

Profesní kompetence učitelů mateřských škol

Anna Smolíková, Petra Bobková, Jana Kropáčková

Abstrakt

Článek přináší zprávu o výzkumném šetření s názvem *Vzdělávání učitelů mateřských škol*. V předvýzkumné části proběhlo zpracování čtyř případových studií začínajících učitelů mateřských škol s různou kvalifikací. Předvýzkum pomohl ověřit funkčnost dotazníků. V hlavní části výzkumu proběhlo dotazníkové šetření mezi učiteli mateřských škol (96 respondentů) a rozhovory se sedmi odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání. V dotazníkovém šetření bylo porovnáváno, jak učitelé hodnotí význam profesních kompetencí a dostatečnost jejich rozvoje v přípravném vzdělávání v závislosti na stupni jejich vzdělání. Pomocí strukturovaných rozhovorů byly zjišťovány názory na současné vzdělávání učitelů mateřských škol. Dotazníkový průzkum ukázal, že respondenti vnímají použitý soubor kompetencí jako velice významný, protože jejich hodnocení významu jednotlivých kompetencí bylo vysoké. Výsledky rozhovorů s odborníky ukázaly, že panuje shoda v nesouhlasu s trojkolejností vzdělávacího systému, ale názory na změny se rozcházejí.

Příspěvek vznikl v rámci projektu GA UK č. 269815 *Vzdělávání učitelů mateřských škol* financovaného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy. Autorky děkují za poskytnutou podporu.

Klíčová slova: vzdělávání, učitel mateřské školy, profesní kompetence, vysokoškolské vzdělávání, absolvent.

Professional competencies of nursery school teachers

Abstract

This article reports on a research study entitled *Education of nursery school teachers*. Pilot study aims at processing of four case studies of starting nursery school teachers with different qualifications. Pilot study helped validate the functionality of questionnaires. Research part is based on a questionnaire survey among teachers in nursery schools (96 respondents) and on interviews with seven experts on pre-school education. The survey was comparing how teachers assess the importance of professional competence and adequacy of their development in the initial training, depending on their level of education. Using structured interviews allowed to collect the views of teachers on current training of kindergarten teachers. The questionnaire survey showed that respondents perceive the used set of competencies to be very important, because their assessment of the significance of individual competencies was high. Results of interviews with experts showed that there is a consensus in disagreement with three ways of education system, but opinions diverge on the changes.

This article was written within the project GAUK no. 269815 Education nursery school teachers funded by the Grant Agency of Charles University. The authors are grateful for their support.

Key words: education, nursery school teacher, professional competencies, tertiary education, graduate.

Úvod

Profesní kompetence jsou často zmiňovaným termínem v oblasti profesní přípravy a měřítkem kvality učitele. Mnoho odborníků se snaží vymezit soubor profesních kompetencí učitele (např.: Ch. Kyriacou, 1996, C. P. Koetsier, T. Wubbeles a F. Korthagen, 1996, H. Kwiatkowska, 1997, P. Piřha, Z. Helus, 1994, V. Spilková, 1996, V. řvec, 1999, J. Vařutová, 2001, 2004, Nezvalová, 2003, Helus, 2001, 2008, 2009, 2015).

Vymezením profesních kompetencí pro učitele mateřské řkoly se zabýval tým odborníků v rámci resortního projektu MřMT řR s názvem *Podpora práce učitelů*. Autoři vymezují (1) Kompetence předmětové; (2) Kompetence didaktické a psychodidaktické; (3) Kompetence pedagogické; (4) Kompetence diagnostické a intervenční; (5) Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní; (6) Kompetence manažerské a normativní; (7) Kompetence profesně a osobnostně kultivující. Pojem profesní kompetence učitele koncipují autoři jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností,

postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané. (Vašutová In: Walterová, 2001, s. 25).

Syslová (2013) přináší model kompetencí určený pro předškolní pedagogy. Zaměřuje se na možnost hodnocení kvality učitele prostřednictvím tohoto modelu, rozpracovaného včetně ukazatelů kvality učitele. Autorka vyděluje tři základní oblasti kompetencí (1) Řízení vzdělávacího procesu; (2) Komunikace a organizace vzdělávacího procesu; (3) Sebereflexe a vlastní rozvoj.

V současnosti je snaha vytvořit profesní standardy učitelů, které mohou vycházet právě z kompetenčních modelů. Jedním z návrhů takového standardu pro učitele mateřské školy je *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy* (Syslová, 2013), což je komplexní nástroj pro ředitele a učitele mateřských škol určený pro dlouhodobé hodnocení a sebehodnocení kvality učitele. Rámec vystihuje vynikajícího učitele, slouží proto jako meta, k níž by měl učitel směřovat. Autorka uvádí hlavní předpoklady pro kvalitu profesních činností učitele, jimiž jsou etické principy a profesní znalosti. Jádrem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence chápány jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů a hodnot i osobnostních charakteristik. Rámec je rozdělen do osmi oblastí (1) Plánování; (2) Prostředí pro učení; (3) Procesy učení; (4) Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí; (5) Reflexe vzdělávání; (6) Rozvoj školy a spolupráce s kolegy; (7) Spolupráce s rodiči a širší veřejností; (8) Profesní rozvoj učitele. Výzkumné šetření, které je náplní tohoto článku vychází z *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy*.

Než se dostaneme k popisu samotného výzkumného šetření, je třeba zmínit se o vzdělávání učitelů mateřských škol. Jak bylo uvedeno výše, modely profesních kompetencí jsou často podkladem pro tvorbu profilu absolventa, resp. studijních programů pro budoucí učitele mateřských škol. V historii institucionální výchovy a vzdělávání předškolních dětí lze spatřovat tendenci k postupnému prodlužování a prohlubování přípravy pro učitelské povolání. Zprvu se pracovnice do takových zařízení vybíraly pouze podle kritérií občanské bezúhonnosti. Postupně byly zavedeny jednoleté, později dvouleté kurzy a v rámci vzniku pedagogických fakult u nás (1946) vznikla i vysokoškolská příprava tehdy již učitelek mateřských škol (1934 změna terminologie). Posléze byly tyto programy rušeny a pregraduální příprava učitelek se přesunula na středškolskou úroveň. Až v roce 1970 byla možnost vysokoškolského vzdělávání učitelek obnovena a vznikem vyšších odborných škol (1995) nastala v pregraduální přípravě učitelek mateřských škol trojkolejnost systému. V současnosti je tedy možné kvalifikovat se jako učitel mateřské školy na střední a vyšší odborné škole v programech *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Není to tedy studijní program úzce zaměřen na vzdělávání pedagogů pro předškolní vzdělávání, ale i volnočasových pedagogů. Další možností je studium vysokoškolských programů v tříleté bakalářské a v navazující dvouleté magisterské formě. Bakalářský program *Učitelství pro mateřské školy* nabízí univerzity v Praze, Brně, Ostravě, Olomouci, Českých Budějovicích, Zlíně, Hradci Králové, Liberci, Ústí nad

Labem a v Plzni. Bakalářský program *Speciální pedagogika raného věku* nabízí univerzita Olomouc a obor *Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy* poskytují univerzity v Olomouci, Liberci a Českých Budějovicích. Navazující magisterský obor (*Pedagogika předškolního věku* nebo *Předškolní pedagogika*) nabízejí univerzity v Praze, Ostravě, Zlíně a Hradci Králové.

Většina evropských zemí splňuje požadavek vysokoškolské kvalifikace předškolních pedagogů nejčastěji na bakalářské úrovni. Běžný je tzv. souběžný model pregraduálního přípravy preprimárních pedagogů, což znamená, že všeobecné vzdělávací složka i složka odborná probíhá souběžně (oproti následnému modelu, kdy jsou tyto složky odděleny). Všeobecná složka při přípravě na učitelské povolání spočívá ve studiu vědního oboru nebo předmětu, který se stává aprobační budoucího učitele. Složka odborná obsahuje teoretické znalosti i praktické dovednosti, které učitelé pomohou zvládat výuku a náročné povolání pedagoga (viz Key Data on Teachers and School Leaders, 2013).

Použitá terminologie označuje výrazem preprimární či předškolní pedagog obecně osobu, která se podílí na institucionalizované či volnočasové výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Výraz učitel či učitelka mateřské školy označuje konkrétní pedagogy působící v mateřských školách v České republice.

1 Metodologie výzkumného šetření

Výzkumné šetření využívá kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat. V rámci předvýzkumu byly zpracovány čtyři intrinsické případové studie s deskriptivním cílem, v rámci nichž proběhlo dotazníkové šetření kombinované se strukturovanými rozhovory. Tématem byla zvláště motivace k vykonávání učitelského povolání a rozvoj profesních kompetencí učitele během pregraduálního studia. Cílem předvýzkumu bylo ověřit funkčnost dotazníků, které byly v další fázi výzkumu použity pro všechny respondenty. Nástroj byl využit zejména z důvodu hlubšího náhledu do této problematiky.

1.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat rozdíly různě vzdělaných pedagogů mateřských škol v rámci pojmání profesních kompetencí. Dílčími cíli je od absolventů odlišných vzdělávacích institucí zjistit subjektivní významnost profesních kompetencí učitelů MŠ a názory na jejich rozvoj v pregraduálním studiu. Porovnávání jsou učitelé s rozdílným stupněm vzdělání (SOŠ, VOŠ a VŠ). Dále je cílem zjistit názory na současné formy přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů od odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání.

K šetření byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- Které profesní kompetence jsou subjektivně pojímány jako nejvýznamnější u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?
- Jak absolventi hodnotí svou připravenost pro praxi v oblasti profesních kompetencí v závislosti na stupni jejich vzdělání?
- Jaké jsou rozdíly ve vnímání významnosti a rozvoje kompetencí u absolventů SOŠ, VOŠ a VŠ?
- Jaké jsou názory odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání ohledně současných forem přípravného vzdělávání preprimárních pedagogů?

1.2 Metody výzkumu

Metodami samotného výzkumu je dotazníkové šetření u absolventů středních odborných škol, vyšších odborných škol a vysokých škol se zaměřením na vzdělávání předškolních pedagogů (obory: *Předškolní a mimoškolní pedagogika*, *Učitelství pro mateřské školy*, *Pedagogika předškolního věku* a *Speciální pedagogika předškolního věku*). Dotazníky obsahují dvě části. První se zaměřuje na sběr statistických dat a druhá část dotazníku je založena na principu bipolárního škálování, kde je tématem hodnocení subjektivní významnosti profesních kompetencí učitele mateřské školy a současně hodnocení těchto kompetencí ve vztahu k jejich nabývání při pregraduálním studiu. Tato část navazuje na nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*¹, který kompetence rozděluje do osmi skupin (viz výše). Každá z těchto skupin zahrnuje konkrétní činnosti učitele (celkem 34 položek k hodnocení), které byly využity jako jednotlivé položky resp. kompetence pro hodnocení jejich významu a míry rozvoje. Respondenti každou položku hodnotí na pětistupňových škálách v rovině významu a rozvoje. Mají možnost ztotožňovat se s popsaným krajním stanoviskem (*nejméně významná – velice významná* a *byla rozvíjena – nebyla rozvíjena*), nebo mohou označit některou z nepopsaných příček mezi protichůdnými stanovisky a vyjádřit tak přesněji svůj názor.

Neméně důležitou metodou jsou strukturované rozhovory s odborníky na vzdělávání v oblasti předškolní pedagogiky. Zde jsou zjišťovány názory na současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol. Těchto rozhovorů je využito k dokreslení celého obrazu řešené problematiky.

Dále byla zařazena metoda analýzy, a to studijních plánů několika institucí vzdělávajících preprimární pedagogy. Tato analýza nebyla plánovaná, je rozšířením výzkumu z důvodu prohloubení náhledu do problematiky vzdělávání učitelů mateřských škol a byla realizována až po vyhodnocení všech částí výzkumu.

¹ Tento nástroj vznikl modifikací nástroje *Rámec profesních kvalit učitele* určeného učitelům ZŠ a SŠ. Ten byl vypracován kolektivem autorů v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (Tomková a kol., 2012, In: Syslová, 2013), jehož cílem bylo vypracovat podpůrné materiály pro autoevaluaci škol.

1.3 Charakteristika výzkumných souborů a organizace výzkumného šetření

Dále bude pojednáno pouze samotné výzkumné šetření. Výzkumný soubor pro dotazníkové šetření je určen skupinou absolventů bakalářského oboru *Učitelství pro mateřské školy*, navazujícího magisterského oboru *Pedagogika předškolního věku* a neděleného magisterského oboru *Předškolní pedagogika* na PedF UK v Praze. Dále byly osloveny všechny mateřské školy v Praze a Středočeském kraji, které jsou zařazeny do *Rejstříku škol, a školských zařízení*. Při výběru výzkumného vzorku byl využit kvótní výběr. Záměrem bylo sledovat vzdělanostní strukturu předškolních pedagogů u nás tak, aby měl vzorek podobnou strukturu.

Pro strukturované rozhovory byli záměrně vybráni odborníci na předškolní výchovu a vzdělávání. Cílem bylo shromáždit data od pestré skupiny teoretiků, didaktiků i historiků se zaměřením na předškolní výchovu a vzdělávání. Podrobnější charakteristiky výzkumných souborů jednotlivých částí výzkumu jsou popsány v odpovídajících částech sekce interpretace a analýza dat.

Výzkumné šetření započalo předvýzkumem, který představoval zpracování čtyř případových studií a probíhal v listopadu 2014. Dotazníkové šetření probíhalo ve dvou vlnách v červnu a v září 2015. Strukturované rozhovory a jejich zpracování probíhalo v červnu, říjnu a listopadu 2015. Analýza studijních plánů probíhala v listopadu 2015. Zpracování veškerých dat probíhalo průběžně až do února 2016.

2 Analýza a interpretace dat

2.1 Dotazníkové šetření

Nyní bude pozornost zaměřena na výsledná data získaná dotazníkovým šetřením. Jak již bylo řečeno výše, při výběru vzorku byl kladen důraz na naplnění kvót, které v tomto případě představovala vzdělanostní struktura předškolních pedagogů u nás. Současnou vzdělanostní strukturu předškolních pedagogů u nás přináší tab. 1.

Tab. 1

Vzdělanostní struktura předškolních pedagogů u nás

	2012	2013	2014	2015
střední a střední vzdělání s výučním listem	1,48 %	1,41 %	1,40 %	1,08 %
střední vzdělávání s maturitní zkouškou	83,22 %	81,62 %	79,11 %	77,15 %
vyšší odborné vzdělávání	3,09 %	3,11 %	3,85 %	4,41 %
vysokoškolské vzdělání	12,22 %	13,87 %	15,64 %	17,36 %

Zdroj: Vlastní výpočty MŠMT na základě dat ISP

Zvolenou kvótu se podařilo rámcově naplnit, avšak náš výzkumný vzorek nemá stejný poměr. Ovšem tento vzorek nezahrnuje celou Českou republiku, ale pouze pedagogy působící v Praze a Středočeském kraji. Záměrem je, že toto šetření by mohlo být pouze výzkumnou sondou v této oblasti a výsledky budou použity pro celostátní šetření, kde bude zkoumán skutečně reprezentativní vzorek populace. Náš výzkumný vzorek po vyřazení duplicitních, nevyplněných či nesprávně vyplněných dotazníků čítá 96 respondentů. Jejich vzdělanostní strukturu ukazuje tab. 2.

Tab. 2

Vzdělanostní struktura výzkumného vzorku

Stupeň vzdělání	Počet	Poměr
střední vzdělání s maturitní zkouškou	60	63 %
vyšší odborné vzdělání	8	8 %
vysokoškolské vzdělání	28	29 %
CELKEM	96	100 %

Tab. 3 shrnuje nejdůležitější statistické charakteristiky výzkumného vzorku pro dotazníkové šetření. Co se týká specializací, kromě běžných výchov (hudební, tělesná, dramatická, výtvarná, environmentální) bylo zaznamenáno velké množství jiných odpovědí (např.: speciální, sociální pedagogika). Často také učitelky uváděly, že specializaci nemají, což byly převážně učitelky vyššího věku a většinou středoškolsky vzdělané.

Tab. 3

Statistické charakteristiky výzkumného vzorku

Pohlaví			Věk			Délka praxe (roky)			Specializace		
ženy	95	99 %	18–30	19	20 %	1–5	21	22 %	HV	26	27 %
muži	1	1 %	31–40	19	20 %	6–10	10	10 %	TV	13	14 %
			41–50	33	34 %	11–20	14	15 %	DV	2	2 %
			51–60	23	24 %	21+	51	53 %	VV	23	24 %
			61+	2	2 %				EVV	8	8 %
									Jiná	24	25 %

Kromě uvedených charakteristik lze konstatovat, že drtivá většina respondentů je aktuálně zaměstnaná v oboru předškolní pedagogiky a pracuje nebo pracovala v mateřské škole na pozici učitelky. Většina respondentů v současné době nestuduje, ale pokud ano, tak často obor se zaměřením na předškolní pedagogiku nebo jiný obor pedagogicky zaměřený.

Výsledky dotazníkového šetření shrnuje tab. 4, která nabízí porovnání jednotlivých skupin s různým stupněm vzdělání. Dále přináší souhrn za jednotlivé vzdělanostní skupiny i za oblasti kompetencí. Červeně jsou označeny hodnoty nejnižší v dané kategorii a zeleně ty nejvyšší.

Tab. 4

Výsledky dotazníkového šetření

SOŠP (60)		VOŠ (8)		VŠ (28)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	Význam	rozvoj	význam	rozvoj
1. Plánování							
88 %	68 %	74 %	47 %	89 %	56 %	83 %	57 %
2. Prostředí k učení							
95 %	73 %	80 %	54 %	92 %	57 %	89 %	62 %
3. Procesy učení							
89 %	74 %	79 %	47 %	89 %	62 %	86 %	61 %
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí							
87 %	65 %	77 %	44 %	85 %	54 %	83 %	54 %
5. Reflexe vzdělávání							
83 %	63 %	70 %	37 %	79 %	56 %	77 %	52 %
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy							
92 %	61 %	81 %	48 %	91 %	51 %	88 %	53 %

SOŠP (60)		VOŠ (8)		VŠ (28)		PRŮMĚR ZA OBLASTI	
význam	rozvoj	význam	rozvoj	Význam	rozvoj	význam	rozvoj
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností							
85 %	56 %	77 %	41 %	81 %	49 %	81 %	49 %
8. Profesní rozvoj učitele							
89 %	58 %	84 %	47 %	87 %	61 %	87 %	55 %
Průměr dle vzdělání							
88 %	65 %	78 %	46 %	86 %	56 %		

Co se týká významu kompetencí, tak je patrné, že podobně jako v předvýzkumu se tyto hodnoty pohybují poměrně vysoko. V jednotlivých oblastech neklesají v průměru pod 77 %. Z toho můžeme vyvozovat, že vybrané kompetence, či chcete-li kvality učitele mateřské školy, pojmají dotazovaní respondenti, jako významné. Nejvyššího významu dosahuje oblast 2. *Prostředí k učení* (89 %) a nejnižšího 5. *Reflexe vzdělávání* (77 %), ale je patrné, že mezi těmito hodnotami není významný rozdíl. K 5. oblasti se však několikrát objevil i komentář v poslední volné položce v dotazníku, kde respondenti vesměs vyjádřovali názor, že pokud by měli stále něco hodnotit, nezbyl by jim čas na práci s dětmi. Rozdíl v pojmání významu kompetencí, jednotlivými různě vzdělanými skupinami, nejsou významné a tyto názory jsou poměrně vyrovnané. Průměrná hodnota se zde pohybuje okolo 85 %. Přesto je větší rozdíl mezi respondenty s vysokoškolským a středoškolským vzděláním oproti respondentům, kteří absolvovali vyšší odbornou školu. Učitelé s vyšším odborným vzděláním přikládají poněkud nižší význam hodnoceným kompetencím oproti ostatním respondentům (přibližně o 10 procentních bodů).

Ohledně hodnocení rozvoje kompetencí přípravným vzděláním, je nutné podotknout, že zde jsou již patrné větší rozdíly mezi rozdílně vzdělanými respondenty. Respondenti se středoškolským vzděláním pojmají hodnocené kompetence jako nejvíce rozvíjené. Na pomyslném druhém místě stojí vysokoškolsky vzdělaní respondenti a tento žebříček uzavírají respondenti s vyšším odborným vzděláním. Obecně byly kompetence v rovině rozvoje hodnoceny mnohem hůře než v rovině jejich významu. Průměrné hodnoty nabývaly u jednotlivých skupin respondentů od 37 % do 74 %. Jako nejméně rozvíjenou oblast kompetencí považují respondenti oblast 7. *Spolupráce s rodinou a širší veřejností* (49 %). Naopak nejvyšší míru rozvoje vidí v oblasti 2. *Prostředí k učení* (62 %).

Oblast 2. *Prostředí k učení* je respondenty hodnocena jako nejvíce významná a zároveň nejvíce rozvíjena, z čehož může vyplývat, že tato oblast je i významnou součástí přípravného vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol. Další zajímavostí předkládaných výsledků je fakt, že respondenti se středoškolským vzděláním chápou kompetence jako nejvíce významné i nejvíce rozvíjené ve srovnání s respondenty s vyšším vzděláním. Oproti tomu úplně opačná tendence vyvstává z výsledků hodnocení kompetencí respondenty s vyšším odborným vzděláním. Ti chápou hodnocené kompetence jako

nejméně významné i nejméně rozvíjené během přípravného studia oproti ostatním skupinám respondentů.

2.2 Rozhovory s odborníky na předškolní výchovu a vzdělávání

Výzkumný vzorek pro kvalitativní část práce se skládá z odborníků na předškolní výchovu a vzdělávání, kteří dlouhodobě působí v této oblasti – tedy z teoretiků, didaktiků i historiků. Soubor obsahuje celkem sedm respondentů, z nichž jeden působí na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě a ostatních šest na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Zmíněným odborníkům na předškolní výchovu a vzdělávání byly kladeny otázky, na které měli vyjádřit vlastní názory, a to v problematice vzdělávání učitelů mateřských škol. Dotazy se týkaly náhledu na souběžný a následný model pregraduální přípravy učitelů, dále trojkolejnosti v současném systému a závěrem mínění o budoucnosti trojkolejného systému a pohledu na další směřování institucí vzdělávajících učitele mateřských škol (viz Tab. 5).

Tab. 5

Názory odborníků na problematiku vzdělávání učitelů mateřských škol

Odborníci	Modely vzdělávání		Trojkolejnost		Směřování institucí		
	Souběžný	Následný	Ano	Ne	SŠ a VŠ	SŠ, VOŠ a VŠ	Jen VŠ
1	x			x			X
2	x			x	x		
3	x			x	x		
4	x	x		x			X
5	x			x		x	
6	x	x		x	x		
7	x			x			X

V problematice dotýkající se vztahu všeobecného vzdělávání a pedagogické přípravy, tedy vhodnosti modelů vzdělávání, byli odborníci celkem jednotní. Ve všech odpovědích se shodli na tom, že souběžný model studia je vhodný pro přípravu studentů učitelství v preprimární oblasti vzdělávání. Dva z respondentů uvedli, že považují za vhodný nejen souběžný, ale i model. Oba popsali pozitiva a negativa obou modelů a poukázali na to, že neexistuje jednoznačné přesvědčení v tom, který z nich je lepší.

Se soudobou trojkolejností systému vzdělávání učitelů mateřských škol nejsou odborníci spokojeni. Na této odpovědi se jednoznačně shodli všichni respondenti.

V závěrečné otázce budoucnosti směřování institucí vzdělávajících učitele mateřských škol už nepanovala tak jasná shoda. Tři respondenti jsou přesvědčeni, že by vzdělávání učitelů mateřských škol mělo směřovat výhradně k terciálnímu vzdělávání, tedy k vysokoškolské přípravě. Další tři respondenti uvedli, že vidí východisko ve společné existenci a v jasném vymezení kompetencí a cílů mezi středními pedagogickými školami a pedagogickými fakultami. Jen jeden respondent si dokáže představit fungování trojkolejného systému, ale pouze za předpokladu přesného definování cílů, vymezení kompetencí a konkretizace rozdílů finančního ohodnocení.

Závěr

Diskuze o vzdělávání učitelů je nyní opět aktuální. Tak jako již několikrát v historii se objevují snahy o povinné vysokoškolské vzdělávání veškerých, tedy i předškolních pedagogů. Např. tzv. Bílá kniha tento požadavek uvádí z důvodu nutnosti zvládat širší spektrum odborných speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností. Toto opatření souvisí i se snahou o zvýšení sociálního a profesního statutu pedagogů (Bílá kniha, 2001 s. 43–47).

Aktuálně u nás probíhá diskuze na téma povinného předškolního vzdělávání. Nove-la školského zákona, která byla v září 2015 schválena vládou, chce prosadit toto opatření zejména kvůli prokázanému dobrému vlivu institucionálního předškolního vzdělávání pro sociálně znevýhodněné děti. Zatím je však v legislativním procesu a řeší se mnoho různých komplikací ohledně této změny. Jisté však je, že by takový obrat v předškolním vzdělávání měl jít ruku v ruce se změnami v oblasti vzdělávání, resp. vyšší (vysokoškolskou) kvalifikací předškolních pedagogů.

Popsané výzkumné šetření je pouze sondou do problematiky profesních kompetencí a přípravy předškolních pedagogů. Přesto ukazuje některé zajímavé tendence, které by bylo vhodné prozkoumat na větším vzorku. Zjištění ukazují, že oslovení pedagogové vnímají použitý soubor kompetencí jako velice významný, poněvadž jejich hodnocení významu jednotlivých kompetencí bylo vysoké. Z toho je možné usuzovat, že nástroj *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy* je vhodně zkonstruován. U zvoleného vzorku panuje značná shoda v hodnocení nejvíce a nejméně rozvíjených a významných oblastí kompetencí. Kromě dotazování se absolventů jednotlivých vzdělávacích institucí by bylo vhodné podrobně analyzovat vzdělávací plány a profily absolventů těchto institucí. V současné době je stále projednáván standard a kariérní systém učitelů, což jsou dokumenty, které by měly být přirozeně v souladu právě se vzdělávacími plány, aby bylo docíleno efektivní přípravy učitelů a tím i kvalitního předškolního vzdělávání. Přínosné by zároveň bylo oslovit širší skupinu expertů, například i učitelů na středních a vyšších odborných školách se zaměřením na předškolní pedagogiku.

Literatura

- Helus, Z. (2001). Alternativní pohled na kompetence učitelů. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PedF UK, s. 44–49.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009.
- Helus, Z. (2008). Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In Spilková, V. & Vašutová, J. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: PdF UK.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015.
- Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-03-03]. Dostupné z: <http://www.infoabsolvent.cz/>
- Key Data on Teachers and School Leaders [online]. 2013 [cit. 2015-11-09]. ISBN 978-92-9201-412-4. Dostupné z: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/key_data_en.php
- Koetsier, C. P., Wubbels, T. & Korthagen, F. (1996). Partnership and Cooperation between the teacher education institute and the schools: A precognition for structured learning from practice in school based programmes. In *ATEE Conference, Glasgow, 1996*.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál.
- MŠMT. (2016). *Národní kulatý stůl k problematice odborné kvalifikace učitelek mateřských škol*. Praha. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*: Bílá kniha [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. [cit. 2012-05-22]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 4, s. 11–19.
- Piřha, P. & Helus, Z. (1994). *Návrh pojetí Občanské školy*. Praha: Portál.
- Spilková, V. (1997). *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: PdF UK.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 2, s. 46–52.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2001). Model tvorby profesního standardu učitelů In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007: podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: PdF UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada.
- Walterová, E. (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007: podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference 1. a 2. díl*. Praha: PdF UK.

Kontakt

Bc. Anna Smolíková, Bc. Petra Bobková, PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky

Pedagogická fakulta UK Praha

M. D. Rettigové 4,

E-mail: annasmol@gmail.com; petra.bobkova@email.cz; jana.kropackova@pdf.cuni.cz