



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

**Přístupy učitelů soukromých mateřských škol
k výchovné práci**

Vypracovala: Žaneta Svobodová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Alena Hošpesová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů 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 pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 21. března 2017

.....

Žaneta Svobodová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce doc. PhDr. Aleně Hošpesové, Ph.D. za cenné rady, tipy, připomínky a vstřícnost při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, svému příteli a svým přátelům za nepřetržitou podporu. V neposlední řadě bych vyjádřila své díky i všem učitelkám, které se zúčastnily daného výzkumu.

ABSTRAKT

Cílem práce je zmapování přístupů učitelů soukromých mateřských škol k výchovné práci. Práce má dvě části. V teoretické části jsou shrnuta východiska práce v tematických okruzích: předškolní vzdělávání, soukromé instituce zajišťující péči o předškolní dítě, učitel mateřské školy. Empirická část popisuje kvalitativní šetření s pěti učitelkami pracujícími v soukromých mateřských školách. Šetření bylo zaměřené na zjištění charakteristik, které vyjadřují postoj těchto učitelek k výchovné práci. S učitelkami byly vedeny hloubkové rozhovory, ty byly poté přepsány a zpracovány otevřeným kódováním. Jako hlavní charakteristiky jsem identifikovala: počty dětí ve třídách, čas příchodu dětí do MŠ, individuální přístup, nadstandardní možnosti, nadstandardní pomůcky.

KLÍČOVÁ SLOVA:

- PŘÍSTUP UČITELŮ
- UČITEL V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ
- PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ
- SOUKROMÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

ABSTRACT

The goal of the bachelor's thesis is to map the approaches to educational work of private kindergartens' teachers. The thesis has two parts. In the theoretical part the background concepts are summarized: early childhood education, private institutions providing child care for preschool children, kindergarten's teacher. The empirical part describes the qualitative survey with five teachers working in private kindergartens. Survey was focused on finding the characteristics that reflect teachers' approaches to educational work. I conducted in-depth interviews with teachers. The interviews were transcribed and processed by open coding. I identified the main characteristics: the number of children in the classroom, time of children's entrance to kindergarten, individual attitude, extra options, extra equipment.

KEY WORDS:

- TEACHERS' APPROACHES
- TEACHERS IN PRESCHOOL EDUCATION
- PRESCHOOL EDUCATION
- PRIVATE KINDERGARTENS

OBSAH

ÚVOD	7
1 VÝCHODISKA PRÁCE	9
1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	9
1.1.1 Současné předškolní vzdělávání	9
1.1.2 Kurikulum, kvalita, strategie a efektivita předškolního vzdělávání	12
1.1.3 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání.....	12
1.2 SOUKROMÉ INSTITUCE ZAJIŠŤUJÍCÍ PÉČI O PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ.....	14
1.2.1 Typy zařízení zajišťující péči o předškolní děti	14
1.2.2 Vznik a vývoj	15
1.2.3 Legislativní možnosti	17
1.2.4 Financování.....	19
1.2.5 Standardy kvality instituce předškolního vzdělávání	20
1.2.6 Právní normy a podmínky předškolního vzdělávání z RVP PV	21
1.3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
1.3.1 Kvalifikace.....	25
1.3.2 Standardy kvality učitele	26
1.3.3 Kompetence učitele mateřské školy	26
1.3.4 Pohled učitelů na současnou mateřskou školu a dítě předškolního věku	30
2. EMPIRICKÁ ČÁST.....	31
2.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	31
2.2. METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	32
2.3. VÝSLEDKY VÝZKUMU	38
2.4. DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ.....	53
2.5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
2.6. PŘÍLOHY	57

ÚVOD

Má práce bude pojednávat zejména o přístupu učitelů soukromých mateřských škol k výchovné práci. Ke zvolení daného tématu mě vedla osobní, velmi pozitivní zkušenost s učitelkami v soukromých mateřských školách. Vystala zde myšlenka, zda jsou soukromé mateřské školy v něčem lepší než školy veřejné. A pokud tomu tak opravdu je, v čem je rozhodující rozdíl z hlediska kvality poskytovaných služeb? Jen stěží můžeme porovnávat státní a soukromý sektor předškolního vzdělávání. Nemáme pro to žádné podklady, podle kterých bychom mohli v závěru usoudit, že jedno z odvětví předškolního vzdělávání je bezvýhradně lepší. Bylo tudíž na místě zamyslet se na tím, v čem by mohl být zásadní rozdíl.

Když se řekne mateřská škola, vybaví se mi paní učitelky a děti předškolního věku. Nemyslím na profesionalitu ředitelů, ani na různé projekty školou pořádané, nenapadne mě ani velká budova s nejmodernějším vybavením a mnoho dalšího. Kdo tudíž podle mého názoru tvoří mateřskou školu? Jsou to právě samotné paní učitelky a děti.

Z tohoto důvodu se stal přístup učitelů cílem a klíčovým pojmem pro mou práci. Hlavním cílem práce se stalo zaměření se na osobnost učitelky soukromé mateřské školy a především na to, jakým způsobem ke své profesi přistupuje a jak přistupuje k dětem.

Teoretická část neboli východiska práce se na začátku zabývají vymezením základních pojmů, potřebných pro pochopení práce. Poté je tato část rozdělena na tři hlavní oblasti, a to konkrétně na předškolní vzdělávání, soukromé instituce předškolního vzdělávání a osobnost učitele mateřské školy. V kapitole předškolního vzdělávání je hlavním obsahem současné předškolní vzdělávání a navrhované změny, pojem kurikulum a neopomenutelný rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V oblasti soukromých mateřských škol jsou zmíněny typy zařízení, vznik a vývoj soukromých institucí, legislativní vymezení upřesňující školský a živnostenský zákon, financování, standardy kvality a v neposlední řadě právní normy a podmínky předškolního vzdělávání z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. V poslední části zabývající se osobností učitele mateřské školy je zmíněna kvalifikace, standardy kvality

učitele, velmi podstatná kapitola o kompetencích učitele a zajímavé poznatky o pohledech učitelů na současnou mateřskou školu a dítě předškolního věku.

V praktické neboli empirické části práce se zaměřuji na vymezení a vysvětlení cílů výzkumu a výzkumných otázek. Dále se zde objevuje metodika výzkumného šetření, kde je uvedena použitá metoda výzkumu a charakteristika výzkumného souboru. Hlavní oblastí empirické části se stává část výsledků výzkumu, kde jsou prezentovány názory účastníků rozhovorů dokládané příklady z rozhovorů. Jako poslední se v práci zabývám kapitolou diskuze a závěrečným shrnutím.

Přes všechny zjištěné informace se domnívám, že svým způsobem nezáleží na instituci, ve které daná paní učitelka pracuje. Zda se jedná o soukromou nebo veřejnou mateřskou školu. Vždy je podle mého názoru rozhodující osobnost paní učitelky.

1 VÝCHODISKA PRÁCE

1.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Na začátek bychom si ozřejmili potřebné pojmy pro pochopení práce. Jako první pojem se zde nabízí **předškolní pedagogika**. Průcha, Walterová a Mareš (2013) uvádí, že předškolní neboli preprimární pedagogika je vědní obor zabývající se teorií a praxí výchovy předškolních dětí.

Činnosti realizované v tomto vědním oboru nazýváme **předškolní vzdělávání**. To *„zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dětí, vytváří předpoklady jejich pozdějšího vzdělávání.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2013, str. 229) Cílem předškolního vzdělávání dle školského zákona (561/2004 Sb.) je rozvoj dítěte po všech jeho stránkách, dále je zde kladena důležitost na osvojení si pravidel chování, hodnot a mezilidských vztahů.

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje především v instituci nazývané **mateřská škola**. Jedná se o *„zařízení navazující na výchovu dětí v rodině a v součinnosti s ní zajišťující všestrannou péči dětem zpravidla ve věku od 3 do 6 let.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2013, str. 148) Jak uvádí Bečvářová (2003), na mateřskou školu se dá pohlížet z mnoha hledisek. Hlavním hlediskem je pohled didaktický. Může to být však i hledisko sociální, psychologické, ekonomické, právní, organizační apod. Z toho vyplývá, že mateřská škola je mnohostranná a složitá instituce, na kterou působí, přímo či nepřímo, vnější prostředí.

1.1.1 Současné předškolní vzdělávání

Jak uvádí Kořátková (2014) v současném předškolním vzdělávání je nutností klást důraz na dítě jako individualitu. Je zde důležité zaměřením se na jeho individuální potřeby. Dále uvádí, že je nutné učit děti dobrým vzájemným vztahům.

Na začátku 21. století naznačilo komuniké ministrů školství zemí OECD principy, jak by mělo vypadat školní vzdělávání pro děti od 0 do 18 let. *„Základní myšlenkou je, že by se každému dítěti mělo dostat takového individuálního vybavení, aby dosáhlo podle svých možností maximálního stavu sociální a vzdělávací kultivace.“* (Kořátková, 2014, str. 102-103)

Koťátková (2014) také zmiňuje, že komuniké stanovilo 4 základní principy školy budoucnosti. Avšak i mnohé současné mateřské školy již tímto směrem vykročily. Jedná se konkrétně o:

1. Důraz na rozvoj lidského a sociálního potenciálu.
2. Přetváření informací na znalosti a způsobilosti na základě učení se z komplexních situací.
3. Vytváření lidských komunitních společenství se snahou nikoho nevyčleňovat.
4. Vyučování a učení, které má v sobě zakomponované nové teorie a výzkumy.

Pro současnou mateřskou školu je typická otevřenost pro spolupráci s rodinou a přijetí alternativních směrů předškolního vzdělávání. (Koťátková 2014) Existuje mnoho institucí předškolního vzdělávání, které se řídí alternativními myšlenkami a jdou tedy alternativním směrem. Mezi nejznámější a nejstarší můžeme zařadit například Montessori, Daltonskou a Waldorfskou mateřskou školu. Mezi novějšími zmíním Zdravou mateřskou školu (podporující zdraví), vzdělávací program „Začít spolu“ a také Lesní školy.

Další změnou v minulosti bylo i to, že učitelky mateřských škol projevily ve velké míře zájem o své vzdělávání. Toto lze díky počtu zájemců o vysokoškolské vzdělávání potvrdit i v současné době. Jak zmiňuje Koťátková (2014), na počátku 90. let bylo otevřeno vysokoškolské studium Učitelství pro mateřské školy v Praze na Karlově univerzitě. Na přelomu tisíciletí byl tento obor otevřen na skoro každé pedagogické fakultě ve formě bakalářského studia.

Současné předškolní vzdělávání je tedy etapou přijetí a naplňování pedocentrické orientace. Každé dítě má být respektováno jako individuální osobnost. Jeho zájmy a potřeby by nás měly vést k takové práci, díky které je možné je dále rozšiřovat a celkově dítě připravovat k dalšímu vzdělávání. (Koťátková, 2014)

Navrhované změny v předškolním vzdělávání zmiňuje ve své přednášce Kropáčková (2015). Do roku 2020 jsou ve Strategii vzdělávací politiky České republiky formulovány tyto požadavky:

- Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání

- Snížení počtu odkladů školní docházky včasnou diagnostikou potíží dítěte
- Posílení sítě mateřských škol tak, aby každé dítě mohlo být přijato do předškolního vzdělávání
- Posilování nerodičovské péče o děti, alternativní formy vzdělávání, avšak jen dočasně do doby navýšení kapacit MŠ
- Zvýšit počet dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením v předškolním vzdělávání
- Zahájení diskuze o vyšší kvalifikaci učitelů v MŠ
- Ve spolupráci s ostatními resorty navrhnout řešení v oblasti výchovy a vzdělávání dětí mladších 3 let

Kropáčková (2015) dále zmiňuje i návrhy novely školského zákona č. 561/2004. Jedná se konkrétně o:

- Nárok na přednostní přijetí dítěte již od věku 4 let (od 1. 9. 2018)
- Zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání (od 1. 9. 2017 nebo 2018)
- Zavedení tzv. spádových obvodů mateřských škol
- Zavedení možnosti povinného, individuálního předškolního vzdělávání a tzv. ověření kvality „domácího vzdělávání“ po 3-4 měsících od začátku školního roku

Jeden z nejvíce diskutovaných návrhů je bezpochyby zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání. Kropáčková (2015) se tímto tématem zabývá, a to z pohledu přínosů i rizik. Jako přínos uvádí posílení institucionální předškolní výchovy v ČR a také zdůraznění významu předškolního vzdělávání. Kropáčková (2015) uvádí konkrétně některá možná rizika. Ze zkušenosti se znevýhodněnými dětmi a jejich docházkou do ZŠ se předpokládá, že ani povinnou docházkou do MŠ nebudou tyto skupiny schopny respektovat. MŠ nebudou schopny tuto povinnost vynucovat, tudíž právě tyto děti budou ze systému vzdělávání nadále vypadávat. Z hlediska právního lze předpokládat komplikace v terminologii. Zákon zná pojem povinná školní docházka, která je devítiletá. Termín povinné předškolní vzdělávání Ústava ČR nezná. Bylo by tedy na místě termín přidat, nebo prodloužit povinnou školní docházkou na deset let. Jako další problém se zde vyskytuje názor rodičů z Unie rodičů, kteří s daným návrhem nesouhlasí.

Odůvodněním je zde omezení rodičovských práv, vzhledem k nároku vzdělávat své předškolní děti samostatně. V neposlední řadě je nutné zmínit i rizika zavedení tzv. spádových MŠ, což může způsobit nemalé problémy jednotlivým obcím z důvodu nedostatečné kapacity MŠ.

1.1.2 Kurikulum, kvalita, strategie a efektivita předškolního vzdělávání

Pojem kurikulum lze vysvětlit jako „*pohyb určitým směrem, po určité cestě k určitému cíli. V pedagogickém smyslu pak kurikulum můžeme chápat obdobně jako pohyb, který doprovází vývoj dítěte.*“ (Opravilová a Gebhartová, 2011, str. 24) Dále autorky zmiňují, že kurikulum můžeme chápat jako povinně dodržovanou a nezpochybnitelnou trasu neboli normu, anebo ji můžeme brát jako doporučený, použitelný a vyzkoušený model.

Jak uvádí Bečvářová (2010), posledním kurikulárním dokumentem v historii, před změnami okolo roku 1990, byl Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy z roku 1984. Rýdl a Šmelová (2012) zmiňují, že tento program byl doplněn o deset metodik. Například.: Tělesná výchova v mateřské škole, Jazyková výchova v mateřské škole, Mravní výchova v mateřské škole a další. Základní výchovné prostředky byly hra, učení, práce a zábavné činnosti. Jednalo se o poslední socialisticky laděný dokument, avšak zajímavostí je, že z něj bylo čerpáno ještě dlouho po roce 1989.

Opravilová a Gebhartová uvádějí, že kurikulum v předškolním vzdělávání můžeme chápat jako:

- vzdělávací program
- obsahovou náplň
- dosažený výsledek

Kurikulum by mělo ve všech institucích hrát velkou roli. Jedná se o klíčový pojem napomáhající k dosažení kvalitní a smysluplné instituce předškolního vzdělávání.

Dle Syslové (2013) se kvalita stává hlavním tématem řady oblastí v našem životě. Tímto pojmem se zabývá několik dokumentů školské politiky. Je snahou monitorovat a hodnotit její úroveň. Avšak zajímavým výsledkem výzkumů je, že kvalita učitele má rozhodující vliv na úroveň a kvalitu vzdělávání v dané mateřské škole.

V knize Kvalita, strategie a efektivita v řízení MŠ autorky Bečvářové (2010) je kvalita předškolního vzdělávání zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu předškolního vzdělávání (RVP PV). RVP PV představuje určitý rámec a vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla.

Jako další klíčové pojmy, které Bečvářová (2010) uvádí, jsou strategie a efektivita. Strategie je cesta ke kvalitě mateřské školy. Ústředním dokumentem v pojetí strategie je Školní vzdělávací program (ŠVP). Efektivita znamená účinnost ve smyslu hodnocení vzdělávání v dané instituci. Hlavním orgánem kontrolní činnosti je Česká školní inspekce (ČŠI).

Hlavní účelovou funkcí školy je podle Bečvářové (2003) cílevědomý, systematicky organizovaný pedagogický proces, který vede ke splnění stanovených cílů. Veškeré další činnosti jsou hlavnímu účelu podřízeny.

1.1.3 Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program vychází z Národního programu vzdělávání a patří do státní úrovně v systému kurikulárních dokumentů. RVP vymezuje rámec pro jednotlivé stupně vzdělávání. Z RVP vychází Školní vzdělávací programy, které spadají do školní úrovně. Podle ŠVP se uskutečňuje konkrétní vzdělávání v konkrétních institucích.

Klíčovou oblastí pro nás se v tuto chvíli stává Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. RVP PV nám především definuje pojem předškolního vzdělávání, jeho organizaci, pojetí, podmínky a především cíle. RVP PV (2016) stanovuje čtyři cílové kategorie, kde uvádí cíle v podobě záměrů a výstupů. Nejdříve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o:

- rámcové cíle – univerzální záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – způsobilosti v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – konkrétní záměry
- dílčí výstupy – konkrétní výstupy

Jde o provázané cílové skupiny, které tvoří funkční celek.

1.2 SOUKROMÉ INSTITUCE ZAJIŠŤUJÍCÍ PÉČI O PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ

1.2.1 Typy zařízení zajišťující péči o předškolní děti

Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) ve své knize uvádí několik základních typů zařízení, které se zabývají předškolním vzděláváním. Konkrétně jsou to tyto možnosti:

- Mateřská škola
- Živnostenská provozovna péče o předškolní děti
- Zařízení provozované v souladu s obecně platnými právními předpisy
- Dětská skupina

V této souvislosti Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) považují za důležité zdůraznit, že žádný zákon nezmiňuje pojem "firemní školka". Za mateřskou školu lze považovat pouze zařízení provozované dle školského zákona. Pokud je tedy zřizovatelem mateřské školy zaměstnavatel, jedná se o firemní školku.

Veřejná mateřská škola

Je zřizována obcí, krajem, právnickou osobou, neziskovou organizací či zaměstnavatelem. Právní formou je pro tuto formu zařízení školský zákon. Tato forma má povinný vzdělávací program a je zde povinností mít kvalifikovaný personál. Samozřejmostí pro tuto instituci je zákonem daný poměr počtu dětí a učitelek s tím, že je zde určen i minimální a maximální počet dětí celkově (13-27). Věk dětí je zpravidla od 3 let. Tato škola může pobírat dotace na běžný provoz. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013, s. 14-15)

Živnostenská provozovna

Tato forma zařízení je zřizována na základě živnostenského zákona. Mohou ji zřídit fyzické a právnické osoby s platným živnostenským oprávněním. Na rozdíl od veřejné mateřské školy tato instituce nemá povinný výchovný ani vzdělávací program. Učitelky nemusí mít odbornou kvalifikaci pokud se jedná o péči o děti starší 3 let. Pokud by se jednalo o děti mladší 3 let, poté je kvalifikace nutná. Není zde zákonem daný počet dětí celkově, ani poměr počtu dětí a učitelek. Tato forma je poskytována za úplatu a nemá nárok na dotace na běžný provoz. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013, s. 14-15)

Zařízení obecně platného právního charakteru

Zařízení provozováno na základě obecně platných předpisů v oblasti hygieny, stravování, požární a stavební oblasti. Zřizovatelem je obec, kraj, státní instituce, církev, nezisková organizace nebo zaměstnavatel. Stejně jako u instituce založené dle živnostenského zákona není povinný výchovný ani vzdělávací program, kvalifikace personálu, počet dětí ani poměr počtu dětí na učitelku. Není zde podmíněn ani věk dětí. Dotace na provoz toto zařízení nepobírá a zisk je jen v rámci tzv. „školkového“ pro pokrytí nákladů. „Školkové“ můžeme chápat jako poplatek či poplatky hrazené rodiči dle předem stanovených podmínek. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013, s. 14-15)

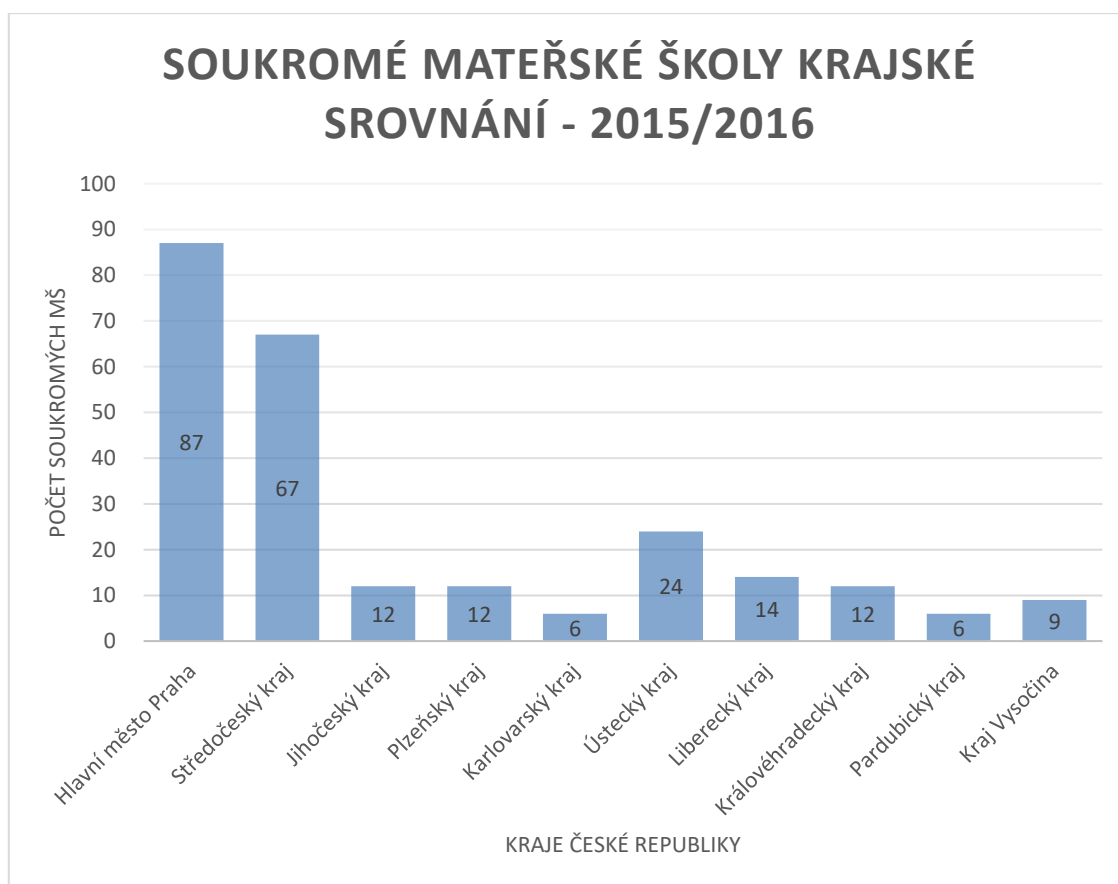
Dětská skupina

Skupina je právně definována pomocí zákona o službách péče o děti. Zřizovatel může být stejný jako u zařízení obecně platného právního charakteru. Dětská skupina musí mít povinně vypracován plán výchovné práce. Povinností je i kvalifikovaný personál, počet dětí, poměr počtu dětí na učitelku a i věk dětí, který je od jednoho roku. Dotace dětská skupina nezískává a zisk je pouze v rámci vybíraného „školkového“ stejně jako u zařízení předešlého. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013, s. 14-15)

1.2.2 Vznik a vývoj

Před rokem 1989 mohli žáci navštěvovat pouze veřejné školy. Rozdíl nastal až po roce 1989, kdy se díky novele zákona č. 171/1990 Sb. mohly začít zřizovat soukromé a církevní mateřské školy.

Na níže přiloženém grafu č. 1 můžeme vidět počty soukromých mateřských škol v jednotlivých krajích České republiky dle ČSÚ. Údaje jsou aktuální ke školnímu roku 2015/2016.

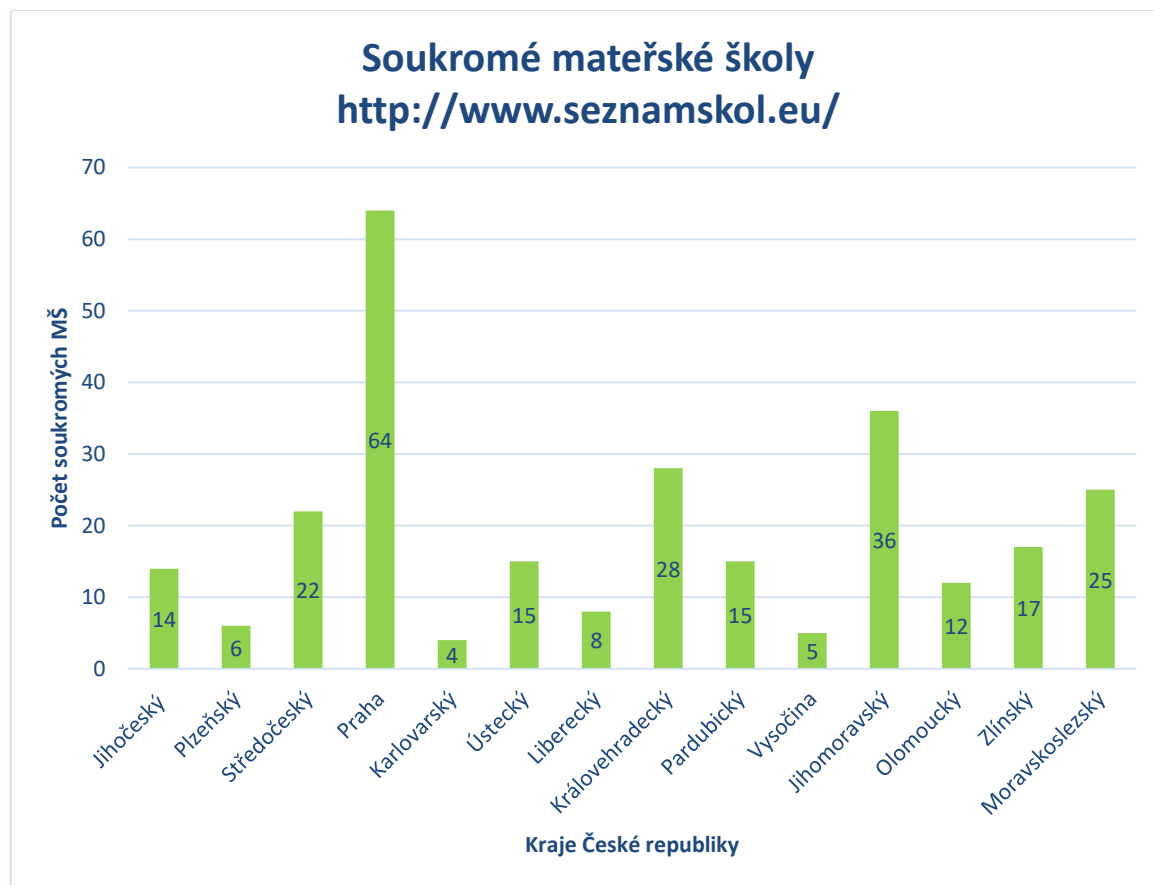


(Graf č. 1, zdroj: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-za-skolni-rok-20152016>)

Zajímavým zjištěním je, že Rýdl a Šmelová (2012) zmiňují, že v letech 2010–2011 se teprve zrodila myšlenka ministerstva práce a sociálních věcí o zřizování dalších forem předškolního vzdělávání. Hlavním důvodem byl nedostatek míst ve veřejných mateřských školách.

Dle internetové stránky <http://www.seznamskol.eu/>, která slouží pro všechny školy v Evropské unii, je počet soukromých mateřských škol v České republice 271. Stránka je zřízena za účelem registrace škol, tudíž slouží jako velký vyhledávač všech možných druhů škol dle názvu, umístění a dalších hledisek. Je nutné zmínit, že se nejedná o statistické údaje. Lze tedy tento počet brát pouze orientačně. Je nutné brát v potaz, že všechny soukromé instituce, které jsou na území České republiky zřízeny, nemusí být registrovány na této internetové stránce.

Nalezené údaje jsou zaznamenány v níže přiloženém grafu č. 2 a jsou aktuální k lednu 2017.



(Graf č. 2, zdroj: www.seznamskol.eu)

1.2.3 Legislativní možnosti

Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) uvádějí několik možností, jak lze instituci předškolního vzdělávání provozovat:

- Mateřská škola v souladu se školským zákonem
- Nekomerční služby péče o děti předškolního věku poskytované v souladu s obecně platnými právními předpisy
- Mimoškolní zařízení péče o předškolní děti dle živnostenského zákona
- Nekomerční zařízení dle zákona o službách péče o děti, tzv. „dětské skupiny“.

Školský zákon

Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) uvádějí, že školský zákon je základním pramenem mateřských škol. Definuje předškolní vzdělávání, postavení škol ve vzdělávací soustavě a postup zápisu do rejstříku škol. Pokud je škola zapsána do rejstříku škol, musí dodržovat všechny zákonné podmínky, a to na úrovni provozní, personální a v oblasti procedurální (vzdělávání podle RVP PV, vedení příslušné dokumentace). Provoz zařízení je upravován dalšími vyhláškami.

Mateřské školy jsou určeny především pro děti od 3 let věku. Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) dodávají, že ve školském zákoně není omezena docházka dětí mladších 3 let. Avšak je na místě zdůraznit, že pro vstup do mateřské školy je nutné, aby bylo dítě dostatečně zralé. Každý rok ředitelka mateřské školy (po dohodě se zřizovatelem), vypisuje místo a termín zápisu do dané mateřské školy. Pokud chce zaměstnavatel stanovit prioritní podmínky pro přijetí dětí, mělo by se jednat o obecné věci, které nebudou diskriminační. Dítě může být přijato i v průběhu školního roku. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013)

Zrušení docházky může ředitel/ka mateřské školy učinit jen ze zákonných důvodů s písemným zdůvodněním rodičům. Zákon vymezuje následující příčiny zrušení školní docházky:

- Dítě se neúčastní předškolního vzdělávání, bez omluvy zákonného zástupce po dobu delší než dva týdny
- Zákonný zástupce opakovaně narušuje provoz mateřské školy
- Ukončení (během zkušební doby 3 měsíců) doporučí lékař nebo školské poradenské zařízení
- Zákonný zástupce opakovaně neuhradí předem stanovenou a dohodnutou úplatu za vzdělávání

(Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013)

Zapsání do rejstříku škol je možné po splnění všech požadavků. Zařízení si samo musí požádat o jeho zapsání do daného rejstříku. Žádost se v písemné podobě podává pro následující školní rok u příslušného krajského úřadu podle sídla právnické osoby. Vždy se tato žádost podává do 30. září. Pokud tedy bude právnická osoba chtít provozovat zařízení od roku 2018, je nutné podat žádost do 30. 9. 2017. MŠMT ČR

provede do 90 dnů zápis do rejstříku škol a školských zařízení. Většinou je zařízení zapsáno na dobu neurčitou. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013)

Živnostenský zákon

V aktuálně platném Živnostenském zákoně jsou uvedeny dvě možnosti, tedy dva druhy živností, podle kterých lze provozovat předškolní zařízení. Rozdíl mezi těmito živnostmi je ve věku dětí, o které se má pečovat. Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) zmiňují, že pokud jde o pečování o děti starší 3 let, jedná se o živnost volnou. Zde není zřizovatel vázán žádnými kvalifikačními či odbornými požadavky. Druhá možnost je péče o děti mladší 3 let, poté se jedná o živnost vázanou. Zákon zde vymezuje okruh profesí pečovatelů, nikoliv však počet dětí na jednu pečovatelskou osobu apod.

Zařízení provozovaná podle živnostenského zákona se řídí hygienickými a provozními nároky dle vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz předškolního zařízení, v aktuálním znění. Jednotlivá ustanovení se liší podle toho, zda děti v zařízení pobývají pravidelně, dlouhodobě nebo příležitostně, krátkodobě. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013)

Autoři Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) uvádějí, že v zařízení dle živnostenského zákona zákon nevynechává obsah vzdělávání nebo výchovného programu, tedy ani kvalitu poskytovaných služeb. Zásadní je zde tudíž podrobná a vyvážená smlouva o poskytování služeb. Zařízení podléhají pouze kontrole živnostenského úřadu a případně hygienikům, hasičům, stavebnímu úřadu apod.

Zařízení jsou provozována na komerčním základě, tudíž se jedná o plátce DPH. Na jejich provoz není poskytována žádná pravidelná dotace. (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013)

1.2.4 Financování

Jak uvádí Pemová, Ptáček a kolektiv (2013), otázka financování je tou nejvíce zásadní v soukromých institucích předškolního vzdělávání. Uvádějí, že velké množství projektů ztroskotá na špatném finančním plánu. Je tudíž nutné mít náklady rozdělené na dvě skupiny.

- Investiční – náklady spojené s vybudováním soukromé instituce
- Provozní – veškeré náklady související s provozem a údržbou zařízení

Zařízení lze provozovat na vlastní náklady zaměstnavatele nebo lze vyhledat dodavatele těchto služeb (např. soukromou firmu). (Pemová, Ptáček a kolektiv, 2013)

Nejzásadnější otázkou v této kapitole se stávají poplatky hrazené rodiči na provozní náklady. Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) tvrdí, že záleží na možnostech subjektu, který financuje danou instituci, při vytyčení konkrétní částky, kterou mají rodiče přispívat. Zajímavým faktem, který uvádějí, je i to, že by zřizovatel měl výši těchto poplatků diskutovat s celým personálem dané soukromé instituce.

1.2.5 Standardy kvality instituce předškolního vzdělávání

Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) zmiňují, že oficiálně v ČR nejsou v současné době vytvořeny žádné standardy kvality. Tudíž nejsou žádné zákonem stanovené normy ohledně standardů kvality, podle kterých by se musely instituce řídit. Avšak má-li být zařízení předškolního vzdělávání kvalitní, efektivní a ekonomicky udržitelné, je nutností se základních standardů držet. Standardy by měly být v tištěné nebo elektronické podobě přístupné veřejnosti. Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) zmiňují tři hlavní body standardů kvality. Tyto standardy autoři uvádějí za účelem pomoci případným zřizovatelům se zřízením kvalitní instituce předškolního vzdělávání.

1. Procesní standardy kvality

- a. Definice poslání zařízení a cílové skupiny (vize, stanovená cílová skupina, kapacita zařízení a věková skupina dětí)
- b. Příjímáčí procedura (přijetí/nepřijetí dítěte do zařízení)
- c. Odborný denní program (brány v potaz individuální potřeby dětí)
- d. Vedení spisové dokumentace (především portfolia jednotlivých dětí)
- e. Stížnosti na kvalitu a způsob poskytování služby (poskytování možnosti stížností rodičů či jiných lidí)
- f. Návaznost na další služby (schopnost doporučit a zprostředkovat další služby např. logopedická péče, pedagogicko-psychologická péče, apod.)

2. Personální standardy (počet pracovních míst, pracovní profily, kvalifikační požadavky, atd.)

3. Provozní standardy kvality

- a. Místo a zázemí (prostory odpovídající zákonným normám, úklid a údržba)
- b. Mimořádné události (nouzové a havarijní situace a způsoby jejich řešení)
- c. Finance (jasně stanovená pravidla financování)
- d. Zvyšování kvality poskytovaných služeb (kontrola a hodnocení činností směřující ke stanovenému cíli)

1.2.6 Právní normy a podmínky předškolního vzdělávání z RVP PV

Základní podmínky, které je nutné dodržovat ve všech institucích zabývajících se předškolním vzděláváním, jsou vymezeny pomocí právních norem (zákony, vyhlášky, právní předpisy). Vzhledem k jejich důležitosti a nepostradatelnosti při snaze o kvalitní předškolní vzdělávání považují za nutné je zde uvést. Jedná se konkrétně o tyto právní normy:

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, středním odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 563/2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění;
- zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví, ve znění pozdějších předpisů (a příslušné prováděcí předpisy);
- vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů;
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů;

- vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku, ve znění pozdějších předpisů;
- popř. další související předpisy.
(RVP PV, 2016, str. 31)

V návaznosti na tyto právní předpisy Rámcový program předškolního vzdělávání (2016) podrobněji popisuje a doplňuje tyto podmínky. Jedná se konkrétně o:

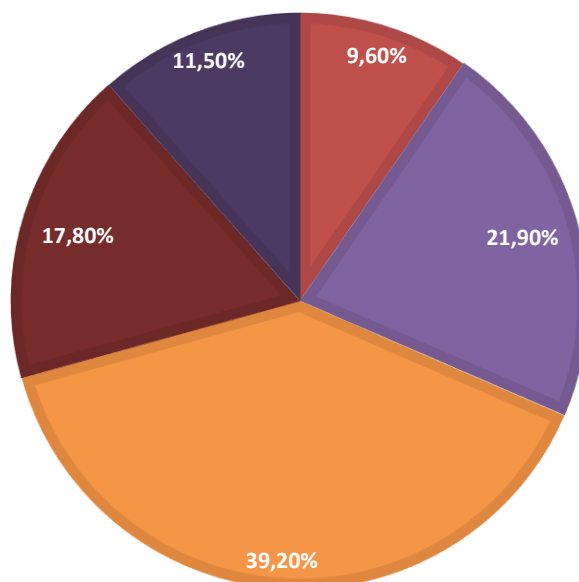
- Věcné (materiální) podmínky
- Životospráva
- Psychosociální podmínky
- Organizace (organizační zajištění chodu mateřské školy)
- Řízení mateřské školy
- Personální a pedagogické zajištění
- Spoluúčast rodičů

Pemová, Ptáček a kolektiv (2013) se ve své knize zabývají nároky na provoz předškolního zařízení. Uvádějí čtyři základní podmínky.

- Personální podmínky – Jak autoři uvádějí, jedná se o nejdůležitější bod v úspěšnosti daného zařízení. I rodiče ho většinou kladou na první místo. Školský zákon hovoří o odborné kvalifikaci učitelů.

**MĚLY BY MÍT FIREMNÍ ŠKOLKY JINÉ (MÍRNĚJŠÍ)
PROVOZNÍ A PERSONÁLNÍ PODMÍNKY, NEŽ MAJÍ
VEŘEJNÉ ŠKOLKY?**

■ ANO ■ SPÍŠE ANO ■ NE ■ SPÍŠE NE ■ NEVÍM



(Graf č. 4, zdroj: Pemová, Ptáček a kolektiv 2013 – Soukromá a firemní školka od A do Z)

- Provozní podmínky – Jsou upraveny zákonnými normami, provozním řádem a smlouvou mezi institucí a rodiči dítěte. Zohledňují především: denní režim, rozhodování o přijetí, nepřijetí nebo vyloučení, práva a povinnosti instituce a rodičů, způsob a výši úhrady nákladů, pojištění dětí, majetku a zaměstnanců, rozsah spisové dokumentace a nakládání s osobními údaji
- Programové podmínky – Pemová, Ptáček a kolektiv zmiňují, co je úkolem předškolního vzdělávání a z toho mají vycházet i programové podmínky. Čas strávený v předškolní instituci by měl v dítěti vzbuzovat pocity radosti, mělo by získávat příjemné zkušenosti. Předškolní instituce by pro něj měla být dobrým a spolehlivým základem života i vzdělávání.
- Prostorové podmínky – U některých typů zařízení jsou tyto podmínky stanoveny zákony a vyhláškami. Normy upravují velikost, vnitřní vybavení i uspořádání prostor.

1.3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pojem předškolní pedagog se objevuje v RVP PV avšak v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se pracuje s pojmem učitel či učitelka. Mohli bychom s velkým přesvědčením namítat, že se jedná o synonyma, ale opak je pravdou. Dle již výše zmiňovaného zákona jsou za pedagogické pracovníky považováni nejen učitelé, ale také speciální pedagogové, vychovatelé, psychologové, pedagogové volného času atd. Jak uvádí Syslová (2013), učitelé jsou součástí profesní skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci.

Učitel je „*profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 261)

Je nezbytné zmínit, že zaměstnání učitele je feminizovanou profesí. Jak zmiňuje autorka Vassiliou (2011), v mnoha zemích se toto považuje za problém, avšak i přesto se strategie pro získání většího počtu mužů pro učitelství objevuje jen málo.

Na níže přiložené tabulce č. 1 můžeme vidět procentuální hodnoty zastoupení žen a mužů a to konkrétně v mateřských školách. Jak si můžeme všimnout, ženy výrazně dominují. Je nutné zmínit i to, že dochází rok od roku k zvyšování počtu mužů v předškolním vzdělávání.

Tabulka č. 1

Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví				
Ukazatel	Školní rok			
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014
<i>Mateřské školy</i>				
<i>učitelé celkem</i>	25 737	26 781	27 739	28 583
<i>učitelky (%)</i>	99,7	99,7	99,6	99,5
<i>učitelé muži (%)</i>	0,3	0,3	0,4	0,5

(Tabulka č. 1, zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy - <https://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani1778>)

1.3.1 Kvalifikace

Jak uvádí Vašutová (2001 citováno podle Syslová 2013) kvalifikace se dělí na dvě skupiny – profesní a právní.

Profesní kvalifikace je podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) způsobilost k vykonávání určité profese. Syslová (2013) dodává, že zde hrají velkou roli profesní kompetence, které učitelka v mateřské škole pro své povolání potřebuje.

Právní stránka kvalifikace je dána zákonnými požadavky. Jak udává zákon č. 563/2004 Sb., učitelé mateřských škol mohou získat svou kvalifikaci několika způsoby:

- Vysokoškolským vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy
- Vysokoškolským vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství či pedagogiku volného času nebo v rámci celoživotního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů mateřské školy
- Vyšším odborným vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy
- Vyšším odborným vzděláním zaměřeným na přípravu vychovatelů nebo v rámci celoživotního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů mateřské školy
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy
- Středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeným na přípravu vychovatelů a vykonáním zkoušky, která odpovídá zkoušce z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku
- Vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním zaměřeným na speciální pedagogiku

ISCED zobecňuje a rozděluje vzdělávání na tři úrovně:

- ISCED 3A – střední odborné školy ukončené maturitní zkouškou
- ISCED 5B – vyšší odborné školy (VOŠ)
- ISCED 5A – vysoké školy (bakalářské i magisterské programy)

1.3.2 Standardy kvality učitele

Pokud se zaměříme na standardy kvality učitele, Syslová (2013) uvádí, že se jedná o klíčový nástroj vzdělávacích reforem. V mnoha zemích EU, ale i mimo ni, již byly takové standardy vytvořeny. Syslová (2013) upřesňuje, že jsou nejčastěji formulovány jako profesní kompetence či jako profesní činnosti nezbytné při kvalitním vykonávání učitelské práce. I přes jejich vzájemnou odlišnost můžeme charakterizovat několik společných bodů. Syslová (2013) uvádí například oblasti kompetencí vztahující se k:

- Efektivnímu vzdělávání – kompetence pedagogické a didaktické
- Sociálním vztahům – kompetence k partnerské komunikaci a spolupráci
- Celoživotnímu profesnímu rozvoji – kompetence diagnostické a sebereflexe

Syslová (2013) podotýká, že i v ČR došlo k několika pokusům stanovit profesní standard jako normu, avšak neúspěšně. Autorka uvádí, že pokud by takový standard u nás byl vytvořen mohl by se propojit s finančním ohodnocením a kariérním růstem učitelů. To by podle Syslové (2013) mohlo k profesi učitele (nejen mateřské školy) přitáhnout více zájemců, především mladé lidi. Tím by se také mohl vyřešit i stávající problém, na který upozorňuje ČŠI a tj. zvyšující se věk současných učitelů.

Vašutová a kol. (2004 citováno podle Syslová 2013) hovoří o projektu „Podpora práce učitelů“, který byl v letech 2000 – 2001 schválen. Jeho výstupem byly klíčové kompetence učitele, které vycházely z tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání. (Delors a kol. 1996 citováno podle Syslová 2013) Jde konkrétně o tyto cíle:

- Učit se poznávat
- Učit se jednat
- Učit se žít společně
- Učit se být

1.3.3 Kompetence učitele mateřské školy

Průcha (2002a citováno podle Syslová 2013) uvádí, že profesní kompetence jsou charakterizovány jako soubor osobních a odborných předpokladů pro vykonávání

profese učitele. Pojdme se tedy zaměřit na konkrétní rozdělení kompetencí z pohledu různých autorů.

Syslová (2013) uvádí těchto sedm klíčových kompetencí vztahující se přímo k profesi učitele mateřské školy:

1. Kompetence předmětová – Učitel/ka má znalosti z oboru předškolní pedagogika a příbuzných oborů. Dokáže znalosti používat v praxi. Umí vyhledávat a zpracovávat informace v rámci svého oboru.
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická – Učitel/ka ovládá strategii výchovy a učení v rovině teoretické i praktické. Dokáže využívat metodické postupy s přihlédnutím na individuální potřeby dítěte. Zná RVP, dovede vytvářet ŠVP a TVP. Má znalosti ohledně hodnocení a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k individualitě dítěte.
3. Kompetence pedagogická – Učitel/ka ovládá procesy a podmínky výchovy jak po stránce teoretické, tak i praktické. Orientuje se v kontextu výchovy a vzdělávání. Je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí. Zná práva dětí a respektuje je.
4. Kompetence diagnostická a intervenční – Učitel/ka umí používat prostředky pedagogické diagnostiky. Je schopen identifikovat děti se specifickými vzdělávacími potřebami a umí těmto dětem uzpůsobit vzdělávání. Rozpozná sociálně patologické projevy dětí, šikanu a ví, jak v tomto případě dále postupovat.
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační – Učitel/ka spoluvytváří příznivé klima třídy/školy. Zná a ovládá prostředky socializace dětí. Ovládá pedagogickou komunikaci ve třídě/škole, tudíž umí využít efektivní způsoby komunikace.
6. Kompetence manažerská a normativní – Učitel/ka zná zákony a další normy potřebné pro výkon této profese. Dokáže reflektovat svoji práci. Zvládá administrativní úkony v rámci svých povinností ohledně povinné dokumentace. Dovede řídit a organizovat výchovně-vzdělávací proces. Pracuje v týmu a podporuje spolupráci.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující – Učitel/ka má všeobecný přehled znalostí, které umí dětem předávat. Umí vystupovat a dovede argumentovat. Kooperuje s kolegy v kolektivu MŠ. Ovládá sebereflexi na základě autodiagnostiky, autoevaluace a hodnocení výkonů. Umí reagovat na změny výchovně-vzdělávacích podmínek.

Autorka Walterová (2001), uvádí tyto klíčové kompetence.

- Pedagogická kompetence + (všeobecný přehled) – Učitelka má znalosti praktické i teoretické, orientuje se ve výchově a vzdělávání, má znalosti o právech dítěte a zná zákonné normy.
- Diagnostická a intervenční kompetence – Učitelka umí dělat pedagogickou diagnostiku, je schopná rozpoznat nadané děti i děti se specifickými poruchami učení a chování a tím pádem dokáže přizpůsobit program těmto dětem, dokáže řešit nastalé problémy a situace a v neposlední řadě umí poradit rodičům.
- Sociální a komunikativní kompetence – Učitelka umí vytvořit podnětné, sociální prostředí ve třídě, zná prostředky socializace a umí je praktikovat, dokáže se orientovat v náročných sociálních situacích ve svém životě, umí komunikovat s dětmi, dokáže používat efektivní komunikaci s dětmi ale i s rodiči a zná problematiku rodinné výchovy.
- Předmětová a didaktická kompetence – Učitelka má komplexní znalosti ze všech možných oblastí, dokáže pracovat s dětmi na základě aktivity dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, umí s informačními a komunikačními technologiemi.
- Manažerská kompetence – Učitelka zná zákon vztahující se k její profesi, ví veškeré informace o fungování školy, ovládá administrativní úkony a zvládá organizovat aktivity dětí.
- Profesně a osobnostně kultivující kompetence – Učitelka má všeobecný přehled, působí na děti při formování postojů a hodnotové orientace, je schopna kooperace v pedagogickém kolektivu, je schopna sebereflexe a dokáže reflektovat změny v edukační realitě.

Švec (1999 citováno podle Syslová 2013) vymezuje profesní kompetence učitele takto:

1. kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence)
2. kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (odpovědnost, tvořivost, flexibilita, empatie)
3. kompetence rozvíjející (adaptativní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační kompetence)

Oproti tomu Nezvalová (2003a citováno podle Syslová 2013) rozděluje kompetence na:

1. kompetence řídicí (plánování, realizace, monitorování a hodnocení výuky)
2. kompetence sebeřídicí (rozvíjení sebe sama, schopnost týmové práce)
3. kompetence odborné (ovládání získaných znalostí, mít potřebné dovednosti z daného oboru, vytváření hodnotového systému)

Syslová (2013) dodává, že s klíčovými kompetencemi se pojí pojem pedagogické znalosti. Tento pojem v sobě zahrnuje jak teoretické znalosti, tak i zkušenosti praktické.

Beltz a Siegrist (2011) uvádějí, že klíčové kompetence jsou podmíněny celoživotním učením. A to vzhledem k probíhajícím změnám a možnostem rozvoje osob a společnosti.

V odborné literatuře je poměrně těžký úkol nalézt kompetence vztahující se přímo k učitelům mateřské školy. Je tudíž na místě zvážit do jaké míry jsou určitá vymezení určena přímo pro předškolní pedagogy.

Když se znovu podíváme na výše zmíněné kompetence můžeme zjistit, že Syslová (2013) se svým vymezením velmi podobá vymezení kompetencí autorky Walterové (2001). Jedná se, podle mého soudu, o nejvhodnější vymezení kompetencí pro učitele MŠ.

Švec (1999 citováno podle Syslová 2013) se zaměřuje se svým vymezením na rozvoj osobnosti učitele prostřednictvím kompetencí. Oproti tomu Nezvalová (2003a citováno podle Syslová 2013) vytyčuje kompetence na základě požadavku, který na budoucího učitele klade funkce školy. Autorka dodává, že toto vymezení je vhodné pro učitele všech stupňů škol.

Porovnání kompetencí bychom zakončili myšlenkou, kterou uvádí Syslová (2013, str. 31). „Při definování kompetencí učitele mateřské školy je důležité vždy vycházet ze současného pojetí vzdělávání orientujícího se k tzv. osobnostnímu rozvoji dítěte.“

1.3.4 Pohled učitelů na současnou mateřskou školu a dítě předškolního věku

V knize *Dítě a mateřská škola* od autorky Koťátkové (2014) se objevuje velice zajímavý výzkum, do kterého se zapojilo 310 učitelek z celé ČR. Cílem tohoto výzkumu bylo: podívat se na mateřské školy očima učitelek, které dané instituce utvářejí a zajišťují jejich fungování. Z výzkumného šetření vyšlo najevo, že na prvním místě s 26,1 % odpovědí je jako charakteristický rys mateřské školy to, že pracuje tvořivě s podnětnou a pestrou nabídkou. Hned za tímto se umístily body např.: spolupracuje s rodiči, je vstřícná, svobodná, autonomní, vychází z potřeb dětí a další.

Jak Koťátková (2014) uvádí, učitelky a ředitelky berou MŠ jako instituci, ve které je středem všeho dění samotné dítě. Tudíž je kladena důležitost na jeho individualitu a na jeho potřeby. Zároveň autorka dodává, že mají snahu rozvíjet spolupráci s rodiči. Avšak mnoho z nich vnímá tento aspekt za problematický, vzhledem k nárokům rodičů na jejich děti.

Koťátková (2014) dále zdůrazňuje negativní názor učitelek a ředitelek na zvyšující se počet dětí ve třídách.

V tomtéž výzkumu byla pojmenována i další negativa předškolního vzdělávání a to konkrétně např.: nedocení společnosti (3,9 %) a chybějící mužský vzor (2,9 %).

To, jak vidí učitelky dítě předškolního věku, je přinejmenším zajímavé. Z 32,3 % a tedy nejvíce zastoupenou odpovědí byla, že dítě je zvědavé a bystré. Jako další body, které Koťátková (2014) uvádí jsou, že je např.: iniciativní (aktivní), informované, sebevědomé, společenské, hravé, více samostatné a další. Ve 12,9 %, že je dítě předškolního věku citově chudší a v 8,1 % vyšlo tvrzení, že je méně pohybově šikovné.

2. EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem mé bakalářské práce bylo zmapovat názory učitelů, kteří jsou zaměstnáni v soukromých institucích předškolního vzdělávání. Na začátek práce jsem si stanovila tři základní cíle:

1. Zjistit pojetí předškolního vzdělávání učitelek ve zkoumaných zařízeních.
2. Zjistit přístup učitelky k činnostem, které s dětmi vede.
3. Zmapovat průběh běžného dne v soukromé mateřské škole.

Při výzkumném šetření jsem měla tyto cíle stále před sebou a má cesta se ubírala k jejich dosažení.

Do této problematiky jsem vstupovala bez jakýchkoliv předešlých znalostí. Sama jsem se tímto tématem nikdy hlouběji nezaobírala a ani jsem nenalezla žádnou kvalifikační práci takto zaměřenou.

2.1.1 Výzkumné otázky

Pro výzkum jsem si stanovila tyto tři výzkumné otázky, které mi dopomohly k dosažení stanovených cílů.

1. Jaké pojetí předškolní výchovy mají učitelky v soukromých mateřských školách?
2. Jakým způsobem učitelky realizují činnosti s dětmi?
3. Jaký je běžný denní režim v soukromé mateřské škole?

2.2. METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro získání informací byl použit kvalitativní výzkum. Hlavní použitou metodou byla metoda polostrukturovaného rozhovoru.

Kvalitativní výzkum byl vhodnou metodou pro stanovené otázky v mé bakalářské práci. Podle Švaříčka, Šed'ové a kol. (2007) kvalitativní výzkum zahrnuje řadu proudů a při jeho vymezení je třeba brát v úvahu různé úhly pohledu: použité metody sběru dat, metody usuzování, typ dat a jejich analýza.

Definice podle použitých metod není zcela přesná, jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2007). Někteří autoři vymezující kvalitativní výzkum na základě použitých metod, a to konkrétně tak, že pokud použijeme rozhovor máme kvalitativní výzkum a pokud použijeme dotazníkové šetření docílili jsme výzkumu kvantitativního. Avšak jak autoři Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) zmiňují, nelze toto zjednodušené vymezení brát jako klíčové. Metoda rozhovoru se dá použít pro kvantitativní výzkum, stejně tak jako dotazníkové šetření pro výzkum kvalitativní.

Definice podle metody usuzování je založena přístupem induktivním a přístupem deduktivním. Zjednodušeně lze říci, že indukce je základem kvalitativní metodologie, zatímco dedukce je přisuzována metodologii kvantitativní. Autoři ale zdůrazňují stejně jako v předešlém odstavci, že nelze toto vymezení brát striktně a neměnně. Zmiňují, že každý, kdo prováděl kvalitativní výzkum, neustále střídal úroveň dat a teorie, indukce a dedukce. Tudiž bylo použito několik metod logického usuzování. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Dalším hlediskem je typ získaných a analyzovaných dat. Pro kvalitativní výzkum se používají zejména tři typy dat.

- Data z rozhovorů
- Data z pozorování
- Data z dokumentů

Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2007), pracují se slovy a textem nikoliv primárně s čísly.

Poslední definice je podle způsobu analýzy dat. „... pomocí kvalitativního přístupu můžeme získat nejenom jiná data (terénní poznámky, dlouhé výpovědi respondentů), ale že tato data musíme analyzovat a interpretovat jinými postupy, než využívá kvantitativní přístup, a díky tomu získáme zcela jiné typy závěrů.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 15)

Jako poslední Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádějí následující definici, která pojímá všechny předešlé poznatky. „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 17) Výzkum uskutečněný v této práci byl veden v tomto duchu.

Autoři Švaříček, Šedřová a kol. (2007) se zabývají pojmy pravdivost a platnost výzkumu. Shodují se na tom, že reprezentující jevy by měly být podloženy důkazy. Pravdivost a platnost jsou klíčovými pojmy pro oddělení dobrého výzkumu od výzkumu špatného. Autoři se zabývají dalšími velmi důležitými pojmy a to konkrétně: důvěryhodností, přenositelností, spolehlivostí a potvrditelností.

Pro pojem důvěryhodnost je podobné kritérium jako pro pojem potvrditelnost a autenticita. Všechny tři pojmy odpovídají staršímu konceptu vnitřní validity, což znamená, zda poznatky badatele odpovídají teorii. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Kritérium přenositelnosti bývá spojováno s termínem aplikovatelnost a pojí se s konceptem vnější validity. Tento druh validity určuje do jaké míry mohou být výsledky zobecněny na širší populaci. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Kritérium autenticity by mělo podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) odpovídat důvěryhodnému, přesnému, validnímu, konstruktivistickému či fenomenologickému zkoumání.

Kritérium spolehlivosti výzkumu navazuje na starší koncept reliability. Jedná se o takové měření, které nám po opakované aplikaci dává stejné výsledky. Avšak v kvalitativním výzkumu je dosahováno pouze nízké reliability, protože nejsou všechny metody

výzkumu standardizované. Měl by tudíž každý výzkumník vyzkoumat trochu něco jiného. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007) Rubin a Rubinová (2005 citováno podle Švaříček, Šedřová a kol., 2007) uvádějí zajímavé doporučení, a to používat místo pojmu spolehlivost pojmy správnost a pečlivost. Správnost může posuzovat přesnost výzkumu. Zda si badatel něco nedomyšlel či nedoplňoval. Výzkumník by měl pracovat jen s těmi informacemi, které získal. Pečlivost je dalším kritériem, které se vztahuje k důkladné práci badatele. Výzkumník by měl být vždy schopný doložit svá tvrzení.

Výzkumné šetření v mé bakalářské práci probíhalo na základě hloubkového rozhovoru. Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádějí, že se jedná o nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu. Konkrétně se jedná o dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla s jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Autoři uvádějí dva typy hloubkového rozhovoru a to konkrétně:

- Polostrukturovaný rozhovor (Vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek.)
- Nestrukturovaný neboli narativní rozhovor (Je většinou založen na jedné předem připravené otázce, kdy se nadále badatel dotazuje na základě získaných informací od účastníka.)

V mém výzkumu byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Před samotným průběhem jsem si vždy zjistila bližší informace o navštívené instituci, pokud to bylo nějakým způsobem možné. Na rozhovory jsem si předem připravila otázky, které byly takovým průvodcem celého výzkumu. Považuji za nutné zdůraznit, že jsem se daných otázek velmi striktně držela vzhledem k mé nezkušenosti s prováděním hloubkových rozhovorů a vzhledem k celkové nervozitě, která mě po celou dobu provázela.

Švaříček, Šedřová a kol. (2007) uvádějí, že délka hloubkového rozhovoru by měla trvat zpravidla hodinu, hodinu a půl. Tento fakt nebyl v mém výzkumu naplněn. Rozhovory trvaly v průměru 15 minut. Nejdelší z nich byl dlouhý 30 minut.

Připravené otázky hloubkového rozhovoru bych podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2007) rozdělila do tří skupin.

1. Úvodní otázky
2. Hlavní otázky

3. Ukončovací otázky

Do první kategorie úvodních otázek jsem zařadila zjištění potřebných konkrétních informací o osobě účastníka. A to konkrétně:

- Jaký je Váš věk a dosažené vzdělání?
- Jaký počet dětí máte ve své třídě?

Mezi hlavní otázky jsem zařadila takové otázky, které především vedou k dosažení stanovených cílů.

- Je práce s tímto počtem dětí podle Vás náročná?
- Je podle Vás ve Vaší třídě realizován individuální přístup k dětem? Pokud ano, jak to konkrétně probíhá nebo vypadá?
- Prosím popište mi, jak vypadá běžný den u Vás ve třídě.
- Mají v běžném dni děti nějaké nadstandardní možnosti? Mám na mysli různé kroužky atp. Pokud ano, o co konkrétně jde? Je o ně zájem?
- Připravujete se na dny v MŠ nějakým způsobem dopředu? Pokud ano, jak?
- Jaké činnosti, z jakých oblastí, s dětmi děláte nejčastěji?
- Máte nějakou či nějaké speciální činnosti, pomůcky atp., které si myslíte, že v jiných mateřských školách mají jen zřídka nebo vůbec? Jak často s nimi pracujete? Jaký je Váš názor na ně?
- Stalo se Vám, že jste pro děti naplánovala činnost, která je absolutně nenadchla, i když Vám se zdála naprosto skvělá? Jak jste tuto situaci vyřešila?
- Mají děti během dne prostor pro samostatnost? Pokud ano, kdy? Zvládají to? Co když si samy nevědí rady?
- Co je podle Vás ve Vaší práci nejdůležitější?
- Chtěla byste něco ve své třídě změnit? Pokud ano, co by to bylo?
- Pracovala jste v minulosti ve státní mateřské škole? Myslíte si, že je rozdíl mezi státní a soukromou mateřskou školou? Pokud ano, jaký rozdíl? Která mateřská škola (buď veřejná či soukromá) je podle Vás lepší? Proč?

Mezi otázky ukončovací jsem zařadila konkrétně tyto:

- Naplňuje Vás profese učitelky v mateřské škole? Pokud ne, co Vám nejvíce na této profesi vadí? A proč i přesto jste učitelkou v mateřské škole?
- Chtěla byste něco doplnit, nebo zmínit co si myslíte, že ještě nezaznělo, ale je to podle Vašeho názoru důležité?

Všechny rozhovory byly nahrávány a později doslovně přepsány. Rozhovory jsem přepisovala doslovně a interpunkci jsem dávala podle smyslu sdělení. Mohou se tudíž v odpovědích paní učitelek objevovat gramaticky nesprávné tvary.

Vzhledem k nervozitě účastníků především z nahrávání jejich odpovědí jsem byla nucena zaznamenávat si terénní poznámky. Jednalo se především o vyřčené informace mimo nahrávaný záznam. Přepsané rozhovory byly poté kódovány.

Jak uvádí Švaříček, Šedřová a kol. (2007) kódování je základní analytická technika a je jádrem zakotvené teorie. Kódování je procedurou, která umožňuje z množství dat vytvořit základní proměnné. Postup při otevřeném kódování má svá přesná kritéria. Nejprve přepsaný text rozdělíme na jednotky čili na slova, sekvence slov, věty a odstavce. Každé vzniklé jednotce přidělíme označení, neboli kód. Postupně zjišťujeme, že některá sdělení se nám opakují a označujeme je stejnými kódy. Jakmile máme vytvořený seznam kódů, začneme je řadit do kategorií. Vzniká nám hierarchický systém. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

V otevřeném kódování jsem dospěla k seznamu kódů. Hlavní kódy bych zde ráda uvedla.

- POČTY DĚTÍ VE TŘÍDÁCH
- POČET UČITELEK VE TŘÍDĚ
- POVINNOSTI UČITELEK
- ČAS PŘÍCHODU DĚTÍ DO MŠ
- INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP
- PROSTOR PRO SAMOSTATNOST DĚTÍ
- RŮZNORODOST ČINNOSTÍ
- 100 % ZAUJETÍ DĚTÍ
- VOLNOST DĚTÍ V ČINNOSTECH
- RŮZNÉ ASPEKTY, NA KTERÉ PANÍ UČITELKY KLADOU DŮRAZ
- NADSTANDARDNÍ MOŽNOSTI

- NADSTANDARDNÍ POMŮCKY
- STRAVOVÁNÍ A SPÁNEK V MATEŘSKÉ ŠKOLE
- PŘÍPRAVA UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL
- SPOKOJENOST S PROFESÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY
- CO JE V PROFESI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY NEJDŮLEŽITĚJŠÍ?

2.2.1 Charakteristika výzkumného souboru

Pro své výzkumné šetření jsem oslovila učitele soukromých institucí předškolního vzdělávání. Vyhledala jsem si na internetu různé soukromé mateřské školy a poté jsem je kontaktovala elektronickou formou. Konkrétně jsem vedla rozhovory s pěti respondentkami. Žádný respondent mužského pohlaví nebyl v těchto institucích přítomen. To dokazuje i výše zmíněný fakt o převaze žen v předškolním vzdělávání.

Účastníci výzkumného šetření byly z různých typů soukromých institucí, a to konkrétně ze soukromých mateřských škol registrovaných v rejstříku škol a ze soukromé instituce nazývané dětská skupina. Členění a následné vysvětlení můžeme nalézt v teoretické části této práce. Všechny instituce byly umístěny v Jihočeském kraji České republiky.

Všem účastníkům jsem zajistila naprostou anonymitu. Všem učitelkám jsem přiřadila pseudonymy.

- Paní učitelka **Anna** – 29 let – Vysokoškolské vzdělání, magisterský obor zaměřený na pedagogiku volného času
- Paní učitelka **Barbora** – 26 let – Vysokoškolské vzdělání, bakalářský obor zaměřený na ochranu veřejného zdraví
- Paní učitelka **Cecílie** – 27 let – Vysokoškolské vzdělání, bakalářský obor zaměřený na speciální pedagogiku
- Paní učitelka **Dana** – 23 let – Vysokoškolské vzdělání, bakalářský obor zaměřený na předškolní vzdělávání
- Paní učitelka **Eva** – 40 let – Středoškolské vzdělání pedagogické

2.3. VÝSLEDKY VÝZKUMU

Během analýzy dat jsem identifikovala různé jevy, které považuji za charakteristické pro působení učitelek v soukromých mateřských školách. V dalším textu budu tyto jevy uvádět postupně a dokládat úryvky z rozhovorů.

POČTY DĚTÍ VE TŘÍDÁCH

Počty dětí jsem považovala již před šetřením za klíčový rozdíl mezi veřejnými a soukromými mateřskými školami. Tato má domněnka se také potvrdila. Počet dětí uváděných paní učitelkami se pohyboval od 12 do 20 dětí. Zajímavým faktem je, že většina paní učitelek se shodla na tom, že je pro ně práce s tímto počtem dětí náročná. Pouze paní učitelka Cecílie, která mi sdělila, že má ve třídě pouze 12 dětí, je s tímto počtem spokojená. Konkrétně zmiňuje: „*Ehm myslím si, že je to optimální.*“

Mnoho paní učitelek, které mají 28 dětí ve třídě, by mohlo namítat, proč respondentky shledávají práci náročnou s takto výrazně nižším počtem dětí. Každá z paní učitelek vysvětluje náročnost práce s daným počtem dětí jinak. Paní učitelka Anna a Barbora se shodují na tom, že náročné je to vzhledem k věku dětí. „*Záleží na tom jaký je rozvržení věkový zrovna v té třídě, jaký je věk. Pokud tady bude 10 dětí do 2 let, tak je to náročný, protože tam máte plenku, máte tam obstarávání, máte tam jídlo, že jo, máte tam litaní za malýma dětma. Pokud bude 20 dětí 3 letečků tak jste těžce vysmátá*“ (Anna). Paní učitelka Barbora zmiňuje: „*Ehmm, že my tady máme hodně malý teda. Který se třeba nezvládnou najíst, neumí si dojít vyčůrat, přebalujem je, dáváme je na nočník, oblíkáme je. Nedokážou se o sebe ještě postarat. A my jsme tady na to 3, takže jakoby když to vezmu průměrem, tak na každou 5 dětí. Některý to zvládají líp, některý hůř no tak.*“

Paní učitelka Eva vidí náročnost práce především ve věkově smíšeném kolektivu. Uvádí, že má heterogenní třídu.

Je důležité zmínit i pohled paní učitelky Dany, která náročnost přisuzuje práci s konkrétními dětmi. Ukazuje tak na rozdílnost dětí a na rozdílnosti výchovy. „*No záleží na tom, jaké děti se určitě sejdou, ale myslím si, že když jsme tam obě kolegyně, tak že se to dá s tímto počtem zvládnout.*“ Při zjištění tohoto faktu přináším zamyšlení se nad

výchovou ze strany rodičů a také tím, jak je poté dítě schopno fungovat v mateřské škole. A co hlavně, zda je v moci paní učitelky chovat se ke každému dítěti takovým způsobem, ve kterém je vychováváno.

POČET UČITELEK VE TŘÍDĚ

Z výzkumu vyvstaly zajímavé informace ohledně počtu učitelek v konkrétních třídách. Jedná se o nestandardní jev především ve veřejných mateřských školách. Ve dvou případech se objevuje informace o třech učitelkách na jednu třídu. V dalších dvou případech jsou klasicky paní učitelky dvě. A jedna z respondentek se k počtu učitelek nevyjadřuje vůbec.

Paní Anna hovoří o počtu učitelek na celou mateřskou školu, tudíž na dvě třídy. Celkový počet vyučujících v této škole je pět. *„Tím pádem dvě učitelky nebo pečující osoby. My nejsme jakoby úplně učitelky, my jsme pečující osoba. My nastupujeme dvě v sedm. Potom přichází v osm třetí vyučující, nebo třetí pečující osoba, v půl deváté přichází další dvě pečující osoby. Beru to na celou školu. Neberu jenom naši třídu.“*

Paní učitelka Barbora hovoří o tom, že jsou tři paní učitelky v jedné třídě. *„Takže od sedmi je tady jedna paní učitelka, která čeká na děti. V osmi přijde druhá paní učitelka, mezi tím probíhá většinou volná hra. V půl deváté přijde třetí učitelka a ta přichází takhle, protože od devíti jsou svačiny.“*

POVINNOSTI UČITELEK

Z odpovědí dvou respondentek vyvstal i zajímavý fakt ohledně povinností. Paní učitelka Barbora a Eva se k tomu vyjadřují s humorem, avšak je nutné si uvědomit to, že tímto se jejich práce stává více náročnější. Dalo by se říci, že paní učitelky zastávají ve školce více funkcí. Jak uvádí učitelka Barbora při povídání o stravování dětí: *„My nemáme svačínářku, nikoho, my si to připravujeme samy.“* Paní učitelka Eva zmiňuje podobné informace a to konkrétně: *„Takže my jsme vlastně jakoby i kuchařky, protože pomáháme vydávat jídla a zase to pak po dětech uklízíme. Utírám stoly, takže tam jste všechno fakt v tý školce.“* K tomu později v rozhovoru dodává: *„Takže jsem i vrátnej, protože tam chodím lidem furt ráno otvírat a jak všichni přichází postupně jo. A nejlepší je, když se*

potom sejdou všichni najednou, to lítáte to potom nevíte, co dřív. Do toho začne zvonit telefon, do toho děti: Paní učitelko já bych tohle, támleto potřebuju.“

ČAS PŘÍCHODU DĚTÍ DO MŠ

Velmi zajímavým problémem, na který jsem během výzkumu narazila, je čas příchodu dětí do soukromých mateřských škol. Tím mám na mysli to, že rodiče mohou děti do školky vodit podle jejich potřeb. Je nutné se zamyslet ale poté nad tím, jak probíhá realizace činností s paní učitelkou, když děti do mateřské školy přicházejí v neurčitý čas. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že to mají u nich v mateřských školách trochu volnější. Konkrétně paní učitelka Cecílie je tímto znepokojena, protože nestíhá s dětmi dělat všechno to, co by si přála. Tudíž se zde objevuje otázka, zda vyjít vstříc rodičům na úkor vzdělávání jejich dětí. *„Takže děti se scházejí tak jako jak se komu hodí. Takže v půl 9 se tak stává, že tu jsou tak 3. Schází se tak všichni tak v půl 10. Takže je to, je to obtížnější na realizaci řízené činnosti. Takže ta začíná někdy, část vlastně před svačinou, pak je svačina, pak jedeme řízenou činnost. Potom po odpočinku, tak ještě míváme třeba někdy, když se stihne půl hodiny vlastně řízený činnosti, kdy se dodělává to, co se nestihlo dopoledne.“*

Paní učitelka Barbora se také s humorem zmiňuje o příchodech dětí do školky. *„Takže máme od 7 otevřeno. Takže od 7 je tady jedna paní učitelka, která čeká na děti. Do těch 8 jich přijde tak 6, 7 maximálně.“*

K tématu otevírací doby školy se vyjadřuje i paní učitelka Eva. Potvrzuje to, že je škola velmi otevřená potřebám rodičů. *„Tak my to máme trošku volnější. Děti ráno přijdou. Mají možnost chodit až do 9-ti hodin. Takže u nás můžou přijít v 9. Někdo přijde i ve čtvrt na deset a nic se neděje. Na nikoho nekřičíme, že přišli pozdě, že zaspali nebo toleto.“*

INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP

Všechny paní učitelky se shodly na tom, že individuální přístup k dětem je neopominutelný aspekt v profesi učitelky mateřské školy. Individuální přístup je ovlivněn dalšími faktory, které na něj působí. Ať již je to čas příchodu dětí do školky, heterogenní skupina dětí, docházka dětí, věk dětí apod. Konkrétně paní učitelka Barbora se k individuálnímu přístupu vyjadřuje poměrně nejistě, a to z důvodu zaměřeného na

různorodost docházky dětí. Z její výpovědi vychází najevo, že by byla radši kdyby měla skupinku dětí, které by chodily stále. Dosud jí některé děti do mateřské školy dochází třeba několikrát týdně či několikrát do měsíce, na pár hodin. *„Jako já teda, bych si to představovala tak jakože jo, ale je to zase spíš s těma dětma, co jsou tady delší dobu. Který přijdou v 7 ráno a odchází v 5 odpoledne. Že je na ně větší čas, ráno si s nima sednem, popovídáme si co dělaly, co maj rádi. Víme o nich víc. Pak jsou děti, který přijdou v devět a v půl dvanácté odchází. Když jsou tady s těma 20 nebo s těma 18 tak je pak těžký jako ho splňovat ten individuální přístup. Ale těm, co jsou tady všechny dny v tejdnu, od rána do večera tak, zase jo z hlediska toho, že nejsou s rodičema je to špatný, ale my zase k nim si můžeme udělat jinej vztah, než ty co nám sem přijdou 2x za tejdnu na dopoledne na 3 hodiny no.“*

Stejný problém se objevuje i u paní učitelky Anny, která se zmiňuje o tom, že děti chodí do mateřské školy různě. Na otázku, kolik dětí chodí do její třídy, odpověděla: *„20 můžeme mít přímo, ale 31 je nahlášených.“* Další oslovené paní učitelky tento problém neuvádějí.

Paní učitelka Eva pojímá individuální přístup hlavně z pohledu vyslechnutí dětí a nabídnutí aktivity, která je dítětem žádaná. *„Každý den se snažím s každým dítětem promluvit. Zeptat se ho na jeho přání, jestli je spokojený, jak se cítí. Jestli se mu stýská nebo jestli jakou má náladu. Vyslechnu si od A až po Z co třeba dělaly s rodičema o víkendu, co ho baví. Nebo děti vypráví různě, že sportovaly a todleto. Snažím se jim nabídnout aktivitu, která je baví, která je jim přínosná. Někoho baví malovat, tak mu nabízím malování.“*

Paní učitelka Anna se vyjadřuje tak, že vlastně nemá ani jinou možnost než k dětem přistupovat individuálně. A to především vzhledem k velmi nízkému věku dětí. Paní učitelky se v tuto chvíli stávají spíše „náhradními maminkami“. *„Individuálně se staráme o děti, snažíme se odnaučovat od plenek. Takže děti sem můžou s plenkama, takže individuálně chodíme na záchody. Odnaučujeme. Hmmm. Co dál? Individuální, když potřebujou se děti pomazlit, tak přijdeme, pomazlíme se. Nebereme to všichni jedním vrzem, že jo.“*

Paní učitelka Dana se vyjadřuje k individuálnímu přístupu hlavně ve vztahu k předškolním dětem. Tedy k dětem, které mají brzy nastoupit do základního vzdělávání. *„Tak individuální přístup se snažíme uplatňovat hlavně třeba u těch předškoláků. Kdy se je snažíme smysluplně nějak připravit na to základní vzdělání. A to hlavně když děti, když malé děti třeba odpočívají, tak s nimi děláme různé pracovní listy nebo i individuálně si je vezmeme stranou třeba to dítě a cvičíme s nim barvičky, rozlišování tmavější, tmavší, světlejší a nebo cvičíme ruku.“* Později však v rozhovoru neopomíná i malé děti a individuální přístup k nim. *„Ale i s malými dětmi individuální přístup, většinou vždycky když mají nějaký problém. Tak já nebo kolegyně s nima, s nim prostě děláme individuální přístup. Pomáháme mu vyřešit ten problém.“*

A v neposlední řadě se k individuálnímu přístupu vyjádřila i paní učitelka Cecílie, která má svou třídu specifickou právě v tom, že je v ní většina cizojazyčných dětí. Tudíž zde vyvstává nutnost individuálního přístupu tentokrát z hlediska neznalosti jazyka, kterým paní učitelka a většina dětí ve třídě hovoří. Sama jsem byla svědkem toho, jak paní učitelka zadávala společný úkol pro děti, na kterém měly začít pracovat. Když paní učitelka danou činnost vysvětlila česky, řekla to samé i v anglickém jazyce. V rozhovoru paní učitelka Cecílie uvádí: *„Ehm, za prvé je to tím, že vlastně respektujeme i ty cizojazyčné děti. Takže vlastně máme tu u nich asistenty. Tím, jak je jich málo, tak se můžu věnovat individuálně. Ke každému přijít, ukázat mu co potřebuje a tak.“*

PROSTOR PRO SAMOSTATNOST DĚTÍ

Dalším tématem, který nelze nezmínit je samostatnost dětí. Přesněji se paní učitelky vyjadřovaly k tomu, jaký prostor mají děti pro samostatnost a uváděly konkrétní případy. Všechny paní učitelky zmínily, že v jejich třídách mají děti optimální prostor pro samostatnost. Paní učitelka Anna a Barbora se na samostatnost zaměřily z hlediska obstarávání se. Tento fakt je pochopitelný vzhledem k nízkému věku dětí, které obě paní učitelky mají ve svých třídách. Paní učitelka Anna uvádí: *„Sami se, snažíme se ať se sami oblíkají, svlíkají. Snažíme se ať si sami nosí jídlo, do okýnka z okýnka. Samoobslužný při jídle. Sami jí.“* Paní učitelka Barbora se vyjádřila takto: *„Jako obstarat. My to po nich chcem většinou. Je to tak, že jako když jdou na záchod tak zkus se svléct, nejde, nejde, nevádí. Zkus se obléct, zkus si vyhrnout rukávy. Furt to zkoušíme a ono to prostě časem*

jde. Takže protože s těmadle by to fakt nešlo. Ono s žádnýma. Prostě musí se to ty děti naučit. Takže je to zkus to no, buď to půjde nebo nepůjde to no.“

Paní učitelka Cecílie vyzdvihuje především důležitost samostatnosti při samoobsluze a uklízení. *„Jo určitě, tak je to během, během jídla. Hlavně teda při obědě, kdy si vlastně musí to všechno přinést, odnést, uklidit po sobě. I když něco vytvoříme tak si musí po sobě uklidit nebo zametat. Potom při oblékání se snažíme, aby byly vlastně co nejvíc samostatní. No. Tak asi tak všechno. Hlavně ten úklid, aby si po sobě uklidily. Zametat a všechno no.“*

Paní učitelka Dana se zaměřila na samostatnost z pohledu volby dětí. Zmiňuje, že mají děti volnost při výběru hraček a činností. Později se zmiňuje i o samostatnosti ve stravování a to konkrétně při svačině. *„No nejvíc pro samostatnost mají prostor asi ráno, když přicházejí, kdy si volí hračku. A vlastně skoro, když někdo přijde na půl 7, tak má skoro hodinku a půl čas si v klidu vyhrát, to dítě. Když ho rodič dovede do té školky, tak si může vybrat jakou hračku, dokonce si ty rodiče můžou s nimi jít do té školky a hrát si s nimi. A mají vlastně volnost i při svačince, kdy si vlastně sami volí, co si dají. Anebo i po spinkání, po spinkání hodně si můžou vybrat, jestli chtějí dělat třeba nějaké činnosti co jsme dělali ráno. Anebo jestli si budou zase volně hrát, než přijdou rodiče.“*

Paní učitelka Eva se k samostatnosti dětí vyjadřuje poměrně nejistě. Určitě děti mají nějaký prostor pro samostatnost, ale z části je jim nablízku paní učitelka. *„Určitě, v úklidu hraček. To si musí sami, ve výběru hraček. Horší je, že my tam máme blbě uspořádaný ty hračky, že na některý nedosáhnou. Takže musím jít a pomoci jim to nebo když chtějí se obsloužit, jakože když chtějí na záchod tak mi to řeknou. I ty malinký děti. Ty to zvládnou úplně v pohodě i umí otevřít a zavřít vodu a umýt si ruce, a to jim stále připomínáme. Ehm v tom jídle to je horší, to je obsluhujeme sami. Že si pití nenalejvají a todleto a ráno taky jim nalejvám já, protože ty menší třeba by to to mohli by ty větší jim pomáhat jo, ale zase třeba vstáváme a oni se vzájemně češou. A udělaly si z toho česací salon. Takže sme si je naučili, že si chodí pro hřebeny a navzájem se češou. Rozčešou si to, a je tam jedna holčička a ta je taková, že udělá culíky. Takže někomu už pomáhá dělat i culíky. A taky si pomáhají, učíme ty větší, vzájemně si pomáhat těm menším ve svlékání. Takže jo, jo už je sami nabádáme. Komu se nechce nenutíme jo.“*

Paní učitelka Dana zmiňuje velmi zajímavou informaci, a to o pravidle při samostatnosti. Z mého pohledu se stává toto pravidlo velmi praktickým a dobrým pomocníkem právě pro děti při adaptaci nebo pro děti nižšího věku. *„Máme ve školce pravidlo, když si nevíte rady nebo když si dítě neví rady, tak se může zeptat. Nebo poprosit o pomoc. A pokud mu třeba nepomůže kamarád tak ví, že může přijít za námi a buď si s ním začneme hrát jedna z kolegyň a nebo si ukážeme výběr z různých činností, co by si třeba mohl vybrat.“*

RŮZNORODOST ČINNOSTÍ

Dále se ve výzkumu objevuje fakt, že se všechny paní učitelky snaží poskytnout dětem různé aktivity ze všech možných oblastí. Je tudíž nutné se zaměřit na škálu poskytovaných činností. Z odpovědí vyplývá, že žádná z paní učitelek dětem neposkytuje jen jeden druh činnosti. Paní učitelka Anna uvádí: *„Ach, výtvarnou činnost, pak máme jakoby říkanky, cvičení, tak snažíme se tam zakomponovat úplně všechno. Ať to mají různorodý.“* Paní učitelka Barbora tvrdí, že s dětmi dělají činnosti ze všech možných oblastí. *„No mě přijde, že to tak jako asi všechno. Protože ono teď jsme s nima hodně vyráběly, jak byly Vánoce, a tak už je to, už je to pak nebavila jako, už nechtěly u toho sedět. Takže spíš všechno jako.“* Paní učitelka Cecílie činnosti vybírá tak, aby si děti vyzkoušely „všechno“. Paní učitelka Eva uvádí: *„Zpíváme skoro pořád no. A výtvarku no. Tu se snažíme taky, aby tam byla zapojená. Každěj tejden to tam je. Výtvarku a i pracovní činnost jo. Oni třeba skládají papír, nebo stříhaj nebo lepí jo. Snažíme se, aby to tam bylo všechno zastoupený jo. Aby to prostě měli propojený. Spojený úplně se vším všudy.“*

Poskytování činností se pojí i s použitím různých materiálů. I na tento fakt se v rozhovoru paní Eva zaměřuje. *„Snažím se v tej výtvarce, aby pracovaly i s jinýma materiálama jako jo. Třeba textil nebo vytříděnej papír jako jo. Jakože ten no vyhozenej takovej určenej ke sběru. Takže noviny různý a papíry a to.“* Později v rozhovoru paní Eva dodává, že je důležité, aby si děti vyzkoušely pracovat se všemi možnými druhy materiálů. Paní učitelka Cecílie zmiňuje, že s dětmi také pracuje s netradičními materiály.

Mým cílem v této oblasti bylo zjistit, zda jsou paní učitelky všestranné, co se týče činností, které dětem poskytují, ale zda i přesto jsou nějakým způsobem více orientované. Tedy prostřednictvím svého nadšení a zapálení pro nějakou oblast to přenést i na děti a svým způsobem je tím ovlivnit. Dvě paní učitelky se mi ve výzkumu

podářilo objevit. Paní učitelka Eva zmiňuje: „*No asi tu hudebku. Skoro každej den zpíváme. Skoro každej den vytahujeme Orffovy nástroje. Dycky tam vemu to piáno, ty klávesy, takže zpíváme skoro pořád no.*“ Paní učitelka Dana uvádí: „*Tak já hodně s dětmi dělám hudebku. Kterou vlastně kolegyně skoro vůbec nedělá, spíš si s nima jako zpívá, ale že by třeba hrála na nějaký nástroj, to nehraje. Ale zase je zaměřená na tu dramatickou stránku. Často s nima dělá nějaký představeníčka, dělaj, nacvičujou něco, hrajou nějaký dramatický hry.*“

ZAUJETÍ DĚTÍ

Vše je podle mého názoru spojeno se snahou o 100 % zaujetí dětí. To zmiňuje především paní učitelka Eva, která popisuje, jak se snaží dětem běžné dny a činnosti v mateřské škole zpestřit. Ať již hudbou při činnostech, nebo převlékáním do různých masek až po tematické dny.

Poté jsem se zaměřila na problematiku připravených činností a zájmu dětí. Zda se někdy paní učitelkám stalo, že si pro děti něco připravily a děti to absolutně nenadchlo. Pokud se to některé z nich stalo, další mou otázkou bylo, jak to vyřešila.

Paní učitelka Anna mluvila v této oblasti hlavně o nemožnosti 100 % zaujetí dětí v souvislosti s nízkým věkem dětí. „*Tady musíte chápat, že pracujeme s 2 letýma dětma. Tady se těžko jako úplně vymeží činnost, jako pro klasickou školku, pro klasické školkové věk. Ale jo stalo se to, tak musíme hned přepnout a začít něco nového.*“

Paní učitelky Barbora, Dana a Eva se shodly na tom, že se jim tento problém stává poměrně často. Tudíž se můžeme zaměřit na to, jak takovouto situaci paní učitelky řeší. Paní učitelka Dana a paní učitelka Eva ve svých odpovědích uvádí, že na své činnosti netrvalí. Tudíž vycházejí ze zájmu dětí. „*No snažily jsme se to vyřešit samozřejmě ehm improvizací. Většinou ty děti, na těch dětem je to poznat jestli je to, jestli je ta činnost baví nebo nebaví. Většinou se to týkalo nějaké hry nebo když jsme si třeba dyl povídali, tak už ty děti to nebavilo. Tak jsem to buď nahradila jinou hrou, jinou činností, kterou už děti znaly, takže jsem věděla že je baví. Anebo jsem se naopak snažila ptát děti jak, co by teďka chtěly dělat, jako s tím tématem. Nebo co by se s tím mohlo udělat. Jak by se ta hra mohla změnit, aby byla zábavnější.*“ Paní učitelka Eva zmiňuje: „*Většinou hru,*

připravím si pro ně hru a oni si zvolí úplně jinou, kterou by chtěli hrát. Tak já se jim podřídím a vyslyším jejich přání. A někdy třeba na tu mojí hru taky dojde. Jo když zrovna oni neví tak já si tu hru potom tam doplním sama jo.“

Paní učitelka Barbora hovoří o tom, že si na dané činnosti trvá v odloženém čase. Tudíž jestliže teď děti nechtějí dělat její připravenou činnost, nenutí je, ale za pár dní jim činnost nabízí znova. „*No prostě je člověk nechá v tý svojí hře volný. A tak prostě já to nezapomenu. Mě to je jedno jestli to s nima budu dělat v pondělí nebo ve čtvrtek. Ve finále. Tak já jim to řeknu, nechtěj, nechtěj. No tak to zkusím za 2 dny znova.“*

Pouze paní učitelka Cecílie zmiňuje, že se jí tato situace ještě nestala. „*Zatím asi jako úplně že by to nikoho jako nebavilo nebo byl někdo otrávenej, to jako asi ne. Vždycky se najde jako někdo, koho to prostě jako nebaví zrovna, nebo to jako shodí. To hlavně jakoby třeba ten nejstarší Filípek že jo, protože už je prostě ten předškolák, tak jako spousta těch věcí mu nepřide, nebo si hraje, jakože prostě jenom už jako z principu, že to nechce dělat. Pak ho to třeba baví, ale jako aby to vůbec nikoho nebavilo asi jako ne.“*

Zajímavých zjištěním bylo, že paní učitelka Eva tvrdí, že plánuje činnosti spíše pro velké děti a ty malé děti toho hodně odkoukají. Je nutné se nad tímto tvrzením zamyslet. Za důvod lze považovat heterogenní, tedy smíšený věk dětí ve třídě.

VOLNOST DĚTÍ V ČINNOSTECH

Ve výzkumu se také objevuje téma volnosti dětí při výběru činností. O volnosti se zmiňuje hlavně paní učitelka Barbora, která uvádí, že děti do ničeho nikdy nenutí. Otázkou se stává, do jaké míry je vhodné nechávat veškerá rozhodnutí na samotných dětech. „*My nechcem je nutit. Jakože bysme řekly, tak ted' si přestaneš hrát a půjdeš malovat. Takže je to prostě kdo chce, jde si malovat. Takže jedna s nima maluje a druhá hlídá ten zbytek, kterej má tu volnou hru.“* Později v rozhovoru ještě dodává: „*My je do ničeho nenutíme, my se jich ptáme, co by chtěly dělat většinou.“*

RŮZNÉ ASPEKTY, NA KTERÉ PANÍ UČITELKY KLADOU DŮRAZ

Paní učitelky se v rozhovorech zmiňovaly o různých aspektech jejich přístupu k dětem a k činnostem, které s nimi dělají. Každá z paní učitelek se zaměřuje při svém jednání

s dětmi na něco trochu jiného. Paní učitelka Eva se věnuje především rozvíjení spolupráce a prosociálního chování. *„Děti jakoby, by měly spolupracovat, a to naučit se vzájemně, jak to chodí v životě jo. Protože v životě není taky člověk sám a přijde do zaměstnání má tam svoje kolegy a musí se umět napojit na ně a navázat a umět s nima komunikovat. A to už se učí od malička tydlety role a tohleto. Že to je prostě, to mu tam dáte v tej školce, to se naučí a pak to pokračuje s nim dál.“* Paní Eva také v rozhovoru zmiňuje následující: *„Dítě podporovat. Protože tam třeba máme děti, který jsou takový introverti, ale už vidíme, jak se posunuli, jak se posunou. Prostě rozvíjet to dítě, aby opravdu se cítilo v tom kolektivu jistě, aby samo za sebe vystupovalo, aby se prostě až nastoupí do školy, aby se tam necítilo taky jakože tam nepatří.“*

Paní učitelka Dana s dětmi tráví velké množství času venku a klade pobytu na čerstvém vzduchu velkou důležitost. *„Společně vlastně před obědem odcházíme ven. Venku trávíme s dětmi hodně času. A trávíme to většinou buď na naší zahrádce školní, kde mají k dispozici prolízačky a různé hračky, pískoviště, ehm a chodníček.“*

NADSTANDARDNÍ MOŽNOSTI

Ve výzkumu se objevuje i velká kategorie ohledně nadstandardních možností. Pouze jedna paní učitelka zmiňuje absenci těchto činností či pomůcek a to konkrétně paní Barbora. Ostatní paní učitelky zmiňují především kroužky, tedy volnočasové aktivity, které mají děti v mateřské škole k dispozici. Kroužky jsou více méně poskytovány za úplatu. Paní učitelky Anna i Cecílie zmínily, že mají kroužky každý den. Jednalo se totiž o paní učitelky z jedné školy, ale z jiné třídy. Paní učitelka Anna zmiňuje: *„Každý den máme. V pondělí máme 2 kroužky. Angličtinu, kuchařičky. Angličtina je nahoře ve třídě s většíma dětma. Tam máme rodilýho mluvčího. Kde celý dopoledne mluví s dětma anglicky. Odpoledne ve 3 jsou kuchařičky. V úterý jsou šikovné ručičky. Středa je divadýlko, a čtvrtek je cvičení.“* Dále zmínila, že je o ně velký zájem a také se vyjádřila ke kritériím, které si pro dané kroužky stanovují. *„No jako kritérium jsme si vždycky na začátku roku, jsme si každá stanovila na začátku školního roku. Takže někdo má 3 letý děti. Od 3 let a vejš, někdo má 2 letý a vejš. Takže to čistě bylo na tý pečující osobě, jak si stanoví pravidla a podmínky.“* Paní učitelka Cecílie uvádí poměrně totožné informace. *„Jo takže, takže každý pondělí je ehm vlastně ehm placená výuka angličtiny. Kdy odpoledne s lektorem*

angličtiny a já tam jsem taky, to mají jenom některé děti. A každé pondělí je potom odpoledne kroužek kuchaříků. O to je zájem. Potom v úterý, dneska teda tak jsou šikovné ručičky to taky docela, jak podle nálady. Potom co mají rádi tak je divadýlko. To je ve středu. A ve čtvrtek vlastně potom je cvičeníčko. Takže nějaký pohybovky a pátek je bez kroužků, protože už je to takový, jakože i odcházejí dřív třeba ty děti.“ Poté v rozhovoru zmínila i kroužek, který paní učitelka Anna opomenula. *„A pak jako co nadstandardního tak ještě jednou do měsíce, každý první pátek tak máme muzikoterapii.“*

Paní učitelka Dana a Eva uvádějí stejný fakt a to ten, že je u nich možnost hry na flétnu a výuku anglického jazyka od rodilých mluvčích. Obě paní učitelky také zmiňují fakt, že hru na flétnu vyučují ony samy. Pouze výuka angličtiny je zprostředkovávaná. Paní Eva uvádí: *„Mají angličtinu. To tam máme externí firmu, co nám tam lektoruje angličtinu, chodí nám tam studentka a ta vyučuje děti angličtinu.“* Paní učitelka Dana zmiňuje: *„Tak k nám do školky vlastně dochází rodilý mluvčí z Anglie. Kterého si ale rodiče musí platit. A dochází k nám jednou, dvakrát za dva týdny.“*

NADSTANDARDNÍ POMŮCKY

Paní učitelky se dále zaměřily na nadstandardní pomůcky či jiné netradiční věci, které se podle jejich názoru v jiných mateřských školách nevyskytují vůbec nebo jen zřídka. Paní učitelka Dana považuje za nadstandardní věc smyslový chodníček, který si samy paní učitelky na zahradě pro děti vytvořily. Dále zaměřuje svou odpověď na interaktivní stůl. *„Máme nově asi čtvrt roku interaktivní stůl. Na kterým si, na kterém si vlastně děti mohou dělat různé přípravné aktivity do školy, jako na přípravu do školy. Nebo jenom i zábavné hry tam jsou. Třeba tam mají pexesa interaktivní. Já si myslím, že je to jakoby když to řeknu tak blbě, dobrá investice pro tu školku. Protože nejen, že ty děti se u toho pobaví, ale něco se na tím naučí, ale taky se naučí v dnešní době vlastně zacházet z nějakou technologií. Kdy vlastně třeba, ne každý dítě to má umožněný doma, tak si v tý školce s tím určitým způsobem seznámí.“* Paní učitelka Cecílie zmiňuje, že má také k dispozici interaktivní stůl. Dále hovoří i o tom, že při používání této technologie je zapotřebí její dohled. *„Interaktivní stoleček. Ten si myslím, že je jako hodně nadstandardní, i když s ním umí tak jako pracovat a využít ho jenom jakoby spíš ty starší děti. Anebo opravdu tam musí být jakoby ten dohled, což taky není vždycky reálný, že jo.“*

Protože je vlastně venku, takže a tak aby u něj fakt ty děti, aby to mělo smysl tak, tak 4 maximálně pak už je to moc. Takže spíš, když tu mám někoho na praxi, tak s nima třeba pracuju a někdy je tam jako nechám samotný, že si třeba malujou, ale pak už to úplně nemá jakoby ten efekt co by mělo.“

Paní učitelka Anna má s dětmi k dispozici interaktivní stůl a interaktivní tabuli. Ale více se zaměřuje na prvky Montessori pedagogiky, které ve své třídě mají. *„Máme prvky Montessori. Snažíme se pracovat s prvky Montessori. Nejsem úplně ten propagátor, ale jednotlivý ty prvky mají hlavu, mají patu, proč ne. Ale jenom jet jenom v tom, tak to bych asi nebyla úplně pro no.“* V neposlední řadě velmi hrdě zmiňuje i důležitost vytápěné podlahy. *„Máme tady dokonce, vezmu to i jako pomůcku, protože to je na vývoj. Máme tady vyhřívanou podlahu, takže děti můžou chodit bez bačkůrek. A uvolňují si nožní klenbu že jo.“*

Je nutné brát v potaz to, že každá paní učitelka vidí význam slova nadstandardní trochu v něčem jiném. U paní učitelky Cecílie by se dalo považovat za nadstandardní a tedy ne zcela běžné i to, že má s dětmi ve třídě několik zvířat. Její činnosti tudíž jdou i tímto směrem.

Paní učitelka Barbora považuje za nadstandardní dokonce jejich školní zahrádku. V souvislosti s touto zahrádkou se paní Barbora vyjadřuje i ke specifickému stravování dětí. Jak sama uvedla, v této mateřské škole mají děti dováženou stravu, a to konkrétně od externí firmy, která se specializuje na zdravé stravování. *„My spíš jakoby asi bych to tu zahradu. Že my jsme měli, svoje jahůdky zasazovali, zalejvali. Staraly se o ně. Svoje rajčata jsme měly zasazený. Bylinky do vody, že jsme pak trhaly mátu. Co jsme tam měly. Meduňku, citronovou mátu, pažitku jsme měly, takže tu jsme taky dávali. Na pomazánku. Todle je baví. Sbírali jsme ořechy na podzim, jablka asi todlensto je jakoby u nás to to nejspecifičtější, co jinde tak asi nemaj no.“*

STRAVOVÁNÍ A SPÁNEK V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Ve výzkumu se objevila i problematika stravování a spaní v mateřské škole. Paní učitelka Eva zmiňuje velmi podstatný fakt a to, že snad ve všech mateřských školách nikdo nenutí

děti do jídla. To je nejspíše nejdůležitější věc, co se stravování, ale také i spánku v mateřské škole týče.

Paní učitelka Barbora se zaměřuje na důležitost kázně při stravování. *„Snažíme se ještě dodržovat, aby chvilku třeba seděly, protože pak jsou děti, který nejí. Okamžitě odejdou a vidí to všechny a nikdo by se nenajed. Takže třeba, než budou mít 4 dojedýno, tak aby na ně počkaly a šly si hrát až v partě. Protože pro nás taky pak už je musíme jít hlídat do herny.“*

Paní učitelka Dana na stravování pohlíží z hlediska samostatnosti a možnosti výběru. Tím pádem otevírá velmi zajímavé téma. Pro pochopení tohoto smyslu je samotné zamyšlení se nad tímto přístupem nezbytné. *„Při svačince si děti sami mažou svačinky, a můžou si zvolit vlastně i třeba pomazánku. Kterou si vezmou, mají tam většinou výběr tak ze dvou, tří pomazánek.“*

O odpočinku se zmiňuje pouze paní učitelka Barbora. *„Když už nám nespí taky, tak aspoň si jdou lehnout, hodku tam leží, třičtvrtě hodky, aby si oddýchly. Někdo vstává ve 3, někdo vydrží spát do půl 4. My je nebudíme, striktně.“*

Je zřejmé, ze všech odpovědí paní učitelek, že v žádné ze tříd nejsou děti žádným způsobem nuceny do jídla či do spánku.

PŘÍPRAVA UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

V rozhovorech s paní učitelkami jsem se zaměřila také na oblast příprav. Zajímala jsem se, zda se učitelky připravují nějakým způsobem dopředu a pokud ano tak jak. Pouze jedna paní učitelka si dělá se svými kolegyněmi měsíční přípravy a poté nejčastěji den předem a to konkrétně večer, vymýšlí program na druhý den. *„Kdo je tady od těch 7, tak většinou vymějšlí program. Jakoby, že si večer, ale to je jako většinou se na internetu no díváme no.“*

Ostatní paní učitelky řekly, že si dělají klasické týdenní nebo čtrnáctidenní přípravy. Paní učitelka Cecílie uvádí: *„Dělám si prostě přípravu. Klasika, nějaký téma na celý týden a potom, ale musím kolikrát hodně improvizovat i podle počtu dětí no.“* Paní učitelka Dana zmiňuje: *„No s kolegyní si sestavujeme vlastně dvoutýdenní plán. Kdy si kromě cílů a*

všech potřebných formalit volíme hlavně téma, které většinou vážeme takhle do těch dvou týdnů. A vypisujeme si vlastně všechny činnosti, které bysme chtěli s dětmi dělat. Samozřejmě musíme činnosti uzpůsobovat tomu, jaké bude počasí, jaký bude počet dětí, jestli nám do toho se neobjeví nějaká nečekaná situace. Podle toho své téma a činnosti také přehodnocujeme. Ale vesměs ehm je prohazujeme, ale snažíme se vždycky, abysme s kolegyní navazovaly na sebe. Aby ty děti ehm chápaly smysluplnost toho tématu.“ Paní učitelka Eva uvádí: „Píšu si přípravy. Píšu si záměr. Co budeme splňovat. Ehm jak to naplníme jo a i si píšu hodnocení jestli se to splnilo a co by bylo příště.“

SPOKOJENOST S PROFESÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Všechny paní učitelky jsou se svojí profesí spokojené. Paní učitelka Anna na otázku zda ji naplňuje profese paní učitelky, odpověděla: „*Zatím jo.*“ Stejně odpověděla i na otázku, zda je ráda paní učitelkou.

Paní učitelka Barbora zmínila, že vždycky chtěla být paní učitelkou.

Paní učitelka Dana svou spokojenost více rozvedla. „*No já zastávám názor, kdyby mě to nenaplňovalo, nebavilo, tak to tak bych to neměla dělat. Protože si myslím, že každá učitelka by měla, když chce někdo učit v mateřské škole, tak proto prostě musí mít cit, musí ho to bavit. A ta práce ho hlavně musí naplňovat. Pokud ho nenaplňuje, tak vlastně škodí nejen sám sobě, ale nejvíc se to podepisuje na těm, na těch dětech. Protože co si budem povídat, když Vás něco štve, tak si to vybíjíte různě na okolí, takže i na těch dětech.*“

Paní učitelka Eva je stejně jako všechny ostatní učitelkou v mateřské škole velmi ráda. „*No určitě. Hodně mi to dává. Děti mě hodně učí.*“

CO JE V PROFESI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY NEJDŮLEŽITĚJŠÍ?

A co je podle paní učitelek v jejich profesi nejdůležitější? Všechny paní učitelky se nad touto otázkou zamyslely a je zajímavým zjištěním, že každá z nich vidí důležitost v něčem jiném. Paní učitelka Anna se nejkratší dobu zamýšlela a její odpověď zněla zcela jasně. „*Láska k dětem.*“

Paní učitelka Barbora považuje za nejdůležitější mít pevné nervy a být trpělivá. *„Pevný nervy. A trpělivost a prostě mít rád děti. Ale pevný nervy asi, aby prostě člověka nerozčilovalo, že se ptaj na všechno 10x, že všechno 10x opakuje. Že jim to nejde, tak jak by si člověk přál. Asi to no, prostě trpělivost a pevný nervy. Ale tak jako mít rád děti, to by asi nemoh dělat někdo, kdo nemá rád děti.“*

Paní učitelka Cecílie hovoří o individuálním přístupu jako nejdůležitějším faktoru v její profesi. *„Já si myslím, že asi ten individuální přístup k těm dětem. A respektovat ty jejich specifika, a tak ňák jako je naladit na tu školu.“*

Paní učitelka Dana má na danou otázku zcela jinou odpověď než ostatní paní učitelky. Vyzdvihuje fakt, že ve chvíli, kdy se stane paní učitelkou v mateřské škole, stává se i velkým vzorem pro děti. *„No tak určitě ehm být pro ty děti vzorem. Protože v každý mateřský, každý dítě v mateřský škole učitelku vidí vlastně půl dne aspoň. Vlastně 5x do týdne mě to dítě vidí, a určitým způsobem ode mě něco přebírá. Nějaký znaky. Nebo něco, prostě ode mě přebírá tak si myslím, že je důležitý, aby učitelka byla vzorem a aby hlavně tu byla pro ty děti. Aby tu práci nebrala jako povinnost ale jako svůj posun vlastně dál, kdybych to tak řekla.“*

Paní učitelka Eva zmiňuje také to, že je důležité si uvědomit, jak velkou míru zodpovědnosti nese práce učitelky mateřské školy. *„Nejdůležitější je, aby se ty děti všechny cítily dobře. Aby se nikdo nepřipadal, že tam je odstrčenej, že tam nepatří.“*

2.4. DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ

Na základě výzkumu, který proběhl s pěti účastnicemi, velmi záleží na konkrétní paní učitelce. Výzkum sloužil k identifikování hlavních témat, která považuji v této práci za klíčová. Konkrétně se jedná o tato témata:

- POČTY DĚTÍ VE TŘÍDÁCH
- ČAS PŘÍCHODU DĚTÍ DO MŠ
- INDIVIDUÁLNÍ PŘÍSTUP
- NADSTANDARDNÍ MOŽNOSTI
- NADSTANDARDNÍ POMŮCKY
- CO JE V PROFESI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY NEJDŮLEŽITĚJŠÍ?

Počty dětí jsou výrazně nižší než ve veřejných mateřských školách. Nejspíše tento fakt souvisí s povinností hradit za dítě „školovné“, o kterém se zmiňuji v teoretické části práce. Tudíž nemá soukromá školka potřebu mít ve třídách dvacet pět s udělenou výjimkou dvacet osm dětí.

Rozhodně je nutné se zmínit i o věku dětí. Je nezbytné brát v potaz to, že do soukromých mateřských škol jsou většinou přijímány děti mladší tří let. Tudíž je i tímto velmi ovlivněna realizace činností.

Čas příchodu dětí do mateřských škol není přesně stanoven. Tudíž zde narážíme na problém s realizací vzdělávání. Je nutné se zamyslet nad tím, zda vyjít vstříc rodičům na úkor vzdělávání dětí.

Individuální přístup je důležitý ve všech druzích mateřských škol. Když vezmeme v potaz průměrný počet a věk dětí v soukromých mateřských školách, který je výrazně nižší než ve školách veřejných, musím říci, že v soukromých školách je realizace individuálního přístupu k dětem velmi snazší vzhledem k počtu dětí a také více důležitější vzhledem k nízkému věku dětí. Podle mého názoru je tedy správné, že paní učitelky kladou důraz na individualitu dítěte a na jeho individuální potřeby.

To, jakým způsobem paní učitelky přistupují k dětem či k činnostem, které s dětmi dělají, z velké míry neovlivňuje, zda jsou učitelky ze soukromých mateřských škol či ne. V potaz

Ize brát nadstandardní nebo speciální pomůcky, které tyto paní učitelky mají k dispozici. Můžeme se však jen domnívat, zda jsou tyto možnosti opravdovou výhodou.

Je nutné mít na zřeteli také to, že v mém výzkumu bylo zastoupené jen velmi malé množství respondentů. Pro zkvalitnění výsledků by bylo nutné oslovit více učitelek ze soukromých mateřských škol a z různých druhů soukromých institucí předškolního vzdělávání. Bylo by na místě sledovat některé paní učitelky delší dobu, například při činnostech s dětmi. To by podle mého názoru velmi přispělo k celkovému výsledku výzkumu.

Je důležité zmínit, že se v mé práci podařilo zmapovat a zjistit předem stanovené cíle a výzkumné otázky. Tudíž byl hlavní záměr práce, tedy zjistit přístup učitelů v soukromých mateřských školách, splněn.

V závěru je nutné říci, že vždy hraje roli osobnost učitele. Určitě mají na činnosti a přístupu učitelů vliv soukromé předškolní instituce, nejvíce z hlediska poskytovaných nadstandardních možností či pomůcek, které mohou paní učitelky využít při práci s dětmi.

2.5. SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-221-8.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 2. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-930-9.

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

KROPÁČKOVÁ, Jana. Zdroj: Citace z prezentace ze Sněmu společnosti pro předškolní vzdělávání (2. 2. 2015). *Důsledky zavedení povinného předškolního vzdělávání do mateřských škol*. 2015

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Soukromá a firemní školka od A do Z: jak založit a provozovat soukromé nebo firemní zařízení předškolní výchovy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4699-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. 47 s. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z WWW: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>.

[REDAKCE SBORNÍKU ELIŠKA WALTEROVÁ]. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference : Praha, 19. září 2001*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 9788072900596.

RÝDL, Karel a ŠMELOVÁ, Eva. *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1896-2011)*. Vyd. 1. Olomouc, 2012. ISBN 978-80-244-3033-1

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

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

VASSILIOU, Androulla. *Genderové rozdíly ve výsledcích vzdělávání: Opatření a současná situace v Evropě*, Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast (EACEA P9 Eurydice), 2010, 10.2797/48577, pak také dostupné z <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

2.6. PŘÍLOHY

Příloha č.1 – CD

- Nahrávky rozhovorů
- Přepisy rozhovorů