



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Osobní příběh učitelky mateřské školy a její profesní kompetence

Vypracovala: Jitka Dolívková
Vedoucí práce: PaedDr. Alena Váchová

České Budějovice 2014

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích, 24. března 2014

Jitka Dolívková

Poděkování

Tímto způsobem bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce PaedDr. Aleně Váchové za cenné rady a trpělivost, kterou se mnou měla při psaní této práce. Velmi si cením rad a pomoci od Mgr. Hany Švejdové.

Neméně důležité poděkování patří mé sestře Janě za její podporu a pevné nervy.

Abstrakt

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se vyvíjela cesta současně žijící učitelky mateřské školy, která svou pedagogickou prací příznivě ovlivňuje nejen činnost dětí, ale i pomáhá pedagogům v jejich práci naplňovat poslání učitelky mateřské školy. V teoretické části jsou definovány pojmy osobnost předškolního pedagoga, vlivy dědičnosti, výchovy a prostředí, které působily na kompetence pedagogů. Dále jsou popsány kompetence předškolních pedagogů, profesní identita učitele, profese učitele po roce 1989 a vzdělávání předškolních pedagogů. Praktická část mapuje cestu současně žijící učitelky mateřské školy od dětství po současnost. V rámci kvalitativního šetření byl veden rozhovor s učitelkou mateřské školy v Klatovech Mgr. Hanou Švejdovou, který je doplněn třemi dalšími rozhovory s lidmi z jejího okolí. Poznatky a informace týkající se výzkumných otázek jsou shrnuty v diskuzi z v závěru bakalářské práce.

Klíčová slova:

Osobnost učitele, kompetence, kompetence učitele, předškolní pedagog, mateřská škola

Abstract

The aim of this work was to show the development of both the personal life and professional career of the nursery school teacher, whose pedagogical work not only positively influences the children, but also helps other teachers to fulfil their role in the educational process successfully. In the theoretical part, the terms of “the personality of a pre-school teacher” and “the influences of transmission and upbringing and environmental influences forming the teachers’ competences” are defined, as well as the “competences of pre-school teachers”, “professional identity of a teacher”, “profession of a teacher after 1989” and “education of pre-school teachers”. The practical part shows the way of life of the nursery school teacher from her childhood to these days. This part also contains the interview with the above-mentioned teacher, Mgr. Hana Švejdová from Klatovy, which is supported by three other interviews with people knowing her and her work well. The information obtained from the interviews and research are resumed in the discussion in the final conclusion.

Keywords:

personality of a teacher, competences, competences of a teacher, a pre-school teacher, nursery school

Obsah	
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Osobnost	8
1.1 Co člověk chce, co člověk může, co člověk je	9
1.2 Vliv prostředí, dědičnosti, výchovy na vývoj osobnosti	10
1.3 Osobnost pedagoga	12
1.3.1 Vývoj profesní identity	13
2 Kompetence předškolního pedagoga	14
2.1 Profesní kompetence učitele	14
2.2 Profesní kompetence učitelky mateřské školy	16
2.2.1 Dovednosti učitelky mateřské školy	18
2.3 Duševní hygiena – předpoklad profesního růstu	21
3 Proměna učitelké profese	23
3.1 Profese učitele po roce 1989	23
3.2 Vzdělávání předškolních pedagogů	25
PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 Cíl práce, výzkumné otázky	27
4.1 Cíl práce	27
4.2 Výzkumné otázky	27
5 Metodika	28
6 Výzkumná část	30
6.1 Osobní příběh učitelky mateřské školy	30
6.2 Retrospektivní případová studie	30
7 Diskuze	36
7.1 Jak vnímá pedagog své profesní kompetence?	36
7.2 Co je ovlivnilo během života?	36
7.3 Jak se vyvíjely?	37
8 Shrnutí	38
ZÁVĚR	40
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	42
SEZNAM PŘÍLOH	44

ÚVOD

Téma osobnost učitelky mateřské školy jsem si zvolila proto, že i já jsem se chtěla jako dítě stát učitelkou mateřské školy. Vzorem mně byla paní učitelka Věra Rozboudová z Klatov. Byla velmi skromná, poctivá a milující, láskyplná a to mě již v dětství oslovovalo. Ona uměla obdařit svou láskou všechny děti ve třídě. Po mnoha dalších generacích, kdy setrvala ve školce, možná dalších 30 let, ji milovalo mnoho dalších generací dětí. My školou povinné jsme se vracely zpátky za ní, trávily jsme u ní volné chvíle a zpětně nahlížely do jejích tříd v mateřské škole. Vraceli jsme se k ní i v dospělém věku. Nevím, jak ohodnotit její vlastnosti, charakter, neznám již nikoho, kdo by s takovou ochotou a vstřícností a otevřenou náručí stále stejně přijímal tisíce dětí k sobě. Začínala pracovat v mateřské škole jako osmnáctiletá v době po 2. světové válce, kdy se do Čech sbíraly děti z Řecka – špinavé, zatoulané, žijící po lesích, bez rodiny (dětské tlupy). Červené kříže posílaly tyto děti do Československa a byly pro ně tvořeny „školky“. Zde začínala. Je to vyprávění velice zajímavé, ale pravděpodobně ji to zasáhlo tak silně, že celý život dobrovolně obětovala dětem v mateřské škole a to se jí povedlo. Proto já jsem se rozhodla, že budu jako ona, hodná, láskyplná, s otevřenou náručí, hledající učitelka mateřské školy. V životě mně nestačila kvalifikace jen na úrovni střední školy, jsem hledající a toužící po nových vzdělávacích podnětech. Dnešním učitelkám nestačí být jen hodnou a láskyplnou, ale měly by mít dostatek nových odborných informací z oblasti pedagogiky a ostatních věd.

Jsem ráda, že jsem potkala po letech toho, koho jsem léta znala – Hanku, která se pedagogice věnovala i v rámci středoškolského i vysokoškolského studia. Ta mě navedla na dráhu vyšší profesionality – být kompetentní v současné předškolní výchově, více chápat její možnosti a tím se stát kvalitnějším pedagogem v mateřské škole.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se zaměřila na charakteristiku osobnosti předškolního pedagoga, na vlivy dědičnosti, výchovy i prostředí, na kompetence tohoto pedagoga, na profesní identitu, na proměnu role pedagoga po roce 1989 a na vzdělávání předškolních pedagogů v ČR. Obsahem praktické části je longitudinální retrospektivní případová studie současné žijící učitelky mateřské školy, která kromě vzdělávání dětí svou činností ovlivňuje i ostatní pedagogy ve smyslu kvalitního a konstruktivního vzdělávání dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

„Každý z nás si již položil otázku: Čím to je, že někomu lidé naslouchají a jsou jím zaujati? Čím to je, že někdo, když se ujme slova, zaujme posluchače? Již řecký filozof Aristoteles říká, že člověku, který je „někdo“, nasloucháme ochotně. Posloucháme ho se zájmem, a dokonce až „hladově““ (Křivohlavý, 1995, s. 106 - 107). Takového člověka často označujeme jako osobnost.

Z psychologického hlediska nazýváme osobností člověka osobnostně, emocionálně i sociálně zralého, integrovaného, nesnažícího se někoho napodobovat, ale schopného být „svůj“. Osobnostně zralý člověk je člověk důvěryhodný a schopný důvěry, člověk s výrazným zaměřením života k určité hodnotě, například k spravedlnosti, k pravdivosti, k čestnosti, kterou do určité míry i sám reprezentuje a k níž zve a přitahuje druhé lidi.

„Osobnost je celek, individuální jednota člověka, která zahrnuje celé soubory představ, zájmů, myšlenek, zážitků, očekávání, cílů, hodnot, postojů, motivů, myšlenek, zážitků, strategií a taktik, potřeb, stresů, tísní, depresí, důsledků výchovných vlivů, charakterových vlastností, inteligenčních vloh, dědičných vlivů, životních dlouhodobých i krátkodobých cílů. Toto vše – a mnohem více z obsahu psychiky daného člověka – není v něm neuspořádáno, ale je naopak skloubeno v jednotící celek – jeho osobnost“ (Křivohlavý, 1995, s. 144).

Stejně tak Dostál, Opravilová uvádějí podle Říčana, že osobnost každého člověka představuje souhrn všech jeho vlastností uspořádaných do jedinečného celku a tento celek má určitou specifickou strukturu, ale současně je to celek dynamický, proměnlivý. A kromě toho zdůrazňují, že osobnost se utváří na určitém biologickém, z velké části zděděném základě, dále živelnými vlivy okolí a konečně záměrným působením společnosti (Říčan in Dostál, Opravilová, 1988).

Kohoutek (2000) definuje osobnost jako dynamickou organizaci, celek, jednotu zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti, výchovy i sebevýchovy v interakci s určitým přírodním, společenským, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených a relativně trvalých zvláštností, tělesných, biopsychických a duševních procesů, postojů, vztahů, dimenzí a vlastností, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování,

ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí. Osobnost je neopakovatelná ve své individualitě, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností (Kohoutek, 2000).

Pro psychologii je osobností každý člověk jako integrovaný a integrující, organizovaný a organizující biopsychosociální celek se všemi svými stálými individuálními vlastnostmi.

1.1 Co člověk chce, co člověk může, co člověk je

Často bývá osobnost definována jako to,

- **co člověk chce** (pudy, potřeby, zájmy, hodnoty),
- **co člověk může** (schopnosti, vlohy, nadání),
- **co člověk je** (temperament, charakter).

- **Co člověk chce**

„Co člověk chce – potřeby, zájmy, hodnoty, postoje, vztahy se nazývají motivy, protože jsou příčinami jednání. Motivы jsou všechny síly, které přímo či nepřímo uvádějí naše chování do pohybu – proto bývají také nazývány rysy dynamickými“ (Kohoutek, 2000, s. 62).

Každá lidská činnost je nějak motivována, ať už za ní stojí jakékoliv potřeby nebo zájmy. Potřebou nazýváme prožívaný nedostatek nebo nadbytek něčeho. Potřeby jsou nejdůležitějším druhem motivů. Nejběžnější je dělení potřeb na materiální a kulturní, na potřeby biologické a sociálně psychologické, tj. na potřeby základní a vyšší, na jeho vývoj má vliv například pohlaví, věk, vzdělání, výchova, povolání, životní standard.

- **Co člověk může**

„Obecné schopnosti se uplatňují ve všech nebo většině forem činnosti člověka a jsou předpokladem pro jeho celkovou výkonnost. Schopnosti se vytvářejí na základě vlohy. Vlohy jsou vrozené zvláštnosti. Záleží na sociálních vlivech, prostředí, výchově, jak se budou rozvíjet. Schopnosti nelze redukovat pouze na oblast intelektu, vnímání nebo motoriky. Je nutno pojem rozšířit i na oblast citovou a volní (schopnost lásky,

rozhodnosti). *Schopnosti jsou ze 60-80% zděděné. Rozvíjejí se však v činnosti, během výchovy, vyučování a sebevýchovy*“ (Kohoutek, 2000, s. 79).

- **Co člověk je**

V lidovém pojetí se spojuje slovo charakter s kladnými morálními vlastnostmi člověka. Charakter je do značné míry získaný, na jeho vytváření mají největší vliv procesy učení v širším slova smyslu, výchova, rodina, škola, společnost, později i sebevýchova. Projevuje se a utváří ve způsobu života. Charakter můžeme do jisté míry definovat také jako tendenci chovat se, reagovat určitým způsobem v dané situaci.

Charakter se projevuje a utváří v činnosti. Je to upevněná soustava motivů a hodnot. Člověk bývá takový, jaké jsou jeho motivy a jeho hodnotový systém. Charakter úzce souvisí se světovým názorem člověka a podmiňuje jeho chování.

Podle Vágnerové (2010) za vrozený základ osobnosti lze považovat temperament, na němž závisí převažující způsob reagování, ať už obecného, nebo emočního charakteru. Temperament je vrozená a dynamická stránka lidské povahy, hlubinné jádro osobnosti. Je to vlastně obecná dispozice chovat se určitým způsobem.

E. Kretschmer vztahuje temperament k citlivosti, k barvě nálady, k duševnímu tempu a přiřazuje typy do vztahu s tělesnou konstitucí – pyknická, leptosomní a atletická.

C.G.Jung rozděluje lidi podle toho, jak se obracejí k okolnímu světu, na extraverty, na introverty.

I.P.Pavlov podal výklady temperamentu jako projev typu vyšší nervové činnosti na cholерický typ, flegmatický typ, melancholický typ, sangvinický typ (Kohoutek, 2000, s. 95).

1.2 Vliv prostředí, dědičnosti, výchovy na vývoj osobnosti

Utváření osobnosti je tedy závislé na dědičnosti, výchově i prostředí. V současné době nikdo nepochybuje o tom, že dědičnost, výchova i prostředí působí na rozvoj lidské psychiky ve vzájemné interakci (Vágnerová, 2010).

- **Prostředí**

Člověk, tj. lidská osobnost, žije v určitém prostředí, do něhož se narodil vybaven určitými genetickými dispozicemi. Rané dětství je obecně uznáváno jako nejdůležitější věkové období, z něhož vycházejí veškeré základy (Dostál, Opravilová, 1988).

Každý jedinec vyrůstá v určitém prostředí a vlastnosti tohoto prostředí a jeho vývoj ho nějakým způsobem ovlivňují. Za nejvýznamnější lze považovat **působení sociokulturního prostředí**. Je označováno jako socializace. Prostřednictvím sociálního učení se rozvíjí žádoucí způsoby chování i hodnocení, prožívání různých situací. Děje se tak prostřednictvím nápodoby určitého chování, identifikací tj. ztotožnění s určitým člověkem, jeho názory, postoji i chováním.

Socializačními činiteli jsou **instituce** (zařízení, sociální útvary) a **osoby, které socializačně působí**. Lze je rozdělit do několika skupin, podle toho jak působí na každého jednotlivce. Nejvýznamnější sociální skupinou, zásadním způsobem ovlivňující rozvoj psychiky, je **rodina**:

- **je důležitá proto, že poskytuje základní zkušenosti,**
- **je osobně významným prostředím, které by dítěti mělo sloužit jako citové zázemí, jako zdroj jistoty a bezpečí,**
- **ovlivňuje dítě biologicky i sociálně** (Vágnerová, 2010).

Proto, uvažujeme-li o prostředí kolem dítěte, je nutno připomenout, že jsou to především lidé, kteří s dětmi v tomto prostředí žijí. Patří sem matka, otec, sourozenci, prarodiče a další osoby z okruhu rodiny. Následují učitelé, kamarádi, různé vzory a modely. Rodiče a vychovatelé jsou nezbytným integrujícím činitelem, který je dítěti blízkým a který pro svůj zdárný vývoj potřebuje (Dostál, Opravilová, 1988).

Pokud jde o instituce, Helus zdůrazňuje rodinu, školu a další výchovná zařízení i různé sociální skupiny. Za pozornost stojí socializační „působení“ ulice a dalších míst spontánního setkávání dětí a mládeže, působení televize apod. Následuje zaměstnání, různé kluby a sdružení, kulturní, sportovní a zábavná zařízení. Zde všude nejde jenom o socializaci, prioritní jsou vesměs jiné záměry (výroba, relaxace, výdělek), ale tyto útvary působí také socializačně. **Socializační činitelé nepůsobí všechny stejně a podle určitého předem jasně daného schématu, ale tak, jak je ten který vybaven, jak působit umí a chce** (Vágnerová, 2010).

▪ **Dědičnost**

Podněty prostředí nepůsobí na různě disponované jedince stejně, jejich vliv může být modifikován i samotnou dědičností. To znamená, děti s různými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné prostředí jinak, ať už jde o podněty určité kvality, nebo jejich kvantitu. Podíl dědičnosti a prostředí na utváření jednotlivých psychických vlastností může být různý (Vágnerová, 2010).

▪ **Výchova**

„Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 257).

Rané dětství a celé předškolní období vyžaduje péči a systematickou výchovu. Není to jen osvojování vědomostí a nových forem chování, ale tvořivý proces, v němž se jedinec vlastním úsilím za pomoci ostatních zmocňuje světa (Dostál, Opravilová, 1988).

Význam výchovy v raném dětství vyjádřil jednoduše a zároveň s básnickou obrazností na několika místech svých spisů J. A. Komenský, který např. ve své Vševýchově uvádí: *„Je neuvěřitelnou úsporou práce, dobře upravit první základy vědění a vštípit je prozíravě v mysl; i úroda je bohatější ... V prvním vzdělávání, dokud se všechno skrývá ještě jakoby v semeni, je obsaženo více než v celém zbylém okruhu života a učení ... Chyby první výchovy nás provázejí po celý život.“* (Komenský in Dostál, Opravilová, 1988, s. 96).

Pro výchovu dorůstající generace má nesmírný význam osobnost pedagoga, protože je v pravém slova smyslu klíčem k výchovnému působení.

1.3 Osobnost pedagoga

Z pedagogického hlediska Průcha, Walterová, Mareš (2009) uvádí učitele jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, jako profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, vykonávajícího učitelské povolání.

Řada výzkumů se zabývala poznáváním vlastností úspěšných pedagogů a pokoušely se sestavit jakýsi inventář vlastností, který by měl osobnost úspěšného pedagoga charakterizovat. Ukázalo se totiž, že nikoli jednotlivé vlastnosti či rysy, ale právě jejich specifická uspořádání v celek jsou rozhodující, protože výchovné působení

pedagoga zahrnuje celou škálu osobnostních vlastností a způsobů chování, které se mohou od sebe dosti lišit.

Na prvním místě se ocitá vztah k dětem nebo to, co bývá označováno jako láska k dětem. S tím souvisí schopnost motivovat a podněcovat chápání dítěte a jeho snahu učit se.

Další vlastností je označován pedagogický takt, který se projevuje v umění navázat kontakt a ochotu spolupracovat, projevit skutečný zájem o společnou práci, a smyslu pro přátelství. Konečně sem patří i některé specifické rysy jako je přívětivost, dobré vyjadřovací schopnosti, osobní přitažlivost, nápaditost, spolehlivost, objektivita, pevná vůle a dobrá paměť.

Souhrnně lze říci, že mnohostrannost činnosti pedagoga vyžaduje mnohostrannou a náročnou připravenost, která zahrnuje nejen znalost vlastního obsahu výchovně vzdělávací činnosti, ale také určitou míru odborně pedagogického vzdělání, zkušenosti v práci s dětmi, organizační předpoklady, ale i schopnost výchovně působit na sebe sama. Sebevýchova, sebekontrola a sebeovládání pomáhají dotvářet osobnost pedagoga (Dostál, Opravilová, 1988).

1.3.1 Vývoj profesní identity

„Profesní život učitele se odvíjí souběžně na dvou osách, vertikální a horizontální. Na vertikální ose lze sledovat učitelovu kariéru od počátku studia přes veškeré kritické okamžiky až do dnešního dne. Na horizontální ose lze u každého učitele zkoumat jeho myšlení, jednání a každodenní pedagogické přesvědčení“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 336).

V pedagogické činnosti je rozvoj učitele popsán na vývoji jeho profesní identity. Identita učitele není založená pouze na roli, kterou zastává, ale i na dalších faktorech (např. sociální situace – vztah identity učitele s **identitou ideálního** učitele, hodnoty učitele – humanismus, spravedlnost k žákům, osobní přesvědčení – didaktické a pedagogické teorie).

Profesní identita učitele se vyvíjí od identity začínajícího učitele, přes identitu progresivního učitele, až po identitu učitele experta. Identita začínajícího učitele je první fáze v profesním životě učitele, který přišel do praxe a zažívá svůj šok z reality. Na konci

tohoto období (mezi druhým a třetím rokem praxe) se učitel rozhodl stát progresivním učitelem. Díky tomu přechází do druhé fáze, pro kterou je charakteristická neustálá práce na zvolené identitě a na úkolech s tím souvisejících. Po sedmi až osmi letech se učitel dostává do třetí fáze vývoje a stává se učitelem expertem. Pojem expert vyjadřuje, že to co obdivujeme, bylo získáno dlouholetým tréninkem, ačkoliv u mnoha z nich můžeme hovořit o vrozeném talentu. Experta utváří nejen vědomosti a dovednosti, ale zejména jeho morální hodnoty a osobní přesvědčení. Experti usilují o kvalitní výuku, ale tu nelze charakterizovat výčtem určitých kompetencí. Usilují o vyučování plné intuice, lásky k dětem, předmětu a vše závisí na identitě učitele. Učitelé experti nejsou jen uznávanými odborníky v oboru, ale širší okolí v nich vidí morální autoritu (Švaříček, Šedřová, 2007).

2 KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA

Pojem kompetence se u nás v posledních letech stále častěji používá v různých souvislostech a významech, obvykle jako způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc. Pod pojmem **kompetence** si tedy každý může představit něco jiného. Veteška, Tureckiová (2008, s. 21) uvádějí: „*Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost*“.

Klíčové kompetence – jsou důležité, životní, obecné. Jsou to takové, které se neuplatní jenom v jednom povolání, ale i v dalších oblastech a situacích, v jakémkoliv jiné profesi, vedou k osobní i společenské spokojenosti.

Co tedy učitelské kompetence vlastně jsou?

2.1 Profesní kompetence učitele

„*Profesní kompetence je pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese*“.
(Vašutová in Spilková, 2004, s. 22).

„Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ (Průcha a kol. in Spilková, 2004, s. 18).

Profesní kompetence učitele podle Vašutové bývají obvykle charakterizovány ve třech komponentách, a to jako **osobnostní, předmětová a profesně pedagogická**.

- Osobní/osobnostní kompetence jsou společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků zahrnují:
 - psychickou odolnost a fyzickou zdatnost,
 - empatii, toleranci,
 - osobní postoje a hodnotové orientace,
 - osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, aj.),
 - osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost, aj.) (Vašutová, 2002).

Osobnostní kompetenci můžeme konkretizovat jako vysokou míru osobní zodpovědnosti za pokrok žáků. Je zde zahrnuta nezbytná pedagogická tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce. Zvlášť významnou je vysoká úroveň socializace spojená s porozuměním, empatií a tolerancí. Rovněž všeobecný rozhled a zájmy charakterizují osobnostní kvalitu učitele. Je rozvíjena vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí.

- Oborová/předmětová kompetence vyjadřuje požadavek kvality a kvantity profesních znalostí. Znamená také dovednost integrace nových poznatků a postupů a vyžaduje mezioborové přístupy jak v kontextu vzdělávání žáků, tak vlastního profesního rozvoje.
- Profesně pedagogická kompetence se vztahuje k výchovné a vzdělávací práci učitele. Je to struktura, která zahrnuje systém teoretických znalostí a aplikovaných v oblasti pedagogických věd, pedagogické a sociální psychologie, pokud možno i školského managementu. Patří sem dovednosti praktického zvládnutí profesních úkonů učitele a také zkušenosti, jejichž reflexí učitel zdokonaluje svoji práci a rozvíjí sebe sama (Vašutová, 2002).

Kompetence podle Heluse

Helus předkládá v časopise Pedagogika z roku 1995 orientující pracovní variantu kompetencí učitele, které by měly být cílem přípravy všech učitelů. V dalších publikacích Z. Helus (1999, 2001) rozlišuje čtyři „jádrové“ kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovi profese.

- Kompetence pedologická – učitel umí plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním schopnostem. Patří sem takové dílčí dovednosti učitele jako schopnost vhledu a vcítění, dovednost motivovat a diagnostikovat, projektovat.
- Kompetence oborově didaktická – rozvíjí osobnost žáků – myšlení, názory a přesvědčení.
- Kompetence pedagogicko organizační - spočívá v řízení vztahů a činností ve třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí.
- Kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe – znamená reflektovat účinky působení své osobnosti na žáky (Helus in Spilková, 2004)

2.2 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy

Každou z výše uvedených klasifikací je možné použít i pro definování kompetencí předškolního pedagoga. J. Vašutová (2002) uvádí následující popis profesních kompetencí předškolních pedagogů:

- Předmětová – zahrnuje odpovídající znalosti a dovednosti z oboru, které učitel/ka dokáže využít ve vzdělávací činnosti.
- Didaktická/psychodidaktická – pokrývá výběr učiva, včetně analýzy učiva, projektování a hodnocení výuky, styly učení.
- Pedagogická – vztahuje se k procesům, podmínkám a prostředkům výchovy, které předškolní pedagog ve své práci vytváří a používá.
- Diagnostická a intervenční – vztahuje se k diagnostikování a hodnocení dětí, k podporování jejich individuálního rozvoje, ať mají jakékoli vzdělávací potřeby.
- Sociální, psychosociální a komunikativní – týká se především dovedností efektivně pomáhat sociálnímu rozvoji, navázat a rozvíjet komunikaci s dětmi i rodiči, s kolegy.

- Manažerská a normativní – dovednost práce s informacemi, organizování a řízení aktivit jednotlivých dětí i kooperace ve skupinách, legislativní znalosti z oblasti předškolního vzdělávání.
- Profesně a osobnostně kultivující – vztahuje se k oblasti společenského dění a společenských procesů, profesní etice, ke schopnosti vystupovat profesionálně na veřejnosti. Nutným předpokladem těchto kompetencí je sebereflexe a evaluace.
- Ostatní předpoklady – zahrnuje oblast zdravého životního stylu, poradensko-konzultačního stylu.

Syslová uvádí ve své knize „Profesní kompetence učitele mateřské školy“ (2013) přehlednou a vyčerpávající charakteristiku profesních kompetencí předškolních pedagogů zpracovanou pro Mateřskou školu Sluníčko v Brně.

- Kompetence oborové – znalost kurikula: RVP a dovednost jeho aplikace, všeobecný rozhled: schopnost vyhledávat a zpracovávat nové informace, dovednost přiměřeně působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí.
- Kompetence obecně pedagogické – znalost a respektování vývojových zvláštností skupiny dětí, schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí, znalost a respekt k právu dítěte v e vlastní výchovné a vzdělávací práci.
- Kompetence didaktické a psychodidaktické - schopnost vytvářet příznivé edukativní klima, dovednost využívat základní metodický repertoár ve výchovně-vzdělávací práci, schopnost přizpůsobovat metody individuálním potřebám dětí, kreativita a tvůrčí přístupy ve volbě podnětů pro učení dětí, dovednost přizpůsobit metody a prostředky vyučování možnostem dětí.
- Kompetence sociální a komunikativní - znalost sociálních vztahů ve třídě, dovednost vytvářet příznivé sociální klima ve třídě, schopnost orientace a zprostředkování řešení v náročných sociálních situacích v mateřské škole, dovednost a osobnostní předpoklady pro efektivní komunikaci a spolupráci s dětmi, dovednost obhájit vlastní pedagogické postupy.
- Kompetence organizační a řídicí – znalost základních norem a předpisů, které se vztahují k výkonu práce, znalost procesů a podmínek fungování školy, schopnost plánovat svou činnost, navazovat a udržovat určitý řád a systém, schopnost vytvářet

projekty, spolupracovat, schopnost vedení záznamů, ovládat základní administrativní úkony spojené s evidencí dětí a jejich vzdělávacích výsledků.

- Kompetence diagnostické a intervenční – schopnost hodnotit ŠVP a TVP, dovednost používat prostředky pedagogické diagnostiky ve vzdělávání ve vztahu k individuálním zvláštnostem dětí, schopnost empatie a reflexe vzdělávacích potřeba a zájmů dětí, schopnost včasné identifikace dětí se specifickými vývojovými poruchami.
- Kompetence poradenské a konzultativní - schopnost účinné spolupráce se zákonnými zástupci, informování zákonných zástupců o školním vzdělávání.
- Kompetence reflexe vlastní činnosti - schopnost analýzy vlastní činnosti (sebereflexe) na základě sebehodnocení, schopnost modifikovat své jednání, chování, přístupy a metody.
- Další předpoklady - psychická odolnost a fyzická zdatnost, mravní bezúhonnost (Syslová, 2013).

Tyto kompetence, podle slov paní ředitelky, jsou v současné době sice funkční, přesto nemají konečnou podobu, neboť, *„vše se vyvíjí, a proto se určitě bude dál vyvíjet i systém hodnocení a sebehodnocení práce učitelky v této škole“*. Syslová (2013) k současnému vymezení kompetencí učitele uvádí, že těžiště profesních kompetencí se přesouvá od „co“ učit k „jak“ učit. Důraz je kladen na hodnotovou dimenzi a etickou odpovědnost.

2.2.1 Dovednosti učitelky mateřské školy

Podle Gillernové (2003) profesní kompetence předškolního pedagoga tvoří soubor všech jeho dovedností. Hlavní skupiny profesních dovedností, které učitelka mateřské školy potřebuje k úspěšnému zvládnutí všech činností a vztahů, jsou podle této autorky:

- **sociálněpsychologické dovednosti,**
- **profesní dovednosti** spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- **metodické profesní dovednosti,**
- **speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti.**

Sociální dovednosti jsou významnou součástí profesní kompetence učitelky mateřské školy, lze je považovat **za předpoklad či základ**. Z toho důvodu se jim budeme věnovat hlouběji.

Sociálně psychologické dovednosti

Akceptování osobností dětí, rodičů, kolegů – akceptovat znamená přijímat každého takového, jaký je. Neznamená to však souhlasit se vším, co jedinec dělá. Nevyjadřuje ani rezignaci na výchovné úsilí, ale naopak ukazuje efektivní cestu možného působení a výchovy. Předpokládá to dobře děti poznat a stimulovat či rozvíjet tak, že akceptujeme jejich určitá specifika. V praxi to pak například znamená, že nepovedený výkon dítěte nebudeme komentovat slovy „*Jsi nešikovný*“, ale konkrétně popíšeme, co se dítěti nepovedlo – např.: „*Strom na obrázku, podle kterého maluješ, je výrazně větší.*“ Čím konkrétněji se nám podaří popsat chybu, tím větší šanci dáváme dítěti ke změně.

Empatie k jednotlivému dítěti i k celé skupině, rodičům, kolegyním – být empatická znamená umět se vcítit

- do dětského světa, do situace rodičů či kolegů,
- být vstřícná k jejich potřebám a přáním, porozumět jim, ale zůstat přitom sama sebou, vědoma si svých přání a potřeb.

Empatická učitelka se umí vcítit do problému, ač sama takový problém nemá, nezná ho z vlastní zkušenosti. Být empatická znamená porozumět významu prožitků sociálních partnerů. Zkušené učitelky ve vztahu k dítěti projevují pochopení pro strach, obavu či lítost, i když je nesdílejí, ale dovedou být empatické, přijímají projevy dítěte a nabízejí nové zážitky: *“Kačenko, je ti líto, že maminka odchází. Pojd', půjdeme za ostatními a já mám pro vás připravenou hezkou pohádku.”* Empatii lze považovat za velmi důležitou v rozvoji všech mezilidských vztahů.

Naslouchání – může vyjadřovat obyčejné sdělení, velkou radost, ale u jiného dítěte je totéž sdělení předtuchou nudy či špatně prožitého dne. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dovedností, včetně empatie, akceptace, či citlivost ke kontextu sociální situace.

Respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí – složitá síť interakcí v mateřské škole, různorodost materiálního i sociálního světa, ve kterém se děti, rodiče i učitelé pohybují, vyžaduje poskytovat dětem model tolerantního pohledu,

ukazovat odlišné náhledy na svět, pomáhat se v nich orientovat. Chceme-li rozvíjet vzájemné vztahy, musíme projevovat toleranci. To je vsutku přetěžký úkol. Tolerance k projevům druhých jistě patří mezi přední profesní dovednosti učitele 21. století. Proto se také stále zřetelněji prosazuje pojetí učitele jako koordinátora pokroků dítěte, který usnadňuje a umožňuje rozvoj dítěte v souladu s Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání.

Rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování – prostředí mateřské školy vytváří mnoho situací, ve kterých se dítě přirozeně srovnává s ostatními. Sebedůvěra učitelky spoluvytváří prostor pro možnost podpory sebedůvěry dítěte, která je jedním z důležitých momentů jeho příznivého vývoje. Podílet se na rozvoji sebedůvěry dítěte znamená hledat možnosti, jak každému dítěti poskytnou zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovede, dokáže.

Umění pochválit – je velmi důležité aktivně hledat příležitost pro pochvalu každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité. Všichni víme, jaké místo má ve výchově odměna a trest, víme, že odměny jsou účinnější než tresty, které představují negativní posílení.

Zvládání konfliktních situací – rozhodně nejde o to, jak konflikty ze sociálního světa školy vyloučit, ale naučit se je zvládat ve prospěch rozvoje vztahů. Rozmanitost a intenzita sociálního světa mateřské školy je přirozeným prostředím pro konflikty mezi účastníky všech rovin, typů či druhů interakcí. S konflikty ve školním prostředí je třeba počítat.

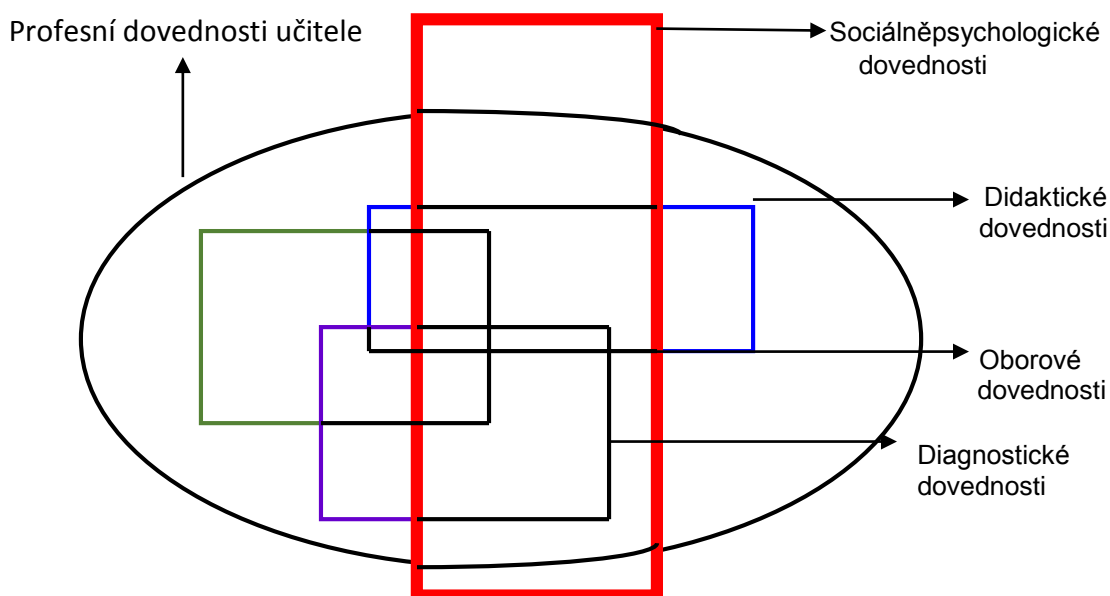
Zpětná vazba v profesních sociálních vztazích – otevřenost k přijímání a poskytování zpětné vazby je podstatnou součástí sebereflexe a rozvoje profesních dovedností. Učitelka podává konkrétní informaci (mamince), vyjadřuje svůj osobní postoj k situaci, vyjadřuje profesní zájem o dítě a nabízí něco pro podpoření jeho adaptace. Celkově takový způsob komunikace jistě upevňuje a rozvíjí vzájemné vztahy. Pro efektivní zpětnou vazbu platí, že je popisná, konkrétní, nehodnotící, všímá si změnitelných charakteristik chování a je oceňující (Mertin, Gillernová, 2003).

K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů potřebují učitelky mateřských škol nejen sociálněpsychologické profesní dovednosti, ale i oborové, didaktické a diagnostické dovednosti.

Oborové a didaktické dovednosti – souvisejí zejména s tím, co učitelka s dětmi dělá, čím se s dětmi zabývá. Jde v podstatě o to, „co a jak“.

Diagnostické dovednosti – souvisejí s obsahem vyučování, s hodnocením žáků. Vztahují se k respektování vývojových i individuálních charakteristik dítěte. Učitelka mateřské školy provádí průběžně pedagogickou diagnostiku, reaguje na změny ve skupině dětí.

Obr. 1: Profesionální dovednosti učitelky mateřské školy a jejich prolínání



Zdroj: Mertin, Gillernová (2003)

2.3 Duševní hygiena – předpoklad profesního růstu

„Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužících k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy“ (Míček in Křivohlavý, 2003, s. 143).

V užším slova smyslu se duševní hygienou rozumí boj proti výskytu duševních nemocí. V širším slova smyslu se duševní hygienou rozumí péče o umožnění optimálního fungování duševní činnosti. Znamená to přiměřeně reagovat na všechny podstatně důležité podněty, řešit běžné i nenadále úkoly, duševně se zdokonalovat, případně i

duchovně dále růst. V tomto smyslu se nese i definice hlavního úkolu Světové federace duševního zdraví (World Federation for Mental Health) se sídlem v Ženevě (Křivohlavý, 2003).

Co můžeme dělat, abychom udrželi a zlepšili své zdraví, snížili zdravotní rizika vyplývající z našeho chování a předešli onemocnění? (Křivohlavý, 2003)

Povolání učitelky v mateřské škole je svou povahou značně stresující. Zvýšené nároky jsou zde kladeny na flexibilitu jedince, na jeho čas i míru sociálních kontaktů. V současné době už snad nikdo nepochybuje o potřebě zdraví pro kvalitní výkon této profese.

Pojem duševní hygiena vyjadřuje

- **první pomoc** – konkrétní postupy a techniky jak minimalizovat nežádoucí dopady stresových situací,
- **příprava na náročné situace** – doladění kondice, popřípadě snížení napětí před obtížnými situacemi, které očekáváme,
- **životní styl** – pravidelné zařazování očistných cvičení do plánu dne jako cesta, jak zvyšovat vlastní odolnost.

Jak si pomáháme přirozeně sami – každý z nás si ve stresových situacích intuitivně pomáhá. Například to jsou:

- **dechové techniky** – dobré a kvalitní dýchání pomáhá odstraňovat z krve nežádoucí látky, které se tam nahromadily v průběhu stresu,
- **humor** – umožňuje vidět věci z nové perspektivy, uvolňuje tvořivá řešení ve zdánlivě bezvýhodných momentech,
- **pozitiva** – často do svého života nevědomky zařazujeme prvky, které nám vyrovnávají či kompenzují negativní prožitkovou bilanci,
- **drobné mentálněhygienické rituály** – patří sem zejména ty prvky v našem chování, které nám umožňují nastartování či ukončení nějakého procesu, ale také přeladění, vyrovnání se se změnou (Mertin, Gillernová, 2003).

Každý z nás si vytváří svůj systém „osobní“ duševní hygieny. Nějakým způsobem o svou psychickou kondici dbáme. Není tedy třeba obávat se a v případě potřeby se svěřit do péče kvalifikovaných odborníků. Jejich předností je, že mohou vést k cíli efektivněji.

Požádat o pomoc znamená nepřenášet nedopatřením své problémy na druhé. A koneckonců učitel může tuto důležitou dovednost (říci si o pomoc) předat i svým svěřencům – může naučit děti, aby si samy říkaly o konkrétní podporu a pomoc, pokud ji potřebují.

3 PROMĚNA UČITELSKÉ PROFESY

Lidé mají o vzdělávání a školu přirozený zájem. Školou procházejí všechny generace, školství patří k oblastem, které podporuje stát z veřejných prostředků. Proměna vzdělávání pedagogů se stala jedním z globálně diskutovaných problémů.

3.1 Profese učitele po roce 1989

Od konce 80. let 20. století jsou kultivace učitelů a zkvalitňování systému jejich vzdělávání považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem. Přes rozmanitost pojetí učitelské profese a podob učitelského vzdělávání lze identifikovat společné vývojové trendy, jsou to zejména:

- **profesionalizace** učitelského vzdělávání (od modelu tzv. minimální kompetence k tzv. široké, otevřené profesionalitě),
- **integrace učitelské přípravy** do univerzit, sbližování přípravy různých učitelských subprofesí z hlediska kvalifikační úrovně,
- **propojování přípravného a dalšího vzdělávání** učitelů (Walterová, Černý, 2010).

V České republice byla k problémům vzdělávání otevřena diskuze v roce 1999 pod názvem „*Výzva pro deset milionů*“, která se stala součástí příprav Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. **Bílé knihy**. Přijetím programu vládou v roce 2001 byl vymezen rámec vzdělávací politiky státu, stanoveny dlouhodobé cíle a zásadní kroky, které je třeba ve vzdělávání obecně i v jednotlivých jeho stupních učinit. Za rozhodující jsou považovány tři oblasti (Walterová, Černý, 2010):

- **proměna tradičního obrazu vzdělávacích institucí, cílů a obsahu vzdělávání**
- **rozšiřování vzdělávacích příležitostí a zajištění přístupu ke vzdělávání všem**
- **podpora práce učitelů a vytváření podmínek pro zlepšení kvality vzdělávání.**

V návaznosti na „Bílou knihu“ byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000-2001 projekt „**Podpora práce učitelů**“. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů byl pokus

o formulování profesních standardů (Walterová, 2010). I k němu vyhlásilo MŠMT veřejnou diskuzi (www.mšmt.cz).

Profesní **standard** chápeme jako důležitý nástroj k výraznější profesionalizaci učitelů, která by měla přispět ke zvýšení kvality jejich práce. Standard charakterizuje, jak má vypadat práce profesionála. Je provázán s komplexním systémem podpory učitelů a jejich profesního růstu. Je podkladem k vytváření podmínek pro kvalitní práci učitelů a tím má vést k lepším výsledům školního vzdělávání. V současné době snahy o vytvoření Standardu nejsou podporovány ze strany Ministerstva školství, z tohoto důvodu se Standard dále nerozvíjí.

Model profesních kompetencí (kap. 2.1), který byl v rámci výše zmíněného projektu vytvořen, vycházel z tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání (Delors in Spilková, 2004, s. 27). Ten vytýčila v roce 1993 mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ pro rozvoj tzv. učící se společnosti v globálním světě.

Syslová (2013) uvádí, co tyto pilíře znamenají v předškolním vzdělávání:

- **učit se poznávat** – tzn. učit děti kritickému myšlení; pro učitele mateřské školy tento cíl znamená, že má ve svých názorech a přesvědčeních ustoupit do pozadí a nechat zaznívat názory dětí. Jeho posláním je učit děti naslouchat si, pomáhat, ale také hájit své názory. Tento cíl úzce souvisí se zvědavostí, která je především u dětí předškolního věku veliká. Znamená to nechat děti hledat, bádát a experimentovat a nedávat jim hotové informace a odpovědi na jejich otázky.
- **učit se jednat** – jeden z nejdůležitějších cílů, neboť v něm se nejvíce projevuje odklon od pouhého paměťového osvojování „učiva“ k získávání životních dovedností. A ty lze získat jen praktickým cvičením. V mateřské škole to znamená nechat děti prakticky zkoušet, řešit a provádět činnosti.
- **učit se žít společně** – tzn. vést děti k respektu a úctě k druhým, k toleranci k odlišnostem. Dospělí mají mnoho předsudků, ať se týkají barvy pleti, způsobů života či náboženství. Děti je nemají. Proto je důležité, aby učitel podporoval co nejširší různorodost ve skupině dětí, ať už se to týká věku, mentálních možností, kulturních a náboženských zvyklostí rodin apod.
- **učit se být** – patří k nejnáročnějším cílům, neboť má vést k odpovědnosti. Cíl je spojený též s rozvojem sebeúcty a sebevědomí. Stát se autonomním člověkem

s vlastním názorem, který přijímá odpovědnost za své chování (a nehledá vinu mimo svou osobu), je úkol opravdu nelehký (Syslová, 2013).

Na učitele všech stupňů škol toto nové pojetí cílů klade vyšší nároky. Česká škola byla vždy zaměřena zejména na první pilíř, tzv. kognitivní cíle.

Walterová, Černý, Greger, Chvál (2010) shrnují proměny učitelské profese a podmínek jejího výkonu v následujících bodech:

- nastal posun v chápání podstaty učitelské profese, a to od poslání k odbornosti
- byly vytvořeny zákonné podmínky pro dosažení odborné kvalifikace učitelů
- zvýšila se míra zodpovědnosti každého jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků
- došlo k rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele
- jsou požadovány nové profesní znalosti jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese
- zvýšila se náročnost profesního výkonu, pracovní nasazení je vysoké a to nejen jako důsledek nových vzdělávacích požadavků, ale také života a hodnot společnosti a jejích globálních programů (Walterová, Černý, Greger, Chvál, 2010).

To vše se týká i profese předškolního pedagoga.

3.2 Vzdělávání předškolních pedagogů

„Závěr 20. století přinesl nové koncepte předškolního vzdělávání založené na optimistické víře ve vzdělavatelnost dítěte nové způsoby práce v mateřských školách i nová kurikula. To přispělo ke zdůraznění role předškolního pedagoga jako specializovaného odborníka. Po roce 1990 nastal silný příklon k pedagogické přípravě, která klade důraz na rozvoj v oblasti sociální“ (Spilková, 2004, s. 40).

Změnila se však nejen teoretická východiska, ale sociální politika, která poskytovala větší prostor rodině, a proto klesla společenská poptávka po profesi učitele mateřské školy. Vzestupná vlna, kterou zažívaly střední pedagogické školy v 80. letech, kdy byl zaznamenán největší zájem o studium, vystřídal útlum a naléhavá nutnost pozměnit vzdělávací programy středních pedagogických škol. Z tradičního oboru učitelství pro mateřské školy vznikl už v roce 1993 nový obor předškolní a mimoškolní

pedagogika, k němu se později připojily další obory zaměřené na výchovu a humanitární činnost v sociální oblasti.

Vzniká další síť studijních oborů – vyšší odborné školy. Jako samostatný obor se učitelství pro mateřské školy na žádné VOŠ nerealizuje. Nejasné legislativní postavení absolventů VOŠ v soustavě pedagogických povolání, nevyhraněná koncepce obsahu studia zejména v pedagogických disciplínách vede k tomu, že velká část absolventů VOŠ i středních škol se snaží dále pokračovat ve studiu na pedagogických fakultách, které poskytují bakalářskou způsobilost. Předpokladem ke studiu je maturita a úspěch v přijímacím řízení.

„V přípravě na budoucí povolání učitelky MŠ to znamená založit základní oblasti rozličných kompetencí tak, jak je tomu ve srovnatelné míře u učitelů obecně, i budovat citlivost, trpělivost a ochotu přirozeně pomáhat jako specifické prohloubení kompetencí osobnostních, komunikativních a sebereflexivních nezbytných pro práci s předškolními dětmi“ (Spilková, 2004, s. 57).

Do popředí vystupuje požadavek celoživotního učení pro všechny jako zásadní koncepční změna ve vzdělávání. Celoživotní učení představuje zásadní koncepční změnu ve vzdělávání, které je chápáno jako učení se od narození až do zralého věku. Základem tohoto pojetí je vytvořit u člověka pozitivní vztah k učení, budovaný na základech dovedností učit se. Změny ve školství související se zaváděním celoživotního učení představují zásadní proměnu našeho školství. Dotýkají se vztahu *jedinec – vzdělávací systém*, stejně jako *vzdělávací systém – společnost* (Šmelová in Svobodová, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

4.1 Cíl práce

Cílem práce je sledovat osobní příběh žijící učitelky mateřské školy, která svou činností obohatila předškolní vzdělávání, zjistit, co ovlivňovalo růst jejich kompetencí učitelky mateřské školy, jak ovlivňuje i ostatní pedagogy v souvislosti se současným pojetím přístupu k dítěti.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě předem stanoveného cíle byly položeny následující výzkumné otázky:

- 1) Jak vnímá pedagog své profesní kompetence?
- 2) Co je ovlivnilo během života?
- 3) Jak se vyvíjely profesní kompetence?

5 METODIKA

Pro zjištění cílů této práce byla použita metoda kvalitativního výzkumu. Hendl (2005) uvádí: „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému*“.

Pro získání informací bylo zvoleno několik metod, sběr dat formou rozhovoru s Mgr. Hanou Švejdovou a se třemi respondenty, další metodou získávání informací bylo pozorování Mgr. Hany Švejdové při práci s dětmi.

Pro dotazování byly zvoleny otevřené otázky. Švaříček a Šed'ová (2007) uvádějí, že cílem rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o zkoumaném jevu. Dále tito autoři uvádějí, že celý proces získání informací prostřednictvím zvolené metody je následující: výběr metody, příprava rozhovoru, průběh vlastního dotazování, přepis rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýza dat, psaní zprávy a prezentace výzkumné zprávy.

Informace byly získávány prostřednictvím osobního dotazování a telefonických rozhovorů.

Osobní dotazování je možné provést formou standardizovaného rozhovoru. Jeho výhodou je, že je možné během rozhovoru respondenta i pozorovat a to může poskytnout dodatečné informace. Velmi důležitou roli zde hraje tazatel, který musí být důkladně proškolen, protože pokud udělá chyby, ovlivní negativně celý výzkum. Nevýhodou je naopak to, že některým respondentům nemusí tato forma vyhovovat.

Telefonické dotazování bývá velice efektivní a poskytuje nám možnost v případě nejasností znovu respondenta kontaktovat a doptat se ho. Nevýhodou je to, že se můžeme zaměřit pouze na osoby, které vlastní mobilní telefon nebo pevnou linku. Také zde může být určitá neochota lidí odpovídat na otázky po telefonu.

Respondenti byli seznámeni s obsahem připravených otázek. Na začátku rozhovoru byly vysvětleny cíle rozhovoru. Rozhovory jsou se souhlasem respondentů nahrávány na diktafon a později doslovně přepisovány. Pro zaznamenání rozhovoru byl využit diktafon.

Pozorování umožňuje zachytit děj v širších souvislostech než je tomu u dotazování. Tato forma sběru informací spojená s rozhovorem umožňuje udělat badateli komplexní obrázek o dané situaci. (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Pro účel své práce jsem jako výzkumnou strategii zvolila případovou studii. Obecně je případová studie definována jako intenzivní studium jednoho případu, tedy jedné situace, jednoho člověka, jednoho problému. Je to metoda, která umožňuje zachytit složitosti, detaily, vztahy a procesy, které probíhají v daném prostředí. Případová studie předpokládá, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům (Švaříček, Šedřová, 2007).

Účastníci výzkumu

Hlavním výzkumným objektem, se kterým byl veden rozhovor, je Mgr. Hana Švejdová. Dále byli osloveni 3 respondenti, kteří představují zástupce tří generací a kterým byly položeny doplňující otázky, jež se vztahovaly k hlavní osobě.

První respondent je učitelka mateřské školy, později vykonávala činnosti okresní školní inspektorky pro mateřské školy, nyní v důchodu.

Druhým je rodinný příslušník Mgr. Hany Švejdové.

Třetí respondent je mladá začínající učitelka mateřské školy, která působila u Mgr. Hany Švejdové jako praktikantka a později jako asistentka.

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

6.1 Osobní příběh učitelky mateřské školy

Učitelem se člověk nerodí, ale stává..

Nestává se tak často, aby se v jedné bytosti propojila učená vzdělanost podložená rozsáhlými znalostmi a vědomostmi, zkušenost a všestrannost snoubící se s moudrostí a nadhledem, provázené laskavostí, vstřícností, tolerancí i kultivovaným smyslem pro humor ... Jsem šťastná, že jsem potkala právě takovou osobnost a navázala s ní krásné lidské přátelství, jehož si velice vážím.

Učitelství. Náročná, leckdy nedocenená profese, ke které její aktéry často dovede zkušenost s vlastním výborným učitelem. O tom, jak zvládnout její nároky a nevyčerpat se, jsem si povídala s Mgr. Hankou Švejdivou.

Mgr. Hanka Švejdivá se narodila 1960 v Klatovech. Vystudovala Střední pedagogickou školu v Karlových Varech, Lidovou loutkářskou konzervatoř v Plzni a dále pak DAMU v Praze – katedra výchovné dramatiky. Již 33. rok je učitelkou mateřské školy v Klatovech, 15 let působila současně jako pedagog dramatické výchovy v klatovské Základní umělecké škole. Kromě pedagogické praxe se věnuje lektorské i publikační činnosti v oblasti dramatické výchovy a předškolní pedagogiky, dětské recitaci, divadlu, turistice a jachtingu. Je vdaná, má dva dospělé syny a nyní žije na chatě v lese nedaleko Klatov se svým manželem a kozou Rozinkou.

6.2 Retrospektivní případová studie

- **Dětství**

Hanka se narodila jako první dítě v rodině. Za necelé dva roky se narodila mladší sestra, o kterou se musela starat. Průběh dalšího života byl ovlivněn vážnou nemocí tatínka, který před jejími desátými narozeninami zemřel. Zůstaly s maminkou a mladší sestrou samy a ona převzala v rodině funkci dospělého. Ale přesto její dětství bylo krásné, s častými pobyty u prarodičů. Výrazně se do jejího dětského věku zapsala teta

Eliška, nikoliv pokrevní příbuzná, ale více než příbuzná. A protože teta Eliška sama neměla děti, výrazně v rodině figurovala. Mnoho životních postojů si Hanka odnesla právě od této **tety, která sama byla velmi oblíbenou a známou učitelkou pro svou lidskost a své charisma**. Přestože Hanka prošla různými ústavními institucemi – jesle, mateřská škola, základní škola, družina, střední škola, internát, vysoká škola, kolej, tento způsob života ji neovlivnil negativně ve smyslu prosociálním, ve smyslu empatie k lidem, naopak má potřebu mezi lidmi fungovat, komunikovat a žít s nimi, a to jak s lidmi „malými“, tak i s jejími vrstevníky či s lidmi o generaci staršími. Hanka ve třech měsících nastoupila do jeslí a ve třech letech do mateřské školy.

- **Paní učitelka v mateřské škole**

Tam ji **svou osobností hodně ovlivnila paní učitelka Věruška**. Tato žena i bez pedagogického vzdělání byla **PANÍ UČITELKA**, která výrazně ovlivnila nejen její život, ale i život dalších stovek dětí. Stále jí zůstává před očima se svými povahovými rysy a svou obětavostí. Díky ní si uvědomila, že není učitelka jako učitelka, a pochopila, že zdaleka ne všechno se dá vyčíst v moudrých knihách. Z mateřské školy si pamatuje zážitky spojené s dětmi, pamatuje si velké maličkosti, jako byla například ztráta zubu nebo jak paní učitelka vyráběla loutky, spíše než řízené či společné činnosti. V mateřské škole vznikala její první dětská přátelství, která přetrvávají do dneška.

Hanka byla od dětství poměrně výrazné dítě, které nešlo přehlédnout. Její maminka pracovala v pionýrském domě, takže další veškerý volný čas trávila i se sestrou opět mezi lidmi. Nikdy se nestalo, že by k nim někdo nesměl. Ráda vzpomíná na svoje pobyty v tábornickém oddíle, kde se hodně žilo v přírodě a bylo to daleko spontánnější než dnes. Tak, jak rostla v oddílu od malého dítěte, rostla přes instruktora, družinovou vedoucí, oddílovou vedoucí až po vedoucí několika družinového oddílu Táborník a nakonec stala vedoucí dětských táborů. K práci s dětmi inklinovala již od dětství.

- **Kamarádka Dáša**

Na základní škole neměla problémy ani s docházkou, ani se známkami. Jako samozřejmost se bralo, že ve škole bude prospívat. **V rozhodování o budoucím povolání ji ovlivnila kamarádka Dáša**, která se přihlásila na studia na Střední pedagogickou školu v Karlových Varech. Ještě v osmé třídě se chtěla Hanka stát kominíkem a to z toho důvodu, že by čistila nejen komíny, ale nosila by lidem štěstí. Dášu nepřijali, ale Hanka byla úspěšně přijata.

- **Střední škola**

V době studia na střední škole měla velký prostor v rámci praxe zkoušet si práci s dětmi sama. Díky svým experimentům hrát si na něco a na někoho zjistila, že je touto cestou snadnější získat děti ke spolupráci.

- **Začátek divadelní tvorby**

Začala se více zajímat o loutkové divadlo, a když dostudovala střední školu, rozhodla se v Klatovech ho hrát dětem. Zaujala ji možnost vyjadřovat se prostřednictvím loutky. Zkusila i improvizované, úplně primitivní divadlo jednoho herce. Tím se začaly spojovat její dvě cesty, cesta divadelní a cesta pedagogická. Tehdy už pracovala jako učitelka v mateřské škole.

- **Vlastní rodina**

Jako 20-ti letá se Hanka provdala, postupem času se stala maminkou dvou synů a 4,5 roku zůstala na mateřské dovolené.

Během mateřské dovolené začala studovat Lidovou loutkářskou konzervatoř v Plzni, kterou dokončila, a bezprostředně poté se přihlásila na Lidovou konzervatoř dramatické výchovy v Plzni. Nastoupila zpátky do mateřské školy.

- **Studium na vysoké škole**

Po návratu z mateřské dovolené Hanka dále hledala možnosti vzdělávání, a objevila nově otevřenou katedru tvořivé dramatiky na pražském DAMU. Pětileté studium jí velmi pomohlo jednak lidsky, jednak profesně, pomohlo jí ukotvit se. Škola jí pomohla vybavit se seberegulačními mechanismy v tom smyslu, že začala věřit tomu, co dělá, a hodně ji ovlivnila nejen vzdělávacím programem, ale i setkáními se zajímavými osobnostmi. Byl to další její významný profesní start. Hanka založila v Klatovech literárně dramatický obor při Základní umělecké škole a tím začala její 16-ti letá dráha, kdy fungovala jako učitelka mateřské školy a zároveň jako pedagog literárně dramatického oboru.

- **Kariéra**

- **Hančino životní krédo**

Hanka si uvědomila, že **předškolní dítě není dítě, které je na život připravováno, že nežije proto, aby se připravovalo, ale že žije svůj plnohodnotný život, je to hotový člověk, který díky svým specifickým vývojovým a věkovým zvláštnostem funguje, a to**

se stalo i jejím životním krédem. Při práci v dramatickém kroužku si potvrdila teorii, že dítě se nemá podceňovat, ani srážet.

Začala si postupně uvědomovat, že získala hodně zkušeností a že by bylo dobré se o ně začít dělit. Tak se stala člověkem, který má zájem říci ostatním: „*Toto funguje, toto se mi osvědčilo*“. Což Hanka činí stále.

Musela se naučit i odpočívat, jinak by jí hrozil syndrom vyhoření či jiná psychická újma. Když jí na něčem záleží, umí si čas udělat. Ví, že pro ni psychohygienu znamená, že potřebuje louku, moře a vodu a své kamerunské kozy. Až nebude učitelkou, bude kapitánem na malé plachetnici.

- **Směr působení**

Předškolní věk Hanku stále fascinuje. Je tělem i duší předškolní pedagog, proto zůstává v mateřské škole, hlavně aby mohla dál pokračovat v práci, hledat různé alternativní cesty, různé vhodné metody. Patří mezi šťastné lidi, kterým se profese stala koníčkem, podařilo se jí skloubit rodinný život s bohatým prožitím volného času i profesním růstem v oblasti předškolního vzdělávání. Pro Hanku platí že: „*Ten, kdo nic nezažije, kdo sám nic neudělá, kdo sám nic neprovede, kdo sám nic nesplete, opravdu nemá o čem učit a jedině kantor, který žije svým životem, vnímá, vidí, cítí, ten teprve má o čem učit a taky prostě leccos pochopí, pokud se nezavře a zavzpomíná nebo dokáže si vzpomenout na svoje vlastní zážitky, svoje vlastní průšvihy, svoje vlastní pocity, pak třeba leccos pochopí a nedělá z toho přehnaně velkou sankci současným dětem*“.

Nesmírně důležité je pro Hanku držet pohromadě rodinu, což se jí i přes veškeré rodinné tragédie daří.

- **Metoda práce s dětmi**

Necítí se být klasickým didaktickým učitelem, má odborné vzdělání, čte literaturu, zná terminologii z oblasti předškolní pedagogiky. Řídí se zdravým selským rozumem, a citem a její cesta vede přes příběhy, umí je vyprávět, umí s nimi zacházet. Skrze vyprávění rozehrává příběhy, jejichž prostřednictvím děti vychovává. K tomu, aby mohla takový příběh rozehrát, potřebuje cestu a ta vede přes pochopení, porozumění a aplikování prožitkového učení a dramatické výchovy jako principu se svébytnými metodami nezaměnitelnými jiným oborem. S dětmi je ráda. Ráda s nimi sdílí čas a váží si toho, že může být jejich průvodcem. Ví, že cesta k předškolním dětem vede přes

pravdivost, přes autentičnost. Předškolní děti by se měly seznamovat s životem tak, jaký skutečně je, než do něj opravdu vykročí.

- **Role vedoucí učitelky v mateřské škole**

Kromě toho, že již 34 let je Hanka učitelkou v mateřské škole, se vloni stala vedoucí učitelkou v sedmitřídní mateřské škole. Nemyslí si ale, že jí zůstane dlouhodobě. Cítí se spíše jako praktik než jako administrativní pracovník, ráda by zůstala v praxi, případně u lektorské a publikační činnosti. Chce věnovat svůj čas a prostor tomu, co může znamenat přínos pro děti a jejich pedagogy.

- **Přátelé**

Jako každý člověk, má i Hanka své přátele. Pravda je, že je pracovně tak vytížená, že prostor pro setkávání s kamarády se zúžil. Vzpomíná na kolegyni Pavlu, která se stala postupem času přítelem celé její rodiny. Jejich spolupráce začala velmi obtížně, hlavně kvůli jejich rozdílným osobnostem, k sobě se dostaly nedobrovolně, časem se však staly vynikajícím týmem a navzájem se doplňujícím tandemem.

- **Důležité kompetence v profesním životě**

Jak vnímá Hanka profesní kompetence? Z obecného hlediska rozlišuje dvě krajní základní kategorie. První kategorií je skupina lidí, kteří si naprosto nevěří a vnímají svoje profesní kompetence jako velmi nedokonalé. Do této skupiny spadá věková skupina učitelek kolem 50-ti let. Tyto učitelky většinou neumí vyzdvihnout své klady, ale záporů jmenují hodně. Druhou krajní kategorií tvoří nastupující mladá učitelská generace, které nechybí sebevědomí a drze až troufale se pyšní svými ničím nepodloženými kvalitami.

Důležitým předpokladem profesních kompetencí je vztah k lidem obecně. Toto Hanka považuje za základ. Dále **mezi tyto kompetence řadí jednoznačně všestrannost.** Myslí si, že učitelka by měla mít „pootevřeno“ pro všechny aktivity, umět z každé oblasti trochu. Stejně tak, jak vedeme děti ke kompetencím, v souvislosti s pěti oblastmi, totéž platí i pro učitelku. To znamená, když má děti vést k určitým kompetencím, měla by i učitelka být v těchto oblastech kompetentní. Učitelka mateřské školy by měla být kompetentní hýbat se, měla by být kompetentní i vyhodnotit svoje duševno, dbát o svoji psychohygienu a nebát se požádat o pomoc odborníka. **Důležitou kompetencí učitelky je nejen vstřícnost, empatie a tolerance k lidem, ale vůbec zájem o lidi, jejich činnost a dění. V kompetenci učitelky je také znát dění v zemi, v níž žije.** Orientovat se v celé zemi, ale i v celém světě. To jsou základní kompetence učitelky mateřské školy. **K těmto**

kompetencím přibývají ještě kompetence organizačně provozního charakteru, jako je umět si práci zorganizovat, umět veřejně vystoupit, umět otevřít pusu, umět prezentovat svoji práci, umět vysvětlit, být ochotný i tam, kde to není v její pracovní náplni.

- **Rozvoj dalších kompetencí prostřednictvím dramatizace**

Hanka vystudovala střední pedagogickou školu a potom tvořivou dramaturgii, což jí umožnilo rozvinout především její kompetence mluvit, vyprávět, zpívat, tančit, kreslit, pracovat, chodit, vnímat celý svět. Je způsobilá dělat cokoli, záleží jen na jejím rozhodnutí, najít si čas a prostor.

Její profesní kompetence se vyvíjely tím, že už jako dítěti jí byla nabízena různá zájmová činnost. **A nyní jako člověk dospělý, pokračuje dál, nejen v dalším sebevzdělávání, a v teorii, ale snaží se věci propojovat s těmi, co už zná.**

Hanka se stala jedním z předškolních pedagogů, kteří jsou úzce specializovaní na metody vhodné pro práci s malými dětmi, je jedním z mála lidí, kteří se věnují v oboru dramatické výchovy právě předškolním dětem. Velmi **přínosné je prožitkové učení Hanky, které je přímo spojené s její osobou**, ale je přenositelné prostřednictvím dalších učitelek dalším dětem. Hanka se v současnosti věnuje publikační činnosti, pořádá semináře a vyučuje na vysoké škole. Touto cestou chce předat svoje zkušenosti, dovednosti, nápady v oblasti předškolní výchovy.

7 DISKUZE

7.1 Jak vnímá pedagog své profesní kompetence?

Profesní kompetence předškolního pedagoga tvoří soubor všech jeho dovedností.

V teoretické části jsem uvedla osm obecných kompetencí podle Vašutové, které jsou určeny přímo pro učitelky mateřské školy. Dále jsem uvedla z knihy Syslové příklad jedné brněnské školky, kde si ředitelka konkrétně tyto kompetence rozklíčovala pro svou danou školku.

Jak vnímá pedagog své profesní kompetence? Záleží na tom, jaké má pedagog sebevědomí. Velkou roli má i zpětná vazba – od okolí, od dětí, od rodičů. Hanku ovlivnila i zpětná vazba od učitelek ze seminářů.

Hanka klade mezi profesní kompetenci učitelky mateřské školy jednoznačně důraz na všestrannost, myslí si, že je to základ. Učitelka mateřské školy by měla mít „pootevřeno“ pro všechny aktivity, nemusí všechny kompetence bezesbytku ovládat, ale měla by z každé oblasti něco trochu vědět, umět, znát. Stejně tak jako vedeme děti ke kompetencím v souvislosti s pěti oblastmi, tak totéž platí i pro učitelku. Když děti má vést k určitým kompetencím, měla by i učitelka být v těchto oblastech kompetentní, to znamená určitou vstřícnost, empatii, toleranci k lidem, ale vůbec zájem o lidi, jejich činnosti, to je důležitá kompetence učitelky. Kompetence učitelky je také vědět, co se v zemi, ve které žije, děje, být jí nápomocný, být kompetentní orientovat se v celé zemi i v celém světě. K tomu přibývají ještě kompetence organizačně provozního charakteru jako je umět si práci zorganizovat, umět veřejně vystoupit, umět prezentovat svoji práci. Tím, že vystudovala střední pedagogickou školu a tvořivou dramaturgii, stala se kompetentní více v oblasti tvůrčích možností, získala širší pole působnosti a je více způsobilá dělat cokoliv. Sama nerada přijímá věty typu: *to nejde, to je nemožné, když to člověk ještě nezkusil*. Snadno se nevzdává proniknout do jádra věci.

7.2 Co je ovlivnilo během života?

Člověk žije v určitém prostředí, do něhož se narodil vybaven určitými genetickými dispozicemi, vyrůstá v určitém prostředí a vlastnosti tohoto prostředí jej nějakým způsobem ovlivňují.

Kompetence ovlivnily různé činnosti, které působí již od dětství až po současnost. Prostředí kolem Hanky, lidé, kteří s Hankou v tomto prostředí žili. Následovali učitelé, kamarádi, různé vzory. Nejvýznamněji na ní působila rodina, školy – od jeslí, mateřskou školu až po vysokou školu, další výchovná zařízení – společenství dětí na sídlišti, tábornický oddíl, dům dětí. Začala se věnovat loutkovému divadlu a potom vystudovala dramatický obor právě zaměřený na tuto oblast. Jí se poté povedlo propojit cestu divadelní s pedagogickou. Kompetence byly hlavně ovlivňovány její prací s předškolními dětmi, ale i zkušenostmi s prací s dospělými jako lektor na seminářích a externí pedagog na vysoké škole.

Sebereflexe pedagoga také ovlivnila kompetence. Od dnešních kvalifikovaných učitelek se již vyžaduje uskutečňovat sebereflexi, ty si mají zvyknout pracovat na sobě samé pomocí otázek. Ty orientují na daný problém. Hanka souhlasí, že je důležitá, ale zase souvisí s autentičností a nejsme všichni pedagogové takoví, abychom zkrátka dobře objektivně sebereflektovali vlastní osobu. Nenutí učitelky povinně k dennímu seberefektování, osobně svoji sebereflexi provádí.

7.3 Jak se vyvíjely?

Kompetence se vyvíjejí v průběhu celého života. U učitelů hraje důležitou roli prostředí, výchova, genetika. Tyto tři faktory se od začátku podílejí na rozvíjení profesních dovedností učitele.

Už od mala se vytváří vztah k ostatním lidsky i profesně, vytváří se kompetence a časem se promění v kompetence profesní a také ty se neustále zdokonalují. Kompetence se vyvíjejí stále, jsou ovlivněny nejen typologií člověka, výchovou, vzděláním a prostředím, ale i povahovými rysy člověka.

Profesní kompetence Mgr. Hany Švejdové se vyvíjeli tím, že jí už jako dítěti byla nabízena různá zájmová činnost. A i v dospělosti pokračovala v dalším sebevzdělávání.

U Hanky její cesta vedla již od dětství přes základní, střední a vysokou školu, dále se vyvíjely přes mateřství i vstupem do praxe – do mateřské školy. Tím se propojilo její vzdělání s praxí, to jí pomohlo jednak lidsky, ale i profesně a mohla dál hledat další cestu. Studium na vysoké škole jí pomohlo vybavit i seberegulačními mechanismy v tom smyslu, že začala věřit tomu, co dělá.

Kompetence se stále vyvíjejí, zdokonalují, dokonce i u Hanky, člověka s bohatými zkušenostmi. Cítí, že kompetentní k vykonávání pedagogické práci je, ale rezervy stále má.

8 SHRNUÍ

V práci byl popsán osobní příběh učitelky mateřské školy, jak se vyvíjel její život od dětství až po současnost. Dále jak se vyvíjela její profesní činnost, její kompetence, jak ji ovlivňovaly a jak se vyvíjely, její současný přínos pro předškolní pedagogiku v oblasti v práci s dětmi a v práci s dospělými.

Dalším pohledem na tuto osobnost jsou doplňující rozhovory se třemi respondenty jako třígenerační pohled na ni.

Všichni tři se shodují v pohledu na její charakterové vlastnosti, to je její otevřenost, kreativnost, obětavost, nepřetvařuje se. Její práce je zajímavá, díky svým nápadům vždycky zaujme všechny. Nemá zábrany se do čehokoliv pustit a tím si najde cestu ke všem dětem. Zároveň ji obdivují i jako člověka, respondent č. 2 říká: *„v těžkých a smutných situacích dokáže pomoci a je ochotná pomoci, ať to stojí jakýkoliv volný čas, a neumí myslet více na sebe, na svůj prospěch“*. Všichni tři na ní obdivují profesní spolupráci s lidmi, zejména vztah k rodičům, organizační schopnost.

Respondenti se liší přístupem k práci s dětmi. Respondentka č. 3 si chce jít vlastní cestou, vymýšlet vlastní programy, nechce kopírovat Hanku, její styl. Pouze se inspiruje její činností. Respondent č. 1 při své práci s dětmi využíval direktivní přístup a dlouho mu trvalo toto pojetí změnit, přeorientovat se na nové způsoby a vzdělávání předškolních dětí. Respondent č. 2 nepracuje dennodenně s předškolními dětmi.

Na základě vlastního pozorování její práce s dětmi mohu říci, že obdivuji její nadšení a zapálení pro práci s předškolními dětmi, její vystupování, vypravěčský styl, neutuchající nápady, zdravou snahu provokovat a zároveň inspirovat. Má stále spoustu energie a předává své myšlenky dalším generacím, za což si zaslouží velký obdiv. Dokáže nadchnout, vyburcovat k aktivitě a vlastním příkladem vychovává k úctě. Považuji ji za špičku v předškolní pedagogice a velmi si její práce vážím, pro mě osobně je vzorem učitele, který vede k samostatnosti, iniciativě a aktivitě, to vše ve svobodě a při respektování druhých lidí.

Jak Hanka ovlivňuje ostatní pedagogy v souvislosti se současným pojetím přístupu k dítěti? Svým osobitým přístupem ve vzdělávání dětí. Její cesta vede přes příběhy, se kterými umí zacházet a skrze vyprávění rozehrávanými příběhy v podstatě vychovává. Ctí zásadu, že *co projde tělem a zasáhne emoce, otiskne se v paměti*. Takže další cesta vede přes pochopení, porozumění a aplikování prožitkového učení a dramatické výchovy. Nebojí se riskovat a experimentovat. Předškolní děti by se adekvátní formou měly v podstatě seznamovat s tím životem, jaký skutečně je a jak do něj jednou samy vykročí.

Cílem nás všech je, **aby se děti cítily ve školce jako doma**, tzn., aby se školka stala pro dítě místem, kde je spokojené, kam se těší, protože se tam pořád něco zajímavého děje, je to s kým sdílet a mají ho tam rádi takového, jaký je. **Aby děti odcházely ze školky kompetentní obstát nejen ve škole, ale i v životě mimo školu**, tzn., aby si uměly poradit v běžných situacích bez boule fyzické či psychické.

ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce je sledovat osobní příběh a profesní kompetence učitelky mateřské školy, která kromě vzdělávání dětí svou činností ovlivňuje i ostatní pedagogy v souvislosti se současným pojetím přístupu k dítěti.

V teoretické části je uvedena charakteristika osobnosti předškolního pedagoga, jak je osobnost definována, jaká je její struktura, co ji ovlivňuje, tedy vliv prostředí, dědičnosti a výchovy. Dále je v teoretické části vysvětlen pojem kompetence a vymezeny profesní kompetence pedagoga s důrazem na pedagoga předškolního. V další části jsou popsány dovednosti učitele mateřské školy, podrobněji jsou popsány sociálně psychologické dovednosti a duševní hygiena učitelky mateřské školy. Součástí teoretické části je proměna učitelské profese, vývoj ve vzdělání od konce 80. let 20. století, model čtyř pilířů vzdělávání a změny ve vzdělávání předškolních pedagogů.

V kapitole 4.2 jsou uvedeny tři základní výzkumné otázky vzhledem k cíli bakalářské práce.

V metodické části jsou uvedeny jednotlivé metody sběru dat kvalitativního výzkumu a jako forma designu tohoto výzkumu je uvedena případová studie.

Výzkumnou část tvoří longitudinální retrospektivní případová studie současně žijící učitelky mateřské školy. Pro sběr dat byly použity metoda polostrukturovaného rozhovoru s objektem výzkumu paní Mgr. Hanou Švejdovou a nezúčastněného pozorování.

V případové studii je zachycen životní vývoj od mateřské školky do dneška. Postupně je zachycená její výuka od základní školy, na střední škole a výběr dalšího jejího vzdělávání, které se promítlo do její práce s předškolními dětmi. Ve studii jsou popsány vztahy s lidmi, kteří ji obklopovali, kteří na ní působili a v podstatě stále působí. Ale je zde nejen vliv lidí, ale i institucí jako jsou školka, školy základní, střední a vysoká, konzervatoř, dramatický obor, atd. Nedílnou součástí je její profesní vývoj, hledání její vlastní cesty v přístupu k předškolním dětem, rozhodování se, jakými cestami se dál dá. To všechno se pak odráží v jejích kompetencích, ve vývoji těchto kompetencí. V práci je zachyceno hlavní krédo Mgr. Hany Švejdové a její osobní přínos pro ostatní pedagogy.

V závěru je zde zhodnocen profesní přínos Mgr. Hany Švejdové v předškolní pedagogice v oblasti práce s dětmi a v oblasti práce s dospělými.

V práci s dětmi se Mgr. Hana Švejdová necítí být úplně spojená s představou klasické didaktické učitelky. Její cesta vede přes příběhy, umí s nimi pracovat a skrze vyprávění rozehrává příběhy, děti vychovává, a je pravda, že její příběhy léčí nejen ji, nejen velké ale i malé lidi. Pro Hanku není dítě objekt, který opracováváme, ohýbáme, lámeme, ale je to subjekt, má své potřeby, zájmy, touhy a vývojově z vnitřní potřeby někam směřuje a tak se dítě učí být společně s námi a stává se spoluaktérem své vlastní výchovy.

Přínos v oblasti práce s dospělými je o ochotě nenechávat si pod pokličkou svoje věci, snaží se zanechat viditelnou stopu v oblasti předškolní pedagogiky. Při rozvoji vzdělávání dalších kolegů volí formu praktických ukázek, na základě kterých je daný příklad pojmenován. Dle zkušeností Mgr. Hany Švejdové jsou pedagogové lépe schopni aplikovat nabyté znalosti, pokud jsou jim tyto znalosti předávány metodou „praktické ukázky“, spíše než klasickou formou výuky, tzn. formou teorie – procvičování.

Mgr. Hana Švejdová je s dětmi ráda, ráda s nimi sdílí čas. Váží si toho, že může být v mateřské škole jejich průvodcem, že jí byla svěřena důvěra od maminek, aby je v jejich roli zastoupila. Cesta k předškolním dětem vede přes pravdivost, přes autentičnost a i já si myslím, že předškolní děti by se měly seznamovat se životem tak, jaký skutečně je a jak do něj jednou samy vykročí.

Dle mého názoru je Mgr. Hana Švejdová jedna z nejlepších pedagogů v oblasti předškolní výchovy, dokáže podnítit u ostatních zájem o vlastní rozvoj, na kterém se aktivně podílí, a dělí se s nimi o své znalosti na poli výchovy předškolních dětí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. DOSTÁL, Antonín Maria a OPRAVILOVÁ, Eva. *Úvod do předškolní pedagogiky: vysokošk. učebnice pro stud. pedagog. fakult. 2.*, dopln. vyd. Praha: SPN, 1988. 263 s. Učebnice pro vys. školy.
2. GILLERNOVÁ, Ilona a MERTIN, Václav. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
3. HELUS, Zdeněk. *Vyznat se v dětech*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 206 s. Knihy pro rodiče.
4. HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. 194 s. ISBN 80-7290-054-4.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
6. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000, 263 s. ISBN 80-720-4156-8.
7. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4
8. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Tajemství úspěšného jednání*. 1. vyd. Praha: Grada, 1995. 162 s. ISBN 80-85623-84-6.
9. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
10. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
11. SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.
12. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.
13. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
14. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.

15. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
16. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. 51 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.
17. VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
18. WALTEROVÁ, Eliška et al. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. 307 s. ISBN 978-80-246-1882-1.
19. *Teoretická a psychologická diagnostika: Teorie diagnostiky* [online]. s. 22 [cit. 2014-03-23].

SEZNAM PŘÍLOH

1. Seznam položených otázek
2. Část přepisu rozhovoru s Mgr. Hanou Švejdovou
3. Část přepisu rozhovoru s respondenty
4. Fotografie

Příloha 1 – Seznam položených otázek

Významné mezníky v životě

- Jaké bylo tvoje dětství?
- Jaké jsi byla dítě, co kamarádi?
- Máš nějaké vzpomínky na učitelky v MŠ?
- Co a jak ovlivnilo tvoje dětství (MŠ, ZŠ, okolí, kamarádi)?
- Kdo tě ovlivnil nejvíce z tvého okolí?
- Proč jsi se rozhodla pro dráhu učitelky MŠ?
- Co tě ovlivnilo, kdo tě ovlivnil na tvé dráze stát se učitelkou MŠ?
- Po střední škole jsi odešla na konzervatoř a později DAMU – jak tě ovlivnilo toto vzdělání vzhledem k tvé nynější profesi?
- Co další aktivity, které probíhají okolo tvé práce (LŠU, ...)?

Osobnosti, které tě obklopovaly, které tě obklopují

- Znáš svoji maminku, vím, že máte k sobě hezký vztah, chceš něco říci o své rodině – jak na tebe působili, jak je důležitá rodina, či blízké okolí, které pomůže se dítěti zorientovat?
- Jak vnímá tvou profesi učitelky MŠ tvá současná rodina?
- Vychovala jsi 2 syny, odrazila se na nich tvá práce?
- Je něco, co tě nabíjí, nedávno jsi se stala babičkou Elišky, plánuješ, že pozměníš svůj osobní život?
- Co tvé soukromí, co tví přátelé – pomáháš nejen dětem, ale vím, že jsi se hodně věnovala i své spolupracovnici Pavle (odcházející učitelka do důchodu)?

Odborná činnost

- Jak zvládáš svůj denní harmonogram – pořádáš semináře, píšeš, publikuješ, vedeš dramatický kroužek, atd.?
- Jaké jsou plány do budoucna, co administrativní práce spojená s tvou současnou funkcí?

Profesní činnost

- Jaké jsou cíle předškolního vzdělávání (podle odborníků není možno zredukovat činnost MŠ pouze na přípravu dětí, na vzdělávání do základních škol)?
- Chceš něco říci k profesním kompetencím učitelek v MŠ?

- Jaké jsou tvé současné kompetence, co je ovlivnilo?
- Úžasně zvládáš spolupráci s dětmi, porad' nám.
- Co pro tebe znamená učitel jako osobnost (je třeba nejdřív něco znát, vystudovat, následně zkusit v praxi a další sebevzdělávání, aby člověk pochopil roli učitele)?
- S rostoucími nároky na učitelku MŠ se stále opakuje výraz „osobnostní pojetí dítěte“. Jak se to odráží v tvé práci?
- Jaký máš názor na vlastní sebereflexi – je důležitá?
- Jak hodnotíš svůj profesní přínos v oblasti vzdělávání předškolních dětí, v práci s dospělými pedagogy i s ostatními dospělými?

Příloha 2 - Část přepisu rozhovoru s Mgr. Hanou Švejdovou

Moje kompetence učitelky mateřské školy – já vzhledem k tomu, že jsem vystudovala střední pedagogickou školu a potom tvořivou dramaturgii, tak jsem dostala dost příležitostí k tomu, abych byla kompetentní mluvit, vyprávět, zpívat, tančit, kreslit, pracovat, chodit, vnímat, vlastně vnímat svět, k tomu umím řídit auto, s angličtinou jsem na štiřu, ale snažím se a k tomu ještě vlastně mně byla daná kompetence v tom smyslu způsobilost, že jsem způsobilá dělat cokoli, že je to jenom o mém rozhodnutí najít si proto čas a prostor a proč bych nemohla, takže já sama nerada přijímám věty typu, že to nejde a že to je nemožné, když to člověk ještě nezkusil.

Jak se vyvíjely moje kompetence. Od malinka mně bylo nabízeno spoustu činností, mohla jsem vyzkoušet všechno, u nás ovšem byla podmínka, když něco začneš, tak to taky doděláš, ne že každý týden budeš dělat něco jiného. Ale vzhledem k tomu, že já jsem čítankový blíženeček, jsem člověk se širokou náručí, ale malou hloubkou, jak já říkám, cokoli se děje nového a zajímavého, já potřebuji k tomu aspoň čuchnout, aspoň si to trochu vyzkoušet, i když bych to v životě dále nerozvíjela, tak aspoň vědět co se děje, abych byla těm okolo taky něco platná, abych věděla, co dělají ostatní, je to taková chuť ty věci si nově zkoušet. Profesionální kompetence se vyvíjely tím, že už jako dítě mně byla nabízena různá zájmová činnost, jako dítě školní jsem v zájmové činnosti pokračovala a jako člověk dospělý, který se už může plnohodnotně rozhodovat sám, pokračuji nejen v dalším sebevzdělávání, nejen v teoretickém vzdělávání, ale v tom, že prostě nové věci hledat a propojovat je s těmi, co už znám, a když něco objevím, vyzkouším, tak pak je pravda, že dneska ve svém věku už proto hledám i teoretické pojmenování, abych dokázala říct, co to je. Moje kompetence učitelky mateřské školy – já vzhledem k tomu, že jsem vystudovala střední pedagogickou školu a potom tvořivou dramaturgii, tak jsem dostala dost příležitostí k tomu, abych byla kompetentní mluvit, vyprávět, zpívat, tančit, kreslit, pracovat, chodit, vnímat, vlastně vnímat svět, k tomu umím řídit auto, s angličtinou jsem na štiřu, ale snažím se a k tomu ještě vlastně mně byla daná kompetence v tom smyslu způsobilost, že jsem způsobilá dělat cokoli, že je to jenom o mém rozhodnutí najít si proto čas a prostor a proč bych nemohla, takže já sama nerada přijímám věty typu, že to nejde a že to je nemožné, když to člověk ještě nezkusil.

Příloha 3 - Část přepisu rozhovoru s respondenty

Respondent č. 1

- Co pro tebe Hanka znamená?
- Vzala sis od Hanky něco do své praxe?
- Jsi ráda, že s Hankou pracuješ, (pracovala a co ti to přineslo)?
- Jak ovlivnila Hanka tebe?
- Co tě napadne, když se řekne, Hanka Švejdová?
- Jak se ti pracuje (pracovalo, s Hankou)?
- Zhodnoť Hanku po stránce lidské a profesní.
- S jakými pocity jsi tehdy začínala s Hankou spolupracovat na třídě a jak se to vyvíjelo?
- Chtěla bys ještě něco říci o Hance?

Jsem ráda, moc ráda, že jsme s Hankou na sebe „zbyly“, a myslím, že náš tandem by mohl být příkladem v tom, jak se z nuceného setkání stane profesní i lidský příběh. Já jsem vedle Hanky rozkvetla a přestala mít zábrany se do čehokoliv pustit, našla jsem cestu k dětem, dokázaly jsme vyladit svoje odlišné povahy – Hanka otevřenost k lidem, já mnohem uzavřenější, Hanka euforie, nadšení, vznášení se, já realista a pragmatik, co Hanku vždycky držel nohama na zemi s podporou manžela Čendy. Myslím, že Hanka svou osobou vždycky vytvořila atmosféru a událost z každé maličkosti (a to nejen ve školce), její tvůrčí potenciál zahrát si na všechno a udělat to s dětmi na place, o tom nejde mluvit, to se musí zažít. Stejně jako žije po svém, tak má i svůj neopakovatelný profesní rukopis. Jak sama říká „neobyčejně obyčejné“ a „obyčejně neobyčejné“. Díky Hance jsem pronikla k prožitkovému učení i dramatické výchově,

Respondent č. 2

- Ovlivnila Hanka Váš život?
- Zapojuje Vás někdy do své pedagogické činnosti? Musíte se podílet na některých aktivitách, potřebuje někdy Hanka pomoc, radu, ...
- Ptá se Vás Hanka někdy na názor, na svou pedagogickou práci?

- Myslíte si, že na vašich synech uplatňovala výchovu stejnou jako ve školce s ostatními dětmi?
- Sdílíte s kluky některé zážitky spojené se školkou?
- Jste rád, že Hanku práce baví a že se jí stala koníčkem?
- Chtěl byste ještě něco říci o Hance?

S čím kromě technických věcí pomáhám já? Prej jsem barometr, když Hanka něco napíše pro kohokoliv, záleží jí na tom, jestli tomu rozumí i normální člověk, co není pedagogicky vzdělaný. Když řeknu, „Nepobírám, moc složitý“, vždycky to polidští. Jen mě občas štve, že hodně pracuje, všem je ochotná pomoc, ať to stojí jakýkoliv volný čas a neumí prostě víc myslet na sebe a na svůj prospěch. Sice jsem ji podpořil, aby vzala funkci vedoucí učitelky 7třídní jejich školky, ale asi jsem neudělal dobře. Ona to zvládne a zvládá, ale není v tom šťastná. A co dodat – je dobrá, jde do všeho po hlavě, výborně vaří, dokáže pomoci v situacích těžkých a smutných.

Respondent č. 3

- Co pro tebe Hanka znamená?
- Vzala sis od Hanky něco do své praxe?
- Jsi ráda, že s Hankou pracuješ, (pracovala a co ti to přineslo)?
- Jak ovlivnila Hanka tebe?
- Co tě napadne, když se řekne Hanka Švejdová?
- Jak se ti pracuje (pracovalo, s Hankou)?
- Zhodnoť Hanku po stránce lidské a profesní.
- S jakými pocity jsi tehdy začínala s Hankou spolupracovat ve třídě a jak se to vyvíjelo?
- Chtěla bys ještě něco říci o Hance?

Vzala jsi si od Hanky něco do své praxe? Hanka mi potvrdila, že to funguje i jinak, nemusí to být přesně nalajnované, podle mustrů, a přesto to funguje. Napodobovat ji nechci, je to pro mě přítel, mám svoji cestu, je pro mě spíše inspirace. A pak se dokážu více otevřít dětem, ona mě svojí prací nabudí a já nemám problém uvolněně pracovat. Důležitá je ovšem ta inspirace, vidím, jak to funguje, jak všichni spolupracují, tak proč by to nešlo i

mně. Hanka mi otevřela v hlavě další dveře, zjistila jsem, že leccos jde a nebojím se. Co Hanky příběhy, oslovily tě? Já mám také příběhy, svoje. Je pravda, že nikdo není Hanka, každý musí sám za sebe, je hezké ji vidět při práci a pak snadno rozehrávat svoje příběhy. Pro mě je Hanka přítel, jako učitelka je kapacita a chtěla bych být dítětem u ní ve třídě, to by mě bavilo.

Příloha 4 - Fotografie









