



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Očekávání rodičů od učitele MŠ a realita

Vypracovala: Hana Šímová

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, dne 24. 3. 2016

.....
Hana Šímová

Poděkování

Ráda bych upřímně poděkovala PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za ochotu, trpělivost a vedení při vypracování této bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří se podíleli na výzkumné části této práce. A v neposlední řadě děkuji svým blízkým za podporu, kterou mi projevovali.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá rolemi a kompetencemi učitelů mateřské školy. Primárním zájmem této práce je porovnat pohled rodičů na kompetence a role učitele s názory učitelů v praxi. Teoretická část prezentuje některé definice kompetencí a rolí učitele a dítěte předškolního věku. Dále se věnuje popisu a srovnání pohledů jednotlivých autorů na role a kompetence učitele mateřské školy. Zabývá se též kompetencemi dětí předškolního věku v souvislosti se snahou učitele o jejich maximální rozvoj. Okrajově se též věnuje problematice vytvoření profesního standardu učitele v mateřské škole a v návaznosti na to i návrhu kariérního systému učitele. Praktická část uvádí výsledky smíšeného výzkumu, ve kterém bylo nejprve pomocí dotazníků mezi rodiči zjištěno očekávání rodičů na kompetence a role učitele mateřské školy. V další části výzkumu byly provedeny rozhovory s učiteli mateřské školy, při kterých byly diskutovány výsledky dotazníkového šetření a byly zjišťovány názory a postoje učitelů k těmto výsledkům.

KLÍČOVÁ SLOVA

kompetence učitele, vzdělávání, role učitele, kompetence dětí, požadavky rodičů

ABSTRACT (ENGLISH)

The present bachelor thesis deals with the roles and competencies of preschool teachers. Its main aim is to compare parents' view of the competencies and of the role of teacher with the opinions of the teachers. The theoretical part introduces several definitions of the competencies and roles of the teacher and preschool children. It further provides a description and comparison of the opinions of individual authors on the roles and competencies of a preschool teacher. It also deals with the competencies of preschool children in relation to the teacher's effort to develop these competencies to the maximum extent possible. The thesis also briefly comments on the issue of creating professional standards for preschool teachers and the proposal of a teacher career system related to it. The practical part presents the results of a mixed-mode survey which first used questionnaires for parents to find out about their expectations of the competencies and roles of a preschool teacher. In the next part of the survey, interviews with preschool teachers were conducted. During these interviews were discussed the results of the questionnaires and the teachers' views of and opinions on these results were collected.

KEYWORDS

teacher's competencies, education, role of the teacher, children's competencies, parents' requirements

OBSAH	strana
ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. Učitel	
1.1 Role učitele	9
1.1.1 Profesní role učitele	9
1.2 Dovednosti a kompetence učitele	11
1.2.1 Vymezení pojmu kompetence	12
1.2.2 Pedagogické dovednosti	12
1.2.3 Profesní kompetence učitele	14
1.3. Kompetence dětí v předškolním vzdělávání	19
1.4. Rámec profesních kvalit učitele a kariérní systém učitele	19
1.4.1 Profesní kvality učitele	19
1.4.2 Kariérní systém učitele	20
II. PRAKTICKÁ ČÁST	22
2. Metodika	
2.1 Cíl výzkumného šetření	22
2.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky	22
Dílí výzkumné problémy	23
Výzkumné otázky	23
2.3 Výzkumné metody, výzkumný soubor	23
2.3.1 Předvýzkum	23
2.3.2 Smíšený výzkum	23
2.3.3 Použité výzkumné metody	23
<i>Dotazník</i>	23
<i>Rozhovor</i>	24
2.3.4 Výzkumný soubor a popis získávání dat	24
<i>Výzkumný soubor u dotazníkového šetření</i>	24
<i>Výzkumný soubor u rozhovorů</i>	25

3. Výsledky	
3.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření	26
3.1.1 Vyhodnocení doplňkových otázek	42
3.1.2 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření	45
3.2 Výsledky na základě rozhovorů	46
3.2.1 Popis struktury a obsahu rozhovorů	46
3.2.2 Přehled signifikantních znaků v rozhovorech	47
3.2.3 Analýza a interpretace sdělení učitelů	52
4. DISKUZE	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	57
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH	61

ÚVOD

Mateřská škola je zpravidla první vzdělávací institucí, se kterou se dítě setkává, navazuje na výchovu v rodině a zajišťuje dětem všestrannou péči. Při práci s dětmi se učitel mateřské školy řídí určitými požadavky. Musí analyzovat věkové i individuální potřeby všech dětí a na základě těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o jejich výchovu a vzdělávání. Edukaci by měl provádět prostřednictvím činností, které směřují cílevědomě k rozvoji jejich osobnosti a rozšiřování jejich kompetencí. Učitel by měl ovládat projektování výchovně-vzdělávací činnosti, tyto činnosti provádět a hledat vhodné metody pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí. Dále by měl provádět evaluační činnost, sledovat a posuzovat účinnost vzdělávacího programu, kontrolovat a hodnotit výsledky své práce. S výsledky hodnocení by měl učitel dále pracovat a zefektivňovat svou pedagogickou činnost. Samozřejmostí je, že musí mít nejen znalosti, ale především vztah k dětem a mnoho schopností i charakterových vlastností.

Všechny tyto požadavky a mnohé další se dají shrnout do obsahu jednotlivých rolí či kompetencí. Pojmy kompetence učitele, profesní standard učitele a role učitele jsou v poslední době často diskutovaná témata mezi odborníky. Mluví se o potřebě standardizovat kvalitu profese učitele a legislativně ji ukotvit.

V návaznosti na změny požadavků společnosti vůči učitelům mateřských škol vznikla i tato práce. Jejím cílem v teoretické části je obecně popsat systém rolí a kompetencí učitele mateřské školy u vybraných autorů, jejich porovnání a uvedení do souvislosti s možným návrhem kariérního řádu učitele. Svým výzkumem se práce snaží přispět k přesnějšímu určení, které z učitelských rolí a způsobilostí (kompetencí) jsou pro rodiče dětí mateřských škol nejzásadnější, a dále které z kompetencí jejich dětí považují za nejdůležitější, aby učitel rozvíjel.

Poté s těmito požadavky seznamuje vybrané učitele a v rozhovorech zjišťuje jejich postoje k těmto výsledkům (porovnávání očekávání rodičů s postoji učitelů.) V závěru se pokouší navrhnout ucelený přehled toho, jaká opatření by mohla pomoci k většímu souladu mezi očekáváním rodičů a skutečnými „výkony“ učitele.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Učitel

1.1 Role učitele

Učitel mateřské školy (dále MŠ) vystupuje v mnoha sociálních rolích. V těchto rolích musí naplňovat očekávání dětí, rodičů, nadřízených, kolegů i ostatních institucí, se kterými v rámci své profese spolupracuje. Každá tato role klade na učitele jiné požadavky a má specifický charakter, avšak v rámci profese nemohou být odděleny. Dle Vašutové (2004) je učitel naplňuje všechny společně se žáky.

1.1.1 Profesní role učitele

„Role je nepsaný soubor očekávání, který je spojen s konkrétní pozicí jedince v sociální struktuře.“ (Janoušek, 1988, s. 37)

„Rolová dovednost je individuální schopnost naplnit rolová očekávání.“ (Nakonečný, 2009, s. 123)

Problematikou profesních rolí učitele se zabývá více autorů.

Škobrtal a Badošek (2013, s. 13-17) rozdělují role učitele do tří kategorií. Role učitele¹ ve vztahu k dětem, kam zařazují roli vychovatele, podporovatele dětí, roli metodika, průvodce a dále konkrétně vymezenou roli podporovatele integrace dítěte do skupiny, roli pozorovatele dětského chování a dětské hry a roli diplomata. Dále role učitele ve vztahu k veřejnosti, kam zařazují schopnost učitele komunikovat s ostatními institucemi a odborníky. A jako třetí uvádí role učitele ve vztahu k rodičům dětí, kam zařazují roli odpovědné osoby (vůči rodičům), roli odborného poradce, roli informátora, zprostředkovatele informací, roli sbližovatele a podporovatele.

Autoři zde uvádí, že práce učitele mateřské školy je posuzována především dle toho, jak je schopen naplňovat role ve vztahu k dětem.

¹ V textu týkajícím se učitele MŠ je u některých autorů používáno ženského rodu, u jiných autorů mužského. V této práci bude používáno rodu mužského ve všech případech.

Vašutová (2004) klasifikuje role učitele na roli poskytovatele poznatků a zkušeností, roli poradce a podporovatele, roli projektanta a tvůrce, roli diagnostika a klinika, roli reflektivního hodnotitele, roli třídního a školního manažera a roli socializačního a kultivačního vzoru.

Miňová (2010, s. 15) mluví o elementárních rolích učitele mateřské školy, vyplývajících z pedagogické praxe.

Vzhledem k dobré přehlednosti kategorizace rolí této autorky, je zde uvedena podrobněji a tento model bude použit ve výzkumné části bakalářské práce.

Popisuje role:

Role opatrovatele – pečovatele

Učitel na určitou dobu zastupuje roli rodiče a projevuje dítěti cit. Je empatický k dětské potřebě bezpečí, lásky a úcty, aniž by zpochybňoval skutečné rodiče a vztah dítěte k nim.

Role komunikátora

Učitel musí umět komunikovat v rovině dané konkrétními situacemi v mateřské škole. Musí umět naslouchat, odpovídat, reprodukovat, navazovat vztah s dětmi, rodiči, kolegy, dalšími zaměstnanci i veřejností. Komunikuje tak, aby s ním ostatní měli zájem spolupracovat, především rodiče. Nesmí vyvolat pocit vnucování se či zasahování do práv rodičů. Pro učitele není lehké být partnerem v komunikaci s rodiči, dětmi, kolegy, učiteli na základní škole, odborníky, proto musí být učitel vybavený vědomostmi, způsobilostmi, zručností, vlastní osobní vyzálostí a vyrovnaností.

Role učitele

Učitel učí dítě poznávat svět kolem sebe a učí dítě v tomto světě žít, učit se a jednat. Navozuje přirozené i modelové situace, ve kterých si dítě osvojuje klíčové kompetence pro život. Další činnosti v roli učitele jsou tyto: diagnostikuje, plánuje, projektuje a programuje edukační činnost, motivuje a hodnotí.

Role vůdcovská

Učitel ji uplatňuje tam, kde je potřebné organizovat větší počet účastníků pedagogických procesů – při spolupráci učitele s rodiči, při spolupráci s ostatními institucemi v obci, či dalšími organizacemi.

Role manažerská

Zahrnuje činnosti učitele, jako jsou plánování, organizování, realizace, kontrola a hodnocení všech uskutečněných aktivit ve třídě.

Role obhájce

Učitel by měl umět zachytit signály dokazující nesprávně uspokojované potřeby dítěte (například týrání) a učinit kroky k nápravě.

Role poradce

Uplatňuje učitel například při konzultačních hodinách. Tato role vyžaduje především odpovědnost a schopnost vyrovnat se s náročnými situacemi. Učitelé, kteří vzbudili důvěru rodičů, jsou oceňováni za úspěšné vedení dětí.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004, s. 41), dále jen RVP PV, nemluví přímo o vymezení rolí a kompetencí učitele, ale v bodě 12 uvádí přesně požadavky, které jsou na pedagoga kladeny v rámci výkonu jeho profese. Činnosti pedagoga jsou rozděleny do čtyř skupin, a to činnosti týkající se odpovědnosti za vzdělávací obsah, odborné činnosti, činnosti vztahující se k vedení vzdělávání a činnosti uplatňované ve vztahu k rodičům.

Z výše uvedeného vyplývá, že definování učitelských rolí je předmětem zájmu odborníků, ale v poslední době se pozornost přesouvá od konkrétnějšího definování profesních rolí k obecnějšímu rámci profesních kompetencí. Lze se domnívat, že konkrétnější obsah profesních rolí je bližší a srozumitelnější pro rodiče, a v případě sdělování požadavků ze strany rodičů (při individuální komunikaci či prostřednictvím dotazníků) se setkáme s lepším pochopením.

1.2 Dovednosti a kompetence učitele

Tématu dovedností a kompetencí učitele je v teorii i výzkumu věnována v posledních deseti letech systematická pozornost. V odborné literatuře se zabývá a věnuje normativnímu pojetí učitelské profese a kompetencím řada autorů.

1.2.1 Vymezení pojmu kompetence

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (Smolíková, 2004, s. 11) jasně definuje klíčové kompetence takto:

„Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorií, vyjádřenou v podobě výstupů. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.“

1.2.2 Pedagogické dovednosti

Kyriacou (2004, s. 18) definuje pedagogické dovednosti jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“. Dále rozlišuje prvky těchto dovedností na:

Vědomosti, které obsahují poznatky týkající se daného oboru, kurikula, metod vyučování, a další.

Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučování, během ní a po ní, je zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů.

Činnost, což je navenek se projevující chování učitele, směřující k napomáhání učení žáků.

Ve své teorii dále Kyriacou (2004, s. 21-22) uvádí kategorizaci pedagogických dovedností takto: Plánování a příprava, Realizace vyučovací jednotky, Řízení vyučovací hodiny, Klima třídy, Kázeň, Hodnocení prospěchu žáků, Reflexe a sebehodnocení vlastní práce.

Pokud bychom chtěli tyto dovednosti přizpůsobit potřebám vzdělávání v mateřské škole, pak by bylo třeba vycházet z obsahu dovedností. Méně bychom soustředili dovednosti k vyučovací jednotce, o které mluvíme spíše v souvislosti se vzděláváním na vyšších stupních institucionálního systému. Dovednosti by byly přizpůsobeny celodennímu sledu činností v mateřské škole. Dalo by se mluvit o dovednostech jako například realizace výchovně vzdělávacího procesu, hodnocení projevů dětí při činnosti řízené učitelem a podobně. Obsahově však jsou požadavky na dovednosti učitele

mnohdy více komplexní právě u předškolního vzdělávání, kde je kladen větší důraz na vztah učitele k dětem, pozitivní vzor a emoční naladění na dítě (vytvoření oboustranné citové vazby nezbytné pro spolupráci dítěte s učitelem).

Dle německého výzkumu provedeného Siegristem (2015, s. 165-168) v roce 1995 při nabídce pracovního místa potenciální zaměstnavatelé upřednostňovali tyto kompetence:

Komunikativnost a kooperativnost, schopnost řešit problémy a tvořivost, samostatnost a výkonnost, odpovědnost, schopnost uvažovat a učit se, schopnost zdůvodňovat a hodnotit. Tyto základní kompetence pracovníka se velmi prolínají s kompetencemi učitele. V požadavku na kooperativnost by se dalo u učitele mluvit spíše o schopnosti pracovat s dětským kolektivem, naopak tvořivost je jednou z nejdůležitějších schopností kvalitního učitele.

Klíčové kompetence Siegrist (2015, s. 165-168) strukturuje obecně na:

Sociální kompetence – týmová práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím, komunikativnost.

Kompetence ve vztahu k vlastní osobě – zacházení se sebou samým, tzn. nakládání s vlastní hodnotou, schopnost sebereflexe, vědomé rozvíjení vlastních hodnot, posuzování sebe sama a seberozvíjení, schopnost být svým manažerem.

Kompetence v oblasti metod – plánovitě uplatňovat odborné znalosti, tzn. analyzovat, vypracovávat tvořivé neortodoxní řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu, poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat v zájmu dosažení inovací, zvažovat šance a rizika.

Deissler (1994) mluví o tlaku na učitele, který se dle jeho pojetí zvyšuje úměrně stupni, na kterém učitel učí.

Naopak Bělinová (1982) uvádí, že největší tlak vytváří rodiče na učitele v mateřské škole, protože právě tam se vytváří základ dětské osobnosti, a je zde třeba komplexnějšího výchovného působení.

Přikláním se spíše k tvrzení Bělinové (1982), protože zvláště v posledních letech je možno sledovat velký společenský tlak na výchovu dětí v předškolním období. Děti jsou na jednu stranu pokládány na „podstavec“ a jsou vyzdvihovány jejich přednosti a jedinečná osobnost, na stranu druhou od nich společnost často očekává až nepřiměřeně kvalitní výsledky, schopnosti, výkony. Při tom všem je třeba dbát na jejich psychické a fyzické zdraví. Je třeba zde najít rozumnou střední cestu. Je na učiteli, aby děti rozvíjel a nepřetěžoval, dbal na jejich bezpečí, ale zároveň aby dostaly možnost dostatečného volného pohybu, možnosti volby a sebeprosazení. To vše na učitele mateřské školy klade velmi vysoké nároky. Na rozdíl od učitelů základních škol, učitel v mateřské škole je nejenom vychovatel, vzdělavatel, pečovatel, organizátor času, ale částečně pak i rodič a kamarád.

1.2.3 Profesionální kompetence učitele

Profesionální kompetence mají zásadní význam pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro sestavování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů, pro finanční ohodnocení i celkové zlepšení společenské prestiže této profese.

Puślecki (1998, s. 119-122) uvádí tyto kategorie profesionálních kompetencí:

Výzkumník a specialista, výzkumník a pedagog, interaktivita, komunikativnost, ochranná kompetence – důležité u předškolního pedagoga, facilitátor/moderátor, zprostředkovatel, kooperativnost, vyjednávání, sebereflexe.

U tohoto autora je velmi zřetelné prostupování rolí a kompetencí spolu s určením schopností a dovedností učitele. Nedává důraz tolik na klasifikaci a formu, ale především na obsahové vyjádření toho, co by učitel měl zvládat.

Paško (2009, s. 90), doktorka působící na univerzitě v Krakově, se ve svém příspěvku na konferenci zabývá profesionální kompetencí, kterou chápe jako schopnost správného jednání, projevující se především v kreativních dovednostech usnadňujících účinné plnění role. V každodenním životě mateřské školy se učitel stává tím, kdo stanoví diagnózu, je odborníkem na udělování pomoci dětem v jejich rozvoji, v poznávání a objevování okolního světa.

Do popředí staví kompetenci učitele zaměřenou na vzdělávání o přírodě, vzdělání v přírodních vědách. Je to jedna ze základních vzdělávacích oblastí předškolní výchovy a patří do souhrnné humanistické koncepce učitelského povolání. Uvádí, že humanistický koncept učitelské profese koresponduje s přírodní realitou. Učitel v rámci této kompetence podněcuje děti ke vztahu k přírodě, vzhledem k tomu, že poznávání dětí předškolního věku je hodně založeno na vnímání všemi smysly, pozoruje změny v přírodě a je s ní úzce spjato i ve výchovně vzdělávacím obsahu, proto je tato kompetence velmi podstatná.

Pokud se učitel realizuje v roli profesionála, experta, integrátora, toho kdo prezentuje otevřený postoj vůči světu a lidem, jakož i novým idejím a názorům, pak to znamená, že umí správně fungovat v rámci procesu přírodovědného vzdělávání na úrovni předškolní výchovy.

Základ profesionální kvalifikace učitele vidí v:

praktických kompetencích – plánování, organizování, kontrola a evaluace edukačního procesu,

komunikačních kompetencích – schopnost účinně mluvit v edukačním procesu,

schopnosti (kompetenci) ke spolupráci – efektivně sociálně orientované chování a účinné integrační činy,

kreativních schopnostech – inovativnost a nestandardní učitelské postupy,

IT kompetencích – schopnost užívat moderní informační zdroje a prostředky,

morálních kompetencích – způsobilost mít důkladnou morální reflexi, hodnotit jakýkoli etický akt.

Za prvořadou považuje Paško (2009) morální způsobilost, jinak řečeno morální kompetenci. Za další podstatné kompetence považuje kreativitu a emocionální kontakt. Uvádí, že učitel musí mít schopnost sebereflexe (kreativnost, inovativnost, metodologičnost, spolupráci). Kompetence jsou propojené a jedna bez druhé neplní svou podstatu a cíl. Moderní učení nedává důraz pouze na intelekt, ale také na pocity a vůli, proto učitel slouží též jako zprostředkovatel hodnot poznání, estetického vnímání, morálního vnímání. Učitel by měl být model hodný následování.

Pojetí této autorky je komplexní a multidimenzionální, výrazně se shoduje s pojetím kompetencí této bakalářské práce.

V České republice byl v roce 2001 přijat návrh modelu standardu, který sestavila Vašutová (2007, s. 35-37) pro učitelky a učitele mateřských škol. Jedná se o **model sedmi profesních kompetencí**:

Kompetence předmětové zahrnují specifické teoretické i odborné znalosti a dovednosti, umožňující rozvoj kritického a tvůrčího myšlení v oblastech výchovných a integrovaných naukových předmětů.

Kompetence didaktické a psychodidaktické umožňují učitelům užívání alternativních didaktických postupů a užívání vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Kompetence pedagogické uschopňují učitele ovládat a orientovat se v procesech, podmínkách, prostředcích, v kontextu předškolní výchovy a vzdělávání a umožňují mu podporovat individuální rozvoj dětí.

Kompetence diagnostické a intervenční pomáhají učitelům při rozpoznání, diagnostice, hodnocení a práci s individuálními vývojovými zvláštnostmi dětí, rovněž se sociálně patologickými jevy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní slouží učitelům k utváření podnětného sociálního prostředí, uplatňuje je při socializaci dětí a orientaci v různých sociálních situacích.

Kompetence manažerské a normativní pomáhají při orientaci v legislativě a ve školském a třídním managementu.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující vedou k sebereflexi učitele, týmové spolupráci s kolegy ve sboru, rozvoji znalostí všeobecného rozhledu a posilování profesní etiky učitele.

Ostatní předpoklady zahrnují psychickou odolnost, fyzickou zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost učitele.

Tento model je zaměřen spíše na požadavky znalostní. Standardy jsou často využívány ke stanovování profilu absolventů vysokých škol v oboru učitelství pro mateřské školy. Na této klasifikaci kompetencí se shoduje s dalšími autory, jako jsou Syslová (2013), Dyrtrtová a Krhutová (2009), proto je využita ve výzkumné části této práce.

Vašutová (2007) vycházela ze čtyř pilířů vzdělávání a výchovy od Delorse (1997), deklarovaných ve zprávě Evropské komise: Vzdělávání pro 21. století. Tyto pilíře jsou:

Učit se poznávat – kvalifikační funkce školy zajišťují učitelé dílčími kompetencemi: *předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící.*

Učit se žít s ostatními – žít společně – socializační funkce školy zajišťují učitelé kompetencemi: *komunikativními, sociálními, prosociálními, intervenčními.*

Učit se jednat – konat – integrační funkce školy je zajištěna kompetencemi: *osobnostně kultivujícími, multikulturními, enviromentálními, proevropskými.*

Učit se být – personalizační funkce školy zajišťují učitelé kompetencemi: *diagnostickou, hodnotící (i sebehodnotící), poradensko-konzultační.*

Švec (1999, s. 22) rozdělil učitelské kompetence do tří skupin:

Kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická).

Kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (odpovědnost, tvořivost, flexibilita, empatie).

Kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, seberefektivní a autoregulativní).

Nezvalová (2003, s. 11-19) pojímá kompetence takto:

Řídící (plánování, realizování, monitorování a hodnocení výuky).

Sebeřídící (rozvíjení sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce, podílení se na týmové práci).

Odborné (ovládání předmětů své aprobace, disponování dovednostmi daného oboru, vytváření hodnotového systému).

Je možné se inspirovat i na Slovensku, kde předškolní vzdělávání zaznamenalo v posledních letech výrazné změny. Podhájecká (2014, s. 37-46) kromě ostatních již zmiňovaných kompetencí velmi zdůrazňuje u učitele předškolní výchovy kompetenci hrovou.

Hrovou kompetenci považuje za základní vlastnost úspěšného učitele preprimární výchovy. Zahrnuje schopnost efektivně se orientovat ve světě her. Hra je doménou

státního vzdělávacího programu a je to hlavní prostředek rozvoje osobnosti dítěte, hlavní edukační metoda a organizační forma. Tvoří součást konkrétního prostředí mateřské školy nebo pedagogické situace.

Učitel má disponovat celým komplexem vědomostí, zručností, schopností a způsobilostí souvisejících s hrovou kompetencí. Ta obsahuje schopnost hrát si s dětmi, řešit hrové situace (orientovat se ve světě her, využívat vhodných her, promyslet, naplánovat, vytvořit podmínky, připravit hračky, pomůcky, třídu). Hra je pro učitele citlivým ukazatelem úrovně vývoje dítěte (systematicky sleduje průběh, hodnotí činnost dětí, obsah her). Hra umožňuje dítěti učit se přirozeným uvolněným způsobem.

Hrovou kompetenci dle vymezení Podhájecké (2014, s. 43) lze považovat pro učitele v mateřské škole za jednu z nejdůležitějších. Je třeba přikládat hře dětí velký význam. Je však velkou otázkou k zamyšlení, jakým způsobem by bylo možné realizovat všechny činnosti v mateřské škole, pokud bychom se striktně drželi tvrzení autorky, že z hlediska vytváření podmínek dětem ke hře spolu s respektováním vývojových osobitostí dítěte předškolního věku je třeba umožnit výběr jakýchkoliv her dětem v kterémkoliv čase, ve všech organizačních formách dne. V současné době se upouští od striktních režimových opatření, je nepřipustné dítě do jakékoli činnosti nutit a dáváme mu mnoho prostoru ke spontánní hře, avšak z hlediska organizačního i s přihlédnutím k počtu dětí ve třídě běžné mateřské školy, personálnímu zajištění a potřebám dodržování jisté úrovně psychohygieny není v současné době zcela možné vyhovět tomuto požadavku.

Z výše uvedeného vyplývá, že v českém pojetí jsou kompetence definovány spíše obecněji, zahrnují komplexní soubory dovedností, schopností, činností a mimo jiné se navzájem jejich obsah prolíná. Někteří zahraniční autoři se zaměřují na činnosti úzce profilované výkonem profese učitele a kompetence rozpracovávají detailněji, jejich definování se blíží spíše českému pojetí profesních rolí.

1.3 Kompetence dětí v předškolním vzdělávání

Kompetence jsou soubory výstupů, které se navzájem propojují a doplňují. Jejich osvojování začíná v předškolním věku a zdokonalování probíhá celý život. Klíčové kompetence by měly tvořit základ vzdělávání na všech úrovních škol a k jejich vytváření mají přispívat všechny činnosti, které ve škole probíhají. Jsou ústředním bodem rámcových vzdělávacích programů.

V předškolním vzdělávání mluvíme o elementárních základech klíčových kompetencí. Pokud dítě v tomto věku dosáhne dostatečné úrovně těchto kompetencí, může to mít vliv na další příznivý rozvoj jeho vzdělávání.

Předškolní vzdělávání považuje za klíčové tyto kompetence:

kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnosti a občanské (Smolíková, 2004, s. 13)

Hlavním cílem učitelské profese je umožnit dětem, aby se v rámci předškolního vzdělávání tyto jejich kompetence co nejvíce rozvíjely.

Michalak (2006) mluví o efektivním učiteli jako jedinci, který je obdařen komprehenzivní kompetencí vytvářet podmínky edukačního procesu, jako jsou stimulování mnohostranného rozvoje dítěte vyžadující osobnostní potenciál v souladu se specifickým charakterem a vzděláním.

1.4 Rámec profesních kvalit učitele a kariérní systém učitele

1.4.1 Profesní kvality učitele

Základní předpoklady pro výkon profese učitele stanoví *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění*. V hlavě dva uvádí předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Jde o formální podmínky k výkonu profese. Zákon se nezabývá osobnostními předpoklady, stanoví nutné vzdělání k dosažení kvalifikace a předpoklady jako jsou bezúhonnost, znalost českého jazyka, způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost.

Podrobněji o proměně požadavků na profesi učitele mluví *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s. 43-47)*, takzvaná *Bílá kniha*. Zmiňuje se o zvyšující se náročnosti profese pedagoga, složitostí, psychickým vypětím i časovým zatížením, vzrůstajících nárocích na osobní i odborné kvality učitele. Z tohoto důvodu uvádí některé návrhy opatření, jako jsou nutnost koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci a zvyšovat jejich motivaci. Doporučuje vypracování etického kodexu učitelství, a za nezbytné považuje **stanovení předpokladů pro vstup do pedagogických profesí** (zde se zmiňuje o posouzení motivace a osobnostních předpokladů při výběru uchazečů o učitelské studium). Vzhledem k tomu, že v současné době nelze zaručit standardní úroveň učitelské kvalifikace, navrhuje zavést legislativní opatření předepisující standard učitelské kvalifikace, který by obsahoval závaznou strukturu výstupních požadavků a definoval klíčové komponenty učitelské kvalifikace.

Jelikož akademická úroveň sama o sobě nezaručuje dostatečnou kvalitu přípravy pro učitelství, je odtržena od potřeb praxe a je nedostatečně zaměřena na rozvoj sociálně osobnostních vlastností a profesních způsobilostí, bude tradiční akademické pojetí výuky třeba nahradit pojetím funkčním, založeným na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi. Významné místo v něm bude mít sociálně-osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech.

K oblasti předškolního vzdělávání se *Bílá kniha* zmiňuje především o potřebě zlepšování jeho kvality a dostupnosti a také o zvyšování kvalifikace pedagogů.

1.4.2 Kariérní systém učitele

V období posledních osmi až deseti let se znovu otevřela diskuze o kvalitě učitele a jejím legislativním ukotvení. V roce 2008 MŠMT² zřídilo skupinu expertů k vytvoření *Standardu kvality profese učitele*. Diskutovali o ujasnění toho, co znamená kvalitní výkon učitelské profese, o vytvoření jednotného profilu absolventa studia učitelství, proměně systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, oceňování kvality učitele s dopady na kariérní postup a finanční ohodnocení, systematickém sebehodnocení učitelů a v neposlední řadě o vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním

² MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky.

rozvoji. Na základě výsledků diskusí byl v roce 2010 vytvořen návrh *Profesního standardu učitele*. Práce na tomto projektu stále pokračuje a v roce 2011 byla MŠMT schválena *Koncepce nového kariérního systému učitelů* (Syslová, 2013, s. 42-43).

Jejím hlavním smyslem je vytvoření systému, který umožňuje učiteli celoživotní zvyšování kvality jeho práce. Měl by být dostatečně motivující a transparentní, aby po dosažení atestací byl učitel adekvátně ohodnocen.

Zásady a principy kariérního systému a profesního standardu učitele:

- Vzdělávání pedagogických pracovníků nebude povinné, ale bude ponecháno na rozhodnutí samotného pedagogického pracovníka a ředitele školy, zda a které vzdělávací programy v kariérním systému se rozhodne pedagogický pracovník absolvovat.
- Očekávaná standardní kvalita práce učitele v kariérním systému je popsána jako soubor očekávaných kompetencí a činností v jednotlivých úrovních standardu.
- Profesní standard učitele je využitelný při sebehodnocení učitele, kompetence jsou hodnotitelné interně ředitelem i externím hodnotitelem.
- Náplň a obsah očekávaných kompetencí v profesním standardu učitele musí odůvodňovat vyšší finanční ohodnocení učitele zařazeného do vyššího stupně kariérního systému.
- Profesní standard učitele je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele. Umožňuje rozpoznání kvality, a následně tedy i její ocenění.
- Standard popisuje očekávané kompetence ve třech prolínajících se částech:
 - učitel a jeho osobnost,
 - učitel a jeho třída,
 - učitel, škola a její okolí.

Tato opatření zatím nebyla legislativně schválena jako závazná, ale lze předpokládat, že v průběhu následujících let po některých drobných úpravách se tak stane. Tento systém by mohl být velkým přínosem, od kterého lze očekávat zvýšení kvality vzdělávání nejen počátečního, ale celoživotního, zlepšení platového ohodnocení kvalifikovaných pedagogů a ucelení stávajících právních předpisů týkajících se profese učitele.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

2. Metodika

2.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem této práce je porovnat očekávání rodičů od učitele mateřské školy s názorem pedagogů. Zjistit, jaké role a kompetence učitele rodiče preferují, a co si o tom učitelé myslí. Primárním zájmem této práce je porovnat pohled rodičů na kompetence a role učitele s názory učitelů v praxi.

Očekávání rodičů je zjišťováno pomocí dotazníkového šetření mezi rodiči, názory pedagogů pomocí rozhovorů.

2.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky

Jaké jsou postoje a názory učitelů mateřské školy k požadavkům rodičů na jejich role a kompetence?

Dílčí výzkumné problémy

Jaké jsou požadavky rodičů na role a kompetence učitelů v mateřské škole?

Jaké jsou postoje a názory učitelů k požadavkům rodičů?

Výzkumné otázky

1. Které role a kompetence učitele mateřské školy považují rodiče za nejdůležitější?
2. Které kompetence dětí předškolního věku považují rodiče za nejdůležitější?
3. Které role a kompetence učitele mateřské školy nepovažují rodiče za nejvíce důležité?
4. Co si myslí učitelky o požadavcích rodičů na jejich pedagogické role a kompetence?
5. Co si myslí učitelky o požadavcích rodičů na obsah získávaných kompetencí u dětí předškolního věku?
6. Jakou mají učitelky sebereflexi v oblasti svých rolí a kompetencí?

2.3 Výzkumné metody, výzkumný soubor

2.3.1 Předvýzkum

Cílem předvýzkumu bylo zjistit srozumitelnost dotazníku. Deseti respondentům byl předložen navržený dotazník k vyplnění. Po jeho vyplnění byli respondenti dotazováni na srozumitelnost jednotlivých otázek. S vyplněním dotazníku žádný z respondentů neměl problém. Dva uvedli, že otázky jsou obsáhlé, ale nemají problém s výběrem odpovědi. Výsledkem předvýzkumu bylo zjištěno, že dotazník je z hlediska obsahu náročnější k vyplňování, ale bylo ponecháno původní znění z důvodu potřeby zachování komplexního obsahu daných rolí a kompetencí, jež jsou obsahem jednotlivých otázek.

2.3.2 Smíšený výzkum

Ve smíšeném výzkumu je alespoň jeden kvantitativní aspekt kombinovaný s alespoň jedním kvalitativním východiskem, sběrem dat, nebo analýzou dat. Základním předpokladem je, že kvalitativní a kvantitativní přístup současně umožní lepší pochopení výzkumného problému než pouze jeden z nich.

2.3.3 Použité výzkumné metody

Dotazník

Pro první část výzkumného šetření bylo použito dotazníku s pětistupňovou intervalovou škálou možných odpovědí. Respondenti určovali míru důležitosti tvrzení uvedeného v dané otázce a přiřipovali čísla od 1 do 5, kdy odpověď 1 znamenala nejmenší míru důležitosti a odpověď 5 nejvyšší míru důležitosti. Škálové otázky mají pevně stanovené možné odpovědi a umisťují reagujícího člověka na některý bod škály. Při sestavování dotazníku bylo cílem spíše než jednoduchost a stručnost komplexní předložení obsahu dané otázky. Dotazník obsahuje 21 otázek a další tři otázky, jejichž cílem je zjištění nejpodstatnější z předešlých otázek. Respondenti vypisovali číslo otázky, kterou považují za nejdůležitější z daného souboru. Úvodní část dotazníku sloužila ke krátkému představení tazatele a seznámení respondentů s formou dotazníkového šetření,

způsobem jeho vyplňování a účelem. Aby dotazník nebyl extrémně rozsáhlý, byly do jeho obsahu použity pouze některé z nejpoužívanějších klasifikací rolí a kompetencí učitele a dítěte. Další z důvodů vysvětlujících tuto skutečnost je, že všechny definice rolí učitele jsou obsaženy v definicích jednotlivých kompetencí. Též klasifikace rolí a kompetencí různých autorů se navzájem překrývají svou obsahovou stránkou. Například role komunikátora, kterou uvádí Miňová (2010) s rolí informátora a zprostředkovatele, kterou uvádí Badošek (2013). Konkrétní podoba dotazníku je součástí bakalářské práce – Příloha č. 1. Tato forma sběru informací je užitečná svou rychlostí a zároveň velkým množstvím respondentů. Dotazník je anonymní.

Z obecného pohledu by se daly otázky (tvrzení) rozdělit do tří logických oblastí podle jejich obsahu:

- Role učitele (otázky 1-9)
- Kompetence učitele (otázky 10-16)
- Kompetence dětí předškolního věku (otázky 17-21)

Za každou z těchto tří oblastí je vložena doplňková otázka zjišťující absolutní preference rodičů.

Rozhovor (interview)

Jedná se o výzkumnou metodu, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů a podle toho usměrňovat i další kladení otázek. Rozhovor je postavený na interpersonálním kontaktu a jeho úspěšnost závisí na navázání přátelského vztahu a otevřené atmosféry (Gavora, 2000, s. 138-139).

Pro účely této práce byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, při kterém je stanoveno základní obsahové schéma a ostatní otázky vznikají v jeho průběhu.

2.3.4 Výzkumný soubor a popis získávání dat

Výzkumný soubor u dotazníkového šetření

Respondenti dotazníkového šetření byli rodiče dětí předškolního věku, jejichž děti navštěvují státní mateřskou školu. Respondenti byli kontaktováni jak osobně, tak

prostřednictvím internetu. Jednalo se především o rodiče dětí Mateřské školy Jahůdka v Bechyni a rodiče – bývalé studenty Střední pedagogické školy v Brně.

Celkem bylo rozdáno 170 dotazníků. 120 kusů tištěných a 50 kusů prostřednictvím internetové komunikace. Návratnost činila 99 kusů tištěných dotazníků a 50 kusů elektronických dotazníků. Návratnost tedy činila 87,65 %. Z vrácených dotazníků bylo dále osm vyřazeno. Čtyři dotazníky na žádost respondentů z důvodu chybného vyplnění. Uvedli, že si špatně přečetli pokyny a další čtyři tištěné dotazníky byly vyřazeny z důvodu nejasných odpovědí, které nebylo možno jednoznačně vyhodnotit. Celkově tedy bylo zpracováno 141 dotazníků.

Výzkumný soubor u rozhovorů

Výběr participantů by měl korespondovat s představou typických osob, tzn. typických učitelů mateřské školy. Jedná se tedy o ženy středního věku, jejichž délka praxe v mateřské škole je minimálně 5 let. Okruh participantů byl vybírán ze studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích učících v mateřské škole, absolventů Střední pedagogické školy Brno a zaměstnanců Mateřské školy Jahůdka v Bechyni. Osoby byly informovány o účelu využití jejich výpovědí a o ochraně jejich soukromí. Pro účely této práce nejsou uváděna jména participantů ani celé přepisy rozhovorů. V případě citování jednotlivých výroků dotazovaných jsou uváděna křestní jména v pozměněné podobě. Struktura rozhovoru je uvedena v Příloze č. 2 a vzorový rozhovor je uveden v Příloze č. 3 této práce. Rozhovory probíhaly v málo rušných místnostech. Kromě jednoho v budovách mateřských škol.

3. Výsledky

3.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření

V následující části práce jsou vyhodnoceny jednotlivé otázky dotazníku. Pro větší přehlednost je u každého grafu uveden název role či kompetence, kterou dané tvrzení vystihuje. Názvy rolí a kompetencí byly v dotazníku záměrně vynechány, aby nedošlo ke zkreslení výsledků, bez přesné analýzy obsahu daného tvrzení respondentem.

Pro větší přehlednost je níže zařazena Tabulka č. 1, ve které je znázorněn přehled četností u jednotlivých odpovědí, stejně tak jako počet označení otázky za nejvíce důležitou, tzv. preference otázky.

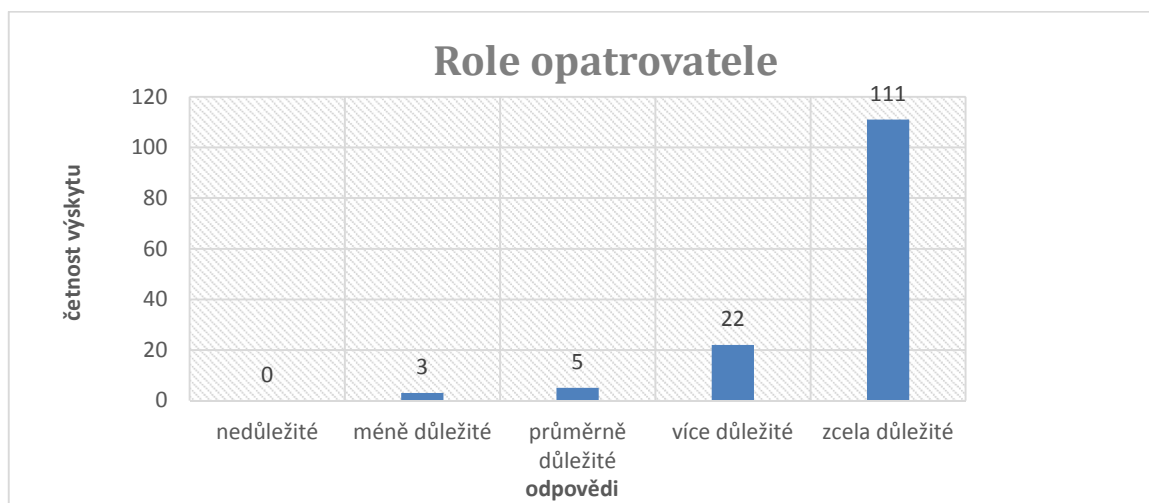
Tabulka č. 1: Souhrnný přehled odpovědí z dotazníkového šetření

Role učitele MŠ (číslo otázky 1-9)	odp.1	odp.2	odp.3		odp.4	odp.5	preferance
1	0	3	5		22	111	72
2	0	0	7		23	111	18
3	0	0	15		42	84	30
4	0	3	16		41	81	0
5	1	0	14		48	78	0
6	1	0	15		38	87	3
7	0	1	1		32	107	3
8	0	0	11		31	99	5
9	0	0	12		33	96	6
Kompetence učitele MŠ (ot. 10-16)							
10	3	0	30		39	69	18
11	0	6	15		69	51	15
12	1	6	28		45	61	0
13	0	0	2		52	87	33
14	0	0	3		45	93	55
15	3	10	50		46	32	0
16	0	5	13		48	75	36
Kompetence dítěte v MŠ (ot. 17-21)							
17	0	0	12		18	111	27
18	0	3	6		24	108	17
19	0	0	2		28	111	21
20	0	0	5		17	119	51
21	0	0	9		30	102	30

1. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ byl empatický, dával dětem pocit bezpečí, lásky a úcty?

Obsah otázky se shoduje s rolí opatrovatele, jak ji definuje Miňová (2010). Z celkového počtu 141 zpracovaných dotazníků přisuzovalo 111 respondentů této roli nejvyšší míru důležitosti. Jako zcela nedůležitou ji neoznačil žádný z dotazovaných.

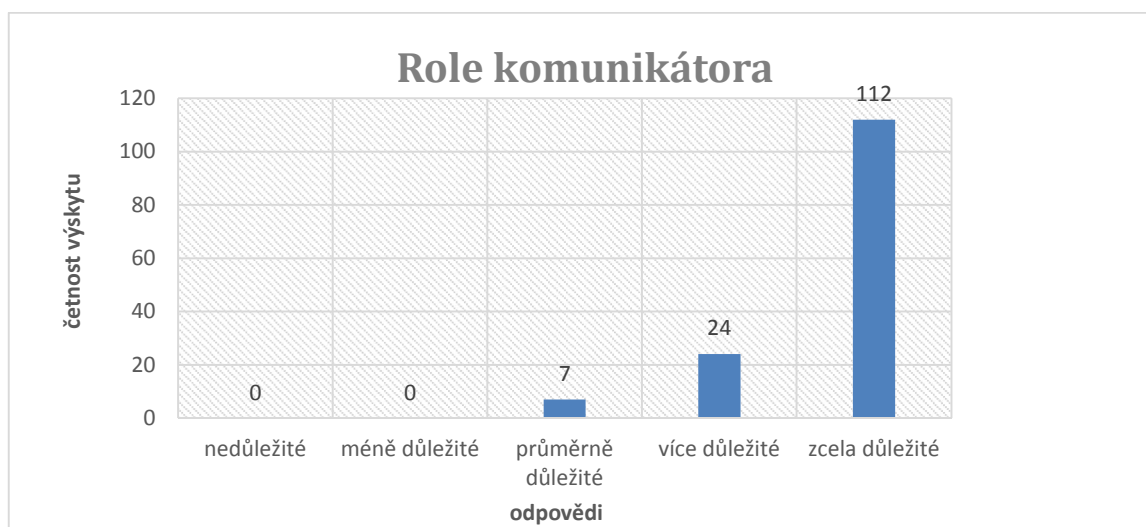
Graf č. 1: Role opatrovatele



2. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ komunikoval dobře s dětmi, rodiči, institucemi, veřejností?

Obsah otázky se shoduje s rolí komunikátora, jak ji definuje Miňová (2010). Z celkového počtu 141 dotazníků přisuzovalo 112 respondentů této roli nejvyšší míru důležitosti. Žádný z respondentů tuto roli neoznačil za nedůležitou ani za méně důležitou.

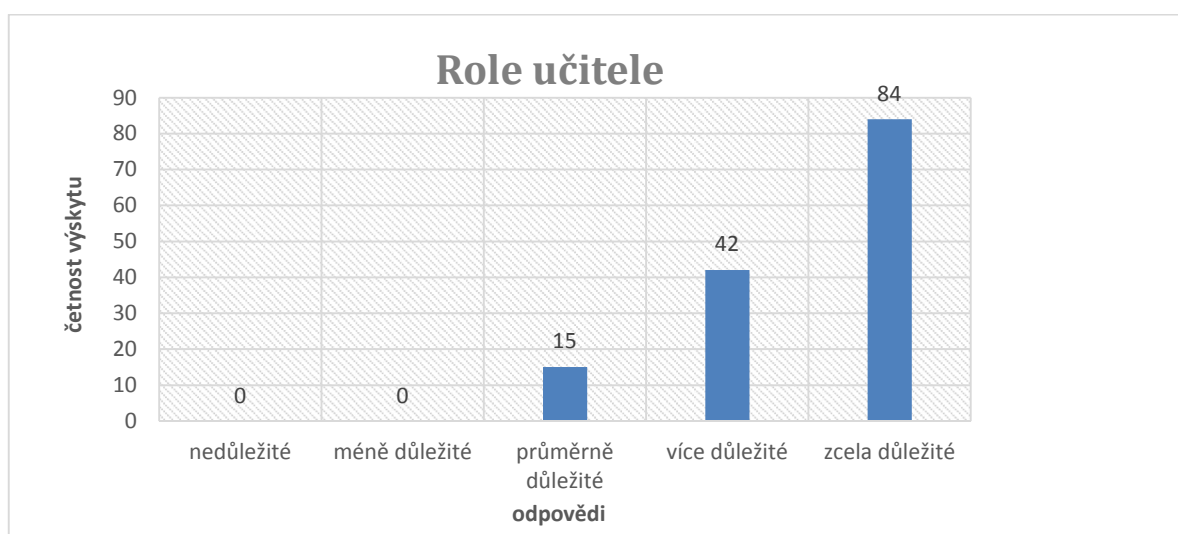
Graf č. 2: Role komunikátora



3. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ navozoval přirozené i modelové situace, ve kterých si děti osvojují kompetence pro život. Aby byl schopný diagnostikovat, plánovat, projektovat, programovat, motivovat děti a hodnotit výchovně-vzdělávací činnost?

Obsah otázky se shoduje s rolí učitele, jak ji definuje Miňová (2010). Z celkového počtu 141 respondentů 84 považovalo roli za zcela důležitou a 42 za více důležitou. Žádný z respondentů neoznačil tuto roli za méně či vůbec důležitou.

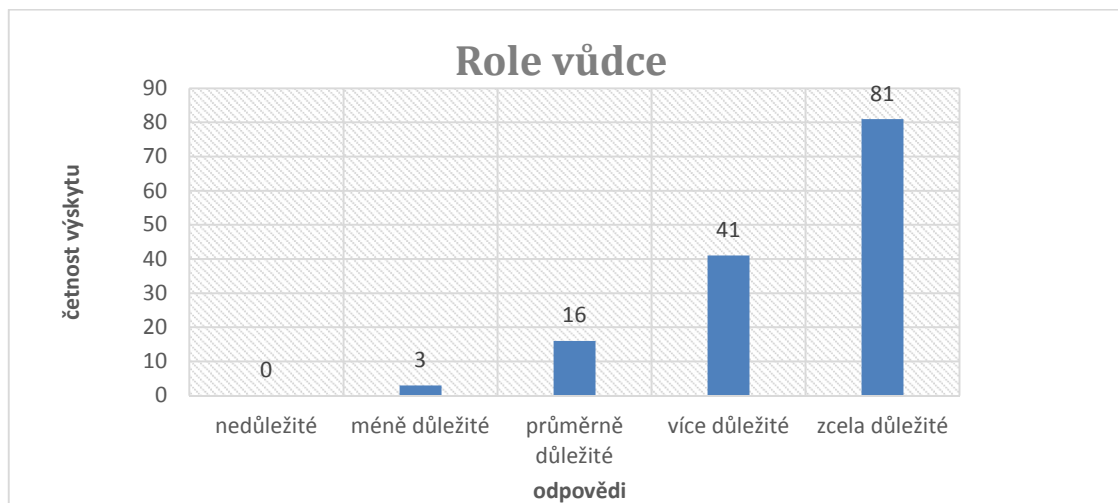
Graf č. 3: Role učitele



4. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ dokázal dobře organizovat děti, byl přizpůsobivý k systémovým a organizačním změnám?

Obsah otázky se shoduje s definicí role vůdce dle Miňové (2010). Z celkového počtu 141 respondentů považuje roli vůdce za zcela důležitou 81 dotazovaných, 41 za více důležitou. Za nedůležitou nepovažuje roli žádný respondent, 3 hodnotí jako méně důležitou.

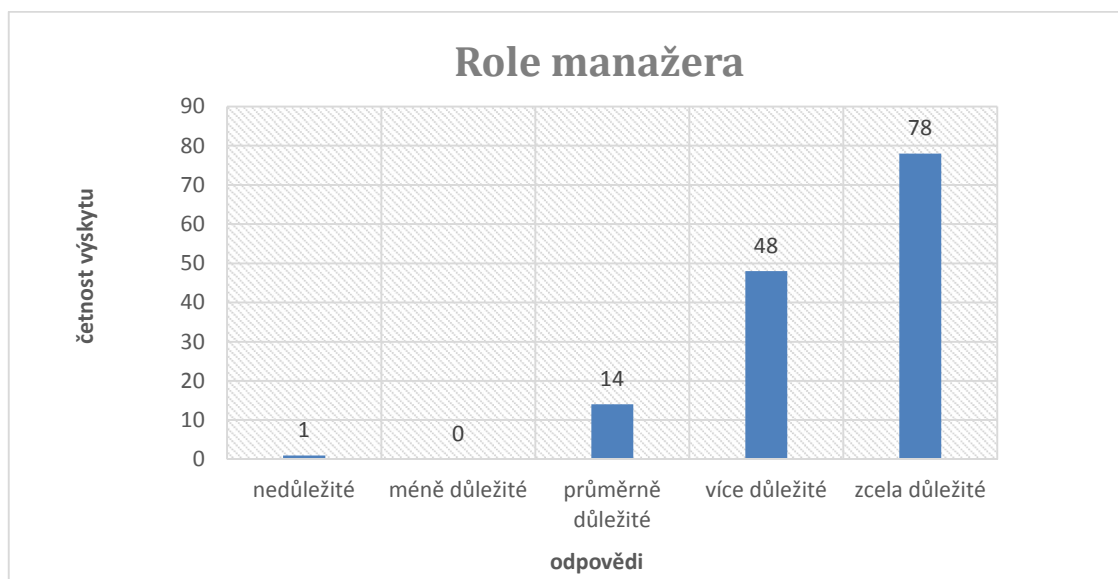
Graf č. 4: Role vůdce



5. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ uměl dobře organizovat, realizovat a hodnotit všechny aktivity s dětmi?

Obsah otázky se shoduje s definicí manažerské role dle Miňové (2010). Z celkového počtu 141 respondentů jich 78 považuje roli za zcela důležitou, 48 za více důležitou. Jeden z respondentů označil tuto roli za nedůležitou.

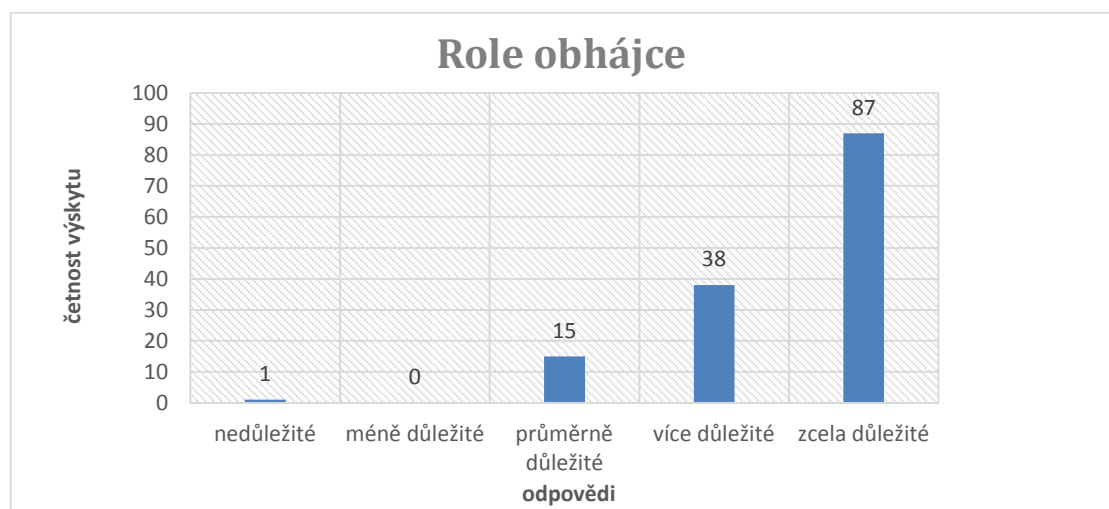
Graf č. 5: Role manažera



6. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ dokázal rozeznat sociální deviace, věnoval pozornost ochraně dětí v širším kontextu a dokázal učinit kroky k nápravě?

Obsah otázky se shoduje s definicí role obhájce dle Miňové (2010). Z celkového počtu 141 dotazovaných označilo roli 87 respondentů za zcela důležitou. Jeden z respondentů uvedl, že obsah role obhájce považuje za nedůležitý.

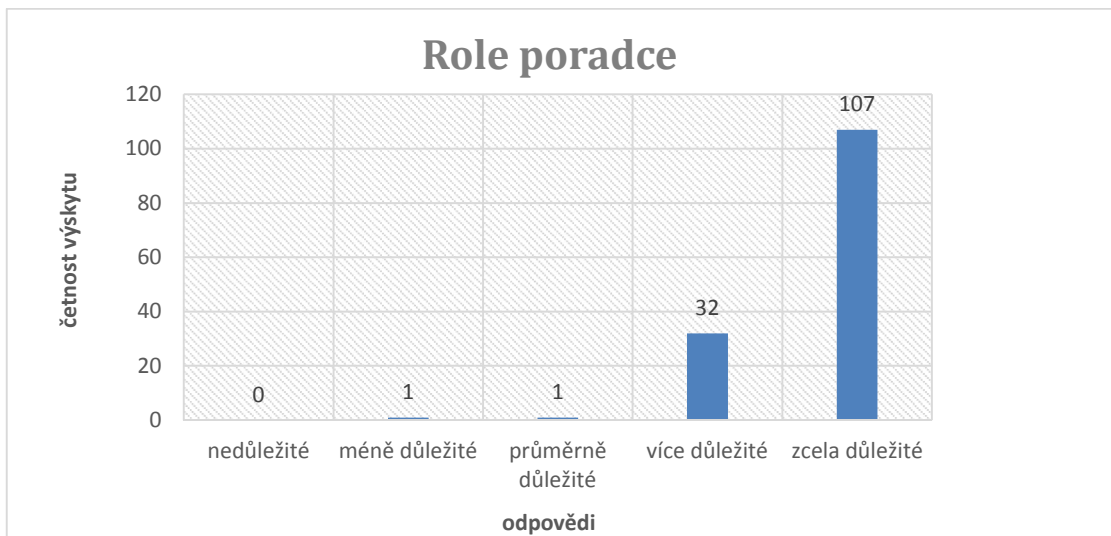
Graf č. 6: Role obhájce



7. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ byl k dispozici rodičům při dotazech týkajících se dětí, aby byl schopný odborně poradit, případně předat kontakty na odborníky. Aby vzbuzoval pocit důvěry?

Obsah tvrzení se shoduje s definicí role poradce dle Miňové (2010). Z celkového počtu 141 respondentů považuje 107 tuto roli za zcela důležitou. Za nedůležitou ji neoznačil žádný z dotazovaných. Pouze jeden dotazovaný uvedl v odpovědi tuto roli učitele za méně důležitou a stejně tak jeden dotazovaný označil roli jako průměrně důležitou.

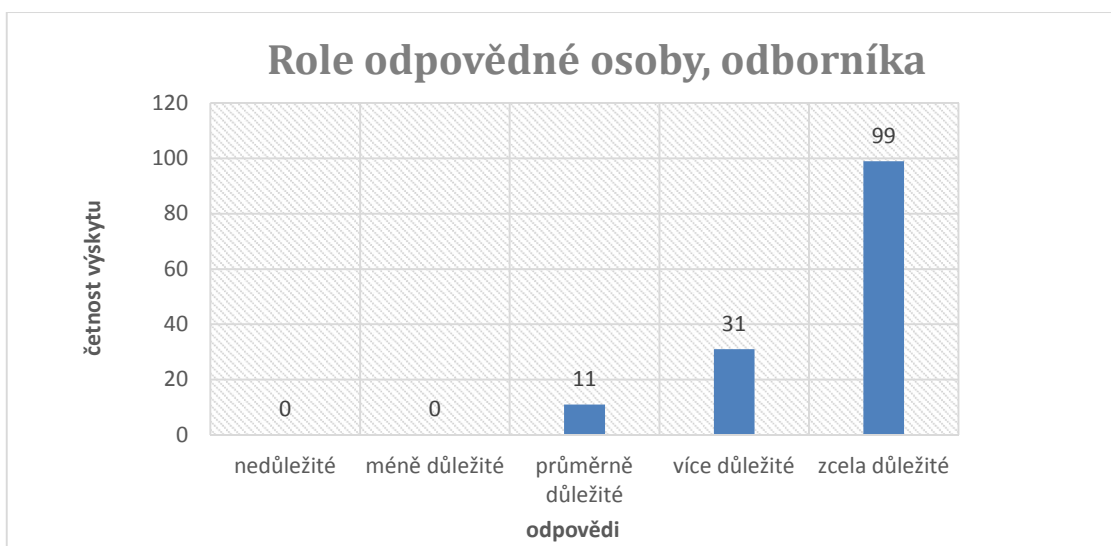
Graf č. 7: Role poradce



8. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ byl svou osobností, vystupováním a chováním dětem příkladem?

Obsah tvrzení se shoduje s definicí role odpovědné osoby, odborníka dle Badoška (2013). Z celkového počtu 141 respondentů považuje 99 roli za zcela důležitou. Žádný dotazovaný nevedl tuto roli učitele jako nedůležitou ani méně důležitou.

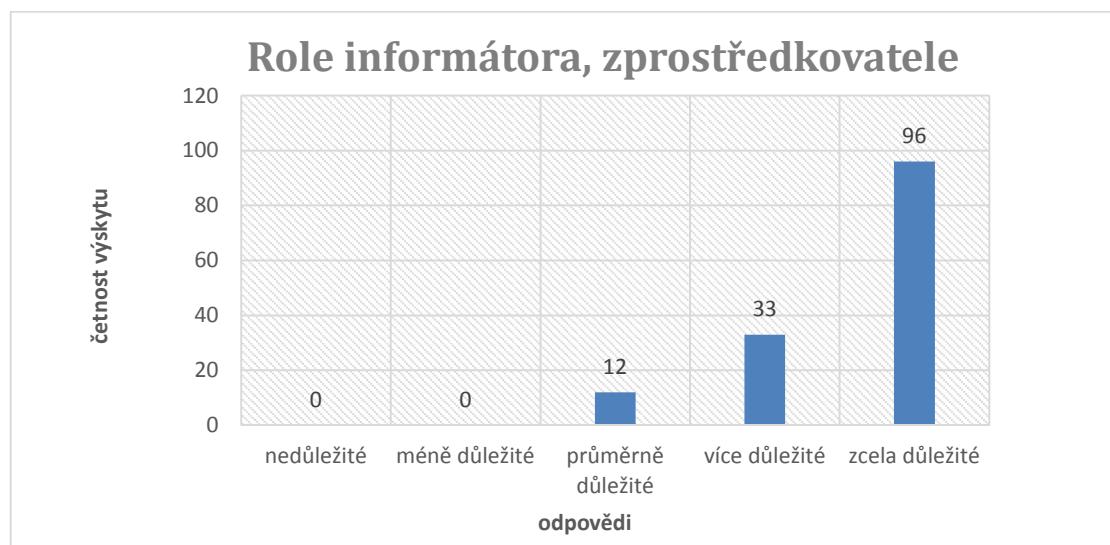
Graf č. 8: Role odpovědné osoby, odborníka



9. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ dokázal reflektovat dění ve třídě, popsat situace a objektivně hodnotit kolektiv i jednotlivé děti?

Obsah tvrzení se shoduje s definicí role informátora, zprostředkovatele dle Badoška (2013). Z celkového počtu 141 respondentů označilo 96 tuto roli za zcela důležitou. Žádný z dotazovaných neoznačil roli jako nedůležitou ani méně důležitou.

Graf č. 9: Role informátora, zprostředkovatele

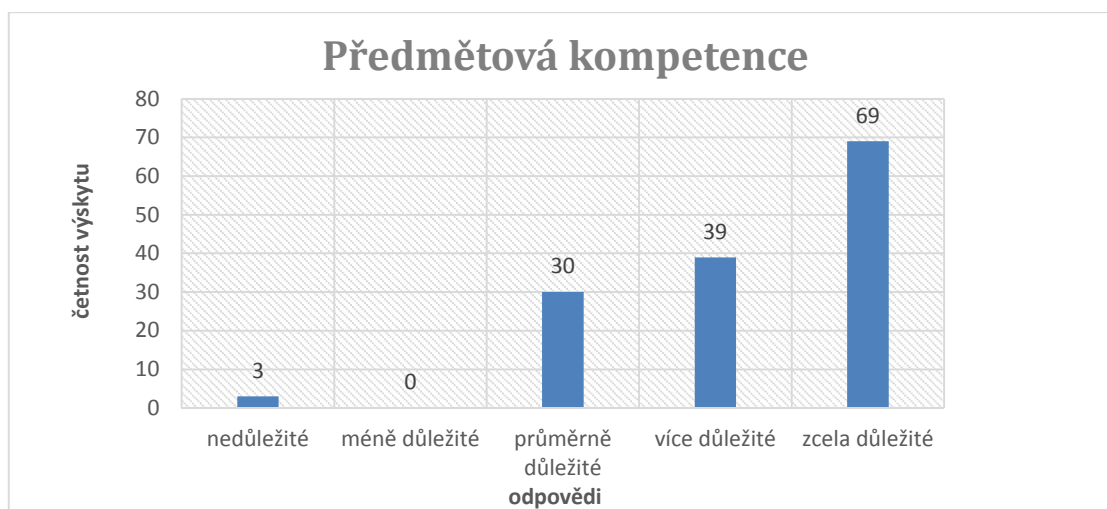


Shrneme-li odpovědi u otázek 1-9, pak můžeme konstatovat, že všechny výše uvedené role považují rodiče dětí za velmi důležité. Četnost odpovědí označených jako zcela důležité významně převyšovala ostatní odpovědi.

10. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ měl systematické teoretické znalosti z oboru předškolní pedagogiky?

Obsah otázky se shoduje s definicí předmětové kompetence dle Syslové (2013). Z celkového počtu 141 respondentů označilo tuto kompetenci učitele za zcela důležitou 69. Za více důležitou ji považuje 39 respondentů a pro 30 respondentů je tato kompetence učitele průměrně důležitá. 3 respondenti ji považují za nedůležitou.

Graf č. 10: Předmětová kompetence



11. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ ovládal strategii výchovy v teoretické i praktické rovině, znal podrobně metodiku a přizpůsobil ji potřebám dětí?

Obsah otázky se shoduje s definicí didaktické a psychodidaktické kompetence, jak ji uvádí Syslová (2013). Z počtu 141 respondentů tuto kompetenci označilo 51 za zcela důležitou a 69 za více důležitou. Průměrnou důležitost udalo 15 respondentů, menší důležitost uvedlo 6 respondentů a jako nedůležitou ji neoznačil žádný z respondentů.

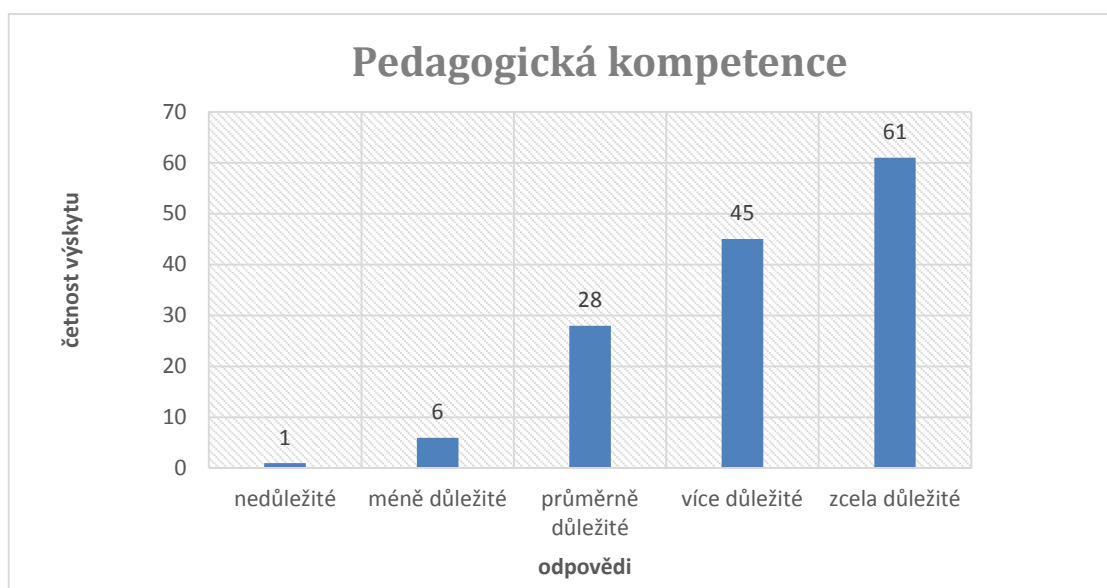
Graf č. 11: Didaktická a psychodidaktická kompetence



12. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ ovládal procesy a podmínky výchovy, znal nové trendy vzdělávání, měl znalosti o právech dětí?

Obsah otázky se shoduje s definicí pedagogické kompetence, jak ji uvádí Syslová (2013). Ze 141 respondentů 61 označilo důležitost kompetence jako zcela důležitou, 45 jako více důležitou, 28 jako průměrně důležitou. Jeden z respondentů označil tuto kompetenci učitele za nedůležitou a 6 jako méně důležitou.

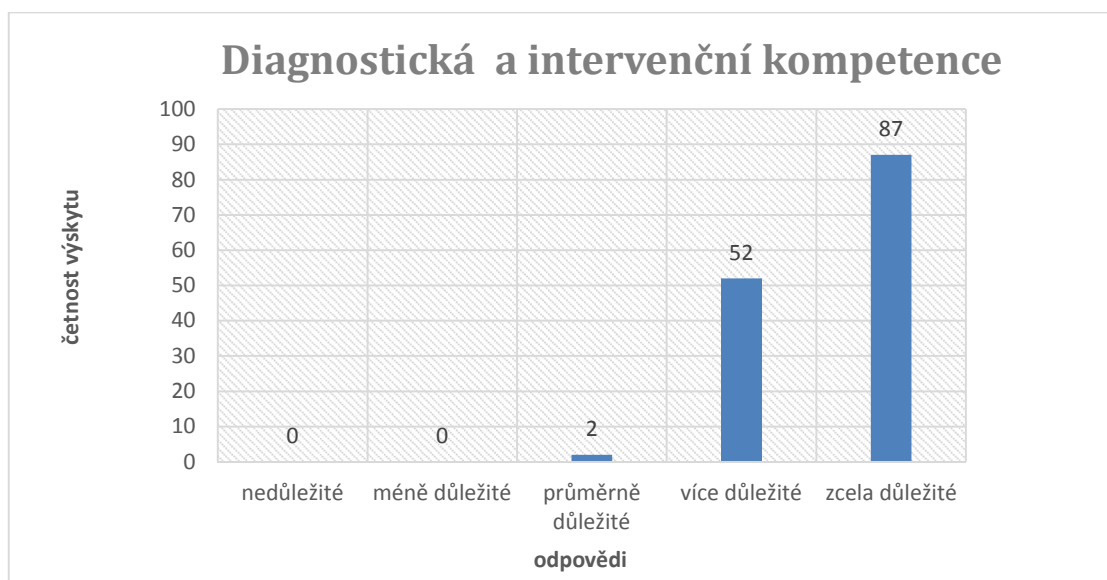
Graf č. 12: Pedagogická kompetence



13. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ znal prostředky pedagogické diagnostiky. Diagnostikoval sociální vztahy ve třídě, specifické potřeby dětí, patologické projevy dětí. Dokázal řešit školní výchovné situace a problémy, dokázal pracovat stejně tak s dětmi nadanými, jako s dětmi s patologickými projevy?

Obsah otázky se shoduje s definicí diagnostické a intervenční kompetence, jak ji uvádí Syslová (2013). Z počtu 141 respondentů tuto kompetenci považuje za zcela důležitou 87. Za více důležitou ji označilo 52 respondentů a pouze dva za průměrně důležitou. Nikdo neoznačil kompetenci za méně či vůbec důležitou.

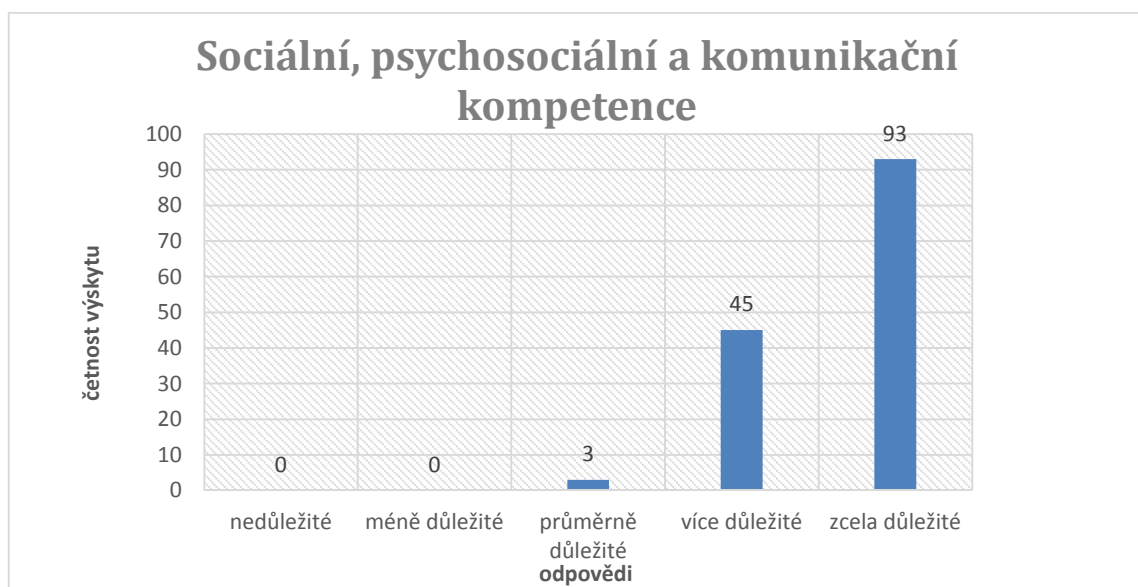
Graf č. 13: Diagnostická a intervenční kompetence



14. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ spoluvytvářel příznivé klima ve třídě na základě znalosti sociálních vztahů dětí. Dokázal uplatnit efektivní způsoby komunikace s dětmi i rodiči, dokázal se orientovat a řešit náročné sociální situace?

Obsah otázky se shoduje s definicí sociální, psychosociální a komunikační kompetence, jak ji uvádí Syslová (2013). Z počtu 141 respondentů označilo tuto kompetenci 93 za zcela důležitou, 45 za více důležitou a pouze tři za průměrně důležitou. Nikdo z dotazovaných nepovažuje tuto kompetenci za méně či vůbec důležitou.

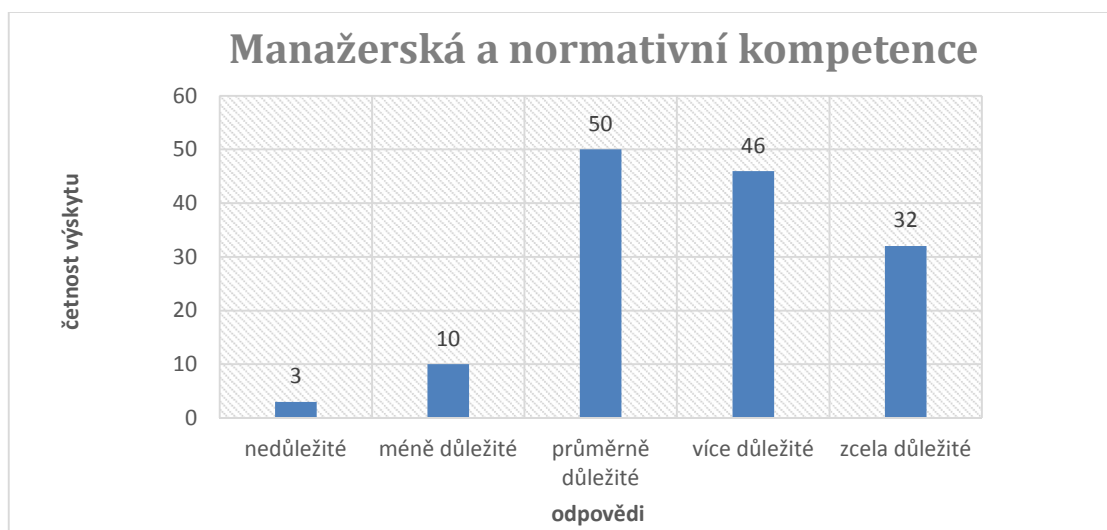
Graf č. 14: Sociální, psychosociální a komunikační kompetence



15. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ měl základní znalosti o zákonech a normách vztahujících se k výkonu jeho profese. Aby se orientoval ve vzdělávací politice, systému třídní dokumentace, aby dovedl organizovat nadstandardní aktivity v rámci třídy a školy?

Obsah otázky se shoduje s definicí manažerské a normativní kompetence, jak ji uvádí Syslová (2013). Ze 141 dotazovaných tuto kompetenci považuje 32 za zcela důležitou. Za více důležitou ji považuje 46 respondentů a jako průměrně důležitou ji označilo 50 dotazovaných. Deset respondentů považuje kompetenci za méně důležitou a 3 za nedůležitou.

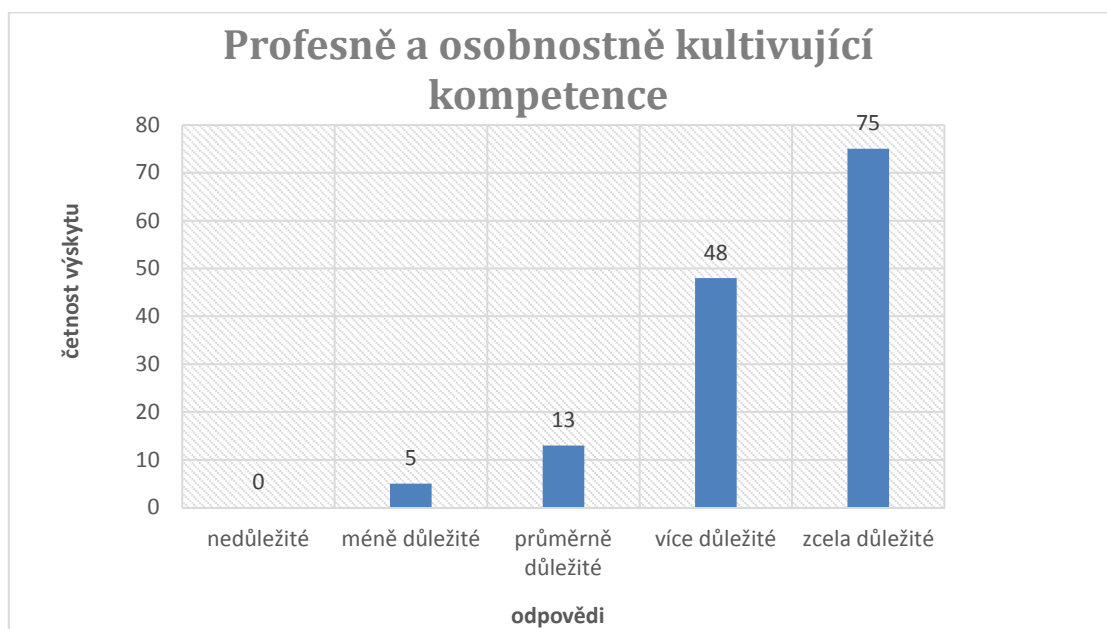
Graf č. 15: Manažerská a normativní kompetence



16. Do jaké míry považují za důležité, aby učitel MŠ měl široký rozsah všeobecných znalostí v mnoha oblastech života. Aby vhodně reprezentoval učitelskou profesi, byl etický, dokázal dobře obhájit své profesní postupy a reflektovat své výkony.

Obsah této otázky se shoduje s definicí profesně a osobnostně kultivující kompetence učitele, jak ji uvádí Syslová (2013). Ze 141 dotazovaných uvedlo za zcela důležitou tuto kompetenci 75. Jako více důležitou kompetenci považuje 48 respondentů. Průměrně důležitá je pro 13 dotazovaných. Nikdo z tázaných neuvěd, že by tato kompetence byla nedůležitá.

Graf č. 16: Profesně a osobnostně kultivující kompetence

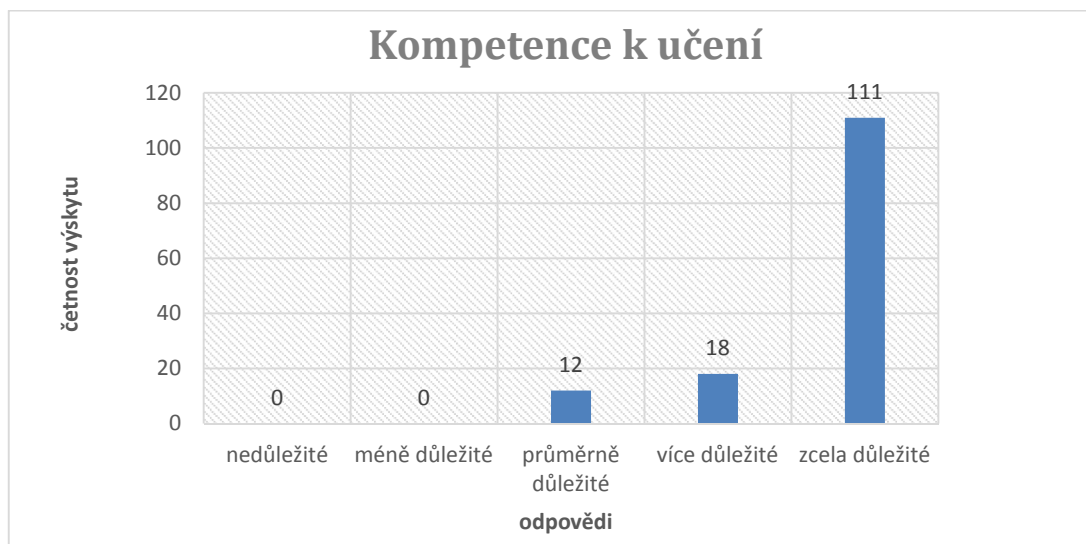


Z výše uvedených odpovědí na otázky 10-16 můžeme vyvodit, že stejně tak jako role učitelů i kompetence jsou všechny pro rodiče důležité. Pouze u dvou z kompetencí nebyly převažující počty odpovědí uvedeny jako zcela důležité. Jedná se o kompetence didaktickou a psychodidaktickou, manažerskou a normativní. I přesto, že nebyly tyto kompetence rodiči označeny na škále jako nejdůležitější, stále se svou důležitostí překračovaly průměrné označení.

17. Do jaké míry považují za důležité, aby se mé dítě v MŠ učilo soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat, experimentovat, používat pojmy, znaky, symboly. Získávalo poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky. Bylo schopno klást otázky a hledat na ně odpovědi, radovat se ze svého poznání. Aby se učilo s chutí, dokázalo hodnotit své pokroky, dokázalo vyvíjet úsilí a soustředit se na činnost, záměrně si zapamatovat, dokončovat svou práci, postupovat dle instrukcí a dobrat se výsledku.

Obsah této otázky se shoduje s obsahem kompetence k učení u předškolních dětí, jak ji definuje RVP PV (2004). Ze 141 dotazovaných tuto kompetenci dětí považuje za zcela důležitou 111 respondentů. Žádný z respondentů nevedl, že tuto kompetenci považuje za nedůležitou či méně důležitou.

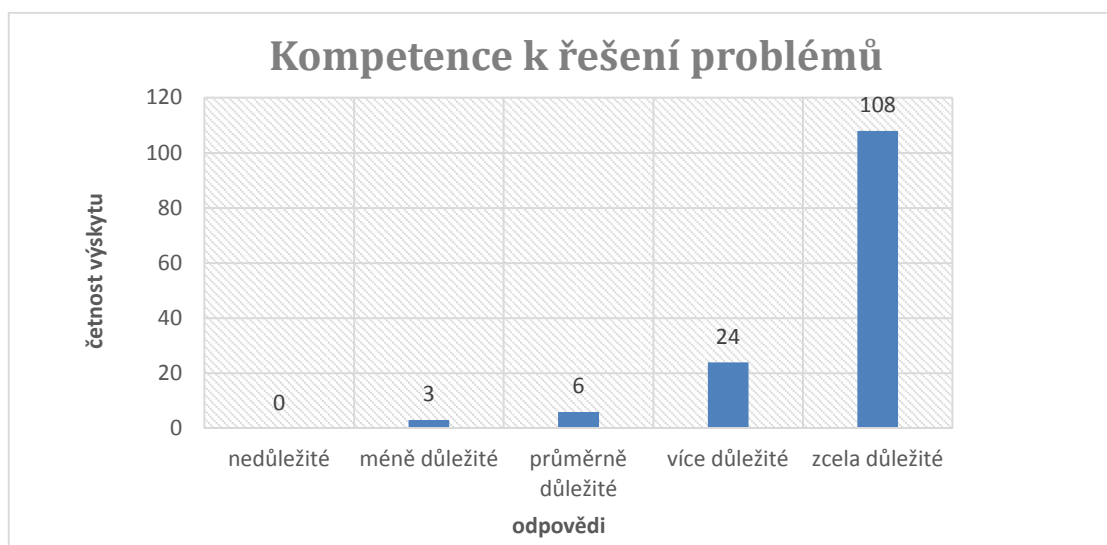
Graf č. 17: Kompetence k učení



18. Do jaké míry považují za důležité, aby se mé dítě v MŠ učilo všimnout si dění i problémů ve svém okolí, řešit problémy na které stačí, pracovat samostatně i ve skupinách, nebát se experimentovat, vymýšlet nová řešení, rozvíjet fantazii a představivost. Využívat logiky, matematických postupů, uplatňovat početní představy, užívat číselných i matematických pojmů. Nebát se chybovat.

Obsah této otázky se shoduje s obsahem kompetence k řešení problémů, jak ji definuje RVP PV (2004). U této kompetence ze 141 dotazovaných uvedlo nejvyšší míru důležitosti 108 respondentů. Žádný z respondentů neoznačil získávání kompetence k řešení problémů u svého dítěte v mateřské škole jako nedůležitou.

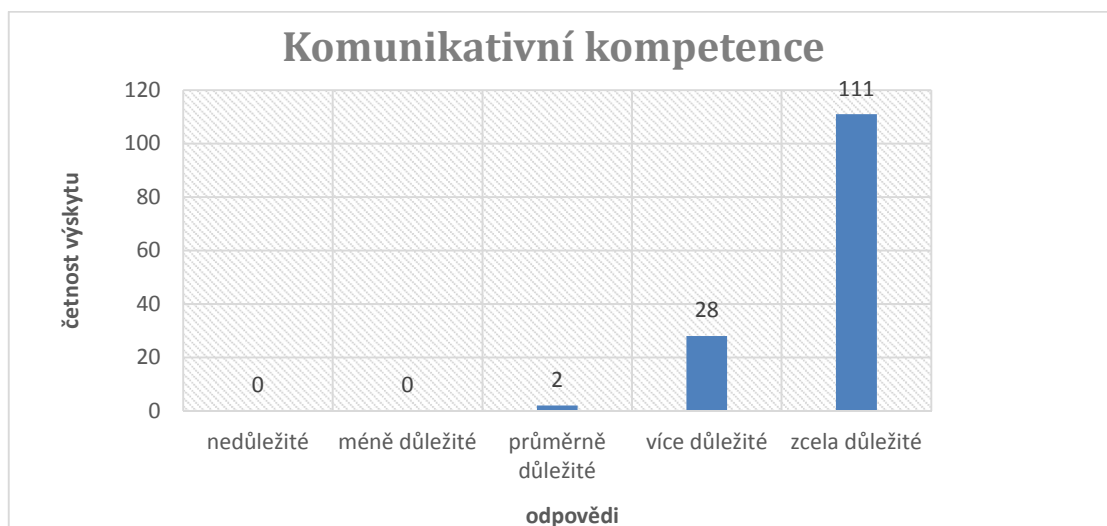
Graf č. 18: Kompetence k řešení problémů



19. Do jaké míry považují za důležité, aby se mé dítě v MŠ učilo ovládat řeč, samostatně vyjadřovat své myšlenky, otázky, sdělení, vést smysluplný dialog, sdělovat své prožitky, pocity a nálady. Mluvit bez zábrán, domlouvat se gesty i slovy. Využívat informativní a komunikační prostředky a ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní.

Obsah této otázky se shoduje s obsahem komunikativní kompetence, jak ji definuje RVP PV (2004). Ze 141 dotazovaných považuje za zcela důležité rozvíjení této kompetence u dětí v mateřské škole 111 respondentů. Žádný z dotazovaných neuvědíl míru důležitosti rozvíjení komunikativní kompetence u dětí jako nedůležitou či méně důležitou. Pouze dva respondenti označili důležitost jako průměrnou.

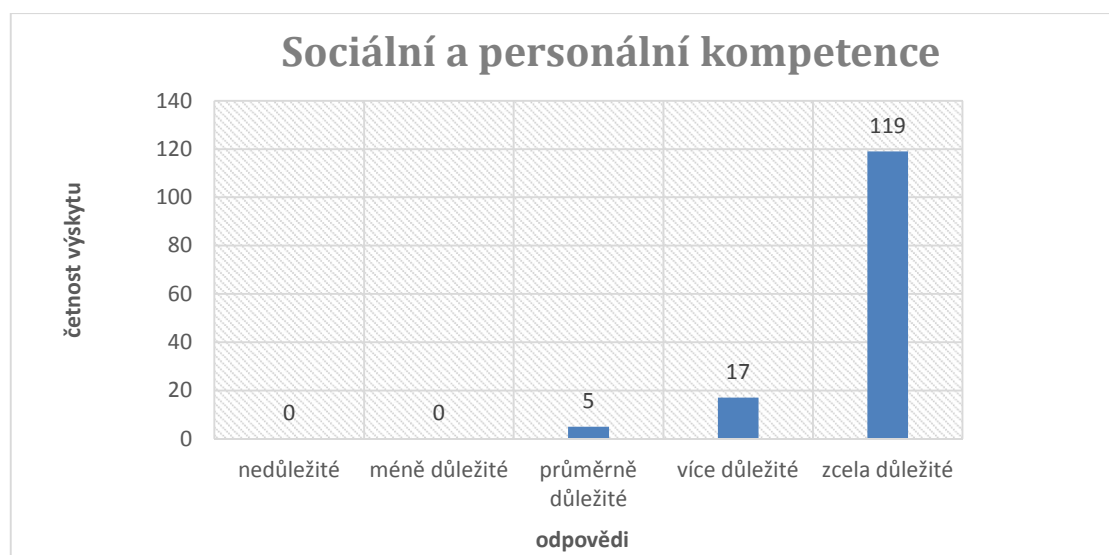
Graf č. 19: Komunikativní kompetence



20. Do jaké míry považují za důležité, aby se mé dítě v MŠ učilo samostatně rozhodovat o svých činnostech, vytvářet svůj názor, uvědomovat si odpovědnost za své jednání. Dokázat projevovat citlivost a ohleduplnost, pomoci slabším, rozpoznat nevhodné chování, vnímat nespravedlnost, agresivitu a lhostejnost. Aby se dokázalo ve skupině prosadit, ale i podřídit, uplatňovat společenské návyky, respektovat druhé, uzavírat kompromisy. Umět odmítnout nepříjemné chování i komunikaci, napodobovat modely prosociálního chování.

Obsah této otázky se shoduje s definicí sociální a personální kompetence, jak ji definuje RVP PV (2004). Ze 141 dotazovaných označilo získávání této kompetence u dětí v mateřské škole jako zcela důležité 119 respondentů. Žádný z dotazovaných nevedl kompetenci jako nedůležitou či méně důležitou.

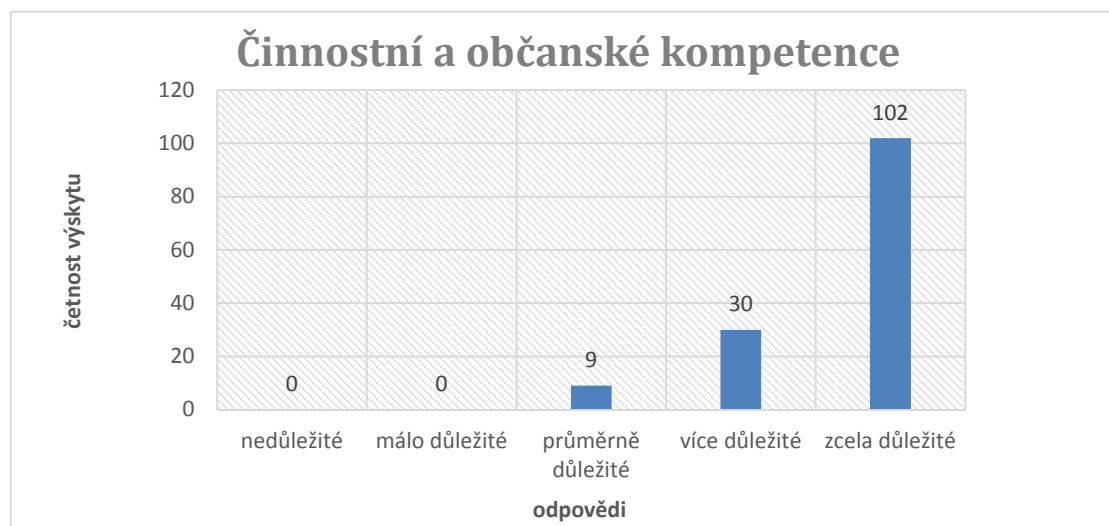
Graf č. 20: Sociální a personální kompetence



21. Do jaké míry považují za důležité, aby se mé dítě v MŠ učilo plánovat, řídit a vyhodnocovat své činnosti a hry, dokázat poznat své silné a slabé stránky, odhadnout rizika svých nápadů, přizpůsobovat se okolnostem, chápat svou odpovědnost za svobodné rozhodnutí. Získávat smysl pro povinnost, vážit si úsilí druhých, ocenit pracovitost a činnost. Uvědomovat si pravidla společného soužití a chápat co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami. Chápat práva druhých a vědět, že všichni mají stejnou hodnotu. Dbát na osobní zdraví a bezpečí.

Obsah této otázky se shoduje s definicí činnostní a občanské kompetence, jak ji definuje RVP PV (2004). Ze 141 respondentů označilo získávání této kompetence u dětí v mateřské škole 102 jako zcela důležité. Žádný z respondentů neoznačil získávání činnostní a občanské kompetence u dětí jako méně či vůbec důležité.

Graf č. 21: Činnostní a občanské kompetence



3.1.1 Vyhodnocení doplňkových otázek

Z důvodu přesnějšího určení nejvyšší významnosti odpovědí respondentů byla ke každé oblasti výzkumu přiřazena jedna doplňková otázka. Respondenti v ní měli označit, kterou otázku z dané oblasti považují za nejdůležitější.

Jednalo se tedy o tyto oblasti:

Role učitele (otázka 1-9)

Kompetence učitele (otázka 10-16)

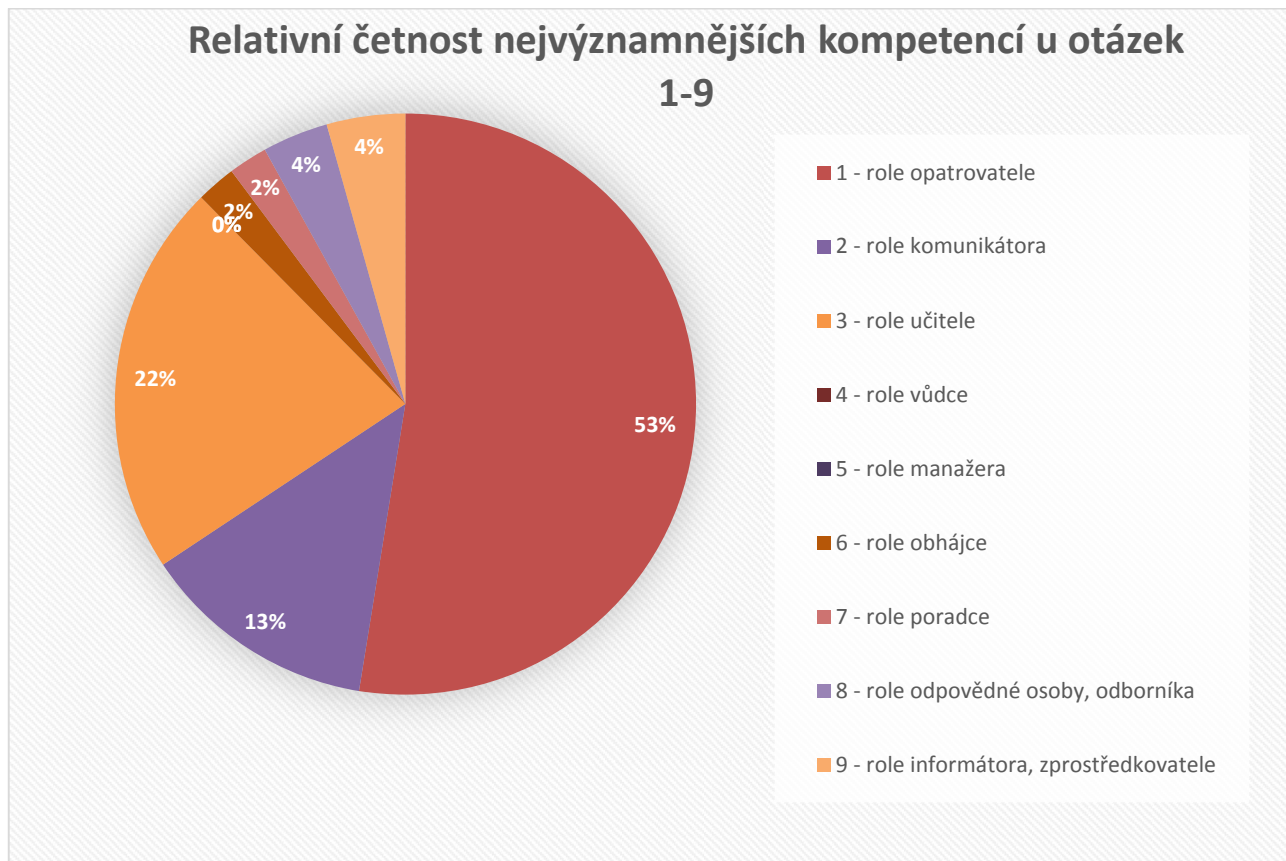
Kompetence dětí (otázka 17-21)

Kterou z otázek 1-9 považujete za nejdůležitější?

Četnosti výskytu jednotlivých preferencí jsou znázorněny v Tabulce č. 1. Níže je uveden graf relativní četnosti (Graf č. 22). Největší podíl relativní četnosti získala otázka číslo jedna, a to 53 %. Tato otázka se týkala **role opatrovatele**. Druhá v pořadí se umístila otázka číslo tři s 22 %, která se týkala **role učitele** a třetí nejčastěji označovaná otázka

byla otázka číslo dva s 13 %, jejímž obsahem je **role komunikátora**. Jako nejdůležitější nebyly označeny otázky číslo 4 a 5, které představují role vůdce a manažera.

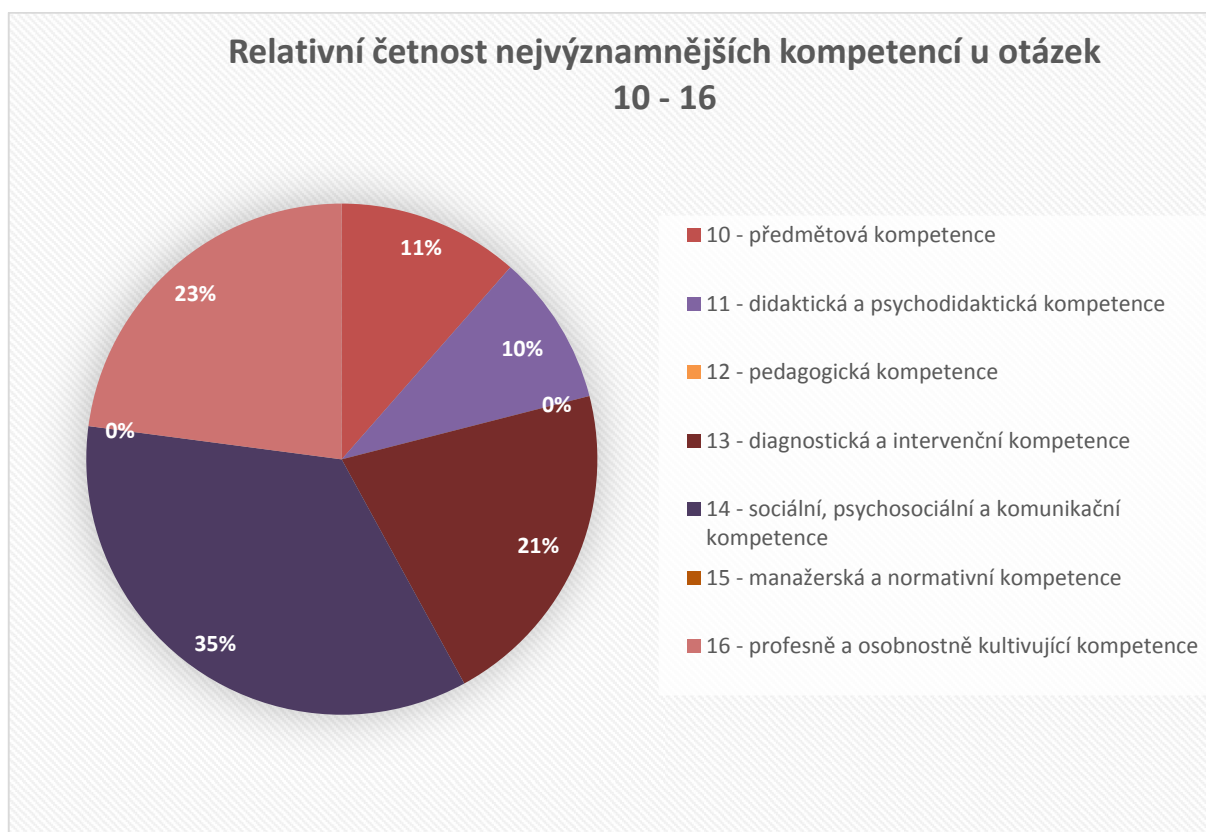
Graf č. 22: Relativní četnost nejvýznamnějších kompetencí u otázek 1-9



Kterou z otázek 10-16 považujete za nejdůležitější?

Dle níže uvedeného grafu (č. 23) je zřejmé, že největší podíl relativní četnosti získala otázka číslo 14, a to 35 %. Jejím obsahem je **sociální, psychosociální a komunikační kompetence** učitele, dále se umístila otázka číslo 16 s 23 %. Obsahem této otázky je **profesně a osobnostně kultivující kompetence** učitele. Na třetím místě v relativní četnosti se umístila otázka číslo 13 s 21 %, což je otázka týkající se **diagnostické a intervenční kompetence** učitele. Žádné zastoupení nezískala otázka číslo 12 a 15, což jsou otázky týkající se pedagogické kompetence a manažerské a normativní kompetence.

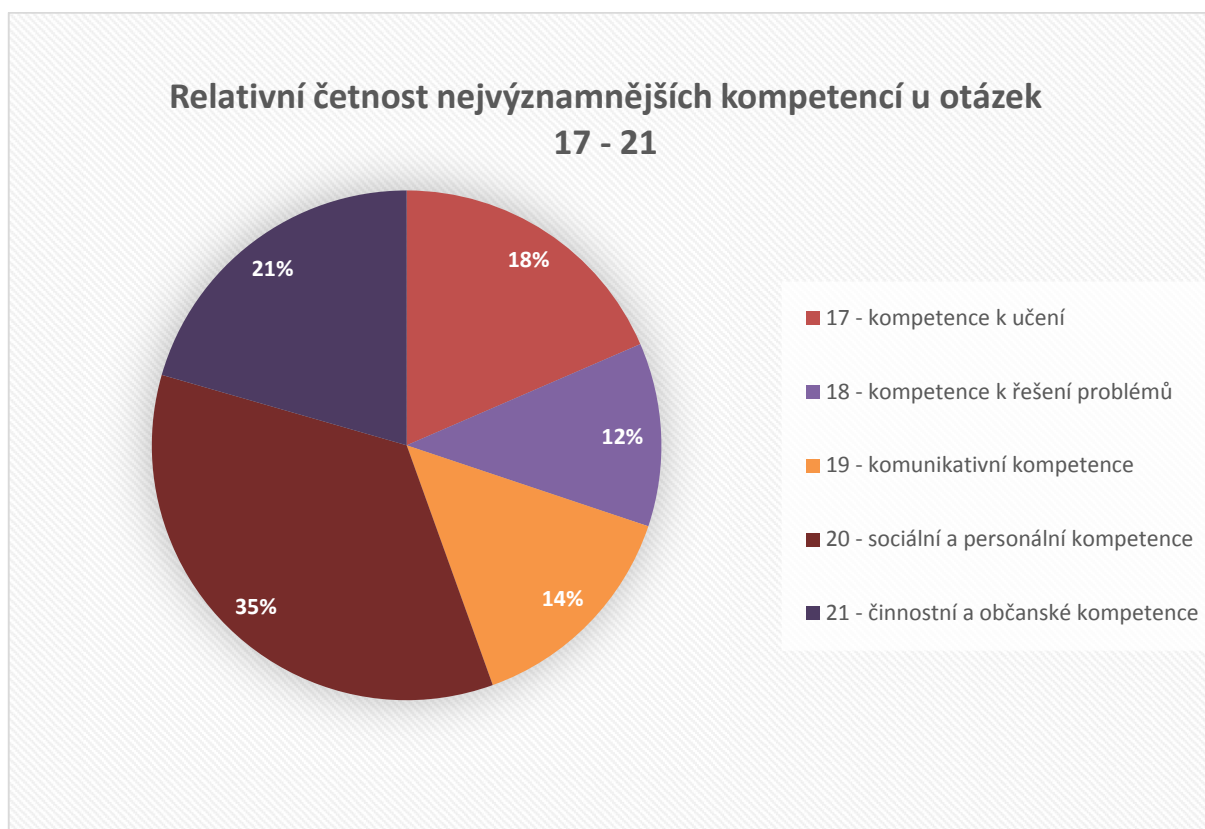
Graf č. 23: Relativní četnost nejvýznamnějších kompetencí u otázek 10-16



Kterou z otázek číslo 17-21 považujete za nejdůležitější?

Dle níže znázorněného grafu (č. 24) je zřejmé, že četnosti preferencí jsou rozložené poměrně vyváženě. Největší procentuální podíl relativní četnosti získala otázka číslo 20 a to 35 %. Tato otázka se týkala důležitosti získávání **sociální a personální kompetence** u dětí. Dále se umístila otázka číslo 21 s 21 % zastoupením, která se týkala **činnostní a občanské kompetence**. Otázka číslo 17 získala 18 % preferenčních hlasů. Jedná se o otázku týkající se **kompetence k učení dětí**.

Graf č. 24: Relativní četnost nejvýznamnějších kompetencí u otázek 17-21



3.1.2 Analýza a interpretace výsledků dotazníkového šetření

Z výše uvedeného dotazníkového šetření vyplynulo, že rodiče považují všechny role učitele mateřské školy za velmi důležité. Pouze pokud jednotlivé role srovnáváme mezi sebou, lze pozorovat, že největší význam dávají rodiče **roli opatrovatele**. Nabízí se zde různé důvody, proč je tato role rodiči upřednostňována. Jako nejvýznamnější by bylo dobré zmínit potřebu rodiče důvěřovat učiteli. V této roli jsou uvedeny základní předpoklady pro schopnost učitele vytvořit si s dětmi hluboký citový vztah. Mluví se zde též o empatii, která nabízí předpoklad, že učitel bude vnímat emoce, dokáže se vžít do potřeb dětí.

Co se týče kompetencí učitele, opět ze šetření vychází, že rodiče vyžadují, aby učitel byl vysoce kompetentní osobou v mnoha oblastech. Pouze u otázek na kompetenci didaktickou a psychodidaktickou označili rodiče významnost jako více důležitou, nikoli jako zcela důležitou. U otázky týkající se manažerské a normativní kompetence učitele vyšla důležitost této kompetence pro rodiče jako průměrná či lehce nadprůměrná.

Nepřisuzují jí nejvyšší stupeň důležitosti. **Nejvyšší důležitost rodiče přisuzují sociální, psychosociální a komunikační kompetenci učitele.** Je pravděpodobné, že to vyplývá z potřeb o bezpečí dětí. Pro rodiče je důležitější, aby učitel dbal na zdravé klima ve třídě a znal vztahy dětí více, než jeho teoretické znalosti.

Pokud se zaměříme na získávání kompetencí u dětí, pak rodiče vyžadují, aby učitel jejich děti rozvíjel ve všech kompetencích, které jsou uvedené v RVP PV (2004). A skutečně z dotazníkového šetření vyplývá, že u všech z těchto kompetencí je míra důležitosti na nejvyšším stupni. Ve srovnání s ostatními odpověďmi je tato oblast jednoznačně pro rodiče nejpodstatnější. Pokud porovnáme otázky v této oblasti, pak se procentuální zastoupení významnosti u jednotlivých odpovědí nikterak extrémně nediferencuje. Nejvíce preferenčních hlasů získala **kompetence sociální a personální.** Opět z toho lze vyvodit nejdůležitější motiv rodiče, potřebu zajistit dítěti bezpečí v případě, že rodič není přítomný. Pokud dítě bude disponovat sociální a personální kompetencí, dokáže se bránit i prosadit v situacích odpovídajících jeho věku a schopnostem.

Rizika interpretace dat dotazníkového šetření

Během dotazníkového šetření se nevyskytly žádné zásadní skutečnosti, které by mohly mít podstatný negativní vliv na výsledek výzkumu. Reliabilita by měla být zajištěna tím, že obsah otázek se mnohdy prolíná, takže rodiče odpovídali na podobné otázky stejně. Validita je zajištěna anonymitou dotazovaných a větším počtem respondentů.

3.2 Výsledky na základě rozhovorů

3.2.1 Popis struktury a obsahu rozhovorů

Dotazovaní byli před uskutečněním rozhovoru předem kontaktováni a byli požádáni o přečtení dotazníku. Předem věděli, že rozhovor bude směřován k rolím a kompetencím učitele mateřské školy a především požadavkům rodičů na tyto role a kompetence. Po vzájemném krátkém představení bylo dotazovaným vysvětleno, co by mělo být smyslem rozhovorů.

Konkrétní struktura rozhovorů je uvedena v Příloze č. 2.

Otázky byly operativně měněny, doplňovány či vynechávány v průběhu rozhovoru dle aktuální situace a potřeby. Často byly vynechány otázky týkající se preferencí a důležitosti jednotlivých otázek v dotazníku, aby byla zachována kontinuita rozhovoru. Při dotazech na otázky se rozhovor zastavil a dotazovaný si dotazník potřeboval znovu prohlédnout, což nebylo žádoucí. Rozhovor by se dal rozdělit do několika částí. Začátek rozhovoru měl vytvořit pocit jistoty a otevřenosti. Šlo o vzájemné seznámení a profesní specifikaci. Další část zjišťovala názory učitelů na dotazník a jeho dílčí otázky. Ve třetí části byli učitelé seznámeni s výsledky dotazníkového šetření a byly zjišťovány jejich názory na tyto výsledky. V závěru bylo záměrem rozhovoru zjistit, jaké postoje mají učitelé k požadavkům rodičů a co vyvozují z jejich požadavků pro svou praxi. Čas vymezený na jeden rozhovor byl vždy přibližně půl hodiny. Ukázka rozhovoru je Přílohou č. 3 této práce. Byl vybrán rozhovor s paní učitelkou s dlouholetou praxí a zkušenostmi, který byl z obsahového hlediska jedním z nejpřínosnějších pro tuto práci.

3.2.2 Přehled signifikantních znaků v rozhovorech

Pokusme se nyní vystihnout nejčastěji se opakující výroky učitelů v jednotlivých oblastech.

K celkovému konceptu a obsahu dotazníku:

„Dotazník je velmi obsáhlý, obsahuje snad celý obsah naší práce.“ „Dotazník zjišťuje, co rodiče po nás chtějí.“ „Jak moc důležitý je obsah práce učitelky.“ „V jakých situacích se každý den ocitáme.“ „Dotazník je o našich rolích, jako učitelky.“ „Týká se to rolí a kompetencí.“ „Uvádí kompetence učitelů a dětí a zjišťuje, jak je to pro rodiče důležité.“ „Co musíme umět.“ „Samozřejmě toho ideálního stavu někdo ani nedosáhne, ale měl by se o to aspoň snažit.“ „Po kolika letech praxe by podle všechno učitelka měla zvládnout je otázkou.“ „No jo, tam je snad všechno, takhle bych to nikdy neřekla, co musíme umět.“

Při rozhovorech se učitelé vyjadřují, že dotazník je velmi obsáhlý a správně uvádí, že se týká rolí a kompetencí pedagoga. Je zde i patrné uvědomění širokého záběru pedagogických činností a nároků, kterou profese pedagoga na člověka klade.

Jaké výsledky učitelé předpokládají:

„No to je jasný, budou chtít všechno.“ „Učitelka by měla dokázat skloubit všechny tyhle věci.“ „Určitě budou pro ně otázky velmi důležité, myslím, že všechny nebo většina.“ „Určitě to bude důležité.“ „Bude to důležité, dnes už mají na výběr kam dát dítě, podle toho jestli tohle nabízíme, si vyberou školku.“

Učitelé si uvědomují, že rodiče mají vysoké nároky na jejich výkony. Dále uvádí, že to souvisí s výběrem mateřské školy. Sami učitelé tvrdí, že by měli být schopni tyto požadavky rodičů plnit.

K jednotlivým otázkám dotazníku uváděli nejčastěji se shodující tyto výroky:

„Rodiče chtějí hlavně, aby učitelka měla k dětem vztah.“ „Rodiče chtějí, aby učitelka měla ráda děti.“ „Rodičům jde hlavně o bezpečí dětí.“ „Některým rodičům je to jedno, ale do dotazníku to nenapíší.“ „Nejméně důležité jsou pro rodiče dokumenty, které učitelka musí sepisovat.“ „Učitelka by určitě měla mít slušné vystupování a měla by umět mluvit s rodiči.“ „Rodiče potřebují, aby dítě mělo zajištěné základní potřeby.“ „Rodiče chtějí, aby na dítě bylo dohlíženo odborníkem, který ví, co dělá.“ „Dítě by mělo být chválené.“ „Učitelka by měla být zkušená a měla by umět vystupovat, nějak aby to nebylo trapné.“ Učitelka by měla být ochotná a vstřícná, když rodiče něco chtějí, ale neměla by tupě všechno odkývat.“ „Správná komunikace by měla být samozřejmá.“ „Učitelka by měla děti motivovat, zaujmout.“ „Rodiče si myslí, že je to náplní naší práce hrát si s dětmi a učit je při tom všechno co potřebují.“ „Přece na to máme vzdělání, tak to podle rodičů musíme umět.“ V ideálním světě by to bylo tak, že by všechny otázky byly splněné.“ „Nesmí v tom být chaos, takže musí umět všechno dobře zorganizovat.“ „Musíme umět pracovat s velkým počtem individualit.“ „Přizpůsobovat nároky na děti podle jejich možností.“ „Musíme předcházet nevhodnému chování.“ „Musíme děti upozorňovat na nevhodné chování, aby to nepřerostlo v šikanu.“ „Rodiče chtějí vědět co nejvíc o tom, co se ve třídě děje.“ „Učitelka musí být schopná odborně poradit rodiči.“ „Měli bychom umět poradit dítěti i rodiči, když přijde a ptá se.“ „V každé třídě jsou rodiče, kteří se nezajímají a nekomunikují.“ „Učitelé musí být odborníci.“ „Určitě musí jít příkladem ve všem.“ „Těžko by nesli jakékoli selhání učitelky i v zcela soukromé rovině.“ „Učení vzorem je pro děti moc důležité, učitelkou nemůže být každý.“ „Měly by být

příkladem i v oblékání, stolování, chování, mluvení, a tak.“ „Učitelka musí být pořád ve střehu, aby se jako nic nestalo, aby se všechno dělo jak má.“

V průběhu rozhovorů učitelé komentují jednotlivé obsahy rolí a kompetencí, které považují za nejpodstatnější. Lze si všimnout shodujících se formulací, které naznačují, že učitelé si uvědomují své role a kompetence, někdy je nedokáží zcela přesně definovat, ale jejich obsah dokáží popsat. Opakovaně se zmiňují o nutnosti dobré komunikace s dětmi i s rodiči, kterou konkretizují jako nutnost jít dětem příkladem, být vzorem pro ostatní. Shodně se domnívají, že rodiče požadují především, aby jejich děti byly v bezpečí a aby se v mateřské škole cítily dobře. Můžeme mluvit o vytváření příznivého klimatu ve třídě, diagnostice a nápravě nežádoucího chování a systematické cílené práci s dětmi.

Jako nejdůležitější roli určili shodně otázku číslo jedna. Byli dotázáni, aby určili o jakou roli učitele myslí, že se jedná. Uvedli vztahovou, pečovatelskou, emocionální, mateřskou, ochrannou. Za nejdůležitější označují vztah k dětem. *„Bez vztahu k dětem nelze tuto práci dělat.“ „Logicky to rodiče očekávají.“*

„Teoretické znalosti nikdy nebudou tak důležité jako vztah k dětem.“ „Od toho má učitelka školy, aby uměla přizpůsobit činnost dětem.“ „Na některé nové trendy jsou zaměřená školení.“ „Slabším dětem se musíme věnovat více, aby to dohnaly.“ „Učitelka by měla ve třídě vytvářet příjemné prostředí.“ „Znalosti zákonů nebudou považovat za důležité.“ „Nadstandardní akce mají rodiče rádi, je to pro děti vždycky přínos.“

„Proč by jinak učitelka studovala pedagogickou školu a pracovala v mateřské škole, kdyby neměla znát strategie a metodiku, to by bylo divné.“ „Učitelka by měla pomáhat dětem vytvářet dobré kamarádské vztahy ve třídě.“ „Děti se musí naučit pracovat tak aby zvládly základní školu.“

Znovu se zde opakuje nutnost metodické práce, přizpůsobování individuálním potřebám dětí, potřebě vytváření dobrých vztahů mezi dětmi a učiteli.

Jako nejdůležitější kompetenci určili shodně sociální, psychosociální a komunikační kompetenci. Označili ji jako sociální kompetenci a komunikační kompetenci. Dále označili za důležité znalosti předškolní pedagogiky.

U kompetencí dětí čtyři učitelé uvedli za nejdůležitější otázku obsahující kompetenci k učení, zmiňují potřebu soustavné přípravy na základní školu. Komentují takto: „Aby děti zvládly základní školu.“ „Všechny oblasti budou považovat rodiče za důležitou součást přípravy dětí na vstup do základní školy.“ „Chtějí, aby se z jejich dítěte formoval dobrý člověk.“

K výsledkům dotazníkového šetření uvádějí:

„Čekala jsem to.“ „Jasně, ani to jinak nemohlo vyjít.“ „Dítě na prvním místě.“ „No všechno musíme umět, dobře.“ „Nepřekvapuje mě to.“ „Myslím, že ve skutečnosti to neřeknou, ale čekají, že učitelka vše obstará.“ „Někteří rodiče si myslí, že zvládneme napravit i to co oni zanedbávají.“ „Rodiče mají vysoké nároky.“

Učitelé výsledky předpokládali, nepřekvapilo je to. V jednom rozhovoru se objevuje zmínka o nedostatečné spolupráci rodiny s mateřskou školou. Paní učitelka Lenka popisuje svou zkušenost takto: „Přivedou dítě do školky a mezi dveřmi vyhrožují, však ona si tě paní učitelka srovná. Někteří rodiče sotva zvládají výchovu a myslí si, že to všechno obstaráme za ně. Sami vám pak předají dítě s tím, že si s ním neví rady, že se pere se starším sourozencem, tak že ho radši dají do školky. Pak ho tu nechají od šesti do šesti i o prázdninách a to mají sourozence doma.“

Jedna paní učitelka v rozhovoru mluví o tzv. „kultu dítěte“, uvádí že: „No souvisí to se současnou dobou, děti jsou pro rodiče svaté a nedotknutelné, mají problém jim stanovit jasně hranice a pravidla. To vidíte i na tom, jak mávají s rodiči už v šatně. Todle chci, todle nechci a maminka jen skáče a dělá vše, co si dítě zlíbí. Pak přijde dítě do třídy, kde je dalších 27 dětí a nedostane se mu tolik pozornosti tak si ji vynucuje agresivitou, nebo se chová jako spratek, válí se po zemi, řve, nadává, kope do věcí. Ona to mnohdy není žádná hyperaktivita, ale jen zanedbání důsledné výchovy.“

Jak porovnávají se zkušenostmi ze své praxe:

„S rodiči mluvím denně v šatně, myslím si, že vím, co ode mne očekávají. Mají na to nárok, jsem za to placená, abych to dělala.“ „Na schůzkách, nebo mezi dveřmi občas řeknou nějaké nároky nad rámec, ale jinak jsou většinou spokojení.“ „Když se naučíte hodně komunikovat s rodiči tak to zlepšuje i jejich pohled na vás.“ „Někteří rodiče jsou pokorní a jiní by chtěli, aby se všechno točilo jen kolem jejich dítěte.“ „Co rodič, to osobnost.“ „Snažím se, abych požadavky splnila.“

Učitelé uvádí, že výsledky se shodují s jejich zkušenostmi z praxe. Nejvíce se zmiňují o komunikaci s rodiči. Popisují požadavky rodičů jako přiměřené a oprávněné.

Za nejvíce překvapivé považují tvrzení jedné z dotazovaných, že *„Diagnostiku deviací a patologií mají na starosti jiné instituce.“* Po otázce, zda to paní učitelka může trochu rozvést, pro zjištění, jak to bylo myšleno, dospěla k názoru, že: *„Taky mají rodiče, aby zjistili, jestli je dítě normální.“* Zde je možné se domnívat, že paní učitelka má nějakou negativní zkušenost s rodiči, nebo si jasně neuvědomuje nutnost diagnostiky dětského kolektivu. Můžeme mluvit o negativním postoji k požadavku na její diagnostickou kompetenci.

Postoje k požadavkům rodičů:

„Snažím se zvyšovat si kvalifikaci dalším studiem.“ „Mají právo to po nás chtít.“ „Je to samozřejmé, že to musíme dělat.“ „Je to dobře, že to chtějí, já bych to jako matka taky chtěla od učitele.“ „Záleží na tom, jak vám požadavky sdělují.“

Většina učitelů má přiměřený postoj k požadavkům rodičů. Uvědomují si, že je náplní práce pedagoga, aby byl schopný tyto činnosti vykonávat. Jedna paní učitelka se zmiňuje o tom, že je pro ni podstatné, jakým způsobem rodiče své požadavky vyjadřují a sdělují. *„Záleží na tom, jak vám požadavky sdělují. Většina rodičů jsou milí a vstřícní, ale jednou za čas se stane, že si rodiče na vás otevírají pusy, až vás to ve dveřích skoro porazí. Nepozdraví, nepoděkují, pokřikují na vás, a když se jim něco nelíbí, hned vyhrožují stížností nebo rovnou jdou k ředitelce. Naštěstí to jsou ojedinělé případy. Co rodič to individualita, jsou i tací se kterými se vychází hodně špatně.“*

Návrhy ke zlepšení práce pedagoga:

Otázka směřující ke zjištění nápadů, připomínek, návrhů na zlepšení podmínek pro vzdělávání a seberozvoj učitele. Pobízí k sebereflexi a snaze o celkové shrnutí a zakončení rozhovoru.

„Dělám, co můžu, vzdělávám se, komunikuju s rodičema, chci být dobrá učitelka.“ „No pět let před důchodem už snad trochu vím, co dělám.“ „Kdybychom měli půlku dětí na jednu učitelku, tak by se to všechno dělalo líp.“ „Napadá mě snad trochu méně papírování.“

Většina učitelů má vysokou vnitřní motivaci pro svou pedagogickou profesi. Chtějí být dobrými učiteli, zmiňují se o potřebě dalšího vzdělávání, podpory ze strany nadřízených, zmiňují i ne zcela dobré platové podmínky. Vícekrát byl v rozhovorech zmiňován problém velkého počtu dětí ve třídách mateřských škol, dále se objevuje zmínka o zbytečnosti některých dokumentů.

Paní učitelka Jana to komentuje takto: *„Ty dvě hodiny nepřímé pracovní doby kdybych mohla dělat přípravu, to by bylo super, místo toho neustále vyplňuju nějaké zbytečné papíry. Nemluvím o třídnici, nebo docházce, ale nějaké sebehodnotící listy, plány osobního rozvoje, hodnocení denní, týdenní, měsíční, to je strašný. Už pro samé papíry zapomínáme na děti. Každá učitelka své děti ve třídě zná, ví, v čem jsou šikovné a v čem je potřeba přidat, ale proč o tom pořád produkovat další a další lejstra, která nikdo nečte. To by se ušetřilo lesů, kdyby tohle odpadlo.“*

3.2.3 Analýza a interpretace sdělení učitelů

Rizika interpretace rozhovorů

I přes vysokou snahu o nestranný popis a zhodnocení obsahu jednotlivých rozhovorů je důležité zmínit, že vedení rozhovoru je ovlivněno tím, že jsem též učitelkou v mateřské škole. Dalším faktorem je, že rozhovory byly časově omezeny, takže je možné, že nedošlo k celkové obsahové saturaci. Dalším faktorem je subjektivní výběr daných tvrzení, která byla pro mne konkrétně považována za významná. Podstatným rizikem je, že není možné zcela vyloučit, zda se u dotazovaných nejedná o sebestylizaci. I přes tato rizika je obsahová významnost sdělení učitelů pro tuto práci přínosná.

Interpretace nejdůležitějších informací zjištěných při rozhovorech

Ve většině případů učitelé očekávali výsledky dotazníku. Dalo by se říci, že učitelé mají představu o tom, co od nich rodiče očekávají. Co se týče rolí, rozhodně považují za nejdůležitější roli opatrovatele, což se zcela shoduje s výsledkem dotazníkového šetření. Za stěžejní označují učitelé dobrou komunikaci s rodiči. Učitelé si uvědomují vysoký společenský tlak na jejich osobu.

V rozhovorech se objevuje pochopení pro očekávání rodičů ze strany učitelů. Dokonce sami učitelé by jako rodiče měli stejná očekávání. Jen málokdy se objeví námitka, že v některých případech jsou očekávání rodičů lehce nepřiměřená možnostem. Ví, že by měli mít dobré vystupování, že by měli komunikovat s rodiči. V oblasti kompetencí dětí rodiče kladou větší důraz na sociální a personální kompetenci, učitelé spíše uvádí důležitost kompetence k učení dětí, ve vztahu k nutnosti zvládnání přípravy na vstup do základní školy. U oblasti zabývající se kompetencemi učitele můžeme pozorovat též významné shody. Z dotazníků vyplynulo, že rodiče preferují sociální, psychosociální a komunikační kompetenci učitele. Tuto kompetenci uvedli jako nejpodstatnější i učitelé, poté uváděli předmětovou kompetenci. Celkově to vypovídá o velkém zlepšení komunikace mezi učiteli a rodiči.

4. DISKUZE

Výkon profese učitele je komplikovaný proces, který má mnoho proměnných, jako je osobnost učitele, jeho vztah k dětem, rodičům, nadřízeným i ostatním. Nároky na výkon učitelství se rok od roku zvyšují. Na tuto skutečnost reagovala bakalářská práce potřebou zjištění očekávání rodičů od učitele mateřské školy. Dále bylo předmětem zájmu zjistit, jakým způsobem budou na tato očekávání reagovat učitelé v praxi.

Pomocí dotazníkového šetření mezi rodiči bylo zjišťováno, které role a kompetence učitele mateřské školy považují rodiče dětí za nejdůležitější, a které naopak za nejdůležitější nepovažují. Dále se dotazník snažil zjistit, které kompetence dětí předškolního věku jsou pro rodiče nejdůležitější. Výsledkem je zjištění, že rodiče přisuzují téměř všem rolím a kompetencím učitele velkou důležitost, ještě větší důležitost pak přisuzují kompetencím, které děti získávají v průběhu předškolního vzdělávání. Pokud rodiče musí volit mezi jednotlivými rolemi a kompetencemi pouze jednu, za nejdůležitější u učitele považují roli opatrovatele a sociální, psychosociální a komunikační kompetenci. U dětí pak sociální a personální kompetenci. Za nejméně důležitou roli učitele považují rodiče roli vůdce a manažera, a dále manažerskou a normativní kompetenci. Přesto, že v porovnání s ostatními rolemi a kompetencemi tyto dostaly nejméně preferenčních hlasů, v jednotlivém hodnocení byly uváděny jako důležité všechny z nich. Stejně tak kompetence dětí k řešení problémů, která vyšla v porovnání s ostatními nejméně důležitá, byla rodiči označována jako vysoce důležitá. Aby bylo možné zjistit, co si myslí učitelé o požadavcích rodičů na jejich role a kompetence, a dále co si myslí o požadavcích rodičů na obsah získávaných kompetencí u dětí předškolního věku, byl vybrán vzorek typických učitelů mateřské školy, se kterými byly vedeny rozhovory. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů bylo zjišťováno, jakou mají učitelky sebereflexi v oblasti svých rolí a kompetencí, a co si myslí o požadavcích rodičů. V průběhu rozhovorů byly učitelům předloženy výsledky dotazníkového šetření. Z rozhovorů vyplývá, že učitelé jsou si vědomi vysokých nároků ze strany rodičů. Jejich očekávání považují ve většině případů za adekvátní a pochopitelné, zvláště pak v oblastech, které se týkají kompetencí dětí získávaných vzděláváním v mateřské škole.

Schopnost zvládnout pedagogické role považují učitelé za součást své profese. Získání a prohlubování učitelských kompetencí označují jako dlouhodobý, většinou celoživotní proces potřebný k zlepšování svých pracovních výkonů. To vypovídá o dobré úrovni sebereflexe učitelů v oblasti jejich rolí a kompetencí. Dokonalé zvládnutí rolí a kompetencí vidí jako ideální stav, ke kterému se snaží přiblížit, což poukazuje na vysokou vnitřní motivaci učitelů.

Výsledek výzkumu koresponduje s názory odborníků, dále výzkum dokazuje, že se zlepšuje komunikace mezi školou a rodiči. Škola je více otevřená veřejnosti, rodiče se více zajímají o vzdělávání svých dětí, což klade vysoké nároky na profesní výkony učitele. Zvyšující se tlak na učitele si žádá systémové změny.

Odborníci navrhnou u učitelů mateřských škol vysokoškolské vzdělání, především z důvodu zvýšení prestiže učitelské profese a jeho vnímání společností.

K tomuto návrhu připojuji doporučení zavedení dlouhodobé souvislé praxe na všech stupních škol připravujících budoucí pedagogy. Je třeba soustavně a systematicky získané informace propojovat s praxí a tím komplexně dotvářet dané kompetence. Také by bylo třeba sjednotit systém sebevzdělávání a vytvořit jasný a srozumitelný způsob sebereflexe a vyhodnocování profesního růstu v konkrétních kategoriích, které by mohly korespondovat se systémem pedagogických kompetencí.

Pokud bychom se dále chtěli zabývat problémy vyvstávajícími z obsahu této práce, museli bychom učinit další komplexní výzkumy mapující požadavky na učitele ze strany nadřízených a kolegů, a v první řadě výzkumy mapující požadavky a potřeby dětí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá požadavky rodičů na učitele v mateřské škole a celkovým cílem bylo zjistit, jak učitelé tyto požadavky vnímají.

V teoretické části se práce zabývá definováním rolí a kompetencí učitele, jak ji vidí odborníci. Dále definuje kompetence dětí, kterých by měly dosáhnout v předškolním věku. Práce popisuje standard profese učitele a návrh kariérního systému učitele, ve kterém vidí do budoucna optimální způsob podpory a rozvoje učitelů.

Praktická část se zabývá zjištěním očekávání rodičů od učitelů v mateřské škole. Formou dotazníkového šetření bylo zjištěno, že rodiče mají vysoká očekávání na učitele téměř ve všech oblastech jejich profesních kompetencí. Bylo zjištěno, že nejvyšší důraz kladou rodiče na kompetence a role učitele týkající se jeho vztahu k dětem. Nejméně je pak pro rodiče důležitá kompetence normativní a manažerská. Výsledky dotazníků byly předloženy učitelům a v rozhovorech s nimi byly sledovány jejich názory a postoje na očekávání rodičů.

Z výzkumného šetření vyplývá, že si učitelé často uvědomují nároky rodičů, ve většině oblastí se shodují na nutnosti zvládnutí těchto kompetencí, ale též poukazují na nutnost tyto kompetence denně ověřovat v praxi a tím je zdokonalovat. Nejedná se o způsobilosti, které je možno získat jen praxí či jen studiem. Učitelé uvádí plný obsah všech kompetencí jako stav ideální, ke kterému se snaží dospět během dlouholeté praxe a sebevzdělávání. Každý učitel vkládá do své práce svůj osobitý a originální přístup a dává vzdělávací práci konkrétní podobu. Bylo by vhodné zajistit komplexnější systematickou podporu učitelů ze strany státu. Jako jedno z východisek by mohlo být dokončení koncepce a zavedení nového kariérního systému učitelů, který by koncipoval celoživotní vzdělávání, umožňoval motivovat učitele formou zvýšení platů a prestiže odborného učitele. Za primární považují umožnit učitelům kvalitně vykonávat svou práci zlepšením podmínek pro její výkon. Těmito podmínkami je myšleno především snížení počtu dětí ve třídách mateřských škol, které by nejen dle předpokladů odborníků, rodičů i učitelů vedlo k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

č.	číslo
IT	informační technologie
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
ot.	otázka
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	strana
Sb.	Sbírka zákonů
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaný
ZŠ	základní škola

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ:

BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2015. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0846-4.

BĚLINOVÁ, L., 1982. *Ke koncepci předškolní výchovy: soubor statí: pomocné učební texty pro potřebu vyučujících na středních pedagogických školách a pro učitele mateřských škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

DEISLER, H. H., 1994. *Každodenní problémy v mateřské škole: Pomoc pro učitelky a rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-010-3.

DELORS, J., 1997. *Učení je skryté bohatství*. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO – „Vzdělávání pro 21. Století“. Praha: ÚVRŠ. Dostupné na: http://www.unesco.org/delors/delors_e.pdf.

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido: ISBN 80-85931-79-6.

JANOUŠEK, J., 1988. *Sociální psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro stud. filozofických fakult studijních oborů 77-01-8 Psychologie, 75-04-08 Pedagogika a psychologie, 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů, aprobace psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Dostupné na: <http://krameriusndktest.mzk.cz/search/handle/uuid:1b10a760-5367-11e3-ae59-005056827e52>.

KYRIACOU, Ch., 2004. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

MICHALAK, R. a H. SOWIŃSKA, 2006. *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Krakow: Impuls. ISBN 83-7308-357-X.

MIŇOVÁ, M., 2010. *Príprava učiteľov materských škôl vo vzťahu k rozvoju ich kompetencií*. In *Klíčové kompetence jako způsob myšlení o vzdělávání v preprimární a primární edukaci. Česko-slovenské pedagogické a psychologické studie*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP. ISBN 978-80-7414-220-8.

NAKONEČNÝ, M., 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac., Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha. 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

NEZVALOVÁ, D., 2003. *Pedagogická orientace: odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS*. Brno: Československá pedagogická společnost, č. 4. ISSN 1211-4669.

PAŠKO, I., 2009. *Comptence of the preschool teacher of natural sciences*. In *Dítě předškolního věku a jeho paidagogos: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: 1.-3. dubna 2009, Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-647-1.

PODHÁJECKÁ, M., 2014. *Hrová kompetencia a fenomén hry v kontexte edukačného procesu*. In *Hra je krásnou přípravou k vážným věcem: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: 27.3.-28.3.2014, Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-390-1.

PUŚLECKI, W., 2001. *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*, [w:] *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*, red. I. Adamek, Krakow: Impuls.

SMOLÍKOVÁ, K., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-33-5.

SYSLOVÁ, Z., 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠKOBRTAL, P. a R. BADOŠEK, 2013. *Psychologie pro NMgr. studium učitelství pro MŠ 1*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, katedra pedagogické a školní psychologie. ISBN 978-80-7464-449-8.

ŠVEC, V., 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.

VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 2., přeprac., Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. [cit. 2015-03-05]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

SEZNAM PŘÍLOH:

- Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče dětí MŠ
- Příloha č. 2 Struktura rozhovoru s učiteli
- Příloha č. 3 Ukázka rozhovoru s učiteli

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče dětí MŠ

DOTAZNÍK

Vážený rodiče,
jmenuji se Hana Šímová, jsem učitelka v MŠ a studuji obor Učitelství pro MŠ na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který poslouží pouze pro účely mé bakalářské práce a je anonymní.

Děkuji Vám za ochotu a čas věnovaný vyplnění.

VYSVĚTLENÍ ZPŮSOBU VYPLŇOVÁNÍ

Ke každé otázce prosím doplňte do vyznačeného pole číslici 1-5, dle toho, do jaké míry považujete dané tvrzení za důležité, kde 1 je minimální hodnota a 5 maximální.

1	2	3	4	5
nedůležité	méně důležité	průměrně důležité	více důležité	zcela důležité

Hodnoťte prosím tvrzení jako celek a vyvarujte se dílčímu hodnocení jednotlivých vět či částí.

Do jaké míry považuji za důležité,

1. aby učitel MŠ byl empatický, dával dětem pocit bezpečí, lásky a úcty?
2. aby učitel MŠ komunikoval dobře s dětmi, rodiči, institucemi, veřejností?
3. aby učitel MŠ navozoval přirozené i modelové situace, ve kterých si děti osvojují kompetence pro život. Aby byl schopný diagnostikovat, plánovat, projektovat, programovat, motivovat děti a hodnotit výchovně-vzdělávací činnost?
4. aby učitel MŠ dokázal dobře organizovat děti, byl přizpůsobivý k systémovým a organizačním změnám?
5. aby učitel MŠ uměl dobře plánovat, organizovat, realizovat a hodnotit všechny aktivity s dětmi?

6. aby učitel MŠ dokázal rozeznat sociální deviace a věnoval pozornost ochraně dětí v širším kontextu a dokázal učinit kroky k nápravě?
7. aby učitel MŠ byl k dispozici rodičům při dotazech týkajících se dětí, byl schopný odborně poradit, případně předat kontakty na odborníky, aby vzbuzovala pocit důvěry?
8. aby učitel MŠ byl svou osobností, vystupováním a chováním dětem příkladem?
9. aby učitel MŠ dokázal reflektovat dění ve třídě, popsat situace a objektivně hodnotit kolektiv i jednotlivé děti?

Kterou z otázek 1-9 považujete za nejdůležitější?

10. aby učitel MŠ měl systematické teoretické znalosti z oboru předškolní pedagogiky?
11. aby učitel MŠ ovládal strategii výchovy v teoretické i praktické rovině, znal podrobně metodiku a přizpůsoboval ji potřebám dětí?
12. aby učitel MŠ ovládal procesy a podmínky výchovy, znal nové trendy vzdělávání, měl znalosti o právech dětí?
13. aby učitel MŠ znal prostředky pedagogické diagnostiky. Diagnostikoval sociální vztahy ve třídě, specifické potřeby dětí, patologické projevy dětí. Dokázal řešit školní výchovné situace a problémy, dokázal pracovat stejně tak s dětmi nadanými, jako s dětmi s patologickými projevy?
14. aby učitel MŠ spoluvytvářel příznivé klima ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů dětí. Dokázal uplatnit efektivní způsoby komunikace s dětmi i rodiči, dokázal se orientovat a řešit náročné sociální situace?
15. aby učitel MŠ měl základní znalosti o zákonech a normách vztahujících se k výkonu jeho profese. Aby se orientoval ve vzdělávací politice, systému třídní dokumentace, aby dovedl organizovat nadstandardní aktivity v rámci třídy a školy?

16. aby učitel MŠ měl široký rozsah všeobecných znalostí v mnoha oblastech života. Aby vhodně reprezentoval učitelskou profesi, byl etický, dokázal dobře obhájit své profesní postupy a reflektovat své výkony?

Kterou z otázek 10-16 považujete za nejdůležitější?

17. aby se mé dítě v MŠ učilo soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat, experimentovat, používat pojmy, znaky, symboly. Získávalo poznatky o světě lidí, kultury, přírody i techniky. Bylo schopno klást otázky a hledat na ně odpovědi, radovat se ze svého poznání. Aby se učilo s chutí, dokázalo hodnotit své pokroky, dokázalo vyvíjet úsilí a soustředit se na činnost, záměrně si zapamatovat, dokončovat svou práci, postupovat dle instrukcí a dobrat se výsledku?

18. aby se mé dítě v MŠ učilo všimát si dění i problémů ve svém okolí, řešit problémy na které stačí, pracovat samostatně i ve skupinách, nebát se experimentovat, vymýšlet nová řešení, rozvíjet fantazii a představivost. Využívat logiky, matematických postupů, uplatňovat početní představy, užívat číselných i matematických pojmů. Nebát se chybovat?

19. aby se mé dítě v MŠ učilo ovládat řeč, samostatně vyjadřovat své myšlenky, otázky, sdělení, vést smysluplný dialog, sdělovat své prožitky, pocity a nálady. Mluvit bez zábran, domlouvat se gesty i slovy. Naučit se využívat informativní a komunikační prostředky a ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní?

20. aby se mé dítě v MŠ učilo samostatně rozhodovat o svých činnostech, vytvářet svůj názor, uvědomovat si odpovědnost za své jednání. Dokázat projevit citlivost a ohleduplnost, pomoci slabším, rozpoznat nevhodné chování, vnímat nespravedlnost, agresivitu a lhostejnost. Aby se dokázalo ve skupině prosadit, ale i podřídit, uplatňovat společenské návyky, respektovat druhé, uzavírat kompromisy. Umět odmítnout nepříjemné chování i komunikaci, napodobovat modely prosociálního chování?

21. aby se mé dítě v MŠ učilo plánovat, řídit a vyhodnocovat své činnosti a hry, dokázat poznat své silné a slabé stránky, odhadnout rizika svých nápadů, přizpůsobovat se okolnostem, chápat svou odpovědnost za svobodné rozhodnutí. Získávat smysl pro povinnost, vážit si úsilí druhých, ocenit pracovitost a činnost. Uvědomovat si pravidla společného soužití a chápat co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami. Chápat práva druhých a vědět že všichni mají stejnou hodnotu. Dbát na osobní zdraví a bezpečí?

Kterou z otázek 17-21 považujete za nejdůležitější?

Příloha č. 2: Struktura otázek pro rozhovory s učiteli

STRUKTURA OTÁZEK PRO ROZHOVORY S UČITELI

1. Vzájemné představení, uvedení identifikačních údajů, věku, délky praxe v MŠ.
2. Jak byste stručně popsala tento dotazník, čeho si myslíte, že se týká?
3. Které otázky vás nejvíce zaujaly a proč?
4. Všiml jste si, že je dotazník dělený na tři části, proč si myslíte, že to tak je?
5. Které z otázek 1-9 si myslíte, že rodiče považují za nejdůležitější a proč?
6. Které z nich si myslíte, že rodiče označili za nejméně důležité a proč?
7. Které z nich považujete za nejdůležitější a nejméně důležité vy a proč?
8. Jaký vidíte rozdíl mezi rolemi a kompetencemi učitele?
9. Které z otázek 10-16 považujete za nejdůležitější a proč?
10. Které z nich za nejméně důležité a proč?
11. Které si myslíte, že rodiče považují za nejvíce a které za nejméně důležité a proč?
12. Kterou z otázek 17-21 považujete za nejdůležitější, kterou za nejméně důležitou a proč?
13. Jak si myslíte, že rodiče budou hodnotit míru důležitosti těchto otázek a proč?

Seznámení dotazovaných s výsledky dotazníkového šetření:

1. Považujete výsledek výzkumu za překvapivý, v které oblasti a proč?
2. Máte pocit, že výsledek odpovídá vašim zkušenostem z praxe?
3. Sdělují vám rodiče své požadavky během společných rozhovorů?
4. Jakým způsobem zjišťujete požadavky rodičů vy?
5. Co si myslíte o požadavcích rodičů na vaši profesi?
6. Myslíte si, že jste schopen tyto požadavky rodičů naplňovat?
7. Jak pracujete na tom, abyste zlepšoval své pedagogické kompetence?
8. Co by vám mohlo pomoci při zlepšování a prohlubování vašich kompetencí?

Příloha č. 3: Ukázka rozhovoru s učitelí

UKÁZKA ZÁPISU ROZHOVORU S UČITELI

Základní údaje:

Paní učitelka Zora, věk 54 let, vzdělání – střední pedagogická škola, délka praxe v MŠ 36 let, 31 let jako učitelka, 5 let v pozici ředitelky jednotřídní vesnické MŠ. Nyní pracuje v menším městě v pozici učitelky již více jak deset let.

Co si myslíte o dotazníku, který jsem Vám dala k přečtení?

„Je to dotazník pro rodiče, který se týká obsahu učitelské práce v mateřské škole. Má dost komplikované formulace. Měl by zjišťovat, které oblasti vzdělávání považují rodiče za nejdůležitější.“

Myslíte si, že je dotazník pro rodiče srozumitelný?

„Těžko říci, myslím, že pro většinu rodičů asi ano, samozřejmě jsou tací, kteří se tím moc zabývat nebudou.“

Vzpomínáte si na některé otázky v dotazníku, nebo některé oblasti, kterých se dotazník týkal?

„Pokud si dobře pamatuji, tak dotazník se týkal všech oblastí. Byly tam otázky týkající se rolí učitelky, jejího chování, vystupování, znalostí, komunikačních schopností, no celkové osobnosti učitelky. Taky tam byly otázky obsahující náplň naší práce v souvislosti s přípravou dětí na školu. Stačí, takto, musela bych se podívat.“

Po nahlédnutí do dotazníku, které otázky se domníváte, že budou rodiče považovat za nejdůležitější?

„No, myslím, že rodiče označí jako důležité všechny otázky, všechny jsou důležité, také se sebou souvisí. Podle mě, to rodiče považují za samozřejmost, že to všechno děláme.“

To máte jistě pravdu, ale přeci jen některé věci by mohly být pro rodiče důležitější.

„Jistě že znalost zákonů a norem nebude asi tak důležitá jako vztah k dětem. Učitelka musí být profesionálka a umět vystupovat a jednat s rodiči. To je základ, vycházet s dětmi a s rodiči. Máme na to školu tak je samozřejmé, že to očekávají. Nemůže to dělat každý. Učitelka musí mít důvěru rodičů, jinak pak vznikají konflikty a nedorozumění. Nejlepší je, když má rodič aspoň trochu představu o tom, co se v průběhu dne v mateřské škole děje. U nás umožňujeme po domluvě rodičům přítomnost při dopoledních činnostech, taky pořádáme tvořivá odpoledne pro rodiče s dětmi, takže rodiče mají do školky přístup. Pomáhá to navazování bližšího vztahu, pak se i konfliktní situace řeší daleko lépe.“

To je skvělé, a co si myslíte o požadavcích na učitelku, které se týkají vzdělávacího obsahu, metodiky, postupů, diagnostiky, práce s kolektivem?

„Učitel musí být odborník, jinak to není možné dělat. Byl by to jen nahodilý chaos bez cíle, metodiky a postupů. Také to souvisí s bezpečím dětí, kdyby učitelka nevěděla, co dělá, bylo by to pro děti taky nebezpečné. Jsme vzdělávací instituce a organizace práce je potřebná. Děti potřebují režim a vedení. Musíme je připravovat na život, na vstup do základní školy, proto je třeba procvičovat všechny oblasti, co uvádíte v dotazníku.“

Takže si nemyslíte, že by něco mohlo být rodiči označené jako méně důležité?

„Snad jen ty oblasti týkající se znalosti zákonů a dokumentace, to rodiče tolik nezajímá, ale pro nás je to stejně důležité, bez toho to nejde.“

Po seznámení s výsledky dotazníkového šetření:

Tuším, že vás výsledky moc nepřekvapily, že?

„Jistě že ne, rodiče mají vysoké nároky ve vztahu k jejich dětem, je to logické, já bych jako matka taky vyžadovala absolutní profesionalitu od učitelky a pokud možno i něco navíc. Pokud si mají rodiče vybrat školku, tak dají dítě do té, kde jsou profesionálové a mají zaručený určitý standard.“

Když mluvíte o tom standardu, jak si myslíte, že by bylo možné zajistit, aby všechny mateřské školy tento standard splňovaly, nebo lépe řečeno aby učitelky splňovaly standard ve své profesi?

„Tak určité předpoklady musí mít každý student učitelství. Taky v náplni práce máme jasně stanovené požadavky a řídíme se rámcovým vzdělávacím programem.“

Kdybyste mohla srovnat tyto výsledky s vašimi zkušenostmi z praxe, shodují se?

„Ano, rodiče mají plno očekávání, je dobré o nich mluvit, nejlépe hned na začátku docházky dítěte do mateřské školy. Abychom ubezpečili rodiče, že o jejich děti bude postaráno.“

Nesetkáváte se někdy s přehnanými požadavky?

„Ale jistě, ale všechno je to otázkou diskuze a domluvy s rodiči. Stanovíme si nějaká pravidla a ta dodržujeme. S těmi také rodiče seznámíme na začátku docházky.“

Máte na mysli pravidla dětského kolektivu ve třídě?

„Pravidla pro děti i pro rodiče. Rodiče musí vědět, že se na vás mohou obrátit s jakýmkoli problémem, dotazem, že jste jim k dispozici, pokud jim nabídnete možnost konzultací, budou klidnější. Sdělíte jim, aby vás informovali co nejvíce o svém dítěti a všech změnách, které v rámci rodiny prožívá. Také si stanovíme pravidla, pro děti, co smí a co nesmí, v jakém prostoru co mohou a co nesmí a podobně.“

Takže vy sama požadavky rodičů řešíte individuálně při rozhovorech a konzultacích?

„Ano většinou. Pokud se jedná o netypické požadavky, pošlu je za ředitelkou. Třeba v otázce specifické diety, nebo nepravidelné docházky.“

Takže máte oporu v paní ředitelce?

„Ano, vždy se dohodneme na postupu.“

Myslíte si, že jste schopná přiměřeně naplňovat všechny požadavky rodičů?

„Dělám, co můžu. Od rodičů mám docela pozitivní zpětnou vazbu. Vždycky ocení, když uděláte něco navíc, mají rádi nadstandardní akce, vstřícnost a otevřenost. Vždycky to tak bylo.“

Jakým způsobem pracujete na tom, abyste se zlepšovala, abyste byla více kompetentní, větší odborník?

„Nejvíc se člověk učí zkušenostmi a praxí. Taky chodíme na školení.... No teď už mám pár let před důchodem, už toho na sobě moc nezměním. Dělám svou práci už 36 let, ono je to s dětma pořád stejné. V každé třídě se najdou ti šikovní i ti nešikovní. Jde o to si ke všem najít nějakou cestu.“

Ještě jedna otázka na závěr, co si myslíte, že by mohlo pomoci ke zlepšení vaší práce, nebo práce učitelů obecně, co by pomohlo, aby byli lepší profesionálové, kompetentní odborníci, aby podávali lepší výkony?

„No to je těžké takhle shrnout, dříve když já jsem studovala, přišli jsme do praxe po škole plně připravení. Věděli jsme přesně co s dětmi dělat, měli jsme řízené výstupy, neohlášené hospitace. V dnešní době to je pro mladé kolegyně nemyslitelné. Na hospitaci se připraví dva měsíce dopředu, a když přijde do praxe mladá vystudovaná učitelka, stoupne si před děti a neví, co s nimi má dělat. Je to více o technice, o papírech a méně o samotné každodenní přípravě a konkrétní práci. Děti musí něco znát a něco předvést, musí to trochu odsýpat, ne abychom sklouzli k hlídání dětí.“

Takže máte na mysli lepší profesní přípravu na školách?

„No hlavně teď jsou taky ty školy, kde dostudujete a můžete dělat kde co, třeba v družině, s důchodci i s dětmi... ono je to asi lepší, že můžete najít lépe práci, ale pak takový člověk ví kousek od tohoto, kousek támhletoho a vlastně nic pořádně.“

Myslíte si, že by pomohlo, kdyby bylo povinné vysokoškolské vzdělání u učitelů v mateřských školách?

„Myslím, že to není nutné, spíš by pomohl lepší výběr těch, které přijímají na pedagogické školy, jak na vysoké tak na střední a taky více praxe při studiu. Ne jednou za rok na týden, ale průběžně.“

A pro vás jako učitelku, která už má praxi i zkušenosti, co by se vám pomohlo, abyste mohla lépe pracovat s dětmi, máte nějaký nápad?

„Myslím, že ke své práci mám všechno, co potřebuji.“

Moc vám děkuji za rozhovor.