

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

**Proměny profesních kompetencí učitelky MŠ
v souvislosti s věkem a praxí**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:
Mgr. Eva Svobodová

Vypracovala:
Zdeňka Šejvarová

České Budějovice, 2012

PROHLÁŠENÍ

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů“.

V Českých Budějovicích, 31. března 2012

.....
Zdeňka Šejvarová

ABSTRAKT

Strukturou a významem profesních kompetencí učitele se zabývá celá řada pedagogů. K této záležitosti přistupují z různých hledisek a vytvářejí četné modely. Zatím však nebylo dosaženo jednotného vymezení. Ve své podstatě však vyjadřují stejnou skutečnost, a tou je připravenost a výbava učitele pro svou profesi. Záměrem práce je poukázat na možnost proměny vnímání profesních kompetencí učitelky MŠ v souvislosti s věkem a délkou praxe učitelky. Teoretická část práce se zabývá konceptem profesních kompetencí učitelky MŠ v souvislosti se současnou změnou role předškolního pedagoga. Seznamuje především s obecným pojmem kompetence, profesní kompetence. Uvádí jejich definice, význam, strukturu. Zároveň představuje několik modelů profesních kompetencí v podání předních odborníků. Dále popisuje proces formování těchto kompetencí během přípravy předškolních pedagogů na profesi. Následně upozorňuje na nebezpečí rutinních praktiků v praxi mateřských škol a nastiňuje dovednosti, které jim mohou předcházet. Praktická část je zpracována pomocí metody dotazníkového šetření u učitelek mateřských škol. Dotazník je zaměřený na zjištění, jak vnímají profesní kompetence učitelky v souvislosti s jejich věkem a délkou praxe a na zmapování a popsání některých rutinních praktik, které přetrvávají v českých mateřských školách.

Klíčová slova:

role učitele, profesní kompetence, rutinní praktikismus, profesní dovednosti

ABSTRACT

The question of structure and importance of professional competencies of teachers has been addressed by a number of pedagogues. The matter has been approached from different perspectives and numerous models were generated. Though a uniform definition has not been reached so far, in essence, all the models express the same fact: the preparedness and readiness of teachers for their profession. The aim of the thesis is to point out the possibility of changes in the perception of professional competencies of teachers in kindergarten with age and length of their professional experience. The theoretical part deals with the concept of professional competencies of kindergarten teachers in the current changing role of pre-school teachers. It mainly introduces the general concept of competence, professional competence and features their definition, meaning and structure. Concurrently it presents several models of professional competencies by leading experts. It further describes the formation process of these skills during the preparation of pre-school teachers to their profession. Subsequently, it warns against the routine practices carried out in the kindergartens and outlines the main skills that could help preventing them. The practical part is processed using the method of questionnaire survey of kindergarten teachers. The questionnaire aims to determine how the professional competencies are perceived by the teachers in relation to their age and length of practice and to map and describe some routine practices that tend to persist in the Czech kindergartens.

Keywords:

The role of teachers, professional competence, routine practices, professional skills

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí bakalářské práce paní Mgr. Evě Svobodové za metodické vedení práce a cenné rady. Dále všem respondentům za jejich čas a ochotu při vyplňování dotazníků, díky nimž mohla vzniknout praktická část této práce. Zároveň i mé rodině za podporu a trpělivost.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 PROMĚNA ŠKOLY	9
1.1 Profesionalita učitele	9
1.2 Role učitele	11
2 POJEM KOMPETENCE	14
2.1 Obecný a odborný význam	14
2.2 Zdroje kompetence	15
2.3 Znaky kompetence	15
2.4 Struktura kompetence	16
3 PROFESNÍ KOMPETENCE	18
3.1 Koncepce profesních kompetencí dle Heluse	19
3.2 Koncepce profesních kompetencí dle Gillernové	20
3.3 Koncepce profesních kompetencí dle Švece	22
3.4 Koncepce profesních kompetencí dle Spilkové	23
3.5 Koncepce profesních kompetencí dle Kyriacou	24
3.6 Profesní standard učitele	25
4 PŘÍPRAVA PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ NA POVOLÁNÍ	27
5 RUTINNÍ PRAKTICISMUS	29
5.1 Učitel ve vztahu k praktikismům	30
6 DOVEDNOSTI PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA	32
6.1 Sociálněpsychologické dovednosti	32
6.2 Respekt	33
6.3 Uspokojování potřeb dítěte	33
6.3.1 Fyziologické potřeby	34
6.3.2 Potřeba bezpečí a jistoty	34
6.3.3 Potřeba lásky a náležitosti	35

6.3.4	Potřeba úcty a uznání	35
6.3.5	Potřeba seberealizace a sebeuskutečnění	35
6.4	Nezraňující komunikace	36
6.4.1	Efektivní komunikační postupy	36
6.4.2	Empatická reakce, já-výrok	36
6.5	Desatero dítěte	37
PRAKTICKÁ ČÁST		
7	DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	39
7.1	Cíl šetření a stanovení výzkumných předpokladů	39
7.2	Metoda a technika sběru dat	40
7.3	Výzkumný vzorek	40
7.4	Vyhodnocení dotazníků	41
7.5	Shrnutí dotazníkového šetření	55
8	ZÁVĚR	62
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		64
SEZNAM OBRÁZKŮ		66
SEZNAM TABULEK		67
SEZNAM GRAFŮ		68
SEZNAM PŘÍLOH		69

ÚVOD

Dnes už neodmyslitelnou součástí perspektivního chodu každé mateřské školy jsou kvalitní předškolní pedagogové. Profese učitelky mateřské školy je velmi náročná a zodpovědná. Chtěla bych poukázat na to, že dnešní paní učitelka by měla zvládat velké množství rolí, které jí výkon její profese přináší. Neměla by zapomínat na sebevzdělávání, neboť stejně jako jde stále vpřed doba, mění se i pohled na svět a přibývají nové znalosti. S dovednostmi získanými před lety dnes tedy jen těžko ob stojí. Nese přitom velkou zodpovědnost za zdraví a optimální vývoj svěřených dětí, musí se řídit závaznými dokumenty, vycházet s rodiči, nadřízenými a kolegy, komunikovat s ostatními úřady či organizacemi, zvládat kupíci se administrativu. Na tomto základě jsem zvolila téma „Proměny profesních kompetencí učitelky MŠ v souvislosti s věkem a praxí“.

Téma profesních kompetencí je v současné době velmi aktuální, ale i poněkud rozsáhlé. Často jsou využívány k hodnocení učitelů, zjišťování jejich kvalit, k odměňování a vzájemnému porovnávání učitelů. Především by se měly spojovat se spokojeností dětí i jejich rodičů, s výsledky vzdělávání. Děti by měly být v mateřské škole především šťastné a spokojené, ale také by měly získat vědomosti, dovednosti a návyky potřebné pro život i pro vstup do základní školy.

Současným trendem profesní přípravy předškolních pedagogů je odborná kvalifikace na úrovni bakalářského studia. Profesionalita učitele je zároveň znakem schopnosti překonávat rutinní stereotypy, představující překážku při naplňování poslání předškolního pedagoga. Existují účinné způsoby, jak zprostředkovat dětem potřebné hranice chování a jak jim usnadnit jejich další vzdělávací i životní cestu. K tomu je třeba, aby děti vedla citlivá učitelka, která díky svým dovednostem docílí toho, aby se cítily bezpečně a šťastné.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PROMĚNA ŠKOLY

Od roku 1989 prochází české školství významnými kvalitativními změnami. Cíle a záměry naší vzdělávací politiky jsou zpracovány ve strategických dokumentech. Jedním z nich je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha**. Záměry a doporučení jsou zakotveny do školské legislativy.

Školy představují jakýsi „živý organismus“, který neustále prochází řadou změn. Zejména se jedná o změnu vnějšího postavení, místa školy, jejího vztahu k ostatním systémům i k okolní společnosti. Vytváří se tak podmínky pro autonomii škol. (Spilková, 2005)

1.1 Profesionálnost učitele

Změna vnějšího postavení jde rovněž ruku v ruce s vnitřní proměnou. Mění se funkce, prostředí a klima. Mateřské školy jsou otevřenými institucemi. Spolupracují nejen s rodičovskou veřejností, ale i s dalšími subjekty ve svém regionu. Dle Spilkové (2005, s. 77) je jedním z klíčových znaků kvalitní školy **kvalitní učitelský sbor**. Jeho ukazateli jsou:

- „*profesionálnost učitelů*“
- *otevřenost, flexibilní učitelé, rádi zkouší nové metody, přístupy, formy práce, pravidelně se vzdělávají*
- *vysoká angažovanost, zaujetí pro práci s dětmi*
- *vstřícnost, pozitivní přístup k dětem*
- *spolupráce mezi učiteli, dobré mezilidské vztahy*
- *spolupráce s rodiči a dalšími partnery školy*
- *identifikace učitelů se školou*“.

Na školu i na učitele jsou kladeny zcela nové a vyšší požadavky – vyšší odborné, speciálně pedagogické i sociální znalosti a dovednosti. Se snahou zvýšit sociální i profesní status předškolního pedagoga se jako optimální dosažené vzdělání doporučuje

(Bílá kniha) vysokoškolské, na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách.

Narůstá význam výchovné a socializační role školy. Škola se tak může stát rovnoprávným společenstvím vzájemně se učících partnerů, učitelů, dětí a jejich rodičů. **Dítě** již není chápáno jako objekt našeho působení, ale **jako jedinečná osobnost se svými právy a potřebami**. (Svobodová et al. 2010)

Pojetím dítěte jako svébytné osobnosti, byť specifické a dětsky zvláštní, se dnes zabývá řada autorů. Neopomenutelný je pan Zdeněk Helus (2009), který apeluje na poznávání, respektování a rozvíjení dítěte, což není ovšem snadnou záležitostí. Tomuto umění je třeba se naučit a zároveň nechat v reálných situacích také dozrát. I on považuje za velmi důležitou odbornou připravenost, profesionální kompetence a morální vybavenost učitelů.

Proces výchovy a vzdělávání hraje významnou společenskou roli v životě vůbec. Ať v minulosti či dnes, vždy bylo zapotřebí lidí – profesionálů, kteří pomáhají realizovat tento nelehký úkol, tedy vychovávat a vzdělávat stále novou, vyspělejší a náročnější generaci. Ano, je to právě učitel, který přijímá zodpovědnost za její přípravu pro život a budoucí povolání.

Od učitelů se očekává změna pedagogického myšlení, postojů a způsobů pedagogické práce. Objevují se však i problémy s osvojením si různých změn. Překážkou jsou například již vytvořené a osvědčené stereotypy (vyučování, hodnocení ...). Také existují předsudky o zbytečnosti změny (to už tady bylo, k ničemu to nevedlo, ...). Při stávajícím vysokém nasazení a psychické zátěži to znamená další vynaložené úsilí, což může učitele odrazovat. Tyto skutečnosti je třeba zohlednit, minimalizovat existující bariéry, vytvořit vhodné podmínky. Například vzdělávání učitelů, finanční podpora, dostatek času pro adaptaci, vnitřní podpora škol, spolupráce, komunikace.

Učitelé jako profesní skupina, jako učitelské sbory i jako jednotlivci si musí klást krátkodobé a dlouhodobé cíle své profesionalizace. Z nich následně vyplývá proměna osobnosti učitelů.

1.2 Role učitele

Postupně tedy dochází i ke změně role učitele. **Učitelství obsahuje soubor pedagogických rolí.** Vznikají na základě specifických činností, povinností a zodpovědností učitele, které uskutečňuje v rámci své profese. Jejich struktura a význam jsou dány druhem, cíly, programem a strategií dané školy.

Dle Vašutové (2007, s. 63-71) lze tyto pedagogické role vymezit následovně:

1. „Role poskytovatel poznatků a zkušeností

- *učitel transformuje poznatky a implementuje je do kurikula a vyučovací strategie; zprostředkovává žákům zkušenost ...*

2. Role poradce a podporovatel

- *učitel je průvodce učení žáků; poradce pro řešení učebních, sociálně vztahových, postojoyých a rozhodovacích problémů a nejistot žáků; podporovatel učení; supervizor chování a jednání žáků ve škole a v mimoškolních aktivitách ...*

3. Role projektant a tvůrce

- *učitel je tvůrce kurikulárních a výukových projektů, strategií vyučování, učebních materiálů a pomůcek, nové koncepce vyučování; inovuje vyučování; konstruuje učební aktivity a úlohy pro žáky ...*

4. Role diagnostik a klinik

- *učitel diagnostikuje vzdělávací potřeby a zájmy žáků a styly učení, odhaluje jejich obtíže a zdroje obtíží; diagnostikuje sociální vztahy žáků; odhaluje sociálně patologické projevy; komunikuje se žáky, s rodiči, s dalšími výchovnými partnery o výchovných a vzdělávacích záležitostech ...*

5. Role reflektivní hodnotitel

- *učitel je hodnotitel žáků, kurikula a výuky; reflektuje přímou zkušenost, která determinuje další pedagogickou činnost, hodnocení své výuky žáky, kolegy, vedením školy a dalšími subjekty; reflektuje sebe sama ...*

6. Role třídní a školní manažer

- *učitel vede třídu žáků; ovlivňuje sociální vztahy uvnitř a vně třídy; koncipuje kultivačně výchovný program třídy; organizuje vyučování a akce mimo vyučování, vede agendy žáků a školy; přijímá delegované pravomoci pro zkvalitnění práce školy; spravuje vybavení kabinetu, pracovny, třídy ...*

7. Role socializační a kultivační model

- *učitel zosobňuje model hodnot, poskytuje vzorec kultivovaného a etického chování a mezilidských vztahů; v odborném vzdělávání se učitel stává modelem budoucí profese ...“*

Schopnosti úspěšného učitele lze pak označit následovně: „... **být adaptabilní, flexibilní, akční a reflektivní**“. Tyto schopnosti mají do určité míry genetický základ, do určité míry je možné je utvářet a rozvíjet v průběhu přípravného vzdělávání a musí se dotvářet během výkonu profese – praktické zkušenosti. Vynaložené pedagogické úsilí souvisí s přesvědčením. Učitelé musí být motivováni, aby se sami stali iniciátory. Aby jednali profesionálně, musí mít vytvořeny podmínky na úrovni státu, případně regionu a škol.

S vývojem společnosti se škola musí zabývat i prevencí v oblastech, které ovlivňují všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Patří sem např. rasismus, šikana, závislosti, zvládání nových informačních technologií, přírodní katastrofy. Stále více nabývají na významu. Škola je však především místem rozvoje a kultivace sociálních a komunikačních dovedností. Učitel již není jen tím, kdo předává vědomosti. Stává se pomocníkem socializace dítěte. Poněkud se odsouvá role předmětového či odborného specialisty. Důraz je kladen spíše na roli „socializátora“, tj. ten, kdo učí žít ve společenství ostatních. Klíčovým pracovním nástrojem pedagoga je tedy on sám – jeho osoba, osobnost. Stává se modelem sociální role. Roste potřeba na sobě pracovat, zdokonalovat se, rozvíjet. Zároveň uvážlivě zacházet s vlastní kondicí a odolností v náročných pracovních i životních situacích. Platí pak, že pokud učitel udělá něco dobrého pro sebe, udělá tím již mnohé pro dítě! Přenášení špatné nálady, nervozity či únavy neprospívá objektivnímu a nezkreslenému vnímání, pohotovým reakcím ani citlivému pochopení a přístupu. Výstižně toto zachycuje jedno španělské přísloví: „*Když nejsi prospěšný sám sobě, jak můžeš být prospěšný druhým?*“

Změna role se týká především právě učitelek mateřských škol. Nesou tíhu zodpovědnosti za počáteční socializaci předškolního dítěte. (Mertin et al., 2010)

Rodiče svěřených dětí očekávají, že učitelky budou zvládat veškeré potřebné role a budou ve své práci profesionály. Toho jsou si učitelky mateřských škol vědomy. Jejich pohledy, pocity a názory můžeme průběžně sledovat i v odborných časopisech. Zde se často objevují články odrážející tuto problematiku. Rolí je zde například označeno předpokládané chování učitelky, jímž reaguje na dané situace. Jaké role má tedy učitelka mateřské školy v rámci své profese zvládat? Především jsou to: **náhradní maminka, pedagog, organizátor, komunikátor**. (Soutnerová, 2006)

Další příspěvek nahlíží na role v širším pojetí a přidává ještě tyto: **vůdce, manažer, obhájce, poradce**. Soubor chování a činností z těchto rolí vyplývající vyžaduje určitou profesní přípravu. Je žádoucí, aby k němu učitelka nedospívala intuitivně, s případnými chybně osvojenými dovednostmi a nesystematicky až při přímé práci s dětmi a dospělými. K přicházejícím úkolům a nárokům profese musí být učitelka připravena a zralá. (Tomanová, 2000)

Jistě bychom mohli dále pokračovat ve výčtu dalších rolí, které přináší denní práce s dětmi. V současné době nemohou paní učitelky ve své práci vystačit s dovednostmi, které získaly již před lety. Uvědomují si odpovědnost za zdravý rozvoj dětí, nutnost pracovních změn a potřebu dalšího vzdělávání. Mají svou práci rády a snaží se ji vykonávat zodpovědně. Odměnou za to je samozřejmě plat, ale tou největší je upřímné přijetí od dětí, jejich úsměv a spokojenost. Proto je **role kamaráda** neopomenutelnou.

2. POJEM KOMPETENCE

Termín kompetence není v našem slovníku nijak neznámý, je zcela běžně používán. V jeho významu dochází však k určitým odlišnostem. Odborníci a laická veřejnost jej používají poněkud rozlišně.

2.1 Obecný a odborný význam

Obecně je kompetence chápána jako **pravomoc či oprávnění o něčem rozhodovat**. Také jako možnost vyjádřit se k nějakému problému. Pomyslně jakoby odráží sociální pozici jednotlivce ve společnosti. Souhrnně řečeno: *„Kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky rozhodnutí“*. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 25)

V odborné terminologii se kompetencí rozumí **soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů**. Jednotlivec je využívá k řešení různých úkolů, životních situací a umožňují mu osobní rozvoj i naplnění jeho životních cílů. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004, s. 11) se uvádí, že: *„V kurikulárních dokumentech jsou kompetence obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“*. Je to tedy jakási *„sada zdrojů, které si jedinec osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a učení a jež mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace.“*

Obě pojetí (laické, odborné) vycházejí podle Vetešky a Tureckiové (2008, s. 26-27) v podstatě ze stejného předpokladu: *„kompetentním je jedinec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj lidský kapitál, tj. veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace“*. Následně vymezují termín kompetence ještě ve shodě s triádou efektivního výkonu „moci – chtít – umět“ jako: *„jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“*.

2.2 Zdroje kompetence

Za významný zdroj kompetence se považuje **lidský kapitál**. Je chápán jako: „*vědění a dovednosti, které podporují osobní, sociální a ekonomický blahobyt a kvalitu života*“. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 114) uvádí tento termín takto: „... *zásobárna znalostí a dovedností v lidech určitého státu či území. V jeho rozvíjení se spatřuje skryté bohatství pro ekonomický růst společnosti ...*“. Člověk ale potřebuje neustále přidružovat ještě další vědomosti, dovednosti a zkušenosti, a tím tento potenciál dále rozvíjet. Dalším zdrojem, který má člověk k dispozici, jsou **schopnosti**. Většinou jsou spojovány s určitou lidskou činností a vyjadřují předpoklad k výkonu. V encyklopedii obecné psychologie (Nakonečný, 1997, s. 297) jsem zjistila, že schopnosti jsou: „*vnitřní dispozice k určitému druhu psychomotorického výkonu... Schopnost je to, co individuum může učinit, co je způsobilé učinit tak, aby dosáhlo kvalitního výkonu ...*“. Ovšem disponovat potřebnými schopnostmi ještě neznamena, že dotyčný bude i úspěšný ve svém konání. Není výjimkou, kdy člověk velmi schopný, nadaný a talentovaný nedosáhl ve svém životě takových úspěchů a výsledků jako lidé původně méně obdaření. Stejně tak to platí i v učitelské profesi. Takový jedinec může brilantně ovládat didaktické zásady a přesto být špatným učitelem, přesně definovat motivační teorie a přesto být špatným vedoucím, či dobře znát asertivní způsoby komunikace a selhávat ve vztazích mezi lidmi. Schopnost tedy můžeme považovat za jakýsi vstup, potenciál k akci. Dojde-li pak k jeho efektivnímu využití, v kontextu dané situace, výstupem je efektivně zvládnutá akce = kompetence.

2.3 Znaky kompetence

Mezi nejvýznamnější charakteristické znaky kompetence lze uvést následující:

- **Kompetence je vždy kontextualizovaná** – je zasazená do určitého prostředí, situace.
- **Kompetence je multidimenzionální** – tvoří ji různé zdroje (informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence ...), které jsou propojeny se základními dimenzemi lidského chování.

- **Kompetence je definovaná standardem** – předem jsou definována výkonová kritéria a je určena předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence.
- **Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj** – kompetence je získávána a rozvíjena v procesech vzdělávání a učení. (Veteška, Tureckiová, 2008)

2.4 Struktura kompetence

Ten, kdo obvykle úspěšně zvládá rozdílné úkoly a situace, je kompetentní. Zvládnutí kompetence se posuzuje úspěšností chování jedince v různých životních situacích. Zvládá tedy i své sociální role. Kompetence zasahují celou osobnost člověka. Získáváme je během celého života, stejně tak je rozvíjíme a ztrácíme. Závisí také na věku nositele a kultuře jeho sociálního prostředí. Vytvořit obecný model struktury kompetencí je složité. Veteška a Tureckiová (2008, s. 32) zobrazují svůj upravený **hierarchický model struktury kompetence** takto:

Obrázek č. 1: Struktura kompetence



Zdroj: Veteška, Tureckiová, 2008, s. 32

V rámci programu v oblasti celoživotního vzdělávání a odborné přípravy je kladen důraz na podporu a rozvoj dalšího profesního vzdělávání. To je vzdělávání zacílené na získání, rozšíření, prohloubení nebo změnu kvalifikace. Další profesní vzdělávání se týká takových situací a úkolů, jejichž kompetentní zvládnutí je očekáváno v pracovním výkonu. Hovoří se pak o **profesních kompetencích**. Zahrnují složky (např. funkční znalosti a dovednosti, další speciální typy kompetencí), kterými je

dosahováno očekávaných výsledků práce a zdroje, jejichž využívání vede k žádoucímu pracovnímu chování. (Veteška, Tureckiová, 2008)

3. PROFESNÍ KOMPETENCE

Do složitého systému edukace vstupují profesní kompetence učitelky. Vyjadřují celou škálu dovedností a schopností. Na jejich základě lze popisovat učitelku, stanovovat základ toho, co by měla umět v rámci své profese, pomáhají vyjádřit její odpovědnost a povinnosti. (Vašutová, 2004)

Učitelka mateřské školy ve své práci realizuje celou řadu rozmanitých činností ve spleť sítě sociálních vztahů, které se navzájem ovlivňují. Učitelky mají na jedné straně více volnosti, ale zároveň nesou i větší odpovědnost za vývoj dítěte. Různé typy, druhy a formy činností se realizují za účasti dětí, učitelek, rodičů či jiných dospělých. Vznikají tak složité se ovlivňující společenské a interpersonální vztahy a interakce. Toto dění přispívá k tvorbě a rozvoji profesních dovedností učitelek. Jaké dovednosti tedy patří k realizaci této profese? Každá paní učitelka by jistě vyjmenovala jejich rozsáhlý seznam. K tomu, aby uspěla při práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti, jich není opravdu málo. Charakter profesních dovedností a možností jejich rozvoje určují tedy nejen činnosti uskutečňované v mateřské škole, ale také profesní vztahy, do kterých vstupuje. (Mertin et al., 2010)

Mnozí odborníci věnují pozornost profesní kvalitě učitelů. K této záležitosti přistupují různě, vytvářejí četné modely a definice profesních kompetencí učitele. V záležitosti přípravy budoucích učitelů si kladou otázky typu: „Jaká by měla být její obsahová náplň? Jaký odpovídající rozměr pedagogické a odborné přípravy? Jaký podíl by měla představovat teoretická a praktická složka výcviku?“ Odpovědí je tvorba koncepcí učitelské přípravy. Snaží se vymezit to, co má tvořit náplň této profesní přípravy - co se musí naučit budoucí učitel znát a vykovávat, aby byl posléze skutečným odborníkem ve své profesi.

Obecně by ji mohla tvořit čtveřice složek:

1. odborně předmětová,
2. pedagogicko-psychologická,
3. praktická,
4. všeobecný základ. (Průcha, 2000)

Následně jsem se zabývala pojetím profesních kompetencí dle několika významných autorů, odborníků (Helus, Gillernová, Švec, Spilková, Kyriacou,

Vašutová). Poněkud nesourodě působí jejich osobité varianty a použitá slovní spojení: kompetence učitele, profesní dovednosti, pedagogické dovednosti, pedagogické kompetence, pedagogické znalosti učitele atd. Vašutová (2004) uvádí i další synonyma, vyskytující se v odborné komunikaci např. spojení: kompetentní osoba, chování. Kompetenci dále nahrazují termíny jako je schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost.

Různé obměny klasifikace profesních kompetencí se v podstatě vyznačují stejnými požadavky a jejich hlavní skupiny, ačkoliv jsou různě pojmenované, se vesměs překrývají. Vyjadřují a označují stejnou skutečnost - **přípravenost a výbavu učitele pro svou profesi**. Vnáší však do odborné terminologie nejednoznačnost, zmatek. Přikláním se k názoru Vašutové (2004), že se koncept profesních kompetencí v zásadě neliší od profesních dovedností či znalostí. Každý autorský přístup má ale na druhou stranu své opodstatnění, zvláště při stále vyšší náročnosti a složitosti výkonu této profese.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 103) pojem profesní kompetence přímo uveden není. Je zde formulován v podobě **kompetencí učitele**: „*Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání ...*“ Toto pojetí nahlíží na učitelovy kompetence komplexně. Poukazuje na to, že kompetence jsou zčásti získané učením, v rámci přípravy na povolání a z části jsou člověku dány genetickými dispozicemi.

3.1 Koncepce profesních kompetencí dle Heluse

Dle Heluse (2004, s. 262-263) **učitelovy kompetence** představují: „*teoretickou a praktickou vybavenost zvládat problémy a úkoly, vyplývající z jeho povolání*“. Učitelé jich nabývají univerzitním studiem, navazujícím celoživotním vzděláváním a promýšlením praktických pedagogických zkušeností – svých vlastních i ostatních učitelů, s nimiž se porovnává a spolupracuje. Upozorňuje na to, že současný učitel by měl okruh svých kompetencí stále rozšiřovat. Měl by být schopný zabezpečit podmínky fungování kvalitní školy a především porozumět osobnostem svěřených dětí. Kompetenční výbava učitele by tedy měla být rozvíjena v těchto oblastech:

1. „v oblasti **zabezpečování efektivní výuky** - prolnutí účinného učitelova vyučování a žákova úspěšného učení,
2. v oblasti **rozvoje školy jakožto místa zabezpečení výuky** – místa, kde učitelé vcházejí ve vztah vzájemné kooperace, kde žáci nacházejí modelové situace života ve společnosti,
3. v oblasti **vztahů s rodinami žáků**, ale také s nadřízenými školskými orgány, orgány školní inspekce a konečně i se zaměstnavateli absolventů školního vzdělávání,
4. v oblasti **širšího společensko-politického kontextu**, který vzdělávací činnost učitele a školy podporuje nebo ztěžuje, chápe, nebo nechápe v jejich nárocích na tvorbu podmínek efektivní edukace,
5. v oblasti **vztahu učitele k sobě samému**, když reflektuje sám sebe a své jednání, usiluje o rozvoj své osobnosti, o sebeutváření“.

3.2 Koncepce profesních kompetencí dle Gillernové

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) klade důraz na **profesní dovednosti** učitelek a vyvozuje povinnosti předškolního pedagoga. Za co je pedagog zodpovědný, jaké odborné činnosti musí vykonávat a jak má vést vzdělávání ve prospěch dětí, ve vztahu k rodičům atd. Z toho vyplývá, že učitelka mateřské školy musí využívat různé profesní dovednosti, aby úspěšně zvládla své poslání. Gillernová (in Mertin et al. 2010) dodává, že profesní kompetenci podporují dovednosti různého zaměření. Do popředí vystupují dovednosti sociálněpsychologické. V mateřské škole existuje síť sociálních vztahů. Základ tvoří interakce učitelky a dítěte. Vzhledem k různému věku, temperamentu, osobním vlastnostem či handicapům a podmínkám, ve kterých dítě vyrůstá, užívá učitelka profesní dovednosti různé variability. Interakce učitelky se skupinou dětí převažuje nad interakcí s jednotlivým dítětem. Důležitým úkolem každé učitelky je začlenění jednotlivých dětí do kolektivu, vztahů v konkrétní třídě. Tyto vztahy upevňovat a rozvíjet a vytvářet příznivou emoční atmosféru skupiny dětí v mateřské škole. Další rovinu představují vzájemné vztahy mezi učitelkami a spolupracovníky v rámci školy. Dovedou-li se dohodnout, pomoci si, spolupracovat a směřovat ke společnému cíli, příznivě pak působí na rozvoji sociálního a emočního

klimatu. Neméně významná je rovina vztahu učitel a rodiče. Adekvátní interakce a komunikace s nimi přispívá ke spokojenosti rodičů i dětí. I zde hrají svou roli profesní dovednosti, které mohou významně ovlivnit tyto vztahy. Nakonec je tu ještě vztah učitel a společnost. Na profesní roli učitele klade společnost specifické nároky. Učitelka mateřské školy je tedy představitelkou specifické profesní role, se svými osobnostními vlastnostmi, profesními zkušenostmi a dovednostmi.

Následně **Gillernová** (in Mertin et al. 2010, s. 28) vyvozuje přehled hlavních **profesních dovedností učitelky mateřské školy**:

- *„sociálněpsychologické profesní dovednosti (A),*
- *profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku (B),*
- *metodické profesní dovednosti (C),*
- *speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti (D)“.*

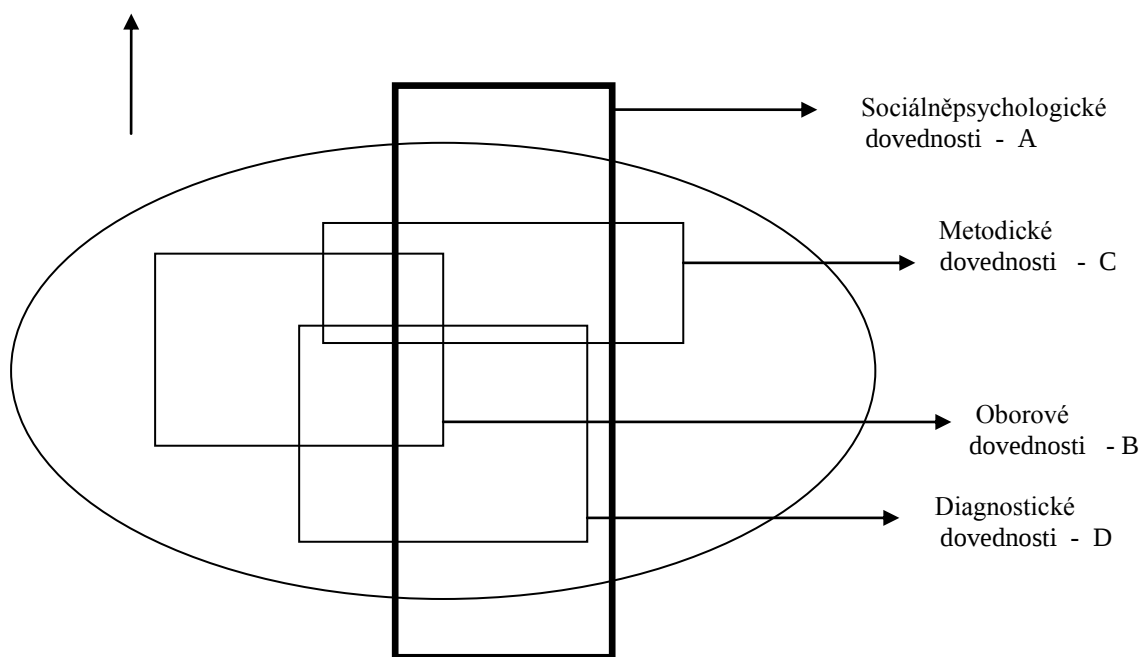
Oborové a metodické profesní dovednosti (B,C) souvisejí s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá a jak má určitou aktivitu metodicky a didakticky zpracovanou, tzn. „co a jak“.

Speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti (D) se vztahují k tomu, jak jsou respektovány vývojové i individuální charakteristiky dítěte, k rozlišení aktuálního stavu dítěte pro práci ve skupině, přizpůsobení stylu práce jednotlivcům či skupinám. Učitelka provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině dětí, na jejich „vyladění“ pro určitou aktivitu apod.

Sociálněpsychologické (sociální) profesní dovednosti (A) lze chápat jako učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v síti sociálních vztahů. Odráží se v různých projevech prožívání, chování a jednání, ve způsobu realizace sociálních aktivit. Míra osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiná. Spíše nezávislá na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe. Jejich rozvíjení je jednou z významných podmínek optimalizace činnosti mateřské školy. Mezi efektivní metody patří výcvikové kurzy, společné dílny, skupinové konzultace, videotrénink interakcí ve škole.

Profesní kompetence je tedy souborem všech dovedností učitelky mateřské školy. Gillernová (in Mertin et al., 2010, s. 29) je shrnuje do následujícího modelu:

Obrázek č. 2: Profesní dovednosti učitelky



Zdroj: Mertin et al., 2010, s. 27

3.3 Koncepce profesních kompetencí dle Švece

V oblasti pedagogických znalostí a dovedností považuje Švec (2005) **pedagogické znalosti** za vnitřní potenciál osobnosti (studenta, učitele), který mu umožňuje řešit pedagogické situace. Vycházejí ze schopností učitele a rozvíjejí se na základě pedagogických zkušeností (**pedagogické dovednosti**).

Navrhuje tuto klasifikaci kompetencí založených na dovednostech (1999, s. 34-36):

1. **Psychopedagogická kompetence** (např. dovednosti analyzovat učivo, formulovat učební úlohy, organizovat učební činnosti žáků, reagovat na výchovné situace ...)
2. **komunikativní kompetence** (např. dovednosti motivovat žáky, řídit pozornost, komunikovat s rodiči ...)
3. **diagnostická kompetence** (např. dovednosti analyzovat žákův výkon, diagnostikovat styl učení, klima třídy ...)

Tyto tři skupiny kompetencí shrnuje pod jednu zastřešující – kompetence k vyučování a výchově.

4. *osobnostní kompetence* (např. dovednosti empatického a asertivního chování)

5. *rozvíjející kompetence* (např. dovednosti akčního výzkumu, využití informačních technologií, sebereflexe, dovednost projektovat změny, atd.)

Souhrnně pak **učitelovy kompetence** (tamtéž s. 23) vymezuje takto: „*Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství*“.

3.4 Koncepce profesních kompetencí dle Spilkové

Spilková (in Průcha, 2005, s. 219) **profesní kompetence** učitele skládá z následujících několika složek:

- *„kompetence odborněpředmětové (vědecké základy předmětů),*
- *kompetence psychodidaktické (vytvářet podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy učení žáka – čas, tempo, hloubka, míra pomoci, interpretace učiva vzhledem k věkovým zvláštěnostem ...),*
- *kompetence komunikativní (nejen ve vztahu k dětem, ale i k světu dospělých – rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy),*
- *kompetence organizační a řídicí (plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém),*
- *kompetence diagnostická a intervenční (jak žák myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy, jak mu lze pomoci),*
- *kompetence poradenská a konzultativní (zejména ve vztahu k rodičům),*
- *kompetence reflexe vlastní činnosti (já a moje činnost jako předmět analýzy, ze zjištěného umět vyvodit důsledky).“*

Všechny výše uvedené teoretické představy učitelovy profesní kompetence se jistě snaží vystihnout ty nejdůležitější složky. Působí však velmi obsáhle. Je tedy dnešní učitel vůbec schopen pojmut takové břímě? Zvláště pro učitele – začátečníka je velmi

náročné zvládnout takové množství požadavků. Sektor mateřských škol je zároveň téměř stoprocentně feminizovaný. Dle Průchy (2005, s. 182) činil v r. 2000 podíl žen 99,8 %. Žena – učitelka tak musí skloubit tyto představy s realitou, se svou fyzickou a psychickou kapacitou, nehledě na různá omezení vyplývající z jejích dalších životních rolí (matka, manželka, ...). Vašutová (2004) uvádí, že právě feminizace vtiskuje učitelské profesi charakteristické rysy. Za negativně působící považuje např. nerozhodnost, přehnanost, nedůvěřivost, citlivost, úzkostlivost, kritičnost, hysteričnost atp. Naopak pozitivně působí laskavost, jemnost, trpělivost, hravost.

3.5 Koncepce profesních kompetencí dle Kyriacou

Poněkud jiný přístup zvolil britský odborník **Kyriacou**. Nevychází z ideálních představ o učiteli – jaký by měl být, nýbrž z toho, co učitel ve skutečnosti dělá. Na základě výsledků inspekčních zpráv zformulovat dovednosti, které jsou potřebné k dosažení kvalitního vyučování. Dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou přispět současně i ke zlepšení dovedností v oblasti jiné.

Seznam základních **pedagogických dovedností** (Kyriacou, 2004, s. 23):

1. **„Plánování a příprava:** dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. **Realizace vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. **Řízení vyučovací jednotky:** dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
4. **Klima třídy:** dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
5. **Kázeň:** dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. **Hodnocení prospěchu žáků:** dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci

dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).

7. **Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení):** *dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.*“

3.6 Profesní standard učitele

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

V řadě zemí (např. Skotsko) již existuje tzv. **Profesní standard učitele** (dále jen Standard): „*Norma, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon profese*“. (Vašutová, 2007, s. 34) Je vyjádřen v podobě kompetencí, které vystihují způsobilost učitele pro konkrétní činnosti a jsou pro výkon profese nezbytné.

Od Standardu by měl být odvozován profil absolventa, profesní a kariérní růst, kritéria hodnocení učitelů, vzdělávací program i např. kvalifikovanost sborů. Potřeba normativního vymezení kompetencí učitele se střetává např. s námitkou opomíjení jedinečnosti učitelovy osobnosti. Mezi uváděné argumenty patří například neexistence univerzální definice dobrého učitele, velká odlišnost učitelů v osobnostních a profesních charakteristikách, absence přímého vlivu charakteristiky učitele na prospěch žáka, postupný rozvoj učitele – od začátečníka k expertovi ... (Vašutová, 2004).

V České republice přijalo MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) **v roce 2001 návrh modelu Standardu**. Tuto nadčasovou strukturu kompetencí sestavila **Vašutová** (2007, s. 35-37) přímo pro učitelky mateřských škol. Má vést k profesionalizaci této profese, podpoře a sjednocení vzdělávání na terciární úrovni. Popisuje žádoucí kompetence učitelky, které by, v rámci Standardu, měly sjednotit výstupy přípravného vzdělávání.

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

- **kompetence didaktické a psychodidaktické** umožňují učitelce užívání alternativních didaktických postupů a užívání vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání,
- **kompetence pedagogické** uschopňují učitelku v užívání a orientaci v procesech, podmínkách, prostředcích v kontextu předškolní výchovy a vzdělávání a umožňují jí podporu individuálního rozvoje dětí,
- **kompetence diagnostické a intervenční** pomáhají učitelce při rozpoznání, diagnostice, hodnocení a práci s individuálními vývojovými zvláštnostmi dětí, rovněž se sociálně patologickými jevy,
- **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** slouží učitelce k utváření podnětného sociálního prostředí, uplatňuje je při socializaci dětí a orientaci v různých sociálních situacích,
- **kompetence manažerské a normativní** pomáhají při orientaci v legislativě a ve školském a třídním managementu,
- **kompetence profesně a osobnostně kultivující** vedou k sebereflexi učitelky, týmové spolupráci s kolegy ve sboru, rozvoji znalostí všeobecného rozhledu a posilování profesní etiky učitelky,
- **ostatní předpoklady** zahrnují psychickou odolnost, fyzickou zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost učitelky.

4 PŘÍPRAVA PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ NA POVOLÁNÍ

Problematika učitelských kompetencí je stále aktuální a rozsáhlá. Množství uplatňovaných teoretických návrhů (viz výše uvedené) se snaží představit různé přístupy. Shodují se v tom, že **profesní kompetence je chápána jako soubor odborných a osobnostních předpokladů pro výkon učitelské profese.**

Učitelé by je měli nejprve získávat studiem. Např. učitelky pro předškolní výchovu jsou v evropských zemích připravovány většinou **v terciárním studiu, na úrovni bakalářského studia** (Finsko má již od r. 1996 zavedenu povinnou univerzitní přípravu pro učitelky MŠ). U nás se učitelky mateřských škol mohou připravovat jednak cestou studia na středních pedagogických školách, tedy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání zakončeného maturitou, na vyšších odborných školách pro přípravu učitelů předškolního vzdělávání a na pedagogických fakultách univerzit v bakalářském studiu. V současné době je trendem cesta profesní přípravy právě na úrovni bakalářského studia, která má zajistit dostatečnou připravenost a vybavenost učitelek. (Průcha, 2005)

Profesní kompetence se formují postupně. Nejdříve tedy ve zmíněné přípravě na profesi – v této fázi se utváří jejich „nezbytné jádro“ a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy získanými zkušenostmi a dalším vzděláváním. Jedná se o **proces profesionalizace**, který zahrnuje:

- **teoretickou a praktickou přípravu** (přípravné a další vzdělávání)
- **získané zkušenosti** (vyučovací praxe studentů učitelství, učitelská praxe ve škole)
- **vliv prostředí** (fakulta připravující učitele, působení pedagogického sboru školy)
- **reflexe vzdělávací politiky** (přizpůsobování se změnám ve školství a požadavkům společnosti)
- **sebereflexe** (hospitace zkušených kolegů a ředitelů škol, sebehodnocení, hodnocení dětmi)
- **vlastní teoretické i praktické příspěvky** pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy.

Tento model nastiňuje postupné formování profesní kompetence. Z časového hlediska se jedná o celoživotní proces učení a přeučování.

V současnosti směřuje přípravné vzdělávání k formování takového učitele, který se opírá o teoretické znalosti. Zároveň, díky praktickým zkušenostem a sebereflexi, dokáže odkrývat a řešit pedagogické problémy a následně si utvářet nové poznatky ve své profesi.

Z hlediska obecné struktury se kompetence nejčastěji dělí podle toho, jak se s nimi setkávají učitelé během svého formálního vzdělávání. Jsou jimi kompetence:

- **osobnostní,**
- **předmětové,**
- **profesně pedagogické.**

K samotné osobnosti pedagoga se pojí **osobnostní kompetence** (empatie, tolerance, entuziasmus, sociální citění, optimismus ...), závislé na jeho vrozených dispozicích. **Předmětovými kompetencemi** se rozumí takové, které se vztahují k disciplíně, stupni a druhu školy, pro který je učitel připravován. Pomocí **profesně pedagogických kompetencí** pak dokáže zvládat různé profesní úkony např. znalost či využití diagnostických metod, didaktických technik, komunikativních dovedností. (Vašutová, 2007)

5 RUTINNÍ PRAKTICISMUS

Snad každý z nás, svého času, navštěvoval mateřskou školu. Místo, kde se setkával se svými kamarády, paní učitelkou. Spokojeně si hrál, radoval se, tančil a zpíval, s nadšením poznával a prožíval stále něco nového. I tak by se dalo popsat prostředí předškolního vzdělávání. Ovšem ne vždy a všem zůstane jen krásná vzpomínka. Prožitá negativní zkušenost v nás může zanechat hluboké stopy po celý zbytek života. To potvrzuje i známý fakt, že to, co dítě prožije a přijme v prvních letech života, je trvalé. Nejde jen o zážitky strachu a nespravedlnosti. Daleko nebezpečnější jsou dlouhodobá poškození v oblasti návyků a postojů např. snížení sebevědomí, podřizování se autoritě, kritické myšlení, nerozvinutí individuálních dispozic a schopností, představa, že soutěžit a dokazovat druhým, že jsou horší než já, je správná a důležitější než spolupráce apod. (Nováčková, 2008)

V případě, že pedagogické myšlení a jednání učitele se dítěti vzdálí natolik, že jej nebere patřičně v úvahu, selhává učitel nejen jako pedagog, ale i on sám - jako člověk. Za projev neprofesionality učitele lze uvést přebírání různých stereotypních receptů či zvyklostí, jak to či ono s dětmi dělat. Takovéto zkušenosti, které si učitelky mylně předávají jako „dobré“ způsoby řešení situací a problémů dětem rozhodně neprospívají. Helus (2009, s. 264) tyto praktiky souhrnně nazývá „*rutinním praktikismem*“.

Takto orientovaný způsob učitelství označuje za **netvůrčí, nesamostatný, neohleduplný a stagnující. Omezený na předpisy, tradice a zvyklosti. Bez snahy přijímat jiné inovativní možnosti či nové didaktické, pedagogické a psychologické poznatky.** Rutinní stereotypy bezpochyby představují překážku při naplňování psychosociálních podmínek v prostředí mateřské školy. Mají negativní vliv na to:

- aby se děti cítily v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně
- aby pedagogové respektovali potřeby dětí, reagovali na ně a napomáhali v jejich uspokojování
- aby všechny děti měly rovnocenné postavení
- aby volnost a svoboda dětí byla vyvážena nezbytnou mírou omezení (řád, pravidla)
- aby se dětem dostávalo jasných a srozumitelných pokynů

- aby pedagogický styl byl podporující, sympatizující, projevoval se vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi
- aby se počítalo s aktivní spoluúčastí dítěte při vzdělávání
- aby se pedagogové vyhýbali negativním slovním komentářům a podporovali děti v samostatných pokusech
- aby se ve vztazích mezi dospělými a dětmi projevovala vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora
- aby se pedagog věnoval neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňoval prosocionálním směrem - prevence šikany a sociálně patologických jevů u dětí. (Svobodová, 2007)

Tyto „aby“ výstižně doplňuje myšlenka a zároveň výzva v podání Nováčkové (2008, s. 46): *„V naší biologické výbavě je starat se o svá mlád'ata. Ve jménu dobrých úmyslů se však činí mnoho chybného i nedobrého. Snažme se porozumět víc tomu, co se děje s našimi dětmi ve škole a pokud si uvědomíme, že bychom mohli mít pro své děti lepší, kvalitnější a efektivnější vzdělávání, hovořme o tom a snažme se to realizovat.“*

5.1 Učitel ve vztahu k praktikismům

Znakem schopnosti učitele překonávat uvedené překážky je jeho profesionalita. Zakládá se v (již výše popsanych) kompetencích, pomocí nichž se stává schopným své pedagogické jednání vyložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit a nést za ně zodpovědnost. Dalším činitelem, který zde sehrává svou roli, je **rozvinutá osobnost učitele**. Učitel ji, dle Heluse (2009), prokazuje především třemi kvalitami. **Přesahem** - učiteli na dětech záleží a projevuje o ně zájem, spoluprožívá s nimi jejich důležité události a vzdělávací cesty. **Integritou** - překonání komplexů, zejména v dětství, vlivem zátěžových prožitků. Nejčastějším je komplex méněcennosti. Učitel, který nedosáhl své osobnostní integrity, může svou rozpolceností na děti velmi negativně působit. **Životní cestou** - usilování o to, aby péče, výchova, vzdělávání a rozvoj dítěte byly součástí jeho smyslu života.

Usiluje-li pedagog o to, aby byl svěřeným dětem oporou, svědčí to o jeho morálních kvalitách. Helus (2009, s. 269-270) je nazývá *„pedagogickými cnostmi“*:

- **Pedagogická láska** je projev citu učitele k dítěti.
- **Pedagogická moudrost** vede učitele, aby nezakládal vztah a působení na dítě na receptech a zvyklostech.
- **Pedagogickou odvahu** prokazuje učitel tím, že se rozhodne obhajovat právo dítěte a vyžaduje pro něj odpovídající podmínky.
- **Pedagogická důvěryhodnost** spočívá v učitelově jednání. Chová se tak, aby dítě nezklamalo, neponechal je na pospas bezradnosti a úzkosti, prožitku selhání.

6 Dovednosti předškolního pedagoga

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004, s. 8-45) uvádí, že předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby: *„se děti cítily v pohodě po stránce fyzické, psychické i sociální; rozvíjely se v souladu se svými schopnostmi a možnostmi, zároveň byl podněcován i jejich harmonický rozvoj ...“* Ke každému dítěti je nutno přistupovat jednotlivě, s ohledem na jeho potřeby a možnosti: *„Je třeba poskytnout mu pomoc a podporu v míře, kterou individuálně potřebuje a v kvalitě, která mu vyhovuje ...“*

V prostředí mateřské školy by se dítě mělo cítit bezpečně, jistě, pociťovat radost a spokojenost, bavit se a projevovat přirozeným způsobem, typickým pro předškolní věk. Je to období hry, emocí, rozvoje vlastní aktivity. Učitelé často zdůrazňují, že chtějí pro děti jen to nejlepší. Mít děti rád a myslet to s nimi dobře však nestačí. Dobré úmysly a láska bývají často jen osobním odůvodněním pro užívání takových výchovných prostředků, které neakceptují důstojnost dítěte. Existují přitom účinné způsoby, jak zprostředkovat dítěti potřebné hranice chování a jak mu usnadnit jeho další vzdělávací i životní cestu. K tomu je však třeba, aby děti vedl citlivý pedagog, který díky svým dovednostem docílí toho, aby se cítily bezpečně a šťastně.

6.1 Sociálněpsychologické dovednosti

Akceptování osobnosti dětí spočívá v přijímání každého takového, jaký je. **Autentické projevy** emocí, názorů či postojů paní učitelky pomáhá dětem vyznat se v jejím chování. **Empatie k jednotlivému dítěti** je schopnost dokázat vcítit se do situace, ve které se aktuálně nachází. Pomocí **naslouchání** dokáže učitelka lépe porozumět podstatě sdělovaných a vyjadřovaných skutečností. To, jak dítě danou situaci samo prožívá, co vnímá a cítí, je individuální záležitost. Učitelka by tedy měla **odlišovat dětské prožitky a pocity od svých vlastních**. **Orientovat se na konkrétní situaci** vyžaduje odpovídající vyjádření učitelky k projevům dětí. Poskytuje jim informaci o tom, co od nich očekává a co proto samy mohou udělat. Dobré vztahy vyžadují jistou míru **sebeovládání a sebekontroly**. **Porozumění neverbálním projevům jedince** je považováno za důležitý předpoklad vzájemné komunikace. **Tolerance k různým projevům druhých** patří do souboru profesních dovedností učitelky. Učitelka vytváří prostor pro **rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování**

každého dítěte. Rovněž je pro ně nesmírně důležité zažívat situace, kdy jsou oceněny. Učitelka by měla využívat každou vhodnou příležitost pro **pochvalu jednotlivých dětí**. Pro upevnění vztahů je důležité, aby učitelka **přijímala a poskytovala zpětné vazby**. I v mateřské škole se přirozeně vyskytují situace, kdy musíme řešit vzniklý problém. **Zvládnutí konfliktní situace** učitelkou vyžaduje určité úkony: řešit problém, ne lidi; přiměřeně se vypořádat s emocemi; více možností řešení konfliktu; brát v úvahu i konkrétní sociální situaci. (Mertin et al., 2010)

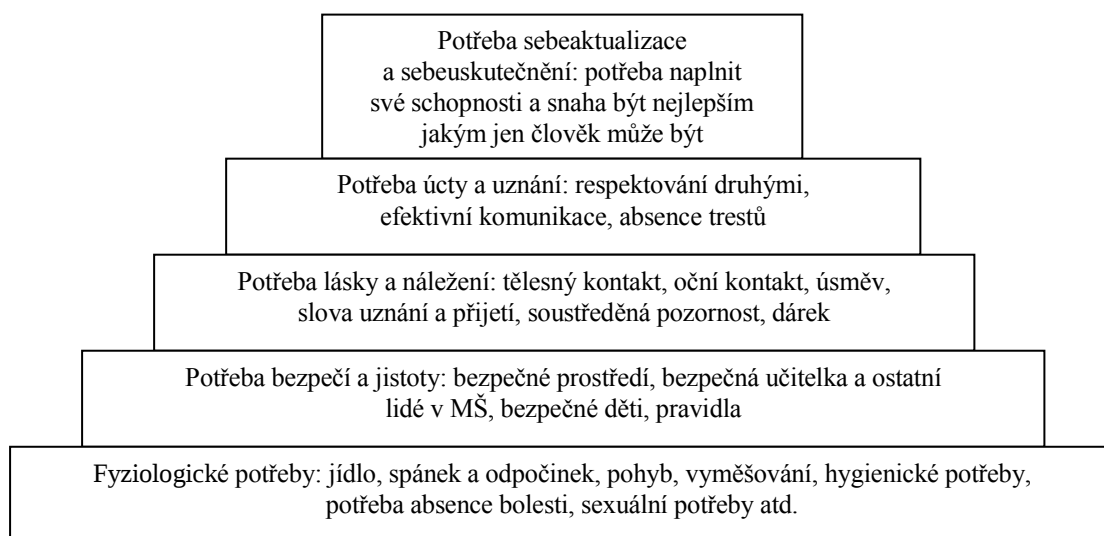
6.2 Respekt

Respektovat druhé znamená především:

1. **nezraňovat jejich lidskou důstojnost** (nedovolit si k dětem i ostatním nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám)
2. **přijímat jejich odlišnosti, aniž by byly lepší nebo horší než my** (jiný vkus, chutě, názory, náboženství, nadání, učební styl ...) (Kopřiva et al., 2008)

6.3 Uspokojování potřeb dítěte

Obrázek č. 3: Pyramida lidských potřeb



Zdroj: Svobodová a kol. 2010, s. 72

Americký psycholog Abraham Maslow (in Svobodová, 2010) uspořádal základní lidské potřeby do hierarchického systému a znázornil je ve tvaru pyramidy. Svobodová (2010, s. 72) upravila tuto pyramidu potřeb ve vztahu k dítěti (obrázek č. 3). Pokud není naplněno spodní patro, podle Maslowa, není obvykle možné naplnit žádné z vyšších pater. Malé děti, pokud nemají naplněny potřeby z prvních pater, nemohou být v pohodě, cítit, že náleží k ostatním, zažívat pocit uznání a seberealizace.

6.3.1 Fyziologické potřeby

jídlo – děti do jídla nenutíme, nemluvíme o něm ošklivě, snažíme se motivovat zajímavými informacemi o surovinách, poskytujeme možnost ovlivnění porce, dáváme dítěti na výběr aj.

spánek a odpočinek – respektujeme individuální potřebu spánku (dětmi, které neusnou, nabízíme jinou formu odpočinku), při potřebě zabezpečíme dítěti soukromou zónu

pohyb – vytváříme dostatečný a bezpečný prostor pro pohybové vyžití v prostorách školy i zahrady, nabízíme pohybové a tělocvičné hračky a pomůcky

vyměšování – umožníme dostatek osobního soukromí dítěti při vyměšování (nechodit na toaletu společně s ostatními)

hygienické potřeby – sami nabízíme vzory správných hygienických návyků

potřeba absence bolesti – jsme citliví k problémům dítěte

sexuální potřeby – netrestáme za zkoumání druhého pohlaví či masturbaci (upozorníme je, že by tyto potřeby neměly uspokojovat veřejně, odvedeme pozornost zajímavou činností)

6.3.2 Potřeba bezpečí a jistoty

bezpečné prostředí – užíváme pouze bezpečný a nezávadný (atestovaný) nábytek, hračky a nářadí, kontrolujeme zařízení školy i zahrady, upozorňujeme na rizika některých činností a jak jim předcházet

bezpečná učitelka – vyjadřuje, co se jí líbí a co ne, vysvětluje své emoce, je kongruentní (co říká, to také dělá), nepoužívá ironické výroky, důvěřuje dítěti a je autentická (dělá to, o čem je přesvědčená, že je správné)

pravidla – tvoříme smysluplná pravidla společně s dětmi a všichni je dodržujeme

6.3.3 Potřeba lásky a náležitosti

oční kontakt – s dítětem mluvíme tak, že si vzájemně hledíme do očí (nastavíme se do oční výšky dítěte)

úsmev – úsměv vyjadřuje naši sounáležitost („je mi s tebou dobře, rád tě vidím ...“)

soustředěná pozornost – nasloucháme dítěti, povídáme si s ním (jsme tu, pro tuto chvíli, jen pro něj)

tělesný kontakt – pohlazení, dotek, vzetí za ruku, pochování, poklepání na rameno ...

dárky – dárek je důkazem lásky a prosocionálního chování, dáváme jej proto, že udělá druhému radost (nejsou tím myšleny odměny za výkon či úplatky)

slova – nezapomínáme na upřímná slova („To je dobře, že jsi tady..., Těšila jsem se na tebe ..., Dneska se mi tu s vámi líbilo ...“)

odměna – využívání odměn k udržení kázně vyjadřuje nerovnocenný vztah, nikoliv lásku. Působíme na vnější chování, ale chybí vnitřní pohnutky. Můžeme ji vyjádřit jako „něco za něco“...

6.3.4 Potřeba úcty a uznání

respekt – přijímat děti jako rovnocenné partnery, nesnižovat jejich lidskou důstojnost

komunikace – při komunikaci s dítětem si uvědomujeme, že jsme pro ně vzorem, přirozenou autoritou, na kterou je odkázané a potřebuje její pomoc či radu

absence trestů – tresty jsou mnohdy projevem nezvládnutých emocí, zvyku, potvrzení naší moci, bezradnosti či pohodlnosti; účinnější variantou trestu je přirozený důsledek činu dítěte

6.3.5 Potřeba sebeaktualizace a sebeuskutečnění

Jsou-li naplněna všechna předchozí patra, může dojít k procesu vzdělávání. Čím jsou děti mladší, tím větší důležitost jim připadá. Děti potřebují být v mateřské škole fyzicky i psychicky v pohodě, cítit se bezpečně. Když se cítí šťastné, mají i dobrý

předpoklad ke své sebeaktualizaci. (Svobodová et al., 2010; Svobodová, 2007; Kopřiva et al., 2008)

6.4 Nezraňující komunikace

Následující dovednosti představují funkční komunikační nástroje ve výchově i vzdělávání doma i ve škole, mateřskými počínaje. Někteří lidé se s nimi setkali již ve svém dětství, pro jiné mohou být novinkou. Podstatné je, že se jim dá naučit.

6.4.1 Efektivní komunikační postupy

1. **popis, konstatování** (*„Vidím, že jsi uklidila. Slyším, že máš smutný hlas. Vypadáte překvapeně.“*)
2. **informace, sdělení** (*„Před jídlem si umyjeme ruce. Děti, je potřeba uklidit stolečky, budeme obědvat.“*)
3. **vyjádření vlastních očekávání, potřeb** (*„Pomohla by mi chvilka vaší pozornosti, potřebuji vám sdělit něco velmi důležitého. Pro příště bych chtěla, aby to, na čem se dohodneme, platilo.“*)
4. **možnost volby** (*„Chcete jít dnes na vycházku do parku nebo do města? Zvládneš se omluvit sám nebo potřebuješ mou pomoc?“*)
5. **dvě slova** (*„Děti, svačina! Jirko, boty.“*)
6. **prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí** (*„Mám obavy, aby si někdo neublížil. Co proto můžeme udělat? Vidím, že jsi bez nálady. Co by ti pomohlo?“*)

(Kopřiva et al. 2008, s. 24-78)

6.4.2 Empatická reakce, já-výrok

Každý člověk neustále prožívá nějaké emoce. Jsou součástí našeho života. V encyklopedii obecné psychologie (Nakonečný 1997, s. 24) jsou emoce popisovány takto: „ ... *prožitky, které lze slovy vyjádřit jen obtížně a neúplně ... mentální stav charakterizovaný citěním a doprovázený různými tělesnými projevy, který vyjadřuje*

vztah k nějakému objektu ...“ V situaci, kdy je v negativních emocích dítě, můžeme využít tuto účinnou dovednost – **empatickou reakci**:

1. **aktivní naslouchání** (soustředěné naslouchání provázené projevy účasti)
2. **pojmenování pocitů, záměrů, očekávání druhé osoby**
3. **vyjádření podpory**

Pokud je v emoční nepohodě sám pedagog, měl by zvládat „já-výrok“:

1. **Hovoříme o tom, jak se cítíme**
2. **Sdělujeme, co vyvolalo naše emoce**
3. **Vyjadřujeme svá přání nebo očekávání** (Kopřiva et al. 2008, s. 84- 18)

6.5 Desatero dítěte

Aby se děti cítily v mateřské škole spokojené, potřebují vědět, že nám na nich záleží. Zároveň nesmíme zapomínat na svá předsevzetí a přesvědčení. Společnou cestou mohou být zásady, které lze považovat za stavební kámen toho, aby dětem i paním učitelkám bylo společně dobře. Jejich autorky **Svobodová a Švejdová** (2011, s. 157-164) je považují za obecně využitelné. Měli bychom je mít tedy stále na mysli, chceme-li dítě respektovat, vycházet vstříc jeho potřebám a zvláštnostem za každých okolností.

1. **Odloučení** - učitelka chápe, že vstup dítěte do neznámého prostředí a odloučení od svých nejbližších není snadné. Individuální cestou se mu snaží pomoci.
2. **Zájem** - aktivní zájem o dětské prožitky, zájmy, potřeby, trápení, radosti i úspěchy postupně formuje vztah učitelky a dítěte.
3. **Prožitky** - učitelka věnuje pozornost prožitkům dětí. Snaží se je vnímat, porozumět jim, reagovat na ně, respektovat.
4. **Bezpečí** - je-li dítě informováno o dění a možných změnách, cítí se bezpečně a jistě.
5. **Pohyb a hra** - učitelka akceptuje potřebu dítěte hrát si, hýbat se. Preferuje aktivní činnosti, hry před zprostředkovanými poznatky.

6. **Pravidla** - ani v mateřské škole se bez pravidel neobejdeme. Tvoří základ společného soužití. Učitelka společně s dětmi (někdy i s ostatními zaměstnanci) vytváří jasná, odůvodněná a závazná pravidla.
7. **Rovnost** - učitelka děti neponižuje, nepovyšuje se nad nimi. Nevystupuje z pozice moci. Vytváří si s dětmi partnerský vztah.
8. **Všeho s mírou** - zbytečně děti, ani sebe nehonit a nestresovat. Nezaměřit se jen na sumu produktů.
9. **Nezdary a zdary** - každý pedagog by měl být schopen hledat problém i sám u sebe, zejména při společné a řízené činnosti. K hledání chyb slouží otázky, na které si snaží průběžně odpovídat.
10. **Chybami se člověk učí** - nenechat se odradit případným neúspěchem, aktivně se vzdělávat, inspirovat se novými pedagogickými trendy a alternativními směry.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Praktická část bakalářské práce se opírá a navazuje na poznatky předchozí teoretické části. Má charakter kvantitativního výzkumného přístupu, jehož hlavním rysem je numerické vyjádření sledovaných jevů. Jedná se o záměrnou a systematickou činnost, při které se zvolenými metodami potvrzují nebo vyvrací předem stanovené výzkumné předpoklady.

7.1 Cíl šetření a stanovení výzkumných předpokladů

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bude zjistit, jak učitelky mateřských škol vnímají profesní kompetence předškolního pedagoga, zda se jejich preference mění v souvislosti s věkem a délkou praxe. Dále také zjištění, co považují paní učitelky ve své profesi za obtížné a co by naopak uvítaly a jaké informační zdroje forem a metod práce využívají nejčastěji. Zároveň zmapovat, zda v českých mateřských školách ještě přetrvávají některé rutinní praktiky.

Stanovila jsem následující výzkumné předpoklady:

- P1: Učitelky vyšší věkové kategorie s delší praxí preferují jiné profesní kompetence předškolního pedagoga než mladší, s kratší délkou praxe
- P2: Učitelky jsou celkově spokojené se stávající vzdělávací nabídkou pro předškolní pedagogy
- P3: V rámci výkonu profese považují učitelky, v závislosti na věku a délce praxe, za obtížné odlišné skutečnosti
- P4: Učitelky přejímají různé výchovné a vzdělávací metody a postupy od svých kolegyně
- P5: V mateřských školách stále přetrvávají některé rutinní praktiky

7.2 Metoda a technika sběru dat

Jako metodu jsem zvolila hromadné shromažďování informací od dotazovaných osob. Jedná se o dotazníkové šetření.

K vlastnímu šetření a ověření výzkumných předpokladů jsem tedy následně použila techniku dotazníku. Dotazník je velmi rozšířenou výzkumnou technikou. Má své výhody. Poměrně rychlou a snadnou administraci, možnost oslovení většího počtu respondentů a tím získání značného množství údajů, anonymita respondentů. Nevýhodou je možná subjektivita a zkreslenost výpovědí, záměrné vyhýbání se otázce, pro někoho nevyhovující forma dotazování. Celé znění dotazníku je součástí přílohy této bakalářské práce.

Ve vstupní části dotazníku jsem oslovila respondenty, seznámila je s tématem práce a vysvětlila, k čemu budou jeho anonymní výsledky sloužit. Tato část rovněž obsahuje stručné pokyny k jeho vyplnění. Hlavní část tvoří samotné otázky. Sestavila jsem celkem 10 otázek tak, aby postupně potvrzovaly či naopak vyvracely platnost předem stanovených předpokladů. Použila jsem kombinaci několika typů. Otázky s výběrem odpovědí (otázky č. 1, 2, 3, 9), polouzavřené (otázka č. 8), otevřené (otázky č. 5, 6, 7, 10) a numerické posuzovací škály (otázka č. 4). V závěru dotazníku jsem respondentům poděkovala za jejich spolupráci. (Skutil et al. 2011)

7.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem dotazníkového šetření byly učitelky mateřských škol. Jednak studentky kombinovaného studijního oboru Učitelství pro mateřské školy při Pedagogické fakultě JČU v Českých Budějovicích a dále paní učitelky deseti mateřských škol ze Strakonicka. Dotazníky jsem osobně předala studentkám na Pedagogické fakultě JČU v Českých Budějovicích a v případě potřeby, položky dotazníku vysvětlila. K oslovení mateřských škol jsem volila rovněž osobní přístup. Prostřednictvím návštěvy jsem požádala paní ředitelky či vedoucí paní učitelky o vyplnění dotazníků. Všemi respondenty byly ženy.

Z celkového počtu 100 předložených dotazníků se mi k vyhodnocení vrátilo 73, což představuje 73%ní návratnost.

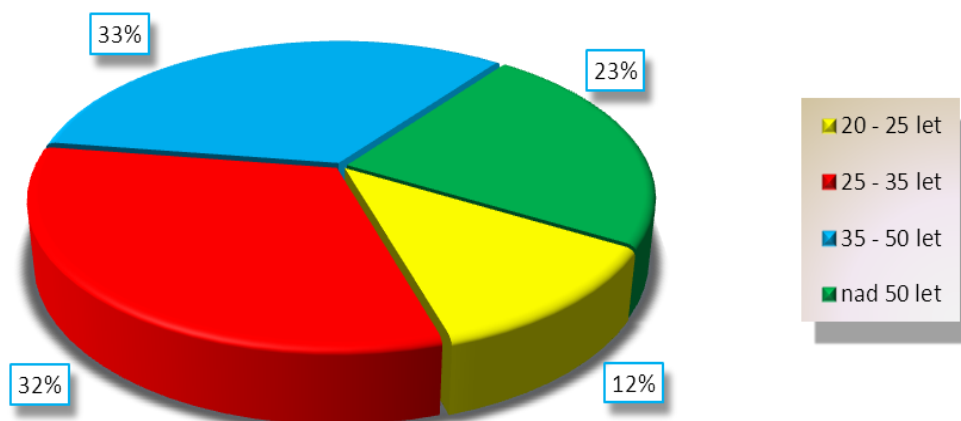
7.4 Vyhodnocení dotazníků

V této části věnuji prostor vlastnímu vyhodnocení nashromážděných dat z dotazníků. Vyhodnocení je strukturováno dle posloupnosti otázek v dotazníku. Pro přehlednost jsou výsledky otázek zpracovány do tabulek s uvedením počtu odpovědí a přepočteného procentuálního zastoupení. Výsledky vyjádřené v % znázorňují grafy. Pro doplnění uvádím také slovní komentář.

Otázka č. 1 - Jaký je Váš věk?

Tabulka č. 1: Věk respondenta

Věk respondenta	Počet	%
20 - 25 let	9	12
25 - 35 let	23	32
35 - 50 let	24	33
nad 50 let	17	23
Celkem	73	100



Graf č. 1: Věk respondenta

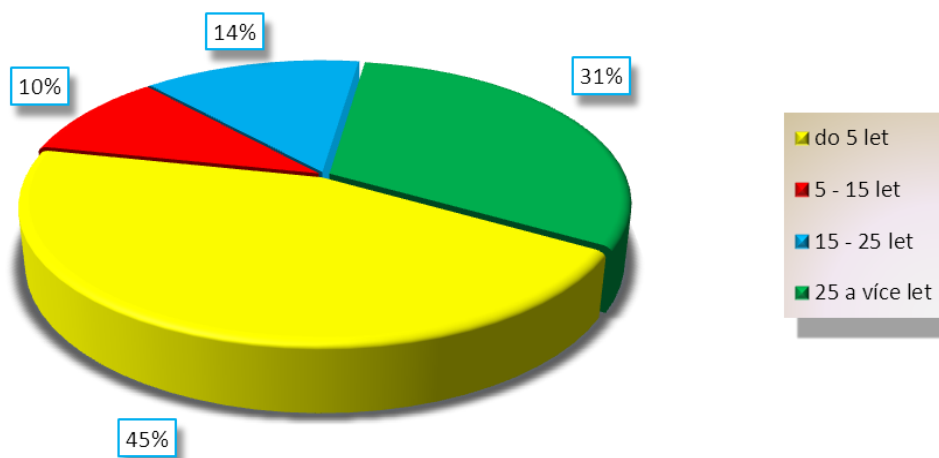
Zdroj: Vlastní šetření

Největší počet dotazovaných učitelek je ve věku 35-50 let – 33%, v těsné návaznosti ve věku 25-35 let – 32%. Dále učitelky nad 50 let – 23% a nejmenší zastoupení mají nejmladší učitelky ve věku 20-25 let – 12%.

Otázka č. 2 – Počet let pedagogické praxe?

Tabulka č. 2: Počet let pedagogické praxe

Pedagogická praxe	Počet	%
do 5 let	33	45
5 – 15 let	7	10
15 – 25 let	10	14
25 a více let	23	31
Celkem	73	100



Graf 2: Počet let pedagogické praxe

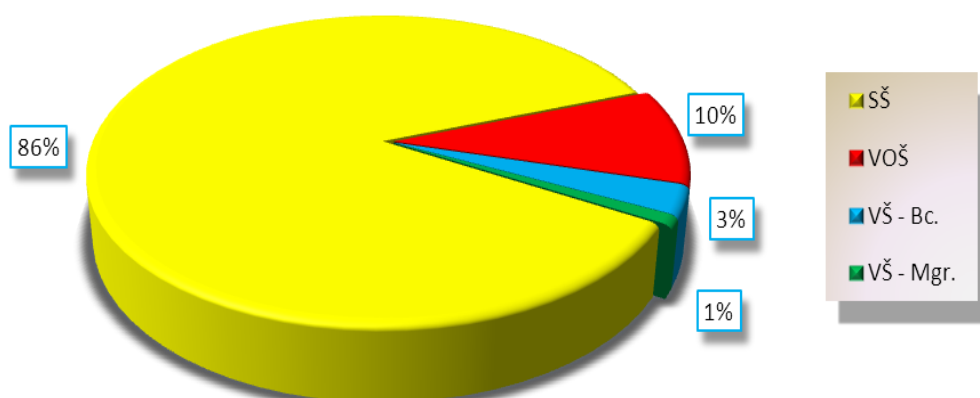
Zdroj: Vlastní šetření

V délce pedagogické praxe převažují učitelky s praxí do 5 let – 33%, nemalé zastoupení mají dále učitelky naopak s mnohaletou praxí nad 25 let – 23%. 15-25 let praxe má 14% učitelek a nakonec 10% učitelek působí ve své profesi 5-15 let.

Otázka č. 3 – Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Tabulka č. 3: Dosažené vzdělání

Vzdělání	Počet	%
SŠ	63	86
VOŠ	7	10
VŠ – Bc.	2	3
VŠ – Mgr.	1	1
Celkem	73	100



Graf č. 3: Dosažené vzdělání

Zdroj: Vlastní šetření

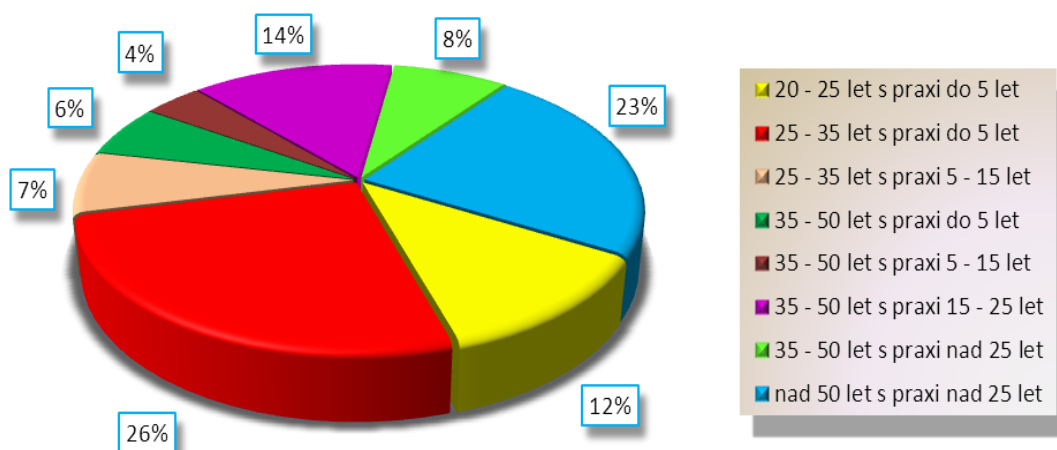
Většina učitelek – 86% dosáhla středoškolského vzdělání, VOŠ vzděláním disponuje 10% učitelek. Minimální zastoupení mají VŠ tituly. VŠ- Bc. Pouze 3% a VŠ- Mgr. jen 1%.

Otázka č. 4 – Které z uvedených kompetencí považujete v současnosti za prioritní pro vzdělávání předškolních pedagogů?

Pro komplexnější a přehlednější vyhodnocení proměnných, věk x praxe x preference kompetencí, uvádím ještě tabulku a graf vztahu věku a délky praxe.

Tabulka č. 4: Věk a délka praxe

Praxe \ Věk	do 5 let	5 – 15 let	15 – 25 let	nad 25 let	Celkem
20 – 25 let	9	x	x	x	9
25 – 35 let	19	4	x	x	23
35 – 50 let	5	3	10	6	24
nad 50 let	x	x	x	17	17
Celkem	33	7	10	23	73



Graf č. 4: Věk a délka praxe

Zdroj: Vlastní šetření

Téměř všechny učitelky ve věku 20-35 let působí v praxi maximálně 5 let, pouze 4 z nich (32) až 15 let. U učitelek ve věku 35-50 let převažuje praxe v délce 15-25 let. Všem učitelkám nad 50 let přísluší pedagogická praxe nad 25 let.

Tabulka č. 5: Preferované kompetence
dle věku

Věk	Kompetence dle preference (1 – 5)
20 – 25 let	komunikativní osobnostní diagnostické psychodidaktické rozdávající
25 – 35 let	osobnostní komunikativní psychodidaktické diagnostické rozdávající
35 – 50 let	psychodidaktická diagnostické komunikativní osobnostní rozdávající
nad 50 let	diagnostické psychodidaktické komunikativní osobnostní rozdávající

Tabulka č. 6: Preferované kompetence
dle praxe

Délka praxe	Kompetence dle preference (1 – 5)
do 5 let	osobnostní komunikativní psychodidaktické diagnostické rozdávající
5 – 15 let	osobnostní komunikativní diagnostické psychodidaktické rozdávající
15 – 25 let	diagnostické psychodidaktické komunikativní osobnostní rozdávající
nad 25 let	komunikativní diagnostické psychodidaktické osobnostní rozdávající

Zdroj: Vlastní šetření

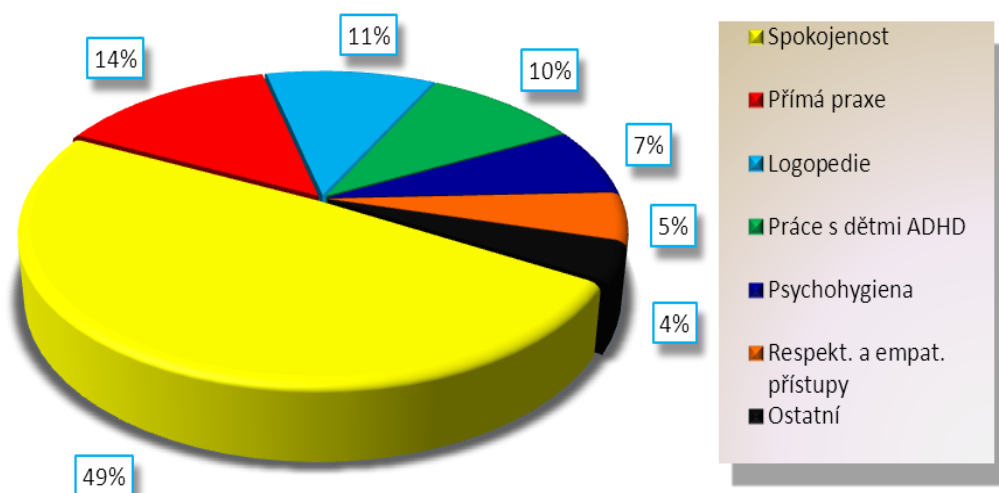
Z tabulek č. 5,6 je patrné, že učitelky mladších věkových kategorií (20-35 let) s kratší délkou praxe (5-15 let) upřednostňují osobnostní kompetence, které vychází z vrozených dispozic jedince. Zahrnují např. dovednost empatického, tolerantního chování, sociálního citění apod. Považují ji za prioritní v rámci vzdělávání budoucích předškolních pedagogů. Rovněž dovednost komunikovat s dětmi, rodiči, kolegy a dalšími partnery v různých situacích považují tyto učitelky za důležité a komunikativní kompetence tak řadí na druhé místo. O třetí a čtvrtou příčku se rovnocenně dělí diagnostické kompetence (dovednost rozpoznat a analyzovat, jak dítě myslí, cítí, jedná a jaké to má příčiny, jak mu lze pomoci) a psychodidaktické (dovednost motivace, aktivizace myšlení, tvorby sociálního, emocionálního a pracovního klima, řízení procesů učení dítěte vzhledem k jeho zvláštnostem). Za nejméně důležité z uvedených považují rozvíjející kompetence. Zahrnují dovednost orientovat se v aktuálních společenských změnách, moderních informačních technologiích, dovednost sebereflexe, zdokonalování pedagogického stylu apod.

Naopak učitelky zralého věku (nad 35 let a více) s dlouholetou praxí (více než 15 let) preferují a na první místa staví kompetence diagnostické a psychodidaktické. Komunikativní kompetence zaujímají celkově třetí místo. Osobnostní kompetence tyto učitelky nepovažují za tak důležité vůči ostatním. Tentokrát se propadly až na čtvrté místo. Je zajímavé, že na posledním místě, stejně jako u mladších učitelek s kratší praxí, se opět objevují rozvíjející kompetence na posledním místě. Všechny učitelky je volily za nejméně důležité.

Otázka č. 5 – Co byste uvítala (co Vám chybí) ve vzdělávací nabídce škol a vzděl. zařízení ?

Tabulka č. 7: Požadovaná vzdělávací nabídka

Požadovaná vzdělávací nabídka	Počet	%
Je dostačující	36	49
Přímá praxe	10	14
Logopedie	8	11
Práce s dětmi ADHD	7	10
Psychohygiena	5	7
Respekt. a empat. přístupy	4	5
Ostatní	3	4
Celkem	73	100



Graf č. 5: Požadovaná vzdělávací nabídka

Zdroj: Vlastní šetření

Téměř polovina – 49% učitelek je s aktuální vzdělávací nabídkou pro předškolní pedagogy spokojena. Dále uvádějí různé příklady oblastí chybějících v nabídce, i těch, na které by měl být kladen větší důraz v rámci profesní přípravy. Rozčlenila jsem je na následující.

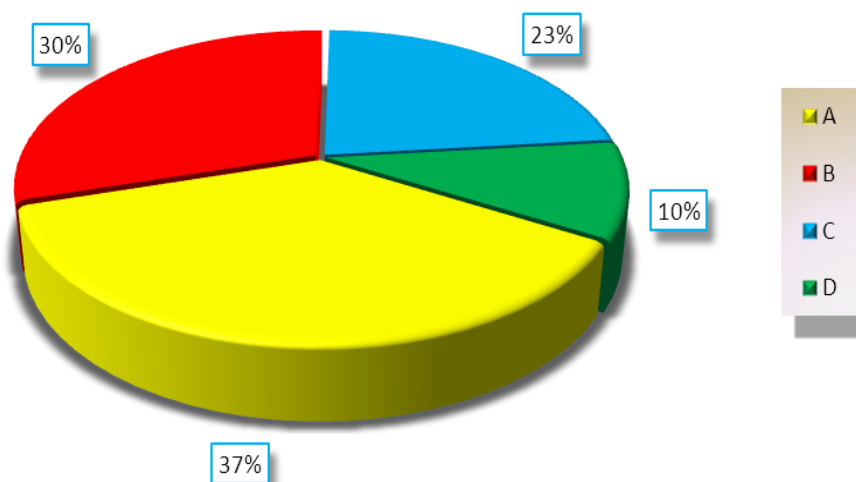
14% učitelek (nejčastěji 35-50 let s praxí nad 15 let) postrádá více praktických zkušeností začínajících učitelek. Uvádí proto potřebu častější přímé praxe. 11% učitelek (různého věku a praxe) by uvítalo větší míru kompetentnosti v oblasti logopedické prevence, kterou by mohly provádět samy učitelky. Věkově mladší – 10% (nejčastěji 20-25 s praxí 5-15 let) vidí problém ve zvyšujícím se počtu dětí s poruchou pozornosti a hyperaktivitou (ADHD) a rády by vzdělávací nabídku rozšířily o dovednosti spojené se vzděláváním těchto dětí. 7% učitelek (nejčastěji 35-50 let s praxí 15-25 let) by větší pozornost věnovalo péči o psychickou stránku – předcházení a minimalizaci působících rizikových faktorů, tedy psychohygienu. O rozšíření a prohloubení znalostí a dovedností v oblastech respektujících a empatických přístupů vzdělávání předškolních dětí by stálo 5% učitelek (nejčastěji 25-35 let s praxí 5-15 let). Ostatní – 4% za nedostačující vzdělávací nabídku pokládají například oblast hudební a dopravní výchovy, evaluační činnosti.

Otázka č. 6 – Jak byste poradila nezkušené studentce, že by se měla zachovat v těchto situacích ?

- c) Ve smíšené třídě dětí nastal čas odpoledního odpočinku. Šestiletý Jakub se stále převaluje na lehátku a zjevně se mu nechce spát ...

Tabulka č. 8: Doporučené možnosti pro studentku – Jakub

Doporučené možnosti	Počet	%
Krátký odpočinek, poté klidová činnost + pravidlo (A)	27	37
Klidová činnost + pravidlo (B)	22	30
Klidová činnost bez pravidla (C)	17	23
Musí odpočívat (D)	7	10
Celkem	73	100



Graf č. 6: Doporučené možnosti pro studentku – Jakub

Zdroj: Vlastní šetření

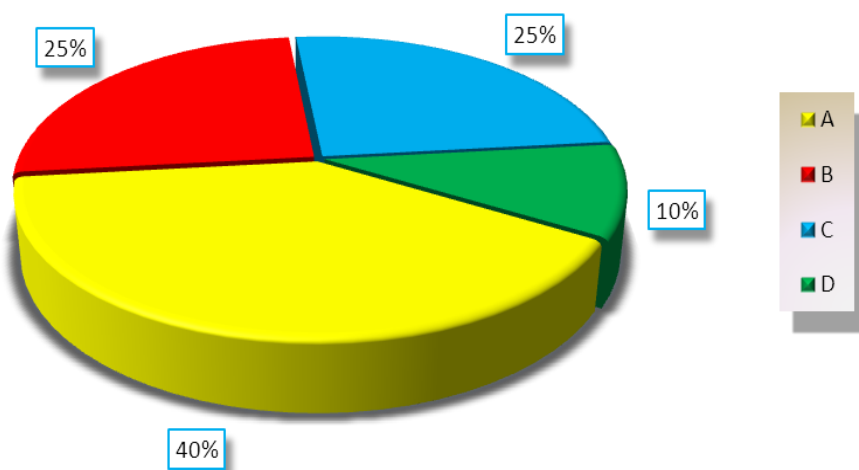
V případě Jakuba by učitelky doporučily studentce celkem čtyři varianty. 37% uvedlo, že by měla nechat Jakuba alespoň chvíli odpočinout (tělo je unavené, než usnou menší děti) a pak by následovala nabídka různých klidových činností, podmíněná pravidlem o nerušení ostatních. Tuto alternativu nejvíce doporučovaly učitelky nad 50 let s praxí delší než 25 let. Další možností – 30% je přímo nabídka klidové činnosti, Jakub tedy nemusí odpočívat a rovněž pravidlo, že nesmí rušit ostatní děti, které chtějí

spát. Doporučeno převážně učitelkami ve věku 25-35 let s praxí do 5 let. Třetí uváděná varianta, v zastoupení 23%, opět doporučuje studentce, aby nabídla Jakubovi některou z možných klidových činností (kniha, časopis, puzzle, grafomotorická cvičení, kreslení, ...), ale neuvádí již další opatření v podobě pravidla. Nejčastěji doporučovaly učitelky věkové kategorie 35-50 let s praxí 15-25 let. Poslední možnost – 10% je ta, že dítě musí odpočívat. Studentce by toto zdůvodnily tím, že by Jakub rušil ostatní, že se jedná o nařízení ředitelky školy, či že pro jinou variantu nejsou vyhovující dané prostory atd. Takto doporučují učitelky nad 50 let s praxí více než 25 let.

b) Lucinka odmítá vypít hrnek teplého mléka se slovy: „Fuj, to nechci!“ ...

Tabulka č. 9: Doporučené možnosti pro studentku – Lucinka

Doporučené možnosti	Počet	%
Motivace k ochutnávání a nabídka jiného nápoje (A)	30	40
Nabídka jiného nápoje + pravidlo (B)	18	25
Alespoň ochutnat + odůvodnění proč (C)	18	25
Nabídka jiného nápoje bez pravidla (D)	7	10
Celkem	73	100



Graf č. 7: Doporučené možnosti pro studentku – Lucinka

Zdroj: Vlastní šetření

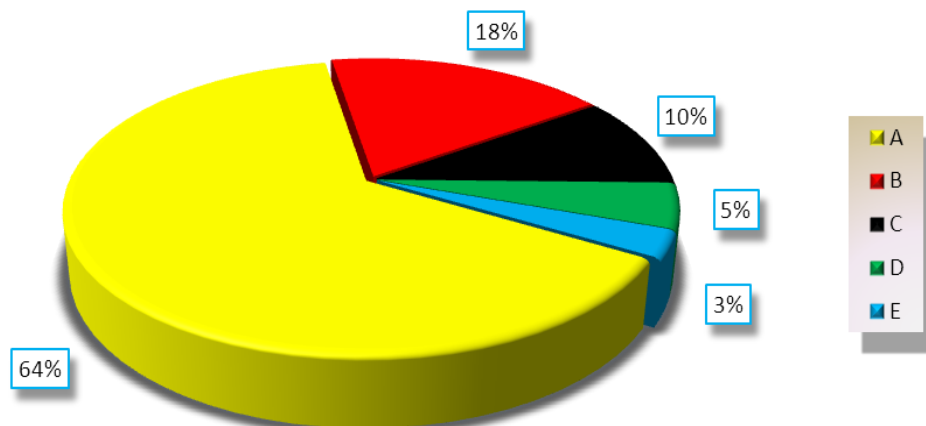
Z této situace vyplynula následující doporučení. 41% učitelek (nejvíce ve věku 20-25let s praxí do 5 let) by studentku vedlo k tomu, aby zkusila motivovat Lucinku

k ochutnání a snažila se najít důvod, proč takto reaguje. Pokud by stále mléko odmítala, tak jí nenutit a nabídnout jiný nápoj. Zároveň upozornit na to, že o jídle nemluvíme ošklivě, nekazíme ostatním chuť-pravidlo. Možnost jiného nápoje (bez pobízení k ochutnání) doporučuje 25% učitelek (nejčastěji ve věku 25-35 let s praxí do 5 let) a přidávají taktéž pravidlo či zajímavou informaci o původu mléka. Ve stejném procentuelním zastoupení – 25% je i třetí varianta. Učitelky by v tomto případě doporučily studentce, aby trvala na ochutnání alespoň omezeného množství mléka. Jako důvod uváděly např. poznávání nových chutí, potřeba pro tělo, vážení si práce paní kuchařek atd. Nejčastěji tuto variantu uváděly učitelky nad 50 let s praxí nad 25 let. Posledním doporučením, většinou učitelky ve věku 25-35 let s praxí do 5 let, je nabídka jiného nápoje bez pravidla – 9%.

c) Evička se po příchodu do MŠ jen těžko loučí se svou maminkou. Potom stojí u okna a pláče ...

Tabulka č. 10: Doporučené možnosti pro studentku – Evička

Doporučené možnosti	Počet	%
Odvedení pozornosti (A)	47	64
Empatická reakce + nabídka činností (B)	13	18
Povídání o mamince (C)	7	10
Dohoda s rodiči (D)	4	5
Alternace maminky (E)	2	3
Celkem	73	100



Graf č. 8: Doporučené možnosti pro studentku – Evička

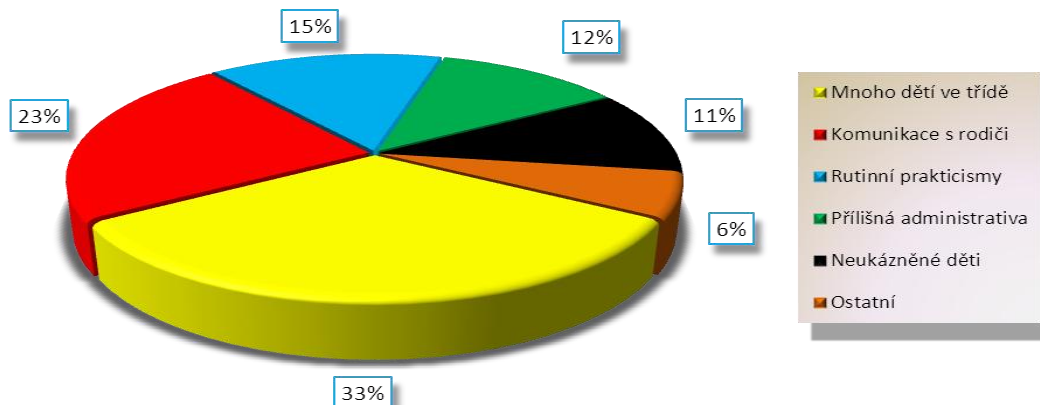
Zdroj: Vlastní šetření

V posledním případě jsem odpovědi rozčlenila do pěti možných variant doporučení. První spočívá ve snaze zabavit Evičku a odvést její pozornost k činnostem, které by ji zaujaly, zklidnily (maňásek, hra s kamarádem, pomazlení, pochování, pohádka, kreslení, stavebnice, ...) a tak kompenzovat její situaci. Tento způsob doporučuje až 64% učitelek (převážně nad 50 let s praxí 25 let). Za ní následuje možnost druhá – 18%, kde by učitelky (nejvíce 25-35 let do 5 let praxe) doporučily studentce využít empatickou reakci vůči Evičce, která je zjevně v emoční nepohodě a následně nabídnout různé činnosti, které by ji potěšily. Jako další doporučení uvedly učitelky (vyrovnané zastoupení) společné povídání o mamince – 10%. Dále by doporučily možnost dohody s rodiči (pobyt rodičů ve třídě, zástupný předmět z domova, ...) ve prospěch Evičky – 5% (25-35 let do 5 let praxe). V posledním případě by se studentka měla snažit o alternaci maminky (já budu teď jako tvoje maminka ...) a to ve 3% (35-50 let s praxí 15-25 let).

Otázka č. 7 – Co považujete za obtížné (co Vám činí největší potíže) v rámci výkonu Vaší profese a proč?

Tabulka č. 11: Překážky výkonu profese

Překážky výkonu profese	Počet	%
Mnoho dětí ve třídě	24	33
Komunikace s rodiči	17	23
Rutinní praktikismy	11	15
Přílišná administrativa	9	12
Neukázněné děti	8	11
Ostatní	4	6
Celkem	73	100

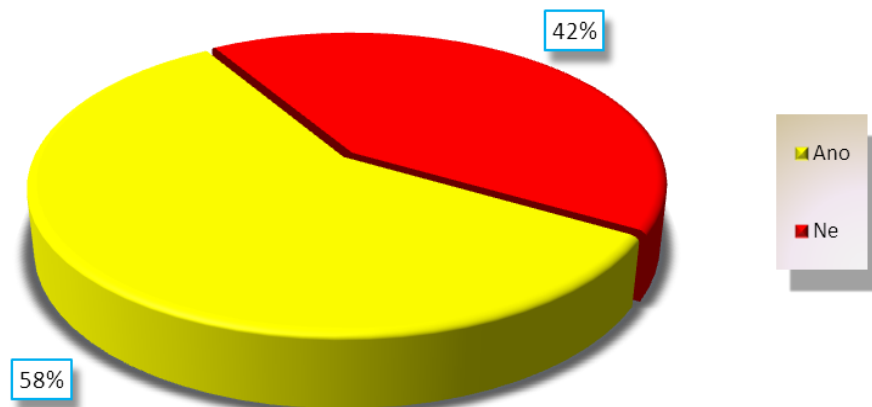


Graf č. 9: Překážky výkonu profese

Zdroj: Vlastní šetření

Za obtížné považují učitelky, v rámci výkonu své profese, různé skutečnosti. Nejčastěji je zatěžují vysoké počty dětí ve třídě – 33% (nejvíce ve věku 25-35 let s praxí do 5 let) z toho důvodu, že se nemohou, dle potřeby, individuálně věnovat jednotlivým dětem. Dále problémy s komunikací a následnou spoluprací s rodiči dětí – 23% (převážně učitelky nad 50 let s praxí více než 25 let). Tlak zaběhnutých rutinních praktiků trápí 15% učitelek (nejvíce ve věku 25-35 let do 5 let praxe). Kupíci se administrativu považuje za obtížné 12% učitelek (převažuje kategorie 35-50 let s praxí 15-25 let). Neukázněné děti a jejich vzájemné konflikty představují potíže pro 11% učitelek (nejčastěji nad 50 let s praxí nad 25 let). Mezi ostatní překážky výkonu profese, avšak v zanedbatelném procentuálním zastoupení, byly uvedeny např. nízké finanční prostředky, malé a kombinované úvazky, nevhodné chování provozního personálu, nástup nových dětí v průběhu školního roku.

Otázka č. 8 – Využíváte ve své práci nějaké převzaté postupy či metody, které se Vám osvědčily jako účinné?



Graf č. 10: Využití převzatých postupů, metod

Zdroj: Vlastní šetření

42% (31 učitelek) zvolilo možnost odpovědi NE, nevyužívá tedy žádné převzaté metody, postupy. Více než polovina – 58% (42 učitelek) naopak uvedla možnost ANO. Výčet převzatých metod a postupů shrnuje následující tabulka č. 12.

Tabulka č. 12: Převzaté metody, postupy

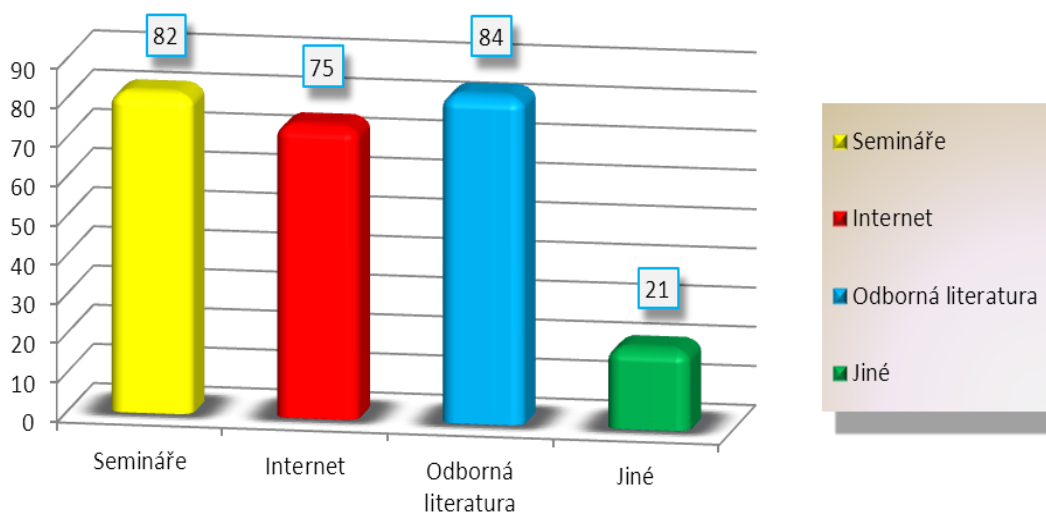
Převzaté metody, postupy	Počet	%
Efektivní komunikace	13	31
Společná tvorba a dodržování pravidel	8	19
Dramatická výchova	5	12
Respektování	5	12
Prosocionální chování	4	9
Komunitní kruh	3	7
Empatická reakce	2	5
Prožitkové učení	2	5
Celkem	42	100

Zdroj: Vlastní šetření

Otázka č. 9 – Jaké zdroje forem a metod práce využíváte?

Tabulka č. 13: Zdroje forem a metod práce

Zdroje forem a metod práce	Počet	%
Semináře	60	82
Internet	55	75
Odborná literatura	61	84
Jiné	15	21



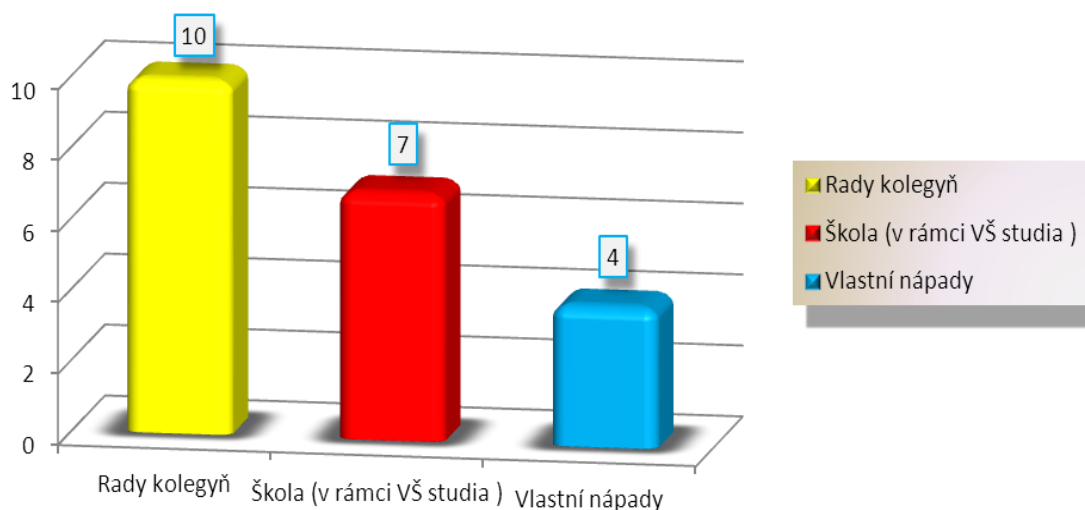
Graf č. 11: Zdroje forem a metod práce

Zdroj: Vlastní šetření

Z nabízených zdrojů forem a metod práce učitelky nejčastěji volily odbornou literaturu (nejvíce ve věku 35-50 let s praxí 15-25 let) – 84%. Následně další ze zdrojů, semináře – 82% (rovnoměrně zastoupeny všechny kategorie věku, praxe). Internet ve své práci využívá 75%, převážně mladších učitelek (25-35 let s praxí do 5 let). Využívání jiných zdrojů uvedlo celkem 21% učitelek. Následující tabulka (č. 14) a graf (č. 12) uvádí jejich druhy a celkové procentuelní zastoupení.

Tabulka č. 14: Jiné zdroje forem a metod práce

Jiné zdroje forem a metod práce	Počet	%
Rady kolegyň	7	10
Škola (v rámci VŠ studia)	5	7
Vlastní nápady	3	4



Graf č. 12: Jiné zdroje forem a metod práce

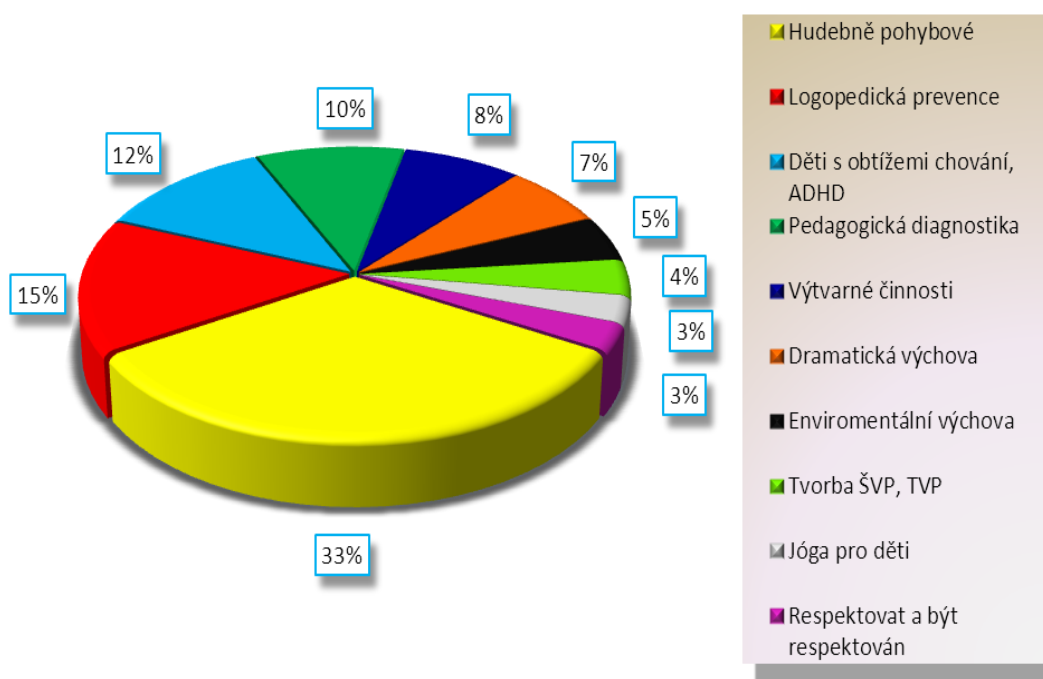
Zdroj: Vlastní šetření

Mezi jiné zdroje forem a metod práce uvedlo 10% učitelek osvědčené rady a zkušenosti svých kolegyň (převažuje věk 35-50 s praxí 15-25 let). Studium na vysoké škole považuje 7% učitelek za jeden ze zdrojů, ze kterých čerpají při své práci (většina ve věku 25-35 s praxí do 5 let). Posledním uváděným zdrojem byly vlastní nápady učitelek, pouze 4% (věkové kategorie 35-50 let s praxí 15-25 let).

Otázka č. 10 – Jaké semináře (na co zaměřené) jste v posledním roce absolvovala ?

Tabulka č. 15: Absolvované semináře

Absolvované semináře	Počet	%
Hudebně pohybové	24	33
Logopedická prevence	11	15
Děti s obtížemi chování, ADHD	9	12
Pedagogická diagnostika	7	10
Výtvarné činnosti	6	8
Dramatická výchova	5	7
Environmentální výchova	4	5
Tvorba ŠVP, TVP	3	4
Jóga pro děti	2	3
Respektovat a být respektován	2	3
Celkem	73	100



Graf č. 13: Absolvované semináře

Zdroj: Vlastní šetření

Tabulka č. 15 uvádí seznam navštívených seminářů, které učitelky absolvovaly během uplynulého roku. Uváděná zaměření seminářů jsem shrnula do deseti oblastí. Graf č. 13 pak představuje jejich procentuelní zastoupení. Největší zastoupení – 33% měly semináře zaměřené na hudbu a pohyb (nejvíce uváděly učitelky ve věku nad 50 let

s praxí nad 25 let). Problematicke logopedické prevence se věnovalo 15% učitelek (nejčastěji ve věku 35-50 let s praxí 15-25let). Děťmi s ADHD a obtížemi chování se zabývalo 12% učitelek (35-50 let s praxí 15-25 let). Semináře zaměřené na pedagogickou diagnostiku navštívilo 10% učitelek (většina nad 50 let s praxí nad 25 let). Ve výtvarných technikách se zdokonalovalo 8% učitelek (nejčastěji ve věku 35-50 let s praxí 15-25 let). Semináře s tematikou dramatické výchovy pak volilo 7% (věkové kategorie 25-35 let s praxí 5-15 let nejčastěji), environmentální výchovy pak 5% (ve věku 25-35 let s praxí do 5 let). O tvorbu ŠVP, TVP se zajímaly spíše vyšší věkové kategorie (nad 50 let s praxí nad 25let) v zastoupení 4%. Jógou pro děti se nechala inspirovat jen 3% učitelek (ve věku 25-35 let s praxí do 5 let) a rovněž 3% učitelek navštívila semináře se zaměřením na respektující přístup.

7.5 Shrnutí dotazníkového šetření

V rámci celkového zhodnocení bych ráda souhrnně interpretovala výsledky kvantitativního výzkumu zaměřeného na vnímání profesních kompetencí učitelkami mateřských škol a na zmapování výskytu rutinních praktikismů v současných mateřských školách.

Úvodní otázky dotazníku (otázky č. 1, 2, 3) mi poskytly základní informace o respondentech. Největší počet učitelek je tedy ve věku 35-50 let, s rozdílem 1% i ve věku 25-35 let. Převažují učitelky s praxí do 5 let. O něco menší zastoupení mají učitelky naopak s dlouholetou praxí nad 25 let. Většina učitelek má středoškolské vzdělání. Vysokoškolský titul vlastní zatím pouze tři učitelky.

V rámci praktické části bylo mým cílem zjistit, jaké profesní kompetence předškolního pedagoga považují učitelky za důležité a zda se jejich preference nějak mění v souvislosti s jejich věkem a délkou praxe. Z výsledků (otázka č. 4) jsem zjistila, že vnímání těchto kompetencí a zároveň tedy i jejich preference jsou odlišné. Věkově mladší učitelky 20-35 let s praxí 5-15 let řadí, dle důležitosti, tyto kompetence následovně: osobnostní, komunikativní, diagnostické a psychodidaktické, rozvíjející. Podle jejich představ je především důležité, aby učitelka byla svěřeným dětem oporou, byla vůči nim citlivá, tolerantní, aby se dokázala vcítit do jejich aktuální situace, nezanechala je na pospas bezradnosti, prožitku selhání. Rovněž, aby byla za svá rozhodnutí zodpovědná a nezakládala působení na dítě na receptech a zvyklostech. To vše zahrnují osobnostní kompetence. Kladou důraz také na dovednost funkční

komunikace ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy v různých situacích. Následně považují za důležité, aby učitelka dokázala rozpoznat, analyzovat, pracovat s individuálními a vývojovými zvláštnostmi dětí i sociálně patologickými jevy. Stejnou důležitost přisuzují i dovednostem vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima či vhodně interpretovat učivo vzhledem ke specifickým potřebám předškolních dětí. Rozvíjející kompetence, jako dovednost sebereflexe, orientace v aktuálních společenských změnách, využívání moderních technologií či zdokonalování se, preferují tyto učitelky nejméně. Získané informace dokazují, že učitelky uvedené věkové kategorie upřednostňují partnerský, osobní vztah vůči dětem a že profesně pedagogické kompetence nejsou v procesu předškolního vzdělávání vždy to nejpodstatnější. Všechny uvedené kompetence jistě mají svou váhu, důležitost a v pedagogické přípravě by tedy měly mít i své zastoupení. To potvrzují i respondentky. Jako dodatek často uvedly, že považují všechny uvedené kompetence za potřebné. Naopak učitelky s dlouholetou praxí 15-25 let, zralého věku 35-50 let, utřídily kompetence do této posloupnosti: diagnostické a psychodidaktické, komunikativní, osobnostní, rozvíjející. V tomto případě učitelky preferují ty kompetence, kterými předškolní pedagog převážně uskutečňuje výchovně vzdělávací proces (diagnostické, psychodidaktické, komunikativní). Kladou důraz na to, jakým způsobem a co s dětmi dělají. To znamená jak vhodně metodicky a didakticky zpracovat různé aktivity. Vytváří podmínky pro učení, aktivizují myšlení dětí, motivují je. Řídí jejich pozornost. Korigují čas, tempo, hloubku vzdělávacího procesu vzhledem k věkovým zvláštnostem. Kompetence, týkající se osobnosti samotného pedagoga a do určité míry závislé na jeho vrozených dispozicích, považují za méně důležité. Obě skupiny učitelek se shodují pouze v tom, že vnímají rozvíjející kompetence za nejméně důležité, což mne překvapilo. Důvodem nejnižších preferencí těchto kompetencí by mohla být skutečnost, že mladší učitelky svou profesní přípravu (SŠ, VOŠ studium) ukončily teprve nedávno, popřípadě může ještě probíhat (VŠ studium) a tudíž se orientují v aktuálních výchovně-vzdělávacích, informačních či dalších formách a metodách práce. To platí i o dovednostech, vztahujících se k jejich osobnímu a profesnímu rozvoji. U vyšších věkových kategorií to může znamenat jistou spokojenost s dosavadním stavem nebo i nízkou motivaci k dalšímu rozvoji. To ovšem nic nemění na tom, že pedagogický pracovník by se měl ve své profesi neustále zdokonalovat, vzdělávat. Učitelka by tedy měla svou osobnost dále rozvíjet nejen ve prospěch svůj, ale především ve prospěch svěřených dětí. Dá se tedy říci, že mladší učitelky s kratší délkou praxe, preferují jiné

profesní kompetence než starší s víceletou praxí, což je v souladu se stanoveným předpokladem

P1: Učitelky vyšší věkové kategorie, s delší praxí, preferují jiné profesní kompetence předškolního pedagoga než mladší, s kratší délkou praxe ...

Dále jsem chtěla zjistit, co by učitelky uvítaly, co jim chybí ve vzdělávací nabídce škol a vzdělávacích zařízení pro předškolní pedagogy. Z jejich odpovědí (otázka č. 5) vyplynulo, že učitelky ve věku 35-50 let s praxí 15-25 let, by přivítaly více přímé praxe pro budoucí předškolní pedagogy, kteří by tak získali více praktických zkušeností již během přípravy na profesi. Zároveň hlubší vědomosti a znalosti praktických technik psychohygieny považují za potřebné a zřejmě i z vlastní zkušenosti ověřené. Věkově mladší učitelky 20-25 let s praxí 5-15 let, postrádají dovednosti, které by jim ulehčily vzdělávání dětí se syndromem ADHD. Jejich počet neustále narůstá a vzájemná interakce s nimi není jistě snadná. Je patrné, že jim tento častý problém není lhostejný a snažily by se na něj připravit i další potencionální učitelky. Ve vztahu ke všem dětem by chtěly uplatňovat respektující a empatický přístup. To dokládají již výše zmíněné preference osobnostních kompetencí těchto učitelek. Vzdělávací nabídku by tedy rozšířily o hlubší znalosti a dovednosti v této oblasti. Všechny věkové kategorie učitelek se shodují v potřebě vyšší kompetentnosti v oblasti logopedické prevence. Při stoupající tendenci počtu dětí s narušenou komunikační schopností by považovaly za adekvátní, aby se učitelky hlouběji zabývaly a zdokonalovaly v tomto oboru a byly tak odpovídajícími odborníky i v tomto případě. Co se týče spokojenosti s aktuální vzdělávací nabídkou, tedy stanoveného předpokladu

P2: Učitelky jsou celkově spokojené se stávající vzdělávací nabídkou pro předškolní pedagogy ... jsou učitelky spokojené jen částečně, a to v 49%, přičemž tuto skupinu tvoří všechny učitelky nad 50 let a část učitelek nad 35 let.

Zajímavé je porovnání vzdělávací nabídky, kterou učitelky postrádají, s tím, jaké semináře následně ve skutečnosti navštěvují (otázka č. 10). Zjistila jsem, že výše zmíněná požadovaná vzdělávací nabídka s osobním zájmem učitelek koresponduje jen ve třech případech. Jsou to logopedie, vzdělávání dětí s ADHD a respektující přístup. Tyto oblasti považují učitelky za důležitou součást profesní výbavy předškolního pedagoga a samy se v nich zdokonalují právě prostřednictvím seminářů. Další uvedené semináře, jako hudebně-pohybové a výtvarné navštívily učitelky převážně ve věku nad 50 let a dlouholetou praxí. Hudba, tanec i výtvarné činnosti jsou zřejmě jejich dlouhodobou zálibou a rády se v nich nechávají dále inspirovat. Naopak semináře,

týkající se pedagogické diagnostiky, tvorby ŠVP či TVP navštívily tyto učitelky pravděpodobně z důvodu nutné potřeby k vykonávání své profese.

Mladší učitelky, 25-35 let s praxí převážně 5 let, absolvovaly semináře orientované na dramatickou, environmentální výchovu a jógu pro děti pravděpodobně také z důvodu osobního zájmu a aktuálního trendu, ale ve vzdělávací nabídce je rovněž nepostrádají.

Každodenní pedagogické úsilí mohou často komplikovat různé skutečnosti, které učitelky pocítují jako překážky (otázka č. 7). Omezují je v jejich práci, obtěžují, demotivují. Učitelky, ve věku 25-35 let s praxí do 5let, považují za problematické vysoké počty dětí ve třídách. Takový stav jim neumožňuje věnovat individuální péči jednotlivým dětem. Jakožto učitelky „začátečnice“ často naráží i na překážku v podobě již vytvořených a osvědčených stereotypů, které jsou jim předkládány jako správné. Tyto učitelky podotýkají, že je velmi těžké tomuto tlaku čelit, udržet si svůj názor, vnitřní přesvědčení a obhájit je. Naráží na nepochopení ze strany kolegyň s dlouholetou praxí. Z pohledu učitelek věkově starších, kolem 50 let s praxí 25 let, představuje problematická komunikace s rodiči pro ně nepříjemnou záležitost. Přináší s sebou situace, které jim jejich práci nijak neusnadňují. Dohady, přehnané požadavky, stížnosti, neopodstatněné obavy převažují, dle jejich názoru, nad spontánními neformálními rozhovory, posilující partnerství školy a rodičů dětí. Důsledkem toho je posléze komunikace, omezená na nezbytně nutná a nevyhnutelná sdělení. Jejich předmětem mnohdy bývají konflikty mezi dětmi samotnými. Učitelky uvádějí, že jsou děti vůči sobě stále více neohleduplné, sobecké, neukázněné, ubližují si, a tím přibývá i řešení různých sporů, což považují učitelky za unavující. K tomu stále narůstá množství administrativy různého druhu a brzdí tak jejich pedagogický apetit. Mohu tedy stanovený předpoklad

P3: V rámci výkonu profese považují učitelky, v závislosti na věku a délce praxe, za obtížné odlišné skutečnosti ... považovat za odůvodněný.

V neposlední řadě mne zajímalo, bylo cílem zjistit, jaké zdroje informací učitelky využívají a zda mezi ně patří i různé převzaté postupy či metody, které se jim osvědčily jako účinné (otázky č. 8, 9). Nejčastějším zdrojem forem a metod práce učitelek mateřských škol je odborná literatura, v těsné návaznosti využívají a navštěvují různě zaměřené semináře a s oblibou potřebné informace vyhledávají i prostřednictvím internetu. Některé učitelky, aktuálně studující, čerpají cenné podněty v rámci studijního

oboru na VŠ, některé spoléhají na vlastní tvořivé nápady. Při zjišťování možného přebírání osvědčených metod a postupů, a tudíž ověření stanoveného předpokladu

P4: Učitelky přejímají různé výchovné a vzdělávací metody a postupy od svých kolegyně ... z odpovědí učitelek vyplynulo, že 10% (35-50 let s praxí 15-25 let) z nich využívá ve své práci osvědčené rady a zkušenosti svých kolegyně.

Na závěr jsem se pokusila zmapovat, zda v současných mateřských školách ještě přetrvávají nějaké rutinní praktiky. Prostřednictvím navozených situací (otázka č. 6 – a, b, c) jsem zjišťovala, jak by učitelky reagovaly, respektive jak by poradily nezkušené studentce, aby se v takové situaci vůči dítěti zachovala. V případě prvním se šestiletému Kubovi ve smíšené třídě dětí zjevně nechce spát a neustále se vrtí na lehátku. Nejčastěji (37%) učitelky (většina ve věku nad 50let s praxí nad 25 let) radí alternativu, při níž by studentka měla Kubu ponechat nejprve chvíli odpočívat. Potom mu nabídnout, dle možností, klidovou činnost, při níž nebude rušit ostatní děti, které spí – vytvoří si společně pravidlo. 10% (převaha věku nad 50 let s praxí nad 25 let) učitelek radí, aby Kubu nechala po celou dobu odpočinku ležet na lehátku. Musí tedy nekompromisně odpočívat a nesmí přitom ani rušit ostatní děti. V kapitole 7. Dovednosti předškolního pedagoga, teoretické části, zmiňuji prostředky, které pomáhají učitelce naplňovat fyziologické potřeby dítěte. Mezi ně patří právě spánek a odpočinek. Znamená to, že ke spánku by dítě nemělo být nikdy nuceno. Pokud neusne, měla by mu být umožněna klidová činnost podle možnosti školy. Učitelka by měla znát individuální potřeby odpočinku, spánku jednotlivých dětí a podle toho také korigovat délku jejich klidových činností. Zároveň vytvářet příjemné prostředí, pohodu, kterou mu může zabezpečit kouskem soukromí či zástupným předmětem, hračkou z domova. Je zřejmé, že učitelky většinou inklinují ke správným a respektujícím prostředkům, ale stále se vyskytují případy, kdy je dítě odkázáno bez hnutí a podnětů ležet dlouhou dobu na lehátku. Nemůže se pak cítit v pohodě a bezpečně. V druhém případě odmítá Lucinka vypít hrnek teplého mléka se slovy: „Fuj, to nechci“. Nejčastější odpovědí 41% (nejvíce učitelky ve věku 20-25 let do 5 let praxe) a tudíž doporučením nezkušené studentce je motivační pobídka Lucinky k ochutnání mléka (je zdravé ...) a snaha nalézt důvod, proč mléko odmítá. Dále ji nenutit a nabídnout jiný nápoj. Zároveň ji upozornit na pravidlo, že o jídle, pití nemluvíme ošklivě a nekazíme tak ostatním chuť. 25% učitelek (převaha věku nad 50 let s praxí nad 25 let) doporučuje trvat na ochutnání mléka s odůvodněním poznání nových chutí, potřeby pro tělo apod. V souladu s uspokojováním

fyziologických potřeb dítěte existují zásady, týkající se jídla i pití. Dítě nenutíme, snažíme se je motivovat. Poskytujeme prostor pro samostatnost při sebeobsluze, podáváme zajímavé informace. Jsme dítěti vzorem. Umožníme mu výběr z různých nápojů. Společně s ním určujeme pravidlo, že mléko nemusí pít, ale nesmí o něm ošklivě mluvit. I v situaci Lucinky učitelky hledají způsob, jak jí vyhovět a ví, že je potřebné děti motivovat, hledat možné skryté příčiny odmítání, mít možnost výběru z více nápojů. Je důležité vytvořit u dítěte správné návyky pitného režimu a připomínat, aby nezapomínaly dostatečně pít. Nedostatek tekutin jim může způsobit závažné zdravotní problémy. Nutit však dítě ke konzumaci jakékoliv potraviny by učitelka neměla. Ačkoliv je mléko zdravé, v konečném výsledku se může Lucinka dlouhodobě odradit, vypěstovat si k němu odpor, který ji bude provázet po celý život. Ne každý a ne vždy musí mít na něco chuť a obvykle to tedy ani nejí, nepije. Třetí situace se týká Evičky. Po příchodu do MŠ se těžko loučí se svou maminkou, stojí pak u okna a pláče. Až 64% učitelek (většina nad 50 let s praxí nad 25 let) radí odvést Eviččinu pozornost, zabavit ji kreslením, maňáskem, stavebnicí, knihou. Snažit se ji zapojit do činností, třeba za pomoci kamarádů. Nabídnout pochování, pomazlení, jinou individuální péči. Mateřská škola se bez fyzického kontaktu jen těžko obejde. Dítě, kterému se stýská po mamince, se může utiшит v učitelčině náručí. Pokud dítě dovolí, aby je pochovala, přijímá ji za svého blízkého člověka. Jsou naopak děti, které o fyzický kontakt nestojí, je jim nepříjemný a to bychom měli respektovat. 18% učitelek (25-35 let do 5 let praxe) doporučuje využít empatickou reakci. Aktivně naslouchat Evičce, pojmenovat, co cítí a nabídnout jí pomoc. Je to velmi vhodný přístup v situaci, kdy je dítě v emoční nepohodě a je součástí nezraňujícího a zároveň efektivního způsobu komunikace. Předškolní dítě pociťuje potřebu prvotních citových a sociálních vztahů. Při pravidelné celodenní docházce tráví v prostředí mateřské školy někdy více času než doma se svou rodinou. Vytváří si silné vazby se svou učitelkou. Některé děti naopak s učitelkou vztah nenaváží nebo přijmou jednu a druhou kolegyni ne. Zkrátka musí mít jistotu v její osobu. Učitelka by se ale nikdy neměla snažit nahradit matku dítěte. V případě Evičky doporučují 3% učitelek (35-50 let s praxí 15-25 let) alternaci maminky (... já teď budu jako tvoje maminka ...).

Z uváděných doporučení nezkušené studentce je patrná převaha správných přístupů učitelky k dítěti předškolního věku. Přesto se ještě často vyskytují situace, kdy učitelky vykonávají své povolání s jistou mírou rutiny. Mají pocit, že tak, jak svou práci dělají, je správné a není třeba nic měnit. Nechají-li Kubu odpočívat dvě hodiny na

lehátku, donutí-li Lucinku vypít hrnek teplého mléka a budou-li se Evičce nabízet, jako její maminka, je to přece pro jejich prospěch a zdraví. K poslednímu stanovenému předpokladu

P4: V mateřských školách stále přetrvávají některé rutinní praktikismy ... bych chtěla, v souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi, podotknout, že zdánlivě nízké procentuelní zastoupení (v případě Kuby-10%, Lucinky-25%, Evičky-3%) přetrvávajících rutinních stereotypů učitelek je i tak alarmující. Jde spíše o to, že ještě vůbec existují, a to v mnoha mateřských školách. Většina učitelek toto však nepotvrdí, což může znamenat, že si myslí, že jsou jejich praktiky oprávněné a správné. To je ovšem mnohem závažnější.

Celkově bych zjištěné výsledky shrnula následovně:

- Největší počet učitelek je ve věku 35-50 let
- V délce praxe převažují učitelky s pedagogickou praxí do 5 let
- Většina učitelek dosahuje středoškolského vzdělání
- Mladší učitelky, s kratší délkou praxe, preferují jiné profesní kompetence pro vzdělávání předškolních pedagogů než učitelky s dlouholetou praxí a vyššího věku
- Se vzdělávací nabídkou škol a vzdělávacích zařízení nejsou učitelky zcela spokojené
- V závislosti na věku a délce praxe požadují učitelky různá vzdělávací zaměření
- Tyto požadavky příliš neodpovídají tomu, jaké semináře učitelky následně samy navštěvují
- Při výkonu profese činí učitelkám, v závislosti na věku a praxi, potíže odlišné skutečnosti
- Nejčastějším zdrojem forem a metod práce učitelek je odborná literatura
- Většina učitelek využívá ve své práci převzaté postupy a metody, které se jim osvědčily jako účinné
- Rady a zkušenosti od svých kolegyně využívá 10% učitelek
- V praxi současných mateřských škol stále přetrvávají některé rutinní praktikismy

8 ZÁVĚR

Předškolní věk představuje významnou a neopakovatelnou etapu vývoje osobnosti dítěte. Cílem mateřské školy je maximálně podporovat a rozvíjet individuální možnosti dítěte, připravit je na další životní i vzdělávací cestu. Zprostředkovatelem naplnění těchto cílů jsou právě učitelé mateřských škol. V rámci proměny školy, jakožto otevřené a spolupracující instituce, dochází ke zvyšující se náročnosti výkonu této profese. V teoretické části bakalářské práce jsem tuto skutečnost nastínila a dále se zabývala tím, jaké role musí učitelka zvládat, a tedy jak musí být připravena a vybavena pro efektivní zvládání svého povolání. Potřebné osobní, profesní dovednosti a dispozice jsou souhrnně definovány jako profesní kompetence. Tyto kompetence jsem popsala od obecné charakteristiky až po srovnání názorů několika autorů. Komplex kompetencí předškolního pedagoga by, dle mého názoru, neměl být striktně omezen jen na podobu konkrétních kompetencí. Měl by být přizpůsobivý nejen k potřebám a požadavkům samotné učitelky, ale především dětí, dále rodičů, ostatních partnerů školy i samotné společnosti. V období přípravného studia by měly být položeny jejich základy, které se v průběhu profesionální dráhy učitelky utvářejí, přetvářejí a rozvíjí získanými zkušenostmi, dalším vzděláváním, vlivem profesního prostředí. Tento proces formování je také součástí teoretické části. Profesionalita učitele by měla rovněž sloužit jako ochranný mechanismus vůči existenci nežádoucích stereotypních zvyklostí, které dětem rozhodně neprospívají. Existují i jiné způsoby, jak dětem usnadnit jejich další životní i vzdělávací cestu, například v podobě dovedností předškolního pedagoga, které uzavírají teoretickou část této bakalářské práce.

V praktické části jsem pomocí dotazníkového šetření dospěla k závěru, že učitelky v souvislosti s jejich věkem a s délkou praxe různě vnímají a tedy i preferují jiné profesní kompetence. Jejich názory se liší i v případě specifických překážek výkonu profese, které jim činí nemalé obtíže. V závislosti na věku a délce praxe požadují učitelky různá vzdělávací zaměření v rámci přípravy předškolních pedagogů. Tyto požadavky následně příliš neodpovídají tomu, jaké semináře učitelky samy ve skutečnosti navštěvují. Nejčastějším zdrojem informací, ze kterého čerpají potřebné informace, je především odborná literatura. Většina učitelek využívá při své pedagogické činnosti převzaté metody a postupy, některé přebírají i osvědčené rady a zkušenosti od svých kolegyň. Výsledky šetření bohužel oživují i skutečnost, že v našich současných mateřských školách stále přetrvávají některé rutinní praktiky, které

jsou mnohdy z neznalosti či vlastní pohodlnosti považované za správné. Při závěrečném shrnutí dotazníkového šetření se některé stanovené předpoklady potvrdily a některé nikoliv.

Doufám, že tato práce poskytne současným i potencionální učitelkám mateřských škol přínosné informace pro zkvalitnění jejich povolání či k zamyšlení. Mohou být i novou šancí k odklonu od neefektivních a překonaných postupů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

HELUS, Zdeněk, 2009. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-628-5

KOPŘIVA, Pavel et al., 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0

KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8

MERTIN, Václav et al., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7

NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Mýty ve vzdělávání*. Vyd. 4. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9

PRŮCHA, Jan, 2000. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-399-4

PRŮCHA, Jan, 2005. *Moderní pedagogika*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8

SKUTIL, Martin et al., 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7

SMOLÍKOVÁ, Kateřina et al., 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-00-5

SOUTNEROVÁ, Věra, 2006. Role učitelky MŠ. *Informátorium*. Č. 3, s. 6. ISSN 1210-7506

SPIPKOVÁ, Vladimíra et al., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9

SVOBODOVÁ, Eva, 2007. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 80-86307-39-5

SVOBODOVÁ, Eva et al., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9

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

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

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi. ISBN 80-7357-072-6

TOMANOVÁ, Dana, 2000. Co se očekává od učitelky MŠ? *Informátorium*. Č. 7, s. 5. ISSN 1210-7506

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1770-8

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Struktura kompetence

Obrázek č. 2: Profesní dovednosti učitelky

Obrázek č. 3: Pyramida lidských potřeb

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Věk respondenta

Tabulka č. 2: Počet let pedagogické praxe

Tabulka č. 3: Dosažené vzdělání

Tabulka č. 4: Věk a délka praxe

Tabulka č. 5: Preferované kompetence dle věku

Tabulka č. 6: Preferované kompetence dle praxe

Tabulka č. 7: Požadovaná vzdělávací nabídka

Tabulka č. 8: Doporučené možnosti pro studentku – Jakub

Tabulka č. 9: Doporučené možnosti pro studentku – Lucinka

Tabulka č. 10: Doporučené možnosti pro studentku – Evička

Tabulka č. 11: Překážky výkonu profese

Tabulka č. 12: Převzaté metody, postupy

Tabulka č. 13: Zdroje forem a metod práce

Tabulka č. 14: Jiné zdroje forem a metod práce

Tabulka č. 15: Absolvované semináře

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Věk respondenta

Graf č. 2: Počet let pedagogické praxe

Graf č. 3: Dosažené vzdělání

Graf č. 4: Věk a délka praxe

Graf č. 5: Požadovaná vzdělávací nabídka

Graf č. 6: Doporučené možnosti pro studentku – Jakub

Graf č. 7: Doporučené možnosti pro studentku – Lucinka

Graf č. 8: Doporučené možnosti pro studentku – Evička

Graf č. 9: Překážky výkonu profese

Graf č. 10: Využití převzatých postupů, metod

Graf č. 11: Zdroje forem a metod práce

Graf č. 12: Jiné zdroje forem a metod práce

Graf č. 13: Absolvované semináře

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitelku mateřské školy

Dotazník pro učitelku mateřské školy

Vážená paní učitelko,

jmenuji se Zdeňka Šejvarová a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia na Pedagogické fakultě JČU v Českých Budějovicích, oboru Učitelství pro MŠ. Vyplněním tohoto dotazníku mi pomůžete při zpracování bakalářské práce „Proměny profesních kompetencí učitelky MŠ v souvislosti s věkem a praxí“. Praktická část práce je zaměřena na posouzení vnímání profesních kompetencí právě učitelkami mateřských škol v kontextu vysoké náročnosti výkonu této profese. Veškeré výsledky dotazníku budou anonymní a nebudou poskytovány nikomu dalšímu. Vámi zvolenou odpověď, prosím, označte křížkem. V případě otázky č. 4 označte čísla 1-5. U otevřených otázek svou odpověď napište.

Předem děkuji za Vaši spolupráci.

1. Jaký je Váš věk?

- ☐ 20-25 let
- ☐ 25-35 let
- ☐ 35-50 let
- ☐ nad 50 let

2. Počet let pedagogické praxe?

- ☐ do 5 let
- ☐ 5-15 let
- ☐ 15-25 let
- ☐ 25 a více

3. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

- ☐ SŠ
- ☐ VOŠ
- ☐ VŠ – Bc.
- ☐ VŠ – Mgr.

4. Které z uvedených kompetencí považujete v současnosti za prioritní pro vzdělávání předškolních pedagogů? (seřad'te podle důležitosti 1-5, kdy 1 je nejdůležitější)

- ☐ **Psychodidaktická** (např. dovednost vytvářet podmínky pro učení – motivovat k poznávání, aktivizovat myšlení, vytvářet příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, řídit procesy učení dítěte – čas, tempo, hloubka, míra pomoci, interpretace učiva vzhledem k věkovým zvláštnostem ...)
- ☐ **Komunikativní** (např. dovednost komunikovat s dětmi, rodiči, kolegy v různých situacích, dovednost motivace dětí, řízení jejich pozornosti ...)
- ☐ **Diagnostická** (např. dovednost rozpoznat a analyzovat, jak dítě myslí, cítí, jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má problémy, jak mu lze pomoci ...)
- ☐ **Osobnostní** (např. dovednosti empatického, asertivního a tolerantního chování, sociálního citění, tvořivost, odpovědnost za svá pedagogická rozhodnutí ...)
- ☐ **Rozvíjející** (např. dovednost orientovat se ve společenských změnách, využívání moderních informačních technologií, sebereflexe, zdokonalování pedagogického stylu ...)

5. Co byste uvítala (co Vám chybí) ve vzdělávací nabídce škol a vzdělávacích zařízení pro předškolní pedagogy?

.....

.....

.....

.....

6. Jak byste poradila nezkušené studentce, že by se měla zachovat v těchto situacích?

- a)** Ve smíšené třídě dětí nastal čas odpoledního odpočinku. Šestiletý Jakub se stále převaluje na lehátku a zjevně se mu nechce spát:

.....
.....
.....
.....

- b)** Lucinka odmítá vypít hrnek teplého mléka se slovy: „Fuj, to nechci“:

.....
.....
.....
.....

- c)** Evička se po příchodu do MŠ jen těžko loučí se svou maminkou. Potom stojí u okna a pláče:

.....
.....
.....
.....

7. Co považujete za obtížné (co Vám činí největší potíže) v rámci výkonu Vaší profese a proč?

.....
.....
.....
.....

8. Využíváte ve své práci nějaké převzaté výchovné postupy či metody, které se Vám osvědčily jako účinné?

☐ ANO

☐ NE

Pokud ano, uveďte jaké:

.....

.....

.....

.....

9. Jaké jiné zdroje forem a metod práce využíváte?

☐ semináře

☐ internet

☐ odborná literatura

☐ jiné:

.....

10. Jaké semináře (na co zaměřené) jste v posledním roce absolvovala?

.....

.....

.....

.....

Ještě jednou děkuji za Vaši trpělivost a upřímnost.