

Požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy z pohledu studentů učitelství

Bc. Kateřina Sokolová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Sokolová**

Osobní číslo: **H150204**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy z pohledu studentů učitelství**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky kvality práce učitele v mateřské škole a její evaluace.

Vymezení teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace a kritérií kvality práce učitele předškolního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu formou q-metodologie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BEATY, Janice J. Skills for preschool teachers. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, Inc., 2012. ISBN 978-0-13-038840-7.

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.

SYSLOVÁ, Zora. Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.

SYSLOVÁ, Zora. Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **19. října 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 19. října 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka





doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 1.11.2016

.....


1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá názory studentů učitelství na kvalitu práce učitele mateřské školy. Práce se zaměřuje především na učitele mateřské školy, jeho vzdělání, osobnost a činnosti, které při své práci vykonává. Dále popisuje proměnu profesních standardů a kompetencí učitele v minulosti a dnes. Hlavním cílem praktické části práce je zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy. Výzkum je realizován s využitím Q - metodologie na dostupném vzorku studentů učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Výzkum objasňuje, které aspekty kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty učitelství nejméně a nejvíce důležité, vzhledem k jednotlivým q-typům a také ke stanoveným oblastem kvality práce učitele. Výzkum také ukazuje rozdíly v požadavcích na kvalitu práce učitele mezi studenty prvního a poslední ročníku studia.

Klíčová slova: kvalita práce, kompetence, standard, učitel mateřské školy, q-metodologie

ABSTRACT

This thesis deals with opinions of trainee teachers on the quality of work of kindergarten teachers. The work focuses mainly on preschool teachers his education, personality and activities that are performed during his work. It also describes transformation of professional standards and competence of the teacher in the past and today. The main aim of the practical part of the work is to determine how trainee preschool teachers from Tomas Bata University in Zlin evaluate requirements on quality of kindergarten teachers. Research is implemented by using Q-methodology on an available sample of trainee kindergarten teachers on Tomas Bata University in Zlin. The research explains, which aspects of kindergarten teacher's quality of work are the least and the most important for trainee teachers, according to different Q-types and also according to designated areas of teacher's work quality. Research also shows differences in requirements of quality of work among the students of the first and the last year of studies.

Keywords: quality of work, competence, standard, kindergarten teacher, Q-methodology

Ráda bych poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odborné vedení, poskytování rad a inspirativní připomínky. Dále děkuji Ing. Vlastimilovi Starému za pomoc v oblasti informačních technologií a v neposlední řadě také všem studentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	11
1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	11
1.2 VÝVOJ PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.3 PROFESIONALIZACE PROFESE UČITELE	14
1.4 KVALIFIKACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	15
1.5 OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
1.5.1 Typologie učitele na základě jeho osobnosti.....	19
1.6 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
1.6.1 Sebereflexe	22
1.7 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
2 KONCEPT KVALITY PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	25
2.1 BEHAVIORISTICKÝ A HOLISTICKÝ PŘÍSTUP KE KVALITĚ.....	25
2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	27
2.3 STANDARDIZACE KVALITY PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	28
2.3.1 Projekt Podpora práce studentů.....	28
2.3.2 Rámec profesních kvalit učitele	31
2.3.3 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	33
3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	39
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	39
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	40
4.4 VÝZKUMNÉ NÁSTROJE.....	40
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU	43
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A SHRUTÍ	52
ZÁVĚR	58
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	67
SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Být kvalitním učitelem, profesionálem, vyžaduje konat svou činnost vysoce odborně, efektivně, odpovědně, důsledně, kreativně, s jistotou a plným nasazením. Kvalitní učitel vždy promýšlí svou činnost a uvědomuje si důsledky svého jednání. Svou práci sleduje předem stanovené cíle, jejichž splnění a přínos poté ověřuje. Je otevřený změnám a svému dalšímu profesnímu rozvoji.

Mění se požadavky na učitele mateřské školy. Nově učitel tvoří vzdělávací plán třídy a podílí se i na vzdělávacím programu školy, pracuje také s žáky integrovanými a dvouletými. Všechny tyto nové požadavky zvyšují nároky na jeho profesionalitu. Stále častěji se diskutuje o tom, jaké vzdělání by měl mít učitel mateřské školy a s tímto jsou spojeny i kompetence a kvalita práce učitele.

Teoretická část práce se zabývá profesí učitele mateřské školy, vývojem, kterým tato profese prošla, kvalifikací, osobnostními předpoklady a činnostmi, které učitel provádí při své práci v mateřské škole. Dále popisuje požadavky kladené na kvalitu práce učitele mateřské školy formulované prostřednictvím standardů kvality. V neposlední řadě se zabývá také profesními kompetencemi učitele, které jsou obsaženy v těchto standardech.

Cílem výzkumné části diplomové práce je zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy. Požadavky na kvalitu jsou formulovány na základě standardu kvality práce učitele mateřské školy uvedeného v teoretické části práce. Dále je cílem práce zjistit, které oblasti kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty nejvíce a nejméně důležité a jaká je míra shody či neshody v názorech studentů.

Výsledky výzkumu budou sloužit jako vhled do názorů studentů učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Poznatky, které práce přinese, mohou využít učitelé studentů učitelství pro mateřské školy, kteří získají náhled na to, co jejich studenti považují za důležité pro práci učitele mateřské školy a podle těchto zjištění se studenti dále pracovat. To, jak studenti vnímají požadavky na kvalitu práce učitele, může být také ukazatelem, jací učitelé studenti v budoucnosti budou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

V první kapitole bychom se rádi věnovali profesi učitele mateřské školy. Nejprve vymezíme pojem učitel/ka mateřské školy, dále se budeme zabývat snahou o profesionalizaci učitelské profese. Snaha o profesionalizaci souvisí s konceptem kvality práce učitele, a je tudíž potřeba se o ni zajímat. Profesionalizace souvisí dále se vzděláváním budoucích učitelů, osobností učitele a také činnostmi, které má učitel jako profesionál vykonávat.

1.1 Vymezení pojmu učitel mateřské školy

Učitele, se kterými se člověk setkal, si pamatuje asi každý z nás. Většinou je bereme jako samozřejmou součást předškolní a školní docházky a mnohdy si neuvědomujeme, jaký vliv na nás naši učitelé měli. Myslíme si, že o učitelích mateřské školy to platí dvojnásob. Kdo to vlastně je učitel?

Průcha (2002, s. 19-20) označuje učitele jako edukátora. Edukátor je podle Průchy profesionál, který provádí edukaci. Edukátor může být učitel, vychovatel, speciální pedagog, čili kterýkoliv pedagogický pracovník.

Ovšem nemůžeme považovat učitele a pedagogického pracovníka za totéž. Pedagogický pracovník je podle zákona o pedagogických pracovnících ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Tedy to může být nejen učitel, ale i vychovatel, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga nebo trenér. (zákon č. 563/2004 Sb., ©2004, § 2)

Podle pedagogického slovníku je učitel „jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 261) Pedagogický slovník rovněž definuje pojem učitelka. Zde se uvádí, že nejvíce učitel je v mateřských školách, a to až o sto procent více, než v ostatních úrovních vzdělávání. Proto lze označovat pedagogy v mateřských školách oficiálně jako učitelky. (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 261) Hlavně, ale konzistentně budeme v této práci používat pojem učitel i učitelka.

Podle dokumentu *Education at a Glance* (©2002, s. 375) jsou učitelé vzdělání odborníci, kteří se přímo podílejí na vzdělávání dětí. Za učitele tedy není považován třeba i ředitel školy, který nevykonává přímou pedagogickou činnost u dětí. Za učitele nejsou považováni ani pracovníci, kteří pomáhají učitelům při jejich pedagogické činnosti.

Další definici učitele přináší Vorlíček. Učitele označuje jako „osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikovaná a určitou situací nebo jednotlivcem pověřená.“ (Vorlíček, 2000, s. 118)

V této diplomové práci budeme učitele mateřské školy vnímat tak, jak ho definuje Šmelová, která uvádí definici přímo pro profesi učitele mateřské školy. Učitel mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání. Je také osobnostně zralý a kompetentní v nesení zodpovědnosti za rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. (Šmelová, 2006, s. 111)

1.2 Vývoj profese učitele mateřské školy

První výraznou událostí, která ovlivnila vznik profese učitele mateřské školy, bylo založení opatrovny na Hrádku v roce 1832, v jejímž čele stál Jan Vlastimír Svoboda. V tomto období byla profesní připravenost učitelek mateřských škol zajišťována zkouškou učitelské způsobilosti, která zahrnovala jak osobnostní, tak i odborné předpoklady. Toto studium bylo jednoleté. Termín učitelka mateřské školy zatím neexistoval, učitelky byly nazývány pěstunkami.

Mezi lety 1871 a 1914 vznikla nová pedagogická disciplína, tzv. „theorie zahrádky“. Až do roku 1932 bylo možno získat kvalifikaci i externími zkouškami po absolvování soukromých kurzů. Po roce 1914 byly zřízeny vzdělávací ústavy přímo pro přípravu učitelek mateřských škol a toto studium bylo dvouleté. Zajímavostí je, že žena, která chtěla vykonávat tuto práci, musela být svobodná. Toto nařízení platilo až do roku 1919. V roce 1920 bylo na sjezdu českého a slovenského učitelstva ujednáno vysokoškolské vzdělání pro učitelky mateřské školy. Tento požadavek byl zahrnut i do návrhu školského zákona, ale z ekonomických důvodů nebyl přijat.

V roce 1934 vláda ustanovila názvosloví v českém školství. Opatrovny se od teď jmenují mateřské školy a pěstounky jsou nazývány učitelkami mateřské školy. O rok poz-

ději se mění také Ústavy pro vzdělávání pěstounek na Ústavy pro vzdělání učitelek mateřských škol. Zde se učitelky učily jak praxi, tak teorii. Vzdělávaly se v oblastech prostředků a způsobů výchovy, ale také v praktických stránkách svého budoucího povolání, tak aby získaly jistotu ve vykonávání svých povinností.

Další mezník nastal v roce 1945, kdy byl opět stanoven požadavek na vysokoškolské vzdělání pro učitelky mateřské školy. Dvouleté studium mělo probíhat na pedagogických fakultách. Toto ustanovení trvalo jen 5 let a roku 1950 bylo zrušeno. Následovalo krátké období pedagogických gymnázií, které byly dobrou přípravou pro studium na vysoké škole. Od roku 1953 následovalo období pedagogických škol. Tyto školy byly pouze na 3 roky a poslední rok šla učitelka na řízenou roční praxi, jelikož mnoha absolventkám ještě nebylo 18 let a nemohly za děti přijmout plnou zodpovědnost.

Od roku 1970 se příprava učitelek ustálila na dvou cestách, jak mohly učitelky mateřských škol získat odbornou kvalifikaci. A to buď na střední škole zakončené maturitní zkouškou, nebo na vysoké škole, ale pouze v dálkové podobě studia. (Burkovičová, 2006, s. 17-21)

Po listopadové revoluci v roce 1996 měly učitelky mateřské školy možnost studovat tříletý obor pro předškolní vzdělávání na vyšších odborných školách. Tímto se podle Opravilové (2016, s. 189) „celkový pedagogický profil sice rozšířil a také se zvýšila možnost uplatnění, ale specializace vzhledem k předškolnímu vzdělávání se u řady programů de facto zúžila.“

Hlubší úroveň znalostí a dovedností mohou od roku 1993 učitelky mateřských škol získávat na pedagogických fakultách v prezenčním bakalářském studiu učitelství pro mateřské školy. Dále mohou svou profesní kvalifikaci rozšiřovat studiem v navazujícím magisterském studiu předškolní pedagogiky a po úspěšném absolvování také pokračovat ve studiu doktorandském.

V současné době se klade důraz na celoživotní vzdělávání, které by mělo být uskutečňováno na základě vnitřního zájmu učitelek. Také se změnil pohled na profesní způsobilost učitelky mateřské školy. Klade se důraz na osobnostní předpoklady učitelky, její psychodidaktické a pedagogické kompetence. (Opravilová, 2016, s. 189)

Na počátku byla učitelka mateřské školy pouze pěstounkou, které k výkonu práce stačil jednoletý kurz. Její prací bylo dohlížet na děti, vést je ke slušnému chování a vymýš-

let jim program činností. Dnes je učitelka mateřské školy odborníkem s dlouholetou přípravou v oblasti předškolní výchovy. Její povinnosti už zdaleka nezahrnují jen výchovu, ale i vzdělávání, diagnostiku a terapeutickou práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3 Profesionalizace profese učitele

O učiteli se dnes mluví jako o profesionálovi a v českém i světovém školství je patrná snaha o posun k profesionalitě.

Profesionalita je sociologický pojem, na který sociologové nahlíží dvěma směry. Profesionalitu můžeme považovat za historicko-sociologický proces, ve kterém povolání získává prestiž a profesionální status a záleží na společnosti, zda profesionální status určitého povolání udělí, či nikoliv. V této práci se spíše přikláníme k druhému pojetí profesionality. Toto pojetí chápe profesionalitu jako naplnění určitých dovedností a charakteristik, které profese zahrnuje. Zahrnujeme tam přípravu na vykonávání odborné činnosti, specifické znalosti, autonomnost práce a rozhodování, etický systém hodnot, zapojení do profesních organizací atd. (Lojdová, ©2014)

Aby se tedy i povolání učitele mateřské školy stalo profesí, musí splňovat určité dané parametry:

- expertnost, kterou disponují výlučně členové profese,
- přijímání do profese je uzavřený proces, jsou stanovena přesná pravidla,
- členové disponují formalizovanými poznatky, tedy věděním, které je možné získat speciálním vzděláním,
- existence vlastní etiky a systém její kontroly,
- pocit vnitřní soudržnosti v profesní komunitě,
- jistá volnost, autonomie při výkonu profese. (Štech, 1994 cit. podle Wiegerová, 2015 s. 13)

Profesionalizaci vnímá Wiegerová a kol. (2015, s. 13) „jako proces vrůstání jisté činnosti do kategorie profese.“ Prozatím by se dalo říct, že učitelství mateřské školy ještě profesí není. Toto tvrzení je jistě diskutabilní a různí odborníci na tuto problematiku mohou mít odlišné názory. Profese učitele mateřské školy prozatím nespĺňuje všechny výše uvedené nároky na profesi. Členové sice disponují poznatky a věděním, které zajišťuje speciální

vzdělání, ale konkrétně u učitelek mateřských škol tímto vzděláním nedisponuje zdaleka každá učitelka.

Tento náš názor se opírá o tvrzení Wiegerové (2015, s. 13), která o učitelské profesi píše, že: „Pokud by se učitelství posuzovalo na základě uvedených kritérií, namísto statusu profese by se mu dostalo spíše statusu určité semiprofese, protože by nebylo schopné splnit dokonale všechna kritéria.“

Podmínky, které by měl splňovat učitel mateřské školy, který se považuje za profesionála, můžeme rozdělit do tří kategorií. Prvním požadavkem na učitele profesionála se týkají závazků k profesi. Učitel by měl disponovat teoretickými i praktickými znalostmi v oblasti předškolního vzdělávání. Dále by měl vždy dodržovat zásady etiky a to nejen vůči dětem, ale i rodičům a kolegům. V neposlední řadě by měl neustále pracovat na svém profesním růstu. Měl by se dále průběžně vzdělávat, měl by se zapojit do profesionálních organizací, číst odborné publikace a spolupracovat s kolegy. Také by se měl sám snažit přispět něčím hodnotným do předškolního vzdělávání. (Beaty, 2012, s. 336-337)

Pojem profesionalita se také často spojuje s pojmem kvalita. Jak uvádí Píšová a kol. „profesionalizace je považována za ekvivalent a zároveň podmínku zkvalitňování práce učitelů.“ (Píšová a kol., 2011, s. 35)

B. Kasáčová (2004, s. 22) uvádí tři úrovně profesionality učitele mateřské školy:

- a) individuální – zde zahrnuje osobní předpoklady a charakteristiky,
- b) společenskou – tato úroveň obsahuje úkoly a povinnosti učitele profesionála,
- c) kvalifikační – zde jsou stanoveny kvalifikační požadavky pro vykonávání profese učitelky v mateřské škole.

Při rozvoji profesionality hraje klíčovou úlohu vzdělávání učitelů. Nelze se ale omezit jen na poznatky a dovednosti učitelů, je třeba rozvíjet celou osobnost učitele. V následujících podkapitolách bychom se rádi věnovali podrobněji těmto úrovním profesionality a dalo by se říci i kvality učitele.

1.4 Kvalifikace učitele mateřské školy

Jak jsme popsali výše, tak profese učitele je krom jiného spojeno s určitou kvalifikací. Kvalifikací rozumíme „způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáha-

vosti práce a ve vyžadované kvalitě.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 110) Kvalifikace je většinou spojena se vzděláváním.

V České republice mohou učitelky mateřské školy získat kvalifikaci pro učitelství v mateřské škole hned několika možnostmi. Zákon č. 563/2004 Sb. (©2004, § 6) stanovuje, že učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci několika způsoby. Kvalifikaci získá středoškolským vzděláním zaměřeným na přípravu učitelů mateřských škol. Dále může získat požadovanou kvalifikaci studiem na vysoké škole v akreditovaném studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol. Také má možnost vystudovat učitelství 1. stupně ZŠ, vychovatelství, pedagogiku nebo pedagogiku volného času. K tomuto už je ale potřeba získat vzdělání v oboru celoživotního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitelů mateřských škol.

Pro to, aby předškolní výchova byla efektivní (kvalitní) je důležitá kvalita učitele. Jak píše Průcha a Kořátková (2013, s. 113): „dobrá kvalita našich mateřských škol se zakládá na kvalitní odborné přípravě učitelek.“ Chaloupková a Syslová (2015, s. 7) uvádí, že čím vyšší je dosažené vzdělání učitelů mateřské školy, tím vyšší je kvalita předškolního vzdělávání.

Kvalifikovaný učitel, který prošel příslušným vzděláním, by měl disponovat určitými znalostmi nutnými pro kvalitní výkon své profese. Tyto znalosti shrnula ve své knize Vašutová. Učitel by měl tedy disponovat znalostmi:

- měnícího se sociálního a kulturního kontextu vzdělávání,
- současných přístupů k vyučování a učení reflektujících výsledky aktuálních výzkumů,
- školního kurikula a jeho tvorby,
- osobnosti žáka a potencialit rozvoje,
- principů a praxe sociální spravedlnosti, inkluze, rovnosti a demokracie ve vzdělávání,
- ICT a jeho využití ve vyučování,
- posilování zdraví, sociálního rozvoje žáků a jejich pozitivního vztahu k životnímu prostředí,

- rozvoje oboru vztahujícího se k vyučovacím předmětům,
- sebereflexe a seberozvoje. (Vašutová, 2004, s. 40)

V současné době se velmi diskutuje o tom, jakého vzdělání by měli dosáhnout učitelé mateřských škol. V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice v tzv. Bílé knize se objevuje požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol. A to konkrétně na úrovni bakalářského studia.

Jak jsme uvedli v předchozí kapitole, požadavek na vysokoškolské vzdělání byl vysloven už na prvním sjezdu českého a slovenského učitelstva roku 1920. Tento požadavek byl zařazen i do návrhu zákona, ale nebyl uskutečněn z ekonomických důvodů. (Burkovičová, 2006, s. 19) Ve většině zemí Evropy, jako je např. Finsko, Irsko, Nizozemsko, jsou učitelky mateřských škol vzdělávány v terciálním vzdělávání. V Irsku a Nizozemsku jsou dokonce učitelky mateřské školy vzdělávány společně s učitelkami pro primární vzdělávání. (Šikulová, Čepičková a Wedlichová a kol., 2005, s. 102)

Od roku 2017 bude pro děti povinný poslední rok mateřské školy před nástupem do základní školy. Další novinkou je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd mateřské školy. Tyto nové požadavky na učitele mateřských škol s sebou nesou i více potřebných znalostí a dovedností. Je otázkou, zda opravdu ještě stále stačí učitelům pouze středoškolské vzdělání. Myslíme si, že tak jako předškolní vzdělávání nabývá na důležitosti, mělo by tomu odpovídat i vzdělání učitelů mateřských škol.

Vysokoškolsky vzdělané učitelky jsou podle Průchy ve výhodnějším postavení než absolventky střední odborné školy. Jsou mentálně vyspělejší, mají bohatší životní zkušenosti i rozsah znalostí. Naopak jejich nevýhodou je rozsah praxe. Na středních odborných školách je praxe soustavnější a důkladnější. (Průcha, Kořátková, 2013, s. 115)

Nicméně náš názor na potřebu vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol se opírá například o Wiegerovou (2015, s. 10), která uvádí potřebu vysokoškolského vzdělání jako reakci na proměnu instituce mateřské školy. Se zavedením povinného posledního roku v mateřské škole se mění i charakter mateřské školy. Mateřská škola se začíná více podobat právě klasické škole. Podle Wiegerové (2015, s. 10) přichází transformace role učitele mateřské školy: „není důležitý jen láskyplný vztah učitele k dítěti, ale také jeho schopnost odevzdat mu základy, které napomáhají lepší připravenosti a vyšší úspěšnosti dítěte ve školním prostředí.“

1.5 Osobnostní charakteristiky učitele mateřské školy

Osobnost učitele se promítá do stylu jeho pedagogické práce a je utvářena jak vnitřními předpoklady, tak i vnějšími vlivy. Učitel každodenně jedná s dětmi, rodiči, nadřízenými a také s ostatními pedagogy. Proto je důležité, aby učitel disponoval určitými osobnostními charakteristikami. Není pochyb o tom, že osobnost učitele má vliv na kvalitu jeho práce. Velký význam osobnosti učitele připisuje Ušinskij, který říká, že: „ve výchově se musí všechno zakládat na učitelově osobnosti, protože výchovná síla pramení jen ze živého zdroje lidské osobnosti.“ (Ušinskij, 1975 cit. podle Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 1998, s. 167) Vliv učitelovy osobnosti je tak silný, že ho nemůžou nahradit ani dokonalé učebnice, poučování nebo systém odměn a trestů.

Autorů, kteří uvádí osobnostní rysy a vlastnosti, které by měl mít dobrý učitel, je mnoho. Například podle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 15) jsou pro osobnost učitele důležité tyto komponenty:

- psychická odolnost – zde se řadí odolnost vůči desintegrojícím vlivům, kreativita, operativní myšlení,
- adaptabilita a adjustabilita – zde řadí alternativní řešení situací a psychická přizpůsobivost,
- schopnost osvojovat si nové poznatky – schopnost dále se rozvíjet a regulovat vnitřní a vnější aktivity,
- sociální empatie a komunikativnost.

Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, s. 174-176) uvádí tyto požadavky na osobní vlastnosti učitele: čestnost, statečnost, vytrvalost, rozhodnost, cílevědomost, samostatnost, svědomitost a důslednost, láska k dětem, konkrétnost, logičnost, sebeovládání, trpělivost, optimismus, laskavost, srdečnost, vlídnost, schopnost vcítit se do druhého, duševní svěžest a mladost, ochota přijímat nové podněty, cit pro spravedlnost.

Vorlíček (2000, s. 123-137) zdůrazňuje: trpělivost, schopnost vnímat specifické projevy žáků, empatii, vnitřní motivaci ke vzdělávání.

Průcha a Kořátková (2013, s. 62) uvádí, že: „osobnostní orientace předškolního vzdělávání obsahuje vedle teoretických východisek zakotvených v humanistické pedagogice a psychologii i konkrétní přístupy a styl práce. Učitelka, by se měla orientovat na indivi-

duální potřeby dětí, přirozeně navazovat vztahy, být dětem oporou, objevovat předpoklady dětí, působit jako pozitivní vzor, jednat empaticky.

Vašutová (2004, s. 40) uvádí tyto požadavky na osobnost učitele: „entuziasmus, pozitivní postoj k životu, lásku k dětem, schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy, schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat, empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost, starostlivost, trpělivost, laskavost, nápaditost a tvořivost, sebeovládání, emocionální rovnováhu, sdílení a kooperativnost, příkladné dodržování pravidel, pracovitost, rozhodnost, organizační schopnost.“ Podobné charakteristiky učitelské profese uvádí i Kosová (1995 cit. podle Gluchmanová, Gluchman, 2009, s. 47), ta také zahrnuje mezi důležité osobnostní vlastnosti učitele lásku k dětem, empatii, tvořivost, obětavost, čestnost, trpělivost, komunikativnost, ale i zodpovědnost.

Pokud bychom uvedené požadavky na osobnost učitele měli shrnout, tak nejčastěji autoři uvádí tyto: empatii, lásku k dětem, psychická odolnost, trpělivost, optimismus, kreativita a také ochota vzdělávat se. Z uvedených charakteristik je jasné, že požadavky na osobnost učitele jsou rozsáhlé. Jen těžko bychom je mohli všechny hledat v osobě jednoho učitele. Ovšem dalo by se říct, že čím více těchto vlastností učitel má, tím by jeho práce měla být kvalitnější. Proto by se uchazeči o studium profese učitele měli zamyslet, zda alespoň některé požadavky na osobnost učitele splňují, či k nim mají předpoklady a jsou ochotni je dále rozvíjet.

Součástí naší osobnosti je také určité etické jednání. Profesní etika je to, čím se učitel vyznačuje. V případě učitele nejde jen o etiku na pracovišti, ale učitel by měl zachovávat jisté zásady etiky i v soukromém životě. Etické chování a jednání zvyšuje prestiž profese učitele mateřské školy. Oporou etiky je právě osobnost učitele. Naše etické cítění a vzory se utváří od dětství a je to částečně ovlivňováno i výchovou a zkušeností. Profesní etika není u nás nijak závazně určována. V kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání není popsáno etické chování učitele. Nicméně učitel, který je plně kvalifikovaným odborníkem, a má zájem na děti pozitivně působit, musí být důležitost etického chování a jednání jasná.

1.5.1 Typologie učitele na základě jeho osobnosti

Na základě osobnostních charakteristik učitele můžeme vymezit různé typy učitelů. Smyslem typologie osobnosti učitele je deskripce a schematizování. Typologie nezahrnuje

všechny osobnostní vlastnosti učitele, ale jednotlivé typy popisují nejsilněji rezonující vlastnosti učitele. Typologií je hned několik, nejznámější je asi Caselmannova typologie. Caselmann dělí učitele na dvě skupiny: logotropy a paidotropy. Učitel logotrop se zaměřuje hlavně na obsah vzdělávání a proces vzdělávání. U žáků klade důraz především na vědomosti. Paidotrop se naopak orientuje hlavně na výchovu a rozvoj žáka. Podle toho dále rozdělil učitele na tři typy: typ vědecko-systematický, typ umělecký a typ praktický. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18-19) Učitel, který zapadá do typu vědecko-systematického, pracuje promyšleně, plánovitě, vede žáky k jasnému vyjadřování a rozvíjí jejich logické myšlení. Umělecký typ učitele probírá učivo spíše intuitivně, učivo pojímá morfologicky a u žáků rozvíjí abstraktně logické myšlení. Typ praktický má velmi dobrou organizační schopnost. U žáků se zaměřuje na rozvoj názorně praktického myšlení. (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, s. 183)

Vašutová (2004, s. 84-85) uvádí, že Caselmannova teorie, jako jedna z tradičních typologií učitele, je již překonaná. Sama navrhuje dva typy učitele, učitele tradicionalistu a učitele chameleona. Učitel tradicionalista má negativní postoj ke změně, která by narušila stereotyp jeho práce. Je přesvědčen, že jeho osvědčené postupy jsou ty nejlepší a není třeba je měnit. Učitel chameleon má opačný postoj ke změně. Je si vědom důležitosti změn, ale zároveň si myslí, že reforma nic nového nepřinese.

1.6 Profesionální činnosti učitele mateřské školy

Nároky na profesi učitele jsou rozmanité a specifické. Ze všech skupin učitelů jsou právě nároky na učitele mateřské školy nejrozmanitější a rozdílné od ostatních skupin učitelů. Učitelé mateřských škol mají nejvíce hodin přímé pedagogické práce u dětí, také jsou v každodenním kontaktu s rodiči dětí a aktivně spolupracují i se svými kolegy například na programu pro rodiče nebo na výzdobě mateřské školy. Jejich vzdělávací činnost je založena především na prožitkovém učení a kooperativním učení hrou. Činnosti učitele mateřské školy ovlivňují různé faktory, kterým se učitelé musí přizpůsobit. Jsou to například kurikulární dokumenty, kultura, společenské a ekonomické podmínky, ale také rodiče dětí. A které činnosti tedy učitel vykonává?

Podle RVP PV by měl pedagog vykonávat tyto odborné činnosti:

- analyzovat věkové a individuální potřeby dětí,

- realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí,
- provádět evaluační činnosti,
- výsledky evaluace uplatňovat v procesu vzdělávání,
- individuálně pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami při plánování vzdělávacích činností dbát na věk dětí a jeho zvláštnosti,
- provádět poradenskou činnost pro rodiče,
- sebevzdělávat se,
- brát v potaz a reagovat na názory a potřeby rodičů, spolupracovníků, školy, obce.

RVP PV určuje učitelům také povinnosti vůči rodičům školy. Učitel má vytvářet partnerský vztah s rodiči, má jim umožnit přístup do třídy, a to i v době, kdy probíhají výchovně-vzdělávací činnosti dětí. Dále by učitel měl informovat rodiče o prospívání dětí a umožnit rodiči participovat na vzdělávacím programu školy a jeho hodnocení. (RVP PV, ©2016, s. 45)

Další dělení činností, které vykonává učitel mateřské školy, provedla Burkovičová s Kropáčkovou. Ty dělí profesní činnosti učitele mateřské školy na přípravné a realizační. Do přípravných činností řadí plánování činností a s tím spojené administrativní činnosti, sebevzdělávání, stanovení cílů práce, ale i spolupráci na samosprávě školy. Mezi realizační činnosti patří ty, které učitel vykonává při přímé pedagogické činnosti. Je to realizace výchovně vzdělávacích naplánovaných činností, péče o dítě a jeho bezpečí, dohlížení na děti a také spolupráce a poradenská činnost. (Burkovičová, Kropáčková, ©2014, s. 574)

Po ukončení přímé pedagogické činnosti učitel provádí nutnou administrativu, hodnotí práci dětí a vytvořené produkty, analyzuje a vyhodnocuje výsledky dětí v oblasti emočně-sociální a psychomotorické a provádí sebereflexi své pedagogické činnosti. Učitelka má ale i další povinnosti. Ty spočívají v péči o kabinety, knihovnu, výzdobu třídy a celé školy. (Burkovičová, 2013, s. 24)

1.6.1 Sebereflexe

Sebereflexe je důležitou činností učitele pro zkvalitňování jeho pedagogické práce. Syslová (2012, s. 84) píše že: „umění reflektovat svoji práci patří k nejdůležitějším a nejnáročnějším dovednostem učitele.“ Bohužel učitelé v mateřské škole reflektují svou práci jen velmi málo. Toto tvrzení podporuje přehledová studie realizovaná Syslovou a Najvarovou při které autorky zjistily, že učitelky mateřské školy mají problémy s hodnocením a sebehodnocením své práce. (Syslová, Najvarová, ©2012)

Burkovičová ve svém výzkumu z roku 2014 pojmenovala druhy profesních činností reálně vykonávaných učitelkou mateřské školy. Tento výzkum ukázal, že sebereflexe nepatří k běžným činnostem učitelek. (Burkovičová, ©2014)

Sebereflexe je „zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné.“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 209)

Sebereflexe má 4 fáze:

1. fáze startovací – tato fáze začíná učitelovou vlastní motivací k sebereflexi, mělo by jít pochopitelně o motivaci vnitřní,
2. fáze shromažďovací – učitel v této fázi shromažďuje pravdivé informace o své práci a posuzuje, na kolik byla efektivní,
3. fáze interpretační – v této fázi učitel na základě shromážděných informací práci vyhodnocuje a výsledky interpretuje,
4. fáze projektovací – na základě výsledků vytváří nové plány činností. (Schön, 1987, Smyth, 1989 cit. podle Syslová, 2013, s. 47)

Po čtvrté fázi následuje opět fáze startovací, kde učitel opět reflektuje nově připravenou činnost. Takto dochází k neustálému zkvalitňování práce učitele.

Nástroje sebereflexe, které může učitel mateřské školy využít, jsou různé. Pro příklad uvedeme metody sebereflexe, které uvádí Syslová (2013, s. 51-63), je to:

- seberefektivní deník,
- videotrénink interakcí,

- profesní portfolio,
- videozáznam,
- hospitace,
- profesní rámec kvality ISSA,
- rámec profesních kvalit učitele mateřské školy.

1.7 Role učitele mateřské školy

Role učitele mateřské školy jsou rozmanité. Role, kterých bude učitel mateřské školy nabývat, vyplývají z povinností daných legislativou a také vychází z očekávání dětí, rodičů, vedení školy a také širší veřejnosti. Než přejdeme k pojmenování konkrétních rolí učitele mateřské školy, definujeme, co pojem role znamená. Podle Burkovičové (2013, s. 27) je role: „předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, pro které je dána konkrétní společenská norma.“ Tomanová (2004 cit. podle Berčíková, Šmelová a Stolinská, 2014, s. 11-13) vymezila sedm rolí učitele mateřské školy:

1. role pečovatelky – učitel by měl být empatický, nápomocný dítěti, pečovat o něj v oblasti sebeobsluhy a zdravého životního stylu,
2. role komunikátora – učitel by měl vždy adekvátně reagovat na dané situace, měl by navazovat vztahy s dětmi, rodiči, spolupracovníky a partnery školy,
3. role učitelky – učitelka vytváří situace, v nichž se dítě učí poznávat svět, který ho obklopuje,
4. role vůdce – učitel řídí a aktivizuje větší skupiny dětí,
5. role manažera – učitel mateřské školy řídí chod celé třídy, vyhodnocuje podněty dané okolím atd.,
6. role obhájce – hájí nejlepší zájmy dětí ve třídě, podílí se na vytváření takového prostředí, které respektuje práva dítěte,
7. role poradce – učitel působí jako poradce pro rodiče dětí, také jim je schopen poradit instituce, na které se mají rodiče obrátit v případě problémů dětí.

Zajímavé vymezení rolí učitele poskytuje Vašutová (2004, s. 81), která vymezuje profesní činnosti na základě rolí učitele. Stejně jako Tomanová rozlišuje sedm rolí učitele:

1. role poskytovatele poznatků – učitel zpracovává své poznatky a aplikuje je do obsahu vzdělávání a předává je žákům i s vlastními zkušenostmi,
2. role poradce a podporovatele – radí a napomáhá dětem při zvládnutí úkolů, je odborníkem, který dohlíží na chování dětí v prostředí školy i na akcích, které škola pořádá,
3. role projektanta – učitel tvoří plány výchovně vzdělávacích aktivit pro děti,
4. role diagnostika a klinika – učitel diagnostikuje nejen děti jako jednotlivce, ale i jako kolektiv,
5. role třídního manažera – učitel organizuje chod třídy, organizuje výchovně-vzdělávací činnosti, stará se o kabinet, pracovny, vede třídní agendu, spolupracuje s partnery školy,
6. role socializační – učitel funguje jako vzor dětem. Dává příklad správného a kultivovaného chování ve společnosti lidí,
7. role reflektivního hodnotitele – hodnotí nejen výsledky učení dětí, ale reflektuje i svou vlastní pedagogickou činnost.

V této kapitole jsme nastínili v současnosti velmi diskutovaný proces profesionalizace profese učitele. V souvislosti s tím byl nastíněn i vývoj profese učitele mateřské školy, jeho kvalifikace, důležité osobnostní vlastnosti a také úlohy a činnosti, které by měl učitel vykonávat. S procesem profesionalizace je spjat i proces zkvalitňování mateřských škol, s čímž souvisí i kvalita práce učitele mateřské školy. Profesionál, kterým by učitelka mateřské školy měla být, by měl tyto činnosti vykonávat kvalitně, tedy na vysoké úrovni. O tom, co charakterizuje kvalitu práce učitele, bychom se chtěli věnovat v následující kapitole.

2 KONCEPT KVALITY PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kvalita se ve školství zkoumá už dlouhou dobu. Jak uvádí Spilková s Tomkovou: (2010, s. 16) „Koncepty kvality jsou rozvíjeny zhruba od poloviny 20. století.“ Od devadesátých let je objektem zjišťování kvality právě učitel mateřské školy. V předchozí kapitole jsem uvedla, že učitel je důležitým činitelem v procesu výchovy a vzdělávání. Zjistilo se totiž, že kvalitní učitel velkou mírou přispívá ke kvalitě školy a také ke kvalitnějšímu výkonu žáků. Toto tvrzení se opírá o Turka (2015, s. 235), který píše že: „Hodně výzkumů ukázalo, že kvalita učitelů je rozhodující faktor ovlivňující kvalitu vzdělávání a studijní výsledky žáků.“ S tímto tvrzením se shoduje i Kotásek, který píše, že: „S odbornou a lidskou kvalitou učitele stojí a padá kvalita školství.“ (Kotásek, 1991 cit. podle Spilková, Tomková, 2010, s. 21) Tvrzení, že kvalitní učitel velkou mírou přispívá ke kvalitnějšímu výkonu žáků podpořila studie z roku 1996, kterou uvádějí autorky Spilková a Tomková (2010, s. 21). V této studii se ukázalo, že žák, který měl vynikajícího učitele, dosáhl o 50 percentil lepšího výkonu, než žák, který měl slabého učitele.

Pojmy kvalita vzdělávání a kvalita učitelů se staly důležitým tématem nejen u nás, ale i ve světě. Svědčí o tom různé mezinárodní dokumenty i cíle mnoha mezinárodních organizací (např. Evropská komise, OECD, OMEP). (Chaloupková, Syslová, 2015, s. 7)

Jedná se tedy o diskutované téma jak u nás, tak v zahraničí. V minulosti i současnosti se jednotliví autoři snažili definovat kvality, kterými by měl učitel disponovat. Pojem kvalita učitele pronikl i do oblasti předškolního vzdělávání. V této kapitole bychom se chtěli věnovat tomu co je to kvalita a nárokům na kvalitu práce učitele v podobě kompetencí a standardů.

2.1 Behavioristický a holistický přístup ke kvalitě

Definice pojmu kvalita jsou rozmanité, ale dají se mezi nimi najít společné znaky. Pojem kvalita je podle normy ISO9000: „stupeň splnění požadavků souborem inherentních znaků, tj. soubor trvalých znaků produktu.“ (E-ISO slovník, ©2006) Další, kdo popisuje jev kvality, je Milan Zelený, který ve svém článku popisuje rozdíl mezi kvalitou a jakostí. Kvalita je podle něj „určující hodnota věci, člověka či jevu.“ (Zelený, ©2006) Další definicí kvality je ta, kterou uvádí akademický slovník. Ten uvádí různé náhledy na pojem kvalita. Filozofický pojem kvality říká, že kvalita je podstatná určenost předmětu daná souhr-

nem vlastností, jimiž se věc jako celek odlišuje od jiného. (Akademický slovník, 1997, s. 441) Podle našeho názoru nejlépe vymezuje pojem kvalita Starý se Shánilovou, kteří definují pojem z hlediska pedagogického. Kvalita je podle nich „vyjádřením stavu, jenž je optimální, žádoucí, ideální.“ (Starý, Shánilová, 2010, s. 9)

Z definice kvality tedy vychází, že pro určení toho, co je kvalitní, musíme mít nějaké indikátory kvality. Na pojetí toho, co je kvalita a co ji charakterizuje, se dá nahlížet dvěma přístupy. První přístup je přístup behaviorální, ten charakterizuje kvalitu učitele identifikací jednotlivých dovedností. Může se stát, že jsou charakteristiky jen kusé informace bez kontextu a propojení. Druhý přístup je holistický přístup, ten nahlíží na práci učitele celostně a vnímá provázanost aspektů práce učitele. Některé tyto aspekty mohou být jen obtížně pozorovatelné, ale přesto je do práce učitele musíme zahrnout. V současné době se při pojetí kvality práce učitele upřednostňuje právě přístup holistický. (Spilková, Tomková, 2010, s. 23)

Příkladem holistického přístupu při vymezení kvality práce učitele je vymezení, které prezentovalo OECD ve své studii Quality in teaching. Ti uvádějí tato kritéria kvality:

- vědomosti v kurikulárních oblastech,
- pedagogické dovednosti a ovládání výukových strategií,
- reflexe a schopnost sebekritiky,
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
- manažerské kompetence ve třídě a další řídicí zodpovědnosti. (Vašutová, 2004, s. 157)

Příkladem behaviorálního pojetí kvality učitele je vymezení Vašutové. Ta uvedla kritéria pro kvalitu práce učitele formou sedmi profesních kompetencí. Byly to tyto kompetence: předmětová/oborová, didaktická a psychodidaktická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující a ostatní předpoklady. Tyto profesní kompetence by měly být aplikovatelné pro všechny kategorie učitelů. Tomuto modelu se budu věnovat v následujících částech kapitoly. (Vašutová, 2004, s. 104-109)

Behaviorální pojetí se dnes považuje již za překonané. I v České republice máme k dispozici holisticky zpracované modely kvalitního učitele mateřské školy. Jedná se

o Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA a také o Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Oba tyto dokumenty nám mohou pomoci uchopit kritéria kvality práce učitele v mateřské škole, a proto jim i v následujících kapitolách bude věnována pozornost.

2.2 Profesní kompetence učitele

Z úvodu druhé kapitoly víme, že standardy bývají vymezovány prostřednictvím kompetencí učitele. Než budeme pokračovat ve vývoji standardizace kvality práce učitele v České republice, nesmíme opomenout informace o kompetencích učitele.

Nejprve je potřeba si definovat, co to vlastně ty kompetence jsou. Pojem kompetence vymezuje řada autorů často velmi rozdílně. Je to z toho důvodu, že autoři definují pojem kompetence z různých hledisek. Někteří autoři pojali kompetence z profesní stránky, jiní ze stránky vědomostní nebo z hlediska důležitosti pro pedagogickou praxi. (Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014, s. 24)

Pro příklad uvedeme definice kompetence učitele z pohledu různých autorů. Kompetence definuje Vašutová (2004, s. 92) takto: „Profesní kompetence učitele vymezujeme 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 a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.“ Dále definuje kompetence Syslová (2013, s. 30), která považuje profesní kompetence za: „Komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.“ Berčíková, Šmelová a Stolinská (2014, s. 24-25) charakterizují profesní kompetence učitele mateřské školy jako „způsobilost k dané činnosti nabyté precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici.“ Kompetence učitele by měly být formulovány tak, aby se daly dále rozvíjet a plně charakterizovaly kvalitu a rozsah práce učitele mateřské školy. Podle dokumentu Evropské komise s názvem Supporting teacher competence (©2013, s. 9) můžeme kompetence nejlépe popsat jako komplex znalostí dovedností, chápání hodnot, postojů a přání, která vedou k účinnému ukotvení lidské činnosti ve světě.

Jako příklad profesních kompetencí učitele uvádíme kompetence tak, jak je vytvořil Švec (1999 cit. podle Syslová, 2013 s. 30):

- kompetence vyučování a k výchově,
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné působení učitele,
- kompetence rozvíjející (sem patří sebereflexe, adaptace, autoregulace).

Další příklady profesních kompetencí učitele budou uvedeny ve standardech kvality práce učitele, které budou popsány v následující kapitole. Nejprve se budeme věnovat tvorbě standardů pro všechny typy učitelů a poté přímo standardům pro učitele mateřské školy, jelikož ty vycházejí právě z těchto obecných standardů.

2.3 Standardizace kvality práce učitele mateřské školy

Jak už jsme uvedli v úvodu kapitoly, kvalita práce učitele mateřské školy je v současné době diskutované téma, nicméně autoři stále ještě neuvádějí v námi prostudované literatuře téměř žádné výzkumy na toto téma. To nám ukazuje, že v oblasti předškolního vzdělávání je stále ještě velký prostor pro výzkumníky a vědce.

Z předchozí kapitoly víme, že ke zvyšování kvality práce učitele slouží mimo jiné i sebereflexe. K sebereflexi vlastní práce mohou učitelé použít některý z již uvedených standardů, či analyzovat, jak dobře zvládají kompetence učitele formulované v RVP PV. Nicméně studie Syslové a Najvarové (2012, s. 508) ukazuje, že učitelé ne vždy správně chápou terminologii RVP PV, a také sebehodnocení bohužel nepatří k běžným činnostem učitelky v mateřských školách.

Požadavky na kvalitu práce učitele bývají charakterizovány v tzv. standardech. Co to vlastně standard je? Spilková a Tomková (2010, s. 25) charakterizují profesní standardy jako: „normy kvality k vykonávání učitelské profese.“ Vašutová (2004, s. 100), autorka prvního standardu v České republice, definuje profesní standard jako: „nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence nebo nadstandardní kompetence. Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti.“

2.3.1 Projekt Podpora práce studentů

V České republice byla první snaha o standardizaci požadavků na práci učitele znamenána v roce 2001, a to v rámci projektu „Podpora práce učitelů.“ Profesní standard,

který z tohoto projektu vzešel, měl být oporou pro systém vzdělávání učitelů i kariérního systému, který měl být vytvořen. Profesionální standard (profil učitelství) byl vytvořen za účelem vymezení požadavků na výkon profesní profese učitele. Požadavky jsou charakterizovány na základě požadované kvality činností. (Vašutová, 2004, s. 93) První profesionální standard tedy publikovala J. Vašutová. Autorka vycházela ze vzdělávacích cílů stanovených J. Delorssem roku 1996. Byly to cíle: učit se poznávat, učit se žít, učit se jednat a učit se být. Na základě těchto cílů poté určila 7 klíčových kompetencí učitele. Vašutová se také snažila o to, aby tyto kompetence byly přijaty českou vzdělávací politikou, to se však nestalo. Kompetence byly přijaty například na Slovensku. Těchto 7 kompetencí jsem uvedla na začátku této kapitoly a nyní je popíši podrobněji. (Rýdl, ©2014, s. 12) Vašutová (2004, s. 106-109) formulovala těchto 7 kompetencí učitele:

1. kompetence předmětová/oborová - tento soubor je charakterizován tak, že učitel má osvojeny systematické znalosti svého oboru, je schopen pracovat s poznatky a transformovat je do vyučování, dokáže integrovat mezioborové poznatky do vyučování, učitel umí využívat informační technologie a vyhledávat informace vztahující se k jeho oboru a je schopen přizpůsobit předávání informací myšlením studentů daného oboru,
2. kompetence didaktická a psychodidaktická – zde Vašutová zahrnuje důležitost učitelova zvládnutí strategie vyučování v teoretické i praktické rovině. Učitel také dovede využívat dostupnou metodiku a přizpůsobuje ji individuálním potřebám žáků, zná rámcový vzdělávací program a je schopen na jeho základě vytvořit školní vzdělávací program, má znalosti v teoriích hodnocení i jejich dopadech na žáky, dovede využívat informační technologie při podpoře žáku v učení,
3. kompetence pedagogická – učitel prakticky i teoreticky ovládá podmínky výchovy a jejích psychologických, multikulturních a sociálních aspektů, dále se orientuje v kontextu výchovy a trendech ve vzdělávání, v oblasti zájmové a volní podporuje rozvoj individuální kvality žáků, má znalosti z legislativy a vždy respektuje práva dítěte,
4. kompetence diagnostická a intervenční – učitel by měl být schopen pomocí diagnostiky identifikovat individuální zvláštnosti dětí a přizpůsobit vzdělávací pro-

gram jejich potřebám. Také by si měl umět udržet dobrou kázeň dětí a umět rozpoznat a řešit problémy v dětském kolektivu, jako jsou např. šikana nebo týrání,

5. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel ovládá široké spektrum komunikačních dovedností. Je schopen vytvářet pozitivní klima ve škole a pomoci dětem se socializací. Zároveň zná vliv okolního prostředí na děti a dokáže s nimi efektivně pracovat. Dokáže také spolupracovat a komunikovat s rodiči dětí,
6. kompetence manažerská a normativní – tato oblast zahrnuje administrativní činnosti spojené s profesí učitele. Učitel by měl mít dobré organizační schopnosti a využívat je jak při vyučování, tak při organizování aktivit mimo vyučování. Měl by se orientovat ve vzdělávací politice a využít tyto poznatky při vyučování. Měl by také spolupracovat s různými institucemi při vytváření projektů a měl by být schopen komunikovat i se zahraničím,
7. kompetence profesně a osobnostně kultivující – učitel jedná na základě etických požadavků na profesi učitele. Má také široký rozhled a vědomosti ne jen ze svého oboru, ale i základní orientaci v politice, filozofii, ekonomii aj. Je schopen sebereflexe a také obhájení svých vyučovacích metod a postupů. Bez problému kooperuje s kolegy ve škole.

Tomuto standardu bylo některými odborníky vytýkáno, že je zaměřen spíše na znalosti, ale už méně na osobnostní stránku učitele. Je vidět, že osobnostní stránka se objevuje částečně v posledním bodu, ale jinak se s ní v tomto standardu příliš nepočítá. Tento standard nebyl vládou začleněn do žádného oficiálního dokumentu, kterým by se učitelé měli řídit.

Vytvoření standardu výkonu učitelské profese je podle našeho názoru důležité, jelikož by mohl být oporou pro řadu dalších dokumentů. Mohl být odrazovým můstkem v systému hodnocení učitelů, v kariérním systému, v hodnocení kvality, v sebereflexi a také by mohl pomoci s upřesněním požadavků, které by měl zvládnout student učitelství. Tuto důležitost si zřejmě uvědomovala i vláda, proto v roce 2008 sestavila skupinu vědců, kteří měli za úkol vytvořit nový standard profese učitele. Skupina vytvořila dokument s názvem Standard kvality profese učitele. Autoři tohoto standardu chápali standard jako: „rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kva-

lity jejich práce.“ (Rýdl et al., ©2009, s. 3) Tento standard byl rozdělen na tři oblasti a každá oblast byla následně podrobněji charakterizována. Byly to oblasti:

1. výuka jako proces vyučování a učení – tato oblast zahrnovala vše od plánování výuky, její realizaci a následnou reflexi,
2. širší kontext výuky – zde byla zahrnuta např. tvorba školního a třídního vzdělávacího programu, podíl učitele na klimatu školy a také komunikace s rodiči a ostatními partnery školy,
3. profesní rozvoj učitele – tato oblast obsahuje učitelovy postoje, názory, hodnoty, dovednosti. (Rýdl et al., ©2009, s. 7-11)

Dokument byl ale pouze návrh odborníků, jak by standard mohl vypadat. Tento dokument byl v roce 2009 uveřejněn a učitelská veřejnost se k němu mohla vyjadřovat a spolupodílet se na jeho utváření. To byl podle našeho názoru dobrý krok, pokud chtěli, aby učitelé tento dokument opravdu přijali za svůj a aktivně s ním pracovali. Práce na tomto dokumentu však byly předčasně ukončeny ministerstvem školství. Tento dokument byl dokončen a zpracován v projektu Cesta ke kvalitě, který měl sloužit k podpoře autoevaluace škol.

2.3.2 Rámec profesních kvalit učitele

Rámec profesních kvalit učitele slouží jako standard pro učitele a zároveň jako nástroj evaluace. I když tento dokument není určen učitelům mateřských škol, považují za důležité se o něm zmínit, jelikož byl výchozím dokumentem pro pozdější vytvoření Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy.

Nástroj měl sloužit k vymezení kvality práce vynikajícího učitele, k profesnímu rozvoji učitelů, k autoevaluaci učitelů a k určení dalších možností profesního rozvoje, a také měl sloužit jako pomoc ve zvyšování kvality školy jako celku. Rámec profesních kvalit učitele je pojat jako soubor činností učitele, které charakterizují příslušné profesní kompetence. Kritéria kvality práce učitele jsou zahrnuta do osmi oblastí, z nich každá oblast je podrobněji rozpracována do indikátorů kvality. Pro bližší představu o tomto dokumentu nastíníme obsah všech osmi oblastí.

První oblast se věnuje plánování výuky. Učitel má plánovat výuku, která splňuje požadavky dané kurikulárními dokumenty, ale také takovou, která vyhovuje individuálním zvláštěm dětí. Tato oblast je poté rozdělena na sedm menších podkapitol, které plánování výuky kvalitním učitelem charakterizují.

Druhá oblast popisuje vhodné prostředí pro učení. Jedná se o prostředí (klíma), které navozuje a ovlivňuje učitel svým chováním a přístupem k dětem. Opět i tu následuje sedm podkapitol, které tuto oblast učitelé charakterizují.

Třetí oblast pojednává o procesech učení. Tato oblast souvisí s výběrem metod, strategií, didaktických znalostí učitele a také s podporou dětí v učení. I zde tuto oblast charakterizuje sedm částí, které učitelé pomáhají tento bod pochopit a uchopit ho.

Čtvrtá část se věnuje hodnocení práce žáků. Tato kapitola pomáhá učitelé k tomu, aby si uvědomil, co všechno je potřeba u žáků hodnotit. A také to, že je potřeba hodnotit nejen výkon žáků, ale i výkon učitele. Tuto kapitolu charakterizuje pět podkapitol, které rozebírají možnosti a způsob hodnocení.

Pátá kapitola pojednává o reflexi výuky. Učitel by měl reflektovat jak plánování, tak následnou realizaci výuky. Tento bod je velmi důležitý, jelikož bez kvalitní reflexe se učitel jen těžko posunuje dál v kvalitě učení. A pokud není kvalitní učitel, jen těžko můžeme očekávat kvalitní výkony dětí. A jako u každé kapitoly i tady najdeme podkapitoly, které učitelé tuto část podrobněji vysvětlují.

Šestá část pojednává o učitelově podílu na rozvoji školy a také na jeho spolupráci s kolegy. Tato kapitola ve třech podkapitolách popisuje, jak by se měl učitel aktivně spolupodílet na tvorbě školního klimatu, jak by měl spolupracovat a komunikovat s kolegy a také je zde kladen důraz na dodržování etických zásad, jelikož učitel je nositelem kultury školy.

Předposlední sedmá kapitola popisuje způsob, jakým by měl učitel efektivně spolupracovat s rodiči a veřejností. Tato část je charakterizována v šesti podkapitolách, které obsahují činnosti, které by měl učitel v souvislosti se spoluprací s veřejností a rodiči dětí vykonávat.

Poslední osmá část pojednává o profesním rozvoji učitele. Opět je charakterizována v osmi podkapitolách, které zahrnují mimo jiné i zaujetí pro práci s dětmi, reflexi a tvorbu profesního portfolia. (Tomková, 2012, s. 14-19)

Rámec profesních kvalit učitele odráží komplexní pojetí práce učitele. Jednotlivé kapitoly jsou jasně a srozumitelně popsány a charakterizují reálné činnosti učitele. Projekt samozřejmě obsahuje i způsoby vyhodnocování evaluačního nástroje. Tento Rámec profesních kvalit učitele přejala i Zora Syslová, která ho přepracovala a přizpůsobila podmínkám mateřské školy. Proto se v poslední části této kapitoly budu podrobněji věnovat tomuto Rámci profesních kvalit učitele mateřské školy

2.3.3 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy byl vytvořen v roce 2013 úpravou výše popsaného Rámce profesních kvalit. Autorka respektuje holistický přístup, který klade důraz na provázanost jednotlivých aspektů práce učitele. Rámec obsahuje osm částí, ve kterých se odráží profesní činnosti učitele a také profesní kompetence učitele. Autorka také počítá s dvěma předpoklady. Prvním předpokladem je, že učitel, který s tímto nástrojem pracuje, má vysokoškolské vzdělání, a druhým předpokladem je, že dodržuje etické principy učitelské profese. Učitel podle těchto etických principů:

- dodržuje lidská práva, nediskriminuje děti, jejich rodiče, ani své kolegy, dokáže pozitivně pracovat s odlišnostmi pramenícími z původu, vyznání a pohlaví dítěte,
- používá závazné právní normy platné pro jeho profesi,
- jedná v souladu s ochranou osobních údajů dětí, jejich rodin i svých kolegů,
- řídí se etickými hodnotami altruistického chování,
- při svých profesních rozhodováních vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející se osobnosti,
- vnáší do třídy demokratické principy jednání a soužití,
- je ochoten a schopen osvětlit svá rozhodnutí vztahující se k učení a výchově dětí – je odpovědný za prostředky, kterými instruuje a vychovává děti,
- jako součást třídního kurikula (aktuálně) zařazuje také etická témata, která se týkají nebo se mohou týkat jeho třídy (násilí, závislosti apod.). (Chaloupková, Syslová, 2015, s. 10-11)

Oblasti, které rámec profesních kvalit učitele mateřské školy zahrnuje, jsou stejné jako oblasti, které uváděli autoři Rámce profesních kvalit učitele. Je to osm oblastí. Tyto oblasti bych chtěla podrobněji pospat, jelikož z tohoto dokumentu vycházíme v empirické části této práce.

První oblastí je plánování. Učitel plánuje dlouhodobé i krátkodobé cíle vzdělávání, které vedou k osvojení klíčových kompetencí. Učitel při plánování klade důraz na individuální zvláštnosti dětí, které konzultuje s rodiči. Při plánování aktivit využívá prožitkové a kooperativní metody učení. Vždy dbá na to, aby se aktivita dítěte rozvíjela komplexně

s jasným cílem, který je vázán na obsah RVP nebo ŠVP. Cíl i aktivitu je vždy schopen učitel obhájit. Učitel si také vede záznamy o dětech a jejich schopnostech, také vždy provádí reflexi aktivity. Učitel zapojuje děti do plánů aktivit, děti mají možnost volby. Kvalitní učitel by měl v neposlední řadě také dbát na to, aby se do aktivity mohly zapojit všechny děti i děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá oblast je oblast popisující vhodné prostředí pro učení. Zdůrazňuje roli učitele jako tvůrce třídního klimatu. Učitel podporuje vzájemnou spolupráci mezi dětmi, podporuje pozitivní vztahy ve třídě. Dává dětem zpětnou vazbu a nechává je vyjádřit se, zároveň dává dětem pro toto vyjádření prostor a čas. U tohoto vyjadřování nechává mluvit všechny děti a dbá na vzájemný respekt k mluvícímu mezi dětmi. Učitel dbá na vhodné uspořádání třídy a také na dostupnost pomůcek a materiálů dětem.

Třetí oblast pojednává o tom, jaké výukové strategie by měl učitel využívat. Kvalitní učitel by měl využívat při učení dětí konstruktivistický přístup. To znamená, že by měl využívat zkušenost dětí. Aktivity by učitel měl mít pečlivě naplánované a připravené tak, aby respektovaly individuální zvláštnosti dětí a každé dítě se mohlo zapojit. Zároveň je preferovaná výuka v malých skupinách, kde se děti učí mezi sebou vzájemně domlouvat a komunikovat. Učitel by měl děti k tomuto vhodně motivovat. Učitel by měl převážně vybírat aktivity založené na prožitkovém učení.

Další oblast popisuje způsob hodnocení dítě, které by měl kvalitní učitel provádět. Učitel by měl děti vždy hodnotit individuálně, popisně a pro děti srozumitelně. Hodnotí silné i slabé stránky dovedností dítěte, ale vždy citlivě. Zároveň při hodnocení zohledňuje jak věk dítěte, tak i jeho individuální podmínky a schopnosti. Učitel zároveň vede děti k tomu, aby hodnotily svoje výkony i ony.

Pátá část popisuje proces reflexe vzdělávání, kterou by si měl učitel vést a zároveň by měl být schopen tuto reflexi doložit v dokumentech. Tuto část považuji za velmi důležitou, jelikož právě reflexí učitel zjišťuje své nedostatky a může svoji práci dále zkvalitňovat. Učitel by měl hodnotit nejen cíle, ale i procesy, metody a organizaci vzdělávacích činností. K reflexi využívá práce dětí, ale i názory dětí, kolegů nebo třeba zpětné vazby rodičů dětí. I v této oblasti se zdůrazňuje důležitost individuality při práci učitele. Učitel by měl reflektovat, jak jeho vzdělávací činnosti přispěly k pokroku jednotlivých dětí.

V šesté části jsou popsány činnosti učitele, které přispívají k vytvoření dobrého klimatu celé mateřské školy. K tvorbě pozitivního klimatu je potřeba, aby učitel dobře vycházel s ostatními kolegy z učitelského sboru. Je důležité, aby učitel dodržoval etické zásady při komunikaci s kolegy a také k celé škole. Svým příkladem jde za vzor i dětem, které napodobují jeho chování v dětském kolektivu. Učitel se podílí na vzdělávacím plánu školy, na projektech a aktivitách, které škola realizuje. Je důležité, aby učitelé mezi sebou sdíleli své zkušenosti a dovednosti, které zvyšují kvalitu vzdělávání.

Předposlední sedmá část popisuje způsob jednání učitele s rodiči dětí a také informace, které by učitel měl dětem poskytnout. Učitel komunikuje s rodiči vždy slušně. Měl by seznámit rodiče se systémem vzdělávání i třídním vzdělávacím plánem. Také by se měl snažit o to, aby se rodiče částečně spolupodíleli na činnostech školy i vzdělávacím programu dětí. Učitel hovoří s rodiči o výsledcích dětí, ale také respektuje sdělení rodičů i jejich sociální podmínky. Učitel by měl být schopen komunikovat s partnery školy, sám hledat nové partnery pro školu a podporovat dobré jméno školy.

Poslední kapitola pojednává o celoživotním učení učitele. Celoživotní učení zahrnuje zájem o profesi, ale také o další učení. Učitel by měl chtít zlepšovat své schopnosti a dovednosti. Měl by navštěvovat různé odborné kurzy, číst odbornou literaturu nebo se jinak dále vzdělávat. Měl by si vést své osobní portfolium práce a plánovat si, co udělá pro zlepšení práce. (Chaloupková, Syslová, 2015, s. 11-28)

Tento dokument je výborným pomocníkem pro učitele mateřské školy. Je snadno pochopitelný a dobře formulovaný. Je také dostatečně podrobný a zahrnuje opravdu celostní působení učitele v mateřské škole. Je možno využívat ho jak učitelem samotným, tak i vedením školy k hodnocení kvality práce učitele. Jen je potřeba ujasnit si v rámci hodnocení pojmy, aby nedošlo k nesprávnému hodnocení. Také je zde znát pokrok od prvního standardu práce učitele, který formulovala Vašutová. Tento standard popisuje práci učitele lépe a celostně. Je zaměřen na všechny oblasti práce, na rozdíl od Vašutové, která se zabývala většinou jen znalostmi učitele. Také pochopení standardu učitelskou veřejností je podle mého názoru jednodušší. Učitelé by se tak s tímto standardem mohli lépe ztotožnit a je zde reálná šance, že ho budou i aktivně využívat.

V této kapitole jsme se snažili přiblížit a charakterizovat kvalitní práci učitele mateřské školy. V úvodu jsme si ujasnili pochopení pojmu kvalita a následně jsme se pokusili zachytit vývoj tvorby standardu práce učitele. V závěru kapitoly jsme popsali jeden ze standardů kvality práce učitele, který je určen pro mateřské školy a je vytvořen s ohledem na prostředí českých mateřských škol. Tomuto standardu jsme se věnovali záměrně podrobněji, jelikož bude využit i v praktické části této práce.

Všechny standardy práce učitele mají společný bod a tím je sebereflexe učitele. Sebereflexe je podle našeho názoru nezbytným prostředkem zkvalitňování práce učitele. A právě reflexi bychom se chtěli věnovat v následující kapitole.

3 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část této práce se zabývá kvalitou práce učitele mateřské školy a oblastmi, které s kvalitou práce učitele souvisí. První kapitola je věnována profesi učitele mateřské školy. V úvodu kapitoly byly nejprve ujasněny pojmy učitel/učitelka, jsou to pojmy sice základní, ale je to hlavní pojem této práce. Jelikož další části kapitoly jsou věnovány profesionalizaci učitele mateřské školy, byl stručně nastíněn také vývoj profese učitele mateřské školy. V současné době je často probíraným tématem v pedagogice pojem profesionalizace a s tím spojený pojem profesionalita. Profesionalizace také souvisí se zkvalitňováním práce učitele. V tomto názoru se práce opírá o názor Píšové. Řada autorů také spojuje pojem profesionalita s pojmem kvalita. V dalším členění kapitoly se práce opírá o Kasáčovou, která určila tři úrovně profesionality, a tedy v souladu s předchozím názorem Píšové můžeme říct i kvality učitele mateřské školy. Tyto úrovně charakterizují kvalitního učitele mateřské školy, co se týče vzdělání, osobnosti a jeho činnosti v mateřské škole. O těchto úrovních profesionality tato kapitola dále pojednává. V souvislosti s osobností učitele jsme uvedli jeho osobnostní rysy, kterými by učitel mateřské školy měl disponovat a také typologie osobnosti. V činnostech učitele jsme jako podkapitolu zařadili také činnosti sebereflexe učitele, kterou považujeme za důležitou činnost při zkvalitňování práce učitele.

Další kapitola se již zabývá přímo konceptem kvality. Nejprve jsou popsány dva přístupy k pojetí kvality práce učitele a také je definován pojem kvality. Tento pojem je opět jeden ze základních pojmů práce, proto považujeme za nutné definovat, jak v této práci kvalitu vnímáme. Práce také uvádí příklad behavioristického přístupu k definování kvality v podobě standardu kompetencí učitele vytvořeného Vašutovou. Tyto kompetence se také budeme snažit reflektovat v praktické části práce, proto se jim věnujeme podrobněji. Kapitola dále popisuje tvorbu standardů kvality v České republice. Nebyly to sice původně standardy určené učitelům mateřské školy, ale je potřeba je také zmínit, jelikož z nich vychází další podrobněji popsáný standard kvality práce a tím je Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy od Zory Syslové. Tento rámec je příkladem holistického přístupu a je popsán podrobněji mimo jiné i z důvodu jeho využití v praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Teoretická část diplomové práce charakterizuje učitele profesionála, tedy učitele kvalitního. Na základě prostudované literatury byly formulovány požadavky na kvalifikaci, osobnostní předpoklady, a také na činnosti, které by měl učitel mateřské školy vykonávat. Byly také představeny standardy kvality práce učitele mateřské školy, které obsahují kompetence, či činnosti, ve kterých se kompetence učitele projevují.

Název diplomové práce napovídá, že cílem výzkumu bude zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy. Bude nás zajímat, kterým jednotlivým činnostem z hlediska kvality práce učitele dávají studenti učitelství pro mateřské školy přednost a které naopak považují za méně důležité. Jednotlivé indikátory kvality také budeme řadit do skupin a bude nás zajímat, které skupiny indikátorů kvality studenti učitelství pro mateřské školy považují za nejvíce a nejméně důležité. Dále se pokusíme na základě shodných názorů rozdělit studenty učitelství pro mateřské školy do názorových skupin. Poté se budeme snažit najít důvody rozdílnosti názorů těchto skupin na základě informací poskytnutých studenty.

Výsledky výzkumu mohou využít učitelé studentů učitelství pro mateřské školy, kteří by získali náhled na to, co jejich studenti považují za důležité pro práci pedagoga a podle těchto zjištění se studenty dále pracovat. To, jak studenti vnímají kvalitu práce učitele, je důležitý ukazatel, jelikož můžeme podle studentových preferencí poznat, jaký on sám jako učitel bude.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavní cíl výzkumu: Zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáš Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy.

Byly stanoveny tyto dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, které aspekty kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty učitelství nejméně a nejvíce důležité, vzhledem k jednotlivým q-typům a také ke stanoveným oblastem kvality práce učitele.
2. Popsat souvislosti mezi hodnocením jednotlivých oblastí.
3. Zjistit míru shody či neshody mezi studenty.

4.2 Výzkumné otázky

Z cílů práce vyplývají tyto výzkumné otázky:

1. Jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy požadavky kladené na kvalitu práce učitele mateřské školy?
2. Které aspekty kvality práce učitele mateřské školy považují studenti učitelství pro mateřské školy za nejvíce a nejméně důležité?
3. Která oblast kvality práce učitele mateřské školy je pro studenty učitelství pro mateřské školy nejdůležitější a která nejméně důležitá?
4. Jaké jsou souvislosti mezi hodnocením jednotlivých oblastí?
5. Jaké názorové skupiny existují mezi studenty učitelství pro mateřské školy?

4.3 Výzkumný soubor

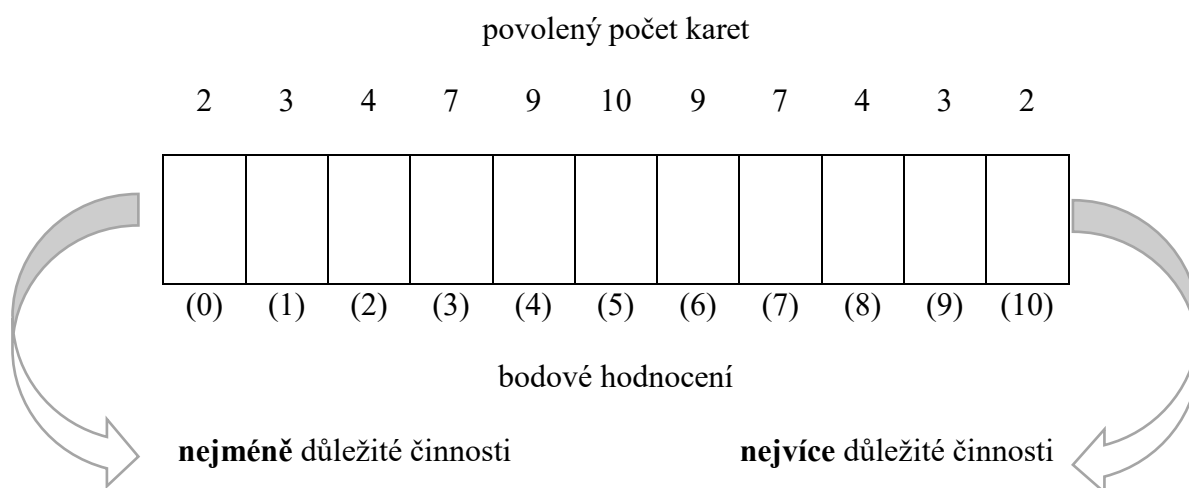
Výzkumný soubor tvoří studenti učitelství pro mateřské školy. Jedná se o dostupný výběr studentů učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Univerzita nabízí bakalářské i navazující magisterské studium tohoto oboru. O vyplnění formuláře byli požádáni studenti ze všech ročníků, kteří studují v prezenční formě studia. Jsou to tedy studenti bakalářského studia studující obor Učitelství pro mateřské školy a studenti navazujícího magisterského studia studující obor Pedagogika předškolního věku. Vyplněný formulář odeslalo 20 studentů. I když je to soubor poměrně malý, pro potřeby této práce je výzkumný soubor dostatečný, jelikož naším cílem je zjistit názory studentů učitelství pro mateřské školy pouze na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

4.4 Výzkumné nástroje

Tento výzkum je realizován pomocí Q-metodologie. Tuto metodu je vhodné zvolit, pokud chceme od konkrétní skupiny respondentů zjistit poměrně velké množství informací. „Podstatou Q-metodologie je, že respondenti třídí karty, tzv. q-typy obsahující výroky nebo obrázky, podle předem daného kritéria. Q-typy třídí do předem daného počtu kategorií, které reprezentují hodnoty na ratingové škále od nejnižších do nejvyšších,“ (Chráška, Kočvarová, 2015, s. 73)

Pro realizaci Q-metodologie bylo použito 60 q-typů. Tyto q-typy, v tomto případě výroky charakterizující činnosti, které vykonává kvalitní učitel, byly vybrány na základě odborné literatury. Q-typy jsou převzaty z Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy od Syslové a Chaloupkové (2015, s. 11-28). Autorka člení výroky do 8 oblastí a i ty jsme od ní převzali. Jednotlivé oblasti a q-typy jsou obsaženy v tabulce, která je zařazena v přílohách této práce.

V případě našeho výzkumu se respondentům předložilo 60 q-typů (činností učitele), které respondenti třídili z hlediska důležitosti pro kvalitní práci učitele mateřské školy do 11 hromádek, při čemž do každé hromádky mohli přiřadit jen omezený počet q-typů. Podle Chráska a Kočvarové (2015, s. 74) se jedná o tzv. kvazinormální distribuci. Toto rozdělení jsme použili především kvůli využití parametrických testů při statistické analýze, které jsou charakteristické svou vysokou citlivostí. Použili jsme stejné počty q-typů a jejich rozdělení jako Chráska (1996, s. 257). Pro představu přikládáme ilustrační obrázek.



Obrázek 1: Schéma třídění karet

Pro zefektivnění práce při dotazování, sběru dat a jejich vyhodnocení bylo využito dotazování v elektronické podobě, konkrétně aplikace FlashQ a její nadstavby HtmlQ, kterou lze spustit v internetovém prohlížeči. Autoři Hackert a Braehler (©2007) aplikaci zpřístupnili online s jediným požadavkem pro využití, a tím je uvedení jmen autorů. Aplikace umožňuje nastavení jednotlivých Q-typů (nastavení jednotlivých výroků), parametrů výzkumu (počet a hodnota sloupců) a strukturu formuláře pro doplňující informace o respondentech. Aplikace běží na webové stránce, odkaz na tuto stránku stačí rozeslat respondentům, kteří po otevření uvidí průvodce, který je stránkou naviguje s podrobným vysvětlením,

co mají na které stránce udělat. Na první stránce dochází k přerozdělení jednotlivých výroků do jedné ze tří kategorií (souhlasím, neutrální, nesouhlasím), na dalším kroku už respondenti třídí výroky do jedenácti hromádek. Na poslední stránce o sobě respondent vyplňuje doplňující informace, které pak mohou pomoci při interpretaci výsledků. Po odeslání dotazníku aplikace sama zapíše výsledek do tabulkového souboru.

Ze získaných dat byly zjištěny průměrné hodnoty jednotlivých q-typů a byla vypočítána jejich směrodatná odchylka. Tím jsme zjistili, u kterých q-typů se respondenti v názorech nejvíce shodovali a kde se naopak neshodovali. Poté byly také vypočítány průměrné hodnoty q-typů v jednotlivých oblastech, které jsme stanovili. Jelikož data splňují nároky na normální rozdělení, byly pomocí Pearsonova korelačního koeficientu vypočítány korelace mezi jednotlivými skupinami q-typů. Podle Chrásky a Kočvarové (2014, s. 65) „používáme Pearsonův koeficient korelace v případech, kdy chceme rozhodnout, jak těsně spolu souvisí dva jevy zachycené na úrovni metrického měření.“ Dále rozdělujeme respondenty do 4 skupin podle shodnosti jejich názorů, k tomu využíváme metodu hierarchického seskupování. Tyto skupiny se budeme snažit porovnávat na základě informací o respondentech získaných z výzkumného šetření.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Nyní budeme podrobně popisovat výsledky výzkumu. Pro přehlednost budou některá data uvedena v tabulkách nebo znázorněna pomocí grafů.

Cíl č. 1

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, které aspekty kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty učitelství nejméně a nejvíce důležité, vzhledem k jednotlivým q-typům a také ke stanoveným oblastem kvality práce učitele.

První částí tohoto cíle je zjistit, které aspekty kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty učitelství nejméně a nejvíce důležité, vzhledem k jednotlivým q-typům. V následující tabulce můžeme vidět 3 nejdůležitější a 3 nejméně důležité aspekty kvality práce učitele mateřské školy z pohledu studentů.

Q-typ	Celé znění q-typu	Min.	Max.	Průměr	SD
Q14	Dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli.	3	10	8,00	2,05
Q9	Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.	4	10	7,90	1,80
Q12	Vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru.	4	10	7,85	1,81
Q49	Komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy.	0	7	1,85	1,76
Q57	Učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům, předloží osvědčení.	0	6	1,90	1,86
Q32	Prokazatelně doloží, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům.	0	4	2,15	1,39

Tabulka 1: Nejdůležitější a nejméně důležité q-typy

Dle 20 studentů učitelství pro mateřské školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně je vůbec nejdůležitější činností učitele mateřské školy z hlediska kvality Q-14 *dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli*. Průměrná hodnota, tohoto výroku činí 8 a směrodatná odchylka je 2,05. Jako druhou nejvíce důležitou činnost učitele mateřské školy označili studenti Q-9 *vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu*. Tento výrok má průměrné hodnocení 7,9 a směrodatná odchylka je 1,8. Trojici nejdůležitějších činností učitele z hlediska kvality uzavírá Q-12 *vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru*. Tento výrok byl průměrně hodnocen číslem 7,85 a směrodatná odchylka má hodnotu 1,81. Jako nejméně důležitou činnost učitele mateřské školy z hlediska kvality práce označili studenti Q-49 *komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy*. Průměrné hodnocení tohoto výroku je 1,85 a směrodatná odchylka je 1,76. Jako druhou nejméně důležitou činnost z hlediska kvality práce učitele mateřské školy označili studenti Q-57 *učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům, předloží osvědčení*. Průměrná hodnota tohoto výroku činí 1,9 a směrodatná odchylka je 1,86. Třetí nejméně důležitou činností učitele mateřské školy z hlediska kvality je Q-32 *prokazatelně doloží, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům*. Tento výrok má průměrnou hodnotu 2,15 a směrodatná odchylka je 1,39.

Druhou částí prvního cíle je zjistit, které aspekty kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty učitelství nejméně a nejvíce důležité vzhledem k stanoveným oblastem kvality práce učitele. Následující tabulka ukazuje průměrné hodnocení činností z hlediska kvality práce učitele podle 8 oblastí, do kterých byly výroky rozděleny.

Název oblasti	Průměr	Min.	Max.	SD
Prostředí pro učení	6,94	4,63	8,13	0,78
Procesy učení	6,17	4,63	7,50	0,80
Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí	5,56	3,86	6,86	0,73
Plánování vzdělávací nabídky	4,68	3,13	6,00	0,69
Reflexe vzdělávání	4,34	2,83	5,67	0,85
Profesní rozvoj učitele	4,27	2,56	5,89	0,91
Spolupráce s rodiči a širší veřejností	4,04	3,14	6,00	0,73
Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	3,70	2,29	4,71	0,71

Tabulka 2: Hodnocení 8 oblastí q-typů

Z tabulky můžeme vidět, že nejvyšší hodnocení dostaly výroky v oblasti *prostředí pro učení*. Průměrné hodnocení této oblasti je 6,94 a směrodatná odchylka je 0,78. Tato oblast činností je pro studenty učitelství pro mateřské školy Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně z hlediska kvality práce učitele nejdůležitější. Těsně za touto oblastí skončila oblast *procesy učení*. Tato oblast byla průměrně hodnocena číslem 6,17 a směrodatná odchylka je 0,80. Třetí nejdůležitější oblastí činností z hlediska kvality práce učitele mateřské školy je oblast *hodnocení vzdělávacích pokroků dětí*. Tuto oblast studenti hodnotili průměrně hodnotou 5,56 a směrodatná odchylka je 0,73. Další v pořadí z hlediska důležitosti pro kvalitní práci učitele mateřské školy skončila oblast *plánování vzdělávací nabídky*. Tato oblast získala průměrné hodnocení 4,68 a směrodatná odchylka v hodnocení je 0,69. Na 5. a 6. místě skončily oblasti výroků: *Reflexe vzdělávání* s průměrným hodnocením 4,34 a směrodatnou odchylkou 0,85 a *profesní rozvoj učitele* s průměrnou hodnotou výroků v této oblasti 4,27, směrodatná odchylka je 0,91. Předposlední místo ze všech 8 oblastí zaujímá oblast *spolupráce s rodiči a širší veřejností*. Hodnocení této oblasti je průměrně 4,04 a směrodatná odchylka je 0,73. Jako nejméně důležitá se studentům učitelství pro mateřské školy jeví oblast *rozvoj školy a spolupráce s kolegy*. Tato oblast byla průměrně hodnocena číslem 3,7 a směrodatná odchylka je v tomto případě 0,71.

Cíl č. 2

Druhým dílčím cílem bylo popsat souvislosti mezi hodnocením jednotlivých oblastí. Za tímto účelem byla zjišťována míra korelace mezi jednotlivými oblastmi. Korelace byla spočítána na základě Pearsonova korelačního koeficientu. Tabulka níže ukazuje korelace v hodnocení jednotlivých oblastí.

	O1	O2	O3	O4	O5	O6	O7	O8
O1 Plánování vzdělávací nabídky								
O2 Prostředí pro učení	-0,2							
O3 Procesy učení	-0,23	-0,21						
O4 Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí	-0,36	0,15	-0,15					
O5 Reflexe vzdělávání	-0,07	0,35	-0,27	0,21				
O6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	-0,44	0,07	0,31	-0,21	-0,12			
O7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností	-0,11	-0,83	0,33	-0,3	-0,57	-0,06		
O8 Profesionální rozvoj učitele	-0,32	-0,29	-0,53	-0,19	-0,43	0,12	0,25	

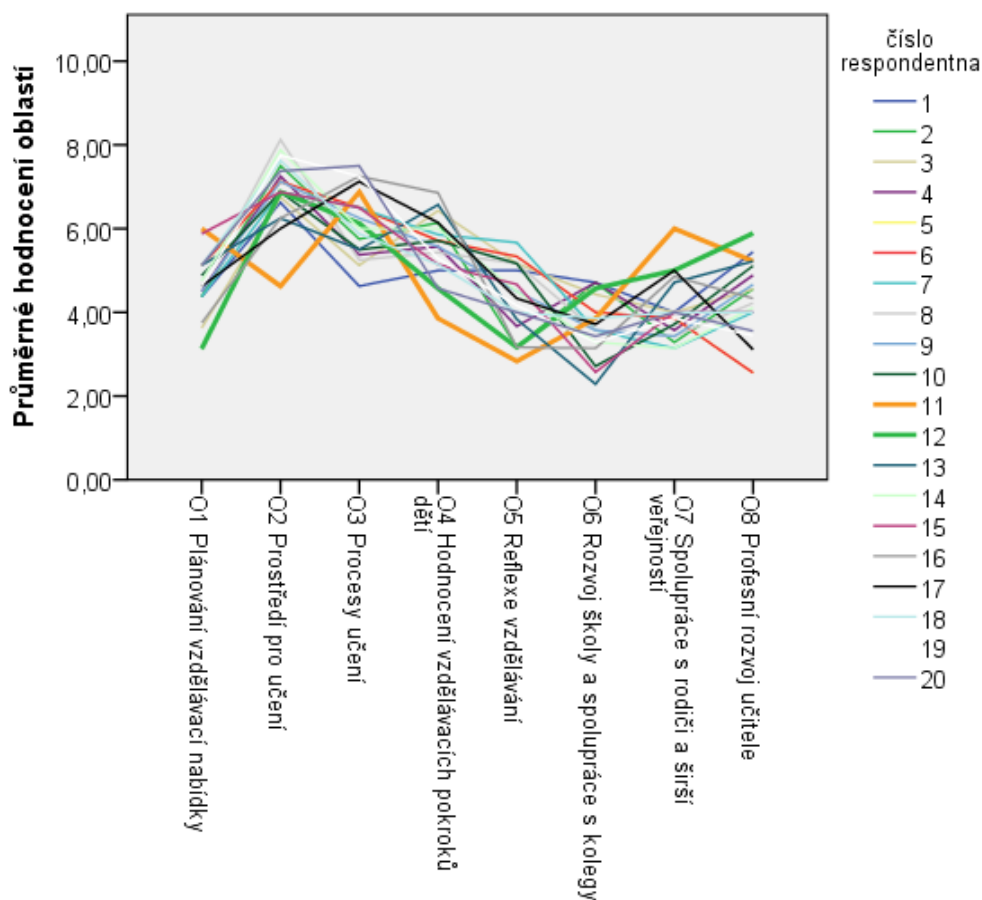
Tabulka 3: Korelace v hodnocení jednotlivých oblastí

Tabulka ukazuje několik silných negativních korelací. Nejvíce negativní korelace je mezi oblastí O7 *spolupráce s rodiči a širší veřejností* a oblastí O2 *prostředí pro učení*. Znamená to, že čím více je pro studenty důležitá oblast spolupráce s rodiči a širší veřejností, tím méně je pro ně důležitá oblast prostředí pro učení. Další negativní korelace je mezi oblastmi O7 *spolupráce s rodiči a širší veřejností* a oblastí O5 *reflexe vzdělávání*. Hodnota korelace mezi těmito oblastmi je -0,57. Znamená to, že čím důležitější je pro studenty spolupráce s rodiči a veřejností, tím méně důležitá je pro ně reflexe vzdělávání. Další negativní korelace je mezi oblastí O8 *profesionální rozvoj učitele a oblastí O3 procesy učení*. Hodnota korelace je zde -0,53 a je to třetí nejsilnější negativní korelace. Můžeme tedy říct, že čím důležitější je pro studenty oblast profesního rozvoje učitele, tím méně je pro ně důležitá oblast procesů učení. V tabulce jsou ještě další dvě poměrně silné negativní korelace. Je to negativní

korelace mezi oblastmi O6 *rozvoj školy a spolupráce s kolegy* a oblastí O1 *plánování vzdělávací nabídky*. Hodnota korelace je zde -0,44 a znamená to, že čím důležitější je pro studenty oblast rozvoje školy a spolupráce s kolegy, tím méně důležité je pro ně plánování vzdělávací nabídky. Poslední silnější negativní korelace je mezi oblastí O8 *profesní rozvoj učitele* a oblastí O5 *reflexe vzdělávání*. Hodnota této korelace je -0,43 a vyjadřuje, že čím důležitější je pro studenty profesní rozvoj učitele, tím méně důležitá je pro ně reflexe vzdělávání.

Cíl č. 3

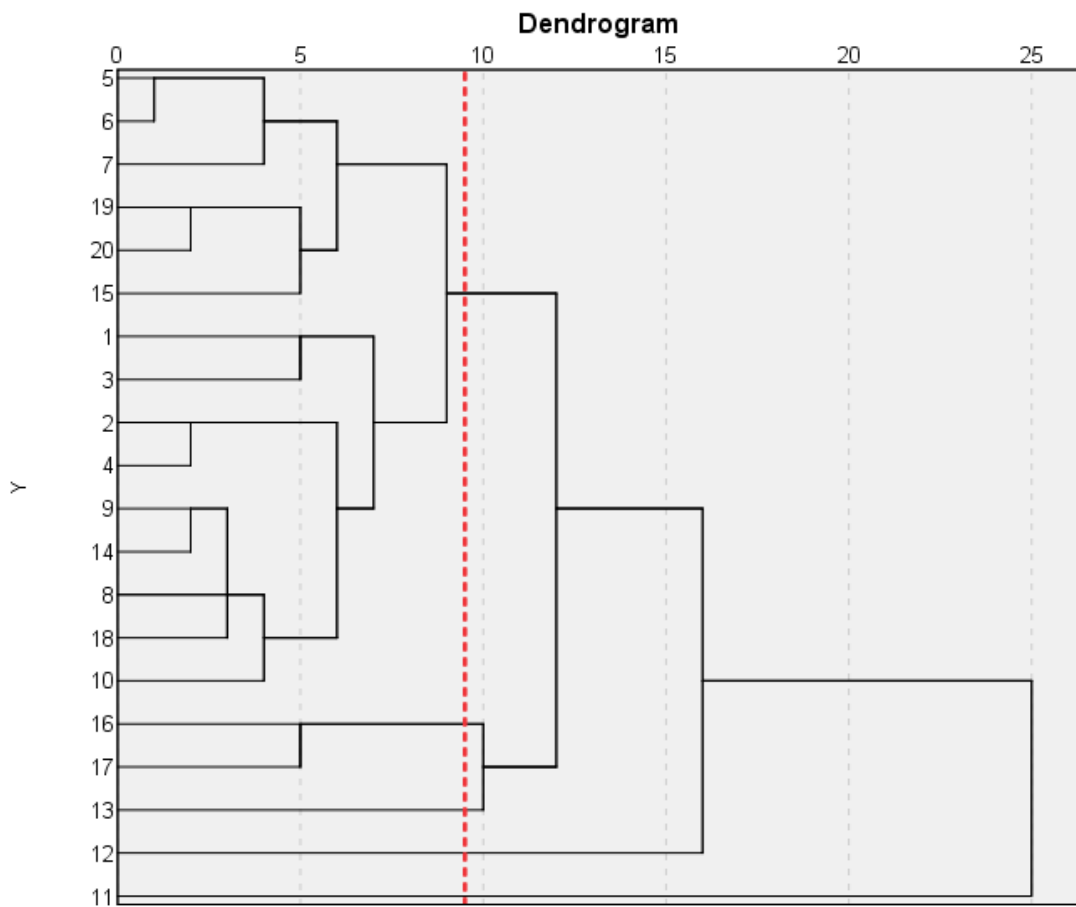
Posledním dílčím cílem je zjistit míru shody či neshody mezi studenty. Pro splnění posledního dílčího cíle jsme se rozhodli rozdělit respondenty z hlediska osmi hodnocených oblastí do skupin. Jedná se o typologické seskupování, kdy hledáme skupiny respondentů podle jejich celkové podobnosti v názorech na sledovanou problematiku. Pro malé datové soubory je vhodná metoda hierarchického seskupování. Níže uvádíme graf hodnocení osmi oblastí dvaceti respondenty.



Graf 1: Hodnocení 8 oblastí 20 respondenty

Z grafu vidíme, že hodnocení oblastí je u všech dvaceti respondentů dost podobné. Z hodnocení vybočují pouze dva respondenti. Je to respondent č. 11 (v grafu znázorněný žlutou čarou) a respondent č. 12 (v grafu znázorněný zelenou čarou).

S výše uvedeným grafem souvisí výsledek seskupovací analýzy. S pomocí grafu, který označujeme jako dendrogram, můžeme vidět, jak se postupně spojují jednotlivé případy na základě jejich podobnosti.



Graf 2: Dendrogram

V grafu je naznačeno svislou červenou přerušovanou čarou, kde jsme se rozhodli skupiny rozdělit. Na základě rozdílnosti názorů mezi respondenty vznikly čtyři názorové skupiny. Skupina č. 1 zahrnuje 15 respondentů, tedy většinu z 20 respondentů. Skupina č. 2 zahrnuje 3 respondenty. A dále jsou tu 2 jednotlivci, kteří mají výrazně odlišné názory od ostatních skupin, ty budeme považovat za skupiny č. 3 a č. 4.

Nyní, když jsme studenty rozdělili do čtyř skupin podle shodnosti jejich názorů, budeme je chtít mezi sebou porovnat. K tomu nám slouží tabulka níže, zachycující rozdíly hodnocení jednotlivých oblastí ve skupinách respondentů, které byly určeny na základě hierarchického seskupování.

	Skupina č. 1	Skupina č. 2	Skupina č. 3	Skupina č. 4	Celkem
O1 Plánování vzdělávací nabídky	4,73	4,50	3,13	6,00	4,68
O2 Prostředí pro učení	7,26	6,17	6,88	4,63	6,94
O3 Procesy učení	6,03	6,63	6,13	6,88	6,17
O4 Hodnocení výsledků vzdělávání	5,55	6,52	4,57	3,86	5,56
O5 Reflexe vzdělávání	4,63	3,78	3,17	2,83	4,34
O6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	3,76	3,05	4,57	3,86	3,70
O7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností	3,69	4,86	5,00	6,00	4,04
O8 Profesní rozvoj učitele	4,11	4,22	5,89	5,22	4,27

Tabulka 4: Průměrné hodnocení důležitosti osmi oblastí z hlediska skupin

V tabulce č. 4 vidíme průměrné hodnocení jednotlivých oblastí čtyřmi stanovenými skupinami respondentů. Skupiny jsou seřazeny podle vzájemné blízkosti názorů. Rozdíly, které pro nás mají význam, přesahují jednu jednotku na škále, proto budeme dále na základě tabulky popisovat jen tyto rozdíly. Budeme popisovat rozdíly v názorech mezi skupinami postupně po jednotlivých oblastech. První oblastí je oblast *O1 plánování vzdělávací nabídky*. V této oblasti se výrazněji liší v názorech skupiny č. 3 a č. 4. První dvě skupiny hodnotily na škále od 0 do 10 tuto oblast průměrně 4,73 a 4,5. Naproti tomu skupina č. 3 hodnotila tuto oblast průměrně hodnocením 3,13 a skupina č. 4 hodnocením 6. Můžeme tedy vidět výrazné názorové rozdíly nejen oproti prvním dvěma skupinám, ale také mezi skupinami č. 3 a č. 4. Další oblastí je oblast *O2 prostředí pro učení*, kde vidíme názorový rozdíl mezi skupinami č. 1 a č. 2. Skupina č. 1 hodnotí oblast průměrně hodnotou 7,26 a skupina č. 2 hodnotou 6,17. Dále je tu patrný výrazný rozdíl mezi skupinou č. 1 a skupinou č. 4, která hodnotí tuto oblast průměrně hodnotou 4,63. Třetí oblastí je oblast *O3 procesy pro učení*. V názorech na důležitost výroků v této oblasti se všechny tři skupiny respondentů shodují.

Průměrně dávají této oblasti hodnocení 6,17. Následuje oblast *O4 hodnocení vzdělávacích pokroku dětí*, kde je největší rozdíl v hodnocení mezi skupinami č. 2 a č. 4. Skupina č. 2 hodnotí tuto oblast průměrně na stupnici od 0 do 10 číslem 6,52 naproti tomu skupina č. 4 jen hodnotou 3,86. V další oblasti *O5 reflexe vzdělávání* je jediný významný rozdíl mezi skupinou č. 1, která průměrně hodnotí tuto oblast číslem 4,63 a skupinou č. 4, která hodnotí reflexi vzdělávání průměrně 2,83. Následující oblast *O6 rozvoj školy a spolupráce s kolegy* hodnotí všechny skupiny respondentů dost podobně. Jediný rozdíl, o kterém má smysl se zmiňovat, je rozdíl mezi skupinou č. 2 a skupinou č. 3. Skupina č. 2 přisuzuje této oblasti hodnotu 3,05, skupina č. 3 si této oblasti cení z pohledu kvality práce učitele víc a hodnotí ji průměrně 4,57. Předposlední oblastí je oblast *O7 spolupráce s rodiči a širší veřejností* u které vidíme v pořadí teprve druhý větší rozdíl mezi názory 1. a 2. skupiny. První skupina hodnotí tuto oblast průměrně číslem 3,69 naproti tomu druhá skupina ji si této oblasti cenní o něco víc a hodnotí důležitost spolupráce průměrně 4,86. V této oblasti je významný rozdíl i mezi hodnocením skupiny č. 3 a skupiny č. 4 a to přesně o celou škálovou jednotku. Skupina č. 3 hodnotí tuto oblast průměrně číslem 5 a skupina č. 4 číslem 6. Poslední oblastí je oblast *O8 profesní rozvoj učitele*, která je téměř stejně důležitá pro skupinu č. 1 a č. 2. Významnější rozdíl v hodnocení je v tabulce znát u skupiny č. 1 a skupiny č. 3. Skupina č. 1 hodnotí důležitost profesního rozvoje učitele na stupnici od 0 do 10 průměrně číslem 4,11 a skupina č. 3 ji hodnotí průměrně číslem 5,89. Z této tabulky můžeme vyvodit závěr, že nejmenší rozdíly mezi sebou mají skupiny č. 1 a č. 2. Rozdíl na úrovni jedné škálové jednotky jsme zaznamenali mezi těmito dvěma skupinami pouze dvakrát. Naopak největší rozdíl v názorech má skupina č. 2 a skupina č. 4., kde jsme zaznamenali rozdíl na úrovni minimálně jedné škály dokonce pětkrát.

V interpretaci tohoto cíle nám může pomoci následující tabulka, která zachycuje odlišnosti skupin od celkového průměrného hodnocení. Tuto tabulku najdeme na následující straně.

	Skupina č. 1	Skupina č. 2	Skupina č. 3	Skupina č. 4	Celkem
O1 Plánování vzdělávací nabídky	-0,05	0,18	1,56	-1,32	4,68
O2 Prostředí pro učení	-0,31	0,78	0,07	2,32	6,94
O3 Procesy učení	0,14	-0,46	0,04	-0,71	6,17
O4 Hodnocení výsledků vzdělávání	0,01	-0,96	0,99	1,71	5,56
O5 Reflexe vzdělávání	-0,29	0,56	1,18	1,51	4,34
O6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	-0,06	0,65	-0,87	-0,16	3,70
O7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností	0,36	-0,81	-0,96	-1,96	4,04
O8 Profesionální rozvoj učitele	0,16	0,05	-1,62	-0,95	4,27

Tabulka 5: Odlišnosti skupin od celkového průměrného hodnocení oblastí

Tabulka ukazuje několik odlišností, které pro nás mají význam. Jsou to opět odlišnosti, které přesahují jednu jednotku na škále. Tyto názorové odlišnosti teď popíšeme. První oblastí, kde můžeme vidět výraznější rozdíl průměrného hodnocení oblasti od ostatních skupin je v oblasti *O1 plánování vzdělávací nabídky*. U této oblasti se výrazněji liší hodnocení respondentů ze skupiny č. 3 a č. 4. U skupiny č. 3 je to o 1,56 a u skupiny č. 4 je to o -1,32. Další výraznější rozdíl od průměrného hodnocení je v oblasti *O5 reflexe vzdělávání*. Zde bylo průměrné hodnocení 4,34, od kterého se výrazněji odlišuje skupina č. 3 o 1,18 a skupina č. 4 o 1,51. Předposlední oblastí, kde je výraznější rozdíl v hodnocení na rozdíl od průměru je v oblasti *O7 spolupráce s rodiči a širší veřejností*. U této oblasti se od průměrného hodnocení 4,04 první tři skupiny příliš neodlišují, odlišuje se pouze skupina č. 4 o -1,96. Poslední oblastí, u které si všimneme většího rozdílu v hodnocení na rozdíl od průměru, je oblast *O8 Profesionální rozvoj učitele*. Zde bylo průměrné hodnocení 4,27, které vnímají dost podobně všechny skupiny respondentů kromě skupiny č. 3. Ta se od průměrného hodnocení odlišuje o -1,62.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A SHRNUÍ

V této části práce se budeme zabývat komplexním vyhodnocením výsledků, které jsme získali prostřednictvím Q-metodologie.

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáš Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy. Na tento hlavní výzkumný cíl se vázalo několik dílčích cílů a výzkumných otázek, které nám měly pomoci vyhodnotit hlavní cíl práce.

Nejprve jsme chtěli zjistit, které aspekty kvality práce učitele mateřské školy považují studenti učitelství pro mateřské školy za nejvíce a nejméně důležité. Jednotlivé aspekty jim byly předloženy prostřednictvím jednotlivých q-typů. Zjistili jsme, že studenti považují za nejdůležitější činnosti učitele z hlediska kvality práce učitele výrok Q14. Učitel by měl dětem dávat prostor pro jejich vyjádření, naslouchat jim a poskytovat zpětnou vazbu, dbát na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli. Také je pro ně důležité, aby učitel vytvářel prostředí vzájemné úcty a respektu, což odpovídá výroku Q9. Trojici nejdůležitějších činností učitele uzavírá výrok Q12. Učitel by měl dětem vyjadřovat důvěru a pozitivní očekávání, a také podporovat sebedůvěru dětí. Z toho vyplývá, že studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně kladou velký důraz na to, aby učitel vytvářel především příjemné prostředí pro děti. Pokud bychom chtěli tyto výroky zařadit mezi kompetence, kterými se zabýváme v teoretické části práce, tak výroky ukazují, že nejdůležitější profesní kompetencí učitele mateřské školy je pro studenty učitelství kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Zde se řídíme podle profesních kompetencí učitele, které uvádíme v kapitole 2.3.1. Naopak nejméně důležitou činností z hlediska kvality práce učitele je pro studenty učitelství komunikace a spolupráce s dalšími partnery školy, tomu odpovídá výrok Q49. Další činnost, kterou studenti považují za nedůležitou, odpovídá výroku Q57. Učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům, předloží osvědčení. Poslední z trojice nejméně důležitých činností učitele z hlediska kvality práce odpovídá výroku Q32. Učitel prokazatelně doloží, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům. Toto hodnocení studentů nás docela překvapilo, jelikož dva z výroků odpovídají oblastem sebereflexe a profesního rozvoje učitele. Sebereflexi považujeme za důležitou součást zkvalitňování práce učitele. Je ovšem možné, že pro studenty je důležitá

sebereflexe a profesní rozvoj učitele, ale není až tak důležité prokazatelně doložit způsoby, kterými seberefektují svou práci a kterými se profesně rozvíjejí. Podle Syslové (2013, s. 72) provádějí učitelky sebereflexi spíše samy pro sebe spontánně bez využití nástrojů pro sebereflexi. Je možné, že studenti vnímají sebereflexi podobně jako učitelky a nepovažují za nutné dokládat k tomu potřebné dokumenty. Opět chceme přiřadit tyto činnosti k profesním kompetencím vytvořených Vašutovou, které jsme popsali v kapitole 2.3.1. Podle těchto profesních kompetencí považují studenti učitelství za nejméně důležitou kompetenci z hlediska kvality práce učitele mateřské školy kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Názory studentů pedagogické kompetence zkoumala Nelešovská (2008 in Lukášová, Seberová a kol., 2008, s. 73-83). Nelešovská se ptala studentů učitelství pro první stupeň základní školy a studentů učitelství pro mateřské školy, které kompetence považují za zásadní pro jejich budoucí povolání. Studenti hodnotili jako nejdůležitější kompetence komunikativní, organizační a řídicí, didaktické a psychodidaktické a reflektivní. Studenti v našem výzkumu hodnotili jako nejdůležitější činnosti, které jsme zařadily pod kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Je zde patrná shoda mezi studenty v názoru na důležitost kompetencí komunikačních a psychosociálních. V čem se ale studenti rozcházejí, jsou názory na reflektivní kompetence. Studenti Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně nepřikládali reflexi tak velký význam jako studenti z výzkumu Nelešovské.

Dále nás zajímalo, která oblast kvality práce učitele mateřské školy je pro studenty učitelství nejdůležitější a která nejméně důležitá. Abychom zjistili odpověď na tuto otázku, vypočítali jsme průměrné hodnocení osmi stanovených oblastí. Nejvyšší průměrné hodnocení získala oblast prostředí pro učení. Do této oblasti bylo zařazeno 8 q-typů. Tyto dovednosti učitele bychom zařadili mezi kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Toto zjištění nás nijak nepřekvapilo, jelikož i všechny tři, pro studenty nejdůležitější, q-typy patřily do této oblasti. Nejhorší průměrné hodnocení získala od studentů oblast rozvoj školy a spolupráce s kolegy. Do této oblasti bylo zařazeno 7 q-typů. Z hlediska profesních kompetencí bychom tuto oblast mohli zařadit ke kompetenci manažerské a normativní. Zajímavé je srovnání s výsledky výzkumu Vašutové (2004, s. 110-111), kde zjišťovala, jakou důležitost přiřadí ředitelé škol kompetencím, které vytvořila. Zde ředitelé škol hodnotili kompetenci manažerskou a normativní nejnižším hodnocením ze všech. Ukazuje se tak, že studenti učitelství pro mateřské školy přiřazují této profesní kompetenci manažerské a normativní stejnou důležitost jako ředitelé základních a středních škol. Bohužel hodno-

cení ředitelů mateřských škol autorka neuvádí. V hodnocení nejdůležitější kompetence učitele se studenti s hodnocením ředitelů rozcházejí. Ředitelé základních a středních škol považují za nejdůležitější kompetenci diagnostickou a intervenční. Tuto kompetenci u nás představuje oblast hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, kterou studenti hodnotí jako třetí nejdůležitější oblastí důležitou pro kvalitní práci učitele mateřské školy. I zde můžeme vidět, že se ředitelé základních škol se studenty příliš nerozcházejí. Rozdílné hodnocení je samozřejmě zapříčiněno i tím, že Vašutová sledovala pouze názory ředitelů základních a středních škol. Výsledky můžeme porovnat i s výzkumem v diplomové práci Smolíkové (2016, s. 64), která zkoumala důležitost profesních kompetencí pro učitele mateřské školy s různým vzděláním. Většina jejích respondentů byla ve věku 18-30 let. Výsledky jejího výzkumu byly použity v projektu GA UK č. 269815 *Vzdělávání učitelů mateřských škol*. Respondenti v tomto výzkumném šetření hodnotili důležitost osmi oblastí totožných jako respondenti v našem výzkumu. Učitelé mateřských škol hodnotili jako nejdůležitější oblast Prostředí k učení, druhé místo v hodnocení mají oblasti Rozvoj školy a spolupráce s kolegy a Profesní rozvoj učitele, na třetím místě je oblast Procesy učení. Naopak nejnižší hodnotili respondenti oblast Reflexe vzdělávání. Pro studenty, kteří se zúčastnili našeho výzkumu, je nejdůležitější oblastí prostředí pro učení a také procesy učení, v tomto názoru se tedy shodují studenti i učitelé. Naprosto rozdílně vnímají studenti oblast Rozvoj školy a spolupráce s kolegy. Tu hodnotí výrazně výše učitelé, studenti z našeho výzkumu ji považují na nejméně důležitou. Je to pravděpodobně způsobeno tím, že studenti se soustřeďují především na samotný výkon učitele v jeho přímé pedagogické práci s dětmi, naproti tomu učitelé už vnímají práci učitele komplexněji. Rozdíl, i když už méně výrazný, je i ve vnímání oblasti Reflexe vzdělávání. Tu vidí studenti jako důležitější než již pracující učitelé. Což je poměrně zvláštní, jelikož učitelé, kteří figurují ve výzkumu Smolíkové, jsou většinou ve věku 18-30 let, tím pádem jsou to většinou začínající učitelé, pro které by měla být reflexe důležitější.

Také jsme chtěli zjistit, jaké jsou souvislosti mezi hodnocením jednotlivých oblastí. Tyto souvislosti jsme zjišťovali pomocí Pearsonova korelačního koeficientu. Výsledky ukázaly několik výrazně negativních korelací. Nyní se pokusíme interpretovat výsledky, které jsme získali. Interpretace těchto výsledků je poněkud náročnější z důvodu nedostatku odborné literatury a výzkumů zabývajících se těmito jevy, které bychom mohli porovnat s našimi výsledky. První nejvýraznější korelace je mezi oblastmi O2 a O7. Čím důležitější je pro studenty oblast spolupráce s rodiči a širší veřejností, tím méně je pro ně důležitá oblast prostředí pro učení. Toto zjištění je v rozporu s naším očekáváním. Očekávali jsme

spíše pozitivní korelaci mezi těmito oblastmi. Jelikož i na základě informace od rodičů učitel upravuje například pravidla třídy či program činností pro děti. Popřípadě pracuje i se zpětnou vazbou od rodičů, kteří od dětí zjišťují informace o jejich pobytu v mateřské škole. Druhou nejsilnější korelací je vztah mezi oblastmi O7 a O5. Čím důležitější je pro studenty spolupráce s rodiči a širší veřejností, tím méně je pro ně důležitá reflexe vzdělávání. Tuto souvislost bychom si mohli vyložit tak, že studenti vnímají zpětnou vazbu od rodičů dětí a už tolik nemají potřebu další záměrné reflexe. Studenti mohou mít pocit, že získali od rodičů již velké množství informací o dětech a jejich osobnosti a reflexe tak není důležitá. Opak je ale pravdou. Podle Syslové a Chaloupkové (2015, s. 22) by měl učitel při reflexi využívat i informace o dětech získané od rodičů. Vztah mezi těmito jevy by tak měl být spíš více pozitivní než negativní. Další negativní korelace je mezi oblastí O8 profesní rozvoj učitele a oblastí O3 procesy učení. Čím důležitější je pro studenty oblast profesního rozvoje učitele, tím méně je pro ně důležitá oblast procesů učení. Zde je možné, že studenti považovali za pravděpodobné, že učitel, který dále pracuje na svém profesním rozvoji, bude mít i kvalitnější výkon i v procesech učení. Proto pokud hodnotili vysokým počtem bodů profesní rozvoj učitele, už nepovažovali za nutné přiřazovat vysoký počet bodů i výroklům charakterizujícím procesy učení. Předposlední korelace, která je pro nás významná, je mezi oblastí O6 rozvoj školy a spolupráce s kolegy a oblastí O1 plánování vzdělávací nabídky. Čím důležitější je pro studenty oblast rozvoje školy a spolupráce s kolegy, tím méně důležité je pro ně plánování vzdělávací nabídky. V tomto vztahu je jasně vidět, že studenti upřednostňují činnost učitele ve třídě. Je pro ně mnohem důležitější plánování vzdělávací nabídky pro děti, než vypracovávání dokumentů pro rozvoj školy. Přitom to, že je schopen podílet se na tvorbě nebo zlepšení dokumentů mateřské školy, může znamenat i to, že problematice plánování vzdělávací nabídky více rozumí a je schopen ji naplánovat kvalitněji. Je tedy překvapující, že studenti při hodnocení nebrali tuto souvislost v potaz. Poslední silnější negativní korelace je mezi oblastí O8 profesní rozvoj učitele a oblastí O5 reflexe vzdělávání. Znamená to, že čím důležitější je pro studenty profesní rozvoj učitele, tím méně důležitá je pro ně reflexe vzdělávání. Toto je pro nás další překvapivé zjištění. Studenti si zjevně neuvědomují, že reflexe je součástí profesního rozvoje učitele. Jak píše Chaloupková se Syslovou (2015, s. 26): „Základem profesního rozvoje je schopnost reflektovat svoji práci, uvědomovat si své silné stránky a plánovat rozvoj těch slabých.“

V poslední řadě jsme chtěli zjistit, jaké názorové skupiny existují mezi studenty učitelství pro mateřské školy. Na základě typologického seskupování jsme respondenty rozdělili do čtyř názorových skupin. První skupina je největší, patří do ní 15 respondentů, do druhé skupiny patří 3 respondenti. Poslední dvě skupiny tvoří vždy 1 respondent. První dvě skupiny respondentů se od sebe příliš výrazně neodlišují, jejich názory jsou velmi podobné. Od prvních dvou skupin se liší skupina číslo tři, kterou tvoří respondent č. 12. Respondent č. 12 se od ostatních respondentů liší především věkem. Je to nejmladší účastník výzkumu, který navštěvuje první ročník bakalářského studia. Přibližuje se názory druhé skupině respondentů, kterou tvoří dva studenti prvního ročníku a jeden student druhého ročníku. Nejvíce se od všech respondentů liší respondent č. 11. Tento respondent se liší od většiny respondentů věkem. Patří mezi nejstarší účastníky výzkumu a navštěvuje druhý ročník navazujícího magisterského studia. Respondent o sobě v informacích uvedl, že již má pracovní zkušenosti z mateřské školy. Možná proto se jeho názory od ostatních studentů liší. Nyní se pokusíme interpretovat konkrétní rozdíly mezi názorovými skupinami. První výrazný rozdíl jsme zaznamenali v oblasti O1 Plánování vzdělávací nabídky. Tady se od ostatních respondentů nejvíce lišil názor respondenta č. 11. Ten této oblasti práce učitele přikládá výrazněji vyšší význam než první dvě skupiny. Dalo by se usuzovat, že na základě svých pracovních zkušeností považuje plánování pro kvalitu své práce za opravdu důležité oproti studentům, kteří ještě pracovní zkušenosti nemají. V oblasti O2 Prostředí pro učení se od sebe liší první dvě skupiny. Jak jsme uvedli výše, druhou skupinu tvoří spíše studenti nižších ročníků, nepatří sem ani jeden student navazujícího magisterského studia. To pravděpodobně zapříčinilo rozdíl ve vnímání této oblasti. V oblasti O4 Hodnocení výsledků vzdělávání je zásadní rozdíl v hodnocení mezi druhou a čtvrtou skupinou. Druhá skupina, kde jsou převážně mladší studenti bakalářského studia, hodnotí tuto oblast výrazně výše, než respondent patřící do čtvrté skupiny. Můžeme tedy říct, že pro pracujícího studenta studujícího navazující magisterské studium, není příliš podstatné hodnocení výsledků vzdělávání pro kvalitní práci učitele. V oblasti O5 Reflexe vzdělávání je překvapující rozdíl mezi třetí a čtvrtou skupinou. Očekávali bychom, že starší student s pracovní zkušeností bude hodnotit tuto oblast jako důležitější než student prvního ročníku bakalářského studia. Nicméně výzkum ukázal, že je to přesně naopak. Ve výzkumu Smolíkové (2016, s. 64) hodnotili učitelé oblast reflexe vzdělávání také jako nedůležitou. Proto bychom mohli říct, že učitelé nebo studenti s praxí v mateřské škole hodnotí reflexi vzdělávání jako nedůležitou pro kvalitní výkon učitele mateřské školy. Naopak naše očekávání se potvrdilo v oblasti

O7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností. Tuto oblast hodnotil jako výrazně důležitější pro kvalitní práci učitele nejstarší pracující respondent zastupující skupinu číslo čtyři. Naproti tomu většina studentů, která patří do skupiny č. 1, hodnotila tuto oblast jako ne příliš důležitou. Stejně jako oblast O7 hodnotili skupiny i oblast O8 Profesní rozvoj učitele. Také zde hodnotil oblast jako důležitější pracující student navazujícího magisterského studia oproti většině studentů z první skupiny. Můžeme tedy říct, že mladší studenti s minimem praxe se zaměřují spíše na oblasti kvality práce učitele, kde učitel vykonává hlavní pedagogickou činnost s dětmi ve třídě. Naopak student, který je jak věkově nejstarší, tak i zkušenější s prací v mateřské škole, si již uvědomuje důležitost komunikace s rodiči a vlastního profesního rozvoje.

Naším hlavním cílem bylo zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáš Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy. Výzkum ukázal, že nejdůležitějším požadavkem na kvalitu práce učitele je pro studenty učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně vytváření příjemného prostředí pro děti. Pokud bychom požadavek formulovali formou kompetencí, tak nejdůležitější je pro studenty kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. Naopak nejméně kladou studenti učitelství pro mateřské školy důraz na komunikaci a spolupráci s partnery školy a také na dokládání profesního rozvoje učitele a prostředků, kterými provádí reflexi. Z hlediska profesních kompetencí je pro studenty nejméně důležitá kompetence osobnostně kultivující. Také můžeme říct, že názory mezi studenty se mezi sebou příliš neliší. Výrazněji odlišné názory měli pouze dva respondenti, ostatní se většinou v názorech shodovali.

Jsme si vědomi toho, že výzkum má jisté limity. Za jeden z nich považujeme formulaci q-typů, které možná nemusely být pro respondenty dostatečně srozumitelné, jelikož v aplikaci neviděli výroky naráz, ale vždy po jednom bez kontextu s ostatními. Ale domníváme se, že po rozřídění výroků do tří hromádek už respondenti pochopili kontext výroků. Za limit by také mohl být brán počet respondentů. Doufali jsme ve větší návratnost formulářů. Rozřídění všech výroků trvalo přibližně 30-45 minut, což mohlo být pro studenty příliš náročné a neměli zájem nad tříděním strávit tolik času. Ale vzhledem k výzkumné metodě a tomu, že jsme chtěli získat pouze vzhled do vybrané skupiny studentů, považujeme výzkumný vzorek za dostatečný.

ZÁVĚR

Tato práce byla zaměřena na kvalitu práce učitele mateřské školy. Zpočátku práce seznamuje čtenáře se základním pojmem, a tím je učitel mateřské školy. Dále práce pojednává o profesi učitele mateřské školy. Věnuje se také profesionalizaci učitele mateřské školy, byl stručně nastíněn také vývoj profese učitele mateřské školy. Následně byly na základě odborné literatury určeny tři úrovně profesionality-kvality učitele. Tyto úrovně charakterizují kvalitního učitele mateřské školy, co se týče vzdělání, osobnosti a jeho činnosti v mateřské škole. Poté se práce zabývá přímo konceptem kvality. Nejprve jsou popsány dva přístupy k pojetí kvality práce učitele a také je definován pojem kvality. Dále se věnuje pojmu kompetence, konkrétně kompetencím profesním. Na vymezené kompetence navazuje popis vývoje standardů kvality učitele České republiky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně požadavky na kvalitu práce učitele mateřské školy. Požadavky na kvalitu jsou formulovány na základě standardu kvality práce učitele mateřské školy uvedeného v teoretické části práce. Dále bylo cílem práce zjistit, které oblasti kvality práce učitele mateřské školy jsou pro studenty nejvíce a nejméně důležité. Také bylo cílem popsat souvislosti mezi hodnocením jednotlivých oblastí a taky zjistit, jaká je míra shody či neshody v názorech studentů. Sběr dat proběhl prostřednictvím metody Q-metodologie, kde s využitím Pearsonova koeficientu korelace a seskupovací analýzy bylo dosaženo všech cílů práce.

Dle výsledků hodnotí studenti učitelství pro mateřské školy jako nejdůležitější pro kvalitu práce učitele, aby učitel dával dětem prostor pro jejich vyjádření, naslouchal jim a poskytoval zpětnou vazbu, dbal na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli. Také je pro ně důležité, aby učitel vytvářel prostředí vzájemné úcty a respektu. V neposlední řadě také studenti považují za důležité, aby učitel vyjadřoval dětem důvěru a pozitivní očekávání, a také podporoval sebedůvěru dětí. Naopak jako nejméně důležité z hlediska kvality práce učitele je pro studenty komunikace a spolupráce s dalšími partnery školy. Dále pak považují za nedůležité doložení obsahu a výsledků svého dalšího vzdělávání – seznamu prostudované odborné literatury, doporučení odborného semináře nebo odborné literatury spolupracovníkům, předložení osvědčení. A také nepovažují za důležité pro kvalitu práce učitele, aby prokazatelně doložil, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům. Nejdůležitější oblas-

tí kvality práce učitele mateřské školy je pro studenty oblast prostředí pro učení. Za nejméně důležitou oblast považují studenti rozvoj školy a spolupráce s kolegy.

Souvislostí v hodnocení oblastí bylo několik. Našly se souvislosti spíše negativní. Za zajímavou považujeme souvislost mezi reflexí učitel a jeho profesním rozvojem. Čím důležitější je pro studenty profesní rozvoj učitele, tím méně důležitá je pro ně reflexe vzdělávání. Toto je zajímavé zjištění. Studenti si zjevně neuvědomují, že reflexe je základem profesního rozvoje učitele. Za další zajímavou považujeme souvislost mezi činností učitele v rozvoji školy a spolupráci s kolegy a oblastí plánování vzdělávací nabídky. Ukázalo se, že čím důležitější je pro studenty oblast rozvoje školy a spolupráce s kolegy, tím méně důležité je pro ně plánování vzdělávací nabídky. Dalo by se říct, že pro studenty učitelství je z hlediska kvality práce učitele mnohem důležitější plánování vzdělávací nabídky pro děti, než vypracovávání dokumentů pro rozvoj školy. Přitom podílet se na tvorbě nebo zlepšení dokumentů mateřské školy může znamenat i to, že problematice plánování vzdělávací nabídky více rozumí a je schopen ji naplánovat kvalitněji. Bez znalostí dokumentů školy jako je ŠVP není učitel pravděpodobně schopen vytvořit kvalitní plán vzdělávací nabídky. Je tedy překvapující, že studenti při hodnocení nebrali tuto souvislost v potaz.

Na základě výsledků seskupovací analýzy jsme určili čtyři názorové skupiny respondentů. Většina studentů patřila do první a druhé skupiny respondentů, ve kterých se názory lišily pouze minimálně. Od těchto studentů se lišili dva jednotlivci, kteří zastupovali třetí a čtvrtou názorovou skupinu. Nejvíce se od ostatních skupin lišil respondent patřící do čtvrté názorové skupiny, a to zejména v názoru na spolupráci s rodiči a širší veřejností. Ukázalo se, že nejstarší dotazovaný student, který je v posledním ročníku studia, přikládá výrazněji větší význam spolupráci s rodiči dětí, než studenti mladší bez pracovní zkušenosti v mateřské škole. Podobný výsledek jsme očekávali i v hodnocení oblasti reflexe vzdělávání, ale zde byl výsledek opačný. Větší význam přikládali reflexi respondenti v první a v druhé názorové skupině. Naopak student zastupující čtvrtou skupinu hodnotil oblast profesního rozvoje učitele jako důležitější pro kvalitní práci učitele než studenti ze zbylých skupin. Starší a již pracující student se lišil od ostatních i v názoru na oblast plánování vzdělávací nabídky. Tuto oblast hodnotil jako výrazně důležitější, než studenti ze zbylých skupin. Můžeme tedy říct, že mladší studenti s minimem praxe se zaměřují spíše na oblasti kvality práce učitele, kde učitel vykonává hlavní pedagogickou činnost s dětmi ve třídě.

Naopak student, který je jak věkově nejstarší, tak i zkušenější s prací v mateřské škole, si již uvědomuje důležitost komunikace s rodiči a vlastního profesního rozvoje.

Výsledky, které tato práce prezentuje, mohou využít učitelé studentů učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Z výzkumu vyplývá, že studenti mají nejasnosti v souvislosti mezi reflexí práce a profesním rozvojem a také, že si příliš neuvědomují důležitost spolupráce s rodiči v mateřské škole. Bylo by přínosné v těchto oblastech se studenty dále pracovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Dotisk. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0607-9.
- [2] BEATY, Janice J. *Skills for preschool teachers*. 9th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Education, c2012. ISBN 978-0-13-038840-7.
- [3] BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.
- [4] BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana KROPÁČKOVÁ. Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace* [online]. 2014, 24(4), - [cit. 2017-02-07]. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-562. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1895>
- [5] BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.
- [6] BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- [7] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- [8] *Education at a Glance 2002: OECD Indicator* [online]. 2002 [cit. 2017-02-16]. ISBN 92-64-19890-3. Dostupné z: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9602031e.pdf?expires=1492374215&id=id&accname=guest&checksum=8BF097F34F73B9E15118D0D00E0721EA>
- [9] E-ISO slovník. *ISO: Portál se vším co potřebujete pro ISO* [online]. 2006 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: <http://www.eiso.cz/informacni-servis/eiso-slovník/>
- [10] European commission: *Supporting teacher competence development: for better learning outcomes* [online]. 2013 [cit. 2017-02-15]. Dostupné

z: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf

- [11] GLUCHMANOVÁ, Marta a Vasil GLUCHMAN. *Profesijná etika učitel'a*. Brno: Tribun EU, 2009. Librix.sk. ISBN 978-80-7399-827-1
- [12] GRECMANOVÁ, Helena, Eva URBANOVSKÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-20-7.
- [13] HACKERT a BRAEHLER. *Flash-Q*. [online] [cit. 2017-03-15]. Dostupné z: <http://www.hackert.biz/flashq/home/>
- [14] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.
- [15] CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav. *Které vědomosti a dovednosti považují učitelé za důležité? Pedagogika*, č. 3/1996, roč. 46. ISSN 0031-3815.
- [17] KASÁČOVÁ, Bronislava. *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. Prešov: Metodicko-Pedagogické Centrum, 2004. ISBN 8080453527.
- [18] LOJDOVÁ, Kateřina. *Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. Brno, 2014, 138(04) [cit. 2017-03-20]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: http://katedry.ped.muni.cz/pedagogika/wp-content/uploads/sites/17/2014/10/komensky_04_138.pdf
- [19] LUKÁŠOVÁ, Hana a Alena SEBEROVÁ, ed. *Současnost a budoucnost učitel'ského vzdělávání: sborník referátů z odborného semináře "Profesionalizace učitel'ského vzdělávání", 23.-24. ledna 2008*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7368-615-4.
- [20] OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

- [21] PÍŠOVÁ, Michaela. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9.
- [22] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- [23] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [24] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- [25] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016. [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1>
- [26] RÝDL, Karel, et al. *Tvorba profesního standardu kvality učitele: Vstupní dokument pro veřejnou diskuzi* [online]. Praha, 2009 [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: ftp://sule.zssusice.cz/public/Tvorba_standardu_vstupni_dokument_pro_veřejnou_diskuzi.pdf
- [27] RÝDL, Karel. Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh? *Orbis scholae* [online]. 2014, 8(3), 9-21 [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2014/2014_3_01.pdf
- [28] SMOLÍKOVÁ, Anna. *Profesní kompetence učitelů mateřských škol*. Praha, 2016. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta.
- [29] SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [30] STARÝ, Karel a Ivana SHÁNILOVÁ, ed. *Koordinátor autoevaluace: (studijní text pro prezenční formu vzdělávacího programu)*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-57-2.
- [31] SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

- [32] SYSLOVÁ, Zora a Veronika NAJVAROVÁ. Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace* [online]. 2012, 22(4), 490-515 [cit. 2017-02-12]. DOI: 10.5817/PedOr2012-4-490. ISSN 12114669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1172>
- [33] SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.
- [34] SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- [35] ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-685-4.
- [36] ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- [37] TOMKOVÁ, Anna. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
- [38] TUREK, Ivan. *Škola a kvalita*. Bratislava: Wolters Kluwer s.r.o., 2015. ISBN 978-80-8168-221-6
- [39] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [40] VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79-X.
- [41] WIEGEROVÁ, Adriana. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9
- [42] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *MŠMT* [online]. 2004 [cit. 2017-02-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

- [43] ZELENÝ, Milan. *Kvalita není jakost* [online]. 2006 [cit. 2017-02-10]. Dostupné z: www.milanzeleny.com/Files/Content/Jakost.doc

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cit.	Citace
Et al.	A kolektiv
EU	Evropská unie
Max.	Maximum
Min.	Minimum
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMEP	Světová organizace pro předškolní výchovu
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
sb.	Sbírka
ŠVP	Školní vzdělávací plán
tzn.	To znamená
tzv.	Tak zvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Schéma třídění karet.....	41
Tabulka 1: Nejdůležitější a nejméně důležité q-typy.....	43
Tabulka 2: Hodnocení 8 oblastí q-typů.....	45
Tabulka 3: Korelace v hodnocení jednotlivých oblastí.....	46
Tabulka 4: Průměrné hodnocení důležitosti osmi oblastí z hlediska skupin	49
Tabulka 5: Odlišnosti skupin od celkového průměrného hodnocení oblastí	51
Graf 1: Hodnocení 8 oblastí 20 respondenty	47
Graf 2: Dendrogram.....	48

SEZNAM PŘÍLOH

1. Celkový počet 60 q-typů rozdělených do 8 oblastí

PŘÍLOHA P I: CELKOVÝ POČET 60 Q-TYPŮ ROZDĚLENÝCH DO 8 OBLASTÍ

Celkový počet 60 q-typů rozdělených do 8 oblastí	
O1	Plánování vzdělávací nabídky
1.	Zařazuje do svých plánů výchovné a vzdělávací strategie, které jsou uvedeny v ŠVP.
2.	Volí vzdělávací strategie s ohledem na náročnost cílů.
3.	Stanoví dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů.
4.	K naplnění dílčích vzdělávacích cílů vybírá smysluplný obsah a promýšlí jeho návaznost, komplexnost a provázanost, volí vhodné metody a organizaci výuky.
5.	Při plánování vychází z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání.
6.	Volí způsoby diferenciací a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí.
7.	Plánuje, z čeho a jak pozná, že u dětí dosáhl stanovených cílů. Rozhoduje o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení dětí.
8.	Předvídá situace, které při učení mohou nastat, a promýšlí varianty jejich řešení.
O2	Prostředí pro učení
9.	Vytváří prostředí vzájemné úcty a respektu.
10.	Analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy.
11.	Žádá a oceňuje vzájemnou pomoc mezi dětmi.
12.	Vyjadřuje dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuje jejich sebedůvěru.
13.	Rozpoznává odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguje na ně; projevuje porozumění pro jejich potřeby.
14.	Dává dětem prostor pro vyjádření, naslouchá jim a poskytuje jim zpětnou vazbu; dbá na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učitelům.
15.	Zvládá chování dětí ve třídě, které je chápáno jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě; při řešení rušivého chování jedná rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt.
16.	Přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem, prostředí podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností.

O3	Procesy učení
17.	Diskutuje s dětmi o vzdělávacích záměrech, aby získal informace o jejich zkušenostech s plánovaným tématem a vzbudil jejich zájem (vnitřní motivaci) o toto téma.
18.	Reaguje změnou plánu na aktuální situaci a potřeby dětí.
19.	Využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí.
20.	Diferencuje a individualizuje vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí, snaží se o dosažení osobního maxima u každého dítěte.
21.	Průběžně udržuje a podněcuje vnitřní motivaci dětí k učení
22.	Při komunikaci s dětmi používá spisovnou češtinu.
23.	Vyjadřuje se jazykem srozumitelným pro děti.
24.	Hojně využívá prostředky neverbální komunikace.
O4	Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
25.	Využívá záměrného pozorování a dalších vhodných technik sběru dat o pokrocích v učení dítěte.
26.	Shromažďuje autentické produkty dětí, které dokumentují jejich pokrok v učení (např. portfolio, ukázky prací dítěte).
27.	Srozumitelně dětem poskytuje zpětnou vazbu o jejich silných stránkách, citlivě informuje o tom, v čem by se mohly zlepšit.
28.	Při hodnocení výsledků učení se učitel zaměřuje na pokrok dětí, stejně jako na nedostatky.
29.	Při hodnocení výsledků učení učitel uplatňuje individuální normu dítěte – jeho pokrok.
30.	Využívá pozitivní hodnocení a popisný jazyk.
31.	Vede děti k tomu, aby se spolupodílely na plánování vzdělávacích činností, učily se je organizovat a řídit, prováděly sebehodnocení.
O5	Reflexe vzdělávání
32.	Prokazatelně doloží, jak průběžně vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům.
33.	Uvědomuje si a vysvětlí odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností.
34.	Porovnává plánované vzdělávací cíle a skutečné dosažené výsledky.
35.	K reflexi využívá nejen poznatky získané vlastním pedagogickým pozorováním,

	ale také informace získané od dětí, jejich zákonných zástupců, kolegů apod.
36.	Reflexe se týká také vývoje vztahů mezi dětmi ve třídě.
37.	Vyhodnocuje vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte.
O6	Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
38.	Je schopen formulovat základní části školního vzdělávacího programu (charakteristika školy, charakteristika školního vzdělávacího programu, podmínky vzdělávání a záměry v jejich zlepšování, integrované bloky), předkládá návrhy na úpravy ŠVP.
39.	Podílí se aktivně na plánování a realizaci vzdělávacích projektů.
40.	Objektivně pojmenovává a charakterizuje prvky klimatu školy a specifika kultury dané školy.
41.	V profesních diskusích používá odborné argumenty, je schopen přijímat konstruktivní kritiku.
42.	Dodržuje etický kodex pracovníka školy, pokud je vytvořen.
43.	Dodržuje pravidla profesní etiky nejen ve vztahu k dětem, ale i kolegům a dalším pracovníkům školy.
44.	Podílí se na sdílení zkušeností (přispívá vlastními i využívá zkušeností svých kolegů), zapojuje se do různých forem spolupráce při zkvalitňování vzdělávání (vzájemné hospitace, společná tvorba materiálů apod.)
O7	Spolupráce s rodiči a širší veřejností
45.	Komunikuje a spolupracuje se zákonnými zástupci dětí na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí.
46.	Usiluje o vtažení zákonných zástupců dětí do života školy.
47.	Poskytuje rodičům co nejvíce informací o procesu i výsledcích učení dítěte.
48.	Získává od zákonných zástupců dětí informace o sociálním a kulturním prostředí dítěte s cílem společně s nimi hledat cesty k jeho rozvíjení.
49.	Komunikuje a spolupracuje s dalšími partnery školy.
50.	Dokáže prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti
51.	Hledá a využívá příležitosti spolupráce s partnery školy.
O8	Profesní rozvoj učitele

52.	Projevuje zaujetí pro profesi a pro práci s dětmi.
53.	Průběžně reflektuje svou práci (nejen přímou vyučovací povinnost), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce.
54.	Na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí.
55.	Plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí.
56.	K profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů.
57.	Učitel doloží obsah a výsledky svého dalšího vzdělávání – seznam prostudované odborné literatury, doporučí odborný seminář nebo odbornou literaturu spolupracovníkům, předloží osvědčení.
58.	Analyzuje a vyhodnocuje kvalitu svojí pedagogické práce prostřednictvím rozmanitých technik.
59.	Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy.
60.	Pečuje o své fyzické a psychické zdraví, aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.