

Zora Syslová

Profesní kompetence učitele mateřské školy

- Standardy kvality učitele
- Kvalifikace a vzdělávání
- Sebereflexe a podpora profesního růstu učitele v MŠ
- Příklady z praxe a ukázky hodnoticích aktivit



Profesní kompetence učitele mateřské školy

- Standardy kvality učitele
- Kvalifikace a vzdělávání
- Sebereflexe a podpora profesního růstu učitele v MŠ
- Příklady z praxe a ukázky hodnoticích aktivit



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

PhDr. Zora Syslová, Ph.D.
PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

TIRÁŽ TIŠTĚNÉ PUBLIKACE:

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 5176. publikaci

Odpovědná redaktorka Mgr. Hana Vařáková
Sazba a zlom Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 160
Vydání 1., 2013

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

© Grada Publishing, a. s., 2013
Cover Photo © fotobanka Allphoto

ISBN 978-80-247-4309-7

ELEKTRONICKÉ PUBLIKACE:

ISBN 978-80-247-8546-2 (ve formátu PDF)
ISBN 978-80-247-8547-9 (ve formátu EPUB)

OBSAH

ÚVOD	7
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	9
1. KVALITNÍ UČITEL A KVALITNÍ ŠKOLA	11
<i>SHRNUTÍ</i>	15
2. PROMĚNA ROLE UČITELE	17
2.1 Kvalifikace učitele mateřské školy	19
2.2 Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol	22
2.2.1 Příprava předškolních pedagogů v zahraničí	23
2.2.2 Střední pedagogické školy	23
2.2.3 Přípravné vzdělávání na vyšších odborných školách	26
2.2.4 Pregraduální příprava na pedagogických fakultách	26
2.3 Kompetence učitele mateřské školy	29
2.4 Standardy kvality učitele	34
2.4.1 Ukázky vybraných zahraničních standardů	35
2.4.2 Tvorba standardů v České republice	38
<i>SHRNUTÍ</i>	44
3. JAK ROZVÍJET PROFESNÍ KOMPETENCE	45
3.1 Sebereflexe	45
3.1.1 Psychologické aspekty sebereflexe a její úskalí	48
3.2 Metody a nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy	50
3.2.1 Nástroje sebereflexe	51
3.2.2 Profesionální portfolio	52
3.2.3 Videotréning interakcí	54
3.2.4 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	57
3.2.5 Hodnocení v programu Začít spolu	58
3.3 Hospitace jako nástroj podpory profesního růstu	61
3.4 Vedení hodnotících rozhovorů aneb Jak dávat zpětnou vazbu	64
3.5 Mentoring v mateřské škole	66
<i>SHRNUTÍ</i>	69

4. REALITA SEBEREFLEXE A PODPORY PROFESNÍHO RŮSTU V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	71
4.1 Problémy objevující se v mateřských školách	71
4.2 Pilotování nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	73
4.3 Sebehodnocení a hodnocení kvality učitele v Mateřské škole Sluníčko v Brně	78
4.4 Způsob profesního rozvoje v Mateřské škole Radost v Brně	91
<i>SHRNUTÍ</i>	101
ZÁVĚR	103
SUMMARY	105
POUŽITÉ PRAMENY A LITERATURA	107
PŘÍLOHY	119
Příloha 1: Kompetence absolventa střední pedagogické školy	119
Příloha 2: Profil absolventa oboru učitelství pro mateřské školy PdF MU v Brně	126
Příloha 3: Profil absolventa oboru učitelství pro mateřské školy PdF OU v Ostravě	129
Příloha 4: Hodnoticí arch studentů PdF MU v Brně – souvislá praxe 1	131
Příloha 5: Podkladový materiál pro tvorbu Standardu kvality profese učitele	135
Příloha 6: Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy	145
REJSTŘÍK	157

ÚVOD

Profese učitele mateřské školy je ústředním tématem předkládané publikace. Celý text provází myšlenka kvality učitele ve vztahu ke kvalitě vzdělávání v mateřských školách. Kvalita a její pojetí v oblasti školství je proto obsahem hned první kapitoly, ve které se autorka pokouší zasadit ústřední téma do širších kontextů.

Reforma školství postavila před učitele mateřských škol hned několik cílů najednou – spoluvytvářet školní vzdělávací programy, na jejich základě vytvářet třídní vzdělávací programy, individualizovat vzdělávání, být dítěti partnerem, rozvíjet jeho osobnost a položit základy klíčových kompetencí, hodnotit svou práci atd. Nestačí tedy pouze pozměnit některé postupy práce či rozšířit oblast profesních znalostí, ale je třeba změnit postoje učitelů k sobě samým, k dětem i k cílům vzdělávání.

To vše jsou důvody, proč v centru pozornosti této knihy stojí kompetence učitele mateřské školy potřebné ke zvládnutí nově pojaté učitelské profese, zejména pak kompetence seberefektivní. Učitel však není jediným faktorem, který ovlivňuje kvalitu předškolního vzdělávání. Jeho profesionální počínání je ovlivněno osobnostním založením, ale také prostředím, které je (nebo není) pro změnu v profesním pojetí příznivě nakloněno. Proto je součástí publikace také téma podpory profesního růstu.

Jedním z důležitých materiálů pro hodnocení a sebehodnocení kvality učitele je nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*, který tvoří přílohu této knihy. Ambicí autorky textu bylo vyplnit prázdný prostor, jenž se v českém školském prostředí rozprostírá v oblasti profesionalizace učitelského povolání. Chybějí standardy kvality učitele, kariérní řád, je nedostatek evaluačních nástrojů pro hodnocení kvality mateřských škol apod.

Součástí publikace jsou výsledky výzkumu z disertační práce autorky věnované hodnocení a sebehodnocení učitelek mateřských škol a podpoře jejich profesního růstu. Tento výzkum je doplněn o výsledky vybraných výzkumů v oblasti předškolního vzdělávání a o zprávu z pilotování nástroje *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Příklady z praxe jsou rozšířeny o ukázkou hodnotících aktivit v konkrétní mateřské škole. Všechny zmíněné doklady by měly čtenářům umožnit lepší pochopení teoretických východisek.

Kniha je určena prioritně učitelům a ředitelům mateřských škol, ale může inspirovat také studenty oboru učitelství mateřských škol, případně další zájemce. Jejím cílem je poskytnout nejen metodická doporučení k sebehodnocení a hodnocení učitelů mateřských škol, ale též teoretická východiska k jejich realizaci v mateřské škole.

V textu jsou používány pojmy „učitel“ a „ředitel“ mateřské školy v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících. V závěrečné čtvrté kapitole se však objevují pojmy „učitelka“ a „ředitelka“, neboť výzkumná šetření byla prováděna ve výhradně ženských kolektivech. Autorka používá v textu termín „předškolní vzdělávání“, který se důsledně začal používat v České republice od roku 1997 namísto termínu „předškolní výchova“, v souladu s mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED (UNESCO, 1997). Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací.

Oprostít se od zaběhnutých způsobů práce, pro které bylo charakteristické vysoké řízení činností dětí učitelkou, manipulace s dětmi a důraz kladený na intelektuální rozvoj, je pro mnohé učitele velmi těžké. Věřím, že kniha pomůže čtenářům pochopit proměnu profese učitelství v mateřské škole a uvědomit si nezastupitelnou roli práce nejen sám na sobě, ale i společného sdílení zkušeností s ostatními.

Zora Syslová

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

APV	Asociace předškolní výchovy
APU	Asociace profese učitelství
CZESHA	Sdružení asociací, svazů a sdružení škol, školských zařízení a fyzických osob na území České republiky
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
EU	Evropská unie
EVA	Evaluátorka (vnější hodnotitel v projektu Podpora zdraví v mateřských školách)
ICT	Informační a komunikační technologie
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
ISSA	International Step by Step Association (Mezinárodní asociace Step by Step)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
MŠPZ	Mateřské školy podporující zdraví
NAEYC	National Association for the Education of Young Children
NCATE	Národní komise pro akreditaci učitelského vzdělávání
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPK	Národní politika kvality
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
PdF	Pedagogická fakulta
PISA	Programme for International Student Assessment
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
Q-RAM	Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SŠ	Střední škola
SPgŠ	Střední pedagogická škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

VOŠ	Vyšší odborná škola
VŠ	Vysoká škola
VTI	Videotrénink interakcí

1. KVALITNÍ UČITEL A KVALITNÍ ŠKOLA

S pojmem kvalita se v poslední době operuje velmi často, a to ve všech oblastech života – sleduje se kvalita výrobků, kvalita životního prostředí, kvalita služeb, měří se kvalita řízení organizací atd. Vláda České republiky přijala program Národní politiky kvality (NPK), dříve podpory jakosti, který definuje záměry, cíle, metody a nástroje k ovlivňování kvality výrobků, služeb a činností v rámci národní ekonomiky a veřejné správy pro dosažení a udržení konkurenceschopnosti na evropských a světových trzích.¹

Přestože se s pojmy kvalita a jakost, ale také efektivita, hodnota atd. setkáváme v řadě organizací a dokumentů, jejich význam vždy záleží na kulturním a sociálním kontextu a může se značně lišit. To, co je vnímáno jako kvalitní práce v jedné zemi, může být v jiné zemi nahlíženo odlišně.

Obecně je kvalita považována za synonymum jakosti a v porovnání s kvantitou, která odpovídá na otázku „kolik“, kvalita odpovídá na otázku „jaký“. Pro kvalitu existuje řada definic vztahujících se především k managementu, například: „*Kvalita je souborem vlastností určitého výrobku nebo služby, které mu (jí) dávají schopnost uspokojit explicitní nebo implicitní potřeby. Výrobce kontroluje každý výrobek, každou etapu výroby, každý prvek vstupující do výroby.*“²

Další autoři poukazují na dva významy pojmu kvalita:³

- výraz pro **označení míry nějakého stavu** na škále mezi pozitivním a negativním pólem;
- vyjádření stavu, který je optimální, žádoucí, **ideální**.

¹ Program Národní politiky podpory jakosti. Usnesení vlády č. 458/2000. [on-line]. Dostupné na: <<http://www.npj.cz/narodni-politika-kvality/uvodni-informace/>> [cit. 2009-09-01].

² BOYER, A., HRONOVÁ, S., MACHKOVÁ, H. *Stručný výkladový slovník managementu*. Praha: HZ Praha, spol. s r. o., 1995, s. 40. ISBN 80-901918-5-1.

³ Srov. STARÝ, K., SHÁNILOVÁ, I. *Koordinátor autoevaluace*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010, s. 9. ISBN 978-80-86956-57-2.

Do školství se tento pojem etabloval z oblasti ekonomiky a podnikového managementu. Vzdělávací instituce jsou, stejně jako jiné organizace, systémy, které mají své **vstupy** (ředitel, učitelé, provozní zaměstnanci, vybavení školy apod.), **procesy** (přijímací řízení, vzdělávací proces, hodnocení, financování atd.) a **výstupy** (služby poskytované veřejnosti, absolventi).

Metody a principy řízení kvality vyvinuté původně pro oblast průmyslové výroby je možné implementovat též do oblasti vzdělávání, a to i přes zjevnou rozdílnost vzdělávacího a průmyslového sektoru. Nejčastěji je tento pojem chápán „*ve významu evaluačním, tj. jako úroveň produkce vytvářené jednotlivou školou, souborem škol určitého stupně či druhu nebo celým vzdělávacím systémem země*“.⁴

Propojení s evaluací, tedy hodnocením školy, naznačuje také *Bílá kniha* (2001), která doporučuje monitorovat stav vzdělávacího systému různými prostředky, a to jak vně školy, tak uvnitř. „*Získaný stupeň autonomie školy, která sama zodpovídá za to, jak učí, je nutné vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna kvalita a efektivita její práce*“.⁵ Dále se zde hovoří o vytváření evaluačního prostředí, které bude vycházet z kritické sebereflexe každého jejího článku – tzn. ředitele, učitelů, škol atd. V neposlední řadě se pak *Bílá kniha* v otázce kvality zamýšlí nad nutností porovnávat dosažené výsledky českého vzdělávání s dalšími zeměmi, aby bylo možné dosáhnout objektivních zjištění pro efektivní řízení celého školství.

Kvalitu si můžeme definovat jako míru určitého stavu, tedy to, co může nabývat různých hodnot a co je popsateľné pomocí kritérií a indikátorů.

S pojmem kvalita se setkáváme v řadě zákonných i koncepčních dokumentů. Jedním z prvních je *Kvalita a odpovědnost* (MŠMT, 1994). Pracoval s myšlenkou stanovit vzdělávací standardy, jež by reflektovaly soudobé trendy ve vzdělávání v moderních společnostech a které by tvořily rámec vzdělávacích programů. Nebyl však přijat jako závazný dokument.

Následovala řada dalších dokumentů (např. *Rámcový projekt monitorování a hodnocení vzdělávání /2003/, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR /2002, 2005, 2007, 2011/*), ve kterých je zřejmá snaha řešit monitorování a hodnocení kvality. Naléhavost vytvořit koncepci evaluace vzdělávání se vážala také na požadavky Evropské unie v rámci lisabonského procesu na zvýšení kvality a efektivity vzdělávacích soustav členských států.

⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 111. ISBN 978-80-7367-647-6.

⁵ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (Bílá kniha)*. Praha: MŠMT, 2001, s. 39. ISBN 80-211-0372-8.

To bylo opakovaně deklarováno jako hlavní strategický cíl č. 1 EU ve vzdělávání (zasedání Evropské rady, Stockholm 2001 a Brusel 2002).

Při bližším zkoumání však lze konstatovat, že v českém prostředí jde spíše o **proklamativní formulace než o skutečný zájem představitelů školské politiky kvality dosáhnout**. Na základě analýzy *Bílé knihy* bylo kriticky nahlíženo právě na oblast monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání v ČR. Nejvíce byla kritizována oblast výzkumů. Především v předškolním vzdělávání jich je minimálně (Syslová, Najvarová, 2012). Pozitivně bylo hodnoceno legislativní ukotvení autoevaluace (vlastního hodnocení) jako povinné součásti práce školy.

Školský zákon v roce 2004 totiž přinesl školám povinnost hodnotit svou práci, nicméně v roce 2012 bylo zrušeno definování oblastí a zákonných termínů, které přinesla vyhláška č. 15/2005 Sb. Zrušena byla také povinnost psát autoevaluační zprávu (blíže Syslová, 2012). Tento krok byl kritizován mnohými organizacemi (Asociace předškolního vzdělávání, CZESHA). Představitelé projektu Cesta ke kvalitě se k tomuto kroku vyjádřili následovně: „*Jakkoli tyto legislativní úpravy mohou pro školy znamenat ‚úlevu od byrokracie‘, znamenají zcela jistě omezení jejich autonomie a zánik partnerství při hodnocení kvality vzdělávání školou poskytovaného. Každá úprava školského zákona s cílem zajištění kvality vzdělávání v ČR by měla vycházet z jasné podoby evaluačního systému. Ten dosud v České republice propracován není, respektive není plně funkční. Zavádění či rušení dílčích prvků si však žádá systémové zdůvodnění, které v tomto případě chybí.*“⁶

Informace o snižující se kvalitě českého vzdělávání nalezneme v několika dalších zprávách, jakými jsou například *Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v ČR* (Santiago a kol., 2012) či *Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení* (McKinsey & Company, 2010).

Kromě jiného je také kritizována práce České školní inspekce (ČŠI), jejímž úkolem z hlediska zvyšování kvality je sledovat efektivitu škol a školské soustavy a dávat školám zpětnou vazbu o jejich práci. „*Přesto jednu z výzev pro Českou republiku představuje skutečnost, že stávající externí hodnocení se spíše zaměřuje na soulad se zákony než na zlepšování kvality škol. Nově se také klade*

⁶ CHVÁL, M. Co by znamenalo vyjmutí vlastního hodnocení školy ze zákona. *Na cestě ke kvalitě*, 2010/12, č. 3. ISSN 1804-1159. Plné znění stanoviska s aktuálním seznamem osobností, které mu vyjádřily podporu, naleznete na webových stránkách projektu: <http://www.nuov.cz/ae/vyjmuti-vlastniho-hodnoceni-skoly-ze-skolskeho-zakona>.

*důraz na podporu vlastního hodnocení školy. I přesto, že se autoevaluace v určité formě vyskytuje, její důsledné uplatňování a využívání jejích výsledků v praxi je stále v počátcích. Proto by se proces externího hodnocení měl více zaměřit na zkvalitňování práce škol a odklonit se od současného modelu, který je postaven na „dodržování předpisů“.*⁴⁷

Většina informací o kvalitě ve vzdělávání se zpravidla váže k základnímu a střednímu školství. Mohli bychom se tedy domnívat, že mateřských škol se výše uvedené informace příliš netýkají. Opak je pravdou. Evropská komise ve své zprávě uvedla: „Vysoce kvalitní raná péče vede k výrazně lepším výsledkům dosaženým v mezinárodních testech týkajících se základních dovedností, jako je například PISA a PIRLS.“⁴⁸

Je tedy pochopitelné, že se o definování kvality, ať jde o kvalitní školu, výuku či učitele apod., pokouší řada teoretiků, přičemž vycházejí z empirických výzkumů. Vzniklo množství modelů kvalitní školy jak zahraničních, tak českých autorů. V mnohých z nich se dají identifikovat podobné aspekty. Jedním z nejdůležitějších je však nalezení rovnováhy mezi hodnocením výsledků vzdělávání a procesů vzdělávání. „Rozhodující je kvalita procesů vzdělávání – charakter procesů učení, kvalita sociální komunikace a klimatu ve třídě, způsoby hodnocení a motivování žáků, pravidla chování v širším kontextu hodnot, étos a klima školy, úroveň interpersonálních vztahů apod.“⁴⁹

Mezinárodní výzkumy kvality vzdělávání přinášejí informace o tom, že důležitým faktorem kvality je práce učitele. S touto informací se do popředí dostává kritika nedostatku pozornosti věnované výzkumu procesní stránky vzdělávání.

Úskalí, která se při hodnocení kvality školy objevují, můžeme shrnout do tří oblastí:¹⁰

- Tendence přeceňování výsledků na úkor procesů, například zjišťování mechanického zapamatování místo vyšších kognitivních dovedností (kompetencí).

⁷ SANTIAGO, P., GILMORE, A., NUSCHE, D., SAMMONS, P. *Závěry ze Zprávy OECD o hodnocení vzdělávání v ČR*. [on-line] OECD, 2012, s. 5. Dostupné na: www.oecd.org/edu/evaluationpolicy [cit. 2012-08-22].

⁸ Evropská komise. *Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti*. Brusel, 2011, s. 2.

⁹ SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PdF UK, 2010, s. 17. ISBN 978-80-7290-496-9.

¹⁰ PRŮCHA, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 575. ISBN 978-80-7367-542-2.

- Porovnávání škol výhradně podle výsledků žáků s nedostatečným zřetelem ke kontextu (sociálnímu a etnickému původu žáků; vstupním znalostem žáků; jejich studijním předpokladům atd.).
- Nedostatek pozornosti věnované hodnocení a oceňování práce učitelů.

Může se pak stát, že děti sice dosahují dobrých kognitivních výsledků, ale na úkor kvality procesů, tzn. nedostatečné vnitřní motivace k učení, špatných sociálních vztahů, což může z dlouhodobého hlediska negativně ovlivňovat rozvoj dítěte a celkovou kvalitu jeho života. Je tedy důležité zaměřit se také na hodnocení sociálních dovedností dětí, jejich hodnotových postojů apod., a ty dávat do souvislosti s hodnocením procesů vzdělávání, tj. kvalitou učitele.

Na následujících stránkách se proto budeme blíže seznamovat se souvislostmi s kvalitou učitele mateřské školy, budeme se zabývat definováním kvality jeho práce, ale také tím, jak kvalitu rozvíjet.

SHRNUTÍ

Kvalita se stává ústředním tématem řady oblastí našeho života. S tímto pojmem se operuje v řadě dokumentů školské politiky. Je snahou monitorovat a hodnotit její úroveň, což se však příliš nedaří.

V mezinárodním srovnání se uvádí, že kvalita českého školství má klesající úroveň. To dokladují především výsledky mezinárodních testů PISA a PIRLS. Z dalších výzkumů vyplývá, že právě kvalita učitele má rozhodující vliv na celkovou úroveň školy a kvalitu vzdělávání, kterou poskytuje.

2. PROMĚNA ROLE UČITELE

Otevíráme-li téma měnící se role učitele, je nutné vrátit se do historie, tedy k počátkům institucionálního předškolního vzdělávání v českých zemích, které se datuje přibližně do poloviny 19. století. První opatrovna (Na Hrádku, 1832) a mateřská škola (u sv. Jakuba, 1869), které byly na území Prahy otevřeny, zaměstnávaly ještě tzv. pěstounky. Označení „učitelka“ přišlo až s výnosem ministra školství a národní osvěty ze dne 30. května 1934.

K hlavním úkolům pěstounek patřilo především pečovat o děti po stránce zdravotní a bezpečnostní. Postupně se také do mateřských škol dostávala příprava na školu a život. Zpočátku však především školskými způsoby.

Nový pohled na výchovu dítěte přinesl až pedocentrismus na přelomu 19. a 20. století. Jeho krajní podoba je dnes již překonána. Za podstatný rys, který se v mnohých podobách objevuje v přístupech vzdělávání v celém světě dodnes, je myšlenka přirozené výchovy a úcty k dítěti. Pedocentrismus se stal základem pro celosvětové pedagogické hnutí zvané reformní. To se v mnoha, především svobodných, zemích odrazilo v konceptech vzdělávacích programů směřujících k rozvoji svobodné autonomní osobnosti. V českých zemích a většině států evropského východního bloku se vzdělávání po druhé světové válce začalo ubírat směrem k učebně disciplinárnímu modelu jednotně organizované výchovy.

Státem řízené institucionální vzdělávání se postupně začalo zabývat, kvůli vysokým počtům dětí ve třídách, promyšlenou organizací hromadných činností dětí. V českém prostředí dospělo k vytvoření podrobných metodik (sedmdesátá až osmdesátá léta 19. století) pro jednotlivé předměty/výchovy. Jak upozorňuje Opravilová, dodnes se v českém prostředí neřešily důsledky a rizika hromadné výchovy: *„Činnosti organizované jako zaměstnání ve skupině se totiž většinou neobejdou bez omezení jednotlivého dítěte v zájmu fungování celé skupiny. Individuální svoboda a nezávislá činnost malého dítěte, charakteristická pro rodinné prostředí, je nahrazena záměrem organizované činnosti a dostává se pod veřejnou kontrolu. Vzniká nebezpečí, že výchovný záměr nedokáže dostatečně citlivě*

*zhodnotit zájmy, možnosti a potřeby každého dítěte, a že bude možno s dítětem manipulovat, i když tato manipulace vesměs vychází z dobrých úmyslů.*¹¹

Na konci 20. století se se změnou politického a ekonomického režimu v ČR znovu otevírají otázky spojené s ranou péčí o děti a jejich vzděláváním. Nalézt odpověď na to, jaký způsob a přístup je ten nejvhodnější, je však ještě složitější než dříve. Řada výzkumů z oblasti vývojové psychologie, pedagogiky, dětského lékařství apod. přináší mnoho nových, ale někdy i rozporuplných informací.

Současná vzdělávací politika EU se snaží o co nejvyšší kvalitu vzdělávání dětí předškolního věku (ISCED 0), ale i stupňů následujících. O osobnosti učitele se hovoří v souvislosti s celkovou vzdělaností úrovní společnosti. Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost. Učitel mateřské školy působí v tomto ohledu na děti mnohonásobně silněji než v dalších stupních vzdělávání – základním a středním (Patterson a kol., 1998), neboť v předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru. Zde je vhodné připomenout slova, která byla vyřčena již před více než půl stoletím: *„Nejraději bych napsal, že pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů, třebaže se tento požadavek může zdát přemrštěný. Ale není přemrštěný, jestliže pochopíme, jak velký, odpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Pokaží-li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná-li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.*¹²

Více než učitelé ostatních stupňů vzdělávání je učitelka mateřské školy veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál. Je to možná také vysokým zastoupením žen v této profesi. Mnohdy se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitele mateřské školy považuje láska k dětem. Láska k dětem je však spíše motivačním impulzem při výběru povolání, nikoli kritériem kvality zkušeného učitele. Pouze s láskou k dětem si učitel mateřské školy v současné době nevystačí. Také on potřebuje být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže tvořivě využívat v každodenní praxi.

¹¹ OPRAVILOVÁ, E. Proměny výchovy předškolního dítěte. In SYSLOVÁ, Z. (ed.). *Školní vzdělávací programy a evaluace v mateřské škole*. [CD ROM] Praha: Verlag Dashöfer, 2012. ISSN 1802-4130.

¹² VRÁNA, S. *Česká mateřská škola do nového údobí*. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a knihkupectví, 1946, s. 41.

Učitelé mateřských škol stojí před velkým tlakem měnit své poslání, role a způsoby práce. Jak uvádí Helus (2008), ještě nikdy před ně nebyly postaveny tak vysoké nároky jako nyní. Naskytuje se velká příležitost k tomu, aby si ujasnili své postavení a stali se aktivními aktéry změny. V opačném případě bude jejich profesionalita i nadále zpochybňována.

V následujících podkapitolách se pokusíme přispět k poznání současného stavu přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol a seznámit čtenáře s problematikou definování kvality učitele mateřské školy. To vše se pokusíme porovnat se situací v některých zemích EU.

2.1 KVALIFIKACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Než se začneme zabývat otázkou kvalifikace, vymezíme si pojem „učitel/ka“. S tímto pojmem pracuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se však objevuje termín „předškolní pedagog“. Často bývají pojmy učitel a pedagogický pracovník používány jako synonyma, což není zcela správné. Podle zákona č. 563/2004 Sb. jsou za pedagogické pracovníky považováni, kromě učitelů, také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času atd. Učitelé jsou tedy součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci. Vzhledem k tomu, že RVP PV je podzákonnou normou, budeme se dále držet zákonného pojmu „učitel mateřské školy“.

Učitel/ka je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu a podle pedagogického slovníku je to „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“¹³

Z definice je patrný důraz na pedagogickou způsobilost učitele. Ta je v současnosti pojímána jako nezbytný požadavek na znalosti a dovednosti získané v přípravném vzdělávání. Zpravidla se používá jako synonymum pro kvalifikaci.

Kvalifikace má dva aspekty (Vašutová, 2001) – **profesní a právní**. Profesní aspekt můžeme definovat jako „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání*“

¹³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 261. ISBN 978-80-7367-416-8.