



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

Přínos vysokoškolského studia oboru Učitelství
pro MŠ z pohledu učitelek z praxe

Vypracovala: Michaela Kocourková

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

České Budějovice 2018

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na 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 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 19. března 2018

Michaela Kocourková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, cenné rady a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině za pochopení, trpělivost a podporu, kterou mi prokazovali při zpracování této práce, stejně jako během celého studia.

ABSTRAKT

Ústředním tématem bakalářské práce je přínos vysokoškolského studia oboru Učitelství pro mateřské školy z pohledu učitelek z praxe. Bakalářská práce je rozčleněna na dvě základní části, teoretickou a praktickou. První část práce je zaměřena na profesi učitelky mateřské školy, její osobnost, profesní kompetence a dovednosti, a v neposlední řadě také na specifika učitelské profese. Závěr teoretické části je věnován pregraduálnímu studiu Učitelství pro mateřské školy. Praktická část se zabývá vysokoškolským studiem oboru Učitelství pro mateřské školy a jeho přínosem pro vykonávání učitelské profese. Pro výzkumné šetření byly použity metody kvalitativní i kvantitativní. Bylo provedeno šetření pomocí dotazníků a rozhovorů. Respondentkami byly učitelky působící v mateřských školách, které zároveň studují kombinovanou formu oboru Učitelství pro mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

učitel, profesní kompetence, vzdělávání učitelů, učitelství pro mateřské školy

ABSTRACT

The central topic of this bachelor thesis is the benefit of university education subjects for kindergartens from the teacher of practice point of view. The bachelor thesis is dividend into two basic parts, a theoretical one and a practical one. The first part is focused on the profession of a kindergarten teacher, her personality, professional competence and skills, and last but not least also on the specific trans of the teaching profession. The conclusion of the theoretical part is devoted to undergraduate studies of kindergartenteaching. The practical part deals with university study of kindergarten education, and its benefits for carving out the teaching profession. To carry out the survey, both qualitative and quantitative methods were used. A questionnaire and interview surfy was carried out. The respondents were kindergarten teachers who had been studying a combined form of Kindergarten Education.

KEYWORDS

teacher, professional competence, education of teacher, the programme Kindergarten Teacher Training

Obsah

ÚVOD	- 9 -
TEORETICKÁ ČÁST	- 10 -
1 Učitel.....	- 10 -
1.1 Osobnost učitele	- 11 -
1.1.1 Typologie učitele.....	- 12 -
1.2 Požadavky na učitele.....	- 14 -
1.3 Kompetence pedagoga	- 17 -
1.3.1 Pojem kompetence.....	- 17 -
1.3.2 Profesionální kompetence učitele	- 18 -
1.4 Specifika učitelství.....	- 22 -
1.4.1 Syndrom vyhoření.....	- 24 -
1.4.2 Duševní hygiena.....	- 25 -
2 Vzdělávání učitelů.....	- 27 -
2.1 Definice vzdělávání.....	- 27 -
2.2 Vzdělávání učitelů v ČR	- 27 -
2.2.1 Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v ČR	- 29 -
PRAKTICKÁ ČÁST	- 33 -

3	Cíl práce a charakteristika výzkumného souboru	- 33 -
3.1	Cíle a výzkumné otázky	- 33 -
3.2	Charakteristika výzkumného souboru	- 33 -
4	Metodika.....	- 35 -
4.1	Smíšený výzkum	- 35 -
4.1.1	Rozhovor	- 37 -
4.1.2	Dotazník	- 38 -
4.1.3	Zpracování dat	- 39 -
5	Výsledky výzkumu.....	- 40 -
5.1	Výsledky na základě rozhovorů	- 40 -
5.1.1	Postoj k rozhodnutí studovat obor Učitelství pro mateřské školy	- 40 -
5.1.2	Důvod studia oboru Učitelství pro mateřské školy.....	- 41 -
5.1.3	Přínosy studia.....	- 42 -
5.1.4	Negativa oboru	- 43 -
5.1.5	Kompetence učitele mateřské školy.....	- 44 -
5.2	Výsledky na základě dotazníkového šetření	- 46 -
6	Diskuze.....	- 62 -
	Závěr	- 64 -
	Použité zdroje	- 65 -

Seznam příloh - 68 -

ÚVOD

Téma *Přínos vysokoškolského studia oboru Učitelství pro mateřské školy z pohledu učitelek z praxe* jsem si vybrala, protože se mi téma jeví jako aktuální a velmi mě zajímají výsledky výzkumného šetření, které by mohly namotivovat již kvalifikované učitele k dalšímu sebevzdělávání. Myslím si, že výsledky šetření by mohly ukázat, že i pro člověka, který má vystudovanou střední pedagogickou školu a působí v mateřské škole na pozici učitele, by mohlo být studium tohoto oboru přínosem a také jakých oblastí by se mohl přínos týkat.

K vybrání tohoto tématu mě nasměřovalo i to, že sama jsem studentkou tohoto oboru a už jsem od spolužaček zaslechla, že studium tohoto oboru po vystudování střední pedagogické školy není až tak moc přínosné. Na straně druhé stojí studentky, které se domnívají, že studium je velmi přínosné i pro kvalifikované pedagogy.

Cílem bakalářské práce je najít, jaký a v čem konkrétně vidí učitelky z praxe přínos ve studiu oboru Učitelství pro mateřské školy, v čem jim toto studium pomohlo při výkonu povolání učitele mateřské školy a při rozvíjení profesních kompetencí i osobnosti.

K dosažení těchto cílů bylo použito výzkumné šetření uskutečněné kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru, ale i kvantitativní metodou dotazníku.

Bakalářská práce je členěna na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá profesními kompetencemi učitele a požadavky, které jsou na učitele kladeny. Dále se zde zaměřuji na vzdělávání učitelů u nás. Praktická část přináší výsledky výzkumného šetření na základě polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitel

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2009) je učitel jeden z hlavních činitelů edukačního procesu. Je to profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který nese část odpovědnosti za přípravu, řízení a organizaci tohoto procesu. Svým působením může ovlivňovat i výsledky edukačního procesu.

Podobně smýšlí i Spilková et al. (2004), kteří zmiňují, že učitel je vnímán jako ten, jenž zprostředkovává učení dítěte a pomáhá dítěti najít orientaci ve světě. Lze konstatovat, že průvodcem na cestě poznání je právě učitel.

Učitel při své profesi naplňuje mnoho rolí: stává se vychovatelem, vzdělavatelem, organizátorem, diagnostikem. Zejména učitelé mateřských škol často vstupují do role pečovatele, který se dětem věnuje po velkou část dne.

Díky této skutečnosti vnímá část veřejnosti učitelku mateřské školy spíše jako matku a učitelku, která si celý den hraje, než jako profesionála (Syslová, 2013).

Pro výkon učitelské profese je však vybavení rozsáhlými vědomostmi a znalostmi nezbytné. Učitel by měl tyto dovednosti poté úspěšně uplatňovat v praxi a vytvářet kvalitní a efektivní prostředí pro výchovu a vzdělávání dětí (Syslová, 2013).

Podobný názor má i Kořátková a Průcha (2013), podle nich je od učitele mateřské školy očekáván dostatek znalostí o dítěti předškolního věku. Dále vytvoření vhodných podmínek pro výchovu a vzdělávání, zvolení přiměřených metod a také komunikace, která by měla být pozitivně laděná a otevřená vůči ostatním.

Pro zvládnutí všech těchto hledisek je důležité kvalitní vzdělání učitele a dostatek informací, ale i učitelova osobnost je nedílnou součástí utvářející edukační realitu.

1.1 Osobnost učitele

Osobnost může být brána jako osoba, která je společností pozitivně přijímaná, uznávaná. Z psychologického hlediska je to každý člověk s určitou mírou dispozic a jedinečnými vlastnostmi (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Pojmem osobnost se označuje celek psychických a tělesných vlastností jedince, který se projevuje v reakcích na různé situace a podněty. Hlavními rysy osobnosti mohou být charakterové vlastnosti, schopnosti a dovednosti, způsoby myšlení a chování a temperament (Průcha a Veteška, 2012).

Jednotlivé definice, které vymezují pojem osobnost, jsou si v mnohém podobné. Osobnost v sobě zahrnuje rozsáhlý soubor, jenž obsahuje procesy, návyky, hodnoty, vlastnosti. Osobnost je vyznačována jako značně složitý systém. Osobností může být označován člověk jako bytost jedinečná, neopakovatelná, která se od ostatních značně odlišuje (Čáp a Mareš, 2007).

Juklová (2013) zmiňuje, že většina přístupů shledává osobnost učitele jako jednoho z hlavních činitelů ovlivňující hodnotu a efektivitu pedagogické činnosti i učitelův profesní vývoj.

Osobnost učitele je formována především v pregraduální přípravě na učitelskou profesi a při získávání pedagogických zkušeností. Je potřeba zmínit skutečnost, že učitelova osobnost je také dynamický výsledek vlastní snahy, stát se úspěšným a kvalitním učitelem (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Osobnost pedagoga a to jaký je člověk, značně ovlivňuje jeho působení na pozici učitele. Kvalita učitelovy osobnosti má vliv na utváření osobnosti dítěte, na vzájemné vztahy ve třídě i v celé mateřské škole (Průcha a Kořátková, 2013).

Pokud se zaměříme především na vlastnosti učitele mateřské školy, tak nesmíme opomenout důraz na autentického, empatického pedagoga, který přijímá děti i jejich rodiče.

Pod pojmem akceptace si lze představit učitele, který přijímá děti i rodiče takové, jací jsou. Tento pedagog si uvědomuje, že každé dítě je ojedinělá bytost, která jinak vnímá okolí, má jisté temperamentové zvláštnosti, a tudíž reaguje svým způsobem na různé situace. Učitel, který děti akceptuje, je přijímá bez předsudků a ani děti nerozlišuje podle rodinného zázemí.

Autentický učitel je ten, který dává přiměřeným způsobem najevo své emoce. Sděluje dětem své zájmy, zážitky i pocity. Umožňuje dětem pocítit, kdy je veselý, smutný, rozzlobený. Díky takovému chování děti lépe učitele poznají, je pro ně věrohodný a předvídatelný a mohou si k učiteli vytvořit důvěrný vztah.

Neméně důležitá je schopnost empatie. Vcítění se do prožívání druhého umožní lepší pochopení jeho reakcí, chování i potřeb v určitých situacích. Není jednoduché být vstřícný k přáním a potřebám dětí, rodičů i kolegů a zároveň si uvědomovat také své potřeby. Učitel, který se snaží být empatický, má možnost vytvářet a rozvíjet kvalitní mezilidské vztahy (Mertin a Gillernová, 2010; Průcha a Kořátková, 2013).

V povolání učitele mateřské školy je potřebné klást důraz na osobní vlastnosti pedagoga a na jejich rozvíjení, např. prostřednictvím sebereflexe. Učitel, který přemýšlí sám nad sebou v různých situacích a reflektuje svou činnost, se může stát lepším pedagogem i člověkem, protože se snaží nacházet prvotní cestu sám u sebe. Za důležité u učitelovy osobnosti by se tedy mimo jiné dala považovat schopnost sebereflexe (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

1.1.1 Typologie učitele

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí, že učitelské typologie vycházejí zejména z toho, jaký má učitel k dětem vztah, co je pro něj podstatné při vyučování a z jeho postojů či hodnot.

E. Luka byl také jedním z těch, který vymezil typy osobnosti učitele. Při klasifikaci se specifikoval na reakce učitelů na působící podněty a následně byla vytvořena tato typologie – učitel bezprostředně produktivní; učitel bezprostředně reproduktivní; reflexivně – reproduktivní učitel a poslední reflexivně – produktivní učitel (Juklová, 2013).

Podle toho, jakým směrem je orientována učitelova pozornost, můžeme podle Ch. Caselmanna rozlišovat učitele zaměřeného na látku („logotrop“) a učitele zaměřeného na žáka („paidotrop“). Logotrop má snahu vyvolat zájem o obor a o látku, také je zaměřen spíše na výkon jedince. Paidotrop směřuje svou pozornost k žákovi, snaží se o přiblížení, porozumění, chce být žákům nápomocný. Dále Ch. Caselmann rozdělil učitele podle využívaných didaktických metod na učitele praktického typu, uměleckého typu a vědecko – systematického typu (Čáp a Mareš, 2007; Dytrtová a Krhutová, 2009; Juklová, 2013).

Vychovatele můžeme rozdělovat také podle způsobu výchovy, tzv. výchovného stylu. V tomto případě hovoříme o vedení autokratickém, liberálním a sociálně integračním – demokratickém. V případě autokratického výchovného stylu je učitel je v popředí, děti vychovává za pomoci příkazů, hrozeb a trestů. Zároveň dětem neposkytuje dostatek porozumění či samostatnosti. U liberálního vedení učitel zůstává v pozadí, obvykle neklade na děti požadavky a velmi málo děti řídí. Pokud klade na děti požadavky, není schopen důsledně požadovat jejich plnění. Demokratické vedení poskytuje dětem návrhy, je ochotné s dětmi diskutovat o společných činnostech, nepoužívá příkazy a tresty, má pro děti dostatek porozumění. Je zřejmé, že nelze každého pedagoga zařadit do jednoho z těchto typů, jelikož každý učitel je jiný a ze svých vlastností a dovedností vytváří svůj vlastní osobitý výchovný styl (Čáp a Mareš, 2007).

1.2 Požadavky na učitele

Očekává se, že učitel bude děti vzdělávat a rozvíjet po stránce biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální. Dále by měl děti vychovávat, procvičovat s nimi již osvojené dovednosti a návyky, ale také o děti pečovat, a to vše s vysokou mírou porozumění a s ohledem na potřeby každého dítěte (Rámcový vzdělávací program, 2018).

Učitel je často prvním, z počátku i cizím dospělým, se kterým má dítě strávit den mimo svůj svět. Není tedy divu, že rodiče i děti mají velká očekávání a požadavky (Burkovičová, 2013).

Kvalita a odbornost profesního chování je např. viděna jako cílevědomé plánování směřující k rozvoji každé jednotlivé osobnosti dítěte; evaluace aktivit a činností učitele; vytváření sugestivního prostředí pro hry a aktivity dětí; umění propojit množství, složení a hloubku vytvářených znalostí dítěte ve zprostředkovaných oblastech vzdělávání; dovednost didakticky pojmut činnosti s dítětem a zároveň s respektováním osobnostně směřujícího postoje k dítěti (Burkovičová, 2006).

Aby mohl učitel děti všestranně rozvíjet, je znalost všech dokumentů nezbytná. Rámcový vzdělávací program, školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program je nedílnou součástí učitelovy profese. S příchodem inkluze je potřebné mít povědomí i o dokumentech jako jsou Plány pedagogické podpory a Individuální vzdělávací plány. Další požadavky a povinnosti, které učitel mateřské školy musí svědomitě vykonávat, jsou zakotveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2018).

Najdeme tam například tyto povinnosti:

- vypracovaný školní vzdělávací a třídní vzdělávací program je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem;
- pedagog vzdělávací nabídku záměrně plánuje;

- učitel provádí evaluaci podmínek a výsledků vzdělávacího procesu;
- zajišťuje péči o dítě, jeho výchovu a vzdělávání s ohledem na vývojové a individuální zvláštnosti dítěte;
- uplatňuje pedagogickou diagnostiku;
- zařazuje skupinové i individuální činnosti, které vedou k naplňování stanovených záměrů;
- plánuje a koná edukační činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami;
- vede další zaměstnance mateřské školy (např. pedagogické asistenty), kteří se účastní péče, výchovy a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- komunikuje s rodiči a poskytuje poradenské zázemí v záležitostech týkajících se jejich dětí v míře odpovídající pedagogickým kompetencím;
- věnuje se svým vzdělávacím potřebám a snaží se o jejich naplnění;
- spolupracuje s dalšími vzdělávacími partnery.

Pokud přihlédneme k potřebám dítěte, je podstatné, aby předškolní pedagog vytvořil prostředí, ve kterém bude dostatek podnětů pro učení, rozvoj jazyka a řeči i pro vytváření vztahů ve skupině. Děti se v mateřské škole musí cítit příjemně. Prostor, který je pro děti bezpečný a osoba poskytující svou podporu a pomoc dětem, které to potřebují, jsou nezbytnou součástí učitelova poslání (Rámcový vzdělávací program, 2018).

Sám učitel by se měl snažit naplnit profesní kvality a standardy, které vycházejí ze společnosti, z osobního přesvědčení, z cílů vzdělávání a především z potřeb dětí.

Po splnění všech požadavků, které jsou na učitele kladeny, by se učitel mohl stát ideálním pedagogem, otázkou zůstává, zda je možné takového pedagoga ve skutečné mateřské škole najít.

Jistě není zbytečné mít k dispozici teoretický souhrn ideálních vlastností, které bychom si přáli u učitele najít, či ke kterým by se mohli učitelé postupně přibližovat (Urbánek, 2005).

Souhrn vlastností ideálního učitele, které uvádí Koťa (1998, in Urbánek, 2005, s. 32):

1. *Mít rád děti a mládež a být schopen s nimi komunikovat.*
2. *Být dobře informovaný.*
3. *Být flexibilní.*
4. *Být optimistický.*
5. *Být modelem rolového chování.*
6. *Být schopen uvádět teoretické poznání do praxe.*
7. *Být důsledný.*
8. *Být jasný a stručný.*
9. *Být otevřený vůči druhým a světu.*
10. *Být trpělivý.*
11. *Být vtipný.*
12. *Být dostatečně sebejistý.*
13. *Projít pestrou přípravou na profesní dráhu.*
14. *Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.*

Pro zvládnutí různorodých pedagogických situací jsou mimo jiné významné i tyto aspekty: chuť povolání vykonávat; vřelá a otevřená komunikace vůči rodičům, dětem i kolegyním; schopnost řešit a vyrovnávat se se zátěžovými či konfliktními situacemi a s tím související schopnost resilience; fyzické a duševní zdraví; pozitivní vztah k sobě samému; akceptace druhých; povědomí o bezpečnosti a ochraně zdraví dětí; spolupráce s ostatními institucemi a rodiči; zájem o dění kolem sebe; informace o nových metodách a trendech ve vzdělávání dětí předškolního věku; znalost

diagnostických metod a schopnost uplatnit je v praxi; samostudium, další vzdělávání a seberozvíjení osobnosti učitele; osobní vlastnosti jako je empatie, trpělivost, zodpovědnost, pozitivita, tvořivost, či schopnost naslouchání.

Všechna tato hlediska mohou předškolnímu pedagogovi jeho počínání usnadnit. Zároveň s přibývajícimi znalostmi a zkušenostmi může učitel svou práci vykonávat jistěji a kvalitněji.

Za hlavní nástroj vzdělávacích reforem je často považována právě kvalita učitele a zkvalitňování systému vzdělávání pedagogických pracovníků. Návrh standardů a kvality byly prozatím vymezeny jako soubor profesních kompetencí, kterými by každý pedagog měl být vybaven (Syslová 2013).

1.3 Kompetence pedagoga

Při výkonu učitelského povolání je potřebné být profesními kompetencemi vybaven a zaměřovat se na jejich rozvíjení. Se stále čtenějším používáním pojmu kompetence v širší společnosti bude dobré si vymezit, co tento pojem znamená a jak tento pojem definují někteří autoři.

1.3.1 Pojem kompetence

Pojem kompetence obsáhne vědomosti, schopnosti, dovednosti, ale i postoje a hodnoty, díky tomu se z něj stává pojem upřednostňovaný před jinými, jelikož je komplexnější (Průcha a Veteška, 2012).

Kompetence jsou celek schopností, dovedností, vědomostí a zkušeností, které umožňují úspěšně vykonávat jednotlivé činnosti, úkoly. Mohou také napomáhat k lepšímu zvládnutí různých životních situací (Veteška a Tureckiová, 2008, in Průcha, Veteška, 2012).

Klíčové kompetence jsou cílovou kategorií v Rámcovém vzdělávacím programu (2018, s. 10) a jsou definovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“. Jsou však definovány se zřetelem na dítě, které opouští mateřskou školu.

Dle Průchy a Kořátkové (2013) je profesní kompetence vnímaná jako souhrnná schopnost a způsobilost, potřebná k úspěšnému zvládnání povolání učitele. Učitelka tyto znalosti a dovednosti poté uplatňuje při vykonávání své profese a to s ohledem na osobnostní přístup k dítěti.

„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.“ (Spilková et. al, 2004, s. 25)

1.3.2 Profesní kompetence učitele

Stěžejní při výkonu učitelského povolání jsou kompetence profesní, pokud je jimi pedagog vybaven, je schopen vykonávat svou práci efektivně.

Často jsou mezi hlavními kompetencemi pedagoga uváděny kompetence osobnostní, týkající se osobnosti učitele, jeho vlastností a kompetence profesní, které jsou zaměřené na obsahovou složku výkonu profese (kompetence předmětová, diagnostická, řídicí). Z těchto informací vyplývá, že profesní kompetence by měly být důležitým východiskem při pregraduální přípravě budoucích učitelů. Jejich rozvíjení by však nemělo být úkolem pouze při samotném vzdělávání budoucích učitelů, ale cílem celoživotního procesu u každého učitele. Z tohoto důvodu je důležité vnímat souhrn kompetencí jako dynamický (Smolíková, 2017).

Problematikou profesních kompetencí se zabývalo mnoho autorů, kteří se snažili o identifikaci profesionálního chování učitele. Někteří z nich vytvořili souhrny vymezující schopnosti, dovednosti, vlastnosti, kterými by měl učitel disponovat.

Švec (1999, in Syslová 2013) klasifikuje profesní kompetence do tří skupin. Jednou ze skupin jsou vyučovací a výchovné kompetence, které zahrnují dovednosti psychopedagogické, komunikativní a diagnostické. Dále sem zahrnujeme kompetence rozvíjející, které obsahují dovednosti adaptivní, průzkumné, informační a schopnost sebereflexe a autoregulace. A v neposlední řadě jsou kompetence osobnostní – ovlivňující úspěšnost pedagogického působení, tam spadá např. také kreativita a schopnost vcítit se.

Helusovo (2001, in Spilková 2004) pojetí vykládá čtyři hlavní kompetence určující mimo dovednosti také cíl a smysl učitelovy profese. Jsou to tyto kompetence pedologická, oborově didaktická, pedagogicko - organizační a kompetence kvalifikované pedagogické reflexe. Každá z těchto kompetencí obsahuje dílčí dovednosti a schopnosti, kterými může být učitel vybaven. Helusovi se podařilo kompetence zkonkretizovat a tak vznikly další čtyři kompetence, které mají zajistit rozvoj a vzdělávání dětí. Vést děti k aktivitě v informačních prostorách (vstřebávat informace, klást otázky...), podporovat a kultivovat hodnotovou orientaci dětí, poukazovat na mezilidské vztahy (přátelství, sousedství...), podporovat u dětí vztah k sobě samému (seberozvoj, sebevzdělávání...).

Kvalitu učitelova působení lze charakterizovat i tímto způsobem (Průcha a Kořátková, 2013):

- pedagog se snaží o vytvoření otevřených vztahů s dětmi i rodiči, dbá na to, aby prostředí mateřské školy bylo místem s mnoha možnostmi učení a poznávání;
- vnímat a respektovat všechny děti i s jejich individuálními zvláštnostmi, poskytovat dětem patřičnou podporu a pomoc;
- komunikovat s dětmi přiměřeně jejich věku, zařazovat vhodné způsoby práce a metody s ohledem na potřeby jedinců i skupiny;
- cílevědomě plánovat a organizovat pro děti zajímavé činnosti, využívat dětských nápadů a tvořivosti;

- uvědomovat si posuny dětí, dle toho upravovat a připravovat vzdělávací nabídku;
- plánovat a připravovat integrované bloky společně s kolegyní;
- realizovat sebereflexi vlastního chování v různých pedagogických situacích.

Jedním z dalších autorů vymezující primární dovednosti vedoucí k efektivnímu a kvalitnímu vzdělávání je Kyriacou. Dle Kyriacou (2013) jsou důležité tyto kompetence:

- dovednost vhodně zvolit cíl, očekávaný výstup a metodu, která k vybranému cíli povede;
- dovednosti spojené s realizací vzdělávacího procesu;
- organizace, která ponechá dětem dostatek samostatnosti a prostor pro to, být aktivní;
- dovednost vytvořit příjemné klima, kde budou děti motivované k učení a poznávání;
- kompetence k udržování určitého řádu, dodržování pravidel, ale také dovednost, řešit různorodé pedagogicky náročné situace (konflikty dětí, nežádoucí chování);
- dovednost potřebná k hodnocení se záměrem zjistit, jak dítěti pomoci se dále rozvíjet, ale také s cílem zaznamenávat výsledky dítěte;
- schopnost hodnotit sám sebe, evaluovat svoji pedagogickou činnost.

Vašutová (2007) vypracovala model, který je postaven na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání. Přiřazuje jednotlivé kompetence ke vzdělávacím cílům, čímž důkladně přibližuje požadavky na učitelské dovednosti.

Profesní standart je postaven na základě sedmi kompetencí (Vašutová, 2007, s. 34 – 37):

- *předmětová,*
- *didaktická/psychodidaktická,*
- *pedagogická,*

- *diagnostická a intervenční,*
- *sociální, psychosociální a komunikativní,*
- *manažerská a normativní,*
- *profesně a osobnostně kultivující.*

Každá z těchto kompetencí v sobě zahrnuje mnoho dovedností, vědomostí, ale také zkušeností a postojů, které vedou k optimálnímu provádění učitelského povolání (Vašutová, 2007; Syslová, 2013; Svobodová, Vítečková a kol., 2017):

Kompetence předmětová – pedagog má dostatek znalostí a vhodně je zařazuje do edukačního procesu; vyhledává nové informace a integruje je do výchovně - vzdělávací činnosti.

Kompetence didaktická/psychodidaktická – ovládá vzdělávací strategie a metody vyučování a účelně je využívá pro naplňování stanovených záměrů s ohledem na individuální potřeby dětí.

Kompetence pedagogická – učitel má povědomí o podmínkách a procesech výchovy a vzdělávání, zvládá tyto znalosti uplatnit v praxi; napomáhá k rozvíjení osobních kvalit každého dítěte; zařazuje metody předškolního vzdělávání, které se jeví jako nejúčinnější – např. učení prožitkem.

Kompetence diagnostická a intervenční – zná diagnostické metody a dovede je využívat v praktické rovině; je schopen rozpoznat dítě se specifickými vzdělávacími potřebami a zvolit další postupy, které povedou k rozvíjení dítěte.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – vytváří pozitivní klima ve třídě; je schopen otevřeně a efektivně komunikovat s komunikačními partnery (děti, rodiče, kolegové); orientuje se a úspěšně řeší různé pedagogicky náročné situace.

Kompetence manažerská a normativní – je schopen pracovat s pedagogickými dokumenty (třídní kniha, evidence žáků); organizuje aktivity nad rámec výuky; orientuje se v zákonech a normách souvisejících s učitelskou profesí; vytváří

spolupracující prostředí pro děti ve třídě, ale i pro rodiče; na základě autoevaluace je schopen připravit změnu vedoucí ke zkvalitnění vzdělávání.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – snaží se být pozitivním vzorem; směřuje k všestrannému rozvoji své osobnosti; reflektuje svou činnost a vyhledává další možnosti k seberozvíjení; stojí si za svými pedagogickými způsoby práce a dokáže si je obhájit; uvědomuje si riziko syndromu vyhoření – proto se věnuje také svým zájmům a technikám duševní hygieny.

Existence těchto kompetencí a dalších požadavků vyplývajících z profesních činností učitele klade na učitele nemalé nároky. K jejich úspěšnému zvládnutí je důležité, aby učitel byl v dobré psychické kondici a uvědomoval si, s jakými specifiky se může setkat při výkonu své profese.

1.4 Specifika učitelské profese

Specifika učitelské profese vycházejí z požadavků na předškolní vzdělávání, z věkových a individuálních zvláštností dětí. Jedním z dalších důvodů může být to, že v mateřských školách se vyskytuje spíše ženský kolektiv (Burkovičová, 2013).

Nutnost být člověkem, který zvládá jakékoli pedagogické situace, je autentický, všestranně rozvinutý, otevřený vůči všem lidem v prostředí mateřské školy, ale i mimo ni, přináší do učitelské profese určité specifické aspekty, které ovlivňují život a prožívání učitele jako člověka. Stejně jako jiné profese, tak i profese učitele způsobuje psychickou zátěž, kterou člověk musí zvládnout, aby mohl být prospěšný ostatním. Učitel vkládá do svého povolání kus sebe. Neplní tedy pouze roli vzdělavatele, ale je to také např. ten, kdo učí děti žít s ostatními. Stává se pro děti v mateřské škole vzorem. Pro zvládnutí zátěžových situací je důležité, aby byl učitel v dobré psychické kondici. Tím, že se učitel udržuje v psychické pohodě, dělá dobrou věc pro sebe, ale i pro děti a

jejich rodiče. Šťastný a odpočínutý učitel nepřenáší na děti špatnou náladu a lépe na děti reaguje (Mertin a Gillernová, 2010).

Mertin a Gillernová (2010) dále zmiňují momenty, které mohou učitelé vnímat jako značně zátěžové. Mohou to být např. tyto momenty: převaha ženského kolektivu; poměrně velké společenství rozmanitých osobností dětí; skutečnost, že mnoho rodičů vnímá učitelku jako „paní na hlídání“.

Poschkamp (2013) uvádí následující zátěžové faktory pro učitele: minimální podpora mezi kolegy, kázeňské problémy žáků, hlučné prostředí, práce s administrativou, nízká možnost kariéerního růstu, časový tlak, konflikty s rodiči, velký počet dětí ve třídách.

Specifičnost lze sledovat i v rozmanitých činnostech, které učitel musí vykonávat. Zvolení cílů, příprava činností, komunikace s dětmi a rodiči, práce s pedagogickými dokumenty a mnoho dalšího učitel vykonává souběžně v jeden den (Vašutová, 2007).

Dalším specifickým, které uvádí Burkovičová (2013), je skutečnost, že v mateřské škole působí v jedné třídě zpravidla dvě učitelky, které by se měly domlouvat, vzájemně se doplňovat a obohacovat a jejich působení na děti by mělo být jednotné.

Učitel se musí po celou dobu, kdy je s dětmi, soustředit a být v pohotovosti, kdyby se cokoli stalo. Z tohoto důvodu může učitel pociťovat tlak a napětí. Pozitivum můžeme sledovat např. v pozitivních výsledcích našeho vynaloženého pedagogického úsilí, tyto výsledky mohou pedagogům přinášet pocit naplnění (Vašutová, 2007).

Profesní zátěž učitelů ovlivňují také pracovní podmínky. Učitelův zájem povolání vykonávat může ovlivňovat např. celkové klima školy, vztahy mezi pedagogy a rodiči, ale i vybavení školy (Průcha, 2009).

Povolání učitele je často uváděno jako jedno z rizikových povolání, u kterých se vyskytuje syndrom vyhoření.

1.4.1 Syndrom vyhoření

Průcha a Veteška (2012) definují syndrom vyhoření jako duševní stav emočního vyčerpání, kdy jedinec ztrácí profesionální nebo osobní zájem o určitý úkol nebo práci. Dále zmiňují, že syndrom vyhoření, neboli burnout syndrom, nejčastěji postihuje osoby pracující v pomáhajících profesích.

Syndrom vyhoření je proces, kdy dochází ke ztrátě nadšení, energie, optimismu, ztrátě výkonu. Lze uvést, že vyhoření je následkem dlouhodobého profesního zatížení, emoční zátěže, přetěžování. Rizikovou skupinu, kterou často postihuje syndrom vyhoření, tvoří např. učitelé, sociální pracovníci nebo lékaři (Poschkamp, 2013).

Podobně o vyhoření smýšlí i Křivohlavý (1998) a Stock (2010). Uvádějí, že syndrom vyhoření je stav psychického, emocionálního a tělesného vyčerpání.

Poschkamp (2013) uvádí fáze procesu vyhoření, které jsou následující. Jako první uvádí fázi zaujetí, kdy jedinec, v našem případě by to mohl být učitel, je plný nápadů, očekávání, ale také vytyčenými cíli, které jsou často nereálné. Ve druhé fázi přichází učitel k nenaplněnému očekávání, není dostatečně uspokojen. Člověk zvyšuje své úsilí a pracovní nasazení, aby dosáhl vytyčených cílů, a přesto k cílům nedospěje (příčinou mohou být např. nepříznivé organizační podmínky). Člověk může pocítit zklamání ze sebe samého. Přichází šok z praxe – učitel se stáhne, sníží se jeho zaujetí pro činnost, může se objevit pocit, že vzdělání pro tuto profesi bylo ztrátou času. Objevuje se únava, která je zároveň třetí fází vyhoření. Snižuje se výkon a zároveň se zvyšuje pocit unavenosti a nechuti práci vykonávat. Únava se stále zvyšuje a přidává se emoční vyčerpání, jehož projevem je celková skleslost, objevuje se stále silnější potřeba izolovat se od okolí a to i v soukromém životě. Poslední fáze je označována jako existenciální beznaděj. Jedinec má narušené sebepojetí, má pocit, že ztrácí emocionální podporu od okolí, následkem toho přepadá člověka pocit zoufalství a beznaděje, který je ještě umocňován psychosomatickými obtížemi doprovázejícími celý proces syndromu vyhoření.

Před syndromem vyhoření nás mohou chránit některé osobní vlastnosti, ale i zásady, postupy a techniky, které navodí psychickou pohodu a klid.

1.4.2 Duševní hygiena

Stock (2010) uvádí vlastnosti, které napomáhají ke zvládnání zátěžových situací. Zmiňuje, že člověk, který si v životě vytyčuje cíle a závazky, má smysl pro legraci, má svůj hodnotový systém, podle něhož se řídí a především člověk, který si je vědom své důležitosti a hodnoty, lépe zvládá náročné životní situace.

Stejně jako Stock (2010) se domnívám, že jedním z důležitých hledisek při zvládnání složitých situací je resilience, kterou Stock popisuje jako schopnost zvládat zátěž.

Dle pedagogického slovníku (Průcha a Veteška, 2012) je resilience lidská vlastnost, která umožňuje zvládnání zátěžových situací a překonávání překážek v profesním i osobním životě.

Průcha, Walterová a Mareš (2009) popisují resilienci jako souhrn okolností, které působí pozitivně při zvládnání nepříznivých podmínek. Zmiňují zejména schopnost zachování odstupu, kritické myšlení, optimistický přístup, dostatek sebeúcty.

Obranou proti dlouhodobému stresu by mohla být také biologicky zakořeněná reakce útoku nebo útěku. Tyto reakce však fungování naší společnosti moc neumožňuje a tak přichází na řadu jiné postupy, které napomáhají k odbourání nahromaděného napětí (Mertin a Gillernová, 2010).

Duševní hygiena se zaměřuje na prevenci proti duševním nemocem a poruchám, ale zkoumá také optimální podmínky pro vytvoření dobrého psychického stavu. Dále se snaží definovat postupy a zásady pro to, aby se člověk cítil spokojený, psychicky odolný a výkonný (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

Schopnost zařazovat do svého života duševní hygienu, můžeme chápat také jako jednu z důležitých profesních dovedností učitele. Duševní hygiena může zvyšovat schopnost odolnosti vůči náročným životním situacím, snižovat negativní působení stresu a v jistém ohledu může vést k rozvíjení osobnosti učitele (Mertin a Gillernová, 2010).

Poschkamp (2013) uvádí následující a další opatření, která by mohla sloužit jako prevence proti syndromu vyhoření.

- být sám pro sebe dobrým přítelem;
- nic si nenalhávat, přiznat si, že máme problémy;
- přijímat dítě uvnitř nás;
- nahlížet na problém shora;
- vyzkoušet změnu;
- nestranit se ostatních.

Duševní hygiena v sobě zahrnuje metody a postupy, které mohou snižovat negativní dopady krizových situací; přípravu na zátěžové situace; cvičení, která pomáhají ke zvyšování odolnosti (Mertin a Gillernová, 2010).

Mertin a Gillernová (2010) dále uvádějí některé konkrétní postupy jako např. fyziologické postupy – vydání fyzické energie, dechové techniky, získávání odstupů, podpora společenství lidí – sdílení problému s přáteli, pozitivismus, rituály – např. po příchodu z práce si dám kávu. Jako jednu z neznámějších technik uvádějí tito autoři relaxaci.

Také Křivohlavý (1998) se domnívá, že dostatek humoru, zájmu o vlastní osobu a relaxace velmi napomáhá k psychickému zdraví.

Považuji za důležité seznámit studenty s pojmy syndrom vyhoření a duševní hygiena, již při jejich pregraduální přípravě na budoucí povolání učitele mateřské školy. Učitelé by měli mít povědomí o možných rizicích, která jim při výkonu této pomáhající profese hrozí. Především člověk věnující se také sobě a svým potřebám, může být poté prospěšný ostatním.

2 Vzdelávání učitelů

2.1 Definice vzdělávání

Průcha a Veteška (2012) označují pojem vzdělávání jako edukaci, ke které dochází v daném prostředí, nejčastěji v prostředí školy. Autoři dále zmiňují velkou důležitost vzdělávání všech lidí, a to celoživotně. Celoživotní vzdělávání může přinést moudrost každé další generaci.

Vzdělávání je možné považovat za souhrnné a celoživotní působení na člověka z důvodu jeho rozvíjení osobnosti. Probíhá jednak ve školním prostředí a jednak v prostředí rodinném (Průcha, Walterová a Mareš, 2009).

2.2 Vzdelávání učitelů v ČR

Vzdělávání a následné vzdělání učitelů je pod dohledem učitelů, ale také pod dohledem odborné veřejnosti (Urbánek, 2005).

Není divu, že učitelská profese je mnohými sledována, pokud vezmeme v potaz, že učitelé vzdělávají a vychovávají naše budoucí generace, je důležité klást na přípravu budoucích učitelů určitý důraz. Po nástupu absolventa pedagogické fakulty do prostředí školy se on sám stává zodpovědným za celý proces vzdělávání, který při jeho pedagogickém působení probíhá.

Také Spilková et al. (2004) považují za důležité vzdělávat učitele mateřských škol tak, aby byli připraveni k řešení situací, které přináší vzdělávání a výchova dítěte.

Fakulty mají za úkol vést studenty k přijetí profesní odpovědnosti za kultivaci osobnosti dítěte, ale také za svůj profesní rozvoj. Za klíčové je stále více považováno kultivování hodnot a postojů studentů učitelství (Coufalová, 2010).

Při přípravě budoucích učitelů je důležité rozvíjet mimo jiné i komunikativní dovednosti a především schopnost sebereflexe a sebepoznávání (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Pedagogická fakulta musí studenty učitelství seznámit se všemi profesními vědomostmi a dovednostmi, které učitel bude při své profesi potřebovat (Urbánek, 2005).

Za důležité je považováno, aby se následující cíle objevily při přípravném vzdělávání učitelů:

- seznámit studenty s koncepcemi psychologie, pedagogiky, oborové didaktiky, které tvoří základ výuky;
- pomoci ujasnit studentům cíle vzdělávání, klíčové kompetence a vzdělávací obsahy;
- přiblížit význam kvalitní a efektivní komunikace, sociálně příznivého klimatu a v neposlední řadě ukázat prostředky, které nám mohou pomoci při jejich zlepšování;
- podporovat dovednost spolupracovat s rodiči, kolegy i širší veřejností, přiblížit studentům význam spolupráce;
- vést k odvaze zařazovat spolupracující, projektové a prožitkové metody;
- seznamovat studenty s problematikou motivace a hodnocení;
- vést k povědomí o alternativních směrech, o možnostech z nich čerpat (Coufalová, 2010).

Maňák (2002, in Urbánek, 2005) se domnívá, že příprava učitelů je značně zredukovaná na minimum a nelze tedy splnit všechny cíle, které si pedagogické fakulty při vzdělávání budoucích učitelů stanoví.

Učitel v České republice je na svou profesi připravován nejčastěji do 5 let a není zde možnost dalšího systematického a cíleného studia, které by umožňovalo kariérní růst. Jako smysluplná se jeví možnost, kdy by další vzdělávání učitelů probíhalo v edukačním prostředí, ale především začínající učitelé by pracovali pod vedením již zkušených a

kvalitních pedagogů. Přípravu na toto povolání je tedy třeba chápat komplexně, soustavně a především jako dlouhodobý proces, který neprobíhá pouze při získávání potřebné kvalifikace (Urbánek, 2005).

2.2.1 Možnosti vzdělávání učitelů mateřských škol v ČR

Mimo veškeré osobnostní předpoklady, lásku k dětem a další důležitá hlediska, je potřeba mít pro výkon profese učitele mateřské školy potřebnou kvalifikaci.

Dle zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, § 6 odst.) lze získat odbornou kvalifikaci těmito způsoby:

- *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy;*
- *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;*
- *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;*
- *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;*

- *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;*
- *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.*

Lze tedy chápat, že vzdělávání učitelů mateřských škol může probíhat ve třech hlavních prouděch. Na mysli máme střední pedagogické školy, vyšší odborné školy a vysoké školy.

Absolventi středních pedagogických škol, kteří vystudovali obor Předškolní a mimoškolní pedagogika, se mohou uplatnit např. na pozici učitelů mateřských škol; vychovatelů ve školních družinách a školních klubech; školských a mimoškolních institucí (internáty), nebo v centrech pro volný čas dětí a mládeže (Spilková et al., 2004).

Spilková et al. (2004) se domnívá, že středoškolské pedagogické vzdělání by se mohlo jevit jako povrchní a příliš rozsáhlé z důvodu mnoha možností uplatnění po absolvování oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika.

Podobně smýšlí i Syslová (2013), která vidí pozitivum střední pedagogické školy především v tom, že u středoškolských studentů je možné ve velké míře podporovat rozvoj praktických dovedností, např. v oblasti tělesné, výtvarné. Zároveň se ale domnívá, že středoškolské vzdělávání nepřináší optimální množství teoretických znalostí pro náročné povolání učitele mateřské školy.

Průcha a Koťátková (2013) uvádějí, že středoškolská příprava obsahuje praktické učení v mateřských školách a výuku odborných i všeobecných předmětů. Autoři dále zmiňují,

že příprava na střední pedagogické škole je více propojena s praxí, zatímco bakalářské programy nabízí spíše teoretické vzdělávání.

Další možností, jak se stát učitelem mateřské školy, je studium na vyšší odborné škole, která nabízí obor zaměřený na předškolní pedagogiku. V České republice je to např. Vyšší odborná škola pedagogická v Litomyšli nebo Vyšší odborná škola pedagogická a sociální v Kroměříži.

Vyšší odborná škola je organizačně i obsahově podobná vysokým školám. Zdůrazňovaná je především teoretická příprava, teoretické poznatky jsou předávány v rámci přednášek, seminářů či cvičení. V učebních osnovách je však mnohem menší zastoupení praxe, než najdeme v učebních plánech vysokých škol (Syslová, 2013).

Stát se učitelem mateřské školy umožňuje také studium na vysoké škole. V současné době najdeme v České republice deset pedagogických fakult, kde je realizováno vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol.

- Univerzita Karlova
- Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Univerzita v Hradci Králové
- Ostravská univerzita v Ostravě
- Univerzita Palackého v Olomouci
- Masarykova univerzita v Brně
- Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Západočeská univerzita v Plzni
- Technická univerzita v Liberci

Dle Spilkové et al. (2004) je při přípravě učitelů mateřských škol učební plán vytvářen tak, aby nejprve studenty seznámil s podstatnými teoretickými informacemi. Následně se vyučující snaží teoretické znalosti propojovat s praktickým životem v mateřské škole. Z učebních plánů studia učitelství pro mateřské školy je patrná také rozmanitost a

různorodost okruhů a témat, se kterými jsou studenti bakalářského programu seznamováni.

Jako přínosné je možné sledovat skutečnost, že na pedagogických fakultách se často objevují pedagogové, kteří mají bohaté zkušenosti se vzděláváním dětí předškolního věku. Také učební plány jsou sestaveny především se zaměřením na vzdělávání dětí předškolního věku, zatímco na střední pedagogické škole se můžeme setkat s předměty, které při povolání učitele mateřské školy zdaleka nevyužijeme.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl práce a charakteristika výzkumného souboru

3.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit, jaký přínos vidí učitelky z mateřských škol ve vysokoškolském studiu oboru Učitelství pro mateřské školy. K tomuto cíli se vztahují následující výzkumné otázky: V čem studium Učitelství pro mateřské školy obohacuje učitelky z mateřských škol? Jak studium Učitelství pro mateřské školy pomáhá rozvíjet učitelky mateřských škol“?

Další cíl, který byl v rámci výzkumného šetření stanoven, je zjistit, jaké profesní kompetence studium oboru Učitelství pro mateřské školy rozvíjí. K tomuto cíli náleží výzkumné otázky: Jaké kompetence rozvíjí studium oboru Učitelství pro mateřské školy? Jak rozvíjí studium oboru Učitelství pro mateřské školy profesní kompetence a další profesní dovednosti“?

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Jelikož byl využit smíšený výzkum, je šetření rozděleno do dvou částí.

První část výzkumného šetření byla provedena metodou polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory byly vedeny s učitelkami mateřských škol, které zároveň studují obor Učitelství pro mateřské školy. Pokud bylo potřeba, tak jsem při rozhovorech položila další doplňující otázky, které měly za cíl upřesnit odpovědi komunikačních partnerů, dále sloužily k ověření odpovědí. S ohledem na to, že nebyla využita pouze metoda rozhovoru, ale také dotazníkové šetření, byl rozhovor proveden pouze s osmi učitelkami.

Rozhovory probíhaly vždy po domluvě s komunikačními partnerkami. Všechny komunikační partnerky byly předem seznámeny s tématem a s cílem bakalářské práce. Pro účely lepšího vyhodnocování odpovědí jsem od každé z komunikačních partnerek

získala souhlas pro nahrávání hlasového záznamu. Z důvodu ponechání anonymity učitelek, nebudou hlasové záznamy v bakalářské práci zveřejněny. Ve výsledcích rozhovorů budou učitelky označovány změněnými křestními jmény, z důvodu zachování anonymity.

Následně byl proveden přepis a kódování rozhovorů. Odpovědi jsou rozděleny do jednotlivých kategorií, které byly vytvořeny na základě již zmiňovaného kódování.

Metoda dotazníku byla využita ve druhé části výzkumného šetření. Dotazník byl sestaven pro učitelky mateřských škol, které zároveň studují obor Učitelství pro mateřské školy na jedné z pedagogických fakult v České republice. Celkem dotazník vyplnilo 78 studentů (76 žen a dva muži). V úvodu dotazníku je představeno téma bakalářské práce. Pokyny pro vyplnění dotazníku jsou zřejmé z jednotlivých otázek. Dotazník obsahuje 10 otázek. První část dotazníku zahrnuje otázky identifikační, týkající se pohlaví, věku, počtu let působení v mateřské škole či studia – předchozího i nynějšího (otázky č. 1 – 6). Tyto otázky jsou uzavřené a respondenti odpovědi kroužkovali. Druhá část dotazníku se věnuje zjišťování informací, které se týkají toho, jak studium rozvíjí jednotlivé dovednosti, vlastnosti a kompetence (otázka č. 7 – 8). Na tyto otázky respondenti odpovídali pomocí škály. Závěrečné otázky (otázka č. 9 – 10) jsou otevřené, respondenti měli možnost napsat to, co se jim na oboru líbí a naopak.

Tabulka č. 1: Komunikační partneři pro rozhovor

Jméno	Věk; léta praxe	Předchozí studium
Lucie	22; 3	Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika
Ivana	22; 3	Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika
Marie	38; 2	Střední odborná škola – obor gastronomie
Anna	43; 10	Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika
Lenka	22; 3	Střední pedagogická škola – předškolní a mimoškolní pedagogika
Alena	27; 6	Soukromá střední škola pedagogiky a sociálních služeb s.r.o.
Jitka	44; 7	Střední pedagogická škola - předškolní pedagogika
Veronika	35; 2	Gymnázium

4 Metodika

4.1 Smíšený výzkum

Ve výzkumném šetření byla použita metoda kvantitativní i kvalitativní.

Chráška (2016) se zabývá pedagogickým výzkumem a zmiňuje, že kvantitativně orientovaný výzkum je možné vymezit jako systematickou a cílevědomou činnost, při níž se zkoumají hypotézy o souvislostech mezi pedagogickými jevy.

Podle Skutila a Křováčkové (2007, in Skutil a kol., 2011) by zdrojem kvantitativního výzkumu mělo být jediné nezaujaté a přesné zkoumání edukační reality.

Skutil a kol. (2011) definuje jeden z hlavních rysů kvantitativního výzkumu jako číselné měření specifických aspektů námi zkoumaného jevu. Měření se opírá zejména o definování měřitelných proměnných. Přestože se kvantitativní výzkum používá především v medicíně, technických oborech či přírodních vědách, je možné využívat jej i v psychologických a pedagogických disciplínách. Je nutné však brát v potaz, že povaha zkoumaných jevů je poněkud složitější. Náročné je získávání dat i následná interpretace výsledků zkoumání.

Kvalitativním výzkumem jsou označovány různé metody a techniky, u kterých vstupuje do popředí podrobná analýza dat (Maňák, Švec, 2004, in Skutil a kol., 2011).

Kvalitativní šetření vyžaduje, abychom se dobře orientovali ve zkoumané oblasti a také je potřeba počítat s časem navíc pro sběr dat a následné vyhodnocení (Skutil a kol., 2011).

Každý z těchto výzkumů má své specifické zvláštnosti. Základní přehled uvádí Maňák a Švec (2004, in Skutil a kol., 2011). Níže popisují pouze některé z těchto specifíků.

- Objektivnost proti subjektivitě – postoj výzkumníka při provádění kvantitativního výzkumu by měl být nestranný, je potřeba mít odstup od zkoumané reality. Zatímco při kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží do reality vstoupit a navázat osobní kontakt např. s komunikačními partnery.
- Při realizaci kvantitativního výzkumu je preferováno velké množství zkoumaných osob, jevů. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na zkoumání menšího vzorku (klient, student, skupina).
- Rozdíl je patrný i v plánování výzkumu. U kvantitativního výzkumu je velmi nutná důkladná písemná příprava podle stanovené struktury. V průběhu kvalitativního výzkumu vzniká plán, který je možné stále přizpůsobovat či měnit metody.
- Zpracování dat je u kvantitativního výzkumu prováděno počítačově, statisticky, je zde snaha o zobecnění a prezentaci dat. Kvalitativní šetření využívá ke zpracování dat kódování, analýzu a poté výsledky interpretuje na základě osobního porozumění.

Při výzkumu je možné kvantitativní a kvalitativní metody míchat a kombinovat, tím se dostáváme k výzkumu smíšenému, který byl využit při psaní této bakalářské práce.

Dle Hendla (2005, in Skutil a kol., 2011) je smíšený výzkum popisován jako obecný přístup. Je např. možné využít nejdříve kvalitativní metody a následně je analyzovat. Poté následuje šetření s využitím strukturovaného dotazníku. V závěru je provedeno hloubkové dotazování u vybraných účastníků. U smíšeného výzkumu dochází k míchání a kombinování metod obou přístupů.

Zdá se, že smíšený výzkum se jeví jako nejlepší cesta, jelikož vyvažuje slabiny kvantitativního a kvalitativního šetření (Skutil a kol., 2011).

4.1.1 Rozhovor

Miovský (2006) definuje rozhovor jako jednu z nejobtížnějších a zároveň jednu z nejvýhodnějších metod pro získávání dat. Rozhovor je prováděn s daným cílem a účelem, ke kterému chceme dojít. Při rozhovoru je potřebné vytvořit příjemnou atmosféru, aby se komunikační partner cítil v bezpečí. Není jednoduché v průběhu rozhovoru reflektovat své vlastní pocity a zároveň pocity komunikačního partnera.

Rozhovor může být označován jako přenášení zakódované informace, které výzkumník musí porozumět a pochopit ji. Je třeba pochopit informaci stejně, jako to myslel komunikační partner (Ferjenčík, 2000).

Rozhovor je možné rozdělit podle míry strukturace, a to na nestrukturovaný rozhovor, polostrukturovaný a strukturovaný rozhovor (Miovský, 2006; Skutil a kol., 2011).

Pro svou bakalářskou práci jsem zvolila metodu polostrukturovaného rozhovoru. Z počátku jsem si stanovila základní strukturu a otázky. V průběhu rozhovoru jsem se snažila reagovat na odpovědi dotazovaného, popřípadě vymýšlet další doplňující otázky.

Pro realizaci rozhovoru je důležité najít příjemné a klidné prostředí. Vytvoření příjemné atmosféry a navození důvěry je jedním z předpokladů pro to, aby se respondent otevřeně vyjádřil k řešené problematice (Pelikán, 1998, in Skutil a kol., 2011).

Na úvod rozhovoru jsem participanty seznámila s tématem a cílem bakalářské práce, jelikož komunikačními partnery byly spolužačky ze třídy, nepovažovala jsem za nutné představovat samu sebe. Následně jsem je poprosila o souhlas, zda mohu rozhovor nahrávat na diktafon. V průběhu rozhovorů byla navozena příjemná atmosféra pomocí klidného prostředí. Rozhovor probíhal v přátelském duchu, kde nechyběly projevy naslouchání a porozumění, které pomáhaly motivovat respondenty k otevřeným a upřímným odpovědím.

4.1.2 Dotazník

Andragogický slovník (Průcha a Veteška, 2012) popisuje dotazník jako nástroj, pomocí něhož je možné provádět diagnostiku či výzkum. Dotazník je nejčastěji užívaným nástrojem při sběru dat.

Častost užívání metody dotazníků ve výzkumech je dána pravděpodobně zdánlivě snadným sestavením struktury dotazníku. Tuto metodu lze označit jako poměrně rychlou, pokud sbíráme data od rozsáhlého počtu respondentů (Chráska, 2016).

Dotazník může zjišťovat informace o nějaké skutečnosti, ale i o postojích a názorech respondenta (Skutil a kol., 2011).

Chráska (2016) charakterizuje dotazník jako soubor otázek, které jsou předem promyšlené a připravené. Dotazovaný neboli respondent na tyto otázky odpovídá písemně.

Otázky nebo také položky dotazníku, jak uvádí taktéž Chráska (2016), lze rozdělit na otevřené, uzavřené a polouzavřené.

V dotazníku ke své bakalářské práci jsem využila otázky uzavřené, ale i otázky otevřené, pro lepší proniknutí do zkoumané problematiky.

Gavora (2000) vymezuje tři hlavní části dotazníku. V úvodní části dotazníku by nemělo chybět naše představení, pokyny k vyplnění dotazníku a v neposlední řadě poděkování za čas. Hlavní část dotazníku obsahuje otázky. Z počátku se často uvádějí identifikační otázky, které zjišťují informace o dotazovaném. Následují otázky ke sledovanému jevu, které je dobré řadit následovně: lehčí, složitější a na závěr opět jednodušší otázky. Toto řazení je doporučeno, aby se respondent neunavil.

4.1.3 Zpracování dat

Rozhovory jsem kódovala. Kódování je způsob zpracování dat, při němž jsou zjištěné údaje analyzovány. Výsledkem této analýzy jsou kategorie. Kódování je tedy postup, kdy získané údaje třídíme na základě stanovených kódů do různých kategorií (Miovský, 2006). Výsledky dotazníkového šetření jsou prezentovány pomocí absolutních a relativních četností.

5 Výsledky výzkumu

5.1 Výsledky na základě rozhovorů

5.1.1 Postoj k rozhodnutí studovat obor Učitelství pro mateřské školy

Všechny komunikační partnerky jsou rády, že obor mohou studovat a ke studiu oboru by se přihlášily znovu. Na základě rozhovorů musím konstatovat, že velkou motivaci ke studiu mají ty učitelky, které si dodělávají kvalifikaci, aby mohly vykonávat povolání učitele mateřské školy. Jsou vděčné, že obor mohou studovat dálkově a díky probíhajícímu studiu mohou zároveň pracovat jako učitelky mateřských škol.

Studentka Marie, která má vystudovanou střední odbornou školu v oboru gastronomie a již pracovala v různých odvětvích, popisuje, že je moc ráda, že obor studuje a určitě by se přihlášila znovu. A pokud by to nevyšlo, zkusila by to každý rok znovu a znovu.

Stejný názor jako Marie má i Veronika, která má vystudované gymnázium a moc si váží toho, že obor je možné studovat dálkově. Domnívá se, že díky tomu, má možnost změnit práci a dělat to, co ji baví a naplňuje.

„Ano přihlásila bych se ke studiu znovu a zároveň bych doporučila studium všem učitelům mateřských škol. Určitě je posune někam dál, budou odborníky ve svém oboru.“ (Anna)

Je potěšující, že i učitelky Alena, Lenka, Ivana i Lucie by se ke studiu přihlášily znovu, přestože se původně hlásily kvůli vysokoškolskému titulu.

5.1.2 Důvod studia oboru Učitelství pro mateřské školy

Důvody, proč se komunikační partnerky přihlásily na vysokou školu, jsou různé.

„Na vysokou školu jsem se přihlásila, protože si myslím, že pouze maturita ze střední pedagogické školy bude jednou brána jako nedostatečné vzdělání pro učitelku mateřské školy.“ (Lenka)

„Po absolvování střední pedagogické školy jsem věděla, že bych šla ráda pracovat do mateřské školy, přestože mi to vzdělání umožňovalo, rozhodla jsem se k přihlášení na vysokou školu. Byla jsem plná informací ze střední školy, proto byl největším důvodem k přihlášení strach z toho, že učitelé mateřských škol budou mít v budoucnu povinné vysokoškolské vzdělání.“ (Ivana)

Alena a Lucie se taktéž domnívají, že střední pedagogická škola bude jednou nedostatečné vzdělání pro učitelku mateřské školy. Alena dále zmiňuje, že její kolegyně již vysokoškolské vzdělání mají a ona tedy vnímá bakalářské vzdělání jako nutnost do budoucna.

Důvodem, proč se ke studiu přihlásila studentka Veronika a Marie, byla touha po změně profese. Marie i Veronika díky probíhajícímu studiu získaly práci jako učitelky mateřských škol a mají tak velkou motivaci studium absolvovat a úspěšně dokončit.

Učitelka Jitka hovoří o důvodu ke studiu takto: *„Rozhodla jsem se přihlásit na vysokou školu, protože mi dospěly děti a já jsem zjistila, že nechci ještě strávit život na gauči a že nikdy není pozdě vzdělávat svoji duši. Líbila se mi myšlenka, že půjdu studovat. Do studia jsem nebyla nikým nucena, chtěla jsem studovat především kvůli sobě.“*

Zajímavá je odpověď Anny, které bylo studium vysoké školy doporučeno paní ředitelkou i českou školní inspekcí, přestože je kvalifikovaná učitelka a v mateřské škole pracuje již řadu let.

5.1.3 Přínosy studia

Je nutné podotknout, že odpovědi na otázky: „V čem vidíte přínos oboru? V čem Vám obor pomáhá při výkonu profese?“ se mírně lišily s ohledem na to, zda se komunikační partnerky již s oborem setkaly či nikoli.

Všechny komunikační partnerky se však v jisté míře shodují na tom, že největším přínosem jsou praktické semináře a cvičení. Popřípadě setkání, při kterých přednášející spojují teoretické informace s praktickým životem v mateřské škole.

Lenka zmiňuje, že nejvíce ji přináší informace z praktických hodin, kde si studenti „hrají na děti“ a přednášející či lektori ukazují způsoby, jak pracovat s dětmi.

Jitka, Marie i Veronika vyzdvihují semináře s Hanou Švejdovou, které jsou podle nich pro povolání učitelky opravdovým přínosem.

„Moc se mi líbily semináře s Hankou Švejdovou, předané poznatky byly do praxe. Vše co nám Hanka ukázala, jsem s dětmi vyzkoušela. Bylo to super a přesně takhle bych si studium představovala, teorie má člověk za život dost.“ (Jitka)

„Hodně mi daly semináře s Hankou Švejdovou, ukázalo mi to, jak pojmut dané téma.“ (Marie)

Ivana je ráda za náměty pro činnosti s dětmi, které získala od přednášejících, ale i od svých spolužaček, se kterými může sdílet své nápady, ale může si s nimi pohovořit také o různých situacích, které ji v mateřské škole potkávají. Stejný názor má Marie i Veronika, které jsou taktéž rády, že při studiu mají možnost sdílení s ostatními spolužačkami.

„Nejvíc mi dávají praktické ukázky. Zkrátka věci, které ve školce využiju.“ (Marie)

Lence přináší studium mnoho nových informací a nápadů pro praxi. Zároveň ale zmiňuje, že tyto informace lze získat také samostudiem či návštěvami seminářů.

Alena vyzdvihuje především doporučovanou literaturu, se kterou se při studiu setkává. Díky studiu má přehled o tom, jaká literatura k různým problematikám byla napsaná a kde má hledat a získávat informace, které by měla učitelka mateřské školy znát.

Doporučovanou literaturu označuje za zajímavou a přínosnou do praxe i Lucie, Ivana a Marie, ta má v plánu si všechny knihy, které ji při studiu byly doporučeny pročíst.

Alena, Veronika, Lucie a Anna by doporučily studium ostatním učitelkám také z důvodu získání všeobecného rozhledu a větší odbornosti.

Anna se dokonce domnívá, že studium je vhodné nejen pro učitelky, ale i pro rodiče.

Zajímavou myšlenku zmiňuje Ivana, která je přesvědčená o tom, že studium člověka utuží, jelikož svůj čas musí rozložit mezi zaměstnání, školu a rodinu.

5.1.4 Negativa oboru

Odpovědi na otázku: „Co považujete u tohoto oboru za zbytečné, nepřínosné?“ se velmi lišily podle zájmu a již získaných zkušeností učitelek se vzděláváním dětí předškolního věku.

Jitka zmiňuje jako nepřínosné informace o informačních technologiích. Domnívá se, že v dnešní době si každý člověk o tomto tématu vyhledá informace sám, pokud bude potřebovat a chtít. S touto odpovědí se shoduje také odpověď Marie a Veroniky.

Jako zbytečný předmět uvádí Veronika a Lenka předmět Estetika I., který byl podle nich příliš odborně zaměřen, a komunikační partnerky si nedokázaly najít v předaných informacích spojitost se vzděláváním dětí.

Jitka označuje jako nepřínosný předmět Biologie dítěte. Domnívá se, že pro povolání učitele mateřské školy stačí informace, které se dozvěděla prostřednictvím vývojové psychologie.

Místo výše zmiňovaných přednášek by komunikační partnerky uvítaly více prakticky zaměřených předmětů, ale také by se více zabývaly např. psychologíí, pedagogikou, speciální pedagogikou, diagnostikou. Tyto předměty považují za velmi důležité pro výkon učitelské profese.

Veronika připouští, že základy teorie jsou důležité, ale přesto by u některých předmětů hodinovou dotaci zkrátila. Jitka se stejně jako Veronika domnívá, že některé předměty byly zbytečné, zároveň dodává: *„Jsou tu odborníci ve svém oboru, kteří vědí, o čem mluví, ale bohužel nemají dost prostoru a času, nám předat vše, co by bylo potřeba.“*

Ivana a Lucie neoznačují to, co je zbytečné či nepřínosné, pouze uvádějí, že některé přednášky byly příliš podrobné a na jiné, z jejich pohledu důležitější, bylo málo prostoru. Ivana také dodává, že je těžké určit, co bylo zbytečné, pokud přihlídneme k tomu, že některé studentky se s oborem setkávají poprvé a nemají žádné zkušenosti se vzděláváním dětí.

5.1.5 Kompetence učitele mateřské školy

Lucie a Ivana si myslí, že studium pomáhá rozvíjet osobnost pedagoga ve všech oblastech. Dále dodávají, že na některé kompetence se studium zaměřovalo více a na některé méně. Obě dvě komunikační partnerky se cítí být více rozvíjeny v kompetencích sociálně psychických a komunikativních. Také Veronika, Alena, Anna, Jitka i Lenka uvádějí jako dobře rozvíjené kompetence komunikativní.

„Studium mi pomohlo také v osobnostní rovině. Udělala jsem si pořádek v tom, co chci, co je pro mě důležité.“(Marie)

„Díky studiu si dokážeš vytvořit ucelený náhled a víc s dětmi i sama se sebou pracovat. Studium rozvíjí osobnost v dobrém slova smyslu.“ (Jitka)

Je potěšující, že komunikační partnerky se cítí být rozvíjené právě v těchto kompetencích, pokud vezmu v potaz, že z rozhovorů vyplynulo, jako jedno z nejdůležitějších hledisek úspěšného vzdělávání právě to, jaký učitel je a jak umí komunikovat.

Lucie a Anna si připadají úspěšně rozvíjené také v kompetencích diagnostických. Naopak Marie uvádí, že diagnostické kompetence by chtěla rozvíjet ve větší míře, jelikož považuje znalost diagnostických metod za velmi důležité.

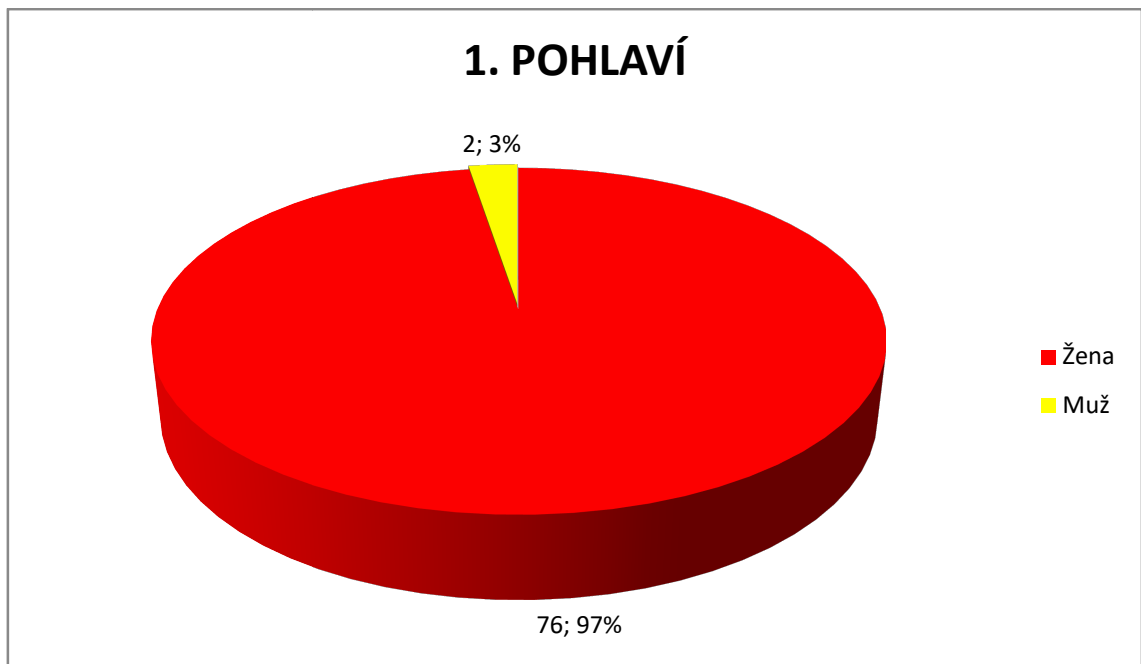
Ivana vyzdvihuje jako další kompetence předmětové a didaktické. Lze dodat, že také Alena se domnívá, že studium rozvinulo její didaktické kompetence, jelikož uvádí, že díky studiu se lépe orientuje v dostupné literatuře.

Na otázku: „Které dovednosti/kompetence byste u sebe rád/a rozvíjel/a dále?“ odpovídala většina komunikačních partnerek podobnými odpověďmi.

Ivana a Lenka by se chtěly zaměřit na rozvíjení všech kompetencí, jelikož považují všechny za důležité. Zároveň se domnívají, že souhrn všech kompetencí utváří dobrého učitele.

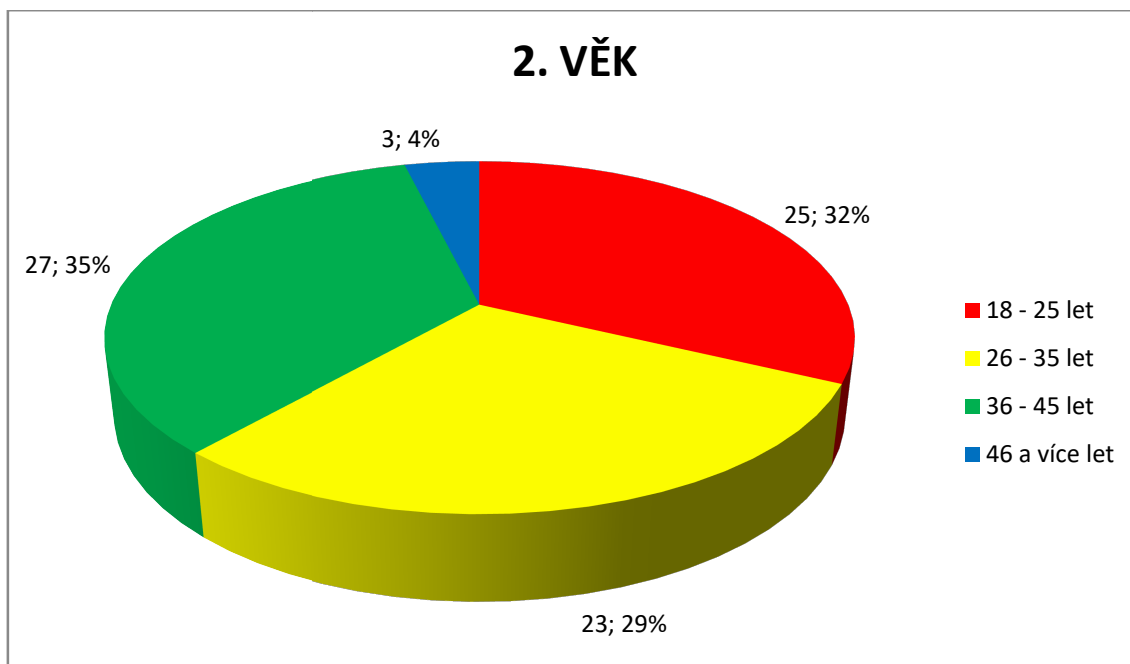
Ostatní komunikační partnerky chtějí získávat především další náměty pro činnosti s dětmi.

5.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření



Komentář:

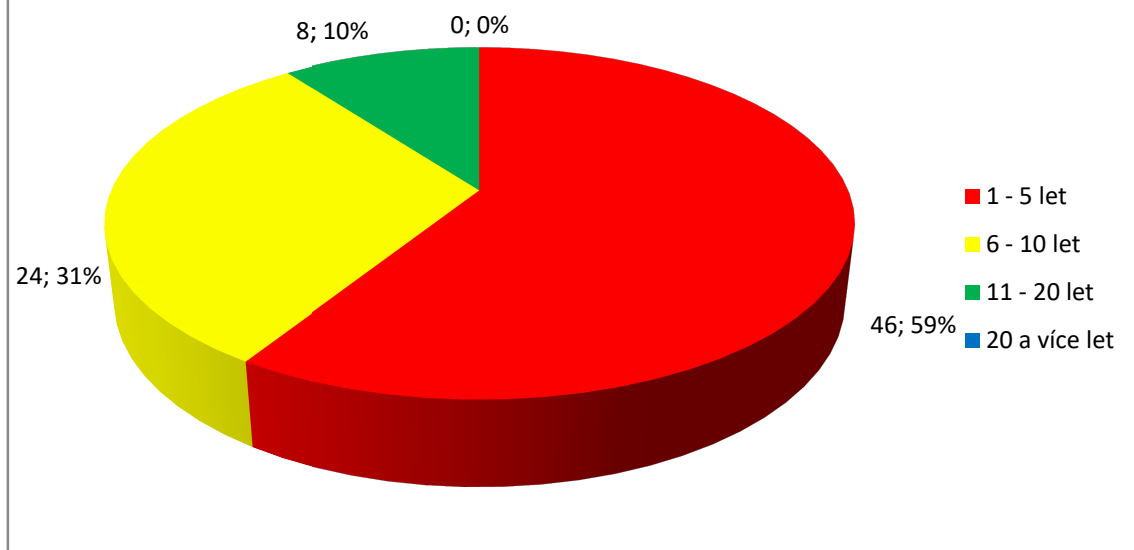
Z tohoto grafu je patrné, že o studium oboru Učitelství pro mateřské školy a o povolání učitele mateřské školy mají větší zájem ženy než muži. Ve společnosti i v literatuře se často hovoří o feminizaci školství. Důvodem toho, že se v mateřských školách na pozici učitelů mateřské školy objevují spíše ženy, by mohla být skutečnost, že muži nevidí v povolání učitele mateřské školy prestiž. Žena je častěji považována za osobu, jež pečuje a stará se o dítě.



Komentář:

Věkové rozmezí učitelů studujících obor Učitelství pro mateřské školy je vcelku rovnoměrně rozložené. Nejméně studujících je ve věku 46 a více let. Z tohoto výsledku je patrné, že léta zkušené učitelky nemají o studium příliš velký zájem. Důvodem nezájmu by mohl být osobní pocit, že jsou již dostatečně vzdělané a zkušené, další z příčin by mohla být skutečnost, že při studiu je nutné plnit zápočty a vykonávat zkoušky a zmiňované učitelky nemají dostatečnou motivaci pro takové studium. Domnívám se, že učitelky ve věku 46 a více let volí vzdělávání, které probíhá formou různých seminářů či kurzů.

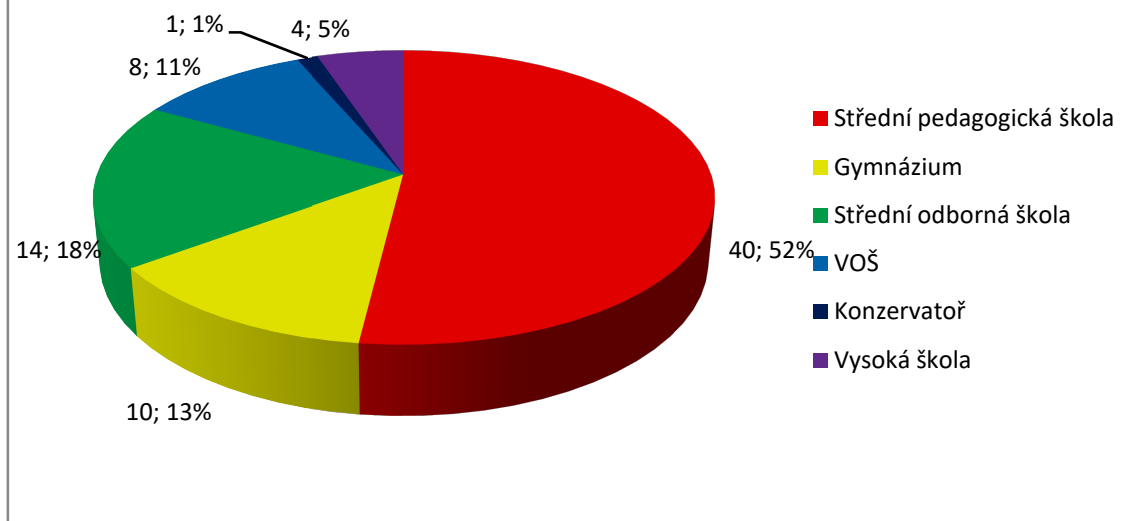
3. JAKO UČITEL/KA PŮSOBÍM:



Komentář:

Přes polovinu respondentů působí na pozici učitele mateřské školy pouze 1 – 5 let, jedná se tedy o začínající učitele. Lze konstatovat, že tito učitelé mají větší zájem o rozšíření vzdělání než učitelky, které učí 11 a více let. Můžeme se domnívat, že je to způsobené tím, že se začínající učitel cítí v profesi nejistý, prahne po nových podnětech a má potřebu dozvědět se více informací. Výsledek z předešlého grafu, že učitelky s dlouholetou praxí nemají o vysokoškolské studium zájem, potvrzuje i tento graf.

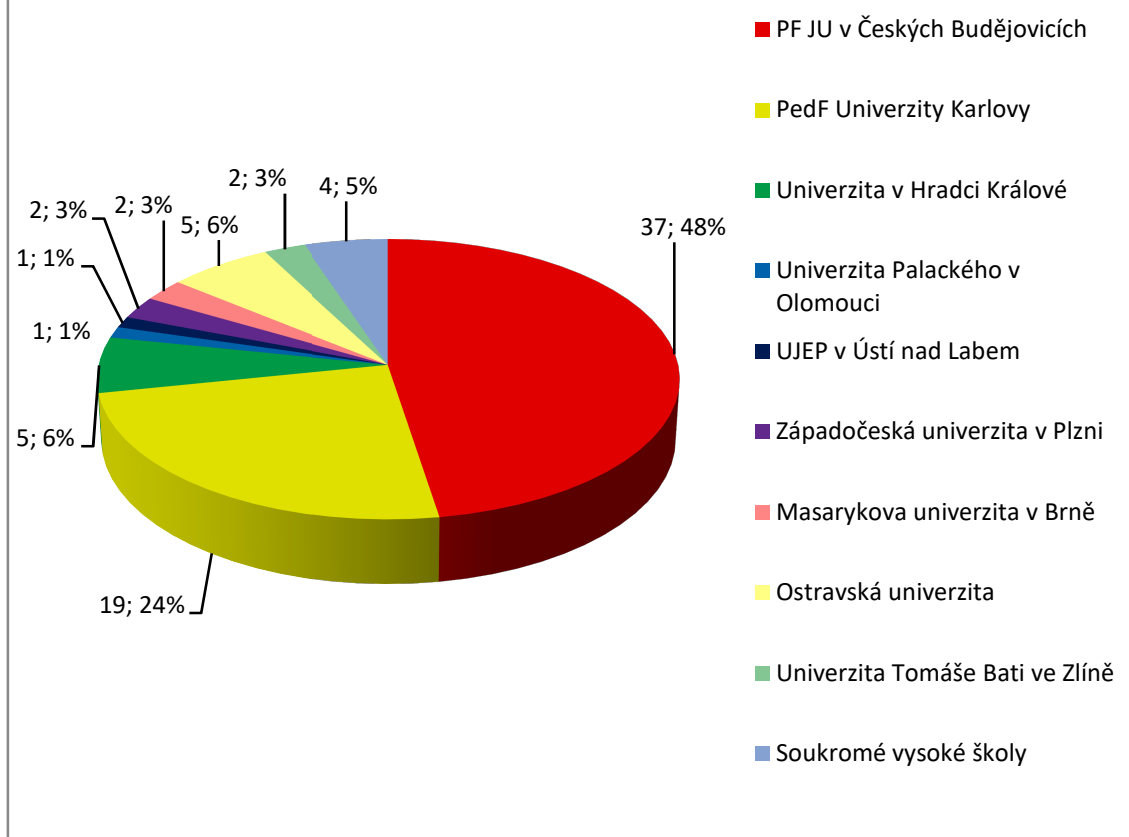
4. PŘEDCHOZÍ STUDIUM



Komentář:

Přes polovinu dotazovaných studentů dříve absolvovalo střední pedagogickou školu, z čehož vyplývá, že učitelky mají zájem o doplnění vysokoškolského studia ve svém oboru. Druhou polovinu tvoří studenti, kteří se ke studiu přihlásili např. z gymnázií či jiných středních odborných škol. Tito studenti si s největší pravděpodobností potřebují dodělat kvalifikaci, aby mohli učit v mateřské škole. Je potěšující, že studium je otevřené i lidem, kteří se s oborem setkávají poprvé. Tato skutečnost může být motivujícím faktorem pro osoby, které mají obavy z přijímacího řízení a neúspěchu při studiu. Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro mateřské školy tedy slouží jednak jako strukturovaná možnost dalšího vzdělávání pro kvalifikované učitelky, ale také jako možnost pro získání kvalifikace učitele mateřské školy.

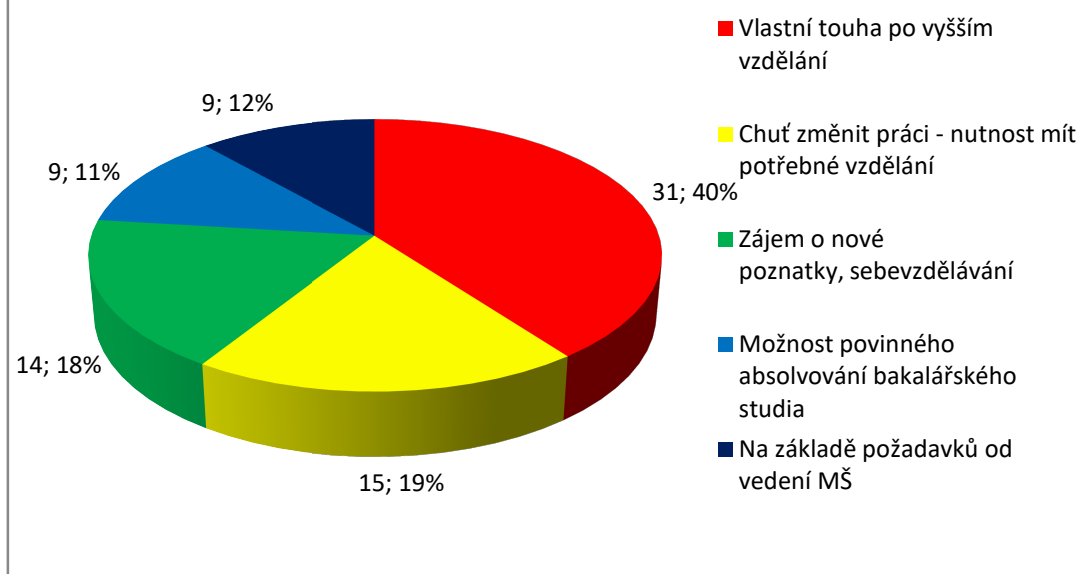
5. JSEM STUDENTEM/TKOU



Komentář:

Výše umístěný graf ukazuje procentuální zastoupení respondentů z jednotlivých vysokých škol. Data z tohoto grafu poslouží především při vyhodnocování a porovnávání odpovědí z otázky č. 7 a otázky č. 8.

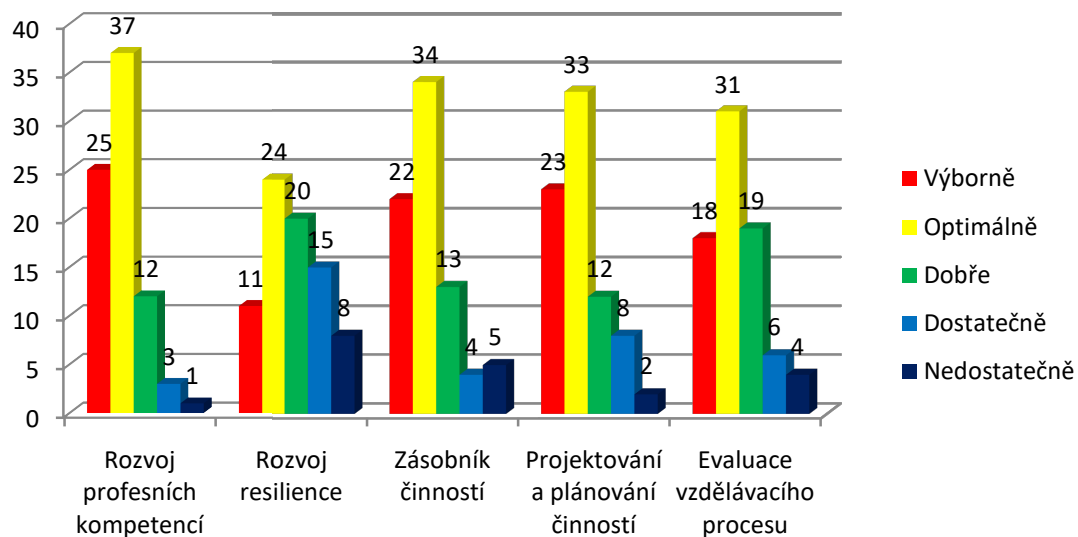
6. DŮVOD PŘIHLÁŠENÍ KE STUDIU



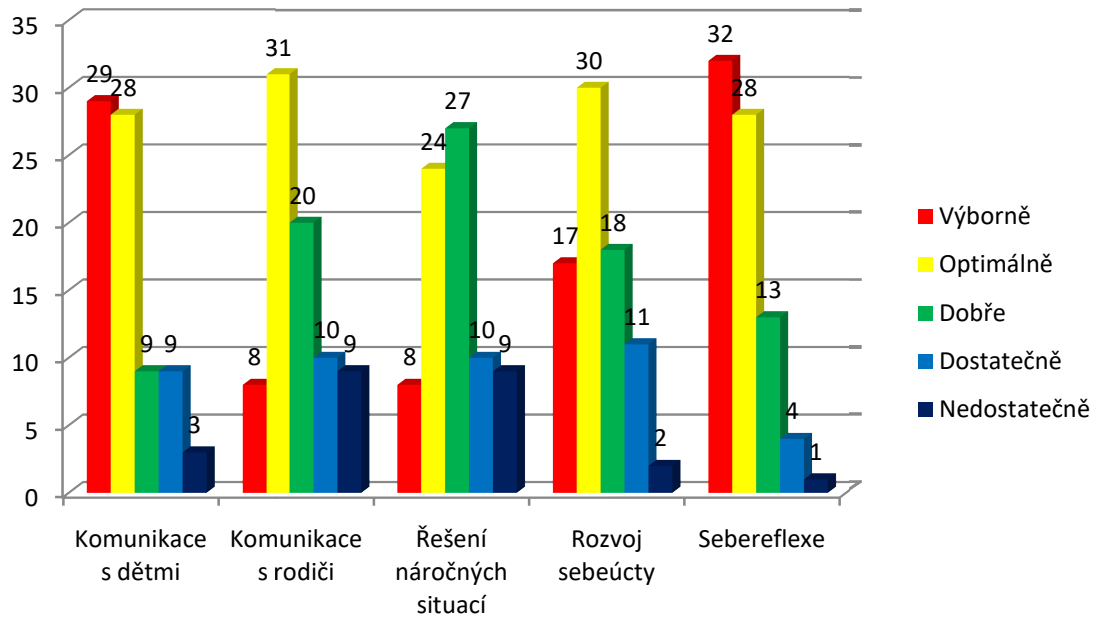
Komentář:

Přes 75% respondentů studuje obor z vlastní vůle. Z důvodu vlastní touhy po vysokoškolském titulu obor navštěvuje 39% dotazovaných. Další potěšující informace je výsledek, který ukazuje, že 18% z dotazovaných obor studuje proto, aby získali nové poznatky a dále se sebezvedělávali. Také respondenti, kteří uvedli jako důvod ke studiu chuť změnit práci, tudíž pracovat v mateřské škole, jsou jistě otevřeni všemu, co studium přináší. Překvapující je fakt, že 10% dotazovaných studuje na základě požadavků od vedení mateřské školy. Absolvovat vysokoškolské studium není pro učitelky mateřských škol doposud povinné. Otázkou je, zda mají ředitelky mateřských škol právo po kvalifikovaných učitelkách vysokoškolské vzdělání vyžadovat. Možná povinnost absolvovat vysokoškolské studium přiměla ke studiu 12% z celkového počtu respondentů.

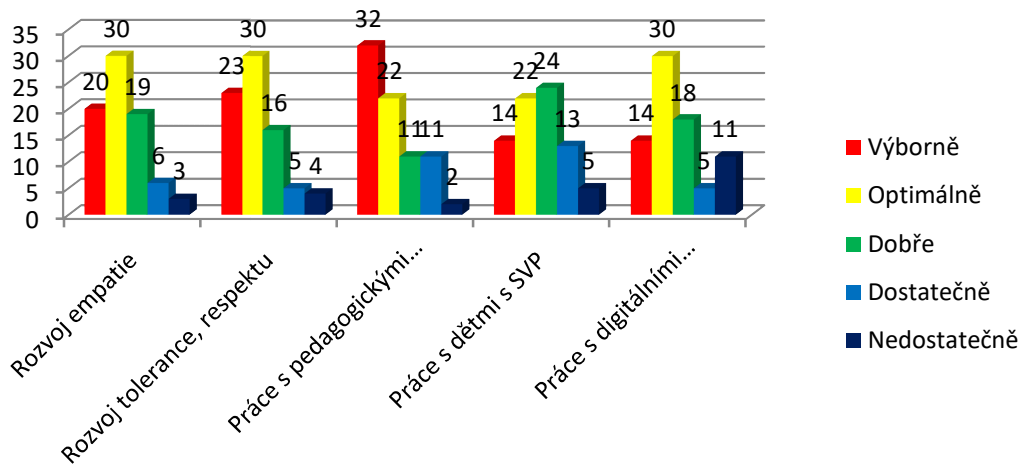
7. JAK VÁS VŠ ROZVÍJÍ PODLE TĚCHTO HLEDISEK



7. JAK VÁS VŠ ROZVÍJÍ PODLE TĚCHTO HLEDISEK



7. JAK VÁS VŠ ROZVÍJÍ PODLE TĚCHTO HLEDISEK



Komentář: Grafy zachycují výsledky odpovědí od všech respondentů.

Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že respondenti volí v rámci odpovědí spíše středové a lepší hodnocení.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že respondenti se domnívají, že je obor Učitelství pro mateřské školy nejlépe rozvíjí z hlediska sebereflexe, kdy „jedničku“ zvolilo 32 respondentů, „dvojku“ 28, „trojku“ 13, „čtyřku“ čtyři a „pětku“ pouze jeden respondent. Tyto výsledky jsou velmi uspokojivé, pokud vezmeme v potaz, že schopnost sebereflexe je důležitá pro to, aby se učitel mohl dále rozvíjet a zlepšovat.

Respondenti se cítí nejméně připravováni z hlediska práce s digitálními technologiemi. Kde 11 respondentů ohodnotilo tuto oblast jako „nedostatečně“ rozvíjenou, pět respondentů zvolilo „čtyřku“, 18 „trojku“, 20 „dvojku“ a 14 respondentů zvolilo „jedničku“. Přestože se digitální technologie v dnešní době využívají ve velkém množství, domnívám se, že rozvíjení této oblasti na vysoké škole by mohlo být nadstavbovým předmětem, který si studenti volí dle svého zájmu. Práci s digitálními technologiemi nepovažují za nejdůležitější v profesi učitelky mateřské školy.

7. JAK VÁS VŠ ROZVÍJÍ PODLE TĚCHTO HLEDISEK?

Tabulka č. 2: Odpovědi respondentů z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity

Jak Vás VŠ připravuje z hlediska:	1	2	3	4	5
Rozvoj profesních kompetencí	14	16	6	1	0
Rozvoj resilience, odolnosti vůči stresu	8	11	12	4	2
Zásobník činností	17	12	5	1	2
Projektování a plánování činností	13	15	6	1	2
Evaluace vzdělávacího procesu	9	14	10	2	2
Komunikace s dětmi	23	11	1	2	0
Komunikace s rodiči	6	16	10	1	4

Řešení náročných situací	6	12	11	4	4
Rozvoj sebeúcty, pozitivního vztahu k sobě samému	12	15	7	3	0
Sebereflexe	20	12	4	1	0
Rozvoj empatie	15	15	6	0	1
Rozvoj tolerance, respektu	19	11	5	0	2
Práce s pedagogickými dokumenty – ŠVP, TVP	20	6	7	2	2
Práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami (také tvorba PLPP a IVP)	7	10	14	5	1
Práce s digitálními technologiemi	8	15	9	1	4

Tabulka č. 3: Odpovědi respondentů z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

Jak Vás VŠ připravuje z hlediska:	1	2	3	4	5
Rozvoj profesních kompetencí	5	10	3	1	0
Rozvoj resilience, odolnosti vůči stresu	1	8	3	5	2
Zásobník činností	0	16	3	0	0
Projektování a plánování	2	12	2	3	0
Evaluace vzdělávacího procesu	5	11	1	2	0
Komunikace s dětmi	5	8	4	2	0
Komunikace s rodiči	1	8	8	1	1
Řešení náročných situací	0	7	9	1	2
Rozvoj sebeúcty, pozitivního vztahu k sobě samému	2	10	5	2	0
Sebereflexe	5	10	4	0	0
Rozvoj empatie	2	9	7	1	0
Rozvoj tolerance, respektu	2	10	6	1	0
Práce s pedagogickými dokumenty – ŠVP, TVP	4	10	2	3	0
Práce s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami (také tvorba PLPP a IVP)	2	7	6	3	1
Práce s digitálními technologiemi	3	9	5	2	0

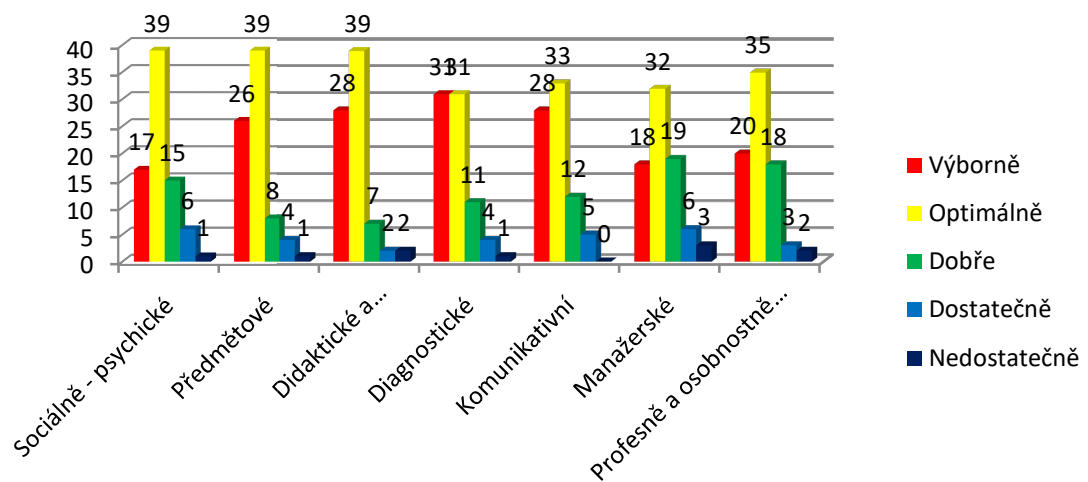
Komentář:

Z dotazníkového šetření vyplývá, že respondenti z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity (dále jen PF JU) hodnotí jako nejlépe rozvíjenou dovednost komunikaci s dětmi. Kdy 23 respondentů zvolilo „jedničku“, 11 „dvojku“, jeden „trojku“, dva „čtyřku“ a žádný z respondentů nezvolil „pětku“. Výsledek šetření mě velmi potěšil, jelikož to, jak umíme komunikovat s dětmi, značně ovlivňuje naši úspěšnost v mateřské škole.

Respondenti z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) volili jako nejlépe rozvíjenou oblast evaluaci vzdělávacího procesu. Pět respondentů zvolilo „jedničku“, 11 „dvojku“, jeden „trojku“, dva „čtyřku“ a ani zde žádný respondent nezvolil „pětku“. Je potěšující, že možnost „nedostatečného“ rozvoje nezvolil v obou případech žádný respondent. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že respondenti z PF JU hodnotí zmiňovanou oblast evaluace vzdělávacího procesu spíše průměrně.

Z výše prezentovaných výsledků vyplynuly jako nejhůře rozvíjené dovednosti k řešení náročných situací, a to v případě PF JU České Budějovice i PedF Univerzity Karlovy. Šest respondentů z PF JU označilo „jedničku“, 12 „dvojku“, 11 „trojku“, čtyři „čtyřku“ a čtyři respondenti označili „pětku“. Přestože z PedF Univerzity Karlovy byl menší počet respondentů, i zde vyšlo jako nejhůře hodnocené řešení náročných situací. Žádný z respondentů nezvolil „jedničku“, sedm jich zvolilo „dvojku“, devět „trojku“, jeden „čtyřku“ a dva respondenti vybrali „pětku“. Tento výsledek není příliš potěšující, pokud vezmeme v potaz, že v prostředí mateřské školy se často vyskytují náročné situace, které učitelé musí řešit. Zvláště začínajícím učitelům, by jistě pomohlo předávání poznatků od zkušenějších kolegů či průprava v této problematice.

8. JAK VÁMI STUDOVANÝ OBOR ROZVÍJÍ PROFESNÍ KOMPETENCE?



Komentář:

Z výše uvedených výsledků je patrné, že respondenti volili nejčastěji známku „dva“ tedy optimálně, což považují za velmi potěšující výsledek. Z tohoto výsledků tedy vyplývá, že většina respondentů se cítí být rozvíjena optimálně či výborně. Žádná z kompetencí nevykazuje výrazný nadprůměr ani podprůměr, což vypovídá o tom, že studenti studující obor Učitelství pro mateřské školy jsou všestranně rozvíjeni.

8. JAK VÁMI STUDOVANÝ OBOR ROZVÍJÍ PROFESNÍ KOMPETENCE?

Tabulka č. 4: Odpovědi respondentů z PF JU České Budějovice

Jak obor rozvíjí kompetence:	1	2	3	4	5
Sociálně psychologické kompetence	12	21	1	3	0
Předmětové kompetence	15	19	1	2	0
Didaktické kompetence	16	17	2	1	1
Diagnostické kompetence	18	13	5	0	1
Komunikativní kompetence	22	12	1	2	0
Manažerské kompetence	10	18	8	1	1
Profesně osobnostní kompetence	11	17	7	1	1

Tabulka č. 5: Odpovědi respondentů z PedF Univerzity Karlovy

Jak obor rozvíjí kompetence:	1	2	3	4	5
Sociálně psychologické kompetence	1	12	6	0	0
Předmětové kompetence	5	13	0	1	0
Didaktické kompetence	5	14	0	0	0
Diagnostické kompetence	6	10	3	0	0
Komunikativní kompetence	3	12	3	1	0
Manažerské kompetence	4	9	5	1	0
Profesně osobnostní kompetence	5	10	3	1	0

Komentář:

Ve výše uvedených tabulkách je možné vidět, jak hodnotili respondenti rozvíjení kompetencí.

Souhrn těchto kompetencí má vytvářet jakýsi soubor kompetencí, kterými by měl být učitel vybaven. Kvalitní a dostatečné rozvíjení těchto kompetencí by tedy nemělo chybět na žádné z institucí, které připravují budoucí pedagogy. Dle mého názoru je u odpovědí na otázku č. 8 důležité, aby žádná z kompetencí nebyla výrazně negativně hodnocena.

Respondenti z PF JU hodnotí jako nejlépe rozvíjené kompetence komunikativní. Tento výsledek je velmi potěšující, zvláště pokud přihlídneme k tomu, že dovednost otevřeně, přátelsky a zároveň upřímně komunikovat je v profesi učitele velmi důležitá.

Na PedF UK vyšly jako nejlépe rozvíjené kompetence diagnostické. Šest respondentů zvolilo „jedničku“, 10 „dvojku“, tři „trojku“ a žádný z respondentů nezvolil hodnocení „čtyři“ a „pět“.

Výsledky z PF JU a PedF UK se liší také v kompetenci, která vyšla jako nejhůře rozvíjená. U PF JU vyšly jako nejhůře hodnocené kompetence manažerské. U PedF UK to jsou sociálně psychologické kompetence.

Ráda bych podotkla, že respondenti z PF JU i PedF UK volili u otázky č. 8 nejčastěji hodnocení „dva“, tedy že kompetence jsou optimálně rozvíjeny. Dle mého názoru tedy dopadly výsledky hodnocení jednotlivých kompetencí velmi dobře.

9. UVEĎTE PROSÍM, CO SE VÁM NA OBORU LÍBÍ? CO BYSTE VYZDVIHL/A?

Komentář:

Velmi pozitivně respondenti hodnotí složení pedagogů na vysokých školách a zaměření oboru na praktické ukázky a činnosti.

- *„Díky oboru jsem poznala mnoho klíčových momentů v životě dítěte, rodiny a osobnosti člověka.“*
- *„Vstřícný přístup většiny pedagogů, velké množství získaných poznatků využitelných v praxi.“*
- *„Profesoři, kteří mají bohaté zkušenosti s profesí učitele mateřské školy a jsou schopni předávat nám to důležité a podstatné.“*
- *„Přátelský vztah mezi pedagogy a studenty. Někteří profesoři/ky jsou velmi inspirující a lidé na správném místě.“*
- *„Kvalitní pedagogický tým.“*
- *„Široký záběr vzdělávací nabídky, dovedností, praktických nápadů pro zlepšení činností učitelky v mateřské škole.“*
- *„Vstřícnost učitelů, co se týče termínů zkoušek.“*
- *„Snaha některých učitelů udělat výuku více praktickou než teoretickou.“*
- *„Propojování všeho s praxí, důraz kladený na znalost pedagogických dokumentů.“*
- *„Praktické semináře a cvičení mě potěšily nejvíce.“*
- *„Celé studium bylo velmi inspirativní pro další práci, ukázka přístupu k dítěti, komunikace s ním.“*

Výsledky jsou velmi uspokojivé. Stejně jako respondenti se domnívám, že praktické ukázky práce s dětmi jsou pro učitelku mateřské školy přínosné nejvíc, zároveň se domnívám, že bez dobrého teoretického základu by praktické náměty a ukázky byly zbytečné. Je potřeba vyzdvihnout i kvalitní pedagogický tým, který je taktéž velmi pozitivně hodnocen.

10. UVEĎTE SLABINY VÁMI STUDOVANÉHO OBORU.

Jako negativní uváděli respondenti nízkou časovou dotaci některých důležitých předmětů a nedostatek informací z některých oblastí.

- „Uvítala bych rady, jak postupovat v řešení různých pedagogických situací (opilý rodič, rozvody rodičů, komunikace s rodiči).“
- „Občas nepochopitelné úkoly, které nejsou přínosné do praxe.“
- „Mohlo by být více praktického a méně teoretického.“
- „Málo možností komunikovat o konkrétní práci s předškolními dětmi.“
- „Nedostatečné zabývání se některými tématy více do hloubky, uvítala bych i návštěvy v jiných mateřských školách v rámci přednášek – např. alternativní, speciální mateřské školy.“
- „Malá časová dotace některých předmětů a naopak opakování informací, které většina učitelek zná.“
- „Ocenila bych informace týkající se spolupráce s rodiči, vzdělávání dětí s odlišným mateřským jazykem než je český jazyk.“
- „Předměty, které obsahově moc nesouvisely s mateřskou školou, mrzelo mě, že u předmětů, které nás zajímaly, nebyl prostor dostat se do hloubky dané problematiky.“

6 Diskuze

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jaký přínos vidí učitelky z mateřských škol ve vysokoškolském studiu oboru učitelství pro mateřské školy.

Výzkumná otázka č. 1 – „*V čem studium oboru Učitelství pro mateřské školy obohacuje učitelky mateřských škol?*“

Jak z rozhovorů, tak z dotazníků vyplynulo, že studium oboru Učitelství pro mateřské školy může být velkým přínosem i pro kvalifikované učitelky mateřských škol. Zájem o obor mají především učitelky pracující ve své profesi od 1 – 5 let, ale také ti, kteří chtějí v mateřské škole začít pracovat a potřebují si doplnit kvalifikaci. Z toho vyplývá, že se při jednom studiu potkávají lidé, kteří mají se vzděláváním dětí zkušenosti a studenti, kteří zkušenosti nemají. Tato skutečnost, kdy se ve třídě potkávají zmiňované skupiny studentů, může být velmi obohacující pro obě skupiny, které mají možnost sdílet mezi sebou své zkušenosti a navzájem se obohatit.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelky shledávají jako přínosné praktické semináře, kde je ukazováno či popisováno, jak pracovat s dětmi. Učitelky oceňují také mnoho námětů pro činnosti s dětmi a jsou velmi rády za doporučovanou literaturu, o které se díky studiu dozvídají. Vyzdvihováni jsou také přednášející, kteří na pedagogické fakultě vyučují, učitelky o nich hovoří jako o odbornících, kteří zvládají spojovat teorii a praktický život v mateřské škole a mají bohaté zkušenosti se vzděláváním dětí. K této informaci je nutné připojit fakt, že většina přednášejících má vstřícný a respektující přístup ke studentům. Obor Učitelství pro mateřské školy obsahuje, mimo praktické semináře, také dostatek teoretických základů, jejichž znalost je pro výkon profese také důležitá, přesto učitelky považují za přínosnější poznatky využitelné v mateřské škole.

Výzkumná otázka č. 2 – „*Jak toto studium oboru Učitelství pro mateřské školy pomáhá rozvíjet učitelky mateřských škol?*“

Dle výsledků výzkumného šetření studium rozvíjí učitelovu osobnost, schopnosti a dovednosti optimálním způsobem. Některá zkoumaná hlediska byla hodnocena lépe a jiná hůře, ale žádné z hledisek není výrazně podprůměrně rozvíjeno. Na základě výsledků lze tedy konstatovat, že přednášejí a obsah výuky rozvíjí učitelovu osobnost ve všech oblastech. Tento výsledek je velmi pozitivní, pokud přihlédneme k tomu, že kvalita vzdělávání pedagogů ovlivňuje, jaké učitele budeme v mateřských školách nacházet.

Velmi mě potěšily výsledky z Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity, kde nejlepší hodnocení získala tato hlediska: komunikace s dětmi, práce s pedagogickými dokumenty, rozvoj tolerance a respektu, zásobník činností a sebereflexe. Za jedno z nejdůležitějších hledisek považuji právě sebereflexi, jelikož se domnívám, že pokud se nad sebou učitelka zamýšlí a je schopna něco změnit, tak má dobré předpoklady být kvalitním pedagogem, který se bude dál vzdělávat.

Dalším cílem, který byl v rámci výzkumného šetření stanoven, bylo zjistit, jaké profesní kompetence napomáhá studium oboru rozvíjet.

Výzkumná otázka č. 3 – *„Jak rozvíjí studium oboru Učitelství pro mateřské školy profesní kompetence a další profesní dovednosti“?*

Všechny učitelky, se kterými byly provedeny rozhovory, cítí, že studium jim v jisté míře pomáhá profesní kompetence rozvíjet. Odpovědi komunikačních partnerek se shodují s výsledky dotazníků, u kterých vyšla jako nejlépe hodnocená dovednost komunikovat s dětmi.

Ráda bych vyzdvihla skutečnost, že všechny kompetence byly nejčastěji hodnoceny známkou „dva“ tedy optimálně, což vypovídá o tom, že studiem tohoto oboru lze získat nejen kvalifikaci pro výkon profese, ale především rozvíjet svou osobnost ve všech podstatných oblastech.

Závěr

Informace v teoretické části seznámily s profesí učitele mateřské školy. Jsou zde popsány profesní kompetence pedagoga, jeho osobnost, či specifika učitelské profese.

V závěru se zabývám vzděláváním učitelů mateřských škol.

V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumného šetření, které měly za cíl zjistit, jaký přínos má studium vysokoškolského oboru Učitelství pro mateřské školy, a to z pohledu učitelek z mateřských škol. Výzkumné šetření bylo uskutečněno formou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků, které byly rozeslány učitelkám studujícím kombinovanou formu studia oboru Učitelství pro mateřské školy.

Pomocí dotazníků a rozhovorů jsem zjistila, že studium oboru přináší velký přínos nejen lidem, kteří si chtějí dodělat kvalifikaci pro výkon profese, ale i kvalifikovaným učitelkám mateřských škol.

Domnívám se, že výsledky výzkumu dopadly velmi uspokojivě a mě osobně velmi potěšily.

Překvapilo mě, že celkem 31% respondentů se přihlásilo z důvodu získání vyššího vzdělání a pouze 15% z důvodu získání nových poznatků. Je potěšující, že z výsledků vyplynulo, že přínosem pro učitelky mateřských škol není pouze získaný vysokoškolský titul, ale především získané zkušenosti, praktické náměty pro činnosti s dětmi a doporučená literatura. Domnívám se, že tento výsledek má předpoklad motivovat ke studiu další učitelky.

Motivující jsou také výsledky, které vypovídají o tom, že respondenti i komunikační partnerky jsou se studiem spokojeni. Velmi pozitivní je skutečnost, že všechny komunikační partnerky by se ke studiu přihlásily znovu a zároveň by doporučily studium i ostatním kolegyním.

Použité zdroje

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-239-7.

COUFALOVÁ, Jana, ed. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. 2., vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Přeložil Petr BAKALÁŘ. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak neztratit nadšení*. Praha: Grada, 1998. Psychologie pro každého. ISBN 80-7169-551-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4., vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

POSCHKAMP, Thomas. *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence*. Přeložila Zuzana MIKESKOVÁ. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-80-266-0161-6.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

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

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

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

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2018. 10 s. [cit. 2018-03-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/file/45304/>>.

SKUTIL, Martin a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍKOVÁ, Anna. *Profesní kompetence učitelů mateřských škol*. Praha, 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce Kropáčková, Jana.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 25, 27, 28 s. ISBN 80-7315-081-6.

STOCK, Christian. *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Přeložila Natalie VRAJOVÁ. Praha: Grada, 2010. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

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

SVOBODOVÁ, Eva, Miluše VÍTEČKOVÁ a kol. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. 32 s. ISBN 80-7083-942-2.

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

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor pro studenty Jihočeské univerzity kombinovaného studia oboru Učitelství pro mateřské školy, kteří zároveň působí jako učitelé v mateřských školách

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitelky, které jsou zároveň studentkami kombinované formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy

Příloha č. 1

**OTÁZKY PRO POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR PRO STUDENTY JIHOČESKÉ
UNIVERZITY KOMBINOVANÉHO STUDIA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY,
KTERÍ ZÁROVEŇ PŮSOBÍ JAKO UČITELÉ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH**

1. Proč jste se rozhodl (a) přihlásit na VŠ?
 - a) Přihlásil (a) byste se ke studiu znovu a proč?
 - b) Co Vám obor přináší nového?
2. V čem vidíte přínos tohoto oboru?
 - a) Co považujete u tohoto oboru za zbytečné, nepřínosné?
3. V čem Vám toto studium pomohlo při výkonu profese?
4. Jaké profesní kompetence Vám studium oboru pomáhá rozvíjet?
 - a) Jaké kompetence jsou pro Vás při výkonu profese stěžejní?
 - b) Které dovednosti byste u sebe rád (a) rozvíjel (a) dále?
5. Doporučila byste studium tohoto oboru svým kolegyním a proč?

Příloha č. 2

**DOTAZNÍK PRO UČITELKY, KTERÉ JSOU ZÁROVEŇ STUDENTKAMI
KOMBINOVANÉFORMY STUDIA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Dobrý den, jmenuji se Michaela Kocourková, studuji na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích a píši bakalářskou práci na téma *Přínos vysokoškolského studia oboru Učitelství pro mateřské školy z pohledu učitelek z praxe*. Chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku, který se věnuje tomuto tématu.

Děkuji, Michaela Kocourková

DOTAZNÍK

1. Pohlaví:a) žena b) muž

2. Věk:

a) 18 – 25

b) 26 – 35

c) 36 – 45

d) 46 a více let

3. Jsem studentkou:

a) PF JU v Českých Budějovicích

b) PedF UK Praha

c) Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

d) jiná VŠ, jaká?.....

4. Předchozí studium:

a) Střední pedagogická škola

b) Gymnázium

- c) Střední odborná škola
- d) VOŠ
- e) jiná VŠ než současná, jaká?.....
- f) jiný obor, jaký?

5. Kolik let působíte na pozici učiteleMŠ?

- a) 1 – 5 let
- b) 6 – 10 let
- c) 11 – 20 let
- d) více jak 20 let

6. Důvod přihlášení ke studiu:

- a) na základě požadavků od vedení MŠ
- b) vlastní touha po vyšším vzdělání
- c) chuť změnit práci – nutnost mít potřebné vzdělání
- d) možná, blížící se povinnost absolvovat bakalářské studium pro všechny učitelky MŠ
- e) jiný důvod, jaký?

7. Jak Vás VŠ rozvíjí podle těchto hledisek?

Oznámkuje jako ve škole, kdy 1=úplně spokojen, 2=spokojen, 3=ani spokojen ani nespokojen, 4=nespokojen, 5=velmi nespokojen)

Jak Vás VŠ připravuje z hlediska:	1	2	3	4	5
Rozvoj profesních kompetencí					
Rozvoj resilience/ odolnosti vůči stresu					
Nápady pro činnosti s dětmi					
Komunikace s dětmi a rodiči					
Řešení náročných situací					
Rozvoj sebeúcty, pozitivního vztahu k sobě samému					
Rozvoj empatie, tolerance, respektu					

Práce s pedagogickými dokumenty – ŠVP, TVP, IVP					
Práce s digitálními technologiemi					

8. Jaké kompetence/ dovednosti Vám studovaný obor pomáhá rozvíjet?

	1	2	3	4	5
Kompetence sociálně psychologické – autenticita, projevování emocí, schopnost sebereflexe, empatie, akceptace druhých					
Kompetence předmětové – dostatek znalostí o rozvíjení různých oblastí u dětí (výtvarné, dramatické, předmatematické, předčtenářské...)					
Kompetence didaktické a psychodidaktické – organizační schopnosti pedagoga, schopnost připravit pro děti zajímavou a kvalitní nabídku činností, vytvořit zajímavé pomůcky, používat didaktický a metodický materiál – orientovat se v něm					
Kompetence diagnostické – dostatek znalostí o vývoji dítěte, schopnost provést diagnostiku					
Kompetence komunikativní – komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi, efektivní a respektující komunikace					
Kompetence manažerské – schopnost zorganizovat práci s dětmi, tak aby vedla k naplnění cílů					
Kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel má přehled o dalších možnostech vzdělávání, je schopný rozvíjet sám sebe					

9. Co se vám na oboru líbí? Co byste vyzdvihl/a?

10. Slabiny Vámi studovaného oboru?

