



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

Učitelka mateřské školy v proměnách času

Vypracovala: Aneta Hřavová
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím informačních zdrojů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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 bakalářské práce. Dále souhlasím s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly, v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb., zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby bakalářské práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 20. 3. 2016

Aneta Hřavová

Poděkování

Děkuji tímto vedoucí své bakalářské práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, podporu, trpělivost a pomoc při zpracování této práce. Dále chci poděkovat těm, kteří věnovali čas rozhovoru a dotazníkům.

Abstrakt

Cílem této práce je srovnání systému předškolního vzdělávání v mateřských školách před a po sametové revoluci. V teoretické části je popsán vývoj předškolního vzdělávání od 50. let 20. století až po současnost. Teoretická část je zaměřena i na pojetí učitele a práci učitelky mateřské školy. Zmíněny jsou cíle předškolního vzdělávání, změny ve školní legislativě a tvorbě vzdělávacích programů. Praktická část přináší výsledky smíšeného výzkumu, jehož cílem bylo (na základě rozhovorů a dotazníkového šetření) zjistit, jak vnímají učitelky s dlouholetou praxí vývoj své profese v čase, jaké vnímají změny.

Klíčová slova

učitel, mateřská škola, školství, dítě, výchova, vzdělávání, kompetence

Abstract

Objective of the study is comparison of the preschool education system in a nursery schools before and after the Velvet Revolution in 1989. The theoretical part describes the development of preschool education since the 50's of the 20th century to the present. The theoretical part is focused also on the concept of a teacher and the role of a kindergarten teacher. Mentioned are goals of preschool education, changes in the legislation and the creation of school educational programs. The practical part presents the results of the combined research which aim was (based on interviews and questionnaires) to determine how the teachers with a long-time experience perceive the development of their profession during the time and which changes they perceive.

Keywords

teacher, kindergarten, education, child, education, training, competence

Obsah

ÚVOD	7
1 ŠKOLSTVÍ V ČESKOSLOVENSKU PŘED ROKEM 1989	8
Škola podle V. I. Lenina	8
Změny po roce 1948	10
50. léta v československém školství	10
60. léta v československém školství	13
70. léta v československém školství	14
80. léta v československém školství	15
2 MATEŘSKÉ ŠKOLY PO ROCE 1989	17
2.1 Kurikulum předškolního vzdělávání	19
2.2 Organizační formy v mateřské škole	21
3 UČITEL	24
3.1 Vzdělání a kvalifikace učitelek mateřských škol před rokem 1989	25
3.2 Vzdělání a kvalifikace učitelek mateřských škol po roce 1989	26
3.3 Klíčové kompetence učitele	28
3.4 Specifika učitelské profese	29
4 METODIKA	31
5 VÝSLEDKY	34
5.1 Výsledky na základě rozhovorů	34
5.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření.....	38
6 DISKUSE	47
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM PŘÍLOH	53

ÚVOD

Tématem bakalářské práce je Učitelka mateřské školy v proměnách času. Toto téma jsem si zvolila, protože mě zajímá vývoj předškolního vzdělávání, vnímání proměn profese učitele mateřské školy z pohledu samotných učitelek.

V teoretické části je charakterizováno školství v České republice od 50. let 20. století. Jsou zde přiblížena jednotlivá období, přičemž v každém období popisují otázky pojetí školství, specifické cíle a úkoly tehdejšího školství a v neposlední řadě se také věnují otázkám politického vlivu a nástinu případných dopadů na české školství, konkrétně na mateřské školy.

Dále je v teoretické části zmíněna otázka nahlížení na učitelskou profesi z pohledu společnosti, podrobně přiblížena metodika práce v mateřských školách a legislativa mateřských škol.

Následují kapitoly, které se týkají stejných otázek, jsou chronologicky řazeny až k současnému vzdělávání v mateřských školách.

V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaký je pohled učitelek mateřských škol na jejich profesi za totalitního režimu a v současném systému a jaké změny od sametové revoluce v mateřských školách nastaly, a to na základě rozhovorů a dotazníkového šetření s učitelkami mateřských škol.

1 ŠKOLSTVÍ V ČESKOSLOVENSKU PŘED ROKEM 1989

V souvislosti s proměnami Československé republiky na socialistický stát docházelo přirozeně ke změnám v československém školství. Ty se dotýkaly zejména kvalitativní změny ve výchově mládeže a dospělých s cílem k výchově komunistické (Jůva, 1982).

Jůva (1982) ve své knize Úvod do srovnávací pedagogiky uvádí, že základnu socialistické výchovně vzdělávací soustavy vytvořili představitelé marxismu-leninismu. Zakladatelé tohoto směru, jak už sám název napovídá, byli filozofové Karel Marx a Bedřich Engels, kteří vyjádřili požadavek všeobecné školy pro každého a zcela bezplatně.

Dále popisuje, že ideové základy, ze kterých vychází sovětská a socialistická pedagogika, položil Vladimír Iljič Lenin, který usiloval o všestranný vývoj jedince jako budovatele socialistické společnosti.: *„Nesmíme přejímat metody staré školy, které zatěžovaly paměť mladého člověka nesmírnou spoustou vědomostí... ale to neznamená, že stačí omezit se jen na komunistické poučky a naučit se nazpaměť jen komunistickým heslům. Tím komunismus nevybudujeme. Komunistou se člověk může stát jedině tehdy, obohatí-li své vědomosti vším, co lidstvo vytvořilo.“* (Jůva, 1982, s. 40).

Škola podle V. I. Lenina

Na významnou činnost Lenina poukazuje i Štverák (1983), který říká, že pro nové pojetí výchovy a vzdělávání v socialistické společnosti mají základní význam Leninovy filozofické práce, které předkládají základní otázky výchovy. Ve své knize autor poukazuje také na Leninovo pojetí morálky: Lenin odmítá podle ideje marxismu-leninismu buržoazní morálku, mravní je podle něj vše, co slouží k vítězství dělnické třídy.

Lenin od Velké říjnové socialistické revoluce vystupoval na všech učitelských sjezdech, kde vyjadřoval své myšlenky a cíle v rámci výchovy a vzdělávání (Váňa, 1963).

Váňa (1963) dále uvádí, že výchova ke komunistické morálce má podle Lenina v lidech vybudovat oddanost socialismu a komunistickému vztahu k práci.

V knize *Dějiny pedagogiky* z roku 1963 Váňa (1963) uvádí Leninův názor na mravnost, která má sloužit ke zničení vykořisťovatelské společnosti a to, co pomáhá budovat komunismus. Dle Lenina vykořisťovatelé považovali mladou generaci za schopné sluhy

přinášející zisk a škola jim sloužila jako nástroj své třídní nadřazenosti, a proto bránili pracujícím lidem ve vzdělání a v přístupu ke kultuře. Socialismus však vyžaduje, aby pracovali všichni lidé pro celek, nikoli pro malou skupinu vykořisťovatelů. S tímto požadavkem se formuluje i názor na novou socialistickou školu. Ta má podle Lenina poskytnout bezplatné vzdělání všem lidem a vychovat tak novou komunistickou společnost.

Lenin kladl důraz na propojení vzdělávání a ideové výchovy. Uvědomoval si, že učitel hraje v tomto procesu velmi důležitou, vlastně stěžejní roli, a proto usiluje o sepětí učitelů s komunistickou stranou. Úkolem nové pedagogiky je podle něj spojit učitelskou činnost se socialistickou organizací společnosti (Štverák, 1983).

V duchu této myšlenky formuloval základní požadavky na socialistickou školu, které byly uplatňovány desítky let v Sovětském svazu a svazových republikách a tedy i v Československu. Výchova by měla být spojena s potřebami socialistické výstavby. Taková výchova by měla probíhat nejen ve školách, ale i v rodinách, první výchovní instituci, která formuje dítě určitým směrem. V duchu komunismu vyzdvihl Lenin mravní výchovu, dále pak tělesnou výchovu a polytechnické vzdělání (Váňa, 1963).

Polytechnické vzdělání má sloužit k spojení teorie s praxí, které mají být ve vzájemné jednotě. Toto vzdělání má ve školách za úkol vybudovat v mládeži odpovědný vztah k práci, podněcovat k práci, která má být radostným budováním socialistické společnosti. Varoval však před monotecnismem, ve kterém se žáci orientují pouze jedním technickým směrem. Výsledkem polytechnického vzdělání a výchovy v socialisticky orientovaných zemích má být kolektivismus, socialistické vlastenectví, proletářský internacionalismus, uvědomělá kázeň a humanismus (Jůva, 1982).

Váňa (1963) se ve své knize popisuje Leninovy myšlenky a požadavky. Lenin se ve svých filozofických pracích věnoval i učitelům. V těch spatřoval hlavní armádu socialistické osvěty. Vzhledem k velkému vlivu učitelů na veškerou mládež z hlediska kulturního i politického požadoval převýchovu starých učitelských kádrů, kteří vyrostli v buržoazní společnosti. Noví učitelé by měli vzejít z řad dělníků a rolníků s ideami komunismu. Byla vybudována rozsáhlá síť škol pro vzdělání učitelstva, jejich platy byly několikrát zvýšeny a mnoha učitelům se dostalo i vyznamenání za vynikající práci ve škole.

Dále požadoval zrovnoprávnění ženy, která by měla mít možnost chodit do zaměstnání a osvobodit jí tak od hospodaření v domácnosti. Pro tyto případy mají fungovat pro děti v předškolním věku jesle a mateřské školy. Požadoval více těchto institucí, které mají dbát o všestranný rozvoj dětí (Váňa, 1963).

Změny po roce 1948

Váňa (1963) uvádí, že po skončení druhé světové války, mezi lety 1946 – 1950, bylo nutno rozšířit síť škol všech stupňů a kvalitativně zlepšit a přeformovat výchovně vzdělávací práci.

Jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), první celostátně platnou směrnici pro předškolní vzdělávání v Československu se v roce 1945 stal Prozatímní pracovní program pro mateřské školy.

Somr a Šmelová (1987) popisují požadavky komunistů na sjezdu KSČ v roce 1946 na budování politické školy postavené na ideálech, ze kterých vzešlo osvobození. Dále byl vysloven požadavek na zvýšení úrovně vzdělání na vesnicích a vyslovena vize jednotného státního školství, které umožní vzdělání každému žákovi.

V roce 1948 byl přijat Zákon o jednotné škole, podle kterého byla vybudována jednotná státní škola, která byla bezplatná. Do jednotného školského systému byla začleněna i mateřská škola, do které byly přijímané děti ve věku od tří do šesti let (Váňa, 1963).

Téhož roku vznikl Pracovní program pro mateřské školy, v němž byl jako společný cíl stanoven požadavek budování základů pro výchovu socialistického člověka (Rýdl, Šmelová, 2012).

Tento systém zestátnil veškeré školy a osvobodil se tak z područí církve. Do roku 1951 byla prakticky zavedena povinnost všeobecného sedmiletého vyučování. V roce 1949 bylo na paměť Josefa Hakena založeno tzv. Hakenovo stipendium, které uděloval ministr školství nejlepším studentům škol s pedagogickým zaměřením (Štverák, 1983).

50. léta v československém školství

V 50. letech 20. století se objevuje nově orientovaná pedagogická literatura. Byly položeny základy vysokoškolské pedagogiky, andragogiky i sociální pedagogiky. Do

oblasti zájmů se dostává i speciální pedagogika, rozvíjí se srovnávací pedagogika, kde autoři porovnávají pedagogiku Sovětského svazu s pedagogikou kapitalistických zemí. (Somr, Šmelová, 1987).

Vycházejí nové učebnice, mezi nimi například Učitelské noviny. Dále byly přeloženy základní učebnice pedagogiky ze sovětské pedagogické a metodické literatury (Váňa, 1963).

Somr a Šmelová (1987) připomínají, že byl zaznamenán velký nárůst pedagogických časopisů. Tyto časopisy měly obecný charakter (Pedagogika, Socialistická škola), časopisy věnující se konkrétním školským stupňům (Komenský, Jednotná škola, Vysoká škola), časopisy věnující se jednotlivým vyučovacím předmětům (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk ve škole, Přírodní vědy, Výroba a škola, Estetická výchova).

O vývoj tehdejšího školství se zasadil i tehdejší československý prezident Klement Gottwald, jak popisují Somr a Šmelová (1987) v knize *Dějiny školství a pedagogiky*. Gottwald vyjádřil požadavek, který byl směřován k mladé generaci tehdejší společnosti. Mladý komunista má podle Gottwalda být strážcem a zdokonalovat jeho socialistický názor. To jsou podle tehdejšího československého prezidenta povinnosti mladých dělníků, studentů, rolníků i zaměstnanců.

V knize *Dějiny školství a pedagogiky* (Somr, Šmelová 1987) se objevuje výrok Klementa Gottwalda, ve kterém říká, že pro budování socialismu si musí pracující lid vytvořit a vychovat vlastní inteligenci, která pochází ze socialismu, a která je s ním tříděně a ideologicky spjatá. (Somr, Šmelová, 1987).

Nový školský zákon z roku 1953 požadoval rozšíření sítě mateřských škol. Docházka do mateřských škol byla nepovinná. V další části bylo nově organizováno vzdělávání učitelů. Učitelky mateřských škol se vzdělávaly na tříletých pedagogických školách, na které přímo navazoval jeden rok řízené praxe v mateřské škole (Váňa, 1963).

Tohoto roku byly vydány Prozatímní osnovy pro mateřské školy. Důraz byl kladen zejména na mravní, tělesnou, hudební a výtvarnou výchovu, vyzdvižena byla nutnost spolupráce mateřské školy s rodinou. Tyto osnovy stanovovaly hravé formy práce. Osnovy byly první závaznou normou pro práci všech mateřských škol v Československu. Byl zde stanoven rozsah poznatků, které si má dítě osvojit během navštěvování mateřské

školy. Osnovy byly podle rozsahu poznatků rozdělené pro dvě věkové skupiny. První skupinou byly mladší děti, druhou skupinou děti starší. Obsah práce byl rozdělen do výchovných složek, což významně posílilo didaktickou funkci. Ovšem docházelo k značnému přetížení a kladení důrazu na rozumovou výchovu a opomíjení významu hry. Učitelky v mateřských školách spatřovaly nutnost věnovat se nejprve povinným zaměstnáním v mateřské škole. Tato idea vedla k nezdravému přetěžování dítěte (Rýdl, Šmelová, 2012).

Na X. sjezdu KSČ roku 1954 strana znovu upozornila na nutnost zvyšování ideologické i odborné úrovně učitelů, požadovala četnější zavádění polytechnického vzdělávání a vyzdvihla nutnost vychovávat ve školách podle zásad socialistické morálky (Váňa, 1963).

V roce 1955 byly vydány Osnovy mateřské školy. Tyto osnovy v sobě zahrnovaly metodické pokyny pro učitelky mateřských škol, stanovovaly společné ideologické cíle, obsah a rozsah vědomostí, dovedností a návyků, které mají být dětem poskytovány. Velký důraz byl v těchto osnovách kladen na vzájemnou spolupráci mateřské školy s rodinami dětí (Rýdl, Šmelová, 2012).

Somr a Šmelová (1987) se věnují i popisu dalších zasedání. V roce 1955 se ÚV KSČ usnesla na několika bodech změny výchovně vzdělávací práce v Československu. Byla ostře kritizována práce učitelů. Dle KSČ nebyla práce učitelů dostatečně kvalitní a na výši doby. Nedostatky v práci škol se zvětšovaly. Žáci pak měli jen formální vědomosti a často propadali. Dále byla vznesena kritika na pedagogiku jako takovou. Ta nedostatečně pomáhala ke zvyšování úrovně výchovy a vyučování v našich školách. Byl vznesen požadavek více teoreticky objasnit její úlohu a prakticky pomáhat realizovat základní úkoly školy. Poněkud výrazně a negativně se strana vyjádřila k sociálnímu složení studentů výběrových škol. Uváděla pouze 40 % studentů z dělnických a rolnických rodin, na vysokých školách dokonce jenom 37 %, což bylo v přímém rozporu s významem a úlohou dělnické třídy v procesu socialistické výstavby.

Dále Somr a Šmelová (1987) uvádějí, že byly kritizovány učební osnovy a učebnice. Žákům tak nebylo možné poskytnout kvalitní vědomosti, které by si žáci osvojili a uměli si na jejich základě utvářet svůj názor a tvořivě je aplikovat v praxi. Velký důraz byl kladen na polytechnickou výchovu, zvýšení zájmu rodiny a veřejnosti o socialistickou

výchovu mládeže. Ministerstvu školství byla uložena povinnost od roku 1956 vydávat časopis Rodina a škola.

XI. sjezd KSČ v roce 1958 předložil nové pojetí vzdělávání, které by mělo být více založeno na lásce k fyzické práci, což se v tehdejším školství naplňovalo podle strany nedostatečně. Ta vznesla požadavek většího propojení teorie s praxí, školy s životem/prací (Váňa, 1963).

Ve stejném roce vznikly pro předškolní vzdělávání Pokusné osnovy pro mateřské školy. K těmto osnovám byla později vypracována metodická příručka z roku 1960 Rok v mateřské škole (Rýdl, Šmelová, 2012).

60. léta v československém školství

Jak uvádí Váňa (1963), 12. června 1960 vznikla nová Ústava, která byla schválena Národním shromážděním. V souvislosti s novou Ústavou dochází opět k přeměnám československého školství. Byl přijat nový školský zákon, který zdůrazňuje poslání škol - vychovávat mládež a pracující prodchnuté ideami socialistického vlastenectví a nadšené budovatele komunismu.

Je znovu zdůrazněna role učitele jako hlavního činitele ve výchově a vzdělávání mladé generace. Učitelé by měli být spjatí s dělnickou třídou. Jejich posláním by měla být veřejná kulturně-politická činnost. Opět se setkáváme s důrazem na spolupráci rodiny a školy. Rodiče by měli své děti vychovávat ve shodě s potřebami socialistické společnosti.

Rýdl a Šmelová (2012) opět popisují vznik dalších osnov pro mateřské školy. V roce 1960 vznikají Osnovy výchovné práce pro mateřské školy. Tento dokument má již svou konečnou podobu a obsahuje cíle i obsahy pro dvě věkové skupiny dětí – mladších a starších. Důraz je kladen na mravní výchovu a kolektivní výchovu. Od šedesátých let 20. století vycházely již pouze dokumenty konkretizující či upřesňující cíle a obsahy předškolního vzdělávání.

XII. sjezd KSČ v roce 1962 stanovil na školu další požadavky: zvýšení počtu pracovníků na středních a vysokých školách, zajištění kvalifikačního růstu, politické i odborné úrovně učitelů, zvýšení odpovědnosti učitelů za komunistickou výchovu, kterou je nutno posílit na školách všech stupňů (Váňa, 1963).

Vzhledem k minimální návaznosti jeslí a mateřských škol se zvýšila potřeba tento nedostatek napravit. Tak vznikly v roce 1963 nové Osnovy výchovné práce pro jesle a mateřské školy. Opět se dělily do dvou skupin podle věku dětí pro starší a mladší děti. Těmito osnovami byla znovu prodchnuta komunistická ideologie a její šíření v mateřských školách, kladl se důraz na zaměstnání v mateřských školách, vyzdvihla se potřeba respektování individuálních a věkových zvláštností dětí. Tyto osnovy byly platné do roku 1967, kdy došlo ke změně názvu a některých poznatků. Změny nastaly kvůli snaze odlišit od sebe osnovy základních a mateřských škol – osnovy byly pro základní školy, pro mateřské školy nově vznikl Program výchovné práce v jeslích a mateřských školách. Tento program rozděloval výchovnou práci opět do dvou skupin podle věku dětí pro jesle – do 3 let a pro mateřskou školu – od 3 do 6 let. V úvodu byly specifikované věkové zvláštnosti a podle nich se odvíjel i rozsah požadavků. Obsahy byly stále členěny do výchovných složek. Bohužel docházelo k přetížení programu učivem, což nemohlo vytvářet prostor pro tvořivou práci. Hra dětí se realizovala pouze ráno a po odpolední svačině, zaměstnání, kterého se musely účastnit všechny děti, měla za úkol rozvíjet u dětí mimo jiné i sebeovládání, respektování druhého a soustředění (Rýdl, Šmelová, 2012).

V roce 1968 propukla ekonomická, politická i kulturní krize (Jůva, 1982). Tomuto tématu se věnuje i Somr a Šmelová (1987), kteří zmiňují, že se protistranické živly snažily zvrátit socialistický systém zaměřením na československé školství. Rýdl a Šmelová (2012) uvádějí, že tyto snahy o demokratizaci školství byly násilně zastaveny a vystřídaný násilnou stagnací a normalizací.

70. léta v československém školství

Na XIV. sjezdu KSČ v roce 1971 a zasedání ÚV KSČ v letech 1972 – 1973 bylo zdůrazněno, jak velké postavení a úlohu mají učitelé, a proto pro ně byly stanoveny vysoké politické, morální a odborné nároky. Jedině tak se učitelé stanou zárukou pro výchovu mladé generace komunistů, kteří budou dobře připraveni pro život a práci v socialistické společnosti (Somr a Šmelová, 1987).

V červnu roku 1976 byl schválen dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, který předkládal plán inovace školského systému a zvýšené nároky

na výchovu a vzdělání. Dále zdůrazňoval výchovu mladých komunistů a komplexnost (Rýdl, 2012). Podle Jůvy (1982) stanovil základní kategorie učitelké přípravy i instituce, kde se má tato příprava zajišťovat. Podle tohoto dokumentu se měly učitelky mateřských škol dále vzdělávat a pokračovat ve vzdělávání na středních pedagogických školách.

Zákon České národní rady z roku 1978 stanovuje povinnost začlenit se do systému komunistické výchovy. Mateřské školy měly zajistit provázanost této výchovy k jeslím a k rodině (Rýdl, Šmelová, 2012).

Rýdl a Šmelová (2012) dále zmiňují program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, což byl program z roku 1978, který podrobně reorganizoval předškolní vzdělávání. Hra měla být chápána jako základní činnost dítěte předškolního věku. Byla využívána i jako výchovný prostředek. Učení neboli zaměstnání probíhalo formou kolektivního učení. Práce poskytovala mravní rozvoj, zábavy a slavnosti byly prostředkem mravní výchovy a estetické výchovy k dobrým prosociálním vztahům.

Dále uvádí, že byla zorganizována tzv. přípravná oddělení pro 5-6leté děti, i které mateřskou školu nenavštěvovaly. Cílem přípravných tříd bylo zajistit dětem plynulý postup do základní školy.

80. léta v československém školství

Vzhledem k uvolnění dne měly děti prostor pro hru a učitelky měly provádět rozbor herních aktivit a využívat hry pro záměrnou činnost. Denní příprava se odvíjela od měsíčních plánů, které byly rozpracovány do výchovných složek, které byly ovšem velmi detailní, přeorganizované a přehlcené učivem, proto stále docházelo k přetěžování dětí. Mateřské školy získávají charakter školy. Využívá se pasivních metod, pracuje se pod časovým tlakem. Mizí prostor pro hru a spontánní ranní činnost. Jako negativní se ukázalo také přeplnění tříd, neboť učitelky ztrácely přehled o dětech, což výrazně snižovalo bezpečnost dětí. Samozřejmě při přeplněných třídách se nemohl uplatňovat individuální přístup ke každému dítěti, pouze při ranních činnostech, kdy ve třídě ještě nebyly všechny děti. Zjišťuje se, že podrobně zpracovaný vzdělávací dokument spíše svazuje učitelky v jejich práci s dětmi a neposkytuje dítěti ani učitelce prostor a neumožňuje respektovat podmínky dané školy (Rýdl, Šmelová, 2012).

Po pádu totalitního režimu v roce 1989, jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), československé školství prošlo několika změnami. Svoboda celé společnosti znamenala i svobodu ve vzdělávání. Vznikl prostor pro církevní a soukromé školy a ostatních vzdělávacích institucí. Dochází k rozvoji alternativního školství.

2 MATEŘSKÉ ŠKOLY PO ROCE 1989

Jak ve své publikaci uvádí Bečvářová (2003), po pádu totalitního režimu došlo k proměnám československého školství. Cílem bylo zabezpečení uspokojování potřeb dětí a jejich osobnostní rozvoj ve spolupráci s rodinou, na kterou by měla mateřská škola navazovat. Cíle předškolní výchovy směřují ke zvýšení sociálně-kulturní úrovně péče o dítě, vytváření předpokladů pro pozdější vzdělávání dítěte a v neposlední řadě se zdůrazňuje i právo dítěte na výchovu. Mateřské školy měly možnost pracovat vlastním způsobem, což se odrazilo v rozdílné kvalitě vzdělávacích programů, které měly často pouze formální a obecný charakter a ne příliš vycházely z možností a podmínek školy. Jak uvádí Blížkovský (2000), přibývalo neodbornosti, protože učivo nebylo dostatečně vymezené. Bečvářová (2003) popisuje, že vznikl nutný požadavek na sestavení kurikulárního dokumentu, který by stanovil koncepci předškolního vzdělávání a základní pravidla pro práci v mateřských školách. Tento dokument by měl být pro všechny mateřské školy v Československu směrodatný.

Byl zpracován materiál K orientaci výchovy, k programu a stylu výchovné péče v předškolních zařízeních. Tento dokument s platností pro přechodné období nastínil demokratické pojetí výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku. Ovšem nebyl využit všemi školami. Používaly se různé programy, zaváděly se nové projekty, stanovovaly se nové plány a využívala se alternativní pedagogika. Odpovědnost za plnění cílů předškolního vzdělávání, za volbu metod výchovy a vzdělávání nesla ředitelka mateřské školy (Bečvářová, 2003).

Byla vyjádřena snaha snížit psychofyzickou zátěž dětí, což mělo sloužit k otevřenějším a citlivějším partnerským vztahům s dětmi i rodiči. Spolu se snížením této zátěže byl vysloven požadavek k respektování individuality dítěte, což mělo zabezpečit snížení počtu dětí ve třídě a uvolnění režimu dne. Docházelo k zřizování věkově heterogenních tříd, integrování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, začaly se uplatňovat vedle skupinových i individuální činnosti v mateřské škole a byl kladen důraz na větší spolupráci s rodiči dětí (vztahy s rodiči ovlivňují celkovou úspěšnost). Ke spolupráci s rodiči mateřské školy otevírají pro rodiče možnosti konzultovat, předkládat a spolupracovat na koncepci a programu předškolního vzdělávání. Rodiče se mohli podílet

na činnostech školy, včetně zpracování obsahu vzdělávání v mateřských školách. Mateřské školy chápaly jako důležitý předpoklad vzájemné spolupráce i dobrou informovanost rodičů o jejich možnostech a dění v mateřské škole. Pozitivní klima školy bylo vnímáno jako základní předpoklad pro úspěšné naplňování pedagogických záměrů, což zahrnovalo i spolupráci s rodiči. Dále bylo nově zavedeno sponzorování mateřských škol (Bečvářová, 2003).

S přispěním možností mateřských škol a schopností učitelek a ředitelek byla postupně zaváděna řada nadstandardních aktivit v mateřských školách – logopedická péče, cizí jazyk, hra na flétnu, plavecký výcvik, kroužky hudební, výtvarné, aj., jóga a náboženství, pobyty u moře. Tato činnost byla jakousi snahou o překonání uniformity mateřských škol (Bečvářová, 2003).

Kořátková (2008) popisuje mateřskou školu po roce 1990, která je otevřena alternativním směrům pedagogiky. Bečvářová (2003) zmiňuje, že od roku 1994 lze pracovat v mateřských školách podle programu Začít spolu, jako nejvyužívanější však považuje program Zdravá mateřská škola.

Na počátku 90. let 20. století v Československu došlo ke změnám z hlediska vzdělávací politiky – nové postoje státu, nové dokumenty pro školy i nové možnosti z hlediska zřizovatelů škol, kterými mohly být i soukromé osoby nebo církev. Učitelé se nechávali inspirovat „západními“ koncepcemi výchovy a vzdělávání. Vnitřní transformace školy vycházela ze snah učitelů, jejichž nadšení bylo hybnou silou pro experimentování s nejrůznějšími metodami výchovně vzdělávací práce v mateřských školách. Projevovala se snaha o změnu atmosféry mateřské školy, snahy o aktivizaci dětí, humanizaci vztahů učitelů a dětí, mezi dětmi, do popředí se dostává zájem o individuální práci s dětmi a respektování individuálních potřeb dětí. K využívání přirozené zvědavosti a aktivity dětí učitelé zařazují prvky dramatické výchovy (Krykorová, 2010).

Metodami dramatické výchovy se zabývá Svobodová a Švejdová (2011), které ve své knize *Metody dramatické výchovy* popisují tyto metody a vysvětlují, jak je lze použít v praxi. Autorky chápou dramatickou výchovu jako tvořivý proces, při kterém děti zkoumají, prověřují téma a vytvářejí si vlastní postoje díky vlastnímu prožitku z vlastní činnosti. Díky tomuto procesu se rozvíjí nejen intelekt, ale i intuice, tvořivost, empatie,

samostatnost, odpovědnost, tolerance, komunikativnost a autentičnost osobnosti. Dle nich se v mateřských školách uvolnil prostor nejen pro dramatickou výchovu, ale i pro spontánní hry, vlastní hledání, objevování a tvořivé činnosti. S tímto se přirozeně mění i klima školy.

Do mateřských škol pronikají zkušenosti z jiných zemí díky stážím učitelek a ředitelek, je více dostupná literatura pedagogická i psychologická a širší možnosti vzdělávání učitelek – na přelomu tisíciletí bylo vysokoškolské studium oboru Učitelství pro mateřské školy otevřeno téměř na všech pedagogických fakultách ve formě bakalářského studia (Koťátková, 2008).

Jak uvádí Koťátková (2014), docházelo postupně i ke změnám v obsahu předškolního vzdělávání, přestal být povinný jednotný program. V roce 2001 vznikl nový dokument Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha), která silně ovlivnila období třetího tisíciletí v Českém školství. Tento program umožnil diskuzi o Rámcovém vzdělávacím programu, dále jen RVP, podle kterého má být sestavován Školní vzdělávací program, dále jen ŠVP.

V roce 2004 byl schválen zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon, který nahradil zákon č. 29 z roku 1984 včetně jeho novel, které byly přijaty v roce 1989. Nejdůležitějšími změnami bylo stanovení zákonem nových cílů – klíčových kompetencí, rámcové určení obsahu vzdělání podle RVP, aj. Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 14/2005 Sb. O předškolním vzdělávání vymezila nové podmínky provozu a organizace mateřské školy, stanovila, že třídy mohou být věkově heterogenní s maximálním počtem 24 dětí (Rýdl, Šmelová, 2012).

2.1 Kurikulum předškolního vzdělávání

Do popředí se dostává pojem kurikulum. Slovo pochází z latiny a do češtiny se překládá jako běh nebo dokonce závodiště. Budeme-li vycházet z těchto významů, můžeme toto slovo chápat jako pohyb určitým směrem po určité cestě k určitému cíli. Tento pohyb je podmiňován zvnějšku i zevnitř. Pokud chceme tento pojem uvést do pedagogiky, můžeme ho chápat jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte. Jde o plánovanou a předem stanovenou trasu, při jejímž absolvování si dítě osvojuje znalosti a zkušenosti v závislosti na svých schopnostech a zájmu (Opravilová, 2003).

Kurikulum lze podle Opravilové (2003) chápat jako vzdělávací program, obsahovou náplň i jako výsledek.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a školní. Státní úroveň představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy, dále RVP (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezuje rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední (Šmelová, 2009).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání byl vytvořen v roce 2004 Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze v čele týmu s PhDr. Kateřinou Smolíkovou (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku, je východiskem pro tvorbu ŠVP, je otevřený pro školu, učitele i pro děti. Hlavními principy RVP PV jsou: akceptování vývojových specifíků dětí předškolního věku, umožnění rozvoje a vzdělávání každého v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb, vytváření základů klíčových kompetencí, definování kvality předškolního vzdělávání z hlediska cílů, obsahu, podmínek a výsledků, umožnění mateřským školám využívat různých forem i metod, přizpůsobovat vzdělávání podmínkám, možnostem i potřebám školy (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

RVP PV uvádí, že předškolní vzdělávání by se mělo *maximálně přizpůsobit fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí*. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004). Dále pak předkládá několik metod a forem práce s dětmi, jako prožitkové a kooperativní učení hrou, situační učení, spontánní sociální učení, v menších skupinách či individuálně, uplatňování principu vzdělávací nabídky, individuální volby a aktivní účasti dítěte, dále zdůrazňuje individuální přístup, provázanost s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí, integrovaný přístup (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Vzdělávací obsah je v RVP PV rozdělen do pěti oblastí – dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. V těchto oblastech jsou popsány dílčí cíle, vzdělávací nabídka, očekávané výstupy a možná rizika. Dále RVP PV popisuje Školní vzdělávací program a zásady pro jeho vypracování, podmínky předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, autoevaluaci mateřské školy a také povinnosti předškolního pedagoga (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen ŠVP PV je dokumentem, podle kterého se uskutečňuje vzdělávání na konkrétních mateřských školách. Tento dokument je zpracováván pedagogickými pracovníky a ředitelem mateřské školy, který je za vytvoření ŠVP PV odpovědný. ŠVP PV je zpracováván v souladu s RVP PV, který konkrétně definuje zásady pro zpracování ŠVP PV a konkretizuje jednotlivé okruhy, které by se v ŠVP PV měly vyskytovat. Jsou to: identifikační údaje o mateřské škole, obecná charakteristika školy, podmínky a organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, který se zpracovává do integrovaných bloků a naposledy evaluační systém školy. ŠVP PV je veřejným a otevřeným dokumentem, vychází z konkrétních podmínek mateřské školy, předpokládá další rozvoj školy a je zpracován tak, aby podle něj mohly učitelky tvořit Třídní vzdělávací program, dále jen TVP (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004).

Třídní vzdělávací program

Třídní vzdělávací program v mateřských školách si zpracovávají učitelky k jejich třídám podle ŠVP PV, ze kterého si vybírají témata, náměty nebo celé integrované bloky a zpracovávají ve vztahu ke konkrétní třídě a potřebám dětí. TVP je otevřený a učitelkami zpracováváný v průběhu školního roku, nemusí se striktně dodržovat obsah, ale odklon by měl být odůvodněný (Průcha, 2013).

2.2 Organizační formy v mateřské škole

Volná hra

Gilernová (2010) se ve své publikaci dále věnuje charakteristice volné hry. Ta je pro dítě hlavní náplní času. Podle ní neplatí, že si dítě „jenom hraje“, ale hra má pro dítě smysl sama o sobě. Poskytuje dítěti uspokojení, radost, uvolňuje napětí, přináší pocit svobody. Dítě si ve spontánní hře může vyzkoušet různé situace, se kterými se setkávají, zkoušet pokusem a omylem a vytvářet si tak nové způsoby chování. Říká, že dítě se prostřednictvím hry učí. Hra má podle ní i velký terapeutický potenciál a je pro dítě vážným zaměstnáním (Mertin, Gilernová, 2010).

Volné hře dětí v mateřské škole se věnuje i Svobodová (2007), která má velmi podobný postoj. Ve své publikaci uvádí, že dítě prostřednictvím hry navazují kontakty s vrstevníky a učí se novým vědomostem, dovednostem, návykům a postojům. Popisuje i možná rizika, jimiž jsou například omezený výběr činností i prostor, přerušování hry, volně nepřístupné hračky nebo nucení do hry.

Řízená činnost

Řízená činnost slouží k získávání nových vědomostí, dovedností, návyků a názorů, k naplňování cílů a utváření klíčových kompetencí demokratickým a prosociálním způsobem. Činnosti jsou tematicky propojené a měly by vycházet ze zájmu dítěte. I v řízené činnosti Svobodová (2007) upozorňuje na možná rizika, jako je příliš mnoho řízených činností, nucení dětí do řízených činností, autoritativní vedení a necitlivost k dětem. Učitelka by si měla dát pozor na to, aby byla řízená činnost vyvážená, aby nebyla pro děti příliš náročná nebo málo zajímavá i na to, zdali se nesoustředí více na výkon než na prožitek dětí. V žádném případě by nemělo docházet k hodnocení a porovnávání úspěšnosti.

Učitelka by měla mít na paměti, že dítě by mělo mít každý den příležitost se dostatečně pohybově vyžít. Má dětem poskytnout prostor ke spontánnímu pohybu, například běhání (Svobodová, 2007).

Stravování

Dítěti je strava připravována podle stanovených zdravotně-hygienických parametrů. Dítě má možnost ochutnat dosud jemu neznámá jídla, obohatit svůj jídelníček, učí se správnému stolování, sebeobsluze. Opět se zde vyskytují rizika v podobě nucení do jídla, nežádaného krmení, stresující prostředí, znemožněna možnost výběru množství jídla i odměňování za snědené jídlo. I v rámci stravování by měli učitelka a rodiče spolupracovat (Svobodová, 2007).

Odpočinek a hygiena

Potřeba odpočinku je u každého dítěte individuální, a proto by učitelka neměla děti do spánku nutit, ani odměňovat nebo trestat děti za neposlušnost. Dětem by mělo být umožněno i při odpočinku dojít si na WC nebo se jít napít. Z hlediska hygieny, jejíž základy si dítě v mateřské škole upevňuje. I zde hraje velkou roli vzor učitelky (Svobodová, 2007).

Pobyt venku

Dostatek pobytu venku dítě bezesporu potřebuje. Umožňuje dítěti poznávat okolní svět, pozorovat přírodní jevy, změny v ročních dobách, dopravu. Svobodová (2007) upozorňuje na rizika, jako je nedostatek prostoru a pomůcek (hraček), upřednostňování vycházek před pobytem na zahradě, nedostatečně podnětné prostředí. Velmi nevýhodné je přílišná úzkostlivost paní učitelky a za nebezpečné se považuje i nedostatečný dohled na děti, nedostatečná pravidla bezpečnosti, mnoho dětí na jednu učitelku nebo vycházky okolo rušných silnic.

3 UČITEL

Definici učitele a jeho předpokladů pro výkon funkce pedagogického pracovníka uvádí zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který popisuje, že pedagogický pracovník musí být plně způsobilý k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, dále musí být trestně bezúhonný a zdravotně způsobilý. Dále musí prokázat znalost českého jazyka. Dále zákon stanovuje požadavky na vzdělání učitele mateřských škol – střední pedagogické školy, vyšší odborné pedagogické školy nebo studiem v oblasti pedagogických věd zaměřených na pedagogiku předškolního věku na vysokých školách (Šmelová, 2009).

Štech (2005, in Šmelová, 2009, s. 11) popisuje, že *„Dobrý učitel není pouhým znalcem oboru, ale má něco navíc – je profesionálem.“*

Šmelová (2009) dále seznamuje s pojetím učitele podle slovenské autorky Kasáčkové (2004), která uvádí tři úrovně profesionality učitele: individuální, ve které jsou zahrnuty osobnostní předpoklady, společenská, do které řadí úkoly a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na učitele a poslední úroveň je úroveň kvalifikační, která definuje požadavky na vzdělání a další kvalifikační postup.

Podle Průchy (2003, in Šmelová, 2009, s. 12) je učitel *„základní činitel výchovně-vzdělávacího procesu, měl by být profesionálně kvalifikovaným, spoluodpovědný za přípravu řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

Šmelová (2006, in Šmelová 2009, s. 12) uvádí, že učitel mateřské školy je *„kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálý, kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte,...“* Dále popisuje, že učitel sdílí s rodiči odpovědnost za rozvoj dítěte, vzdělává na základech empatie a vlastní zkušenosti.

Svobodová a Švejnová (2011) ve své publikaci uvádějí, že být učitelem znamená být odpovědný za děti, které budu vychovávat a vzdělávat v souladu s morálkou a požadavky společnosti.

3.1 Vzdelání a kvalifikace učitelek mateřských škol před rokem 1989

V souvislosti s novou výstavbou společnosti po skončení druhé světové války a následným přerodem ve společnost socialistickou vznikl nový požadavek pro přípravu učitelů. Nový socialistický systém v Československu si byl vědom, jak významnou úlohu hrají učitelé v rozvoji a vzdělávání dětí a mládeže, jak velký vliv mají na mladou generaci, a proto se pozornost v souvislosti s budováním nového socialistického státu zaměřila právě na školství.

Touto problematikou se zabýval i Rýdl a Šmelová (2012) ve své knize, kde říkají, že školství se začalo měnit z hlediska organizačního, struktury, cílů, obsahů i v přípravě pedagogů, na které byly zvyšovány odborné i ideologické nároky.

Dále popisují, že od roku 1946 byly v Československu zřízeny pedagogické fakulty, kde se měly vzdělávat i učitelky mateřských škol. Od roku 1950 bylo ale pro nedostatek učitelek vysokoškolské vzdělání zrušeno a převedeno na čtyřletá pedagogická gymnázia, která měla charakter střední školy. Zde si měly učitelky rozšířit své znalosti z oblasti přírodovědné, kulturní, technické, politické a sociální. Pedagogická gymnázia poskytovala studujícím odborné vzdělání. Cílem pedagogických gymnázií bylo vychovat učitele všestranně vzdělané, s hrdým vlasteneckým cítěním, schopné děti vychovávat tak, aby z nich vyrostli nadšení budovatelé vlasti. Důraz byl kladen na ideově-politickou výchovu. Téhož roku bylo pro již pracující učitelky zřízeno dálkové studium.

Rýdl a Šmelová (2012) uvádějí, že od roku 1953 Školský zákon uzákonil přípravu učitelek mateřských škol na pedagogických školách, které vznikly z pedagogických gymnázií. Délka studia byla stanovena na tři roky, přičemž čtvrtý rok se realizoval po maturitě ve formě roční praxe v mateřské škole pod vedením zkušené učitelky. Teprve za předpokladu absolvování střední pedagogické školy, složení maturitní zkoušky a absolvování roční praxe byla učitelka plně kvalifikovaná pro výkon práce učitelky mateřské školy. Netrvalo dlouho a opět došlo ke změnám. Od roku 1960 jsou střední pedagogické školy čtyřleté (s jistými obměnami obsahu takto fungují dodnes), které měly charakter denní, dálkové, večerní či externí formy studia. Učitelky musely absolvovat kurzy plavání, táboření, lyžování i turistický kurz. Na středních pedagogických školách probíhaly průběžné i souvislé praxe. Od roku 1965 v souvislosti s vydáním

nového Maturitního řádu pro pedagogické školy byla maturitní zkouška ústní, písemná a maturitní zkouška z odborné práce.

Díky vysoké zaměstnanosti ženy a vysoké porodnosti bylo nutné rozšířit síť předškolní výchovy. V souvislosti s touto skutečností vznikl požadavek na zvýšení kvalifikovaných učitelek v mateřských školách. Od roku 1970 bylo učitelkám mateřských škol poskytováno také vysokoškolské studium, které se zaměřovalo na zvýšení kvalifikace pro výkon řízení mateřských škol, pro výzkumnou a vědeckou činnost. Stěžejní přípravou učitelek mateřských škol zůstala nadále příprava na středních pedagogických školách (Rýdl, Šmelová, 2012).

XIV. sjezd KSČ v roce 1971 požadoval upevnění socialistického charakteru školy, využívání zkušeností Sovětského svazu při středoškolském vzdělávání učitelů a prohloubení politicko-výchovné funkce školy (Rýdl, 2012).

Dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, se kterým nás také seznamuje Rýdl a Šmelová (2012), seznámil a definoval tři složky profilu učitele. V rámci profesní přípravy by se mělo dbát na ideově-politickou a morální stránku učitele, další složkou byly všestranné přípravy k pedagogické činnosti a poslední složku definoval jako specializované odbornosti.

Jak popisuje kniha Rýdla a Šmelové (2012), v roce 1984 vyšly v platnost nové základní pedagogické dokumenty pro střední pedagogické školy. Studium se uskutečňovalo ve formě denního či dálkového studia, přičemž součástí studia byly i nadále kurzy a souvislé a průběžné pedagogické praxe.

3.2 Vzdělání a kvalifikace učitelek mateřských škol po roce 1989

Jak uvádí Rýdl a Šmelová (2012), v 90. letech dochází v důsledku poklesu porodnosti k uzavírání mateřských škol. Absolventi se setkávají s potížemi s uplatněním, proto bylo přistoupeno ke koncipování nového studijního oboru, aby absolventi mohli být připraveni nejen pro práci učitelky mateřské školy, jak tomu bylo doposud, ale i na práci např. vychovatelky apod. Tento obor se nově nazval Předškolní a mimoškolní pedagogika, zkráceně PMP. Studium trvalo čtyři roky a zakončeno bylo maturitní

zkouškou. Absolventi tohoto studijního oboru mohou pokračovat ve studiu na vyšších odborných pedagogických školách nebo na pedagogických fakultách vysokých škol.

Střední pedagogické školy

Jak již bylo zmíněno, studium na střední pedagogické škole trvalo čtyři roky a zakončeno bylo maturitní zkouškou. Nově se otevřel obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Podmínkou pro přijetí uchazečů na střední pedagogickou školu (dále jen SPGŠ) bylo složení přijímací zkoušky, která se skládala z českého jazyka, testu z obecných studijních předpokladů, talentových zkoušek z hudební, výtvarné, tělesné a jazykové výchovy. Některé školy začleňovaly i ústní pohovor, jehož cílem bylo zjistit míru motivace a zájmu uchazečů o obor. Vedle přijímacích zkoušek byl posuzován i prospěch uchazeče a neposledním předpokladem byl pozitivní vztah k dětem, dobré společenskovedné, verbální a jazykové vědomosti a dobrý zdravotní stav (Rýdl, Šmelová, 2012).

V rámci vzdělávacího obsahu bylo studium na SPGŠ členěno do třech oblastí: první byla oblast všeobecně vzdělávací, druhou oblast tvořilo základní odborné vzdělávání, kde byly studentky vzdělávány v oborech pedagogicko-psychologických, ve speciální a sociální pedagogice, výtvarné, hudební a tělesné výchově, dále se studentky učily hře na nástroj, dramatické výchově a absolvovaly i pedagogickou praxi. Třetí oblastí bylo profilující vzdělávání (Rýdl, Šmelová, 2012).

Od roku 1993 byl vydán učební plán oboru PMP s účinností od roku 1998/1999, který stanovoval čtyři skupiny předmětů: první skupinou byly předměty všeobecně vzdělávací, druhou odborné předměty, třetí volitelné a čtvrtou nepovinné. Vedle těchto čtyř skupin předmětů studentky nadále vykonávaly pedagogickou praxi. Součástí studia je i absolvování plaveckého, lyžařského a turistického kurzu (Rýdl, Šmelová, 2012).

Vyšší odborné pedagogické školy

Vyšší odborné pedagogické školy, dále jen VOŠ pedagogické, byly do vzdělávací soustavy zařazeny v roce 1991. Byly zřizovány ve formě denního i dálkového studia, přičemž denní studium trvalo tři roky včetně odborné praxe. Přijímací zkoušky na VOŠ pedagogické se skládaly z testu z cizího jazyka, osobnostního psychologického testu, talentových zkoušek a ústního pohovoru, kde byla zjišťovaná motivace uchazeče ke studiu a případně i jeho dosavadní zkušenosti. Podmínkou pro přijetí ke studiu bylo vedle úspěšného

složení přijímací zkoušky také dobrý zdravotní stav, který měl být podložen lékařským potvrzením a také bezchybná výslovnost, která měla být rovněž doložena potvrzením od logopeda. Studium na VOŠ pedagogické bylo ukončeno absolutoriem, které se skládalo z ústní zkoušky z cizího jazyka, oborových předmětů a z obhajoby absolventské práce. Po úspěšném dokončení studia pak absolvent získal titul DiS. – Diplomovaný specialista (Rýdl, Šmelová, 2012).

Vysoké školy

Po pádu totalitního režimu se na učitele mateřských škol poměrně zvýšily nároky. I Bílá kniha doporučuje pro pedagogy předškolního vzdělávání vysokoškolské vzdělání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách vysokých škol nebo na VOŠ. Toto vzdělání by mělo zajistit absolventům určitý standard učitelské kvalifikace (Rýdl, Šmelová, 2012).

Podmínkou přijetí ke studiu je úspěšné složení maturitní zkoušky a složení přijímacích zkoušek. Z šetření přijímacího řízení pro školní rok 2003/2004 vyšlo najevo, že zájem uchazečů přesahoval kapacity přijetí (Spilková, 2004).

3.3 Klíčové kompetence učitele

Šmelová (2009) dále uvádí autory zabývající se kompetencemi učitele. Mezi nimi je například Helus, který v roce 2001 rozdělil kompetence do čtyř kategorií: kompetence pedagogická, kam řadí dovednosti plánovací, organizační, řídicí s ohledem na vývojovou úroveň a individuální potenciál, druhou kategorií jsou kompetence oborově didaktické, kompetence pedagogicko-organizační a kompetence kvalifikované pedagogické reflexe. Šmelová popisuje i pojetí kompetencí učitele podle Švece (1999, in Šmelová, 2009, s. 18-19), který definoval kompetence jako „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost.*“ Dále definuje tři skupiny kompetencí: kompetence k vyučování a výchově, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející.

Dále Šmelová (2009, s. 18) uvádí pojetí kompetencí podle Vašutové (2001), která chápe kompetence jako „*receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí,*

dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní.“ Rozděluje kompetence do sedmi skupin. Kompetence předmětová, didaktická a psychodidaktická, kompetence pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální a psychosociální a komunikativní, kompetence manažerská a normativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Gilernová (in In Mertin, Gilernová 2010) se věnuje nejen specifikám výchovy dětí v mateřské škole, ale i učitelkám a jejich dovednostem. Autorka rozlišuje čtyři skupiny kompetencí učitelek mateřských škol: první skupinou jsou sociálně psychologické profesní dovednosti, další skupinou kompetencí jsou profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností s různými oblastmi rozvoje dítěte, třetí skupinou jsou metodické profesní dovednosti a poslední skupinou jsou speciálně výchovné a diagnostické dovednosti. Klade důraz na akceptování osobností dětí, rodičů i kolegů, na empatii a naslouchání. Tyto kompetence zahrnují i respektování odlišných názorů, rozvoj sebedůvěry, sebekontroly, zprostředkování zpětné vazby i zvládnání různých situací. (Mertin, Gilernová, 2010).

3.4 Specifika učitelské profese

Gilernová (In Mertin, Gilernová 2010) dále popisuje, s jakými specifickými aspekty se setkáváme v současných mateřských školách. Začneme negativními a nesnadnými úkoly a otázkami. Jde zejména o otázku, zdali je učitelka v mateřské škole skutečným učitelem či pouze jakýmsi „hlídačem dětí“. Rodiče dle ní mají tendence podceňovat roli učitelky a veřejnost, která nemá vyhraněnou představu, roli učitelky též zpochybňuje. Mezi další aspekty patří zátěž ženského kolektivu, suplování působení širší společnosti, učitelka musí pracovat se skupinou různě zralých dětí, což zvyšuje náročnost profese, dalším aspektem je multikulturní integrace díky vzrůstající migraci do České republiky. Učitelka musí zabezpečit vnímání dítěte z odlišného kulturního prostředí bez předsudků a negativ (Mertin, Gilernová, 2010).

Nyní se dostáváme k pozitivním aspektům role učitele mateřské školy. Tato profese, jak uvádí Gilernová (2010), je nestereotypní, díky níž si učitelka může udržovat pružnost psychiky, významný je kontakt s lidmi, který obohacuje subjektivní pohledy a názory, učitelka může do jisté míry ovlivnit budoucnost – budoucí generace a její názory,

hodnoty a postoje. Učitelka se sama může rozvíjet i v rámci svých uměleckých dovedností, jako je hudební, dramatická, tělesná nebo výtvarná výchova. Dalším pozitivní specifikum této profese je jistá míra vlivu na konkrétní obsah práce. Učitelka si může v závislosti na RVP PV, ŠVP PV a konkrétních podmínkách sama do jisté míry stanovovat, jak bude své cíle naplňovat (Mertin, Gilernová, 2010).

4 METODIKA

Cílem výzkumného šetření je zjistit pohled učitelek mateřských škol na jejich profesi za totalitního režimu a v současném systému. Cílem je také zjistit, jaké pozitivní i negativní změny v současném předškolním vzdělávání spatřují.

Výzkumné otázky

Výzkumný problém: Jaké změny učitelké profese vnímají učitelky mateřských škol po roce 1989?

V rámci mé bakalářské práce byly položeny tyto výzkumné otázky:

- Jaké pozitivní změny spatřují učitelky mateřských škol po roce 1989?

Existují v současných mateřských školách vážné nedostatky, které se před sametovou revolucí nevyskytovaly, nebo se vyskytovaly pouze v malém měřítku? Pokud ano, jaké to jsou?

Použité metody

V rámci výzkumné šetření bylo využito dvou výzkumných metod – metoda rozhovoru a dotazník. Rozhovory byly vedeny se třemi učitelkami mateřských škol, které působily v mateřské škole před i po roce 1989. Dotazník byl vytvořen na internetových stránkách a prostřednictvím e-mailu byly osloveny další učitelky mateřských škol, které rovněž působily jako učitelky mateřských škol před i po roce 1989.

Rozhovor

Data byla získána pomocí rozhovorů, které byly nahrávány na diktafon, následně doslovně přepsány (viz příloha) a analyzovány. Rozhovory byly prováděny individuálně, aby bylo možné jednotlivé výpovědi respondentů porovnat, dávat do souvislostí.

Charakteristika výzkumného souboru

Komunikačními partnerkami byly učitelky mateřských škol, které vykonávaly/vykonávají svou profesi před i po roce 1989. Celkem byly realizovány tři rozhovory.

Charakteristika učitelek MŠ v tabulce:

Tabulka:

Učitelka:	Věk:	Délka praxe:
Učitelka 1	57 let	20 let
Učitelka 2	63 let	20 let
Učitelka 3	59 let	31 let

Analýza dat

Data byla nahrávána na diktafon a následně přepsána (viz příloha) a analyzována. K analýze dat bylo použito otevřeného kódování, jak uvádí Švaříček (2007, s. 211): „*Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*“ (Švaříček, Šedová, 2007).

Dotazník

Dále bylo využito dotazníku, který byl vytvořen na internetových stránkách. Celkem obsahoval jedenáct otázek, z nichž bylo deset otázek polouzavřených. Internetová adresa byla rozeslána prostřednictvím e-mailu na e-mailové adresy mateřských škol v Praze, Brně, Českých Budějovicích, Jindřichově Hradci a jeho okolí.

Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvoří učitelky mateřských škol, které vykonávaly/vykonávají svou profesi před i po roce 1989. Oslovené učitelky působí v mateřských školách po celé České republice. Dotazník vyplnilo celkem 81 respondentek.

Analýza dat

Data byla procentuálně vyhodnocována na internetových stránkách, kde byl dotazník umístěn, do grafů, přičemž pod každou otázkou a grafem byly zobrazené volné odpovědi

jednotlivých respondentek. K analýze volných odpovědí byla použita metoda otevřeného kódování, stejně jako u výše uvedeného rozhovoru.

5 VÝSLEDKY

5.1 Výsledky na základě rozhovorů

Rozhovory byly vyhodnoceny prostřednictvím otevřeného kódování. Výsledky jsem zpracovala podle jednotlivých otázek. V seznamu příloh je k nahlédnutí struktura rozhovoru i doslovný přepis jednoho rozhovoru.

1) *Co se podle vás v mateřských školách změnilo od pádu totalitního režimu, jak?*

Na tuto otázku mi všechny tři paní učitelky odpověděly, že od pádu totalitního režimu se zvýšila především svoboda pedagogů, volnost a odpovědnost. Mezi další změny patří menší stavy dětí na třídách, i když v současné době opět zaznamenávají malý nárůst, větší možnosti individuální práce, otevřenost rodičům, absence politické ideologie v plánech. Větší volnost ovšem podle učitelek vyžaduje více profesionality, protože možnost uplatňování tvořivosti nemusí vždy dopadnout dobře, záleží na každém pedagogovi.

2) *Jsou tyto změny lepší/horší?*

Všechny učitelky vnímají tyto změny jako změny k lepšímu.

3) *Co vám osobně vyhovovalo/vyhovuje z hlediska organizace a práce s dětmi nejvíce?*

Učitelkám vyhovuje volnější režim, větší pružnost a možnost přizpůsobení práce situacím.

4) *V čem spatřujete výrazné nedostatky mateřské školy v současnosti?*

Všechny učitelky mají pocit, že některým učitelkám, kterým vyhovoval tehdejší způsob práce, kdy měly vše jasně dané, nemusí tento volný, otevřený systém

vyhovovat, musí být více kreativní a samostatné. Nejsme připraveni na svobodu. Ovšem zazněl i krásný názor, že „pokud je člověk tvůrčí, tak nedostatky nevidí“.

- 5) *Změnil se pohled na učitelky mateřských škol a jejich profesi? Pokud ano, byla to změna k lepšímu nebo k horšímu?*

Zazněl názor, že dřív byly vztahy v mateřské škole, učitelek a rodičů více formální, nyní jsou otevřenější a člověk musí být diplomat, jak jednat s rodiči, aby s nimi vycházel dobře, neboť dnes jsou rodiče velmi na své děti citliví. Lidé si mnohem více uvědomují význam předškolního vzdělávání, díky čemuž by měl stoupat statut učitele, ovšem záleží na osobnosti každé učitelky. Jedna paní učitelka má pocit, že učitelé stále nejsou na společenském žebříčku tam, kde by měli být, jejich povolání je stále někým ironizováno a zesměšňováno. Opět se ale setkáváme s názorem, že záleží na každém učiteli, jak dobře dělá svoji práci a pokud ji dělá dobře, zaslouží si velkou úctu.

- 6) *Z hlediska nároků na učitele myslíte si, že jsou na současné učitelky mateřských škol kladeny vyšší nároky? Pokud ano, v čem?*

Všechny učitelky se shodly na tom, že ano. Opět se setkáváme s názorem, že prostor pro tvořivost je pro ty učitelky, které jejich povolání nebaví, problém. Lidé nejsou připraveni na svobodu, bylo pro ně pohodlné pracovat dle předlohy. Dále učitelky uvádí větší nároky na dokumentaci, tvorbu programů, diagnostiku dětí, na spolupráci a komunikaci s rodiči. Náročnější je i práce se skupinou dětí, které je někdy vzhledem k bohatosti podnětů těžké zaujmout.

- 7) *Co vám na mateřské škole za období před rokem 1989 vyhovovalo, co byste ráda zachovala a proč?*

Všechny paní učitelky se shodly na tom, že není nic nebo alespoň si nemohly vzpomenout, co bylo tehdy lepší, než je nyní.

8) *Co byste naopak v mateřské škole změnila, udělala jinak?*

Méně dětí na třídách (v současné době učitelky zaznamenávají nárůst počtu dětí na třídě) přijímání do mateřských škol dětí, kterým ještě nebyly tři roky, méně administrativy, zvýšení ochrany učitelů, pročištění Rámcového vzdělávacího programu ve smyslu zachování základních cílů, které by mohly být rozpracovány dále. Každá škola je taková, jakou si jí lidé udělají, takže možnost postavit si školu podle sebe by bylo ideální.

9) *Změnily se děti? Pokud ano, v čem a jak se změny projevují?*

Děti se dle komunikačních partnerek nezměnily, změnilo se prostředí kolem nich, které na děti působí, takže se mění pouze chování dětí, ale dítě je uvnitř pořád stejné.

10) *Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska stravování?*

Zde se setkáváme s lehce odlišnými názory. Učitelka 1 uvádí, že se vaří z polotovarů a ne vždy kvalitně. Učitelka 2 a 3 uvádějí, že se v mateřských školách objevují větší snahy o zdravou výživu, strava v mateřské škole je dle nich pestrá a děti mají možnost obohatit svůj jídelníček. Problém je spatřován v tom, že současné děti neznají zdravou stravu.

11) *Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska volné hry?*

Volná hra je dle odpovědí odrazem toho, co se kolem dítěte děje, co zná. Odráží se zde doba a prostředí dítěte, takže se ve volné hře objevuje technika, agresivita, méně si děti holčičky hrají na maminky, hrají si na to, co je módní. Stále ale je volné hry dle výpovědí komunikačních partnerek málo.

12) Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska řízené činnosti?

Učitelky 1 a 2 změny v řízené činnosti nezaznamenávají a uvádějí, že záleží na přístupu. Učitelka 3 uvádí, že stále převažuje frontální přístup, co nejvíce naučit. Objevil se ale i názor, že řízená činnost se změnila k lepšímu, zvláště tam, kde se učitelky vzdělávají, uplatňují prožitkové učení.

13) Jaký máte pohled na administrativu v mateřské škole? Je jí nyní více/méně, jak je náročná, jak se změnila?

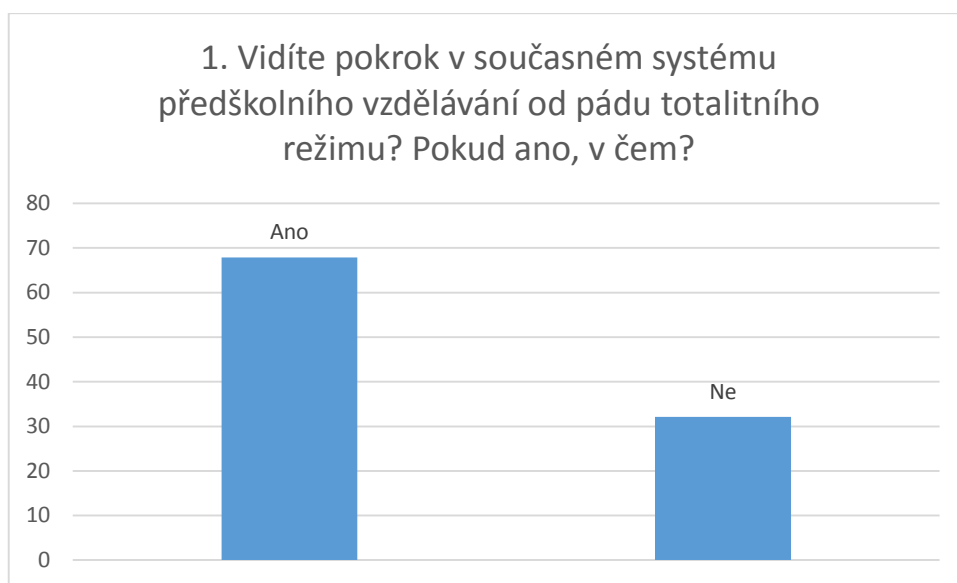
Všechny učitelky na tuto otázku odpověděly stejně – administrativy v mateřské škole je příliš mnoho.

14) V jakém období jste se cítila jako učitelka v mateřské škole nejlépe? Jak byste si představovala ideální mateřskou školu?

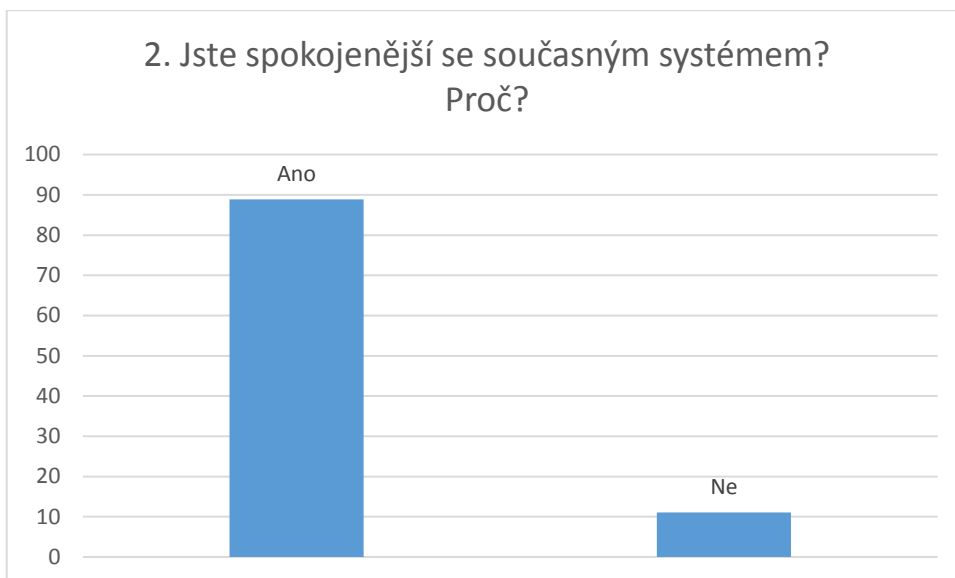
V odpovědích na tuto otázku jsem se doslechla několik zajímavých myšlenek. Učitelka 1 mi odpověděla, že se cítí dobře pořád. Učitelka 2 mi na otázku, jak by si představovala ideální mateřskou školu, odpověděla: „Svoji.“ Učitelka 3 popsala ideální mateřskou školu jako dvoutřídní školku s patnácti dětmi a dvěma učitelkami s bakalářským vzděláním na třídě, které by byly propojené, s dostatkem volné hry a vzděláváním, které by mělo probíhat přirozeným způsobem s podobou rodinného prostředí.

5.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření

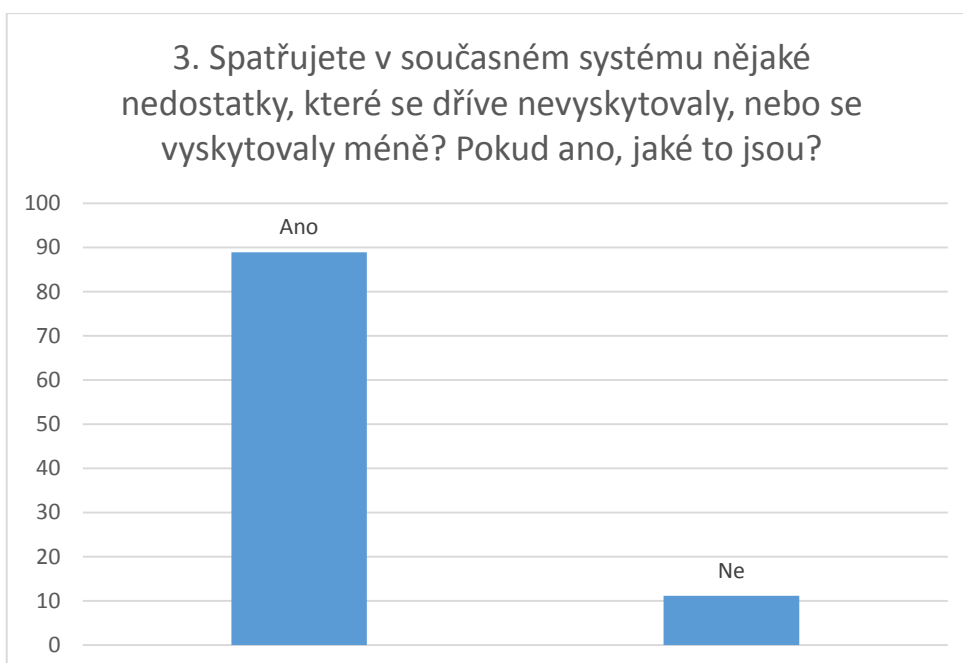
Dotazníky byly vyhodnoceny procentuálně na internetových stránkách, kde byl dotazník umístěný. V polouzavřených otázkách bylo pro vyhodnocení výsledků použito otevřeného kódování. Výsledky jsem zpracovala do přehledných grafů, které znázorňují odpovědi (v %). Podrobné výsledky jsou zpracovány pod jednotlivými tabulkami zvlášť ke každé otázce. Celkem dotazník vyplnilo 81 respondentek, které vykonávaly profesi učitelky mateřské školy před i po sametové revoluci.



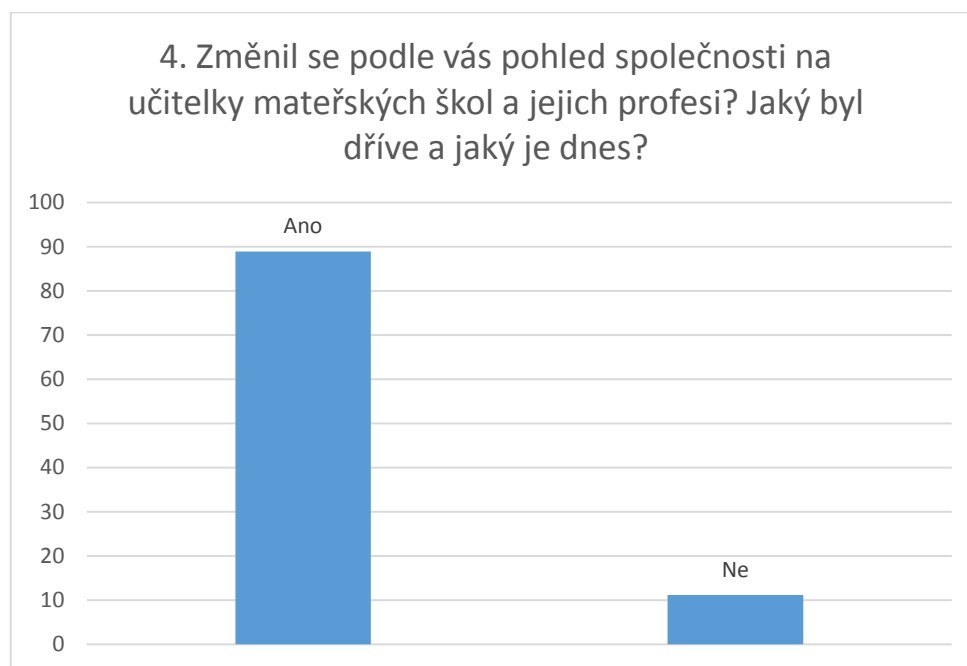
Na první otázku většina respondentek odpověděla kladně. Pokrok spatřují zejména ve větší volnosti, svobodě a možnosti kreativní práce. Respondentky oceňují více vzdělávacích nabídek, přirozenější průběh vzdělávání dětí v mateřských školách, demokratický a respektující přístup k dítěti a v neposlední řadě také absenci politické ideologie, která byla před sametovou revolucí vnášena do vzdělávacích programů. Zaznamenávají lepší vybavení mateřských škol, menší počet dětí ve třídě, což umožňuje individuální přístup k dítěti a plus dávají také příchodu alternativním směrům a novým metodám práce s dětmi.



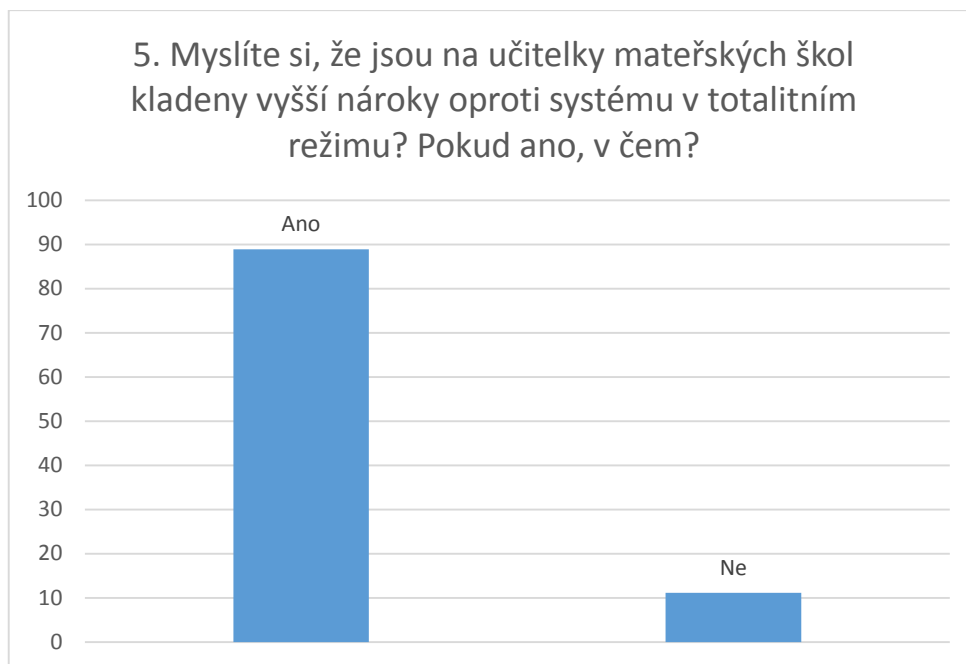
Spokojené jsou respondentky s demokratickým, otevřenějším přístupem, s možností uplatňovat svoji kreativitu ve své profesi. Nespokojené jsou s tlakem společnosti na vysokoškolské vzdělání učitelek mateřských škol, dále pak respondentkám nevyhovuje nejednotnost systému a požadavků na jejich práci, vysoký počet dětí na třídách a příliš administrativy jako součást náplně jejich práce.



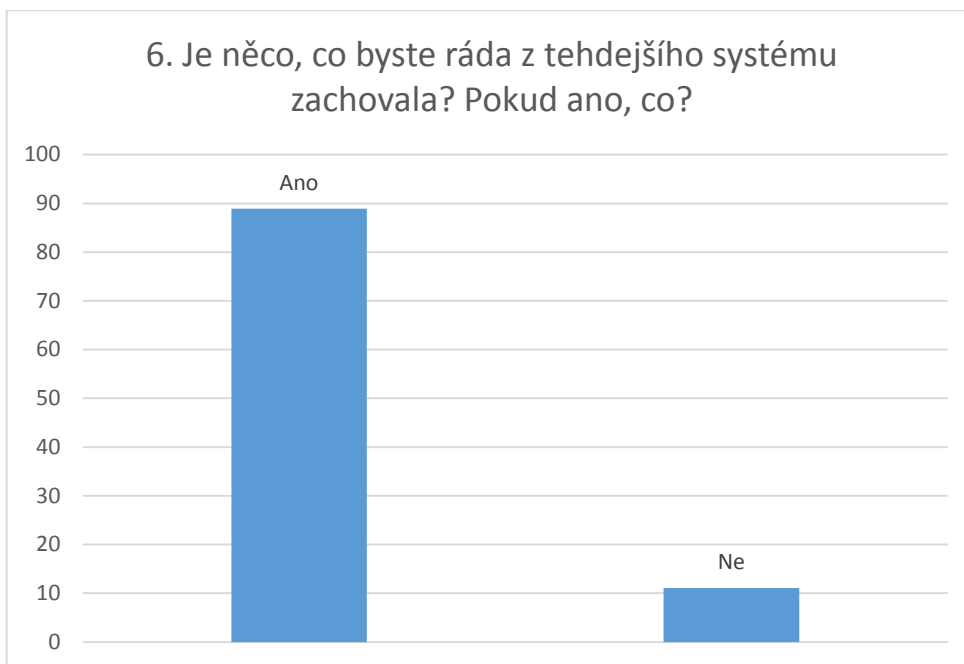
Jako nedostatky nejčastěji respondentky označovaly „papírování“ a nejednotnost programů. Dále uváděly špatný pohled na učitelky a jejich práci a nedostatečná příprava dětí na mateřskou školu z rodiny, kde je nastavená tzv. volná výchova. Dále uváděly nízký věk přijímaných dětí do mateřské školy, vysoký počet dětí na třídách, nedostatky spatřují v nepřehlednosti cílů, kritika se objevila i na méně metodiky. Dále uvádějí nízkou úroveň spolupráce s rodiči. Za negativní považují i špatnou návaznost na základní školu.



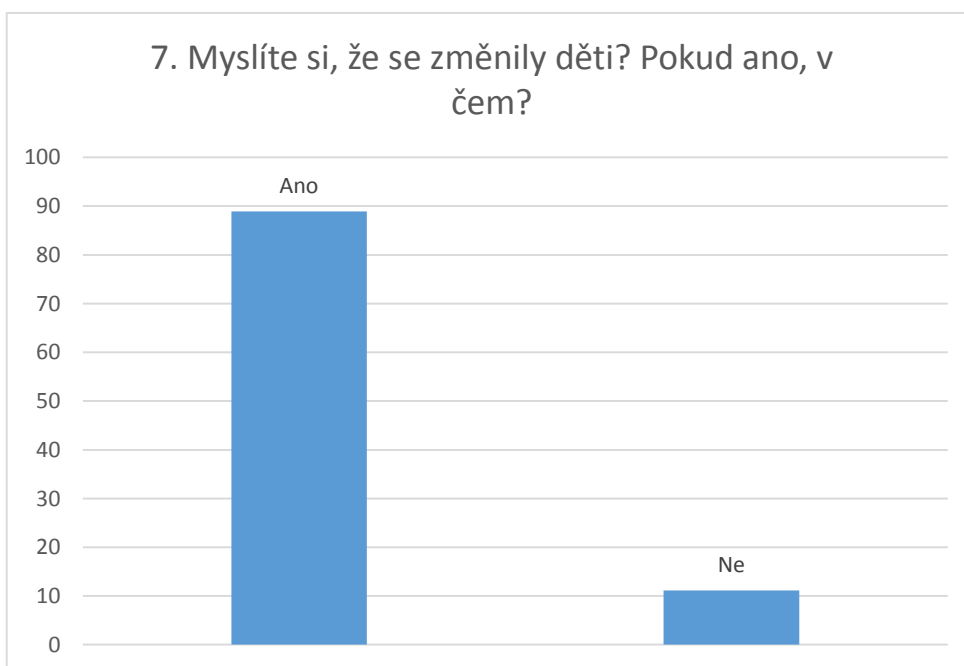
Tato otázka přináší zajímavé odpovědi. Bohužel respondentky spatřují tyto změny spíše jako změny negativní, které se projevují tím, že ve společnosti jsou pokládány za služky dětí, hlídačky bez autority. Dítě si dle respondentek dnes více poroučí, nemají úctu a nerespektují rodiče, ani učitele. Uvádí také, že jejich povolání není dostatečně ohodnoceno a má nízkou prestiž.



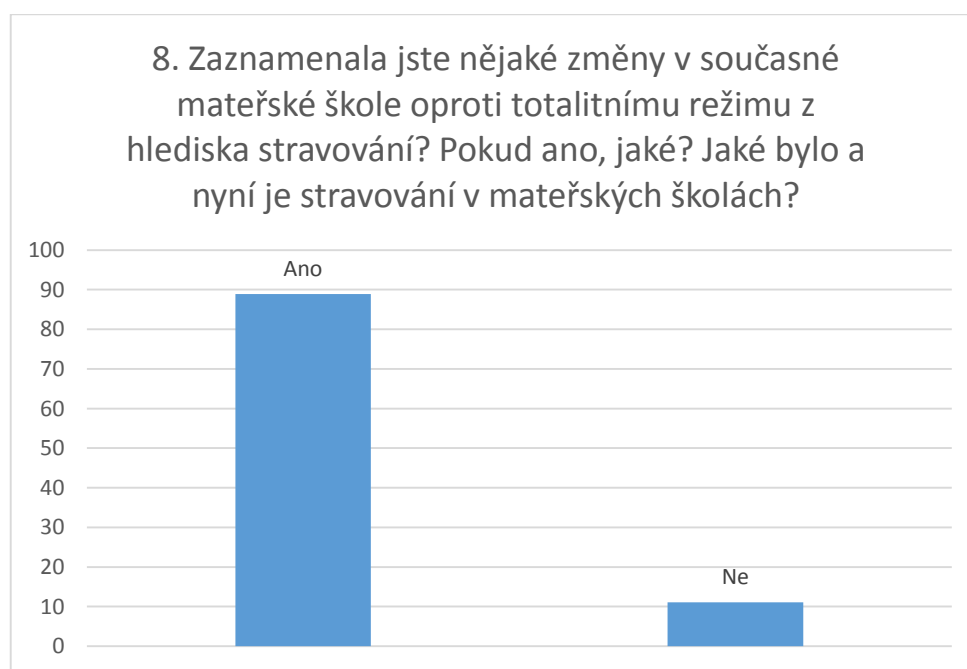
Jak vidíme v grafu, učitelky zaznamenávají, že jsou na ně kladeny vyšší nároky, jako nejčastější oblast, kde jsou na ně zvýšeny nároky, uváděly opět administrativu, tvorbu plánů. Nároky na přípravu jsou větší i kvůli absenci jasně dané metodiky podle věku. Tlak na jejich přípravu a práci způsobilo i přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol bez asistenta, ale i v souvislosti s profesním růstem. Dnes vzniká tlak na vysokoškolské vzdělání učitelů a očekává se osvojení si odborných znalostí z více oborů. Učitelky musí uplatňovat více kreativity, samostatnosti, objevují se snahy o mimoškolní akce, kroužky, které taky vyžadují zvláštní přípravu, znalosti a dovednosti učitelky.



Ač rozhovory přinesly jednostranný výsledek, dotazník přináší výsledky opačné. Jako nejčastější element chybějící v současném systému respondentky označovaly prestiž, úctu a respekt, dále by si přály zpět původní osnovy, větší systémovost, méně administrativy, pomalejší, volné tempo dne s více prostorem pro volnou hru. Objevovaly se i odpovědi jako „lepší příprava na středních pedagogických školách“ nebo „jeslové třídy“.

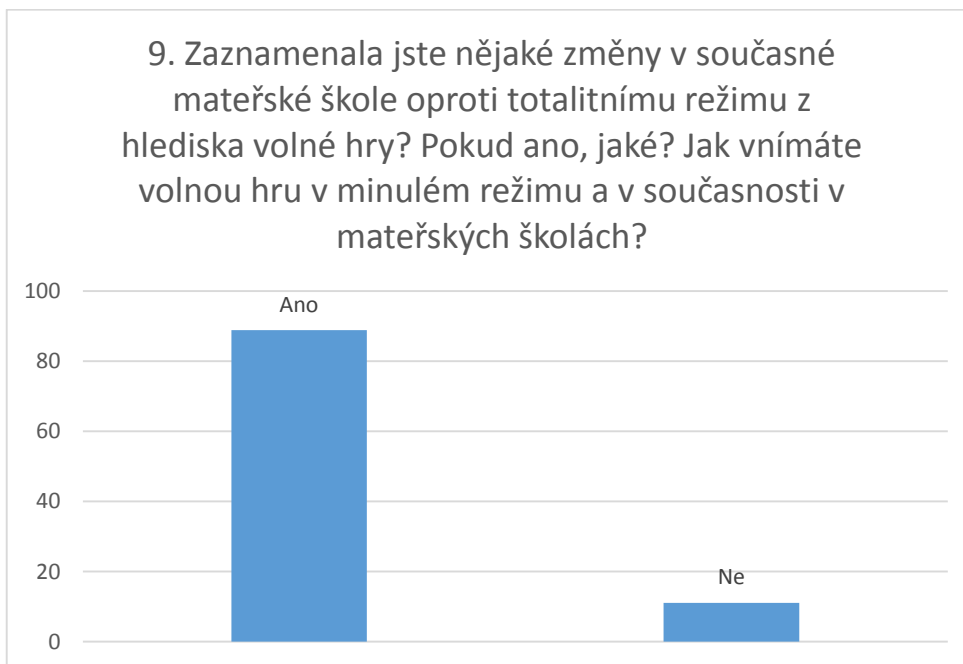


Opět se setkáváme vzhledem k výsledkům rozhovorů s kontroverzními odpověďmi. Nejvíce se vyskytovala odpověď, že děti dnes mají v rodinách tzv. volnou výchovu, která je z části výsledkem uspěchané doby. Důsledkem této výchovy je velmi vysoké sebevědomí dětí, jejich přílišná sebejistota, neúcta, neschopnost přizpůsobit se a podřídit se, děti rozmazlené, které znají velmi dobře svá práva, ale ne své povinnosti. Respondentky uvádějí, že děti se dnes umí daleko lépe prosadit, jsou více informované, mají větší rozhled, což může způsobovat ve škole jejich nezáměr a náročnost. Jsou často nesoustředěné, agresivnější, drzé, neumí si hrát, mají problémy se socializací, postrádají základní návyky, jsou na mateřskou školu z rodiny nedostatečně připravené. Zejména jejich úroveň fyzické zdatnosti je menší, nižší je úroveň sebeobsluhy. Malá je fantazie, která je zřejmě zčásti podmíněna větším zájmem dětí o techniku, zejména televizi, mobilní telefony nebo počítačové hry, které děti nerozvíjejí. Objevují se názory, že dnes rodiče věnují svým dětem málo času. Respondentky dále uvádí, podobně jako v rozhovorech, že se nezměnily děti, ale změnili se rodiče.



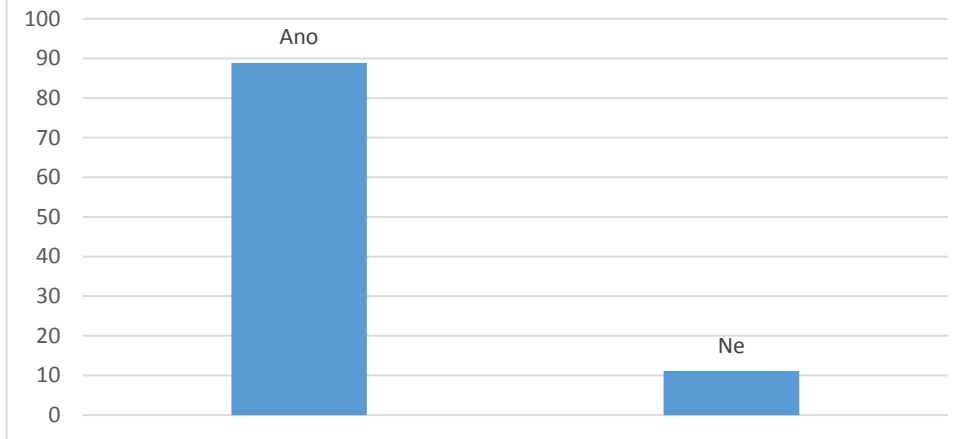
Nejčastější odpovědi byly snahy o zavádění zdravé stravy v mateřských školách. Důraz je kladen na zdravý životní styl, proto je strava v mateřských školách dnes pestrá, začleňují se nové, netradiční potraviny. Respondentky ve velké míře uvádějí začleňování více ovoce a zeleniny. Změnil se dle nich přístup ke stravování, učitelky nenutí děti do jídla,

respektují je. Na druhé straně se ovšem také vyskytuje u dětí vybíravost, jsou zvyklé na fast food stravu a zdravou stravu z rodiny neznají, a proto ji odmítají. Klade se velký důraz i na pitný režim. Objevují se i názory, že záleží na kuchařkách. Oceňují možnost výběru jídla, možnost diet. Setkáváme se i s kritikou dovozu jídel do mateřské školy, který nevyhovuje.

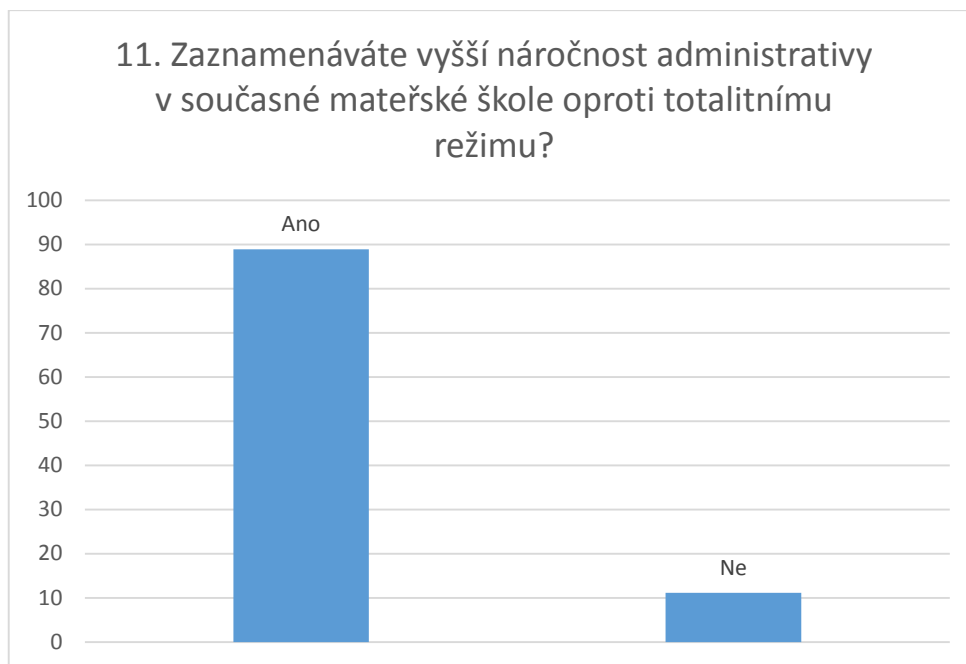


Děti si podle některých respondentek neumí hrát, nejsou schopné spolupracovat, hůře se zapojují. Hračkami jsou přehlcené, neváží si jich, ničí je. Neumí rozvinout hru, chybí dostatek představivosti k využití hraček. Dříve bylo podle respondentek hraček méně, ale více se jich využívalo a podporovala se tak dětská představivost. Dále respondentky uváděly, že děti nevydrží u činnosti, jsou přelétavé, převažují bojovné postavy z televize, střílení, stejně jako v rozhovorech i zde se objevuje názor, že mizí námětové hry. Na druhé straně uvádějí, že je pro volnou hru více prostoru (ač je jí stále málo) a je pestřejší nabídka hraček.

10. Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti totalitnímu režimu z hlediska řízené činnosti? Pokud ano, jaké? Jaký měla charakter dříve a nyní?



Respondentky oceňují, že dnes je řízená činnost více přizpůsobivá situacím, více se prolíná jednotlivými činnostmi, dnem, týdnem, je více skupinová, hravá, uplatňuje se individuální přístup a je volnější. Oceňují také nové metody a pomůcky (dramatická výchova, prožitkové učení), integrované bloky, práci podle Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu. Dále uváděly možnost volby dětí zúčastnit se řízené činnosti. Zmiňují, že řízená činnost je v současné době více propracovaná a pestřejší a více vychází z potřeb dětí.



Jak lze vyčíst z grafu, drtivá většina respondentek odpověděla, že administrativa v mateřské škole je náročnější, procentuálně takto zodpovědělo celkem 88,9 % respondentek.

6 DISKUSE

Na základě rozhovorů je možné odpovědět na níže uvedené výzkumné otázky. Jedná se o pohled učitelek mateřských škol na současný systém předškolního vzdělávání, a jaké pozitivní a negativní změny zaznamenávají.

Jaké pozitivní změny spatřují učitelky mateřských škol po roce 1989?

Jak jsme měli možnost vyčíst z jednotlivých grafů, většina učitelek vnímá současný systém předškolního vzdělávání jako určitý pokrok, takto odpovědělo téměř 70 % respondentek a všechny tři učitelky, se kterými jsem vedla rozhovor. Respondentky uváděly, že pokrok spatřují zejména ve větší volnosti, svobodě a možnosti kreativní práce. Jak již víme z teoretické části, za minulého režimu mateřské školy pracovaly podle velmi konkrétních vzdělávacích plánů (Program výchovné práce). Příliš konkrétní požadavky a cíle ovšem mohly některé učitelky svazovat a omezovat je v jejich tvořivé práci. Proto dnes oceňují změnu programu, RVP, který je volnější. Učitelky mají větší svobodu, což jim umožňuje více uplatňovat svou tvořivost, i když je možná právě proto jejich práce náročnější, protože musejí více vymýšlet a realizovat své nápady. Oceňují více vzdělávacích nabídek, možnost vzdělávat děti podle alternativních vzdělávacích systémů. Současný systém předškolního vzdělávání je dle respondentek více přirozenější a otevřenější než před pádem totalitního režimu. Za pozitivní označují i absenci politické ideologie ve vzdělávacích programech, za přínosnou změnu považují i změnu přístupu k dítěti – demokratický přístup. Z hlediska volné hry respondentky uváděly, že je pro volnou hru více prostoru a je pestřejší nabídka hraček. Dotkneme-li se i řízené činnosti, velká část respondentek odpověděla, že za pokrokové považují změnu striktního dodržování času na řízenou činnost v uvolněnější práci s dětmi, kterou mohou přizpůsobit konkrétní situaci a řízená činnost tak může probíhat například celým dnem či týdnem, je více skupinová, hravá, oceňují metody, jimiž jsou například dramatická výchova nebo prožitkové učení, pozitivní změny připisují i vzniku integrovaných bloků, práci podle Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu. Řízená činnost je dle respondentek více propracovaná a více vychází z potřeb dětí. Dále z šetření vyplynulo, že většina učitelek je se současným systémem spokojenější (takto

odpovědělo celkem i když ještě dnes se vyskytují nedostatky, které se dříve nevyskytovaly, nebo se vyskytovaly výrazně méně. Této otázce se podrobněji věnuji v zodpovězení následující výzkumné otázky.

Existují v současných mateřských školách vážné nedostatky, které se před sametovou revolucí nevyskytovaly, nebo se vyskytovaly pouze v malém měřítku? Pokud ano, jaké to jsou?

Jak je patrné z grafu č. 3, učitelky zaznamenávají jisté nedostatky, které se dříve nevyskytovaly, nebo se vyskytovaly méně. Jednalo se zejména o současnou administrativu, které je dle respondentek až příliš mnoho. Administrativy se podle respondentek dříve vyskytovalo méně. Dále za nedostatky označovaly nejednotnost programů. Jak již bylo naznačeno v teoretické části, učitelky před rokem 1989 pracovaly podle Programu výchovné práce, který byl více konkrétní. Tuto konkrétnost některé učitelky vyžadují, neboť zmiňují, že se často mění požadavky na učitelky a jejich práci. Jako další, častý faktor označovaly respondentky špatný pohled na učitelky a jejich práci. Respondentky vnímají, že jejich povolání má v současné době nižší prestiž, než mělo dříve. Stěžují si především na neúctu ze strany dětí i rodičů, nerespektování učitelky jako profesionála na výchovu dětí, jejich názory často nejsou vyslyšeny a často se setkávají s ironizováním a zesměšňováním této profese. Jak již bylo naznačeno v teoretické části, tímto tématem se zabývá i Gilernová (2010), která předkládá otázku, zdali je učitelka v mateřské škole skutečným učitelem či pouze jakýmsi „hlídačem dětí“. Rodiče dle ní mají tendence podceňovat roli učitelky a veřejnost, která nemá vyhraněnou představu, roli učitelky též zpochybňuje. Takto odpovídaly i respondentky. Učitelky uvádí i nedostatečnou přípravu dětí na mateřskou školu z rodiny, kde je nastavená tzv. volná výchova, kterou chápou jako výchovný trend současnosti. Děti mají podle učitelek v rodině dominantní postavení, vše se doma dítěti podřizuje, děti si neváží věcí, ničí hračky, dochází k nerespektování a neúctě k učitelce v mateřské škole. Děti mají podle respondentek méně než dříve vyvinutou jemnou i hrubou motoriku, jsou méně zručné a mnohdy mají nedostatky i při sebeobslužných činnostech. Dále uváděly nízký věk přijímaných dětí do mateřské školy – přijímání do mateřské školy dětí, které ještě nedosáhly třech let věku. Tento faktor spatřují jako velký problém, neboť dvouleté děti

potřebují jinou, zdravotní péči, kterou učitelky mateřských škol nemohou uspokojit, neboť k této péči nemají patřičné vzdělání. Dvouleté děti nejsou na mateřskou školu ještě psychicky připravené. Většina respondentek se shodla na tom, že se znovu začíná objevovat vysoký počet dětí na třídách, což učitelkám ztěžuje či úplně znemožňuje individuální práci s každým dítětem, zejména, mají-li ve třídě děti méně než tříleté, které vyžadují jinou péči a pozornost učitelky. Tím jsou omezovány ostatní děti, které mají stejné právo na pozornost a péči učitelky.

ZÁVĚR

Na závěr bych chtěla shrnout přínos práce a splnění cíle bakalářské práce. Získala jsem mnoho informací z oblasti vzdělávání předškolních pedagogů, z historie i z pohledu učitelek mateřských škol s dlouholetou praxí.

V bakalářské práci je charakterizováno školství v České republice od 50. let 20. století. Dále se věnuji otázkám nahlížení na učitelskou profesi z pohledu společnosti, podrobně jsem přiblížila legislativu mateřských škol.

V praktické části byly prezentovány výsledky smíšeného výzkumného šetření, které mělo za úkol zjistit, jaké změny v předškolním vzdělávání po roce 1989 zaznamenávají učitelky mateřských škol a jaké změny považují za pozitivní a jaké za negativní.

Na základě tohoto výzkumu jsem došla k několika zajímavým skutečnostem. Současné učitelky mateřských škol spatřují pokrok od pádu totalitního režimu zejména ve větší volnosti, svobodě a možnosti kreativní práce. Respondentky oceňují více vzdělávacích nabídek, přirozenější průběh vzdělávání dětí v mateřských školách, demokratický a respektující přístup k dítěti a v neposlední řadě také absenci politické ideologie, která byla před sametovou revolucí vnášena do vzdělávacích programů. Větší volnost a možnost tvořivé práce má ale i svá úskalí, neboť tyto elementy zavedené s příchodem demokracie v Československu vyžadují od učitelek více samostatné práce a přemýšlení, což mnohým učitelkám nevyhovuje. Některé učitelky v tomto systému ovšem spatřují pro sebe velkou výhodu a přínos. Bohužel má většina respondentek pocit, že je jejich práce nedostatečně oceňována, nemá odpovídající prestiž, kterou by si zaslouhovala. Objevila se i kritika moderní „volné výchovy“, která má na děti negativní dopad, děti jsou dle respondentek nevychované a nemají k učitelkám úctu. Vyskytují se ale i pozitivní změny například ve stravování v mateřských školách, kde se objevují snahy zavádění zdravé stravy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 152 s. ISBN 80-717-8537-7.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2000, 251 s. ISBN 80-856-1595-9.

JŮVA, Vladimír a Čestmír LIŠKAŘ. *Úvod do srovnávací pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982, 223 s.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozšířené a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-7308-301-4.

MERTIN, Václav (ed.) a Ilona GILLERNOVÁ (ed.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015, 247 stran. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-262-0977-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan a Ilona GILLERNOVÁ (ed.). *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina a Ilona GILLERNOVÁ (ed.). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 48 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-87000-00-5.

RÝDL, Karel a Eva ŠMELOVÁ. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869-2011): současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 222 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-244-3033-1.

SOMR, Miroslav a Eva ŠMELOVÁ. *Dějiny školství a pedagogiky: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty skupiny studijních oborů 76 Učitelství na fakultách připravující učitele v ČR*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, 359 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 14-601-87.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 167 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 122 s. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠTVERÁK, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky: vysokoškolská příručka pro studenty vysokých škol připravujících učitele*. 1. vyd. Praha: SPN, 1983, 380 s. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁŇA, Josef. *Dějiny pedagogiky*. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1963.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Struktura rozhovoru

Příloha č. 2: Ukázka rozhovoru

Příloha č. 3: Dotazník

Příloha č. 1

Struktura rozhovoru

- 1) Co se podle vás v mateřských školách změnilo od pádu totalitního režimu, jak?
- 2) Jsou tyto změny lepší/horší?
- 3) Co vám osobně vyhovovalo/vyhovuje z hlediska organizace a práce s dětmi nejvíce?
- 4) V čem spatřujete výrazné nedostatky mateřské školy v současnosti?
- 5) V čem spatřujete výrazné nedostatky mateřské školy před rokem 1989?
- 6) Změnil se pohled na učitelky mateřských škol a jejich profesi? Pokud ano, byla to změna k lepšímu nebo k horšímu?
- 7) Z hlediska nároků na učitele myslíte si, že jsou na současné učitelky mateřských škol kladeny vyšší nároky? Pokud ano, v čem?
- 8) Co vám na mateřské škole za období před rokem 1989 vyhovovalo, co byste ráda zachovala a proč?
- 9) Co byste v mateřské škole změnila?
- 10) Změnily se děti? Pokud ano, v čem a jak se změny projevují?
- 11) Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska vybavení?
- 12) Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska stravování?
- 13) Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska volné hry?
- 14) Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska řízené činnosti?
- 15) Zaznamenala jste nějaké změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska pobytu venku?

16) Jaký máte pohled na administrativu v mateřské škole? Je jí nyní více/méně, jak je náročná, jak se změnila?

17) V jakém období jste se cítila jako učitelka v mateřské škole nejlépe? Jak byste si představovala ideální mateřskou školu?

Příloha č. 2

Ukázka rozhovoru

Co se podle vás od pádu totalitního režimu v mateřských školách změnilo?

Tak každopádně co se týče dětí – stavy na třídách. Snížily se stavy na třídách a tím pádem je i větší prostor k individuální práci s dětmi. Potom v plánování práce to že to dalo víc svobody učitelce, aby si mohla vybrat to, co si myslí, že pro ten kolektiv je nejlepší. Pak bych řekla taková trošku větší otevřenost školy k rodičům, a že se politika nevnáší dneska do těch mateřských škol.

Takže tyto změny považujete jako změny k lepšímu?

Určitě, i když si myslím, že teď trošičku to zase spěje, co se týče počtu dětí a vůbec přístupu společnosti k rodině, tak se mi trošičku zdá, že se to zase malinko ubírá tam, kde to bylo. To znamená, že děti nastupují mnohem dřív do školky, než nastupovaly. Myslím si, že od těch tří let je to naprosto ideální pro to dítě a ne v roce nebo v roce a půl.

Co vám vyhovovalo nebo vyhovuje z hlediska organizace více?

Řekla bych, že denní režim je stejný, dnes i předtím byl ten režim závazný, což myslím, že je v pořádku, že to dítě potřebuje mít nějaký rytmus, který je jasně daný.

V čem spatřujete nedostatky v současné mateřské škole?

Když je člověk schopný a tvůrčí, tak nevidím nedostatky. Ale když člověk potřebuje mít nějakou oporu, tak dřív to bylo jasně daný. Našla sis cíle, ale dneska musíš víc zapojit sama sebe a je to tvůrčí a něco buduješ, ale jako v globálu.

Naopak v čem jste spatřovala nedostatky před pádem totalitního režimu v mateřských školách?

Často se měnily požadavky. Nelíbilo se mi, že jeden, dva roky chtěli dělat určitý věci tímhle způsobem a bazírovalo se na tom, a pak se to zase úplně otočilo a bylo to jinak a byli jsme zmatení my, ale i děti.

Myslíte si, že se změnil pohled na učitelky a jejich profesi?

No, pravda je, že je to otevřenější a na jedné straně je to dobře, protože tím, že k těm rodičům můžeš, máš možnost získat určitý vazby, tak pro to dítě je to dobře, protože si narovinu můžete říct: někam to směřuje, jdeme jedním směrem, budeme pracovat na tom jak ve školce, tak doma. Dřív to bylo více formální, nebyl častý vstup rodičů do třídy, a když byl, tak se to inspekci nelíbilo z hygienických důvodů a z jiných a já si myslím, že tohle je špatně. To, že se otevřely školky, tak že to je strašně dobře pro blaho dětí. Ale zase pravda je, že musíš být obrovský diplomat, jak jednat s rodiči. Protože čím dál více rodičů mají spoustu práce a na ty děti jsou nesmírně citliví. A i jakkoli dobře míněnou radu mohou brát negativně.

Takže si myslíte, že jsou na učitelky nyní kladeny vyšší nároky?

Těžko říct vyšší nároky. Spíš bych řekla, že ti to dává prostor k tvému tvůrčímu myšlení. Prostě dát do toho víc své energie. Samozřejmě kostru máme, ale to ostatní si tam musí člověk dodat sám a to si myslím, že je pro učitelku hrozně zábavný a myslím si, že v tomhle je to určitě lepší. A pokud to učitelku nebaví, tak je lepší, že jsou dvě na třídě, ta jedna je tvůrčí a ta druhá ač je pracovitá, tak má radši takovou tu kostru, podle které pracuje.

Co byste ráda zachovala z minulého režimu v mateřských školách?

Těžko říct, doba se vyvíjí a těžko se srovnává. Já nevím, asi nic.

A co byste nyní ve školkách změnila?

Každopádně bych zastavila růst počtu dětí na třídě. A zastavila bych přijímání dětí méně než tříletých. Myslím si, že je to nesmysl, protože ty jesle, ať už je to, jak to je, tak byly k něčemu. Byly tam zdravotní sestry, které byly dětské sestry a měly pedagogické vzdělání. A myslím si, že do těch tří let to bylo ideální. A ony s nimi nejenom pracovaly, ale děti měly zdravotní péči a to my dát nemůžeme a neumíme. A fakt je, že ta batolata od dvou do tří let to je úplně něco jiného. A dávat je učitelkám, které na to nejsou připravené, si myslím, že je nesmysl. A možná co se týče odevzdávaných papírů a různých dotazníků, taky bych to určitě zkrouhla. Já si myslím, že důležitý je, aby měla učitelka zpětnou vazbu na svojí práci a je zbytečný dělat dalších x elaborátů, která se posílají na jiná místa. Myslím si, že to je škoda času, že se můžeme věnovat práci s dětmi.

Změnily se děti?

Ne, děti zůstávají pořád stejné. Jako lidi jsou pořád stejné. A řekla bych, že tím, jak jsou ti lidi ještě malí, mladí a získávají zkušenosti, mají na sobě, jak se říká ten pel, jako má na sobě kytička, tak děti taky, tak tě to strašně obohacuje, protože tam je ještě takový to čistý. I když neříkám, že nelžou, jo, to je něco jiného.

Zaznamenala jste nějaké změny ve vybavení? Je lepší?

Určitě. Pravda je, že spousta pomůcek za toho totalitního režimu nebyla špatná. Pomůcky byly promyšlené, i co se týče materiálů, jako je Opravilová a spol. Ono je to diskutabilní, někteří to berou, jiní to neberou. Bylo to udělané poctivě a myslím si, že docela se z toho dalo dobře čerpat. A i hračky byly dobré, ale nebyla taková škála, jo, bylo to omezený, ale je fakt, že spousta věcí se používá dodnes. Třeba v jiný, zmodernizovaný formě, ale princip je stejný.

A jsou hračky nyní dostupnější dětem?

Záleželo to na ředitelce, na vedení školky, jakou dala pravomoc té učitelce, jak si může tu třídu udělat. A já můžu říct, že jsem měla to štěstí, že jsem tohle měla. My jsme neměli,

že ze skladu se vyndávaly hračky. Vždycky jsme měli nabídku pro ty děti docela pestrou, obnovovalo se, samozřejmě, měli jsme ve skladu nové věci, měnilo se to, aby měly děti trošičku změnu, ale v tomhle záleželo na tom vedení.

Jak vidíte stravování? Proběhly nějaké změny?

Fakt je, že dnes je spousta polotovarů. Vaří se z polotovarů, což si myslím, že není úplně v pořádku. To, co byla ryba, byla ryba. Dneska se to honosně nazývá a je to, myslím si, že plný éček. Hodně se vaří z polotovarů. A ne vždycky kvalitně, protože samozřejmě finance jsou omezený i na to stravování. Dala bych víc zeleniny, víc ovoce.

A volná hra? Je jí méně nebo více, jak si děti samy hrají?

Je jí málo. A bylo, jest a bohužel asi i bude. To, co by ty děti potřebovaly hodně, tak je hodně řídíme a řídili jsme je a řídíme je dál. Je to pořád stejný. Mělo by to být vyvážené, fakt je, že ty děti, které tu jsou celý den, tak přijdou v těch sedm hodin a opravdu do těch půl deváté mají tu šanci a odpoledne taky. Proto nejsem pro, aby se řídila i odpolední činnost, aby byla řízená, to je doba, kdy ty děti už toho mají taky dost a jsou tady třeba devět hodin. Mělo by jí být víc.

Jaká je řízená činnost? Proběhly tady nějaké změny? Vyšší nároky na učitelky?

Já si myslím, že ne, že ty výstupy byly hodně podobný a tam nevidím vyšší náročnost. Zase záleží na tom, jak se k tomu přistupovalo. Ano, když jsem šla na zástup, tak ano, byly školky, kde si opravdu učitelky daly to kafe a nechaly děti, ale měly zase hodně volné hry. ☺ Ale mělo by to být vyvážený.

Zeptám se na pobyt venku. Nyní jsou tendence řídit i pobyt venku, jak to je?

Myslím si, že je dobře, aby tam děti měly tu volnou činnost. Ale zase prostřídat to, když jdeme do divadla nebo prostě cíleně jdeš (byli jsme zrovna na šiškách), do parku, když chceš sledovat třeba dopravu, tak se koukáme, aby to děti opravdu měly prožité. Takže

rozumně prostřídat, ale taky si myslím, jako jsme lítali každý den po dvojicích venku, tak úplně taky dobře není. Ano, děti se naučily chodit v zástupu, naučily se lépe chodit po chodníku, ale taky to pro ně úplně nebylo, protože oni potřebují běhat, pohyb, oni potřebují volný, přirozený pohyb. A co si myslím, je takový benefit, když máš možnost s těmi dětmi někam jet ven za město. My jsme jezdili na Borek, kde ještě byl les, než se zastavěl, ale my jsme opravdu ty dvě a půl hodiny byli v lese a ty děti to bavilo. Školky mimo město to mají ideální.

Vy jste už mluvila o administrativě, což je má další otázka, je jí tedy víc...

Je.

Je jí tedy podle vás příliš moc?

Jak co. Důležitý je samozřejmě třídní vzdělávací program a to, aby byla učitelka dobře připravená. A samozřejmě mít tu zpětnou vazbu a zhodnotit si, jestli jsem to, co jsem si naplánovala, splnila, nebo jak na tom budu pracovat. Měl by si to každý člověk zpracovávat sám. Pro mě je důležitý i to hodnocení klíčových kompetencí předškoláků. Mám tam každého čtvrt roku, kam se to dítě posunulo, ale chci taky vědět od rodičů, jak se to projevuje doma a jak to vidí oni. A pak si to vezmu a budu si to srovnávat a svým způsobem mi hodně pomůžou, že budu mít takový ucelený názor.

V jakém období jste se cítila nejlépe a jak byste si představovala ideální školku?

Já se cítím dobře pořád. Fakt je, že tím, že přišly alternativy a měla jsem šanci třeba do toho waldorfu víc proklouznout, i když teď je to zase pasé, teď jedeme spíš klasiku jako trošičku okořeněnou těmi prvky, tak v tu dobu jsem se cítila úplně skvěle, protože do té alternativy dá děti určitá struktura rodičů, kteří o to mají zájem a kteří chtějí pracovat. Takže ta spolupráce školka – rodina byla obrovsky úzká. Dělal se semináře, workshopy. Pravda je, že to vyžadovalo více práce od učitelky, ale rodiče spolupracovali, nebyl problém se sejít, třeba neexistovalo, aby si učitelka připravovala třídu v srpnu sama, vždycky ti šel někdo z rodičů pomoci. A dělalo se to pro ty děti, což se pak na tom

odráželo. Takže to bych si představovala jak ideální školku. Takže tyhle specializované školky, třídy mají v tomhle obrovskou výhodu, že opravdu tam jsou rodiče, kteří o to mají zájem. Ten waldorf v tomhle měl obrovský přínos a jako svým způsobem to tady přetrvává dál. My jsme schopni dát dohromady i vánoční hru, že ty lidi se přihlásí, já nikoho nenutím. Řekneš to v září, že je tady ta tradice a že pro ty děti to má obrovský přínos a oni to sami pak zkouší a zjistí, že to pro ty děti i pro ně bylo dobře. Ale říkám jednu věc, stát by měl podpořit matky, aby měly možnost zůstat s těmi dětmi do těch třech let doma.

Příloha č. 3

Dotazník

- 1) Vidíte pokrok v současném systému předškolního vzdělávání od pádu totalitního režimu? Pokud ano, v čem?
- 2) Jste spokojenější se současným systémem? Proč?
- 3) Spatřujete v současném systému nedostatky, které se dříve vyskytovaly méně či vůbec? Pokud ano, jaké?
- 4) Změnil se podle vás pohled společnosti na učitelky mateřských škol a jejich profesi? Jaký byl dříve a jaký je dnes?
- 5) Myslíte si, že jsou na současné učitelky mateřských škol kladeny vyšší nároky na přípravu?
- 6) Je něco, co byste ráda zachovala z tehdejšího systému? Pokud ano, co?
- 7) Změnily se děti? Pokud ano, v čem?
- 8) Zaznamenala jste změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu ve stravování? Pokud ano, jaké? Pokud ano, jaké? Jaké bylo a nyní je stravování v mateřských školách?
- 9) Zaznamenala jste změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu z hlediska volné hry? Pokud ano, jaké? Jak vnímáte volnou hru v minulém režimu a v současnosti v mateřských školách?
- 10) Zaznamenala jste změny v současné mateřské škole oproti minulému režimu v řízené činnosti? Pokud ano, jaké? Jaký měla charakter dříve a nyní?
- 11) Zaznamenáváte vyšší náročnost administrativy v současné mateřské škole oproti totalitnímu režimu?