazek 0,9.

Cílem bylo prokázat různorodost pracovních činností a jejich přesah nad pracovní dobu vymezenou rozvrhem.

### Průměrné časové zastoupení různých oblastí činnosti během pracovního dne učitelky mateřské školy

Tabulka č. 16

Výsledkem je jakou časovou jednotku z měřeného času věnuje učitelka mateřské uvedené činnosti v průměru každý den.

**Čas věnovaný v průměru  
denně uvedené činnosti:**

**Oblast profesních aktivit učitelky:**

<p><b>Přímá výchovně vzdělávací práce s dětmi</b> – řízené činnosti, účast při hrách dětí ve třídě, v tělocvičně, na zahradě, organizace při hygieně, oblékání či jídle, cestování autobusem, asistence při plaveckém výcviku, na výstavě, vystoupení dětí v Domově důchodců, adaptace dítěte, pozorování dětí</p>	<p><b>5 hod. 40 min.</b></p>
<p><b>Komunikace s rodiči</b> – individuální rozhovory, schůzka rodičů ve třídě, schůzka rodičů dětí z celé mateřské školy</p>	<p><b>1/2hod.</b></p>
<p><b>Komunikace s kolegyněmi</b> – míněna je pouze komunikace oficiální, řešení výchovných, organizačních problémů, plánování, diskuse, a to jak s učitelkou ve třídě, tak na úrovni celé školy včetně provozních pracovníc</p>	<p><b>24 min.</b></p>
<p><b>Administrativa</b> – třídní dokumentace, plánování, aktualizace ŠVP, tvorba TVP, informační nástěnky pro rodiče – psaní textů, příprava článků pro publikaci, spoluúčast při aktualizaci webových stránek apod.</p>	<p><b>1 hod. 8 min.</b></p>
<p><b>Příprava pomůcek</b> – pro výtvarnou a pracovní tvořivost, pracovní listy, obrázky, knížky, předměty pro podnět ke hře dětí apod.</p>	<p><b>10 min.</b></p>
<p><b>Úklid</b> – nejen pomůcky, ale ve třídě vůbec</p>	<p><b>10 min.</b></p>
<p><b>Po 16:00 hod. – tedy ve svém volném čase</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- studium (odborná literatura, příprava ke zkoušce)</li> <li>- tvorba not pro kroužek „Flétničky“,</li> <li>- příprava na logopedickou prevenci pro děti apod.</li> <li>- promýšlení a příprava netradičních činností s dětmi (Drakiáda, „Bramborový den“ apod.)</li> </ul>	<p><b>1 hod.</b></p>

**z měřeného času tj. 11 hod.**

Neochota učitelek ke spolupráci v tomto šetření se odráží jednak v počtu respondentek - pouhé 3 a také v malé udávané podrobnosti konkrétních činností, což učitelky omlouvaly časovou tísní během pracovní doby. Tato metoda je pro zúčastněné velmi náročná v poctivosti i vytrvalosti – 2 učitelky z původně ochotných pro spolupráci svoji účast po jednom dni vzdaly. S přítomností výzkumníka, který by pracovní činnosti zaznamenával učitelky nesouhlasily.

Tabulka i přesto vykazuje, že mimo vlastní práci s dětmi, učitelky v průměru věnují denně 1 hodinu rozhovorům vztahujícím se k jejich práci (kolegyně, rodiče) a další více jak 1 hodinu se zabývají administrativní činností. Tento fakt může být poněkud zkreslen tím, že šetření probíhalo v září, kdy se aktualizují projekty, doplňuje dokumentace o dětech apod. Přípravě a úklidu pomůcek se učitelky věnují přibližně 20 minut denně. Dále je patrné, že se učitelky věnují činnostem vztahujícím se k jejich práci v soukromí, což se může dít ze dvou důvodů: pracovní vyčerpání v mateřské škole a málo klidného prostředí při promýšlení a plánování. Na doplňující dotaz k tomuto bodu 6 ze 7 dotázaných učitelek doznalo, že práci, která vyžaduje klid a soustředění si záměrně vypracovávají doma – ve většině případech šlo o práci na počítači. Dalším důvodem může být i nedostatečná vybavenost informační technikou – ve škole, kde byl průzkum uskutečněn, je pouze 1 počítač a ten má k dispozici jen ředitelka.

Celkový součet hodin, které denně učitelky věnují své práci je 9, což rozhodně přesahuje jejich pracovní úvazek. Tento přesah ovšem může být velmi individuální. Přesnějšího údaje je možné dosáhnout pouze větším počtem respondentů, kteří by k tomuto úkolu byli ochotni.

### 8.3 Výsledky ankety

Anketa byla zaměřena na osoby, které v mateřské škole nepracují. Cílem ankety je zjistit, jaké je povědomí veřejnosti o náročnosti práce učitelky mateřské školy, konkrétně co je její pracovní náplň. Určila jsem si pět oblastí, do kterých lze aktivity učitelky rozdělit a sledovala jsem, kterou z těchto kategorií dotazovaní zmínili.

Odpovídalo 12 osob – 8 žen a 4 muži, z různého prostředí (účetní, veterinářka, prodejce, důchodce, matka na MD, prodavačka, 2x dělnice, řidič, učitelka ZŠ, místostarosta obce a studentka SPgŠ).

## Činnosti vykonávané učitelkou mateřské školy dle mínění veřejnosti I

Tabulka č. 17

**Oblast pracovní aktivity učitelky MŠ**

**Počet dotazovaných, kteří**

**tuto oblast uvedli:**

Výchovná a pečovatelská práce	12
Vzdělávání dětí	5
Organizace a management – komunikace s rodiči, odbornost, diagnostická činnost, projekty a plánování, evaluace, příprava	-
Estetické činnosti – ve škole, ve třídě, tvorba pomůcek, realizace výstav	-
Propagace školy – výstavy, publikace článků, vystoupení s dětmi	2

V odpovědích respondentů vždy zaznívala výhradně pečovatelská a výchovná práce učitelky, např.: „zastrukuje dětem tričko do kalhot“, „dává pozor, aby se jim nic nestalo“ či „učí je prosit, děkovat a zdravit“ apod. Necelá polovina dotázaných dodala až po další výzvě, že učitelka v mateřské škole děti i něčemu učí – myšleno vědomosti a poznatky. O jejich aktivitách mimo výchovně vzdělávací práci se nezmínil nikdo s výjimkou těch aktivit, které má možnost veřejnost vidět, tedy propagaci školy a vystupování s dětmi na veřejnosti. Tuto činnost ale uvedli pouze 2 osoby.

Nelze ale jednoznačně tvrdit, že o dalších pracovních činnostech veřejnost neví. Všichni dotázaní v rozhovoru vzápětí přiznali, že o dalších nárocích na práci učitelky už slyšeli pouze v těchto relacích vůbec o učitelce mateřské školy neuvažují.

Anketa by la rozšířena o odpovědi dalších 30 dotazovaných osob. Tabulka č. 18 vykazuje odpovědi 15 rodičů dětí navštěvujících mateřskou školu. V tabulce č. 19 jsou prezentovány počty odpovědí osob různého věku a vzdělání – 3 manželé učitelek, 2 zaměstnanci IC, 4 prodavačky v marketu, 2 řidiči autobusu, 2 babičky dětí z MŠ, 2 studenti SŠ a VŠ.



### Činnosti vykonávané učitelkou dle mínění rodičů dětí

Tabulka č 18

Oblast pracovní aktivity učitelky MŠ

Počet dotazovaných,  
kteří tuto oblast uvedli:

Výchovná a pečovatelská práce- učení základním dovednostem a návykům	15
Vzdělávání dětí – kognitivní činnosti	8
Organizace a management – komunikace, odbornost, diagnostická činnost projekty a plánování, evaluace, příprava apod.	1
Estetické činnosti – ve škole, ve třídě, tvorba pomůcek, realizace výstav	4
Propagace školy – výstavy, publikace článků, vystoupení s dětmi	6

### Činnosti vykonávané učitelkou mateřské školy dle mínění veřejnosti II

Tabulka č 19

Oblast pracovní aktivity učitelky MŠ

Počet dotazovaných,  
kteří tuto oblast uvedli:

Výchovná a pečovatelská práce – učení základním dovednostem a návykům	15
Vzdělávání dětí – kognitivní činnosti	6
Organizace a management – komunikace, odbornost, diagnostická činnost projekty a plánování, evaluace, příprava apod.	1
Estetické činnosti – ve škole, ve třídě, tvorba pomůcek, realizace výstav	-
Propagace školy – výstavy, publikace článků, vystoupení s dětmi	6

Z výpovědí celkového počtu 42 dotazovaných osob vyplývá následující mínění veřejnosti o tom, jaké činnosti vykonává učitelka v rámci svých pracovních povinností: výchovnou a pečovatelskou činnost zmínilo všech 42 respondentů, o tom, že děti také vzdělává se zmínilo

19 osob, činnosti organizační a manažerské zmínily 2 osoby, estetické činnosti 4 osoby a o různých druzích propagace školy se zmínilo 14 osob.

#### 8.4 Interpretace zjištěných dat

*průběžně pozitivní hodnota*

Odpověď na 1. výzkumnou otázku zda učitelky přiznávají fakt, že mnohé nároky v jejich profesi stěžují jejich práci je kladná. Tento fakt se ovšem jen částečně odráží na jejich celkové spokojenosti. Odpověď na otázku, zda učitelky považují pro svou práci další studium za nezbytné je kladná jen částečně.

Všechna zjištěná fakta souvisí s věkem učitelek mateřských škol, který ze  $\frac{3}{4}$  přesahuje 40 let. Učitelky jsou tedy dostatečně zkušené, aby zvládly problémy související bezprostředně s přímou prací s dětmi, se spoluprací s jejich rodiči i kooperaci mezi sebou. Učitelky jsou přesvědčeny, že s novými jevy a problémy s nimi souvisejícími se vypořádají právě touto zkušeností a kladným vztahem k dětem, který stále považují ve své profesi za dominantní a rozhodující. Mnohým ale dělá problém přizpůsobit se novým dimenzím, které nastaly změnou podmínek pro práci v mateřské škole a naučit se v těchto podmínkách s přehledem pohybovat se pro ně stává náročným úkolem. Jde především o plánování a projektování pedagogického procesu, odbornou pedagogicko psychologickou diagnostiku. Výzkum ukazuje, že většina učitelek se již s těmito nároky vyrovnala, ale přesto poměrně vysoké procento stále cítí nejistotu při plnění těchto pracovních povinností. Některým učitelkám stále činí problémy zvládnout narůstající školskou administrativu, sebereflexi a veřejná vystupování, která nabývají na důležitosti v souvislosti se zviditelňováním škol. Odborná obhajoba své práce v souvislosti s jasnou argumentací jsou též stále řešeným problémem, který musí učitelky zvládnout. Předpokladem je, že zvládnutí všech případných nedostatků v praxi učitelky mateřské školy, je otázka času, který učitelky k tomuto úkolu potřebují. Uvedené okolnosti ovšem nevedou k mimořádné nespokojenosti učitelek. Z výzkumu vyplývá, že nové nároky jsou jim spíše výzvou k vlastnímu sebezdokonalení a ve většině výroků učitelek je patrná snaha nové nároky ve své profesi vlastním úsilím zvládnout.

Učitelky samy se snaží zvládnout náročné situace dalším studiem, a to právě v oborech, které jsou v jejich praxi nové. Nepovažují za nutné být na tyto problémy před-připraveni v pregraduálním studiu, i když připouští, že časem se toto studium stane nezbytné – mimo jiné i pro zvýšení jejich kompetentnosti. Mnohé kompetence by byly terciálním studiem posíleny a zohledněny, což učitelky mateřských škol ve většině přiznávají.

Na učitelky mateřských škol jsou kladeny zvýšené nároky v oblasti vzájemné spolupráce, která se projevuje hlavně při plánování a realizace školního projektu. Při spolupráci musí učitelky respektovat pravidla dialogu, vzájemného pochopení, tolerance a dodržovat princip loajality a soudržnosti s kolektivem a školou.

Většina učitelek musela přehodnotit vzájemné postavení rodiny a školy a nejen uznat prioritu a výsostné postavení rodiny dítěte, ale také se na této úrovni naučit s rodiči děti komunikovat. Rodiče se stali spolutvůrci a partnery v předškolní výchově a vzdělávání a toto právo jim nejen musely učitelky přiznat, ale také je této spolupráci musely učit a vést je k tomu, aby svého práva využívali. Z výzkumu vyplývá, že tento obtížný úkol učitelky zvládly, protože o spolupráci s rodinou dítěte se téměř všechny vyjadřují pozitivně.

Pro zvládnutí své profese se všemi nároky, které jsou na ni kladeny, musí mít učitelka určité jak osobnostní, tak odborné předpoklady. Vlastnosti, které samy učitelky považují pro svou práci za důležité v největším počtu přímo souvisí se vztahem k dětem.

mezi <sup>70</sup>ovane!

Odpověď na 2. otázku, zda se učitelky dále vzdělávají v celém spektru problematiky předškolního vzdělávání nebo jednostranně vzhledem k tomu, jakému zaměření dávají přednost je pozitivní v obou částech otázky. Potvrzena byla domněnka, že každá učitelka je zaměřena na určitou oblast, ve které vyniká a té se věnuje intenzivněji a rozvíjí tímto směrem i děti. Na druhou stranu ale učitelky mateřských škol nezůstávají pouze u svých zájmových okruhů, ale vzdělávají se dále i v oblastech, které jsou všem učitelkám společné a které musí zvládnout tak, jak si nové podmínky v mateřských školách vyžadují. Stejnou měrou se vzdělávají v oblasti plánování a projektování i v problematice práce na počítači. Výzkumné šetření ukázalo, že učitelky absolvují každá statisticky 2,5 kurzu ve školním roce. Kurzů s obecně platnou tematikou jako je projektování či evaluace se zúčastňují všechny učitelky. Specifických kurzů zaměřených pouze na určitou oblast se učitelky zúčastňují s ohledem na své schopnosti a zájmy – mám na mysli oblasti výtvarné, hudební či předmatematickou výchovu. Všemi učitelkami jsou často navštěvovány kurzy zaměřené na pracovní dovednosti.

Aktivní vzdělávání a rozvoj odbornosti v oblasti nových jevů při přímé práci s dětmi (jak je uvedeno v otázce 9) zůstává aktuální pouze v 17,5% dotazovaných učitelek. Učitelky se mnohdy spokojují pouze s konzultací či četbou odborné literatury v jedné třetině a téměř polovina spoléhá na vlastní zkušenost, cit a takt. Nedostatečnou připravenost na speciální přístup k dětem by mohlo vyřešit pregraduální studium učitelek mateřských škol na terciální úrovni, které tuto problematiku obsahuje.

Otázka pregraduálního vzdělávání učitelek mateřských škol souvisí s problematikou odborné připravenosti učitelek. Možnost či dokonce nutnost vysokoškolského vzdělání vede i polemikám mezi samotnými učitelkami. Zatímco 47% učitelek se k možnosti terciálního studia přiklání, 53% učitelek stále považuje středoškolské vzdělání za dostačující. V názorech na tento problém rozhodně nehraje roli věk učitelek. Na otázku, zda by měla být učitelka mateřské školy kompetentní k vyjádření a rozhodování o odkladu školní docházky odpovídá 96% učitelek kladně. Tato kompetence ale mimo zkušenosti předpokládá i dostatečnou erudovanost, kterou by učitelce zajistilo právě vzdělání na vysoké škole. Tyto dvě otázky spolu tedy úzce souvisí, protože chtějí-li mít učitelky mateřských škol přiznány určité kompetence, měly by mít pro tyto kompetence i odpovídající vzdělání.

Na 3. otázku, zda učitelky věnují své práci víc času, než je její pracovní úvazek lze jednoznačně odpovědět kladně. Kladná je i odpověď na otázku, zda vykonává v souvislosti se svým povoláním činnosti velmi různorodé, které vyžadují odborné znalosti i osobní předpoklady. Sledované učitelky při úvazku 0,9, tj. 5,5 hodin přímé práce s dětmi věnují další 2 hod. a 22 min. činnostem, které přímo souvisí s její profesí. Je to především komunikace s dalšími účastníky pedagogického procesu (kolegyně, rodiče dětí) a administrativa. Podle provedeného šetření věnuje celkem učitelka své práci v průměru 9 hodin denně – jde o činnosti, které nějak souvisí s její profesí učitelky mateřské školy.

O různorodosti práce učitelek mateřských škol vypovídají výpovědi učitelek v dotazníku kde samy učitelky udaly 23 různých činností, které ve svém povolání vykonávají. Z výpovědí učitelek vyplývá, že nejde jen o odbornou pedagogickou praxi. Učitelka musí mimo svou odbornost disponovat určitým estetickým nadáním, dovednostmi, zručností, ale i uměním komunikace, plánování, schopností spolupracovat, být kreativní a přijmout změny, být vzorem, rádcem, propagátorem své práce i práce školy apod.

Z uvedených výsledků šetření vyplývá jednoznačně náročnost povolání učitelky mateřské školy

Na 4. otázku, jak hodnotí profesi učitelky mateřské školy veřejnost a zda mínění veřejnosti omezuje její práci převážně na opatrování a výchovu dětí a o jejích dalších kompetencích při vzdělávání dětí a povinnostech neuvažuje, odpovídají výsledky ankety. Z výpovědí dotazovaných 42 osob vyplývá, že lidé, kteří s provozem mateřské školy nepřijdou do styku, zmiňují ve svých výpovědích většinou jen činnost opatrovnickou a výchovnou. Necelá polovina dotázaných (42%) je ochotna připustit, že učitelky děti i něčemu učí, tedy jejich

funkci vzdělávací. 17% dotázaných zmínilo i to, že učitelky s dětmi vystupují na veřejnosti. Další povinnosti učitelek jsou jim neznámé a rozsah potřeby jejich odborných znalostí rovněž.

## 9. Diskuze

*další*  
Z odpovědí učitelek a vlastního šetření lze potvrdit, že profese učitelky v mateřské škole je velmi náročná a že v posledních letech vlivem společenských i legislativních změn a podmínek tato náročnost stále stoupá. Učitelky jsou na tyto nároky nedostatečně odborně připraveny, ale přesto, že považují za stěžejní přímou práci s dětmi, jsou ochotny ostatní nároky přijmout a dále se vzdělávat. To poukazuje na jejich zodpovědný přístup ke své práci, a to i přesto, že nejsou za své úsilí dostatečně odměňovány ani oceňovány.

Náročnost práce učitelky v mateřské škole stoupá s počtem dětí, které má ve třídě. Z ekonomických důvodů se snižuje počet tříd a tím i počet zaměstnaných učitelek a zvyšují se počty dětí ve třídě. Optimální doporučení pedagogů a psychologů 20 dětí na třídu je markantně převyšováno a počty mnohdy dosahují až 30 dětí na třídu. Při tomto počtu není možné plně vyhovět požadavkům Rámcového programu pro předškolní vzdělávání i novým trendům ve výchově a vzdělávání předškolních dětí jako jsou: individuální přístup, heterogenní třídy, integrace dětí vyžadujících speciální přístup a péči, práce s dětmi nadanými apod. Na druhou stranu je-li počet dětí menší, jsou učitelkám kráceny pracovní úvazky, což v praxi znamená, že za menší finanční ocenění vykonává stejné množství práce. Podmínky jsou v této oblasti v mateřských školách různé podle regionů i podle lokality MŠ – ve městě, na vesnici, na sídlišti apod.

Stále více se stává aktuální otázka vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol, které by napomohlo odborné připravenosti i uznání jejich kompetentnosti a společenské prestiži. Dá se předpokládat, že nová generace učitelek bude o vyšší vzdělání usilovat, ať již z hlediska společenské prestiže či platového ohodnocení nebo vzhledem k tomu, že vyšší vzdělání bude pro odbornou práci s předškolními dětmi vyžadováno.

Potřeba dále se vzdělávat pravděpodobně odpovídá věku a praxi učitelek v mateřských školách. Rostoucí náročnost předškolního vzdělávání i přibývající problémy dětí v tomto věku se stanou impulsem k nutnosti dalšího vzdělávání a odborného růstu.

Učitelky mateřských škol stále považují své povolání částečně za poslání a při obhajobě své profese se odvolávají více na porozumění a empatii, na místo odborné argumentace a



konstruktivních výpovědí. Mnohdy jim chybí i dostatek argumentů z různých hledisek problematiky předškolní výchovy a vzdělávání. Náročnost komunikace učitelky mateřské školy spočívá i v rozmanitosti partnerů, se kterými vstupuje učitelky do dialogu. Jsou tu především děti a učitelka musí být schopna se vyjadřovat tak, aby jí děti rozuměly. Učitelka komunikuje i se svými kolegy, kdy jde o rozhovor na partnerské úrovni. Musí umět vyslechnout druhého, obhájit svůj názor, projevit dostatek citu a taktu a umět i ustoupit a uznat názor druhého. Musí zvládnout umění odpustit a musí vědět, že i prudká výměna názorů může mít svůj smysl. V komunikaci by se měla umět ovládat. Podobné principy musí dodržovat i při komunikaci s rodiči, kdy je její role ztížena tím, že musí přijmout rozhodnutí rodiče dítěte i v případě, že s ním nesouhlasí a navíc jedná s rodiči různého společenského postavení i vzdělání a se všemi se musí umět domluvit. Na přiměřené úrovni musí učitelka jednat i s odborníky, tady pediatrem a psychology. Musí jednat se zřizovatelem školy, s ekonomy, se sponzory i s pomocnými pracovníky při údržbě školy. Umění komunikace je jedním z největších nároků na učitelku mateřské školy v její profesi.

Učitelky jsou ochotny odpovědně přistoupit k dalším úkolům a nárokům ve svém povolání, a to s ochotou či dokonce nadšením. Po schválení Rámcového programu pro předškolní vzdělávání se většina učitelek zúčastňovala seminářů i týdenních kurzů, aby se s novými úkoly byly schopny vypořádat. Učily se projektovat, evaluovat i diagnostikovat, diskutovaly o problémech. Účastnice celostátních seminářů předávaly získané informace ve svých regionech a z vlastní zkušenosti vím, že na těchto informačních schůzkách a setkáních byla vždy velmi početná účast. Učitelkám tedy nechybí chuť se s novými nároky vypořádat.

Součástí výzkumného šetření byla i otázka věku učitelek mateřských škol. Z výzkumu jasně vyplývá, že tento věk ze 3/4 přesahuje 40 let. V této souvislosti lze diskutovat o tom, zda o profesi učitelky mateřské školy není mezi mladými absolventkami zájem nebo zda tyto absolventky nemají možnost uplatnění vinou nedostatku pracovních příležitostí. 54% učitelek je ve věku 40 – 49 let, kdy již neodchází ženy na mateřskou dovolenou, ale ani do důchodu. Z tohoto důvodu se neuvolňují pracovní místa v mateřských školách. Vinou menší porodnosti se v posledních letech některé třídy mateřských škol rušily a tím také mnohé pracovní příležitosti zanikly.

O výhodách a nevýhodách věku učitelky mateřské školy lze diskutovat. Mladá učitelka je otevřená novým metodám, je aktivní a ochotná se učit, není zatížena naučenými postupy a stereotypem. Na druhou stranu je nezkušená a tu správnou cestu své práce teprve hledá. Její věk ji znevýhodňuje i při jednání s rodiči, kteří jsou dnes naopak mnohem starší, než absolventka střední školy. Starší učitelky jsou sice zkušené jak pro práci s dětmi, tak při

komunikaci s rodiči, ale mnohdy již méně ochotné k razantním změnám. Mají své osvědčené postupy a metody a svých navyklé praktiky nesnadno mění. Při malém ústním testu s rodiči dětí, kteří měli posoudit, jakou učitelku by si pro své dítě vybrali, kdyby jediným odlišným kritériem byl věk, všichni volili ženu k padesátce. Je možné, že zde hraje roli asociace se „zkušenou dobrou chůvou“. Pravdou zůstává, že věk není tím pravým měřítkem pro posouzení kvality učitelky, protože záleží na osobnosti každé z nich a každá si svou práci musí svoje kvality obhájit.

Záměr, který jsem sledovala vypracováním tohoto tématu se mi podařilo splnit jen částečně. Uvědomuji si nedostatky, které se vyskytly během realizace, které jsem podcenila či nepředpokládala. Tyto nedostatky nechci opomenout, ale poučit se do budoucna, a na základě toho promýšlet své případné aktivity na poli výzkumu. Rozhodně jsem nevyužila všechny možnosti, které mi výzkumná část mé diplomové práce poskytovala. Ze zpětné reflexe mohu například usoudit, že výzkumná šetření s učitelkami by bylo vhodné vést formou osobního rozhovoru. Rozhovor s učitelkami by dal možnost zachytit názory na náročnost v nepředloženém spektru a poskytnout jim prostor pro vlastní zkušenost a vyjádření se. Nevýhodou by byl malý výzkumný vzorek a tento fakt mě vedl k volbě dotazníkové metody. Nepočítala jsem se současnou averzí lidí k dotazníkům.

Za velký nedostatek považuji malý počet vypracovaných profesiogramů. Východiskem by bylo oslovit větší množství respondentů – tedy učitelek mateřských škol, s pokusem vzbudit jejich zájem o výzkum s možností jeho pokračování, srovnání výsledků i další spolupráce.

Rozhodně by se dalo zjistit na uvedené téma mnohem více a já se bohužel nechala odradit nezájmem kolegyně k mým snahám. Přesto si myslím, že zjištěná fakta mohou ilustrovat problematiku náročnosti práce učitelek mateřských škol v přijatelné míře.

## ZÁVĚR

Smyslem této práce bylo přinést výpověď o náročnosti práce učitelky v mateřské škole a výzkumným šetřením tuto náročnost dokázat.

V teoretické části jsem se pokusila vysvětlit obecně termín **profese** a také **náročnost**, která vyplývá z profese učitele, a to z různých hledisek. Náročnost může být dána obsahem práce, její kvantitou i úrovní kvality, nároky mohou mít eticko filozofický charakter, mohou se proměňovat v historickém vývoji. Náročnost je možné hodnotit z hlediska odborné připravenosti na ni a může být posuzována i podle charakteru a osobnostních předpokladů učitele tyto nároky zvládnout. Nároky jsou různé podle toho, odkud vycházejí. V učitelské

profesi kladou rozdílné nároky na učitele dětí, jeho kolegové, nadřízení, rodiče dětí, veřejnost i společnost. Náročnost je ovlivněna i podmínkami, které pro svou práci učitelky mateřských škol mají.

V teoretické části jsem se dále zaměřila na profesi učitelky mateřské školy konkrétně. Zkoumala jsem aktuální změny v jejím povolání, různost rolí, které zastává ve své práci, její kompetence, schopnosti a chování i úlohu učitelky ve výchovně vzdělávacím procesu.

Zvláštní pozornost jsem v teoretické části věnovala vzdělávání učitelů mateřských škol, které v současné době probíhá na třech úrovních.

Praktická část obsahuje výzkumná šetření a jeho výsledky. Byly zpracovány údaje získané z dotazníků, ankety, ze studia materiálů (nabídka vzdělávání apod.) a profesiogramu. Respondenti, kteří při výzkumu spolupracovali byli především učitelky, mateřských škol, ale i osoby nezúčastněné předškolního vzdělávání.

Z šetření vyplývá:

1)

- průměrný věk učitelek ze  $\frac{3}{4}$  přesahuje 40 let, s tím, že téměř  $\frac{1}{5}$  je ve věku nad 50 roků
- víc jak polovina učitelek má přes 20 let praxe v mateřské škole
- přibližně  $\frac{1}{10}$  učitelek má vysokoškolské vzdělání alespoň na bakalářské úrovni
- všechny učitelky se aktivně dále vzdělávají
- většinu činností, které musí učitelky při své povolání vykonávat, zvládají bez obtíží, pouze nové role jako je projektování, pedagogická diagnostika a komunikace na veřejné úrovni zvládají s nejistotou
- při tvorbě vzdělávacích projektů asi jedna čtvrtina dotazovaných učitelek tvoří program sama, jedna třetina dává přednost programu již vypracovanému a slabé polovině učitelek vyhovuje spolupráce a týmová tvorba
- téměř všechny učitelky si myslí, že by měly mít právo vyjádřit se k OŠD
- nevýrazná většina učitelek považuje středoškolské vzdělání pro svoji profesi za dostačující
- téměř všechny učitelky se v praxi setkali s dětmi vyžadujícími speciální přístup, ale jen polovina vyhledala přiměřenou odbornou pomoc, většina učitelek tyto situace zvládá především svou zkušeností a citem
- učitelky jsou ve všech oblastech své práce spíš spokojeny nebo velmi spokojeny, nespokojenost se projevila nejvíce v počtu dětí na třídách

- většina vlastností, kterými by učitelky mateřských škol měly podle vlastního názoru disponovat jsou spíše morálního charakteru a mají přímý vztah k dětem
- učitelky samy uvedly celkem 23 různých činností, které musí ve své profesi vykonávat a bylo prokázáno, že své práci věnují více času, než je jejich pracovní doba

2)

- všechny učitelky se dále vzdělávají
- největší zájem učitelek v rámci dalšího vzdělávání je o metodiku a didaktiku různých oblastí výchovně vzdělávací práce, v tomto vzdělávání učitelky preferují určitou oblast, které se věnují
- všechny učitelky se dále vzdělávají v problematice tvorby školních a třídních projektů a v oblasti počítačové gramotnosti

3)

- učitelky vykonávají ve své profesi množství různorodých činností s různým zaměřením, mimo přímé práce s dětmi jde o odbornou komunikaci na velmi rozdílných úrovních, administrativní práce i manuální práce
- učitelky věnují své práci více času, než je jejich povinnost v rámci pracovní doby

4)

- mínění veřejnosti přiznává, že práce s dětmi je náročná, ale o dalších činnostech a pracovních povinnostech učitelek mateřských škol neuvažuje

Cíl diplomové práce, který si stanovil zjistit, zda se zvyšuje náročnost povolání učitelky mateřské školy v souvislosti s narůstajícím množstvím nároků, které jsou na ni kladeny, byl ve větší části splněn. Teoretický výčet kladených nároků a jejich popsání považuji za téměř úplný a jako takový prokazuje zvyšující se náročnost práce učitelek mateřských škol. Praktické zhodnocení těchto nároků by mělo být přesnější. Nepřesnost zjištěných dat je dána především malým počtem respondentů. Výzkumná šetření tedy dokazují, že náročnost práce učitelek mateřských škol se zvyšuje, ale nevyplývá z nich přesně v jaké míře.

Jsem si vědoma, že moje práce nepostihla všechny aspekty náročnosti práce učitelky mateřské školy, ale jejím smyslem bylo na tuto náročnost upozornit a mnohé oblasti náročnosti v této profesi prokázat. Toto téma zůstává nadále otevřené a poskytuje další možnosti k výzkumným šetřením. Smyslem těchto šetření je podání důkazů pro smysluplnou argumentaci při obhajobě náročnosti práce učitelek mateřských škol a snaze získat pro ně větší ocenění i vyšší společenskou prestiž.

## Použitá literatura:

- Analýza vzdělávací politiky, OECD 2002
- Dvořáček, J.: Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele, Praha, PedF UK 2004
- Hledání učitele, Praha, PedF UK 1996
- K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné práce v předškolních zařízeních, ŠÚ Žďár nad Sázavou 1990
- Malý encyklopedický slovník, .....
- Mišurcová, V.: Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století, Praha, SPN 1980
- Mišurcová, V., Čapková, D., Mátej, J.: Úvod do dějin předškolní pedagogiky, Praha, SPN 1987
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha, Praha, MŠMT ČR 2001
- Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti, Praha, MŠMT ČR 2000
- Pelcová, N.: Vzorce lidství, Praha, Nakladatelství ISV 2001
- Problémy učitelské profese ve světě, Praha, PedF UK 1997
- Průcha, J.: Učitel – současné poznatky o profesi, Praha, Portál 2002
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník, Praha, Portál 1998
- Příruční slovník naučný, Praha 1966
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání, Praha, VÚP 2001
- Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů, sborník 3. celostátní konference profesních organizací předškolní výchovy, Praha, APV 2002
- Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu, Praha, PedF UK 2002
- UK 2001 Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, Praha, Pedf
- Spilková, V.: Současné proměny vzdělávání učitelů, Brno, Paido 2004
- Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém, Praha, Pedf UK 2002
- Vašutová, J.: Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, Brno, Paido 2004
- Všeobecná encyklopedie, Praha, OP 1997

## Odborné časopisy:

- Informatorium 3-8, č.7, 2000, článek: Tomanová, D.: Co se očekává od učitelky MŠ? |
- Předškolní výchova č. 1., 2., ročník LII, 1997/98, článek: Guizová, K.: Prosociální výchovný štýl v materském škole

*Martin Giller*  
*Sundelová*  
*Kováčková*



Učitel'ské listy č. 5, 2003/04, článek: Hučínová, L.: Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělávání, Helus, Z.: Učitelé jako klíčoví činitelé rozvoje společnosti a ekonomiky

Vážená kolegyně, prosím vás o ochotu ke spolupráci a žádám o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí výzkumu k mé diplomové práci.

- 1) Váš věk .....
- 2) Počet let pedagogické praxe .....
- 3) Dosažené vzdělání – škola .....
- 4) Další odborné vzdělání, kurzy, semináře.....  
.....  
.....  
.....

5) Učitelka v mateřské škole dnes je nucena zastávat mnoho rolí. Jak vy sama tyto role zvládáte? Přidejte si bodové ohodnocení od 1 do 5 :

- |                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| 1 - jsem vzorem a rádcem kolegům | 4 - zvládám s obtížemi |
| 2 - bez obtíží                   | 5 - nezvládám          |
| 3 - zvládám, ale nejsem si jistá |                        |

- výchovně vzdělávací práce s dětmi .....
- spolupráce s kolektivem .....
- spolupráce s rodiči .....
- komunikace na veřejné úrovni (nadřízení, zřizovatel, sponzoři apod.) .....
- školská administrativa .....
- veřejné vystupování .....
- propagace a obhajoba práce své i školy .....
- manager vzdělávacího procesu .....
- plánování a projekty vzdělávací práce .....
- diagnostiky dětí .....
- sebereflexe .....
- evaluace .....
- mimoškolní a nadstandardní aktivity .....

Zatrhňte: Která z těchto rolí vám nejvíce vyhovuje? (kroužkem)  
Ve které jste vy pro školu oprou? (křížkem)

- 6) Školní vzdělávací program: (označte odpověď, která vám vyhovuje)
  - a) Vyhovuje mi, že se sama mohu podílet na tvorbě vzdělávacího projektu.
  - b) Vyhovuje mi spolupráce a týmová tvorba.
  - c) Raději dám přednost kvalitnímu již vypracovanému projektu, podle kterého plánuji svoji práci.
- 7) Měla by mít podle vašeho názoru učitelka právo vyjádřit se k odkladu školní docházky stejnou měrou jako pedagogicko psychologická poradna či pediatr?  
(zakroužkujte odpověď, která vám vyhovuje)  
ANO - NE
- 8) Jste vy osobně toho názoru, že by měla dosáhnout učitelka MŠ vysokoškolské vzdělání alespoň na bakalářské úrovni?  
ANO - NE  
Proč? (zakroužkujte) →

- společenská prestiž
- odborná připravenost – pedagogika, psychologie, nové trendy, legislativa
- vybavenost pro dobrou a odbornou argumentaci v obhajobě své práce
- zvýšení kompetencí (např. možnost vyjadřovat se k OŠD)
- další důvody . . . .

9) Setkala jste se již ve své praxi s některým z jevů, které se v posledních letech začínají stávat běžnými?

(označte)

- integrace dětí vyžadujících speciální péči
- děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí
- děti z bilingvních rodin (vícejazyčné)
- děti jiné národnosti, kultury
- děti s jazykovou bariérou
- s dětmi výjimečně nadanými
- týrané děti

Jak jste se na tyto jevy připravila?

- a) pouze vlastní zkušenost, cit a takt
- b) odborná literatura či diskuse s odborníkem – uveďte  
.....
- c) návštěvou kurzu, studiem - uveďte  
.....

10) Hodnocení vaší spokojenosti ve svém zaměstnání. Připište počet bodů 1 – 5 s tím, že:

- 1 - velmi spokojená
- 2 – spíš spokojená
- 3 - nevím
- 4 - nespokojená
- 5 – velmi nespokojená

- klima v mateřské škole .....
- spolupráce s učitelkou ve třídě .....
- spolupráce s ostatními zaměstnanci školy .....
- vztahy s nadřízenými .....
- styl a organizace práce v naší MŠ .....
- počet dětí na třídách .....
- materiální vybavení .....
- pomůcky .....
- pracovní doba .....
- tvorba projektů .....
- možnost ovlivňovat obsah vzdělávání .....
- možnost svobodné volby prostředků a metod .....
- další vzdělávání .....
- dovolená .....
- plat .....

11) Napište 5 vlastností, bez kterých by se učitelka mateřské školy podle vašeho názoru neměla obejít.

.....

Děkuji vám za vaše odpovědi a přeji mnoho sil do další úspěšné práce a hodně štěstí v osobním životě.

Dana KARMASINOVÁ

**Dotazník pro účastnice semináře**  
(byl uveden osobně ústně)

**Dotazník B**

- 1) Věk učitelek na vaší mateřské škole.....  
.....
- 2) Vzdělání učitelek na vaší MŠ jiné než SPgŠ .....  
.....
- 3) Co je dnes pracovní náplní učitelky mateřské školy, co všechno musí dělat?  
.....  
.....  
.....  
.....
- 4) Pracujete radši podle předloženého kvalitního projektu?.....  
Raději si sama svůj třídní projekt vytvoříte?.....  
(označte jednu z možností)

## Vzdělávací nabídka PC Jihlava – pobočka Žďár nad Sázavou

## 2001 – 02

- Komunikativní dovednosti – 7 seminářů
- Rámcový program pro předškolní vzdělávání – 4 semináře
- Jaký je předškolák
- Rámcový program – praktický seminář pro učitelky MŠ
- Počítače pro MŠ
- Předmatematická výchova
- Právní subjektivita MŠ
- Komunikativní dovednosti
- Vzdělávání vedoucího pracovníka MŠ, ZŠ
- Integrace ZŠ, MŠ

## 2002 – 03

- Respektovat a být respektován – 7 seminářů
- Jak napsat vzdělávací program pro svoji MŠ – 3 semináře
- Obsah předškolního vzdělávání v pojetí Rámcově vzdělávacího programu
- Psychomotorické hry
- Kurz práce s PC – 2 semináře
- Hudba kolem nás – Hrátky s čertem
- Zavádění RVP MŠ do praxe
- Evaluace v MŠ
- Dva roky s Rámcovým programem
- Management pro ředitelky MŠ – 3 denní kurz
- Dětská literatura
- Začít spolu – „Step by step“
- Prevence sociálně patologických jevů pro MŠ
- Logopedická prevence a podpora správného vývoje řeči

## 2003 – 04

- Jak si vytvořit vzdělávací projekt pro svoji MŠ – 2 semináře
- Montessori systém v MŠ prakticky
- Hudba kolem nás – Hudební pohádka
- Hudba kolem nás – Zpíváme jaru a maminkám
- Interaktivní hry v MŠ
- Tvořivá dramatika v praxi MŠ – 2 semináře
- Relaxační techniky MŠ i ZŠ
- Interaktivní hry a cvičení k rozvoji sociálních dovedností dětí v MŠ
- Pohybové aktivity s netradičním přístupem
- Jak psát projekty (na granty)
- Evaluace v MŠ

- Vitráže – VV0
- Hospitace v MŠ s programem „Začít spolu“
- Poradenské dny – integrace v praxi
- Hudba a zvířátka
- Na slovíčko s Českou inspekcí
- Ozbobné drátkování

## 2004 – 05

- Osobnostně sociální rozvoj učitele – 7 částí
- HV – Podzimní zpívání
- Překonávání psychických bariér při pohybových činnostech v MŠ
- Speciální pedagogika jako vědní disciplína
- Patopsychologie – problémové děti ve škole
- „Začít spolu“
- Legislativa handicapovaných
- Jak na Rámcový program v mateřince
- Tvořivá dramatika v praxi MŠ
- Vánoční inspirace – VV
- Cesta ke slovním úlohám – předmatematická výchova
- Hody, hody, doprovody
- Velikonoční vazba
- Respektovat a být respektován
- Předmatematické představy
- Hudebně pohybové hry
- Hrátky s hudbou





<b>Školní rok 2003 – 04</b>																				
HV																				
RVP																				
Evaluace																				
HV pro MŠ																				
Logopedie																				
Účetní uzávěrka																				
Hospodaření škol																				
HV																				
Kašírování																				
Netradiční TV																				
Jak psát projekty na granty																				
Savování triček																				
Kartonové krabice																				
<b>Školní rok 2004 – 05</b>																				
Osobnostně sociální rozvoj učitele																				
Základy práce na PC																				
SZ, PP																				
ŠZ – vyhláška 14.																				
HV – pohybové hry																				
HV																				

Metodické kurzy

Manažerské kurzy

Pedagogicko psychologické kurzy

## PROFESIOGRAM

Čas: *Vykonávaná činnost:*

<b>7:00</b>	
7:15	
7:30	
7:45	
<b>8:00</b>	
8:15	
8:30	
8:45	
<b>9:00</b>	
9:15	
9:30	
9:45	
<b>10:00</b>	
10:15	
10:30	
10:45	
<b>11:00</b>	
11:15	
11:30	
11:45	
<b>12:00</b>	
12:15	
12:30	
12:45	
<b>13:00</b>	
13:15	
13:30	
13:45	
<b>14:00</b>	
14:15	
14:30	
14:45	
<b>15:00</b>	
15:15	
15:30	
15:45	
<b>16:00</b>	
16:15	
16:30	
16:45	
<b>17:00</b>	
17:15	
17:30	
17:45	
<b>18:00</b>	

**Záznamový arch pro vyhodnocení ANKETY:****Anketní otázka:**

„Co je podle vašeho názoru náplní práce učitelky mateřské školy, co všechno musí dělat ve své pracovní době a v rámci své profese?“

**Záznam odpovědí:**

Činnosti učitelky mateřské školy – rozděleny do kategorií podle obsahu:

Počet osob, které uvedly činnost spadající do určité kategorie:

<b>A)</b> <b>Výchovná a pečovatelská činnost</b> - vytváření základní kulturních, zdravotních, společenských a sebeobslužných návyků a dovedností	
<b>B)</b> <b>Vzdělávací činnost</b> - kognitivní činnost, vytváření poznatků a vědomostí o sobě, druhých i světě kolem	
<b>C)</b> <b>Manažerské činnosti</b> - organizace práce, tvorba vzdělávacích projektů, plánování, evaluace, vlastní vzdělávání, pedagogická diagnostika	
<b>D)</b> <b>Estetické činnosti</b> - tvorba pomůcek a prostředí třídy i školy, nástěnky, prezentace tvorby dětí	
<b>E)</b> <b>Propagace školy</b> - publikování článků o škole, veřejná vystoupení s dětmi, realizace výstav, komunikace s veřejnými činiteli	

**Vyhodnocení:**

- počet dotázaných: .....
- oblast A zmínilo ..... osob, tj. ....% dotázaných
- B .....%
- C .....%
- D .....%
- E .....%