

# Význam vysokoškolského vzdělání pohledem učitelů mateřských škol

Bc. Kristýna Mozgová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	<b>Bc. Kristýna Mozgová</b>
Osobní číslo:	<b>H220109</b>
Studijní program:	<b>N0111A190015 Předškolní pedagogika</b>
Forma studia:	<b>Kombinovaná</b>
Téma práce:	<b>Význam vysokoškolského vzdělání pohledem učitelů mateřských škol</b>

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se profesionalizace učitelů mateřských škol.

Vymezení teoretických východisek zabývajících se profesní přípravou učitelů mateřských škol.

Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace a shrnutí výsledků výzkumu a zpracování doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Gallego, P. L., & Caingcoy, M. E. (2020). Competencies and Professional Development Needs of Kindergarten Teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
- Lounek, V., Kohoutek, J., & Sekerák, M. (2023). Povolání učitel – ceněné, ale nedoceněné: Změny profese začínajících učitelů v České republice. *Orbis Scholae*, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.7>
- Rýdl, K., & Novotný, M. (2023). K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33(1), 65–86. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-65>
- Smolíková, A., Bobková, P., & Kropáčková, J. (2016). Profesní kompetence učitelů mateřských škol. *E-Pedagogium*, 16(3), 53–64. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petřů Puhrová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 5.4.2024

*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 nevyjádřeně 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 nahlédnutí 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 požítovat 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užívá-li náhodou 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 (školské 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 Školské dílo:

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školského díla své dílo užívat 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 školského díla z výdělků 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 přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školského díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a zabývá názory na vysokoškolské vzdělání pohledem různě vzdělaných učitelů mateřských škol, tj. středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol. Teoretická část vymezuje východiska zabývající se profesionalizací učitelství pro mateřské školy i v kontextu profesní přípravy a profesních kompetencí, diskutovány jsou také současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol. Empirická část předkládá kvalitativně orientovaný výzkum, k jehož řešení byla využita metoda polostrukturovaného interview, data byla zpracována pomocí metody otevřeného kódování. Cílem výzkumného šetření bylo odhalit názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělávání s akcentem na vnímání jejich profesních kompetencí. Výsledky ukazují, že vysokoškolskému vzdělávání přikládají význam jak středoškolsky, tak vysokoškolsky vzdělané učitelky. Téměř všechny participující učitelky poté shledávají ve vysokoškolské přípravě učitelů mateřských škol potenciál a deklarují řadu benefitů, které vzdělávání na terciální úrovni přináší. Vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřských škol cítí vyšší profesní zdatnost, přípravné vzdělávání je lépe připravilo v oblasti profesních kompetencí. Závěr shrnuje výsledky výzkumného šetření a pojednává o možných limitech.

Klíčová slova: profesionalizace, profesní kompetence učitelů mateřských škol, profesní znalosti, profesní příprava, profesní rozvoj

## **ABSTRACT**

This thesis is theoretical/empirical and deals with opinions on higher education from the point of view of differently educated kindergarten teachers, i.e. secondary school and university educated preschool teachers. The theoretical part defines the starting points dealing with the professionalisation of preschool teachers in the context of professional training and professional competencies; current forms of preschool teacher education are also discussed. The empirical part presents qualitative research, for the solution of which the semi-structured interview method was used and the data were processed using an open coding method. The aim of this research was to reveal the opinions of preschool teachers on higher education, with an emphasis on the perception of their professional competencies. The results show that both secondary and university educated teachers attach importance to higher education. Almost all the participating teachers believe in the

potential of university education of preschool teachers and list a number of benefits provided by tertiary education. University educated preschool teachers feel that they have higher professional competence; initial teacher education prepared them better in terms of professional competencies. The conclusion of the thesis discusses research results and potential limits.

Keywords: professionalisation, professional competencies of preschool teachers, professional knowledge, professional preparation, professional development

*Největší poděkování patří PhDr. Barboře Petřů Puhrové, Ph.D. za její vstřícný přístup a cenné rady, které byly mou motivací k dokončení této práce, dále za možnost zpracovávat práci právě pod jejím vedením. Poděkování patří také mé rodině, rodičům a přátelům za neskutečnou podporu po celou dobu mého studia. Děkuji také mým kolegyním a vedení mateřské školy za vstřícnost a pomoc při studiu. V neposlední řadě patří mé poděkování všem participantkám, které byly ochotny se mého výzkumného šetření zúčastnit.*

*„Vzdělávání mysli bez vzdělávání srdce není žádné vzdělávání.“*

*Aristoteles*

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



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 PROFESIONALIZACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>14</b>
1.1    LEGISLATIVNÍ A KURIKULÁRNÍ POJETÍ POJMU UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	15
1.2    VYMEZENÍ POJMU PROFESIONALIZACE .....	16
1.3    PROFESNÍ ROZVOJ UČITELŮ .....	19
1.3.1    Profesní příprava učitelů .....	20
1.3.2    Profesní dráhy učitelů .....	22
<b>2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>25</b>
2.1    KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ .....	28
<b>3 VÝVOJ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ</b> .....	<b>32</b>
3.1    POHLED DO HISTORIE AKADEMICKÉ PŘÍPRAVY UČITELŮ .....	32
3.2    SOUČASNÉ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH .....	34
3.3    SOUČASNÉ FORMY VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V EVROPSKÝCH ZEMÍCH .....	38
3.4    SHRnutí TEORETICKÉ ČÁSTI .....	40
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	<b>42</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
4.1    VÝZKUMNÉ CÍLE .....	43
4.2    STRATEGIE VÝZKUMU .....	44
4.3    VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	44
4.4    CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTEK .....	45
4.5    METODY SBĚRU DAT .....	48
4.6    SBĚR DAT V TERÉNU.....	48
4.7    ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
<b>5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT</b> .....	<b>51</b>
5.1    UČITELSKÉ SEBEPOJETÍ .....	52
5.2    TOUHA PO PROFESNÍM ROZVOJI.....	62
5.3    POTENCIÁL VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	65
5.4    BENEFITY VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁNÍ .....	70
<b>6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>74</b>
6.1    DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU .....	77
6.2    DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	80
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>82</b>

<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>83</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>90</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>91</b>

## ÚVOD

Současná postmoderní společnost klade stále zvyšující se nároky na učitelskou profesi. Učitelé mají nezastupitelnou roli při formování osobnosti člověka, kterou vykonávají prostřednictvím výchovy a vzdělávání. V návaznosti na neustále zvyšující se nároky na výkon učitelství můžeme reflektovat připravenost učitelů těmto nárokům nepodlehnout a vyrovnat se jim. V současné době se ubírá stále častěji pozornost na předškolní vzdělávání, a to i v souvislosti s přípravou učitelů mateřských škol. Učitelé mateřských škol však zastávají řekněme v ne příliš pozitivním slova smyslu „jedinečnost“. Jako jediní vykonavatelé učitelství v České republice nemusí absolvovat vzdělávání v terciální sféře, tj. na úrovni vysokých škol. K výkonu profesně učitele pro mateřské školy tedy postačí střední pedagogické vzdělání. Ve srovnání s jinými vyspělými zeměmi jsou více variantní možnosti úrovně získání kvalifikace taktéž ojedinělé. V rámci profesionalizace učitelství tak stojíme před otázkou, která směřuje ke kvalitě přípravného vzdělávání připravujícího na výkon učitelství. Tato myšlenka se stala důvodem, který vedl ke vzniku této diplomové práce, jelikož problematika profesní přípravy učitelů mateřských škol je velmi diskutabilní nejen mezi odborníky na předškolní pedagogiku, ministry či dalšími aktéry vzdělávací politiky, nýbrž i mezi samotnými učiteli mateřských škol, ke kterým sama patřím.

Předkládaná diplomová práce zkoumá problematiku vysokoškolského vzdělání z pohledu těch, kterých se to týká nejvíce, tj. z pohledu učitelů mateřských škol. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Teoretickou část tvoří tři kapitoly, z nichž první se zabývá procesem profesionalizace učitelství s akcentem na učitele mateřských škol. Definovány jsou také základní pojmy této problematiky. Druhá kapitola pojednává o profesních kompetencích učitele mateřské školy a vlivu profesní přípravy na jejich utváření. Argumentovány jsou některé modely profesních kompetencí, dále také Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy jako zastřešující vizi s cílem zkvalitnit přípravu studentů učitelství. Poslední kapitola teoretické části pojednává o historickém kontextu vysokoškolské přípravy učitelů, reflektovány jsou také současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol u nás i v Evropě. Sjednocujícím cílem teoretické části je tak vymezení teoretických východisek zabývajících se přípravou učitelů mateřských škol.

Empirická část odkrývá výzkumné šetření s kvalitativní metodologií, jehož cílem je odhalit názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělávání z pohledu středoškolsky a

vysokoškolsky vzdělaných učitelek mateřských škol. Metodou sběru dat je polostrukturované interview. Polostrukturovaná interview jsou analyzována pomocí metody otevřeného kódování, poté shlukována do kategorií. U jednotlivých kategorií dochází ke spojování na základě souvislostí a vztahů mezi nimi. V závěrečné části diplomové práce jsou diskutovány a reflektovány zjištění, která z výzkumného šetření vzešla.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROFESIONALIZACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Nad profesí učitele, včetně její přípravy můžeme rozjímat na základě různých úhlů pohledu, tj. jednak z hlediska historického, jež zahrnuje vývoj této profese, tak také z hlediska rozmanitých pojetí učitelství, přemýšlet můžeme i v souladu s podmínkami společenského vývoje a očekávání, z hlediska přípravy na profesi či celoživotního profesního rozvoje, v souladu s domácím kontextem či zahraničními vlivy (Tomková & Spilková, 2019). V první kapitole mé diplomové práce se nejprve zaměříme na význam profesionalizace u učitelů nejen mateřských škol, reflektovat budeme také profesní rozvoj včetně jejich profesní přípravy.

Učitelé stojí v současné době před nelehkým úkolem. Neustále měnící se společenský kontext v kombinaci se zvyšujícími se nároky na kvalitu školního vzdělávání jsou zcela stěžejním faktorem, jež ovlivňuje pohled na učitelskou profesi, její socioprofesní roli, profesní kompetence a kvalitu učitele. Právě tyto měnící se požadavky poukazují na důraz profesionalizace učitelství ve smyslu zvýšení jeho profesionality, chceme-li kvality (Tomková & Spilková, 2019). Posílení profesionality a kvality učitelů souvisí také s požadavky na jeho práci a s tím tedy i s požadavky na jeho přípravné i další vzdělávání. Snahou je tedy profesionalizovat učitelství ve smyslu jeho povýšení od semi-profese ke skutečné profesi (Spilková & Štech, 2023). V mezinárodním měřítku se pak právě profesionalizace stala klíčovou politickou strategií zaměřenou na zlepšování kvality vzdělávání. Globální úsilí o posílení přístupu ke kvalitnějšímu vzdělávání je stále více zdůrazňováno, ať již řadou mezinárodních výzkumů či jednotlivých politik států (Irvine, et al., 2023).

Významnost celoživotní profesionalizace se dle Evropské komise (2010) a OECD (2005) stala ústředním bodem reformy ve vzdělávání. Mnozí autoři zdůrazňují význam profesionalizace a zmiňují, že poskytování kvalitního profesního rozvoje učitelům před nástupem do praxe, následně i během ní je jednou z hlavních strategií pro dosažení cílů udržitelného rozvoje stanovených Organizací spojených národů 2030. Autoři Barber a Mourshed (2007, podle Basaran & Dincman, 2022) ve své studii došli k závěru, že „kvalita vzdělávacího systému nemůže za žádných okolností převyšovat kvalitu jeho učitele“ (s. 362). S daným tvrzením souhlasí také Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj.

## 1.1 Legislativní a kurikulární pojetí pojmu učitel mateřské školy

„Dobrou školu dělá dobrý učitel“. Již G. A. Linder ve 2. polovině 19. století přemýšlel o vlastnostech osobnosti dobrého učitele, kdy za zásadní považoval pracovitost, svědomitost, spravedlnost, ale také zdůrazňoval lásku k dětem, velkou míru trpělivosti, skromnosti a mimo jiné také hrdosti a lásku k rodné zemi. Tyto vlastnosti jsou pro současné učitele stále důležité, přičemž některé méně, jiné více (Zapletalová & Stodůlková, 2023). První podkapitola diplomové práce bude zaměřena na vymezení pojmu učitel mateřské školy.

S pojmem učitel pracuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění a podle něj je pedagogickým pracovníkem dle § 2 odst. 1 ten „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“

Pedagogický pracovník musí splňovat tato kritéria:

1. způsobilost k právním úkonům
2. odborná kvalifikace
3. bezúhonnost a zdravotní způsobilost
4. znalost českého jazyka /není-li stanoveno jinak/.

Požadavky týkající se získání odborné kvalifikace učitele nalezneme v § 6 výše zmíněného zákona (Zapletalová & Stodůlková, 2023). Stále si však můžeme klást otázku „*Kdo je učitel, čím musí disponovat a jaké předpoklady musí splňovat?*“ Právě tato otázka se stala předmětem zkoumání řady odborníků působících v oblasti předškolní pedagogiky. Tito odborníci hledali vhodnou definici tohoto pojmu, tedy takovou definici, která by zahrnovala všechny charakteristiky a parametry této profese.

Dnes považujeme učitele za základního činitele, jenž zprostředkovává vzdělávací obsah. Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují učitele jako „osobu podněcující a řídicí učení jiných osob, profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluvytvářejícího edukační prostředí, klima třídy, organizujícího a koordinujícího činnosti žáků, osobu řídicí a hodnotící proces učení a jeho výsledky“ (s. 326). Jedním z požadavků pro výkon této profese je tzv. pedagogická způsobilost. Pedagogickou způsobilost považujeme za předpoklad či požadavek na profesní znalosti a dovednosti, které učitel

získal v průběhu své profesní přípravy (Syslová, 2017). Profesní přípravou učitelů mateřských škol se budeme zabývat níže.

„Učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů“ (Syslová, 2017, s. 74). V pojetí kurikula pro předškolní vzdělávání, tj. v pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) shledáváme požadavky, které jsou v současné době na učitele mateřských škol kladeny. RVP PV pracoval na poli pojmového ukotvení až do roku 2016 s pojmem předškolní pedagog. Od roku 2016 došlo ke změně terminologie a začal se užívat pojem učitel mateřské školy. Syslová (2017) podotýká, že díky řadě legislativních změn, jenž s sebou přináší vnesení více profesí do prostředí mateřských škol je nutné, aby to byl právě učitel, který se stane koordinátorem a vůdčí osobností týmu.

## 1.2 Vymezení pojmu profesionalizace

Učitelé hrají zásadní a stěžejní roli ve zvyšování kvality vzdělávání, učitelství je multidimenzionální povolání, které vyžaduje množství odborných dovedností. I proto je učitelství často spojováno s procesem profesionalizace a otázkou kvality učitele zahrnující také přípravu na profesi a další profesní rozvoj. V této části diplomové práce se zaměříme na teoretické ukotvení těchto pojmů.

Prvním pojmem, jehož teoretické ukotvení je nutné zmínit je pojem profese a s ním související profesionalita, vše ve vztahení k učitelskému povolání. Ze sociologického hlediska nahlížíme na pojem profese jako na jednu z kategorií, prostřednictvím které dochází k rozvrstvení společnosti. V pojetí sociologie chápeme profesi také jako povolání, jež se profesionalizovala, lze tedy říci, že naplnila podstatné vlastnosti profese symbolizující sociální prestiž (Hloušková, 2019, podle Spilková, 2023). Nad profesí silně uvažoval český profesor Průcha (2002), který ji definoval jako „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (s. 19). Obecně vzato platí Průchova (2002) definice i pro chápání učitelské profese, avšak je nutno objasnit tuto definici vzhledem k jejím specifickým vlastnostem.

Nad zajímavým pojetím učitelství uvažuje Danišková (2015), která zařazuje učitelství do triády pojmů práce-povolání-profese, přičemž zdůrazňuje, že učitelství může být vším. Sama autorka říká, že učitelství je práce, při které musíme splňovat určité speciální



předpoklady, mimo to také jistou míru altruismu, to vše poté vede k poslání. Dále si klade otázku, zda mohou tuto profesi vykonávat všichni? Při jejím zodpovězení poté zjistíme, že učitelství je něčím, co neznalec vykonávat nemůže. I proto tedy staví pedagoga do role profesionála. Toto tvrzení však pojímá laický pohled na učitelství, a při zasazení pojmu do teoretických východisek se objevuje jistý typ nesouladu. V současné době totiž učitelství zastává status tzv. poloprofese (chceme-li semiprofese). Jednoduše řečeno, učitelství nemá a nesplňuje všechny požadavky kladené na profesi, avšak je na cestě je naplnit (Spilková, 2023). Vysvětlení, proč tomu tak je, přináší Etzioni (1969 podle Danišková, 2015), jež za důsledek vnímání učitelství jako poloprofese označuje velký počet členů (resp. žen), jejich působení v hierarchických a byrokratických institucích, dále administrativní autoritu a absenci úplné autonomie včetně sumy exaktních poznatků. Zároveň podotýká, že pravou profesí má šanci se stát za předpokladu existence evolučního vývoje směrem k profesi. Tento proces označujeme jako profesionalizaci.

V rámci reforem vzdělávacích systémů či inovací ve školství je pak právě profesionalizace považována za zásadní nástroj. Je chápána jako „jedna z podmínek ke zkvalitňování práce učitelů s tím, že klíč ke zlepšení kvality škol do značné míry leží ve zvýšení statusu učitelů, ve zlepšení podmínek učitelství, to znamená v podpoře profesionalizace učitelství a učitelů“ (Ingersoll & Alsalam, 1997, podle Spilková, 2023, s. 24). Proces profesionalizace v sobě tedy zahrnuje „zvyšování profesionální úrovně učitele, resp. standardizace jeho profese přes formulování profesního standardu“ (Danišková, 2015, s. 133).

Profesní standardy nám slouží k dosahování, zvyšování a udržování kvality, jsou tzv. základnou pro systém profesního růstu. V případě standardu kvality profese učitele obsahuje „popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích a vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe“ (MŠMT, 2009, s. 2). Danišková (2015) zmiňuje, že profesní standard v sobě zahrnuje profesní kompetence a profesní požadavky, které jsou kladeny na učitele. V řadách profesích tedy závisí profesní rozvoj na dostupnosti standardu, jež může mít různé funkce. V učitelské profesi dle Kostera et al. (2008) profesní standardy zpravidla stanovují kompetence učitelů.

„Učitele je expert na vzdělávání žáků“ (Hloušková, 2019, s. 3), tedy za profesionalitu učitele považujeme expertnost, jež se projevuje v procesech vzdělávání a kultivace žákovy osobnosti. Spilková (2023) zdůrazňuje pojetí učitelství, jako expertní profese, stavící na specializovaném poznání a důkladném vzdělání. Za pilíř profesionality učitele považuje

také profesní vědění a profesní znalosti, které definuje jako „východisko k hlubšímu porozumění cílům, obsahu a procesům vzdělávání v širších kontextech, jako základ k plánování, realizaci a reflexi výuky“ (s. 26).

Autorky Šmelová & Nelešovská (2009) zdůrazňují fakt, jež poukazuje na řešení otázky profese učitele v obecném kontextu. Podotýkají, že problematikou profese se sice zabývají čeští odborníci na poli pedagogického výzkumu, avšak pouze obecně či ve vztažení na primární vzdělávání, nikoliv přímo ve vztažení na učitele mateřské školy, což je pro tuto diplomovou práci stěžejní. Obecně vzato však lze aplikovat tyto závěry i na učitele mateřské školy. Je nutno také zdůraznit, že problematika profese je stále řešena spíše okrajově, i přesto hovoříme o učiteli jako o profesionálovi, a to v souladu se snahami o posun k profesionalitě.

Profesionalitou učitele se zabývala také Kasáčová (2004, podle Šmelová & Nelešovská, 2009), která uvedla tři úrovně profesionality učitele, a to:

- **individuální** – do této úrovně zahrnujeme jednak osobnostní předpoklady, avšak také volní vlastnosti učitele
- **společenskou** – tato úroveň souvisí s úkoly a požadavky, jež klade společnost na práci učitele
- **kvalifikační** – tato úroveň zdůrazňuje požadavky na vzdělání a kvalifikaci

Utváření profesionality poté vymezuje opět autorka Kasáčová (2004) ve třech dimenzích, tj.

- **personální dimenze profesionality** – proces osobnostního, charakterového dozrávání s cílem dosažení osobnostní zralosti
- **etická dimenze profesionality** – zahrnující výchovu, mravní vzorce chování ve smyslu mravnosti – étosu učitele
- **odborná dimenzi profesionality** – východisko legislativně ukotvených kvalifikačních požadavků v předepsaném stupni vzdělání

Odborná literatura nám tedy nabízí různé přístupu, jak můžeme k profesionalizaci učitele přistupovat, tedy spíše, jak můžeme vymezit její podstatu. Nejčastějším přístupem k jejímu vymezení je její charakterizování přes tzv. profesní kompetence (více kapitola 2). Řada modelů kompetencí se stala východiskem pro tvorbu již výše zmiňovaných profesních standardů. Významnost profesních kompetencí je v posledních letech stále více

zdůrazňována, viz. odborné studie, metodiky, publikace. Rozvoj kompetencí začíná již vysokoškolským studiem, kdy studijní akreditace a programy usilují o vytvoření základů potřebných kompetencí u učitele a tím podpoření cesty profesionalizace učitelského povolání.

Požadavky kladené na učitele, jejich profesionalitu a kvalitu jsou velmi náročné a příprava na tuto profesi zahrnuje osvojování profesních znalostí, expertnosti a formalizovaných poznatků, vytvoření základů profesních kompetencí a kvalit učitele. Na jedné straně tedy usilujeme o cestu k profesionalizaci učitelského povolání, na straně druhé nejsou vytvořeny podmínky a splněna kritéria, která to umožní. Mluvíme-li o učitelství pro mateřské školy nacházíme další výrazný nesoulad s myšlenkou profesionalizace. Klíčovým znakem profese je schopnost teoretické reflexe, avšak také spojení profesionality s kvalifikovaností. Učitelé mateřských škol však jako jediní z učitelské profese nemusí mít vysokoškolské vzdělání. Wiegerová et al. (2015), však poukazuje na mnohé výzkumy, jež zdůrazňují fakt, že kvalifikace ovlivňuje úroveň profesních dovedností a znalostí. Jak tedy můžeme nahlížet na tuto situaci ve smyslu profesionalizace učitelského povolání?

### 1.3 Profesní rozvoj učitelů

Profesní rozvoj můžeme obecně definovat jako „zlepšování kvality služeb poskytovaných jednotlivcem“ (Koster, et al., 2008, s. 570). Zaměříme-li se přímo na profesní rozvoj učitelů (teachers professional development) definuje jej Hendriks et al. (2010) jako „soubor systematických činností připravujících učitele pro výkon jejich profese, včetně počátečního vzdělávání, uvádění do profese, dalšího vzdělávání a neustálého profesního rozvoje ve školním prostředí“ (s. 19). Autoři Starý et al. (2012) definují profesní rozvoj učitelů také jako „soubor aktivit vedoucích ke zdokonalování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků“ (s. 12). Autoři Gallego a Caingcoy (2020) zdůrazňují, že „profesní rozvoj je klíčem k řešení dnešních výzev v oblasti vzdělávání“ (s. 69).

Profesní rozvoj nejen učitelů, ale taktéž pedagogických pracovníků je v České republice definován pojmem další vzdělávání pedagogických pracovníků, přičemž je tento pojem vymezen legislativně, a to zákonem č. 563/2004 Sb., který udává povinnost dalšího vzdělávání všem pedagogickým pracovníkům (Starý, et al., 2012). I přesto je dle názoru odborníků profesnímu rozvoji učitelů věnována ze strany státu nedostatečná pozornost. Požadavek profesního rozvoje je však široce přijímán a v téměř každé zemi EU a dále i v dalších vyspělých zemích světa je na učitele tento požadavek kladen. Autorka Kennedyová

z Michiganské státní univerzity ve své odborné studii (2016) zabývající se profesním rozvojem učitelů a programy profesního rozvoje, zmiňuje, že téměř každá učitelská smlouva obsahuje povinnost se dále vzdělávat. Svě tvrzení opírá o skutečnost, že z pohledu učitelů jsou vzdělávací systémy předimenzované, učitelé jsou obklopeni novými informacemi a často protichůdnými zprávami o tom, co je či není důležité dělat a nedělat. I proto je nutné, aby učitelé neustále rozvíjeli své profesní znalosti, jelikož profesní rozvoj je pomyslným klíčem ke splnění vzdělávacích výzev dnešní doby.

Zjednodušeně tak můžeme říci, že profesní rozvoj učitelů je úzce spojen se snahami zlepšení vzdělávacích systémů a školy jako takové po celém světě, jelikož jak někteří autoři uvádí nikdy v historii vzdělávání nebyla profesnímu rozvoji věnována taková pozornost jako dnes. Borko et al. (2010) zdůrazňuje, že pokud máme snahu nabízet lepší příležitosti k učení pro děti, žáky a studenty, máme také povinnost nabídnout kvalitnější příležitosti k učení pro učitele, tj. ke kvalitnímu profesnímu rozvoji.

### 1.3.1 Profesní příprava učitelů

Být a stát se učitelem je dle autorek Syslové a Borkovcové (2022) poměrně složitý proces ovlivněný řadou vnějších a vnitřních determinantů a faktorů, avšak také charakteristik vycházejících z osobnosti jedince. Vývoj učitele je ovlivňován třemi základními oblastmi (Sikesová, 1985, podle Syslové & Borkovcové, 2022), a to:

1. Vlivem společnosti a jejími ekonomickými, politickými a kulturními návyky a nároky
2. Vlivem, jež se pojí s chodem školy jako instituce
3. Vlivy, které vycházejí z osobnostního života jednice.

Autor Lukas (2008, podle Syslová & Borkovcová, 2022) poté doplňuje tři subsystemy, jež se podílejí (společně) na vývoji učitele. Jsou to:

1. Subsystem pedagogický (profesní vývoj učitele),
2. Subsystem psychologický (vývoj učitele jako jedince),
3. Subsystem sociální – „podoba a vývoj interakcí mezi učitelem a institucionálním prostředím školy i společnosti jako celku“ (Lukas, 2008, podle Syslová & Borkovcová, 2022, s. 59).

Na pojetí profesního rozvoje učitelů má velký vliv také přípravné vzdělávání a jeho podoba. Pedagogická příprava budoucích učitelů je v posledních letech, možno říci i v posledních desetiletích, často rozebíranou a diskutovanou problematikou, nejen u nás v České republice, nýbrž také v dalších zemích světa. Jestliže má být profesionální příprava studentů učitelství efektivní ve smyslu rozvoje jejich profesionálních dovedností, pak musí vycházet ze snahy porozumět jednotlivým prekonceptům studentů, dále porozumět jejich subjektivním názorům či pohledům na vyučující problematiku převážně ve smyslu jejich konstruování. Pak bude zajištěna efektivní příprava, rozvíjeny nové zkušenosti a upřesňovány představy. Nezvalová (2002) tedy konstatuje, že příprava bude efektivní tehdy, vychází-li z potřeb a základů vlastních zkušeností studentů učitelství.

„Přípravným vzděláváním učitelů rozumíme přípravu učitelů na jejich budoucí profesi“ (Burkovičová, 2008, s. 77). Burkovičová (2008) zdůrazňuje, že terminologické ukotvení této problematiky je však nejasné, kdy jsou ve smyslu přípravy na profesi zmiňovány různé pojmy, např. přípravné vzdělávání, pregraduální příprava, příprava učitelů, učitelská příprava, přípravné učitelské vzdělávání, odborná profesní příprava a další. Vždy záleží na pojetí jednotlivých odborníků. Velmi podobné je to také s definicí cíle přípravy učitelů, kdy každý autor pojímá cíl rozlišně, jejich sjednocujícím jádrem je však vytvoření základu profesních znalostí pro budoucí praxi.

Příprava učitele mateřské školy vychází ze specifíků či charakteristik této profese. Na učitele mateřských škol jsou kladeny požadavky, které však nezaznívají pouze z úst dětí, avšak také jejich rodičů, následně také z celé společnosti (Burkovičová, 2013). Učitelé stojí před obtížným úkolem, vykonávají souhrnnou společenskou roli a jsou na ně tedy kladeny nemalé nároky (MŠMT, 2023). Profesní činnosti týkající se péče o dítě, jeho vzdělávání, výchovy a pomoci osvojování dovedností a návyků se uskutečňují prostřednictvím osobnosti učitele mateřské školy. Učitel mateřské školy totiž vstupuje do života dítěte (mimo rodinu) jako první autorita, dítě s ním tráví poměrně dlouhou denní dobu. Vzhledem ke zvyšujícím se nárokům dnešní společnosti na učitele mateřských škol je proto nutné, aby přípravné vzdělávání na tuto profesi tomu odpovídalo (Burkovičová, 2013).

Příprava na profesi učitelky mateřské školy, ve smyslu legislativních a zákonných požadavků včetně velmi stručného popisu její náplně je zmíněna níže (kapitola 3.2). Neustále zaznívajícím prvkem v této diplomové práci je povinnost vysokoškolského vzdělání, respektive v případě učitelství pro mateřské školy spíše nepovinnost být

vysokoškolsky vzdělaný pedagog. Syslová (2017) podotýká, že z uvedených výzkumů a analýz vystupuje středoškolské vzdělání učitelek mateřských škol jako „nedostatečné“ ve smyslu profesionalizace učitelského povolání a zdůrazňuje nutnost realizace přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol v terciální rovině, tj. na vysokých školách. Dále opět Syslová (2013) uvádí také zajímavou myšlenku, jež vyvstává, tedy „zda a jaké rozdíly existují v praktické přípravě středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol?“ (s. 121). Tato problematika však není ještě dostatečně probádána a je nutné věnovat této otázce pozornost i ve smyslu zvyšování kvality učitelů mateřských škol.

### 1.3.2 Profesionální dráhy učitelů

V této podkapitole se zaměříme na etapy profesionálních drah učitelů. Odborná literatura zpravidla opírá proces stávání se učitelem o tzv. vývojové modely, kterých existuje relativně mnoho a každý autor věnující se této problematice na ně nahlíží podobným způsobem, avšak lišícím se některými prvky (Syslová & Borkovcová, 2022). Vývojové modely jsou „zpravidla koncipovány jako popisy pohybu vpřed v čase, učitelům je v tomto pohybu připisována ústřední úloha, modely zpravidla popisují typické průběhy, charakterizují, co která etapa přináší, i to, co se v ní přehodnocuje či vytrácí“ (Hanušová et al., 2017, s. 21). Hanušková et al. (2017) však zdůrazňuje, že tyto modely jsou často také kritizovány, jelikož stávání se učitelem je vysoce individuální proces. Řada autorů proto již dříve poukazovala (Huberman 1989, Eraut 1994, a další) na rozdílnosti, tj. zažívání individuálních období stagnace, regresí, slepých uliček, náhlých vzplanutí. V současné době tedy tyto modely chápeme spíše jako podklady pro postihnutí nejdůležitějších milníků v profesionální cestě učitelů.

Průcha (2002) označuje profesionální dráhy učitelů za dostatečně prozkoumané a identifikuje jednotlivé etapy:

1. Volba učitelské profese – zahrnující motivaci k volbě učitelského povolání
2. Profesionální start – učitel v roli začátečníka
3. Profesionální adaptace – první léta ve výkonu profese
4. Profesionální stabilizace – učitel zkušený, expert
5. Profesionální vyhasínání – vyhoření učitele – profesionální kontinuita (setrvání u profese) x profesionální migrace (opouštění profese).

Syslová a Borkovcová (2022) zmiňují taktéž pětistupňový model, a to v následujícím pořadí:

1. Začínající učitel
2. Pokročilý začátečník
3. Kvalifikovaný učitel
4. Učitel zdatný
5. Učitel expert

Vysoká pozornost je věnována zejména vstupu do profese, tedy začínajícímu učiteli. Syslová a Borkovcová (2022) se této problematice věnovaly a jejich monografie věnující se začínajícímu a uvádějícímu učiteli může být v této problematice velmi přínosná. V rámci monografie autorky zmiňují významný model Fullerové (1969), která se v tomto modelu zaměřila na potřeby učitelů. Dále z hlediska této cílové skupiny (tj. začínajících učitelů) uvádějí model Katzové (1972), složený ze čtyř stupňů, který popisuje proces „zrání“ učitele:

1. Fáze přežití – začínající učitel se soustředí na sebe a doléhají na něj některé aspekty jeho práce, především plná zodpovědnost za skupinu dětí, setkávání s jeho rodiči.
2. Fáze konsolidace – učitel se soustředí na děti, snaží se vést celou třídu a upevňovat přístupy v ní. Učitel začíná vnímat děti individuálně, nikoliv jako celek.
3. Fáze obnovení – (3–4 rok praxe). Učitel začíná v rámci opakovaných činností a témat přemýšlet nad efektivnějšími postupy a o dalším profesním růstu.
4. Fáze zralosti – dozrání učitele k přemýšlení nad různými promyšlenějšími, složitějšími a efektivnějšími aspekty svého pojetí výuky a principy vzdělávání.

Z důvodu podpory v začínajících etapách profesního vývoje je začínajícím učitelům přidělován tzv. uvádějící učitel, zpravidla zkušený učitel/učitelka, který by měl být jednak ve fázi profesní vyzrállosti, avšak také být dobrým mentorem. Uvádějící učitel má pak „významný podíl na socializaci začínajícího učitele“ (Syslová & Borkovcová, 2022, s. 47). Podpora uvádějícího učitele probíhá ve všech oblastech profesních činností učitelky mateřské školy. V rámci této problematiky můžeme také zmínit Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (MŠMT, 2023), který slouží taktéž k podpoře uvádějícím a začínajícím učitelkám (více podkapitola 2.1). Autorky Syslová a Borkovcová

(2022) uvádějí dvě oblasti podpory směřujících směrem k začínajícím učitelkám. První podpora uvádějího učitele směřuje k porozumění vzdělávací koncepci školy, je zaměřena také na podporu adaptace do nového týmu kolegů. Tuto oblast nazývají autorky „podpora směrem k mateřské škole“. Poté je začínajícím učitelům nabídnuta pomocná ruka při plánování výchovně-vzdělávacích činností, při komunikaci s rodiči a vedení třídy, tedy „podpora směrem ke třídě“.

Je důležité zmínit, že jednotlivé modely mohou mít různé etapy či stupně profesního vývoje, ty se však individuálně liší svou délkou i pořadím u jednotlivých učitelů. K některým stupňům se učitelé v průběhu svého profesního vývoje nemusí ani dostat, jelikož, jak již bylo zmíněno výše, jedná se o vysoce individuální proces.



## 2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Profesní kompetence, kterými by měl každý učitel disponovat, stavět na nich během svého profesního působení a autonomně je rozvíjet hrají nezastupitelnou úlohu při profesionalizaci učitelství. V této části diplomové práce se zaměříme na profesní kompetence učitele mateřské školy, přičemž je nejdříve nutno tyto kompetence definovat, následně také jednotlivé kompetence popsat, včetně návaznosti na profesní přípravu učitele mateřské školy.

Autorky Šmelová a Nelešovská (2009) ve své publikaci zmiňují, že v obecném slova smyslu chápeme kompetenci jako jistou pravomoc či oprávněnost. Termín kompetence je odvozen od anglického slova *competence*, které lze definovat jako „schopnost něco dobře vykonat“ (MŠMT, 2023, s. 10), zmínit můžeme také slovo *competency* tj. „podstatnou dovednost potřebnou k vykonání určité profese“ (MŠMT, 2023, s. 10). V pojetí pedagogických věd definujeme kompetenci jako „způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role“ (Kolář, 2012, s. 180). Je nutno zmínit, že v případě obecné definice kompetencí jde o široký a zastřešující pojem úzce související s celoživotním vzděláváním. Obecně je pojem kompetence v evropských zemích vztahován k výsledkům vzdělávání, tj. ke klíčovým kompetencím. Nyní však hovoříme o kompetencích ve smyslu profese, tj. o profesních kompetencích, které definuje Spilková (2001, podle Syslová, 2013) jako „komplexní způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“ (s. 7). V případě učitelů tedy hovoříme o profesních kompetencích učitele, které utvářejí komplex způsobilostí učitele, i proto se dříve využívalo označení způsobilost. Kompetence učitele definuje Kolář (2012) následovně: „jde o soubor činnostních znalostí, dovedností, zvládnutých operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl ovládat“ (s. 180).

Již v roce 1988 popsal Pařízek profesi učitele v několika složkách, které označil jako způsobilost pro úspěšný výkon učitelské profese. Mezi složky pro úspěšný výkon učitelské profese zařadil:

- Odbornou způsobilost – získaná na základě přípravy na profesi
- Výkonovou způsobilost – schopnost zvládat vypětí související s pracovní pozicí
- Osobnostní způsobilost – sociální zralost, odpovídající vlastnosti osobnosti

- Společenskou způsobilost
- Motivační způsobilost (Pařízek, 1988, podle Dytrtová & Krhutová, 2009).

Zmínit můžeme také Nezvalovou (2003) a její model kompetencí, jež pojímá na základě měnících se požadavků funkce školy. Jde o:

- Kompetence řídicí (plánování, realizování, monitorování a hodnocení výuky)
- Kompetence sebeřídicí (seberozvoj, týmová práce)
- Kompetence odborné (aprobační znalosti a dovednosti, vytváření hodnotového systému).

Kompetencím učitelů a jejich zařazení do určitých modelů, rámců či skupin se věnovala také řada dalších autorů. Nejvýznamnější z nich vytvořila Vašutová a kol. (2004), kdy stanovila nejpropracovanější model profesních kompetencí, vytvořený na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání a výchovy, definovala profesní standardy, a v celostním přístupu k profesi učitele formulovala sedm kompetencí:

- ***Kompetence předmětová/oborová***

První kompetencí v kompetenčním modelu od autorky Vašutové (2004) je kompetence předmětová (mnohdy také nazývána jako kompetence oborová), jež v sobě zahrnuje systematické znalosti z oboru a jemu příbuzných věd. Přípravenost v této oblasti poté musí odpovídat hloubce nutné pro výkon dané profese. U učitelů mateřských škol hovoříme o znalostech z předškolní pedagogiky a jí příbuzných věd. Tyto znalosti se projevují v schopnosti vnímat proměny a integrovat poznatky do výchovně-vzdělávacích činností pro děti. Učitel mateřské školy také musí být schopný zpracovávat a vyhledávat informace svého oboru, a to nejdůležitější musí být schopen transformovat metodologii poznání směrem k dětem a jejich způsobu myšlení. Součástí obsahu této kompetence je také disponování uživatelskými dovednostmi ICT (Syslová, 2013). To je vzhledem k současné situaci, jež je spojena s revizí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) a pravděpodobného doplnění nové digitální kompetence, více než vyžadující.

***Kompetence didaktická a psychodidaktická***

Znalost didaktických postupů, schopnost ovládnutí strategií výchovy a současně také využívání široké metodické základny při výchovně-vzdělávacích činnostech spadá svou náplní do kompetence didaktické a psychodidaktické. Všechny výše zmíněné požadavky

pak musí učitel využívat v souladu se znalostí psychických, sociálních, ale i kauzálních aspektů (Šmelová & Nelešovská, 2009). Učitel mateřské školy pak musí být způsobilý plánovat, řídit a hodnotit vzdělávací činnosti, vše s vysokou mírou individualizace ke každému dítěti. Další složkou této kompetence je schopnost pracovat s RVP PV a dovednost vytvářet Školní vzdělávací program či Třídní vzdělávací program (Syslová, 2013).

- ***Kompetence pedagogická***

Kompetencí pedagogickou se rozumí znalost specifik dětí předškolního věku, dovednost individuálně uspokojovat potřeby jednotlivých dětí (Šmelová & Nelešovská, 2009). Vališová a Kasíková (2010) poté dodávají ještě orientaci v kontextu výchovy a vzdělávání na základě vzdělávacích soustav, ovládnutí procesů výchovy, dále zdůrazňují nutnost znalostí o právech dítěte a jejich respektování.

- ***Kompetence diagnostická a intervenční***

Znalost vývojových specifik a potřeb dítěte, včetně schopnosti individualizace je součástí kompetence diagnostické a intervenční. Učitel je tak schopen využívat prostředky pedagogické diagnostiky nejen ve vztahu k dětem, avšak také k diagnostikování sociálních vztahů ve třídě a včasného rozpoznání případných patologických jevů či rizikového chování u dětí. Učitel má také poznatky o možnosti prevence a nápravy. V prostředí mateřské školy je tak učitel schopen identifikovat dítě se speciálními vzdělávacími potřebami či dítě nadané, umí také uzpůsobit výchovně – vzdělávací činnosti pro tyto děti (Syslová, 2013).

- ***Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní***

Příznivé klima třídy i školy hraje nezastupitelnou roli při vzdělávání dětí, i proto se musí učitel mateřské školy podílet na jeho vytváření a na základě znalostí vztahů ve třídě přispívat k pocitu bezpečí a jistoty u dětí předškolního věku. Jak již název samotné kompetence naznačuje, její důležitou složkou je také umění komunikace. U učitele mateřské školy tedy předpokládáme znalost efektivních komunikačních technik, které jsou nutné nejen v průběhu vzdělávacích činností, ale obzvláště při komunikaci a spolupráci s rodiči dětí, která se mnohdy jeví jako velmi náročná (Vališová & Kasíková, 2010).

- ***Kompetence manažerská a normativní***

Jistá administrativní zátěž kladená na učitele všech stupňů představuje v dnešní době stále zvyšující se požadavky na schopnost ovládnání administrativních úkonů spojených právě s výkonem profese učitele. Učitel mateřské školy musí mít povědomí o případných legislativních změnách, zákonech a normách vztahujících se k výkonu jeho profese, mít povědomí o podmínkách a procesech fungování školy (Šmelová & Nelešovská, 2009). To vše je součástí kompetence manažerské a normativní. Mimo zvládnání administrativní zátěže organizuje učitel mateřské školy také školní a mimoškolní aktivity.

***Kompetence profesně a osobně kultivující***

Dle Syslové (2013) je pro kvalitní výkon učitelské profese nezbytně nutné, aby učitel ovládal velký rozsah znalostí z mnoha oblastí života. Tyto znalosti následně převádí učitel na dítě, tudíž nutností, aby v průběhu svého profesního vývoje rozvíjel kompetenci profesně a osobnostně kultivující, která v sobě zahrnuje celkovou reprezentaci učitelské profese, osvojení zásad profesní etiky učitele, jistou míru předpokladů pro kooperaci s ostatními, schopnost sebereflexe a reakce na změny v oblasti vzdělávání.

## **2.1 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství**

Přístup k profesionalizaci učitelství v České republice ve srovnání se zahraniční situací není pozitivní. Autorka Spilková (2023) popisuje učitelství u nás jako semiprofesi (zmněno již výše), jelikož chybí naplnění důležitých znaků profese. Učitelé v posledních letech pracovali spíše jako vykonavatelé, realizátoři či spotřebitelé kurikula s nízkou profesní samostatností, chceme-li autonomií, tj. pracovali v tzv. modelu omezené profesionality. Až kurikulární reforma a implementace rámcových vzdělávacích programů postavila učitele do nových rolí, tedy do rolí spolutvůrců kurikula, přičemž však učitelé nebyli na tuto roli připraveni. Nebyly totiž vytvořeny podmínky, nebyla nijak podpořena příprava či vytvořen systém podpory učitelů. I proto můžeme říci, že část učitelů se nemohla a stále nemůže vyrovnat s „novými“ nároky, což je považováno za znaky nedostatečné profesionality.

Stěžejní roli v podpoření profesionalizace učitelského povolání sehrává v naší zemi také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), které si je nutnosti podpory a utváření profesních kompetencí učitele vědomo. V roce 2023 tedy vydalo Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, jež představuje zastřešující vizi,

jejíž cílem je kvalita přípravy učitele v ČR. Samo MŠMT přiznává, že doposud společná vize chyběla. Byly pouze definovány obecné cíle, jež byly zároveň ukotvené zákonem. Postrádal se však jasný popis toho, čím by měl disponovat absolvent vysoké školy, tedy v případě učitelství chyběl jasný popis kompetencí (MŠMT, 2023). Kompetenční rámec tedy slouží ke zlepšování přípravy ve studijních programech zaměřených na učitelství, jeho cílem je zkvalitnit profesionalizaci učitelství.

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství pracuje se šesti oblastmi, v nichž je obsaženo celkem 18 kompetencí, které jsou primárně popisovány pro absolventa či absolventku. Oblasti kompetencí jsou rozvíjeny ve složkách učitelské přípravy a jejich ukotvení probíhá zpravidla v průběhu pedagogických praxí v rámci studia.

### **1. Oblast – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním**

První oblast je rozdělena do dvou kompetencí, z nichž první tvoří schopnost plánovat a realizovat výuku s ohledem na znalosti a dovednosti ve vyučovaném oboru, avšak i v souvislosti s jinými obory či s ohledem na kurikulum různých stupňů vzdělávání. Druhá kompetence pojímá schopnost didakticky transformovat obsah, smysluplně jej žákům zprostředkovat, dále zahrnuje také práci s prostředím pro učení. V neposlední řadě je jejím obsahem také vytváření koncepce výuky, a to i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

### **2. Oblast – Plánování, vedení a reflexe výuky**

Druhá oblast zaměřená na plánování, vedení a reflexi výuky je rozdělena na celkem pět kompetencí. Jednotlivé kompetence jsou orientovány jednak na nastavování cílů výuky, dále zahrnuje rozvoj schopnosti individualizovat vzdělávací obsah vzhledem ke vzdělávacím potřebám žáků, podporu zvědavosti a motivace k učení, efektivní vedení výuky či schopnost reakce na aktuální potřeby žáků. Pojímá také reflexi výuky.

### **3. Oblast – Prostředí pro učení**

Třetí oblast je tvořena třemi kompetencemi, jež souvisejí s tvorbou prostředí pro učení. Učitel by měl být schopen vytvářet vhodné a bezpečné prostředí pro učení, podporovat u žáků vzájemnou spolupráci a kooperaci.

### **4. Oblast – Zpětná vazba a hodnocení**

Čtvrtá oblast je zaměřena na hodnocení výchovně-vzdělávacího procesu či poskytování zpětné vazby směrem k žákům. Součástí je také podpora sebereflexe žáků.

## 5. Oblast – Profesní spolupráce

Pátá oblast pojednává o nutnosti profesní spolupráce, jež by se měla projevovat ve vztahu ke kolegům, rodičům či širší komunitě školy.

## 6. Oblast – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

Poslední oblast reflektuje sebepojetí učitele, respektive podotýká nutnost systematické práce na svém sebepojetí v roli učitele, zdůrazňuje nutnost profesního rozvoje. Náplní je taktéž schopnost kritické selekce vědeckých faktů a odpovědnost při práci s nimi v souladu s profesní etikou nebo péče učitele o duševní a psychické zdraví.

Kompetence jsou popsány v kaskádovité struktuře, jejich popis je stručný. Dále zde nalezneme u každé kompetence tři úrovně jejího naplnění.

1. Úroveň – absolvent/absolventka – osvojování kompetencí během studia dospělo k tomu, že absolvent/absolventka již dokáže pracovat samostatně
2. Úroveň – začínající učitel/učitelka – učitelka již pracuje autonomně, vyučuje, pracuje kontinuálně a přebírá zodpovědnost za děti, žáky či studenty
3. Úroveň – zkušený učitel/učitelka – učitelé jsou již zkušení profesionálové po zapracování do profese.

Podíváme-li se na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, například vzhledem k nepropracovanějšímu modelu profesních kompetencí, který vytvořila již výše zmiňovaná Vašutová a kol. (2004), zjišťujeme jistou míru obsahové podobnosti mezi jednotlivými oblastmi. Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství však jednotlivé oblasti dále člení do kompetencí, které jsou detailně vymezeny včetně popisu jejich využití v praxi, podobnost je však viditelná. Například pojetí první oblasti, jež je zaměřena na vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním nese podobnost s kompetencí předmětovou a oborovou z modelu profesních kompetencí od Vašutové a kol. (2004). Kompetence didaktická a psychodidaktická se poté svým obsahovým rámcem shoduje s oblastí č. dva, tj. plánování, vedení a reflexe výuky, kdy je dle této kompetence povinností učitele individualizovat vzdělávací obsah vzhledem ke vzdělávacím potřebám žáků. Kompetence pedagogická se pomyslně shoduje s oblastí č. šest. Kompetence psychosociální, sociální a komunikativní se poté odráží v oblasti č. pět, tedy v profesní spolupráci, jež zahrnuje taktéž ochotu komunikace a spolupráce jednak ve vztahu k rodičům, kolegům, ale i širšímu okolí školy...

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství tedy přináší zastřešující vizi pro absolventy učitelských oborů, která byť není legislativně ukotvena přinesla jasný popis toho, čím by měl disponovat absolvent učitelství. Vydání tohoto rámce můžeme vnímat jako snahu podpořit profesionalizaci učitelství v naší zemi a poskytnout tzv. profesní standart.

### 3 VÝVOJ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ

Předškolní výchova v našich zemích prošla významnými proměnami. Od prvních zmínek o snahu institucionalizovat předškolní výchovu až po současnou podobu předškolního vzdělávání však uběhlo téměř dvě stě let. Rýdl a Šmelová (2015) ve své publikaci věnující se vývoji institucí pro předškolní výchovu uvádějí, že změny v předškolní výchově neprobíhaly jen v našich zemích, nýbrž v celém světě. Mluvíme-li o významných proměnách, dostáváme se postupně od soukromých, mnohdy charitativně a prosociálně laděných ústavů, přes první zásahy politické moci, jejíž snahou bylo spíše využít laděné předškolní vzdělávání pro své vlastní ideové cíle, bez ohledu na individuální potřeby dětí a jejich rodičů, až k síti institucí veřejně dostupné služby opírající se o vědecky orientovaný pedagogický a psychologický obsah, to nejdůležitější opírající se také o individuální potřeby každého dítěte předškolního věku. V průběhu let se tak ustálila pevná institucionální struktura předškolní výchovy, jež hraje nezastupitelnou roli při budování hodnotové orientace dítěte a patří mezi základní články celé výchovně-vzdělávací soustavy.

Můžeme si klást otázku – „*Proč bychom měli v nynější postmoderní a globalizující se společnosti být seznámeni o problémech historicko-pedagogických?*“ Autoři Kasper a Kasperová (2008) argumentují, že právě v dnešní otevřené společnosti nesmíme zapomínat na kontexty historického pozadí, které nám jednak ukazují krystalizaci evropského pedagogického myšlení od počátku novověku, nelze tedy tento historický kontext jednoduše „odložit“, jelikož je stále určující i v současné době. Chceme-li se zapojit do diskuse o směřování a reformě českého školství je více než důležité znát základní znalosti z historie pedagogického myšlení. Pro účely této diplomové práce je pak zásadní shrnout historický kontext za cílem porozumět a lépe se orientovat ve změti argumentů a návrhů, které nyní zaznívají ve směřování školských reforem. Třetí kapitola diplomové práce reflektuje historický přehled akademické přípravy učitelů, dále popisuje požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol, zaměřuje se také na současné vzdělávání učitelů mateřských škol v českých a evropských zemích.

#### 3.1 Pohled do historie akademické přípravy učitelů

Významnou osobou každé školy vždy byl a stále je učitel. Požadavky na jeho kvalifikaci se však postupem času měnily a přípravné vzdělávání (odborné i pedagogické) v jednotlivých historických fázích reflektovalo společenský i politický kontext. Následující



podkapitola diplomové práce bude věnována proměně vzdělávání učitelů v českých zemích.

Jelikož je učitelství pro mateřské školy jednou z nejmladších učitelských profesí a první zmínky spojené s institucionalizací předškolních zařízení jsou spjaty až s 19. stoletím, nemůžeme o způsobu přípravy učitelů mateřských škol hovořit dříve. V této době byly děti svěřovány výhradně ženským pěstunkám, u kterých byly vrozené dispozice a životní zkušenosti považovány jako dostačující kvalifikace (Pavlovská, et al., 2012). O prvním vzdělávání pěstunek mluvíme až od 2. pol. 19. století. Pěstounky byly vzdělávány v takzvaných ústavech, nejprve v Ústavech pro vzdělávání pěstunek. Náplň jednotlivých kurzů byla zaměřena spíše na pečovatelský charakter o dítě. U nás, tj. v českých zemích jsou první zmínky o vzdělávání předškolních pracovníků spjaty se vznikem 1. opatrovny v Praze „*Na Hrádku*“ (1832), která současně sloužila také jako středisko přípravy pěstunek. Tato příprava spočívala převážně z pozorování práce v opatrovně, tj. z hospitační činnosti. Vzdělávání pěstunek probíhalo takovým systémem až do roku 1871 (Pavlovská, et al., 2012). Pavlovská et al. (2012) zároveň také podotýká, že milníkem v rozvoji pregraduální přípravy pěstunek bylo otevření prvního speciálního státního Ústavu ku vzdělávání pěstounů (1872, Praha – později otevřeno i v dalších městech), kde se organizovaly kurzy pro pěstounky, které byly do roku 1914 jednorocní, poté byly dvouleté.

Období let 1914-1945 je charakteristické jen malým zájmem státu o pěstounky pracující s dětmi předškolního věku. Pěstounky jsou stále vzdělávány v Ústavech ku vzdělávání pěstunek pro školy mateřské, později v Ústavech pro vzdělávání učitelek mateřských škol (Burkovičová, 2011). Velký zvrát však nastal v roce 1920, kdy byl vysloven požadavek vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol, který byl umístěn i do návrhu školského zákona, to se však z ekonomických důvodů po několikaletém projednávání nepodařilo a tento návrh nebyl přijat (Burkovičková, 2011). Touha po vysokoškolském vzdělání vycházela přímo z potřeb učitelek, které chápaly že pro práci učitelky mateřské školy nepostačí pouze láska k dětem a nadání, ale také jisté odborné, teoretické, praktické znalosti, které se musí neustále prohlubovat (Pavlovská, et al., 2012). Přestože tento požadavek byl vysloven již v roce 1920, ani po více než 100 letech se jej nepodařilo zasadit jako povinnost do českého vzdělávacího systému a schválit. Přesto však probíhaly i další snahy, a to konkrétně v roce 1945, kdy byla dekretem prezidenta republiky o vzdělání učitelstva uzákoněna vysokoškolská příprava učitelů všech stupňů vzdělávání, tedy i učitelů mateřských škol. Toto vzdělání měli nabývat učitelé na pedagogických fakultách.

Zřízení těchto fakult proběhlo na všech univerzitách v českých zemích a na Slovensku (Kovaříček 1972, podle Burkovičková, 2011). Rýdl a Šmelová (2015) však zmiňují, že politické dění v roce 1945 trend vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol zastavilo a roku 1950 jej zrušilo, snížilo na středoškolskou úroveň do formy čtyřletých pedagogických gymnázií, později pedagogických škol. Od roku 1970 bylo zaváděno vedle středoškolského vzdělávání také vysokoškolské studium na některých pedagogických fakultách, které však nebylo povinností. Zvyšování kvalifikace probíhalo pro výkon řídicí funkce nebo provádění výzkumné a vědecké práce v oblasti předškolní výchovy.

O vzniku a vývoji požadavků na vysokoškolskou přípravu učitelstva můžeme hovořit však na všech stupních vzdělávání. Vysokoškolské vzdělání bylo diskutováno na různých sjezdech. V roce 1920 se v Praze konal První sjezd československého učitelstva a přátel školství v osvobozené vlasti, na kterém vysokoškolské vzdělávání bylo opět projednáváno a jehož závěr byl zpracován do podoby návrhu zákona. Tento návrh jednoznačně odmítal mezistupně v podobě akademií a vyslovoval se pro plnou integraci specializovaných fakult do univerzit. Tehdejší politická reprezentace však projevila jistou nechuť uskutečnit oprávněné učitelské požadavky. Snahy učitelstva však probíhaly svépomocí a tuto situaci řešila ve formě spolupráce s profesory a docenty pedagogiky a psychologie, a tak byly zřízeny takzvané Školy vysokých studií pedagogických, které byly organizovány ve formě sobotních a nedělních aktivit (Rýdl & Novotný, 2023).

Vrátíme-li se zpět k učitelům mateřských škol, veškeré snahy o jejich vysokoškolskou přípravu byly po roce 1948 zastaveny politickou mocí z důvodu rychlého nárůstu škol mateřských. V roce 1949 bylo vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol zrušeno a od roku 1950 převedeno na pedagogická gymnázia, která, jak již bylo zmíněno výše byla roku 1958 přeměněna na pedagogické školy (Syslová, 2017). Střední pedagogické školy připravují učitele mateřských škol až dodnes.

### **3.2 Současné formy vzdělávání učitelů mateřských**

V přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol u nás panuje v nynější době jistá trojkolejnost systému. Učitelé mateřských škol mohou získat svou kvalifikaci ve středoškolském odborném studiu zakončeném maturitní zkouškou (ISCED 3A), dále studiem na vyšších odborných školách zakončených absolutoriem (ISCED 5B) či získat vysokoškolské vzdělání studiem bakalářského či magisterského programu na pedagogických fakultách vysokých škol (ISCED 5A). Z pohledu legislativy se

přípravnému vzdělávání učitelů mateřských škol věnuje *zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)*, dále *zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních*. Lze tedy jednoduše říci, že podle *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních* může mít učitel mateřské školy středoškolské, vyšší odborné či vysokoškolské vzdělání.

Pavlovská et al. (2012) ve své publikaci poukazují na průzkumy z uplynulých let, ze kterých vyplývá fakt, že o vysokoškolské studium neprojevují učitelé z mateřských škol velký zájem a byť se jedná o publikaci, jež čítá více než deset let od jejího vydání, můžeme jen polemizovat o tom, zda se situace mění a vysokoškolskému vzdělávání je přikládána v současné době vyšší pozornost. I přesto řada autorů podotýká, že se zájem o předškolní vzdělávání v posledních letech zvyšuje a snahy o profesionalizaci učitelství pro mateřské školy se stále více projednávají. Již v roce 2016 byla na MŠMT zahájena diskuse, jejíž předmětem byla právě ona odborná kvalifikace učitele mateřské školy, jelikož Česká republika je jednou z mála zemí, kde stačí pro kvalifikaci učitele mateřské školy pouze středoškolská příprava (Syslová, 2017). K diskusi přispěla také novela školského zákona, která stanovila povinnost předškolního vzdělávání pro děti, které dovrší věku pěti let, tedy povinný poslední rok předškolního vzdělávání (MŠMT, 2019). Zvyšování kvality přípravy učitelů a v souvislosti s tím i zvyšování kvality školního vzdělávání je pak jedním z hlavních cílů vzdělávací politiky všech vyspělých zemí. Většina západoevropských států tomu přikládá také patřičný význam, avšak v ČR směřuje vývoj spíše k deprofesionalizaci (Syslová, 2013). Na současnou deprofesionalizaci učitelského povolání poukazuje ve své studii i Spilková (2023), která analyzuje nejkontroverznější pasáže aktuálně navrhované novely *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních*. Kritická reflexe novely poukazuje na de-profesionalizační a de-kvalifikační charakter vyjadřující zpochybnění důležitosti specifických profesních znalostí a dovedností nutných pro výkon učitelské profese, i přesto však zmiňuje, že novela jako celek obsahuje řadu potřebných změn. Kritika se vztahuje k některým paragrafům, které jsou kontroverzní a zásadním způsobem znehodnocují kvalitu vzdělávání, existenci učitelské profese a s ní spojenou prestiž. O problematice vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol budeme hovořit níže v souvislosti s požadavky kladenými na učitele mateřských škol, stejně tak v souvislosti s potřebnými profesními kompetencemi (diskutováno v kapitole 2). Nyní se však zaměříme, na již výše zmiňovanou trojkolejnost systému a poukážeme na jednotlivé formy

vzdělávání učitelů mateřských škol s oporou o vzdělávací plány a další dokumenty, jež se vztahují k jednotlivým formám /SŠ, VOŠ, VŠ/.

### *Vzdělávání učitelů na úrovni středních škol*

Střední pedagogické školy (SPgŠ) integrovaly obor učitelství pro mateřské školy do oboru předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-M/01). Tento obor pojímá širokou škálu pracovního uplatnění, mimo učitele mateřské školy pak také uplatnění ve školních družinách, centrech volného času, dětských domovech, a další (Syslová, 2013). Podmínkou pro přijetí do této formy studia je splnění povinné školní docházky, dále absolvování přijímací zkoušky, jejíž obsah a forma je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Ředitel školy zároveň stanovuje pro přijetí jednotlivá kritéria a v rámci přijímacího řízení je uchazeč hodnocen dle vysvědčení, výsledků přijímací zkoušky či zkoušky talentové a dalších skutečností (Rýdl & Šmelová, 2015). Vzdělávání probíhá dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní a mimoškolní pedagogiku vydaným Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 6. 5. 2009 (MŠMT, 2009). Specifikum Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní a mimoškolní pedagogiku jsou kompetence odborné (krom ostatních kompetencí – tj. komunikativní, k řešení problémů, sociální a personální, občanské kompetence a kulturní povědomí, kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, matematické a kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií), jejichž znění je následovné:

- *Připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku*
  - *Dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci*
  - *Usilovat o nejvyšší kvalitu své práce nebo služeb*
- *Jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní a mimoškolní pedagogiku, 2009, s. 10-11)*

Do délky studia je zařazena odborná praxe v rozsahu 10 týdnů. Střední školy poskytují taktéž zkrácené studium v tomto oboru. Budoucí učitelé připravující se na středních školách studují tedy ve čtyřletém studijním programu, celková délka přípravy pak činí 1 rok předškolního vzdělávání, 9 let školy základní a 4 roky školy střední zakončené maturitní zkouškou, dosažená úroveň ISCED je 354 (Eurydice, 2023). Můžeme jen diskutovat, jak takto široce pojaté vzdělávání zajistí dostatek specifických, odborných a kvalifikačních znalostí pro výkon povolání učitele mateřské školy.

### *Vzdělávání na vyšších odborných školách*

Druhou možností, jak získat kvalifikaci učitele mateřské školy je absolvování vyšší odborné školy pedagogické (VOŠ). Studium je členěno na semestry a zkušební období, realizováno formou přednášek, cvičení či seminářů. Můžeme zde shlédnout jistou podobnost se studiem vysokoškolským, a to dokonce i v délce samotného studia. Vyšší odborné školy pedagogické nabízejí vzdělávací program Předškolní a mimoškolní pedagogika (75-31-N/03), jehož délka je v případě prezenčního studia 3 roky, v případě studia dálkového roky 4, zakončený absolutoriem (Syslová, 2013). Podmínky pro přijetí sestávají z úspěšného složení maturitní zkoušky, podání přihlášky a absolvování přijímací zkoušky, jež se skládá ze dvou částí. Část první je tvořena formou písemného testu zaměřeného na tvořivost a analýzu pedagogicko-psychologických situací, část druhá je realizována formou volného rozhovoru s cílem zjištění motivace ke studiu a orientace v odborné problematice (Rýdl & Šmelová, 2015). Vyšší odborné školy poskytují kvalifikaci pro profesi učitele mateřské školy, získat pracovní pozici po jejím dokončení lze také jako vychovatel ve školní družině, pedagog v centrech volného času, a další. Školský zákon a vyhláška o vyšším odborném vzdělávání stanovují, že studium musí zahrnovat jednak přípravu teoretickou, avšak také přípravu praktickou, včetně odborné praxe, jejíž rozsah je stanoven akreditovaným vzdělávacím programem (Eurydice, 2023). Syslová (2013) poukazuje na rozdílnost mezi vysokoškolskou přípravou učitelů mateřských škol a přípravou učitelů mateřských škol na vyšších odborných školách, kterou můžeme shlédnout v tzv. reflektivní praxi, na niž se vyšší odborné vzdělávání příliš nezaměřuje a praktické zkušenosti mají mnohem menší zastoupení v učebních plánech VOŠ.

### *Pregraduální příprava na pedagogických fakultách*

Jistou trojkolejnost systému možnosti získání kvalifikace pro výkon profese učitele mateřské školy, uzavírá možnost vysokoškolského studia. Ve většině Evropských zemích i světa je vysokoškolské vzdělání pro učitele mateřských škol povinné. Česká republika je však jednou z mála zemí Evropské unie, která vysokoškolské studium pro kvalifikaci učitele mateřské školy nevyžaduje. Kvalifikaci na pedagogických fakultách lze získat v tříletém bakalářském studijním programu (Učitelství pro mateřské školy, Speciální pedagogika předškolního věku – učitelství pro mateřské školy, a další), dále lze pokračovat v navazujícím magisterském studijním programu (Předškolní pedagogika, Pedagogika předškolního věku). Studijní plány zahrnují mimo řady teoretických předmětů

orientovaných na pedagogicko-psychologické, didaktické a oborové problémy, taktéž průběžnou praxí, dále také praxí souvislou v rozsahu několika týdnů (Eurydice, 2023). Rýdl a Šmelová (2015) podotýkají, že plány jednotlivých fakult jsou odlišné, zdůrazňují však společné sjednocující učitelské složky – odbornost oborově předmětová, oborově didaktická a pedagogicko-psychologická. Rozdílnost můžeme také shlédnout v požadavcích jednotlivých fakult na přijetí, taktéž i ve státních závěrečných zkouškách.

Požadavek vysokoškolského vzdělávání pro učitele mateřských škol byl a stále je diskutován. Jak již bylo zmíněno výše, Česká republika je jen jednou z mála zemí, která nevyžaduje pro výkon profese učitele mateřské školy terciální vzdělání. Profesori, docenti a další odborníci (Syslová, Burkovičová, Spilková, Průcha, a další) na předškolní pedagogiku, v několika odborných publikacích a studiích neustále poukazují na význam vysokoškolské přípravy pro učitele mateřské školy, přičemž takto dosažená kvalifikace nezaznívá jen z úst odborníků a z řady politických doporučení, ale také z úst samotných učitelů mateřských škol (Wiegerová et al., 2015). Na poli pedagogického výzkumu nalezneme taktéž řadu odborných studií, které přinášejí důkazy o tom, že vyšší úroveň přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol ovlivňuje pozitivně kvalitu vzdělávání a výsledky dětí. Syslová a Hornáčková (2014), ve své studii, jež je zaměřena na Kvalitu reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol uvádí, že „vyšší kvalifikovanost učitelek (ISCED 5A a ISCED 5B) vede k lepší vybavenosti profesními znalostmi než u učitelek s nižší kvalifikovaností (ISCED 3A)“ (s. 3). Autor Štech (2007, podle Syslová & Hornáčková, 2014) podotýká, že i přesto, že toto tvrzení souzní s Národní soustavou povolání České republiky, ve které je uveden magisterský studijní program jako nejvhodnější způsob získání kvalifikace pro výkon profese učitele mateřské školy, nejsou ani do dnešní doby vyvíjeny tlaky, které by směřovaly k požadavku vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol.

### **3.3 Současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol v Evropských zemích**

Prostředí mateřské školy není již jen místem mateřské a ochranné péče o dítě, ale místem, který je obsazován edukačními trendy. Mimo to je mateřská škola zařazena mezi školské instituce kde, jak již název sám vypovídá, probíhá výchovně-vzdělávací proces, a na její pedagogii nahlížíme jako na plnohodnotné členy učitelské komunity. Ve většině zemí

světa, blíže ve většině evropských zemí jsou si toho vědomi, a proto je kladen důraz na terciální vzdělávání všech učitelů, tedy i učitelů mateřských škol (Wiegerová, et al., 2015).

Například v Bulharsku jsou učitelé mateřských škol vzděláváni na vysoké škole, kde získávají vysokoškolský titul. Vzdělávání zde zahrnuje povinně volitelné předměty související s dalším rozvojem kompetencí pro výkon učitelské profese. Rozvrh akademických hodin se skládá z odborných předmětů, avšak také z odborné praxe, jež se uskutečňuje v mateřských školách či školách systému předškolního a školního vzdělávání.

V Rakousku jsou učitelé mateřských škol vzděláváni na pedagogických fakultách pro předškolní vzdělávání. Studenti absolvují pětileté vysoké odborné školy na úrovni vyššího sekundárního vzdělávání, nejedná se tedy přímo o vysokoškolské vzdělávání na terciální úrovni, nýbrž příprava na profesi učitele mateřské školy je organizována po dobu 5 let na vysokých odborných školách. Vyučovány jsou předměty, jejichž obsah je zaměřen jednak na předškolní vzdělávání, dále také na všeobecný vzdělávací obsah. V průběhu výuky je možná specializace v oblasti pedagogiky, povinností je taktéž důkladná praktická příprava. V sousedním Německu je situace následovná. Učitelé pro předškolní vzdělání jsou připravováni jednak v tzv. Fachschulen, které jsou mezinárodně přiděleny na terciální úroveň. Někteří učitelé pro předškolní vzdělávání (zpravidla ti na vedoucích pozicích) jsou vzděláváni po dobu tří let na vysoké škole, následně jeden rok absolvují také praktický výcvik. Absolvovat mohou i čtyřleté studium s dvěma integrovanými semestry praxe. V prosinci 2011 vydala Stálá konference ministrů školství a kultury kvalifikační profil, jež se opírá o kompetence pro všechny pedagogické pracovníky v oblasti předškolního vzdělání a péče v rámci odborné přípravy na Fachschulen, který definuje úroveň požadavků na profesi a popisuje taktéž profesní kompetence, které musí učitel přípravného vzdělávání splňovat (Eurydice, 2023). Také v Polsku vysoké školy připravují učitele pro všechny stupně vzdělávacího systému, tedy i pro učitele mateřských škol, a to z důvodu zajištění přiměřené kvality odborné přípravy budoucích pedagogických pracovníků. Kvalifikaci na pozici učitele mateřské školy lze získat v rámci bakalářského či magisterského studijního programu (Eurydice, 2024). Vysokoškolské vzdělání je dále vyžadováno také v Belgii, Dánsku, Francii, Finsku, Maďarsku, Slovinsku, Řecku, Španělsku, Itálii či Portugalsku (zde je vyžadován magisterský titul pro získání kvalifikace učitele mateřské školy) (Oberhuemer, et al., 2010, podle Syslová, 2017).

V sousedním Slovensku může být kvalifikace pro výkon profese učitele mateřské školy získána na střední škole ve studijním programu „Učitelství mateřských škol“ či „Učitelství

a vychovávatele v mateřských školách.“ Kvalifikaci lze získat i v terciální sféře, tedy na vysokých školách v bakalářských (Učitelství, doučování a pedagogické vědy) a magisterských (Předškolní a základní pedagogika) studijních programech (Eurydice, 2024). Jedná se tedy o stejné formy nabití kvalifikace, jako v naší zemi.

Učitelské povolání je českou společností dlouhodobě vnímání jako prestižní. Jinak tomu není ani v jiných státech Evropy. Oproti tomu však stojí další výrazný problém, se kterým se v naší zemi potýkáme. Ve srovnání s jinými vysokoškolskými odborníky ve veřejném sektoru jsou učitelé právě ti, jejichž práce je výrazně hůře finančně ohodnocena. Oproti EU je pak situace skoro až kritická a čeští učitelé jsou hluboce finančně podhodnoceni. Plat učitelů je jedním z hlavních důvodů odchodu z profese, přidáme-li k tomu ještě vysoké společenské nároky, velkou administrativní zátěž, nízkou míru podpory sledujeme přímo odrazující efekt na budoucí studenty učitelství (Lounek et al., 2023). V České republice se této problematice věnoval Lounek et al. (2023), kteří ve své studii došli k závěru, že nedostatek financí je možné označit za hlavní a poměrně specifický důvod předčasného odchodu z profese.

### 3.4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část mé diplomové práce je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se zabývá profesionalizací učitelství, přičemž v jejím úvodu je věnována pozornost pojmu učitel mateřské školy v kontextu kurikulárních a legislativních požadavků, dále jsou definovány pojmy související s touto problematikou. Nejprve se zaměřujeme na pojem profese a s ním nutnost jeho specifikace vzhledem k učitelství. S oporou o odbornou literaturu konstatujeme, že v České republice je učitelství chápáno spíše jako semiprofese, jelikož nejsou naplněny důležité znaky profese. Následně je pozornost věnována profesionalizaci, jež je chápána jako jeden ze zásadních nástrojů reformem vzdělávacích systémů, diskutována je také nutnost profesního standardu, jež slouží ke zvyšování a udržování kvality učitele. Pojednáváme také o profesní přípravě učitelů a jeho podobě, která má výrazný vliv na pojetí profesního rozvoje. V řadách profesí poté závisí profesionalizace právě na dostupnosti profesních standardů, který v případě učitelství zpravidla stanovuje profesní kompetence učitele. I proto je druhá kapitola mé diplomové práce zaměřena na profesní kompetence učitele mateřské školy, reflektovány jsou některé modely kompetencí, včetně Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství, jež představuje společnou a zastřešující vizi kvality přípravy učitele v ČR. Třetí, a tedy i poslední kapitola teoretické



části mé diplomové práce shrnuje historický vývoj akademické přípravy učitelů v českých zemích, jelikož i dnes v neustále globalizující se společnosti nesmíme zapomínat na kontext historického pozadí. V přípravném vzdělávání v ČR panuje jistá „trojkolejnost“ systému, a proto jsou v závěru reflektovány současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol v ČR i v jiných státech EU.

Se stále zvyšujícími se požadavky na kvalitu předškolního vzdělávání je nutné se zamýšlet nad naléhavou otázkou, zda bude i nadále pouze středoškolská příprava učitelů mateřských škol dostačující (Syslová, 2017). Tato myšlenka se stala hnací silou a motivací pro zpracování druhé části mé diplomové práce, tj. části empirické, která pojednává o dané problematice z pohledu učitelů mateřských škol.

## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce předkládá kvalitativně orientovaný výzkum, včetně postupu jeho realizace. V rámci této kapitoly jsou nejprve určeny výzkumné cíle a otázky zkoumaného jevu, dále je uveden popis výběru metody, postup sběru dat, prezentace výzkumného souboru a postup analýzy dat.

### 4.1 Výzkumné cíle

Profesionalizace učitele začíná zpravidla jeho studiem na vysoké škole. Vzhledem k tomu, že vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol není legislativně ukotveno, tudíž není právním požadavkem na výkon této profese, kdy učitelům mateřských škol postačí pouze střední pedagogické vzdělání, je záměrem této diplomové práce tuto problematiku prozkoumat.

Hlavním cílem výzkumného šetření je odhalit, jaké jsou názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol.

V souladu s hlavním cílem výzkumu jsou staveny dílčí cíle výzkumu:

1. Popsat, jaké jsou největší přínosy vysokoškolského vzdělání učitelů mateřských škol.
2. Zmapovat, jaké rozdíly lze identifikovat ve vnímání profesních kompetencí u různě vzdělaných učitelů mateřských škol.
3. Přiblížit, jak různě vzdělaní učitelé mateřských škol pracují na svém profesním rozvoji.

V souladu s výzkumnými cíli jsem dále tvořila výzkumné otázky, na které je snahou nalézt odpovědi s využitím polostruktovaného interview s učiteli mateřských škol.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké jsou názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělání?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou největší přínosy vysokoškolského vzdělání u učitelů mateřských škol?
2. Jaké rozdíly lze identifikovat ve vnímání profesních kompetencí u učitelů mateřských škol?
3. Jak různě vzdělaní učitelé mateřských škol pracují na svém profesním rozvoji?

## 4.2 Strategie výzkumu

S ohledem na charakter výzkumných cílů a otázek jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum. Kvalitativně orientovaný výzkum této diplomové práce se zabývá významem vysokoškolského vzdělávání pohledem učitelů mateřských škol. Zjednodušeně můžeme říci, že hlavním záměrem kvalitativního výzkumu je odhalit zkušenosti účastníků výzkumu s určitým, respektive zkoumaným jevem (Strauss & Corbinová, 1999).

Dle Švaříčka a Šed'ové (2010) je kvalitativně orientovaný výzkum využíván pro zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, přičemž je cílem výzkumníka získat celkový, chceme-li komplexní obraz těchto jevů, které jsou založeny jednak na specifickém vztahu mezi participantem výzkumu a výzkumníkem, avšak také na hloubce dat. Cílem výzkumníka je pochopení situace tak, jak ji prezentují a chápou aktéři sociální reality. Výzkumník tedy velmi zjednodušeně řečeno stojí v roli detektiva a jeho úkolem je vypátrat, jak participant výzkumu rozumějí zkoumaným sociálním situacím či jaké důvody je vedou k určitému typu chování. Chrátka (2016) říká, že kvalitativně orientované výzkumy tedy zdůrazňují subjektivní názory a aspekty jednání lidí, přičemž také připouštějí existenci více realit.

Jelikož je hlavním cílem mého výzkumu odhalit názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělávání, jeví se mi kvalitativně orientovaný výzkum, především z hlediska nabízených metod, jako nejvhodnější design výzkumu, který jsem zvolila s motivací hlubšího pochopení souvislostí. Vzhledem k osobnímu kontaktu s účastníky v jejich přirozeném prostředí výzkumu mohu kdykoliv ve vhodné chvíli reagovat na zajímavé myšlenky zúčastněných participantů, doptávat se a hlouběji dojít k pochopení jejich sdělení.

## 4.3 Výběr výzkumného souboru

Hlavními účastníky kvalitativního výzkumu jsou aktéři sociální reality a jejich chápání různých pojmů a vztahů mezi nimi (Švaříček & Šed'ová, 2010). Výzkumný soubor této diplomové práce je tvořen učiteli mateřských škol. Výběr byl zaměřen na učitele, jež vystudovali střední pedagogickou školu, nebo na učitele mateřských škol, kteří absolvovali vysokoškolské studium. Rozsah výzkumného vzorku čítal 10 učitelů mateřských škol, přičemž byla stanovena tato kritéria pro výběr:

1. Participant musí mít střední pedagogickou školu nebo vysokoškolské vzdělání ve studijním programu – Učitelství pro mateřské školy, Předškolní pedagogika a další studijní programy jim příbuzné.
2. Participant musí pracovat na pozici učitele mateřské školy, popřípadě v minulosti na této pozici pracoval.

Stanovená kritéria jsou důležitá pro získání kvalitních dat. Další kritéria nebyla striktně určena, nýbrž vyplývala ze vzdálenosti lokalit, ve kterých jsem výzkum realizovala. Všichni participanté výzkumu byli ze Zlínského kraje, konkrétně pak 8 participantů bylo z okresu Zlín, 2 z okresu Vsetín. V rámci výzkumného šetření nevystupuje žádný participant mužského pohlaví, finální podobu tvořilo 10 žen, tedy učitelek mateřských škol. Etika výzkumu byla zajištěna a od všech participantek byl před zahájením sběru dat získán souhlas s účastí ve výzkumném šetření, participantky byly seznámeny s využitím získaných dat a s jejich právy a možnostmi kdykoliv odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku. Tento souhlas byl udělen do informovaného souhlasu s poskytnutím interview a jeho následným využitím, jež byl vytvořen pro účely mé diplomové práce.

Nyní uvedu charakteristiku participantek výzkumného šetření, jejich označení je shodné s označením těchto participantek u přepisu polostrukturovaného interview, tj. U1-U10.

#### 4.4 Charakteristika participantek

Tabulka 1 Charakteristika participantek (vlastní zpracování)

Označení – učitelka	Délka praxe	Dosažené vzdělání
1	3 roky	Vysokoškolské – Mgr.
2	2 roky	Vysokoškolské – Bc.
3	3 roky	Vysokoškolské – Bc.
4	10 let	Vysokoškolské – Bc.
5	11 let	Vysokoškolské – Bc.
6	26 let	Středoškolské
7	13 let	Středoškolské
8	3 roky	Středoškolské

9	4 roky	Středoškolské
10	5 let	Středoškolské

**Učitelka 1 (U1):** První participantkou je mladá učitelka mateřské školy, jejíž věk je okolo 30 let. Pracuje v mateřské škole, jež sídlí v městské části ve Zlínském kraji. Na pozici učitelky mateřské školy pracuje třetím rokem, délka její praxe jsou tedy tři roky. V současné době pracuje v homogenní třídě 5–6letých dětí. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské. Po střední škole se rozhodla dále pokračovat a vystudovala bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy, později pokračovala v navazujícím studijním programu Předškolní pedagogika.

**Učitelka 2 (U2):** Druhá participantka je taktéž velmi mladá učitelka mateřské školy, věk okolo 25 let. Nyní pracuje v malé mateřské škole na vesnici ve Zlínském kraji, délka její praxe jsou dva roky. Tato mateřská škola je pouze dvoutřídní, třídy jsou homogenní. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské. Po střední pedagogické škole vystudovala bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy. V současné době silně uvažuje o pokračování ve studiu navazujícího studijního oboru Předškolní pedagogika.

**Učitelka 3 (U3):** Třetí participantka je opět velmi mladá učitelka mateřské školy, její věk je taktéž okolo 25 let, má za sebou tříletou praxi v oboru. Tato participantka pracuje v městské mateřské škole ve Zlínském kraji. V současné době pracuje s věkovou skupinou 4–5letých dětí. Zároveň také studuje druhým rokem navazující magisterské studium na jedné vysoké škole, kde vystudovala taktéž bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy.

**Učitelka 4 (U4):** Čtvrtá participantka je učitelka mateřské školy, která dříve pracovala na pozici ředitelky mateřské školy. V současné době však pracuje jako učitelka mateřské školy na vesnici ve Zlínském kraji. Její věk je okolo 45 let, délka její praxe je 10 let. V mládí nedokončila ze zdravotních důvodů studium na střední pedagogické škole, později vystudovala obchodní akademii. Po několikaleté praxi v oboru financí se rozhodla vystudovat střední pedagogickou školu dálkovou formou, dále vystudovala bakalářský studijní program v pedagogickém oboru.

**Učitelka 5 (U5):** Pátá participantka je taktéž učitelka mateřské školy, která v oboru pracuje již 11 let. V současné době pracuje ve stejné mateřské škole jako U1, tedy v mateřské škole ve Zlínském kraji. Její věk je okolo 40 let. Nyní zastává funkci zástupce ředitele pro

mateřskou školu, zároveň pracuje ve třídě s 2–3letými dětmi. V mládí vystudovala střední pedagogickou školu, po několika letech praxe se rozhodla doplnit si kvalifikaci a vystudovala bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy.

**Učitelka 6 (U6):** Šestá participantka pracuje v osmi třídní mateřské škole ve Zlínském kraji. V současné době čítá délka její praxe téměř 25 let. Její věk je cca 45 let. V mládí vystudovala střední pedagogickou školu. Po střední pedagogické škole si podala přihlášku na školu vysokou, konkrétně na obor Učitelství pro první stupeň základní školy, na který byla přijata. Studovat vysokou školu se nakonec nerozhodla a nastoupila do mateřské školy. V letošním školním roce pracuje v homogenní třídě 5–6letých dětí.

**Učitelka 7 (U7):** Sedmá participantka pracuje v malé vesnické mateřské škole stejně jako U3. Délka její praxe sčítá už 13 let. Její věk je okolo 50 let. V mládí vystudovala střední zdravotnickou školu, léta pracovala jako zdravotní sestra v nemocničním provozu. Celý život však toužila být učitelkou, a proto se téměř ve svých 34 letech rozhodla vystudovat střední pedagogickou školu. V současné době pracuje jako zástupce ředitele pro mateřskou školu, zároveň působí ve třídě předškoláků, tj. dětí ve věku 5–6let.

**Učitelka 8 (U8):** Osmou participantkou je učitelka mateřské školy, která pracuje opět ve stejné mateřské škole jako U1 a U5, zároveň sdílí společnou třídu 5–6letých dětí s U1. Její věk je okolo 55 let. V mládí pracovala jako účetní v korporátu, později si při práci udělala kurz asistenta pedagoga. Dále vystudovala střední pedagogickou školu, tentokrát dálkovou formou a začala pracovat jako vychovatelka ve školní družině. Nyní již třetím rokem pracuje jako učitelka mateřské školy.

**Učitelka 9 (U9):** Devátá participantka je taktéž učitelka mateřské školy, jejíž věk je okolo 45 let. V současné době pracuje s věkovou skupinou 4–5letých dětí v osmitřídní mateřské škole ve Zlínském kraji, stejně jako U6. V mládí vystudovala střední pedagogickou školu, v rámci oboru však dlouhá léta nepracovala. Po dlouhodobé mateřské dovolené začala pracovat jako asistentka pedagoga, později nastoupila na pozici učitelky mateřské školy, kde pracuje již čtvrtým rokem.

**Učitelka 10 (U10):** Desátou participantkou je mladá učitelka mateřské školy, pracující ve stejné mateřské škole jako učitelka č. 6 a učitelka č. 9. V současné době nastoupila na mateřskou dovolenou. Délka její praxe je téměř 5 let, její věk je okolo 26 let. Vystudovala střední pedagogickou školu. Pracovala s 3–4letými dětmi.

## 4.5 Metody sběru dat

Pro mou diplomovou práci jsem v rámci metody sběru dat zvolila polostrukturované interview s učiteli mateřských škol. Cílem polostrukturovaného interview je získat od participantů výzkumu detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu (Švaříček & Šedřová, 2010). Takový rozhovor sestává z řady důkladně promyšlených otevřených otázek, na které participanté výzkumu odpovídají (Hendl, 2005). Zároveň je polostrukturované interview kompromisem či „zlatou střední cestou“ mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview. V rámci výzkumného šetření se výzkumník sice drží stanovených otázek, avšak má možnost reagovat na podněty od respondentů. Velkým benefitem je tedy přímý kontakt, volnost a jistá pružnost v kladení otázek, možnost požadování dovysvětlení, sledování výrazů participantů výzkumu či možnost získat důvěrné informace (Skutil, et al, 2011).

Díky výše zmíněným charakteristikám polostrukturovaného interview jsem pro něj rozhodla i já. Nejprve jsem tvořila otázky do interview, tyto otázky jsem tvořila na základě cílů a otázek výzkumu, kritéria pro sestavování otázek tedy záležela na tomto faktoru. Dále jsem se snažila, aby otázky byly jednoznačné, jasné a přesné a abych od participantů získala potřebná data. Prvotní strukturu otázek, chceme-li prvotní okruh jsem tedy měla stanovený, v rámci realizace interview se pak postupně odkrývaly otázky, jež vyplývaly z odpovědí participantek. V mnoha případech jsem tedy reagovala na zajímavé odpovědi, sledovala neverbální stránku komunikace, v případě nutnosti objasnila otázky.

## 4.6 Sběr dat v terénu

Před započatím sběru dat v terénu probíhala příprava zahrnující jednak studium odborné literatury zkoumající a reprezentující problematiku diplomové práce, avšak také příprava v rámci metodologie výzkumu. Před samotným sběrem dat bylo provedeno jedno interview v rámci pilotáže, v návaznosti na něj proběhla úprava tematických oblastí, tj. otázek k polostrukturovanému interview, které mapovaly jednak oblast profesní přípravy učitelů mateřských škol, avšak také otázky, které pokrývaly oblast profesních kompetencí. Poté již proběhl sběr dat v terénu.

Oslovování participantů do výzkumu jsem započala již v září roku 2023. Nejprve jsem využila osobních kontaktů. Později byla také kontaktována jedna mateřská škola, ze které byly ochotny některé učitelky se mého výzkumu zúčastnit. Díky nutnosti mít rovnoměrný počet vysokoškolsky vzdělaných a středoškolsky vzdělaných učitelek jsem musela ještě



v lednu 2024 oslovit další mateřskou školu. Sběr dat v terénu probíhal od prosince roku 2023 do ledna roku 2024. První dvě interview byla realizována v prosinci roku 2023, dalších osm bylo realizováno v průběhu ledna 2024 (viz. Tabulka 2 Harmonogram (vlastní zpracování)).

Většina interview probíhala v prostorách mateřských škol, kde participantky pracují. Dva rozhovory probíhaly v domácím prostředí participantek, které mne pozvaly k sobě domů. Jeden rozhovor probíhal přes internetovou aplikaci MS Teams. Délka rozhovorů se odvíjela od individuálních zkušeností participantek výzkumu. V průměru trvala interview kolem 45 minut. Učitelky byly velmi ochotné a otevřené, snažily se na všechny otázky odpovědět. Jedna paní učitelka však neskryvala velké znepokojení, zejména z otázek zaměřených na povinné vysokoškolské vzdělávání, které ale sama měla. V rámci tohoto interview byla učitelka útočná, neustále otázkami pohrdala a snažila se zjistit můj názor na danou problematiku, popřípadě mi její názor vštípit. Nicméně i toto interview přineslo velmi zajímavá data, a proto jsem je rozhodla ho do výzkumného vzorku zařadit.

Tabulka 2 Harmonogram (vlastní zpracování)

<b>Harmonogram</b>	
Oslovování případných participantů výzkumu	od září 2023
Sběr dat v terénu	prosinec 2023–leden 2024
Zpracování dat	únor 2024–březen 2024

## 4.7 Zpracování dat

Po podepsání informovaného souhlasu participantkami výzkumu jsem všechna interview nahrávala na aplikaci diktafon v mobilním telefonu. Všech deset rozhovorů bylo následně přepsáno do podoby doslovné transkripce. Hendl (2005) říká, že transkripce nazýváme proces, při kterém výzkumník přepisuje mluvený projev z interview do podoby písemného textu. Jedná se o velmi náročnou časovou aktivitu, kterou však výzkumník nemůže vynechat. Osobně jsem rozhovory přepisovala do počítačové aplikace Microsoft Word. Při transkripci jsem nevyužila žádný program, který převede mluvený projev do psané podoby. Přepis jednoho rozhovoru mi trval přibližně 4 hodiny.

Po důkladné transkripci jsem se dále již přesunula k analýze dat. Nejprve jsem všechny rozhovory důkladně pročetla, komentovala vlastními poznámkami. Poté jsem se dostala již k samotné analýze dat, tedy v mém případě k otevřenému kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“ (Strauss & Corbinová, 1999, s. 39). Na základě postupu dle Strauss a Corbinové (1999) jsem při otevřeném kódování analyzovala pojmy pomocí pečlivého studia údajů. Jednotlivé části či úryvky textu jsem rozebrala na jednotky, následně jim přidělila tzv. kód, který reprezentoval popsáný jev či myšlenku. Všechny rozhovory kodovala „v ruce“, tento způsob mi nejvíce vyhovoval. Kódy jsem se snažila tvořit výstižné a přesné, tedy tak, aby byly hlavní nositelé myšlenek participantů. K jednotlivým pasážím jsem se neustále vracela, pokládala si návodné otázky pro kódování, kterými jsem se inspirovala od Flicka (2006, podle Švaříčka a Šedřová, 2010). Po dokončení kódování, byly všechny kódy přepsány do počítačové aplikace Microsoft Excel. V momentě, kdy jsem měla vytvořený seznam kódů, započala jsem systematickou kategorizaci dat. Tedy jednotlivé kódy byly shlukovány na základě podobnosti do celků, následně vznikly subkategorie a kategorie. Dle Švaříčka a Šedřové (2010) je hlavním principem kategorizace kódů seskupování podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti. Výsledné kategorie jsou komentovány v kapitole níže s názvem interpretace dat. Mezi vzniklými kategoriemi jsem následně hledala vztahy, opírala se o klíčová tvrzení a soustředila je kolem ústředního jevu mé diplomové práce. Pro lepší orientaci a pochopení vztahů mezi vzniklými kategoriemi jsem si v pracovní verzi vytvořila „model“, prostřednictvím kterého jsem se snažila postihnout vztahy a proměnné vzniklé v rámci systematické kategorizace dat. Vzniklý model (Příloha IV: Hledání souvislostí mezi kategoriemi – „model“).

se poté stal oporou při hledání spojení mezi kategoriemi, tj. při tvorbě schématu kategorií.

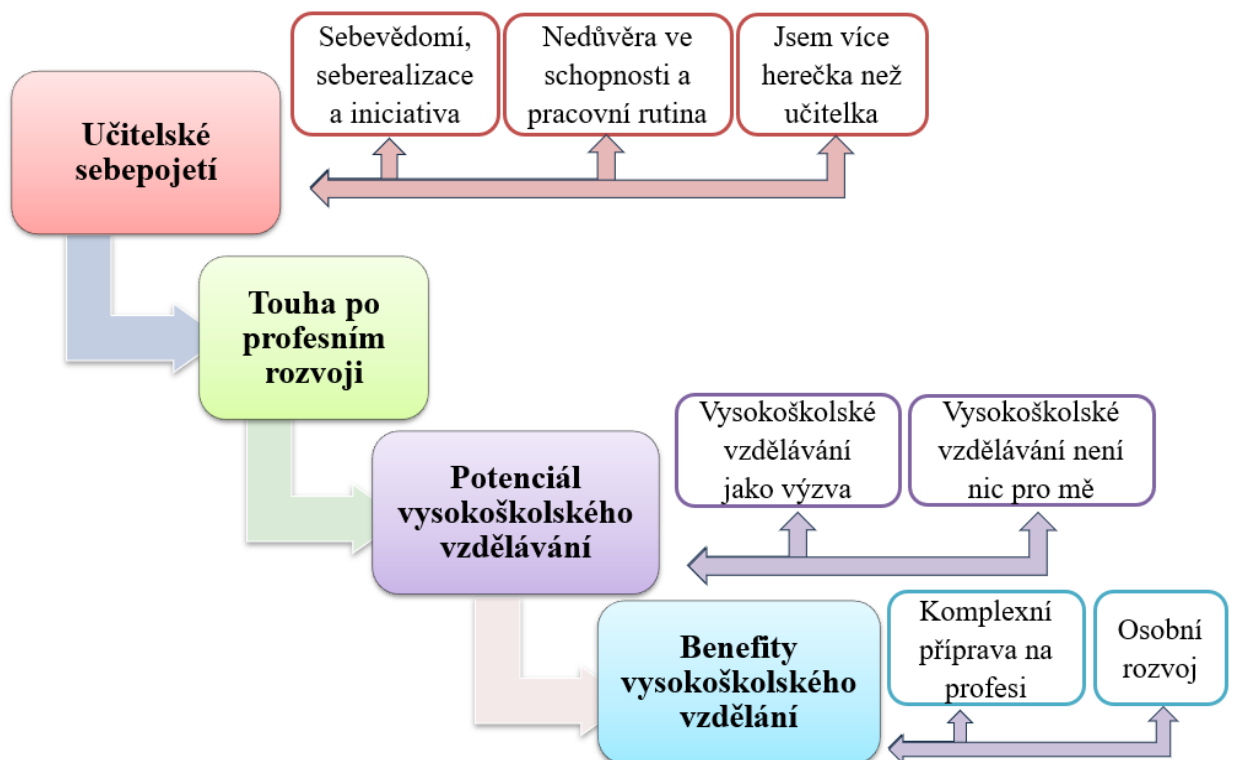
## 5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V rámci páté kapitoly mé diplomové práce interpretuji data získána pomocí polostrukturovaného interview s různě vzdělanými učiteli mateřských škol. Polostrukturovaná interview byla přepsána do podoby doslovné transkripce, následně analyzována prostřednictvím metody otevřeného kódování, poté proběhla systematická kategorizace dat.

Po ukončení analýzy dat vyvstaly celkem 4 kategorie s názvy:

- I. Učitelské sebepojetí
- II. Touha po profesním rozvoji
- III. Potenciál vysokoškolského vzdělávání
- IV. Benefity vysokoškolského vzdělávání

V rámci některých kategorií vznikly taktéž další subkategorie, kterých bylo celkem 7. Jednotlivé kategorie a subkategorie jsou opřeny o celkem 308 kódů získaných z deseti rozhovorů s různě vzdělanými učitelkami mateřských škol. Pro lepší přehlednost uvádím zpracování kategorií pomocí schématu, které interpretuje jednotlivé kategorie.



Obrázek 1 Schéma výsledných kategorií (vlastní zpracování)

Příložené schéma zdůrazňuje, že hlavní roli v chápání učitele jako sebe samotného v profesi určuje mimo jiné i jeho profesní zdatnost. Profesní zdatnost následně ovlivňuje učitelské sebepojetí, které se liší na základě toho, jakou nejvyšší kvalifikaci učitel získal. Vysokoškolsky vzdělané učitelky reprezentují jejich subjektivně vnímanou zdatnost ve smyslu pocitu sebedůvěry a sebevědomí. Středoškolsky vzdělané učitelky projevily nižší subjektivně vnímanou zdatnost a cítí tedy nedůvěru ve své schopnosti. Na subjektivní vnímání učitelského sebepojetí má vliv také současné dítě. Přes stále zvyšující se nároky na vzdělávání současných dětí a v souladu s podporou profesní zdatnosti všechny učitelky projevují touhu po profesním rozvoji, přičemž reflektují vysokoškolské vzdělávání a jeho význam, který ne všechny však shledávají. Potenciál vysokoškolského vzdělávání sebou přináší benefity, které participují na profesním rozvoji učitele i osobním rozvoji jedince.

## 5.1 Učitelské sebepojetí

Učitelé stojí před obtížným úkolem, vykonávají souhrnnou společenskou roli, přičemž jsou na ně kladeny nemalé nároky. Učitel si tedy v průběhu svého působení v profesi prohlubuje svou představu o sobě nejen ve smyslu profesní identity, avšak také v rámci identity osobní. Klíčovým faktorem je poté pochopení sebe samotného jako učitele a utváření svého profesního „já“. První kategorie nese název „*Učitelské sebepojetí*“ a je rozdělena do dalších tří subkategorií reprezentujících výsledky z dat získaných od participantů výzkumu.

### Sebevědomí, seberealizace a iniciativa

Být ideálně připravený učitel na vzdělávání dětí v dnešní neustále se globalizující společnosti je nadmíru těžký úkol, před který jsou učitelé mateřských škol postaveni. Na jedné straně vidíme neustále se zvyšující se nároky a s nimi i snahu některých učitelů těmto nárokům nepodlehout a vyrovnat se jim. Na straně druhé spatřujeme neochotu a stereotypy druhé skupiny učitelů. První subkategorie však nahlíží na skupinu první, tedy tu, která nárokům nepodléhá a svými snahami, profesními znalostmi a pílí přispívá k profesionalizaci učitelské profese.

Vím, umím a jsem – aneb podoba ideálního učitele v kombinaci s jistou mírou sebevědomí a touhy seberealizace charakterizuje první subkategorii mé diplomové práce. Práce učitele zahrnuje sumář profesních činností, kterých si jsou učitelé vědomi a uplatňují veškeré poznatky získané v rámci svého přípravného vzdělávání, dále také při dalším profesním rozvoji v praxi k jejich úspěšnému vykonávání. Vysokoškolsky vzdělané učitelky

mateřských škol se domnívají, že podoba a stupeň přípravného vzdělávání má výrazný vliv jednak na utváření sebepojetí učitele, ve smyslu profesního „já“, dosažená kvalifikace se poté zásadně odvíjí také v profesních činnostech učitelek mateřských škol. Například U2 zmiňovala roli vysoké školy, která ji dle jejího názoru přivedla k dokonalosti, na základě dosaženého vzdělání se cítí být odborníkem, své profesní schopnosti a znalosti hodnotí jako celistvé i s ohledem na kontext jejího oboru. S totožnou myšlenkou se shoduje také U3, jež argumentuje, že úroveň přípravného vzdělávání zásadně odvíjí prestiž učitelství a schopnost interakce s jednotlivými činiteli výchovně-vzdělávacího systému: „[...] vím, jak jednat s lidmi, rodiči, dětmi a nadřízenými, to vše díky vysoké škole.“

Vnímání sebe samotného v profesi se však projevuje také ve složkách profesních kompetencí reprezentujících určitou způsobilost k úspěšnému vykonávání profesních činností. V rámci výzkumného šetření projevovaly učitelky s vysokoškolským vzděláváním iniciativu mířenou ke změně či zlepšení určitých úkonů, jež pravidelně vykonávají v rámci svých pracovních povinností.

Například U1 hovořila o snaze pozvednout pedagogickou diagnostiku v mateřské škole, ve které působí. S oporou o znalosti a dovednosti, které získala dle jejich slov převážně v rámci přípravného vzdělávání má jasnou představu o diagnostických nástrojích a způsobu realizace diagnostického procesu: „*Chtěla jsem to trošku pozvednout a já si myslím, že by ta pedagogická diagnostika šla udělat úplně jinak. Já jsem chtěla, aby vlastně mělo každé dítě tady toto portfolio, které by svým způsobem bylo zakládací [...]*“

O pedagogické diagnostice ve smyslu její inovace hovořila také U2, která jednak kritizovala současný pohled na diagnostiku dítěte předškolního věku, opět ve vztahu k její mateřské škole: „[...] *není to dostačující, protože v tom záznamovém archu nemáme ani prostor pro nějaké poznámky, je to vyložene tabulka, kde se dělají křížky. Jak pak probíhá ta individualizace, když zaškrtnu umí nebo neumí? To jako snad není ani diagnostika.*“ Sama učitelka pak dodává, že se orientuje v této oblasti, má přehled o možnostech zpracování diagnostiky s oporou o řadu diagnostických názorů, se kterými se ztotožňuje, přičemž sama vyvíjí úsilí zpracovat si svoji vlastní diagnostiku a docílit tak potřebné změny. Pedagogická diagnostika byla atraktivním a velmi diskutovaným tématem i u dalších učitelek, kdy některé z nich projevovaly snahu se v této oblasti dále realizovat a vzdělávat, jako např. U3 „[...] *a právě po tom webináři jsem si oddychla, že všechno nemusíme dělat tak složitě, hlavně aby to dávalo smysl.*“ Na základě získaných zkušeností a dovedností pak tato učitelka efektivně využila získané vědomosti a implementovala je

v praxi „[...] a ověřujeme teď, jak moc efektivní bude. Ale když to je opravdu k něčemu, a dělá se mi to dobře, tak v tom pak vidím neskutečný smysl.“ U těchto učitelek tedy vidíme jednak snahu zefektivňovat a zkvalitňovat svou práci, avšak také efektivitu využití profesních znalostí získaných přípravným či dalším vzděláváním.

Sebevědomí projevovaly učitelky i v dalších složkách profesních kompetencí. O průběhu plánování výchovně-vzdělávacích činností pro děti hovoří U1, která neskrývá pocit kvality v souvislosti s přípravou výchovně-vzdělávacích činností. „[...] myslím si, že to umím dobře propojit, zaměřuji se na různé didaktiky a snažím se volit spíše metody a organizační formy, které jsou aktivizující pro ty děti.“ V oblasti plánování je velmi zdatná také U4, která přemýšlí nad jednotlivými souvislostmi ve smyslu individuality dětí a uzpůsobení tak vzdělávací nabídky, dále uvažuje také o vlivu genderového složení třídy, které označuje za důležitý faktor pro přípravu vzdělávací nabídky – „Vždycky musím brát při plánování v potaz jednak složení třídy ve smyslu jejich schopností a dovedností, avšak také беру ohled na seskupení dle pohlaví dětí.“ Celkově pak vystupovaly učitelky s vysokoškolským vzděláním jako ty, které se staví do role facilitátora a zastávají názor, že dítě má být během výchovně-vzdělávacího procesu aktérem.

Provázanost mezi skupinami vysokoškolsky a středoškolsky vzdělaných učitelek zajistila U6, která svými názory spadá do obou subkategorií, tj. subkategorie první, i druhé. Právě tato učitelka hovořila o dítěti ve smyslu jeho aktérství ve výuce, avšak v celkem nejasném kontextu. Při plánování výchovně-vzdělávacích činností uplatňovala předchozí zkušenosti dětí, aktivity koncipovala na principu gradace, a zásadně odmítala nadměru řízení dětí při vzdělávacích činnostech. Ona sama pak také vyzdvihovala alternativní prvky ve vzdělávání, konkrétně hovořila o své zkušenosti při práci v tzv. centrech aktivit jejich návaznosti na prostředí pro učení a jeho důležitosti: „[...], když to má nějaký řád a smysl, tak ty děti ví, kam patří a já vlastně taky. Takže když to má nějaký řád a smysl to prostředí k učení, tak určitě se to nějak odrazí. Prostředí pro učení je tedy zásadní, protože každý ví, kam patří, nejen v tom životě, ale i v tom prostoru třídy.“

V současné době poukazovaly učitelky na stále zvyšující se nároky kladené na administrativu ve školství. V rámci výzkumného šetření vystupují učitelky s vysokoškolským vzděláním jako lépe připravené v této oblasti. O administrativním zatížení hovořilo všech deset učitelek participujících v tomto výzkumu. Vysokoškolsky vzdělané učitelky poté opět projevovaly sebevědomí a schopnost umění se s těmito nároky vypořádat. U2 hovořila o profesních činnostech v souvislosti s administrativou ve smyslu

naprosté samozřejmosti. Dle jejich slov ona sama umí jednotlivé administrativní úkony realizovat, ví, jak na to v kontextu jejich smysluplnosti. Opět naráží na přípravné vzdělávání a jeho roli v profesi učitelek mateřských škol: „[...] jsem ráda, že jsem si tu vysokou školu dodělala, protože na střední škole jsme o tohle ani nezavadili, což teda nechápu a je to absurdní.“ O administrativě hovoří taktéž U1, konkrétně o evaluaci, jež považuje za zátěž, nikoliv však ve smyslu neporozumění jejímu účelu a neschopnosti její realizace, avšak právě z naprosto opačného pohledu, tedy realizace dle jejich slov nesmyslné evaluace, která nesplňuje kritéria správnosti a je tedy pro tuto učitelku zátěží, jelikož ona sama nesouhlasí s jejím obsahem. „[...] my máme úplně minimum prostoru pro evaluaci, a já bych chtěla třeba, ale ostatní teda ne, aby byla daleko propracovanější, aby prostě tam bylo vyloženo dané, co mám evaluovat, protože pokud tam mám kolonku tak je to hodnocení a ne evaluace, protože evaluace má mít vlastně nějaké kritéria.“ Opět můžeme shlédnout snahu o inovaci na základě dostatečné informovanosti o podobách a možnostech evaluace. Evaluaci zmiňuje také U6, jediná středoškolsky vzdělaná učitelka vystupující v této subkategorii, která vyzvedává smysl evaluace a její návaznost pro další plánování výchovně-vzdělávacích činností pro děti. Ona sama pak hodnotí evaluaci za zásadní nástroj hodnocení kvality výchovně-vzdělávacích činností.

Na administrativní zátěž učitelů reaguje také U4, která jako jediná ze všech 10 učitelek mateřských škol participujících na mém výzkumu hovoří o roli ředitele a jeho vlivu na administrativní zátěž učitelů. „Já si myslím, že ta administrativa je o řediteli, protože, když se podíváte, co jakoby je důležité, coby učitel jako musel nebo musí vytvářet, tak mi nepřijde, že by toho byla nějaká přehršel at'. Ale samozřejmě ta ředitelka se snaží kvůli ČŠI to vyrábí papír pro papír.“ Samy středoškolsky vzdělané učitelky hovořily o vysokoškolsky vzdělaných učitelkách jako o naprosto kvalitně připravených profesionálech v této oblasti, tj. v oblasti administrativy. Učitelky zároveň podotýkaly, že nejenom evaluace, ale také schopnost práce s kurikulárními dokumenty je takto vzdělaným učitelkám ku prospěchu oproti nim.

O novinkách a inovacích, které zefektivní práci učitelkám, včetně jejich implementace hovoří U5, která zmiňuje praktičnost a efektivitu iniciovaných změn. „[...] co teď máme nově vytvořené jsou myšlenkové mapy ke každému tématu, které jsou pro nás takový must, jakože pro nás učitelky, a to mně hodně pomáhá, takže na základě této novinky pracuji a je to super.“

V rámci rozhovorů s učitelkami mateřských škol však často zaznívaly také obavy či nespokojenost související s nepřijetím změny, kterou iniciovaly. Nepřijetí změny ze strany jejich kolegyň, které, jak uvádí U1 jsou buď starší či pohodlnější, U5 poté dodává méně kvalifikované, nevidící pozadí kontextu jednotlivých profesních činností. Se stejným problémem se setkává také U2 a U3. Učitelky iniciující změny se na to tedy cítí být dle jejich slov samy. I přesto, že vědí, jak na změny, projevují touhu seberealizace a zkvalitňování jejich práce, nejsou podpořeny ostatními učitelkami. Samy pak říkají, že při inovacích je naprosto nutná spolupráce všech, která pokud nebude fungovat, ony samy se mohou snažit sebevíce, efekt se však nedostaví. S neochotou a nepodporou svých kolegyň se setkaly hned tři učitelky. U1 říká, že *„opět to naráží na nepřízeň ostatních, protože argumentují tím, že to bude další papír navíc, že to bude složitější. Prostě, když se obvykle přijde s něčím novým, tak to naráží na to, že se to nechce dělat jinak.“* U2 zmiňuje obdobnou situaci, jako další faktor znesnadňující prosazení změny přidává její věk a délku praxe, která je jinými kolegyněmi považována za nedostatečnou. *„[...] to by mi stejně neprošlo, ony jsou zvyklé to dělat takhle už dlouho a já mladá tady nic měnit přece nemůžu.“* Stěžejní roli při inovacích, změnách či seberealizacích učitelek zastává také vedení, na které v negativním slova smyslu poukazuje U3, která zmiňuje potlačování její snahy – *„[...] paní ředitelka je zastávce tohoto, takže žádná změna myslím si, že v následujících letech nehrozí.“* Důvod proč tomu tak je pak argumentuje U3 jednak blízcím se důchodovým věkem ředitelky mateřské školy, dále také strachem zavádět nějaký nový systém.

V konečném důsledku tedy zazněly argumentace šesti učitelek mateřských škol, ve kterých se pocit sebevědomí, touha po seberealizaci, snaha iniciovat nové změny či jistá míra kreativity projevovaly zcela zásadně v jednotlivých fázích profesních činností těchto učitelek. Oproti tomu stojí skupina 5 středoškolsky vzdělaných učitelek, ze kterých však některými prvky vystupuje U6 a zajišťuje tak diferenciaci mezi těmito skupinami. Nejsou to však pouze činnosti přípravné, ve kterých vystupovaly vysokoškolsky vzdělané učitelky jako lépe připravené. Jejich kvalifikace se projevovала také v úrovni přímé pedagogické činnosti či profesionální péče o dítě ve smyslu individualizace výchovně-vzdělávacího procesu.

### **Nedůvěra ve schopnosti a pracovní rutina**

Druhou subkategorii charakterizují čtyři středoškolsky vzdělané učitelky mateřských škol participující na mém výzkumném šetření, již výše zmiňovaná participantka U6 se pohybuje



na pomezí těchto dvou skupin. Již několikrát v mé diplomové práci byly zmíněny a argumentovány stále zvyšující se nároky na profesi učitele mateřské školy a jeho celospolečenská role. Učitelky se středoškolským vzděláním však odmítají participovat na změnách či inovacích, které u nich vyvolávají pocit nejistoty. Nedůvěru poté projevují i v běžných profesních činnostech.

Trnem v oku se pro středoškolsky vzdělané učitelky stala právě již výše zmiňovaná administrativa. Učitelky vnímají administrativní zatížení současného školství za fatální, v důsledku její neznalosti a chybějících profesních znalostí a schopností pojících se s touto oblastí, poté označují některé administrativní úkony za zbytečné, jako např. U7: *„Já, když to dnes vidím, tak si myslím, že je tolik zbytečných věcí, tolik zbytečných, že opravdu to jako nechápu. Je to právě papírování, které nám bere ten čas s dětmi, který bychom mohli smysluplně využít.“* S ní se ztotožňuje také U8, která hovoří taktéž o administrativě ve smyslu úbytku času, který by mohla strávit s dětmi: *„[...] zrušila bych všechno. Pořád se tady pohybujeme od děcek k papírům a jak já s oblibou říkám, papír snese všechno přece.“* Tato učitelka zároveň podotýká, že administrativu, avšak ani pedagogickou diagnostiku nerealizuje pravidelně, nýbrž jednou za čas. Evaluaci dle jejího tvrzení v průběhu školního roku nezpracovává, její zpracování poté probíhá na konci školního roku, kdy je to již nutností. Můžeme tedy shlédnout neschopnost se vyrovnat s požadavky, které jsou na učitelku kladeny, což můžeme považovat za znak nedostatečné profesionality ve smyslu nepochopení důležitosti těchto úkonů vzhledem ke vzdělávání dětí. Evaluaci komentovala také U9, která se pro ni stala spíše rutinou, kterou vykonává: *„Já to píšu pořád stejně. Já totiž moc asi nevím, co by se tam mělo psát, ale vždy tam něco napíšu, teda pokaždé skoro to samé [...], když nevím, zda to tam patří, tak to radši nepíšu, kdyby to náhodou někdo četl.“* Na této výpovědi můžeme shlédnout dva rizikové faktory, které by se u učitelek mateřských škol neměly objevovat. Participantka jednak vůbec neuvažuje nad přínosem evaluace vzhledem k výchovně-vzdělávacímu procesu, a tedy vzhledem k efektivnější práci s dětmi, vnímá to pouze jako povinnost. Dále projevuje pocit nejistoty a obavy, že by její práci mohl někdo reflektovat a hodnotit, objevuje se tu nedůvěra ve své schopnosti. Všechny participantky hovořící o administrativě a evaluaci tedy jsou si vědomé svých limitů v rámci těchto profesních činností, tj. činností přípravných, neprojevovaly však potřebu a touhu se v této oblasti více vzdělávat.

V rámci polostrukturovaného interview jsem se snažila získat odpovědi participantů z oblastí mapujících profesní kompetence učitelů mateřských škol. Struktura

polostrukturovaného interview byla pro obě skupiny participantů stejná, přičemž můžeme konstatovat, že u učitelek se středoškolským vzděláním se neprojevovala pouze nedůvěra ve své schopnosti, nýbrž i nepochopení profesního jazyka, odpovědi byly na velmi popisné úrovni, bez hlubšího vnímání a kontextu. Například na otázku týkající se výchovně-vzdělávacího procesu a jeho plánování ve smyslu aspektů, které tyto učitelky musí brát v potaz, všechny středoškolsky vzdělané učitelky mluvily o organizační stránce věci, tj. o rozplánování tématu a činností, jež chtějí s dětmi realizovat na konkrétní dny, jednak ve smyslu naplnění cílů, avšak také s ohledem na další faktory. Například U9 u plánování výchovně-vzdělávacího procesu zdůrazňovala výsledky práce dětí ve smyslu jejich působivosti, tj. oku lahodícímu vzhledu: „[...] *vybírám, co se mi líbí, takže tak různě, aby to bylo hezké pak na těch nástěnkách.*“ Na velmi popisné úrovni se pohybovala také U10, která byť uvažovala již více o individualizaci činností pro svou třídu, stále však pouze popisovala postup přípravy na realizované činnosti, nikoliv s akcentem na důraz, jež by se vztahoval k faktorům či aspektům ovlivňujícím plánování činností pro danou skupinu dětí.

Hovořit však nemusíme pouze o plánování, nýbrž i o dalších oblastech, které se u takto vzdělaných učitelek objevovaly. Znalost koncepce mateřské školy, ve které učitelky aktuální působí neprojevila většina středoškolsky vzdělaných učitelek, krom U6, která hovořila o prvcích programu *Začít spolu* vzhledem k jejich využívání v dané mateřské škole. Zbylé středoškolsky vzdělané učitelky argumentovaly pouze faktem, že jejich mateřská škola není nijak výjimečná, jako např. U10: „*Hah, to ani nevím, co je, [...], nevím ani jaká koncepce naší školy je, my nemáme žádné zaměření, nejedeme podle žádného speciálního programu, nebo tak,*“ či U8: „*Tak to asi ani nemáme, takže to já nevím teda, pardon.*“ Velkým překvapením byla také U7, která byť pracuje jako zástupce ředitele pro mateřskou školu, neprojevila znalost její koncepce.

Zajímavým zjištěním bylo, že se středoškolsky vzdělané učitelky často uchýlovaly k podpoře ze strany jejich kolegyně, ve smyslu strachu z přijetí zodpovědnosti v některých pracovních úkonech, jako například U8, která hovořila o pedagogické diagnostice: „*No, diagnostiku, to dělá kolegyně. Ale kdysi jsem to psala. Máme na to nějaké tiskopisy a dopisuje se to dvakrát za rok.*“ Tato učitelka zároveň podotýká, že by potřebovala metodickou podporu ke zpracovávání pedagogické diagnostiky ve smyslu přesného návodu: „*Kdyby mi někdo napsal, že třeba do té oblasti patří to a to, a já tam můžu napsat ano nebo ne, tak to udělám.*“ O významu pedagogické diagnostiky hovořila také U9, která zmiňovala význam diagnostiky: „*[...], já nevím, do jaké míry je to potřebné a viditelné pro*

*ostatní, třeba pro rodiče, odborné nějaké lidi nebo inspekci, [...] takže vlastně je to k něčemu i není.“* Paradoxem je, že učitelky proces diagnostikování vztahují na prvním místě k povinnosti, kterou musí vykonávat, přínos pro dítě pro ně vedlejší, či nad ním ani neuvažují. U10 hovořila o nevyhovující formě diagnostiky v mateřské škole, ve které aktuálně působí, její intervence či snahy tuto situaci zlepšit se neprojevíly.

Druhá subkategorie tedy vykazuje nedostatečnou důvěru se s některými profesními činnostmi, které se následně odráží v jejich profesních kompetencích, vyrovnat.

### **Jsem více herečka než učitelka**

Všech deset učitelek mateřských škol, bez ohledu na míru dosažené kvalifikace, ve svých výpovědích refletovaly vzdělávání v současné době, tj. směrem k současnému dítěti. Nynější mateřskou školu navštěvují děti generace Alfa, kteří nesou řadu specifík a charakteristik, se kterými se musí současní učitelé mateřských škol vyrovnat. V rámci mého výzkumného zjištění pak nalezneme opět rozdíly ve vnímání současné generace dětí, jejich vzdělávání a přizpůsobení se podmínkám, které jsou na učitele kladeny.

Participantky se shodly, že děti v dnešním neustále se globalizujícím světě jsou obklopeny nadmírou podnětů: U1: *„[...] děti jsou v současné době strašně přepodmětované, že těch podnětů je na ně tolik, že je to vlastně už nebaví“*. Předimenzovanost poté způsobuje nesoustředěnost, kdy U3 říká: *„Ono, jak ty děti mají kolem všeho moc, tak jsou takové roztěkané, takže je nutná neustálá motivace, aby nebyly pořád myšlenkami někde jinde.“* Projevuje se také nesnadnější zaujetí dětí v rámci jejich vzdělávání, což zmiňuje U6: *„[...] ta soustředěnost dětí je tak katastrofální, že já sama začínám mít problém, že vlastně ani nevím, jak to mám uchopit ty činnosti.“* Mimo to také zmiňují nutnost přizpůsobení se dnešním tématům, která jsou pro děti atraktivní U2: *„[...] když vím, že jde do tuhého, připravím něco atraktivního, nějaké téma inspirované dnešními superhrdiny nebo princeznami. To všechny zaručeně zaujme, protože se na to dívají pořád.“* Nad současnými tématy polemizuje také U9, která se však nemůže dle její výpovědi ztotožnit s aktuálními tématy, která děti obklopují prostřednictvím médií, silně zdůrazňuje postavení rodiče: *„Já nevím, proč jim to ti rodiče pouštějí, proč se na to dívají, pak nemají být takoví roztržití.“* O postavení rodičů dnešní generace dětí hovořila většina učitelek, všechny ve smyslu obtížné komunikace s těmito rodiči. Veškeré výpovědi participantek poté pomyslně shrnula U5: *„[...] no teďka si myslím, že ty děti zaujmout není snadné, udržet jejich pozornost není snadné, člověk musí vyvinout hodně úsilí, aby se jim dokázal přizpůsobit.“*

Z výpovědí učitelek je jasné, že současná generace přináší nové výzvy, které před ně staví. Je tedy jen na jednotlivých učitelích, jak se s danou situací vypořádají. Pokud nemají potřebu či ani touhu se s těmito požadavky vypořádat, opět shledáváme znaky nedostatečné profesionality. V rámci výzkumného šetření vystupují vysokoškolské učitelky (krom U4) jako ty, které se snaží těmto nárokům přizpůsobit, např. U2: „[...] *my se musíme přizpůsobit jim, ne oni nám, oni jsou naše budoucnost.*“

Učitelky hovoří o úsilí, které musí vynaložit, aby z dětí dostaly jejich vlastní iniciativu, zároveň také identifikovaly potřeby těchto dětí a na základě toho připravovaly vzdělávací nabídku tak, aby rozvíjela dítě ve všech oblastech rozvoje. Učitelky berou v potaz faktory, které současnou generaci dětí ovlivňují, tj. technologický vliv na dítě, na což reaguje např. U2, která říká: „*Nemůžeme jim brát něco, v čem od malička žijí. Jedna věc je samozřejmě míra a účelnost využívání, ta druhá poté efektivnost, protože pokud děti pomocí technologií získají dovednosti a schopnosti, nebo teda spíš budou se samostatně rozvíjet, nevidím důvod jim v tom zamezovat.*“ U2 pak podotýká, že postavení dítěte a jeho samostatnost při vzdělávání je klíčová. Staví tedy dítě do role aktéra, přičemž ona sama je pouze jakýmsi zprostředkovatelem, s oporou o pedagogickou terminologii tedy facilitátorem. Dítě do role aktéra staví také U1 či U3, které zdůrazňují během vzdělávání jednak samostatnost dětí i ve smyslu jejich zodpovědnosti, hovoří také o přizpůsobení vzdělávacího obsahu současnému dítěti, aby mohlo být právě již výše zmiňovaným aktérem. Neopomínají však také svou roli, tj. chápání sebe samotného v profesi. Učitelky zmiňují, že se cítí být více herečkami, než učitelkami ve smyslu předdimenzovanosti dětí a obtížnosti jejich zaujetí. Např. U2 úsměvně říká, že: „[...] *všechno pro ně musí být hodně dynamické a někdy se cítím víc jako herečka než učitelka teda.*“ S tímto tvrzením se ztotožňuje také U3, která velmi afektivní řečí hovoří o sobě ve smyslu: „[...] *musím ze sebe v uvozovkách udělat šaška, abych strhnula tu pozornost dětí.*“ Zároveň podotýká, že pokud to má efekt je to přínosem. Ze skupiny vysokoškolsky vzdělaných učitelek vystupuje opět U4, která se sice ztotožňuje s tvrzením, že současná generace dětí nese jiné charakteristiky než dříve, za vinu to ovšem přisuzuje nám, tedy dospělým, kteří na dítě působí: „*Děti nehloupnou, já si myslím, že oni mají od nás všech takovou přemíru informací, že si to nejsou schopni zapamatovat. Pořád z nich děláme něco, co nejsou, pořád se je snažíme moc vzdělávat.*“ Zároveň zastává názor, že dnešní děti se nadměru vzdělávají, což má za důsledek dle jejich slov to, že se hra přeskakuje a neustále se snažíme dítě pouze rozvíjet, postrádá tedy přirozenost, zároveň však podceňuje vzdělávání v mateřské škole a rozvoj dítěte v tomto

období celkově. V návaznosti na toto tvrzení se dostáváme ke skupině středoškolsky vzdělaných učitelek. S U4 se shoduje U8, která nevnímá rozdílnost napříč generacemi dětí, přičemž však podotýká: „[...] *já sama se od dětí koneckonců učím.*“ Můžeme jen polemizovat o tom, zda rozdílnost napříč generacemi učitelka opravdu nevnímá, nebo, zda si vůbec změny napříč generacemi připouští a je schopná je reflektovat v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Celkově však středoškolsky vzdělané učitelky přistupovaly ke vzdělávání současných dětí ze svého úhlu pohledu. Tudíž zmiňovaly pouze důležitost svého postavení jako učitele, kterého považují za hlavního činitele výchovně-vzdělávacího procesu ve smyslu svého postavení a zodpovědnosti. Nebraly tedy v potaz aktérství dítěte či přijetí zodpovědnosti i ze strany dítěte. Veškeré argumentace stavily pouze na svém sebepojetí nutno říci, že některé z nich i na podceňování současných dětí jako např. U6: „[...] *po stránce vědomostí jako absolutně hrůza, oni nic neví. Když tam toho dám hodně, tak mám pocit, že to vůbec nepoberou. Když hraju velké divadlo, tak zase hihhi. Takže se hledám, mám pocit, že se nemůžu najít a taky mám pocit, že jsem selhala, protože já jsem přece ta hlavní, na které to stojí.*“ O kontextu současných dětí a jejich vlivu na vzdělávání hovořila také U7, která taktéž nevnímá rozdíl napříč generacemi, protože ona sama dle jejich slov umí strnout pozornost dětí natolik, že nějaké charakteristické rysy současné generace nejsou adekvátním důvodem ke změně jejího přístupu. U7 o sobě hovořila jako o herečce, což zdůrazňovala za velmi důležitý faktor v rámci pojetí učitele, tj. „*Učitelé prostě ze sebe musí dělat herce, občas něco zavalit, protože toto je pro děti jako překvapení. Oni si pak říkají, co nám hrabe a hned je zaujmete.*“ Učitelka tedy vůbec nereflektovala současnou generaci dětí vzhledem k jejím specifickým a nutnosti přizpůsobení se jim. O přizpůsobení se současné generaci dětí hovořila i U10, která vystupovala s velmi kontroverzním názorem pojmícím se s individualizací výchovně-vzdělávacího procesu. U10 zmiňovala, že individualizace je jedna věc, na druhé straně však argumentuje názorem, že: „*Člověk nedělá nic jiného, než že neustále individualizuje, motivuje a podobně. Otázkou je, chceme to tak? Protože později v životě se jim nebude ustupovat, tak jak teď.*“ Zároveň zastává názor, že vzdělávací obsah není nutno neustále individualizovat a dětem se přizpůsobovat, jelikož děti musí shledávat i své nedostatky v porovnání s ostatními. Vzhledem k postmodernímu pedagogickému myšlení a jeho postavení dítěte jsou tyto názory poněkud zcestné a projevují zásadní nedostatky v oblasti profesních znalostí.

Z interpretace dat tedy můžeme říci, že vliv přípravného vzdělávání či dosažená míra kvalifikace je v rámci mého výzkumného šetření určujícím faktorem pro jednak vnímání svého profesního „já“ či své profesní zdatnosti, avšak také pro schopnost vyrovnání se s nároky, které jsou na učitele celospolečensky kladeny. Jak uvádí U3: *„Ale co je hlavní, díky vysoké škole jsem se naučila vnímat jinak i ty děti, když jsem věděla ta zákoutí těch všech vývojových fází, zjistila poznatky o dětském prožívání a tak.“* Můžeme tedy říci, že vysokoškolské vzdělávání lépe připravilo participantky mého výzkumu ve všech oblastech.

## 5.2 Touha po profesním rozvoji

Profesním rozvojem učitelů na všech stupních vzdělávání se zabývá řada odborníků. Zjednodušeně však můžeme konstatovat, že pokud máme snahy nabízet lepší podmínky a příležitosti k učení pro děti, žáky a studenty, máme také povinnost nabízet kvalitní příležitosti k učení pro učitele, tedy nejen ve smyslu kvalitního přípravného vzdělávání, ale i ve smyslu kvalitního profesního rozvoje. Druhou kategorií, jež vyvstala v rámci systematické kategorizace dat je kategorie s názvem „Touha po profesním rozvoji“.

Větší polovina učitelek mateřských škol participujících na mém výzkumném šetření (konkrétně 7) jsou si vědomé důležitosti neustálé aktualizace poznatků a nutnosti dalšího profesního rozvoje, dle jejich slov dalšího vzdělávání. Učitelky také touží se dále vzdělávat, projevují vlastní iniciativu směřující k profesnímu rozvoji a hovoří také o efektivitě a nabídce příležitostí k profesnímu rozvoji. Toto tvrzení můžeme opřít o následující argumentace, U4: *„[...] přijde mi, že je to strašně důležité, aby člověk nezakrňel, protože, když v tom školství pracujete dlouho, a pořád v jedné školce, tak si jedete prostě to své, což se prostě nesmí dít a jako učitelka musíte osvěžit si ty vědomosti nebo nabýt nějaké nové.“*

Nad širšími kontexty profesního rozvoje uvažovala U1, která byť je si potřeby profesního rozvoje vědoma, polemizuje nad efektivitou jednotlivých možností k profesnímu rozvoji, jednak např. ve smyslu efektivity jednotlivých kurzů, seminářů či webinářů, poté i ke vztahu k dosaženému vzdělání, kdy jak sama tato učitelka hovoří, vysokoškolské vzdělání ji připravilo natolik, že se při některých formách v rámci dalšího profesního rozvoje, chceme-li vzdělávání nic nového nedozvěděla: *„[...] snažila jsem se absolvovat řadu zajímavých kurzů, ovšem přišlo mi, že jsem se nic nového nedozvěděla.“*

Vysokoškolsky vzdělané učitelky mateřských škol více zmiňovaly také roli odborné literatury a studií, které přinášejí zajímavá zjištění, která by v rámci svého profesního

působení mohly implementovat, U1: „[...] snažím se pročítat různé články nebo občas zabrousím i do odborných časopisů, co a jaké jsou novinky nebo sleduji vůbec dění vlastně ve školství, MŠMT a podobně.“ Výše zmíněnou argumentaci potvrzuje také U3: „[...] mám řadu odborných knih, které jsou zaměřeny na předškolní vzdělávání. Zajímám se o aktuální dění ve školství v podobě nějakých článků či odborných studií, i tohle mě rozvíjí.“ Objevily se však i učitelky řeckně s „laxnějším“ přístupem, které hovořily o profesním rozvoje ve smyslu U2: „[...] informace si mě najde.“ Tato učitelka, byť vysokoškolsky vzdělaná poté zásadně odmítala práci na profesním rozvoji řeckně „nad rámec svých povinností.“ Zároveň však poukazovala na pestrost práce v učitelské profesi, tudíž profesní rozvoj vztahovala i k neustálému učení se ze situací, které jí jako učitelky posouvají dále: „Jak já s oblibou říkám, každý den je v MŠ jiný, tudíž každý den vám přinese řadu zkušeností, znalostí a neobvyklých situací, vidíte, jak pracuje třeba kolegyně a tak. A díky tomu se neustále být nevědomky rozvíjíte.“ S obdobným tvrzením souhlasí také U4, která říká: „Člověk se ve své práci neustále učí a rozvíjí.“

Nad zajímavým pojetím profesního rozvoje polemizuje i U7, která zdůrazňuje roli okolí participující na jejím profesním rozvoji, upřesněno roli jejich kolegyň. Tato učitelka vyzdvihuje sdílené hospitace a aktuálně je považuje za gró jejího rozvoje. S oporou o argumentace vysokoškolsky vzdělaných učitelek pak můžeme konstatovat, že profesní rozvoj pojmají v komplexním měřítku. Učitelky chápou nutnost neustálé aktualizace poznatků, potřebu profesního rozvoje vztahují i k výše zmiňovanému současnému dítěti, jako např. U1: „Chci se nyní zaměřit na polytechnickou oblast, tohle by mě zajímalo, protože si myslím, že děti jsou takové, v současné době neohrabané, že všechno dělají za ně rodiče, takže si myslím, že je potřeba se orientovat i v této oblasti.“ Reflektovat problémy současných dětí se snaží i U2, která v návaznosti na zvyšující se logopedické problémy u dětí absolvovala kurz logopedické prevence.

Některé učitelky se v rámci svého profesního rozvoje rozhodly pokračovat vysokoškolským studiem, jako např. U3, která v současné době absolvuje navazující magisterské studium či U10, která je ve fázi řeckně přípravné, tudíž se připravuje na přijímací řízení.

Argumentace středoškolsky vzdělaných učitelek byla opět na velmi popisné úrovni. Nad profesním rozvojem uvažovaly participanty ve smyslu pouze různých kurzů, školení, webinářů, tedy na praktické rovině. Nehovořily o kontextu a nutnosti profesního rozvoje ani nereflektovaly jeho potřebu směrem k současnému dítěti či zvyšujícím se nárokům. Z

pozice vedoucí učitelky tak reflektovala efektivitu kurzů pouze U7, která zásadně odmítala webináře prostřednictvím online formy. Zdůrazňovala interakci mezi učitelkami a vzájemné sdílení zkušeností. Ona sama poté pod tíhou vedoucí pozice a legislativních požadavků kladených na současnou mateřskou školu nemá čas se dále profesně rozvíjet, touhu však projevuje. Na velmi praktické úrovni se pohybovala také U8, která popisovala pouze průběh a výčet všech školení, seminářů, a kurzů, kterých se účastnila. V rámci profesního rozvoje pak zmiňovala také spolupráci s kolegyní s vysokoškolským vzděláním U8: „[...] já jako neustále požaduji po moji kolegyni s VŠ, aby mi vysvětlila to a to, a chodím se na ně dívat, jak učí, takže ta spolupráce je tu fajn a já se přitom učím a teda i rozvíjím.“ Velmi povrchně nad profesním rozvojem uvažuje také U9, která dle jejich tvrzení nemusí navštěvovat žádné formy dalšího vzdělávání, jelikož po minulých zkušenostech jí tyto formy vzdělávání nepřinesly nic nového. Na otázku vztahující se k profesnímu rozvoji poté odpovídá opět v praktické rovině ve vztahování k sobě samotné U9: „[...] jo, chtěla bych častěji hrát na klavír, takže v tom se teď musím rozvíjet.“ Jako jediná však zdůrazňuje roli uvádějí učitelky a její vliv na její rozvoj U9: „Měla jsem strašně šikovnou uvádějí učitelku, ona mě toho tolik naučila a teď si chodím taky radit za ní.“ Ze skupiny středoškolsky vzdělaných učitelek pak vystupuje U10, která jak již bylo zmíněno výše, jako jediná cítí potřebu dalšího profesního rozvoje, tudíž se rozhodla pro studium vysoké školy, od které očekává nabytí nových informací. Jako jediná pak také hovoří o současných moderních technologiích a jejich využití v rámci profesního rozvoje, tudíž zmiňuje řadu platforem, na kterých jsou informace, které jí v rámci profesního rozvoje mohou dále napomáhat. Vysokoškolsky vzdělané učitelky zdůrazňují také smysl profesního rozvoje v kontextu profesionalizace učitelství.

Na základě výsledků výzkumného šetření tak můžeme konstatovat, že dosažená kvalifikace učitelek mateřských škol hraje významnou roli v rámci jejich profesního rozvoje. Jak říká U1: „[...] vysokoškolské vzdělání je přínosné i pro další vzdělávání potom.“ Vysokoškolsky vzdělané učitelky zdůrazňují smysl profesního rozvoje v kontextu profesionalizace učitelství, nad profesním rozvojem uvažují v širším kontextu s oporou o uvědomění si váhy své profese, ve vztahování k aktuálnosti. Většina středoškolsky vzdělaných učitelek poté vztahují profesní rozvoj pouze do praktické roviny, bez chápání a postihnutí souvislostí a významu.



### 5.3 Potenciál vysokoškolského vzdělávání

Předposlední kategorie mé diplomové práce nese název „Potenciál povinného vysokoškolského vzdělávání“. Tato kategorie se dále člení na další dvě subkategorie, které vyvstaly z analýzy dat. Jedná se o první kategorii, ve které jsou reflektovány názory či postoje učitelek k přípravnému vzdělávání, s oporou o výpovědi participujících učitelek mateřských škol na mém výzkumu. Česká republika je jednou z mála vyspělých zemí, kde k vykonávání profese učitele mateřské školy postačí pouze středoškolské vzdělání. V následující kategorii jsou tedy argumentovány názory na tuto situaci z úst těch, kterých se to týká nejvíce, tj. z úst učitelek mateřských škol.

#### Vysokoškolské vzdělávání jako výzva

Prvním charakteristickým rysem výpovědi participujících učitelek mateřských škol bylo jisté srovnávání jednak s učiteli z vyšších stupňů vzdělávacího systému, poté také srovnávání s jinými zeměmi evropské unie ve smyslu prestiže učitelství pro mateřské školy. Vysokoškolsky vzdělané učitelky (mimo U4), avšak i středoškolsky vzdělané učitelky často reflektovaly pohled na jejich profesi ve srovnání s jinými stupni vzdělávání. Jejich výpovědi byly navíc doplněny o řadu impulsů, které podtrhovaly fakt důležitosti a věčnosti této situace. U1 hovoří o jejím naprostém souznění s myšlenkou zavedení povinného vysokoškolského vzdělávání: *„Já jsem pro, aby se povinná vysoká škola zavedla, protože jde vidět, že v Evropě to funguje, jsme skoro jediná.“* Dále podotýká, že by se zvýšil status učitelky a učitelky mateřských škol by nebyly vnímány pouze jako „hlídačky.“ S pocitem podřadnosti se setkává také U2, která ji vztahuje právě i ve srovnání s jinými učiteli, tj. na jiných stupních: *„Dává nám tím snad stát najevo, že je naše práce v uvozovkách obyčejná, horší nebo podřadnější než práce učitelů jinde? Proč jsme jinak stále vnímány jako chůvy než jako platný článek vzdělávací soustavy?“* U3 poté uvažuje o zavedení povinného vysokoškolského vzdělávání jako o změně, která by byla prospěšná pro profesi učitele mateřské školy, opět zaznívá faktor výjimky v podobě nepotřebného vysokoškolského vzdělání pouze u učitelek mateřských škol, což snižuje jejich prestiž.

Některé participantky si však ve svých výpovědích protirečily, a i když uvedly, že vysokoškolské vzdělání má význam a popsaly jeho roviny, vzápětí argumentovaly faktem, že osobnost člověka hraje nejvýznamnější roli, tudíž ani kvalifikace nezajistí to, že bude učitelka vystupovat v roli profesionála. Například U5 říká, že: *„[...] je to ta osobnost, která tam hraje významnou roli. Víte, buď to v té učitelce je nebo není, tam potom ani*

*vysoká škola nepomůže.*“ Vzhledem k tomuto tvrzení pak můžeme zmínit opět U1, která podotýká, že byt' závisí spousta faktorů na osobnosti jedince, mnohdy ani vyšší dosažená kvalifikace tedy nezaručí profesionalitu, opět se vrací zpět a polemizuje tedy nad faktem, že učitelé základních škol, dále i například lékaři, právníci apod. vysokoškolské vzdělání musí mít bez ohledu na jejich charakterové vlastnosti a typy osobnosti, proč by tedy učitelé mateřských škol měly být výjimkou, která bude řešit osobnost člověka k výkonu této profese ve smyslu přípravy na profesi.

Potenciál vysokoškolského vzdělávání argumentovaly také středoškolsky vzdělané učitelky, které se s myšlenkou legislativního ukotvení povinného vysokoškolského vzdělávání ztotožňují. U8 zmiňuje, že absolventky vysokoškolských programů nejsou připraveny pouze ve smyslu „titulu před jménem“, nýbrž jsou to profesionálkové, kteří mají veškeré předpoklady pro výkon této profese: „[...] a jde fakt vidět, že to není pouze prostě titul, ale ty holky jsou více profesionální, jsou to takové hotové paní učitelky.“ S velmi silnými argumenty směřujícím ku prospěchu vysokoškolského vzdělávání vystupuje také U10, která označuje podmíněnost být součástí školství na úrovni mateřských škol právě vysokoškolskému vzdělávání: „[...] myslím si, že kdyby byla ta vysoká škola povinná, tak bychom byli, jako učitelé MŠ, součástí školství.“ Samotnou učitelku poté trápí pohled veřejnosti na její profesi, tedy jak ona sama podotýká, často je terčem posměšků, jež se vztahují k platovému ohodnocení a náplni její práce: „[...] že mám vlastně podobný plat, za to, že si v práci hraju, což mě neskutečně štve.“ Zavedení povinného vysokoškolského vzdělávání by dle jejího názoru zajistilo rovnoprávnost mezi učiteli a zvýšilo prestiž profese: „[...] protože teď mám maturitu, jako třeba nějaký automechanik, což nemyslím nijak zle“. Tyto důvody poté považuje U10 za hlavní faktory, proč i ona sama se rozhodla nyní nastoupit na vysokou školu a kvalifikaci si doplnit, jelikož je si vědoma váhy vzdělání a jeho vlivu na okolí. Můžeme tedy shlédnout souhlas, jež koresponduje s myšlenkou zvýšení prestiže, avšak motivy vztahující se ke vzdělávání dětí a významu vysokoškolského přípravného vzdělávání se zde bohužel neobjevují.

Se zajímavými názory vystoupily také dvě participatnky, které se ve svých tvrzeních shodovaly. U6 říká, že vysokoškolské vzdělání pro učitele mateřských škol je potřebné pouze v některých oblastech vztahujících se spíše se speciální pedagogice. Zároveň podotýká, že dnešní generace studentek učitelství by vysokoškolské vzdělávání potřebovala i ve smyslu přípravy či rozšíření po stránce školního managementu. U6 diskutuje také současnou střední školu, která klade nižší nároky, než tomu bylo dříve, i

proto by se nakláněla spíše pro přípravné vzdělávání na úrovni vysokých škol, avšak s důrazem na speciální pedagogiku i vzhledem k častější speciálním vzdělávacím potřebám u dětí. Participantka si však v názorech protirečila, kdy na podobnou otázku pojící se s povinným zavedením VŠ odpověděla: „[...] ,ale myslím si, že teď je ta výška pro mateřinu potřeba, bakalář rozhodně.“ Můžeme tedy shlédnout nejednotnost názoru. O speciální pedagogice a jejímu vztahování k nutnosti vysokoškolské přípravy u učitelek mateřských škol hovořila také U9, opět v podobném duchu jako U6: „Já si myslím, že pokud máte klasickou třídu, klasických dětí, že v dnešní době stačí to středoškolské vzdělání. Na ty větší problémové děti nebo jako s těmi různými poruchami a tak, tak je ta vysoká asi potřeba.“ Ve výpovědi se však projevuje jednak neznalost pedagogické terminologie, avšak také neuvažování o kontextu vzdělávání. Není přece podmínkou, aby problémové dítě (které se může běžně objevit ve třídách mateřských škol) či dítě s poruchami, respektive speciálními vzdělávacími potřebami, muselo být zařazeno pouze do třídy pro děti se speciálními potřebami, myšlenka inkluze tedy zcela uniká. Jelikož děti se speciálními vzdělávacími potřebami v dnešní době neustále přibývá, můžeme na základě výpovědi učitelky polemizovat o tom, zda najdeme dostatečné množství tříd, které nevidují žádné dítě se speciálními potřebami, tak aby stačilo pouze středoškolské vzdělání.

Zúčastněné učitelky mateřských škol tedy poté komentovaly situaci, kdy by skutečně k legislativnímu uzákonění vysokoškolské přípravy došlo a učitelství pro mateřské školy by se tak s těmito požadavky muselo vyrovnat. V případě, že by tomu tak opravdu bylo, hovoří o nutnosti nastavení kritérií pro současnou populaci učitelek mateřských škol U5, která pojímá tato kritéria ve smyslu „dvojitého metru“. Hovoří tedy o jakýchsi kritériích, která by musela být stanovena, jelikož zásadním způsobem odmítá, aby zkušené učitelky mateřských škol musely přistoupit k doplnění kvalifikace: „Hm, tak pro starší učitelky by to nebylo úplně přínosné, neviděla bych tam ten důvod a potenciál si tu vysokou školu dodělat po letité praxi.“ Zároveň však podotýká, že aktuální studentky středních pedagogických škol by na pedagogické fakultě nastoupit měly. Ve stejném duchu hovoří také U8, která opět zmiňuje kritéria, která by musela být nastavena vzhledem ke zkušeným učitelkám v oboru: „Pro ty mladé holky určitě ano, ty by to asi i potřebovaly.“ S podobným tvrzením přichází také U10, která opět vztahuje nutnost vysokoškolské přípravy pouze k aktuálním studentům středních pedagogických škol: „Byla bych pro, protože těm mladým holkám to nic neudělá si to dodělat, a třeba by nás starší v praxi i

*něco naučily.* “ Paradoxem je, že sama učitelka má pouze okolo 26 let, ovšem kvalifikaci si plánuje doplnit. V širších kontextech poté uvažuje U1, která pohlíží i na přesahy a dopady zavedení povinné vysokoškolské přípravy: *„Já jsem alespoň pro bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy. Otázkou je, jestli by se nesnížila kvalita toho vzdělávání, aby to v uvozovkách mohl udělat každý, aby mohl učit, což si myslím, že by to trochu narazilo. Hlavně si myslím, že by nebylo ani tolik místa na těch fakultách.*“ Učitelka se tedy zabývá jednak kvalitou vysokoškolského vzdělávání, která by mohla být tímto počinem snížena, zároveň poukazuje na zatížení pedagogických fakult v momentě, kdy by k legislativnímu uzákonění došlo. Myšlenku uzákonění povinné vysokoškolské přípravy zmiňuje také U2, která říká: *„Práce s dětmi je náročnější a náročnější a my, byť chceme nebo ne se musíme přizpůsobit době a jejich potřebám, takže ta vysoká škola pomůže a je nutností.*“ Nad kritérii nepřemýšlí U3, která nekompromisně souhlasí a prosazuje vysokoškolskou přípravu pro všechny učitelky mateřských škol, ať již budoucích či současně působících v praxi. Tři z pěti středoškolsky vzdělaných učitelek (U7, U9, U10) by si pak vysokoškolskou kvalifikaci v případě náhlého zavedení její povinnosti doplnily. Jak říká U9: *„Miluji svojí práci, protože mě baví, takže bych to asi zvládnout musela. Určitě bych to nevzdala.*“

Byť panuje mezi výpověďmi participantek jistá neshoda reflektující jednak kritéria, podmínky, nutnost a důvody zavedení povinného vysokoškolského vzdělávání, sjednocujícím prvkem je uvědomění si nutnosti zvýšení kvality vzdělávání učitelů mateřských škol nejen ve smyslu zvýšení prestiže povolání, nýbrž i v důsledku chápání jednotlivých kontextů výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku.

### **Vysokoškolské vzdělávání není nic pro mě**

Oproti učitelkám, které vnímají vysokoškolské vzdělání jako výzvu stojí U4, která však vysokoškolskou kvalifikaci má, dále U7, která by si v případě nutnosti kvalifikaci doplnila, obě však spojuje fakt, že s myšlenkou vysokoškolského vzdělávání nesouzní, nevidí v ní potenciál ani výzvu.

Participantka U4 vystupuje ve všech kategoriích proti vysokoškolskému vzdělávání. V rámci polostrukturovaného interview několikrát silně zdůrazňovala, že středoškolské vzdělání pro učitelky mateřských škol je dostačující, proti vysokoškolskému měla argumenty, které prezentovala velmi asertivně, v některých fázích až rozhořčeně. Vysokoškolské vzdělání chápe pouze ve smyslu teoretické základny, kterou však jak ona říká tvoří řada nesmyslných informací pouze pro pokrytí tříletého studia: *„[...] ta*

*teoretická základna se vám z té hlavy jakoby vykourí, ta praxe, kterou získáte jen na střední pedagogické škole je mnohem, ale mnohem silnější.*“ Veškeré tvrzení pak opírá o fakt, že střední pedagogická škola nabízí v rámci přípravného vzdělávání větší praktickou přípravu než studium vysoké školy, které je dle jejich slov zaměřeno pouze na nesmyslnou teorii. Ona sama pak reflektuje své přípravné vzdělávání v rámci vysoké školy za nedostatečné. Na otázku vztahující se k povinnému zavedení vysokoškolské přípravy reagovala velmi útočně, přičemž neustále zdůrazňovala středoškolské vzdělání, avšak bez pádných argumentů, zaznívala pouze neustálá pozornost orientující se k praxím, které jsou na středních školách dle jejich slov dostatečné: *„Střední pedagogická škola je mnohem silnější než ta vysoká škola. Tam holky obejdou více výchov, mají strašně moc praxe., [...] vysoká škola v tomto ohledu k ničemu.“* Zároveň reflektovala, že současné školství má důležitější témata k řešení a zabývání se nesmyslnostmi ve formě přípravného vzdělávání pro učitele mateřských škol se snad dle jejich slov nestane: *„Pokud má ta holka střední pedagogickou školu, je to pro mě gró. A kdybych si jako ředitelka měla vybrat absolventku VŠ či SŠ, vždy sáhnu po středoškolsky vzdělané.“* V tomto momentě, můžeme zmínit také U9, která taktéž hovořila o dosažené kvalifikaci a jejím vlivu na vedoucí pracovníky škol, avšak v úplně opačném kontextu. U9 tedy uvádí, že ředitelky mateřských škol projevují více zájem o vysokoškolsky kvalifikované pracovníky, kterým dávají při pohovorech přednost. Na základě výpovědi U6 tedy můžeme vidět skoro až dehonestaci vysokoškolského vzdělání. Jediná možnost vysokoškolské přípravy pro učitelky mateřských škol byla dle jejich slov situována do momentu, kdy vykonává učitelka mateřské školy vedoucí pozici.

Na pomezí mezi dvěma skupinami pro a proti se pohybuje také U7, která v některých aspektech připouští efektivitu vysokoškolského vzdělávání učitelek mateřských škol, sama však klade více důraz na střední pedagogickou školu, která nabízí výborné metodiky pro studentky: *„[...] ty holky, když k nám chodí na praxi z těch pedagogických škol, hlavně ta Kroměříž, tak ony okamžitě ví, jak a co s dětma. To je prostě velké plus.“* Absolventky vysokých škol poté označuje za nabiflované teoriemi studentky, které jsou nastaveny na teoretické úrovni, nikoliv však připraveny na práci s dětmi: *„Dcery jsou nabiflované, krásné jsou takové spisovatelky, avšak s těmi dětmi to je horší no, moc neví, co mají dělat a jak to mají dělat, nebo to na mě tak působí teda.“* Učitelka tedy opět poukazuje na nedostatečnou metodickou přípravu učitelek mateřských škol v rámci vysokoškolského

přípravného vzdělávání, přičemž bez pádných argumentů a důkazů, že tomu opravdu tak je, pouze na základě vlastního přesvědčení a zkušeností.

V případě uzákonění povinné vysokoškolské přípravy pro učitele mateřských škol by svou profesi opustila U6 a U8, které by se nebyly, dle jejich slov, schopny s požadavkem ztotožnit a vyrovnat, U8: „*No, já bych tuto práci opustila. Nešla bych na VŠ. A hlavně si myslím, že než to nastane, tak já budu totálně vyhořelá a půjdu pít k pokladně.*“

Třetí kapitola reflektovala názory participujících učitelů mateřských škol směrem k vysokoškolskému vzdělávání, jeho povinnému zavedení, a komplexnímu vnímání jeho přínosu ve smyslu profesionalizace učitelského povolání. Na základě zjištěných výsledků můžeme konstatovat, že většina učitelek mateřských škol, přikládá vysokoškolskému vzdělávání význam, je si vědoma jeho potenciálu. Reflektovány jsou také názory dva učitelky, které se s myšlenkou vysokoškolského vzdělávání neztotožňují.

#### **5.4 Benefity vysokoškolského vzdělání**

Poslední kategorie pojednává o benefitech, které přisuzují zúčastněné učitelky mateřských škol vysokoškolskému vzdělání. Je známo, že vysokoškolské vzdělání dává pomyslnou šanci uspět v dnešním neustále se rozvíjející společnosti. U učitelů mateřských škol by poté mělo být zcela jasnou podmínkou k vykonávání této profese, jelikož předškolní vzdělávání může mít celoživotní dopady na osobnost každého člověka. V návaznosti na toto tvrzení reflektuje poslední kategorie benefity, které vysokoškolské vzdělání učitelům mateřských škol poskytuje ve dvou subkategoriích, tj. v rámci profesního rozvoje, ale i v rámci rozvoje osobního.

##### **Komplexní příprava na profesi**

Přípravné vzdělávání má zásadní vliv na budování profesních kompetencí u učitelů, nejen mateřských škol. Jednotlivé složky kompetencí se odráží jednak v uvažování o sobě jako o učiteli, nýbrž i v důvěře ve své schopnosti, jak můžeme vidět již výše v kategorii první. Právě zde deklarují učitelé benefity, které jim vysokoškolské vzdělání přineslo. V rámci první subkategorie budeme hovořit o významu ve vztahu k profesi.

O benefitech, které vysokoškolské vzdělávání přináší hovořilo všech deset účastnic. Sjednocujícím prvkem pak byla argumentace vtažující se k všeobecnému přehledu v oboru předškolní pedagogiky, tj. v rámci oboru. Vysoká škola vytvořila dostatečnou teoretickou i praktickou základnu pro učitelky, které ji absolvovaly. Společným rysem výpovědí bylo

také zdůraznění vysokoškolské přípravy v rámci jednotlivých oblastí profesních kompetencí, kdy U1 říká: „[...] *takhle jsem neměla prostě jen tu střední školu, ale i tu vysokou, která je z hlediska získávání těch profesních kompetencí naprosto někde jinde a ta příprava na těch školách /myšleno SŠ vs VŠ/ se nedá ani srovnávat.*“ Všeobecný přehled deklaruje i U2: „[...] *prostě jsem si rozšířila znalosti, nebo jako vlastně i schopnosti z více oblastí. Mám přehled v administrativě, více znalostí z psychologie a celkově širší rozhled v pedagogice.*“ U2 také dodává schopnost větší individualizace činností, smysluplnost plánování výchovně-vzdělávacích činností a říká: „*Přivedlo mě to vlastně k takové dokonalosti.*“ S dosaženou kvalifikací se také cítí více být součástí profesní skupiny učitelů. Můžeme tedy vidět argumentaci, která zásadně odmítá tvrzení U4 a U7 z předešlé kategorie, tj. že vysokoškolské vzdělání poskytuje jenom nepotřebnou teoretickou základnu, jelikož všechny zbyté vysokoškolsky vzdělané učitelky /tedy bez U4/ toto tvrzení zásadně odmítají, a i s možností porovnání středoškolského a vysokoškolského přípravného vzdělávání staví vysokou školu do pozice lepší přípravy na profesi učitele mateřské školy. U5 také podotýká: „*Kdybych si vysokou školu dodělala dříve, mohla jsem být někde jinde ve svém myšlení a byl by to přínos i pro ty děti už tehdy.*“

Vysokoškolské vzdělání pak dle výpovědí participantek nabízí dostatečnou přípravu v oblastech týkajících se řízení školy nebo také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami U5: „[...] *dozvěděla jsem se různá ta zákoutí toho řízení školy třeba, nebo třeba i na speciální potřeby dětí.*“ Zmínit zde můžeme i U3: „[...] *dala mi více základů z různých oblastí, třeba psychologie, didaktiky, i co se plánování činností týká, jejich způsobu realizace.*“ Na tuto subkategorii však můžeme pohlížet i v obecném kontextu, nikoliv pouze ve vtažení k výpovědím participantek. Učitelky s vysokoškolským vzděláním projevovaly větší informovanost o aktuálních změnách/novinkách v oboru, např. U3, která hovoří o aktuální revizi RVP PV: „[...] *zajímám se třeba o revizi RVP PV, je to téma mně velmi blízké, právě z hlediska digitálních kompetencí, co se mají přidávat.*“ O revizi RVP PV hovořila také U1 či U2. Učitelky ve svých výpovědích využívaly přesnou pedagogickou terminologii, chápaly profesní jazyk, který samy využívaly. Vystupovaly jako profesionálky, které si jsou svých kvalit vědomé, U2: „*Cítím se víc odborně, víc jako učitelka.*“ Často uvažovaly také o tématech, které přesahovaly rámec jejich povinností, reflektovaly současné problémy školství.

Ať již zastávaly středoškolské vzdělané učitelky názor pro či proti vysokoškolskému vzdělávání, ve svých výpovědích taktéž deklarovaly benefity, které vysokoškolské

vzdělávání přináší. Srovnávaly tedy sebe v porovnání se svou vysokoškolsky vzdělanou kolegyní či nadřízenou. Samy pak zdůrazňovaly, že se v rámci vyrovnání se podmínkám, které jsou na ně kladeny, učí od vysokoškolsky vzdělaných kolegyň, jako např. U8: „[...] *moje kolegyňka má se mnou neskutečnou práci, pořád mi radí, a to je jí okolo 25 a mně přes 50.*“ Nutnost vysokoškolského vzdělání přisuzovaly také k vedoucí pozici.

Učitelky také zdůrazňovaly čerstvé absolventy vysokých škol v oboru učitelství pro mateřské školy porovnání s absolventy středních škol. Zde byla sjednocujícím prvkem dvou výpovědí nenáročnost práce se začínajícími vysokoškolsky vzdělanými učitelkami, U6: „[...] *je pravda, že holky z vysokých škol jsou více připravené na začátek v práci. Více si věří a mají schopnost fungovat hned od nuly.*“ Na základě těchto výpovědí můžeme konstatovat, že jsou absolventky vysokých škol lépe připraveny na vstup do profese. Všechny středoškolsky vzdělané učitelky poté konstatovaly, že vysokoškolská příprava studentek v oblasti managementu školství probíhá v rámci profesní přípravy rozdílným způsobem, na středních pedagogických školách je tato příprava naprosto nedostatečná.

Tato subkategorie pojímala komplexní profesní přípravu, dále rozvoj ve všech oblastech profesních kompetencí, který v rámci přípravného vzdělávání na vysokých školách probíhá.

### **Osobní rozvoj**

Krom pevných teoretických a praktických základů, které poskytne vysokoškolské vzdělání svým absolventům, nalézáme benefity vztahující se i k rozvoji člověka po osobní stránce, tedy nejen po té profesní, ale i ve smyslu obohacení sebe jako člověka celkově, nikoliv pouze v oboru.

Všeobecně deklarovaným kritériem, které zaznívalo z úst učitelek byla potřeba dospět. Učitelky, které vysokoškolské vzdělávání absolvovaly se pro něj rozhodly z různých důvodů. Odráží se zde tedy i důvody k volbě vysokoškolského studia. Participantky U1, U2 a U3 ta uvádí, že se ve svém příliš mladém věku po absolvování středních pedagogických škol necítily na vstup do profese. Některé z nich potřebovaly „dospět“, jiné cítily potřebu se dále vzdělávat z důvodu nedostatečných schopností a profesních znalostí, U3: „*Vlastně se necítily být připravená, chtěla jsem pokračovat ve studiu. Byla jsem mladá, nechtěla jsem jít hned pracovat.*“ S ohledem na požadavky, jež byly kladeny na studentky vysokých škol, pak hovoří učitelky o umění time managementu, nabití zodpovědnosti za své vzdělávání, cílevědomosti vedené k vytyčenému cíli či disciplíně, na



základě, které musely v rámci studia fungovat, U3: „*No, naučila jsem se pravidelně plnit své povinnosti, musela jsem se naučit organizovat svůj čas a svěhlavě jít za něčím, čeho chci dosáhnout.*“ O nutnosti organizace času, tedy time managementu hovoří i U1: „*musela jsem se naučit pracovat pod nátlakem, rozvrhnout si, co je není důležité, co kdy a jak dělat, abych vše zvládla.*“

Paradoxem je, že na benefity vysokoškolského vzdělávání v rámci osobního rozvoje člověka, pohlíží spíše učitelky středoškolsky vzdělané, které identifikují tyto přínosy pro absolventy vysokých škol. U6 hovoří o nevyzrálosti absolventů středních škol: „*[...] já to vidím, že ty holky jsou absolutně nevyzrálé, co se zodpovědnosti týká.*“ Absolventky s vysokoškolským vzděláním mají dle U6 systém, jsou zodpovědné a vyzrálé, což se pojí s věkem, kdežto začínající středoškolsky vzdělané učitelky úsměvně označuje „*[...] ta holka je taková mladá žabka ještě.*“ O vysokoškolsky vzdělaných učitelkách hovoří také U10, která identifikuje organizovanost, efektivitu v práci své vysokoškolsky vzdělané kolegyně. Zároveň zdůrazňuje u vysokoškolsky vzdělaných učitelů, stejně jako U8, jistotu v komunikaci, U10: „*[...] je taková jistá v té komunikaci s ředitelkou a rodiči, taková odbornice i těmi výrazy.*“ U8 poté vyzdvihuje „*[...] neuvěřitelné komunikační schopnosti v oboru, jak říkám dar slova.*“ Zde můžeme hovořit spíše o subjektivním pohledu, nemůžeme vztahovat toto tvrzení ke všem vysokoškolsky vzdělaným učitelkám, jelikož úroveň komunikačních schopností či míra zodpovědnosti není dána vzděláním, nýbrž vyplývá z charakterových vlastností člověka. Vysokoškolské vzdělání však může člověka vybavit potřebnými kompetencemi směřujícími k rozvoji komunikace, přijetí zodpovědnosti za své výsledky apod.

## 6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumné šetření realizované v mé diplomové práci bylo zaměřeno na význam vysokoškolského vzdělávání pohledem učitelů mateřských škol. Pomocí deseti polostrukturovaných interview, jež byly realizovány s pěti středoškolsky a s pěti vysokoškolsky vzdělanými učiteli mateřských škol byly zjišťovány názory na vysokoškolské vzdělávání u učitelů mateřských škol, s akcentem na vnímání jejich profesní kompetencí. Z analýzy dat byly stanoveny čtyři kategorie, doplněné o dalších sedm subkategorií, jež mapují názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělání.

S oporou o data, která byla prostřednictvím výzkumného šetření zjištěna, můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, tj. ***Jaké jsou názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělání?*** Učitelky přikládají vysokoškolskému vzdělávání význam, jsou si vědomy jeho potenciálu nejen ve smyslu zvýšení kvality učitelů mateřských škol, nýbrž i v souladu s myšlenkami zvýšení prestiže učitelského povolání, jelikož se ze strany veřejnosti často potýkají s podceňováním profese, zažívají pocity podradnosti. Vnímají také jinakost přípravného vzdělávání u učitelů mateřských škol oproti učitelům jiných stupňů či jinakost ve srovnání s jinými Evropskými státy. V návaznosti na to by učitelky i souhlasily se zavedením povinného vysokoškolského vzdělávání u učitelů mateřských škol, které vnímají jako nutný krok směřující k profesionalizaci učitelství. Vysokoškolské vzdělávání vyzdvihují také v souladu s podmínkami a požadavky, jež na ně kladou současné děti během výchovně-vzdělávacího procesu. Vyzdvihují také připravenost v oblasti školního managementu a profesní přípravy vztahující se ke vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze dvě participantky (z deseti) jistým způsobem odmítaly vysokoškolské vzdělávání a za nejlepší možnou variantu v rámci přípravy na profesi označovaly střední pedagogickou školu, která dle jejich slov poskytne dostatek praktických zkušeností. Defacto tak můžeme říci, že učitelky mateřských škol souzní s myšlenkou vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol.

První dílčí výzkumná otázka byla zaměřena na výhody vysokoškolského vzdělávání, její celé znění tedy je: ***Jaké jsou největší přínosy vysokoškolského vzdělání u učitelů mateřských škol?*** S oporou o data získaná od participantek můžeme říci, že přínosy lze identifikovat ve dvou oblastech, které však následně splývají. Přínosy vysokoškolského vzdělávání můžeme u učitelů vnímat jednak na tzv. **profesní úrovni**, poté také v rámci **úrovně osobní**, dohromady však plní funkci dostatečné přípravy absolventa učitelství. Díky vysokoškolské přípravě nabíly učitelky **všeobecný přehled v oboru předškolní**

**pedagogiky, získaly dostatečnou teoretickou a praktickou základnu, byly plně připraveny na vstup do profese.** Vysokoškolské vzdělávání poté zásadně ovlivnilo v pozitivním slova smyslu nabývání **jednotlivých složek profesních kompetencí** potřebných pro výkon této profese (schopnost individualizace, plánování a realizace činností, proces diagnostikování, orientace v RVP PV apod.) Důslednou přípravu získaly také v **oblasti školního managementu**, tj. v oblastech třídní a školní administrativy, orientace v kurikulárních dokumentech. Participantky mého výzkumu uvádějí, že absolventi vysokých škol jsou lépe připraveni na vstup do profese, podpora uvádějícím učitelem není tak náročná, oproti absolventům středních pedagogických škol. Díky vysokoškolskému vzdělávání jsou učitelky schopny **reflektovat problémy současného školství**, projevují **přesahy za rámec jejich povinností**, ve smyslu informovanosti a úvahy nad jednotlivými oblastmi školské politiky. Vysokoškolské vzdělávání hraje také zásadní vliv při **formování osobnosti učitele**. Obecně je pojmáno jako možnost dalšího profesního rozvoje, či poskytnutí kvalitnější profesní přípravy, nabízí také čerstvým absolventům středních pedagogických škol „čas dospět“ či hlubší přípravu na profesi. Přijetí zodpovědnosti za své vzdělávání a výsledky, schopnost **time managementu**, podpora **komunikačních schopností, organizovanost** či **efektivita** v práci jednice jsou taktéž učitelkami reflektovány jako přínos, který jim vysokoškolská příprava poskytla.

Druhá dílčí výzkumná otázka pojímala rozdílnost ve vnímání profesních kompetencí u učitelů mateřských škol: ***Jaké rozdíly lze identifikovat ve vnímání profesních kompetencí u různě vzdělaných učitelů mateřských škol?*** Vysokoškolsky vzdělaní učitelé jsou lépe připraveni v jednotlivých složkách profesních kompetencí, které se projevují jednak v rámci jejich profesních znalostí, dovedností, avšak i v postojích. Z realizovaného výzkumného šetření můžeme usoudit, že učitelky s vysokoškolským vzděláním projevují větší profesionalitu, vlastní iniciativu, využívají sumář profesních znalostí a dovedností a svými postoji tak zajišťují kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. V návaznosti na vnímání profesního „já“, které se projevuje ve složkách profesních kompetencí můžeme usoudit, že vysokoškolsky vzdělaní učitelé projevují větší sebevědomí a důvěru v sebe samotné. Nejvíce se rozdíly v pojmání profesních kompetencí projevily v kompetenci manažerské a normativní (vztaženo na model kompetencí od Vašutové (2004) ve smyslu schopnosti vyrovnat se stále zvyšujícím se administrativním nárokům, dále také v kompetenci profesně a osobně kultivující – ve smyslu již výše zmiňované reprezentace učitelské profese s ohledem na schopnost reagovat na změny v oblasti vzdělávání. Mimo to

také v kompetenci diagnostické a intervenční – tj. v důkladné znalosti jednotlivých vývojových fází, schopnosti individualizace či identifikace dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozdíly byly identifikovány také ve schopnostech přizpůsobení se dnešní generaci, tedy současným dětem během procesu vzdělávání. Vysokoškolsky vzdělané učitelky staví během vzdělávacího procesu děti do role aktérů, samy jsou poté pouze zprostředkovávají, tj. jsou facilitátoři. Tato skupina učitelek si uvědomuje nejen celospolečenské dopady jejich profese, nýbrž i celoživotní dopady na osobnost každého člověka. Vysokoškolsky vzdělané učitelky jsou také připraveny a schopny reflektovat neustále měnící se kontext výchovy a vzdělávání. Středoškolsky vzdělané učitelky projevují limity převážně v kompetenci manažerské a normativní, tj. nejsou schopny se vyrovnat s administrativními nároky, které jsou kladeny na jejich profesi, respektive neprojevují snahu se těmto nárokům vyrovnat. V některých případech nejsou schopny brát v úvahu kontexty výchovy a vzdělávání současných dětí, ulpívají na svém postavení a hlavní roli učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nejsou otevřeny či projevují nedůvěru ve změny a inovace, které by zajistily efektivitu výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku, přičemž tedy projevují limity v kompetence profesně a osobně kultivující. V rámci svého sebepojetí prokazují nedůvěru ve své schopnosti.

Poslední dílčí otázka přibližuje profesní rozvoj učitelů mateřských škol, tj. ***Jak různě vzdělání učitelé mateřských škol pracují na svém profesním rozvoji?*** Všeobecně můžeme říci, že učitelky mateřských škol projevují touhu po dalším profesním rozvoji, sjednocujícím rysem výpovědí je přijímání myšlenky nutnosti neustálé aktualizace poznatků. Opět však můžeme konstatovat, že formy či důvody profesního rozvoje se liší v závislosti na dosažené kvalifikaci. Vysokoškolsky vzdělané učitelky chápou profesní rozvoj komplexně, tedy s ohledem na neustále zvyšující se celospolečenské nároky na učitele. Nutnost aktualizace poznatků tak vztahují například k současnému dítěti a jeho problémům či limitům, na základě, kterých poté cítí potřebu se vzdělávat právě i v tomto kontextu. Častěji poté využívají ke svému profesnímu rozvoji odborné studie a zdroje, přičemž se zajímavá a doporučující zjištění snaží implementovat do vzdělávání. Nad profesním rozvojem uvažují i ve smyslu profesionalizace učitelství. Středoškolsky vzdělané učitelky se pohybují více na praktické úrovni, tedy svůj profesní rozvoj vztahují k seminářům, webinářům či školením, které svým obsahem poskytují inspiraci vztahující se k pracovním činnostem, které mohou s dětmi realizovat. Zdůrazňují však také roli svých kolegyň /ať již vysokoškolsky vzdělaných či zkušenějších/uvádějících/, které participují na

jejich profesním rozvoji. Nad profesním rozvojem však neuvažují v kontextu aktuálních změn či výzev ve vzdělávání. Můžeme zde vidět tedy zrání z praxeologického hlediska u středoškolsky vzdělaných učitelek k profesnímu až akademicky orientovanému hledisku, které se objevuje u vysokoškolsky vzdělaných učitelek.

## 6.1 Diskuse a limity výzkumu

V samotném závěru po shrnutí výsledků výzkumného šetření můžeme reflektovat jeho shodu či odlišnosti s jinými již realizovanými výzkumnými šetřeními. Vysokoškolskému vzdělávání, respektive jeho vlivu na přípravu učitelů mateřských škol, není dle mého názoru na poli pedagogického výzkumu věnována patřičná pozornost, najdou se však i výzkumné studie, jejímž sjednocujícím prvkem je role vysokoškolského vzdělávání projevující se v různých oblastech práce učitelů mateřských škol.

Tato výzkumná šetření (mimo jiné) diskutuje ve své analýze výzkumů Syslová (2017). Autorka naráží na cíle studií, které v současné době vznikaly a poukazuje jejich porovnávání právě ve sledovaných cílech s ohledem na dva soubory, které jsou tvořeny učitelkami se středoškolským vzděláním, avšak také vysokoškolským vzděláním. Právě jedno šetření můžeme komparovat s výsledky tohoto výzkumu, avšak pouze s ohledem na porovnávání dvou souborů /středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek/ nikoliv v návaznosti s názory na jednotlivé formy profesní přípravy učitelů mateřských škol. Autorky Syslová a Hornáčková (2014) zkoumaly kvalitu reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol, přičemž jedním ze zkoumaných aspektů byla také existence rozdílů v reflexi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek. Z analýzy dat poté plynulo následující zjištění: Vysokoškolsky vzdělané učitelky vystupují s lepšími výsledky z hlediska interpretace naplňování cílů, taktéž dosahují vyšší úroveň kognitivních myšlenkových operací při samotné reflexi svých dovedností. Zároveň však prokazatelně přecházejí středoškolsky vzdělané učitelky v oblasti sebeuvědomění, kdy svou kritiku vztahují převážně v souladu s profesními dovednostmi a ve vztahu k dětem či výsledkům vzdělávání. Zároveň poukazovaly také na schopnost seberealizace, tudíž zmiňovaly návrhy na zlepšení, které vycházely ze zjištěných nedostatků.

U středoškolsky vzdělaných učitelek se poté objevoval výrazný jev, který autorky pojmenovaly jako „nejistota“. Zároveň tato skupina učitelek prokazovala nižší hladinu myšlenkových operací, jejich argumentace opíraly o subjektivní, ničím nepodložené, intuitivní výroky. Učitelky nebyly schopny deklarovat návrhy nových možností či strategií.

Všeobecně tak toto výzkumné šetření reflektovalo rozdíly projevující se v profesním myšlení učitelů mateřských škol v závislosti na dosažené kvalifikaci.

Hlavní společné rysy, které rezonovaly i v tomto výzkumném šetření jsou směřovány jednak k oblasti sebeuvědomění, částečně také sebepojetí. V rámci mého výzkumného šetření velmi silně vystupovala na povrch důvěra vysokoškolsky vzdělaných učitelek ve své vlastní schopnosti, tedy sebedůvěra v sebe samého v roli učitele. Shodně také byly schopny deklarovat návrhy na zlepšení či zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu. Přemýšlení v širších kontextech se objevilo u vysokoškolsky vzdělaných učitelů v obou komparovaných výzkumech. Oproti tomu se v rámci mého výzkumného šetření projevila u středoškolsky vzdělaných učitelek neochota se alespoň přizpůsobit novým inovacím, chceme-li možností. U středoškolsky vzdělaných učitelek se objevovaly také pocity nedůvěry ve své vlastní schopnosti, což jsou výsledky, které se shodují napříč oběma výzkumy. Zajímavým námětem na další výzkumné šetření by tedy mohla být myšlenka – jak, či do jaké míry přípravné vzdělávání ovlivní sebepojetí učitele.

Oblast pojmání profesních kompetencí můžeme komparovat s výzkumným šetřením od Smolíkové et al. (2016). Autorky se v rámci něj zabývaly otázkou různě vzdělaných pedagogů ve smyslu pojmání jejich profesních kompetencí s ohledem na jejich význam, avšak také s ohledem na jejich rozvoj v pregraduálním studiu. Porovnávány byly skupiny jednak středoškolsky, vysokoškolsky vzdělaných učitelů, avšak také učitelů, jež absolvovaly vyšší odborné vzdělání. Výsledky ukazují, že učitelé pojmají vybrané kompetence jako významné, nejvíce je významnost věnována oblasti Prostředí k učení, nejméně Reflexi vzdělávání. Překvapivým výsledkem je, že středoškolsky vzdělaní učitelé pojmají hodnocené kompetence jako nejvíce rozvíjené během přípravného vzdělání i nejvíce významné v praxi. Až za nimi zaostávali učitelé s VŠ či VOŠ. Nejméně rozvíjení, ale i nejméně významné chápali kompetence respondenti s VOŠ. Středoškolsky vzdělaní učitelé tedy vystupovali jako nejlépe připravení, nýbrž i nejvíce chápou význam jednotlivých profesních kompetencí. Ve srovnání s naším výzkumným šetřením se jedná o poměrně rozdílné výsledky. V rámci našeho výzkumného šetření vystupují vysokoškolsky vzdělaní učitelé jako ti, kteří jsou lépe připraveni v jednotlivých složkách profesních kompetencí, projevují větší profesionalitu, mají sumář profesních znalostí, na kterých staví kvalitu vzdělávání. Zároveň jsou lépe připraveni a schopni se přizpůsobit dnešním nárokům, jež jsou na ně kladeny. Je nutné však zmínit, že kontext i cíl výzkumných šetření byl poměrně odlišný a jejich sjednocujícím prvkem se staly profesní kompetence, přičemž

v jednom případě zkoumány kvalitativní metodologií, ve druhém kvantitativní. Neznamená to tedy zpochybňování validity ani jednoho z výzkumných šetření, zdůrazněn však odlišný kontext musí být.

Zajímavou myšlenkou, která rezonovala u dvou participantek tohoto výzkumného šetření byla připravenost absolventek vysokých škol na začátky v profesi. Participantky uvedly, že absolventky vysokých škol mají lepší předpoklady a jsou lépe připraveni na profesní start ve srovnání s absolventkami středních škol. Uvádějící učitelé tak nemusí věnovat absolventkám VŠ takovou pozornost jako absolventkám středních pedagogických škol. Tyto názory by mohly vést k realizaci výzkumného šetření, jež by názory uvádějících učitelek mapovaly a zjistily tak míru připravenosti absolventek rozličné úrovně kvalifikace na vstup do profese.

V návaznosti na tuto myšlenku můžeme reflektovat i Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství právě vzhledem k výsledkům mého výzkumného šetření, avšak spíše ve vztahu na vysokoškolsky vzdělané učitelky. Kompetenční rámec pojímá celkem 6 oblastí (a 18 profesních kompetencí), přičemž ve všech vynikaly v rámci mého výzkumného šetření vysokoškolsky vzdělané učitelky. Byly schopny lépe plánovat a realizovat výuku, transformovat obsah směrem k dětskému poznání či efektivněji pracovat s prostředím pro učení. V rámci zpětné vazby poté opírají své výroky o formativní hodnocení. Projevují také větší snahu participovat na profesní spolupráci a zavádět nové inovace do dané organizace, ve které působí a v rámci svého sebepojetí se cítí více profesně zdatné než jejich středoškolsky vzdělané kolegyně. S ohledem na výsledky výzkumu tak můžeme pomyslně konstatovat, že tento dokument sjednocuje kvalitní vizi pro přípravu učitelů v České republice i z hlediska přípravy budoucích absolventů. Limitem by však mohla být středoškolská příprava učitelek mateřských škol.

V souladu s dalšími možnostmi a v návaznosti na diskusi je však nutno pojednávat také o limitech, které se v rámci mého kvalitativně orientovaného šetření mohly objevit.

#### *„Já“ v roli začínajícího výzkumníka*

Je otázkou, zda roli začínajícího výzkumníka můžeme považovat za limit pojící se s realizací výzkumného šetření. Osobně však mohu říci, že tato role byla pro mě obrovskou výzvou, jelikož jsem v rámci této diplomové práce realizovala mé první výzkumné šetření. Byť jsem se snažila postupovat dle správnosti s oporou o řadu publikací, jež poskytují

začínajícím výzkumníkům pomyslný návod, musím konstatovat, že neznalost a první styk s rolí výzkumníka, by se mohl ve výsledcích práce projevit.

#### *Subjektivita v rámci kvalitativních výzkumů*

Jelikož byla metodologie mého výzkumného šetření kvalitativní, promítá se v ní do jisté míry subjektivita, která se mohla objevit v analýze získaných dat od participantek. V rámci zpracovávání dat se mohly odrážet mé osobní pocity z jednotlivých rozhovorů, vztahující se k osobnostem učitelek mateřských škol participujících na mé práci. Sama mám také vlastní přesvědčení a názory na projednávanou problematiku, a byť jsem se jako výzkumnice snažila zachovat si odstup a neprojevat osobní názory je možné, že větší váhu budu soustřeďovat výrokům, které jsou v souladu s mými přesvědčeními. V případě otevřeného kódování se tak mohly promítnout důvody, které jsem nyní uvedla. Pro méně početní výzkumný soubor pak nelze vztahovat výsledky výzkumu na celou populaci.

#### *Diskutabilní téma výzkumného šetření*

Téma výzkumného šetření bylo pravděpodobně velmi diskutabilní převážně pro učitelky středoškolsky vzdělané, které mohly pociťovat pocit méněcennosti. Při mém výzkumném šetření tedy často zaznívaly snahy ospravedlnit fakt, že učitelka nemá vysokoškolské vzdělání, zároveň se také středoškolsky vzdělané učitelky snažily projevit maximální odbornost či lidově řečeno „udělat dojem“. Pro jednu participantku se poté jednalo o naprosto diskutabilní téma, které se jí dotýkalo na tolik, že rozhovor s ní probíhal ve velmi útočném duchu s asertivním typem komunikace a narážkami na mou osobu zpracovávající toto výzkumné téma. Můžeme tedy vidět faktory, které mohly ovlivnit validitu výsledků.

## **6.2 Doporučení pro praxi**

Je velmi náročným úkolem přinést nějaká doporučení pro praxi, když téma vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol je řešeno již více než sto let, nicméně pořád s nejasnými vidinami, zda vzdělávání v terciální sféře ano či ne. Opomeneme-li snahy či stanovení tohoto cíle /tj. vzdělávat na vysokoškolské úrovni/ MŠMT, které na tento požadavek stále upozorňuje, nicméně nepodniká žádné viditelné a prokazatelné kroky k tomu, aby tomu tak v nejbližších letech opravdu bylo, nemáme žádné předpoklady či vytvořené podmínky k tomu alespoň směřovat. Brát v potaz také musíme i to, že absolvování bakalářského studijního programu ještě neznamená samo o sobě automaticky kvalitnější profesní přípravu a výsledky.



Se vši soudností, skromností, s laickým pohledem na věc a nedostatečné znalosti širších kontextů vzdělávací politiky si tak dovolím navrhnout jistá doporučení. Obecně je legislativní ukotvení povinné vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol přijímáno i samotnými učitelkami. V případě zákonného zavedení však musí být nastaveny podmínky, a hlavně stanovena kritéria, která by zajistila snadnější implementaci uzákonění povinné vysokoškolské přípravy.

V rámci kritérií je pak nutno brát v potaz délku praxe jednotlivých učitelek mateřských škol, avšak také schopnost pedagogických fakult pojmout takové množství učitelek do pozice studentek. Musí být tedy vytvořen systém, který stanoví jednak dobu, v rámci, níž bude možno vysokoškolskou kvalifikaci získat, který zajistí schopnost pedagogických fakult se s těmito nároky vypořádat. Důležitou roli by měla hrát také praxe, která bude rozhodujícím kritériem, zda si budou učitelky muset kvalifikaci zvýšit či nikoliv. Není pak však jasné, zda dostatečná délka praxe dokáže vyrovnat sumář profesních znalostí a zkušeností či připravenost v oblasti profesních kompetencí na vyrovnání se vysokoškolské kvalifikaci, proto si netroufám tvrdit, jaká délka praxe je nutná k získání vyšší kvalifikace a nenutnosti vstoupit do terciální sféry vzdělávání. Otevírá se tak další zajímavá myšlenka, která by zajisté obstála na další výzkumné šetření.

V souvislosti s tím se můžeme inspirovat také od jiných vyspělých zemí, které mají systém přípravného vzdělávání pro učitele mateřských škol legislativně ukotven do terciální úrovně. Velmi zajímavým příkladem může být například Norsko, kde vzdělávání učitelů probíhá v tříletém bakalářském programu, s prodloužením příslušného dalšího vzdělání o rok jsou učitelé kvalifikováni i pro práci na prvním až čtvrtém ročníku základní školy (Eurydice, 2023). Jedná se tedy o intenzivní přípravu, která se nezaměřuje pouze na předškolní vzdělávání, nýbrž směřuje i výše.

Je více než jisté, že před českými odborníky, MŠMT, učiteli a před společností nyní stojí velmi náročná úloha, která by měla směřovat k intenzivní diskusi a výzkumu souvisejícího s touto problematikou.

## ZÁVĚR

Představená diplomová práce byla zaměřena na význam vysokoškolského vzdělání pohledem středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol, nejen v souvislosti s kvalitou profesní přípravy, nýbrž i s akcentem na profesní kompetence. Teoretická část pojednávala o základních pojmech pojících se s touto problematikou a byla rozdělena na tři kapitoly. První kapitola reflektovala profesionalizaci ve vztahování k učitelství, blíže k učitelům mateřských škol. Druhá kapitola pojímala o profesních kompetencích učitele mateřských škol, dále popisovala některé modely profesních kompetencí, důraz byl kladen i na Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Třetí kapitola shrnula historický kontext vývoje vysokoškolské přípravy učitelů, reflektuje také snahy o prosazení vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol. Popsány jsou i současné formy vzdělávání učitelů mateřských škol v ČR i v Evropě. Závěrem byla celá teoretická část shrnuta.

Empirická část byla zaměřena na názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělání. Hlavním výzkumným cílem bylo odhalit názory učitelů mateřských škol na vysokoškolské vzdělání, dále byly cíle zaměřeny na vnímání profesních kompetencí a profesního rozvoje. Výzkumnou metodou sběru dat bylo polostrukturované interview. Získaná interview byla přepsána do podoby doslovné transkripce, následně byla analyzována prostřednictvím metody otevřeného kódování, poté proběhla systematická kategorizace dat. V závěru došlo ke hledání vztahů mezi kategoriemi, na jehož základě vzniklo schéma kategorií, které bylo východiskem pro naplnění výzkumných cílů. Výsledky výzkumného šetření poukazují na význam vysokoškolské přípravy učitelů mateřských škol nejen v rámci vnímání vysokoškolsky vzdělaných učitelů v rámci jejich sebepojetí a jejich profesní zdatnosti, nýbrž i v návaznosti na jednotlivé oblasti profesních kompetencí. Vysokoškolské vzdělávání je poté vyzdvihováno ve smyslu jeho potenciálu a benefitů, které absolventům pedagogických fakult přináší. Najdou se však i učitelé, v mé práci vystupovali konkrétně dva, kteří vysokoškolskou přípravu učitelů mateřských škol zásadně odmítají. Jejich názory jsou diskutovány v kapitole vztahující se k interpretaci dat. Závěrem výzkumného šetření bylo pojednáno o limitech, které mohly ovlivnit validitu výsledků výzkumu. Představena byla také diskuse a porovnání výsledků mého výzkumu s podobnými výzkumy již dříve realizovanými. Věřím a doufám, že tato práce poskytne alespoň malý vhled na tuto problematiku, která je v současné době stále více diskutována v oblasti školské politiky.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Borko, H., Jacobs, J., & Koellner, K. (2010). Contemporary Approaches to Teacher Professional Development. In *International Encyclopedia of Education* (pp. 548-556). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R. (2008). *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: (vybraná problematika)*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R. (2011). *Stručný nástin vývoje přípravného vzdělávání předškolních pedagogů od počátku 20. století*, Řízení škol, 8.
- Danišková, Z. (2015). Profesionalizace učitele/lky mateřské školy. In Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula (12-20)*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada.
- Gallego, P. L., & Caingcoy, M. E. (2020). Competencies and Professional Development Needs of Kindergarten Teachers. *International Journal on Integrated Education*, 3(7), 69–81. <https://doi.org/10.31149/ijie.v3i7.491>
- European Commission. (2023, únor 4). *Austria. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)
- European Commission. (2023, listopad 27). *Bulgaria. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)
- European Commission. (2024, březen 8). *Czechia. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2023, listopad 27). *Germany. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education.* Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2023, listopad 27). *Norway. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education.* Eurydice. Teachers and education staff (europa.eu)

European Commission. (2024, únor 22). *Poland. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education.* Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, únor 5). *Slovakia. Teachers and Education Staff. Initial education for teachers working in early childhood and school education.* Eurydice. Initial education for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách.* Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>

Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Portál.

Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J., Slegers, P., & Steen, R. (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison.* Office for Official Publications of the European Union.

Hloušková, L. (2019). Jak se rodí profese: příklad kariérového poradenství. *ORBIS SCHOLAE*, 13(1), 45-61. <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.18>

Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání.* Grada.

Irvine, S., Lunn, J., Sumsion, J., Jansen, E., Sullivan, V., & Thorpe, K. Professionalization and Professionalism: Quality Improvement in Early Childhood Education and Care (ECEC). *Early Childhood Education Journal.* <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01531-6>

- Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada.
- Kennedy, M. M. (2016). How Does Professional Development Improve Teaching? *Review of Educational Research*, 86(4), 945-980. <https://doi.org/10.3102/0034654315626800>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Koster, B., Dengerink, J., Korthagen, F., & Lunenberg, M. (2008). Teacher educators working on their own professional development: goals, activities and outcomes of a project for the professional development of teacher educators. *Teachers and Teaching*, 14(5-6), 567-587. <https://doi.org/10.1080/13540600802571411>
- Lounek, V., Kohoutek, J., & Sekerák, M. (2023). Povolání učitel – ceněné, ale nedoceněné: Změny profese začínajících učitelů v České republice. *Orbis Scholae*, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.7>
- MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Kompetenční profil absolventa a absolventky učitelství, MŠMT ČR (msmt.cz)
- MŠMT. (2009). *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*. VS\_Standard\_v\_otazkach\_a\_odpovedich.pdf
- MŠMT. (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Microsoft Word - RVP 7531M01 Předškolní a mimoškolní pedagogika.doc (nuov.cz)
- Nezvalová, D. (2002). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*. 3/2002. 309-320. Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Some trends in educational training of prospective teachers | Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815 (Print), ISSN 2336-2189 (Online) (cuni.cz)
- Rýdl, K., & Novotný, M. (2023). K vývoji akademické přípravy učitelů v českých zemích. *Pedagogická orientace*, 33(1), 65–86. <https://doi.org/10.5817/PedOr2023-1-65>
- Rýdl, K., & Šmelová, E. (2015). *Vývoj institucí pro předškolní výchovu (1869–2011)*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.

- Spilková, V. (2023). De-profesionalizační novela v mezinárodní perspektivě přístupů k učitelské profesi. *Pedagogická orientace*, 33(1). <https://doiHl.org/10.5817/PedOr2023-1-12>
- Spilková, V., & Štech, S. (2023). Učitelství v ČR: ohrožená profese? *Pedagogická orientace*, 33(1), 3-11. Učitelství v ČR: ohrožená profese? | *Pedagogická orientace* (muni.cz)
- Smolíková, A., Bobková, P., & Kropáčková, J. (2016). Professional competencies of nursery school teachers. *gogium*, 16(3), 53-64. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.031>
- Starý, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>
- Syslová, Z. (2017). Quality versus Qualification: What Should Pregradual Education of Preschool Teachers Be? *Online Journal of Primary and Preschool Education*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.21062/ujep/29.2017/a/2533-7106/OJPPE/2017/1/1>
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Pavlovská, M., Syslová, Z., & Šmahelová, B. (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Masarykova univerzita.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Tican Başaran, S., & Dinçman, B. (2022). Professional development of Turkish preschool teachers during summer holidays. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1), 361-396.
- Vališová, A., & Hana Kasíková (eds.). (2010). *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada.
- Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Zapletalová, E., & Stodůlková, E. (2023). *Průvodce předškolní pedagogikou*. Machar.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2024). <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563?text=563%2F2004>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Aj.	A jiné
č.	číslo
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
ISCED	International Standard Classification of Education / Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MŠ	Mateřská škola
Např.	Například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
Odst.	Odstavec
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka
Tj.	To jest
Tzv.	Takzvaně



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma výsledných kategorií (vlastní zpracování) .....	51
--	----

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika participantek (vlastní zpracování) .....	45
Tabulka 2 Harmonogram (vlastní zpracování) .....	49

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Informovaný souhlas s účastí na výzkumném šetření

Příloha II: Ukázka deskripce polostrukturovaného interview – U10

Příloha III: Ukázka otevřeného kódování

Příloha IV: Hledání souvislostí mezi kategoriemi – „model“

## **PŘÍLOHA I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMNÉM ŠETŘENÍ**

### **Informovaný souhlas s poskytnutím interview a jeho následným vyžitím pro účely diplomové práce Význam vysokoškolského vzdělání pohledem učitelů mateřských škol**

Jsem obeznámena o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce studentky Kristýny Mozgové s názvem Význam vysokoškolského vzdělání pohledem učitelů mateřských škol.

- Souhlasím s nahráváním rozhovoru a jeho zpracováním.
- Byl/a jsem seznámena s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po jejich skončení, která znemožní identifikaci mé osoby, budou respektována pravidla GDPR.

Vaše účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a kdykoliv během rozhovoru můžete odmítnout odpovědět na otázky.

Souhlasím, aby studentka použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce a některé části v ní mohla citovat.

Datum:

Podpis:

## **PŘÍLOHA II: UKÁZKA DESKRIPCE POLOSTRUKTOROVANÉHO INTERVIEW – U10**

*V: Ehm, a proč jste se po střední škole nerozhodla pokračovat dále na vysokou školu, neuvažovala jste o tom alespoň?*

*U: Ano, necítila jsem potřebu jít dál studovat a abych řekla pravdu už jsem nechtěla trávit čas ve škole, nejsem studijní typ, už jsem chtěla jít do práce.*

*V: A v současné době, když tedy pět let již pracujete, tak nepřemýšlela jste o tom, že byste si tu vysokou školu doplnila?*

*U: Ano, přemýšlím nad tím stále, myslím si, že kdybych tu vysokou školu měla, tak by to byly nějaké plusy. Jednak bych se posunula v platové tabulce, a taky bych asi nebyla tak nervózní z toho začátku práce a třeba z rodičů a okolí. Se střední školou mne brali opravdu jenom jako mladou učitelku, která nic neumí.*

*V: Aha, a když tedy přemýšlíte, že si tu vysokou školu doděláte, tak v jaké je to fázi? Jenom přemýšlíte, nebo již děláte nějaké kroky k tomu, abyste šla si doplnit tu kvalifikaci?*

*U: Tak jsem v takové fázi, že opravdu přemýšlím, že bych si tu vysokou školu dodělala, dokonce jsme se bavily i s kolegyní, že bychom si tu školu dodělaly společně, příštím rokem se podíváme na přijímačky a uvidíme, říkám, nejsem studijní typ, nicméně za těch pět let už jsem více zkušeností posbírala a urovnala si myšlenky v hlavě, tudíž si myslím, že teď už to bude úplně o něčem jiném.*

*V: A když tedy máte tu touhu si tu vysokou školu dodělat, tak se vás zeptám, jestli považujete to středoškolské vzdělání učitelů za dostačující, nebo vám naopak něco chybí, chybělo, a proto máte potřebu jít dále dostudovat si tu vysokou školu?*

*U: Ehm, to je zajímavá otázka. Já si myslím, že ehm je to dostačující, to středoškolské vzdělání, ale zároveň si myslím, že, když by ta vysoká škola byla povinná, tak bysme byli,*

*jako ti učitelé, součástí školství. Protože já třeba mám kamarády, kteří učí na prvním stupni, a oni mne jako rovnocennou kolegyni, která ve školství pracuje určitě neberou, ba naopak jsem často terčem posměšků, že vlastně mám podobný plat za to, že si v práci hraju, což mě neskutečně štve, použila bych i hrubší výraz. (smích). Že bychom byli jakože rovnoprávní se všemi učiteli.*

*V: Dobře, děkuji. A je i tohle důvod, proč si to chcete dodělat tu vysokou školu? Nebo se cítíte profesně málo vybavená těmi znalostmi?*

*U: No, tak za těch pět let se člověk kdeco naučí, a asi tu vysokou školu v tomto směru nepotřebuje, byť jsem si jistá, že se dozvím řadu potřebných věcí, ale také věci, které jsou úplně zbytečné, protože, co si budeme, mám kamarádku, která MŠ vystudovala na vysoké a když jsem někdy četla, co se učí, vnímám to jako absolutně nepotřebné. Ale kvůli tomu vnímání okolí nás, jako učitelek ve školce, bych to chtěla, pořád věřím, že v dnešní době se lidé dívají, co máte napsáno před jménem a podle toho s Vámi jednají. No, lidé, spíš rodiče v našem případě.*

*V: Víte teď mě napadla taková konkrétní otázka, že co vám vlastně chybí, když si chcete jít dodělat tu vysokou školu?*

*U: No, chybí. To já ještě nevím, když jsem tu školu neudělala, ale chybí mi to pochopení a vadí mi to, že prostě jsem jen učitelka ve školce. Mám maturitu jak třeba nějaký automechanik, což nemyslím nijak zle. Taky si pamatuji, jak mi kamarádka říkala, že jim říkali, že by to fakt někdy mohlo být povinné, takže jako to by bylo špatné, kdybych to neměla.*

## PŘÍLOHA III: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Kategorie: Učitelské sebepojetí

Kódy	Výpověď participantky
Jsem na to sama  Chci změnu	<i>„Chtěla jsem pozvednout trošku diagnostiku, já si myslím, že by šla dělat úplně jinak. No ale zase se to setkává a naráží to s nepřízní ostatních, protože argumentují tím, že to bude další papír navíc, že to bude složitější.“</i>
Mám cenu	<i>„[...], po dokončení vysoké jsem se cítila tak na úrovni, že si mě jako rodiče a ostatní váží, cítila jsem se více jako učitelka.“</i>
Nejsem odborník	<i>„Necítím se, že já bych byla ta pravá, abych psala hodnotící posudky na dítě do poradny, k psychologovi a tak. Vlastně ani nevím, jak a co by tam mělo být.“</i>
Neumím to	<i>„No diagnostiku dělá kolegyně. Ale kdysi jsem to psala. Máme na to tiskopisy, ale teda nevím, co tam psát, takže to raději nedělám.“</i>
Přepodmětovanost dětí	<i>„Dle mého názoru jsou děti strašně přepodmětované, že těch podnětů je na ně tolik moc, že je vlastně nic nebaví.“</i>
Jsem více herečka než učitelka	<i>„Musím taky hrát, protože ta soustředěnost je tak katastrofální, že já sama začínám mít problém, že vlastně nevím, jak to mám uchopit. Někdy si říkám, že hraji moc, protože já to tak nechci.“</i>

# PŘÍLOHA IV: HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ MEZI KATEGORIEMI – „MODEL“

