

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM**

**2011 – 2013**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Bohdana Chotašová**

**Pedagogické kompetence pro 21. století**

**Praha 2013**

Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER COMBINED STUDIES

2011 – 2013

## **DIPLOMA THESIS**

Bohdana Chotašová

**Pedagogical Competences for 21<sup>st</sup> Century**

**Prague 2013**

The Diploma Thesis Work Supervisor:

Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15.2.2013

Bohdana Chotašová

Děkuji panu Prof. PhDr. Miloslavu Kodýmovi, CSc. za cenné rady a metodické vedení, které mi poskytl při zpracování diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se ve své teoretické části zabývá uplatněním kompetenčního přístupu v profesi učitelek mateřských škol v České republice. Je v ní popsán vývoj požadavků na vykonávání této profese, jejich současné proměny a budoucí perspektivy. Praktická část na základě kvantitativního výzkumu porovnává kompetence, které učitelky mateřských škol v současnosti mají, s kompetencemi, které jsou z hlediska vzdělávání pro 21. století žádoucí.

## **Klíčové pojmy**

Mateřské školy, pedagogické kompetence, profesní standard, školní didaktika, učitelé.

## **Annotation**

The Diploma thesis deals – within its theoretical part – with the application of the competency based approach to the profession of nursery school teachers in the Czech republic. It presents the development of requirements for the profession of nursery school teachers, their contemporary changes and future perspectives. Practical part of the thesis compares competencies which the nursery school teachers nowadays have with the competencies which are required by the education for the twenty-first century. The practical part works with quantitative research to prove this.

## **Key words**

Nursery schools, pedagogical competencies, standard for profession, school didactics, teachers.

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL .....</b>	<b>12</b>
1.1 Předškolní výchova a vzdělávání učitelek MŠ před rokem 1989 .....	12
1.2 Předškolní výchova a vzdělávání učitelek MŠ po roce 1989 .....	21
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PODLE KOMPETENCÍ .....</b>	<b>27</b>
2.1 Pojem kompetence ve vzdělávání .....	27
2.2 Pojem „kompetence“ – lingvistická odbočka .....	28
2.3 Rozdíl v přístupech ke vzdělávání: kvalifikace nebo kompetence? .....	31
<b>3 GLOBÁLNÍ CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ PRO 21. STOLETÍ .....</b>	<b>36</b>
3.1 Učit se poznávat .....	38
3.2 Učit se jednat .....	39
3.3 Učit se žít společně, učit se žít s ostatními .....	39
3.4 Učit se být .....	40
<b>4 PROFESNÍ KOMPETENCE A PROFESNÍ STANDARD .....</b>	<b>42</b>
4.1 Profesionální kompetence a jejich odvození .....	44
4.2 Návrh profesního standardu pro kategorii učitelka mateřské školy .....	48
4.3 Kvalita učitelů a pedagogických pracovníků .....	53
<b>5 DISKUSE O ZAVEDENÍ PROFESNÍHO STANDARDU V ČR .....</b>	<b>55</b>
<b>6 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE UČITELEK MŠ V EMPIRICKÉM VÝZKUMU.....</b>	<b>61</b>
6.1 Výzkumný cíl .....	61
6.2 Výzkumné problémy a výzkumné hypotézy .....	61
6.3 Výzkumný vzorek .....	63
6.4 Výzkumná metodika .....	63
6.5 Časová organizace výzkumu .....	64
6.6 Výsledky výzkumu .....	64

6.7 Interpretace a diskuse výsledků .....	66
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>71</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>74</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>78</b>



## ÚVOD

„Koncept učení v průběhu celého života (...) představuje jeden z klíčů k 21. století.“

(*Jacques Delors*)

Všeobecně se uznává, že kvalitní školu tvoří *kvalitní učitelé či učitelky*. Jejich vliv na vzdělávací výsledky žáků a dětí je dokonce větší, než jaký má například kvalitní školní vzdělávací program nebo jaké je materiální vybavení škol. Zvláště závažný je v předškolní výchově, vzdělávání a péči o děti předškolního věku, protože v tomto věku se děti poprvé setkávají s lidmi mimo okruh rodiny a způsob, jakým se socializují, do značné míry předurčuje jejich vztahy k druhým lidem. Není proto divu, že téma kvality učitelů – i na stupni předškolní výchovy – se od devadesátých let dostávalo postupně do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemích a nejinak tomu bylo i u nás. Zvyšování kvality učitelů a učitelek a zkvalitňování způsobu jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje je dnes považováno za klíčový faktor vzdělávacích reforem v činnostech škol.

Současně s tímto procesem vznikla snaha vymezit znaky kvalitního učitele a sestavit tak soubor určitých *profesních kompetencí*, neboli po stanovení určitého souboru znalostí, dovedností, postojů, motivačních tendencí a hodnotových orientací, které by umožňovaly odlišit dobrého učitele od učitele špatného a poskytly by tak určitý profesní standard jako jakousi normu pro vykonávání učitelské profese. V České republice se kvalita učitele a profesní standard dostaly do centra pozornosti v dokumentu nazvaném *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. Bílá kniha).<sup>1</sup> V Bílé knize jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny škol. Za jednu

---

<sup>1</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

z důležitých cest ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání je zde považováno vytvoření *profesních standardů* pro jednotlivé kategorie učitelů. Tím je vymezeno i téma předložené diplomové práce.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaké pedagogické kompetence a jaký profesní standard by měl být pro kategorii učitelka mateřské školy. Pokud totiž budeme vědět, co tvoří jakýsi normativ její profese, bude možné ho využít při přijímání nových pracovníků na pozici učitelka mateřské školy, při hodnocení jejich práce a v neposlední řadě i k jejich dalšímu sebevzdělávání. Při rozpracování své diplomové práce se může v určité míře navázat na výsledky, jichž bylo dosaženo při zpracování projektu „Podpora práce učitelů“ v letech 2000-2001, jehož významným výstupem bylo vytvoření profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele.<sup>2</sup> Přihlédnuto je i k tomu, že model profesních kompetencí byl vytvořen na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání, který charakterizuje cíle vzdělávání pro 21. století. Jednotlivé kompetence jsou v modelu profesních kompetencí vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž jsou podrobně specifikovány nároky na učitelkou profesi. Ukáže se, že jádro profesního standardu tvoří určitý počet kompetencí, které jsou konkretizovány pro kategorii učitelka mateřské školy a mají podobu výčtu dovedností, znalostí a postojů, které by kvalitní učitelka mateřské školy měla mít. V práci bude také popsán vývoj ohledně problémů spjatých se zavedením profesního standardu v ČR. V praktické části práce bude zkoumáno, jak navrhované pedagogické kompetence pro kategorii učitelka mateřské školy odpovídají skutečným dovednostem, znalostem, a postojům učitelů mateřských škol. Toto empirické šetření umožňuje porovnat současný stav dovedností, znalostí a postojů učitelů mateřských škol se stavem žadoucím, který vymezuje cíle vzdělávání v 21. století.

---

<sup>2</sup> Jedná se o projekt rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007. Výstupem tohoto projektu jsou publikace: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 1-2, Praha: PedF UK 2001, ISBN 80-7290-059-5. SPILKOVÁ, V. a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Brno: Paido 2004, ISBN 80-7315-081-6; VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido 2004, ISBN 80-7315-082-4.

Tato práce je omezena na zkoumání pedagogických kompetencí a profesního standardu pro kategorii učitelka mateřské školy, protože profesi učitelka v mateřské škole vykonávám (s různými přestávkami) od roku 1991. Poznala jsem jak autoritativní a centralizovaný způsob řízení předškolní výchovy a vzdělávání, tak způsob liberální a deregulovaný. Mohu tedy porovnávat, jaké byly nároky na profesi učitelky mateřské školy dříve a jaké jsou dnes.

Vzhledem k tomu, že diplomová práce navazuje na diskusi, která o modelu profesních kompetencí a profesním standardu v ČR probíhá a dosud není uzavřena, lze spatřovat celkový přínos diplomové práce spíše v popisu jejích nejdůležitějších závěrů než v předložení zcela nového modelu pedagogických kompetencí či profesního standardu pro kategorii učitelka mateřské školy. Dílčí oprávnění diplomové práce je snad dáno tím, že se soustřeďuje právě na tuto kategorii učitelek či učitelů, která je ve většině dokumentů k problematice profesních standardů - jak se zdá - neprávem opomíjena. Jádro práce tvoří kapitola nazvaná „Návrh profesního standardu pro kategorii učitelka mateřské školy“ (kap. 4.2) a „Kompetence učitelek MŠ v empirickém výzkumu“ (kap. 6). Zde čtenář nalezne hlavní teoretické a praktické výsledky této diplomové práce.

# 1 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELEK MATEŘSKÝCH ŠKOL

## 1.1 Předškolní výchova a vzdělávání učitelek mateřských škol před rokem 1989

Předškolní výchova se začala v českých zemích rozvíjet na přelomu 18. a 19. století. Vznik a vývoj původně čistě sociálně pečovatelských institucí jako byly opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy pro děti pracujících matek byl provázen postupnými snahami uplatnit vedle pečovatelské funkce i funkci výchovně vzdělávací.

První opatrovnu pro předškolní děti v českých zemích založil v roce 1832 Jan Vladimír Svoboda (1800-1844) v Praze v ulici „Na Hrádku“ a koncipoval ji jako školu, která dětem poskytne všestrannou výchovu a bude pěstovat jejich mateřský jazyk. Účelem této opatrovny bylo, aby „zcela chudé děti, dosud školou nepovinné, ve stáří od 2 do 5 let, jejichž rodiče jsou zaměstnání mimo domov a proto nemohou na děti dohlédnouti, byly uchráněny od škod na životě, zdraví i zkažeností, aby se v nich podporovalo klíčení lásky k dobru a živila v nich chuť i k budoucí duševní a mravní výchově, aby se potíraly klíčící špatné sklony, působilo se vhodně na tělesné a duševní a morální síly v dětech dřímajících, aby žily v tomto útočišti radostně, dětsky a mravně (...) a současně aby zde byl připraven přechod k vyučování v první třídě obecné školy.“<sup>3</sup>

Pokud jde o kvalifikaci, kterou Svoboda požadoval od *učitelů* v této opatrovně, pak to byla tato: „zcela bezúhonná, v každém ohledu výtečná mravnost; vědecké a praktické vzdělání ve výchově a vyučování; dokonalá znalost obou zemských jazyků [tj. němčiny a češtiny], mírné, přívětivé a klidné chování. V něm [tj. v učiteli] musí být sjednocen smysl pro povinnost, spojený s pílí a věrností k zaměstnání, sebeovládáním, mírností a trpělivostí, pevností

---

<sup>3</sup> SVOBODA, J. V. Statuty prvé pražské vzorné vychovatelny malých dětí na Hrádku. In: MIŠURCOVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 113. ISBN neuvedeno. Nástin dějin předškolní výchovy, vzdělávání a péče v ČR lze nalézt též v publikaci SEKOT, J. a kol., *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice*, Praha: Fortuna 2000. ISBN 80-7168-746-4 .

charakteru, důsledným chováním a především zbožností.<sup>4</sup> Obdobně náročný byl Svoboda i na *opatrovnice* malých dětí. Tyto ženy „musí mít nejlepší pověst a mravnost, musí znát oba zemské jazyky, býti plnoleté a mít dobré duševní vlohy. Vyžaduje se od nich výtečná ženská trpělivost, bdělost a mateřská péče.“<sup>5</sup> Vzdělávání učitelů a opatrovnic se mělo dít podle Svobody samostudiem a hlavní učební pomůckou měla být knížka L. Chimaniho. Chimani rozpracoval model výchovy v opatrovnách, jehož posláním bylo sjednotit výchovnou práci v těchto zařízeních na celém území tehdejšího Rakouska.<sup>6</sup> Podle Chimaniho knížky si učitelé a opatrovnice měli sami sestavit svůj způsob vyučování malých dětí. V roce 1839 pak Svoboda publikoval v češtině svůj vlastní spis s názvem *Školka*, ve kterém shrnul své pedagogické zásady při výchově předškolních dětí.<sup>7</sup> Svobodovi nešlo jen o výchovu k práci a poslušnosti, ale o všestrannou výchovu dítěte od nejútlejšího věku, jež zahrnuje rozumovou výchovu, výchovu tělesnou, výchovu morální na základě náboženském, výchovu estetickou a zahrnul do ní i počátky trivia.<sup>8</sup> Svoboda se tak jako jednotlivec zasloužil o rozvoj veřejné předškolní výchovy v českých zemích.

Vlastní historie mateřských škol jako institucí veřejné předškolní výchovy v Rakousku-Uhersku se začala psát říšským zákonem o obecných školách z roku 1869, který uzákonil povinnou školní docházku. Dosud totiž nebyly instituce pro předškolní děti zahrnuty do zákonné normy. Teprve tento zákon umožnil, aby při obecných školách vznikaly školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dětí, ke škole ještě nepovinných. Veřejná předškolní výchova tak napříště neměla být pouze záležitostí církevních dobročinných spolků a

---

<sup>4</sup> Tamtéž, s. 115 n.

<sup>5</sup> Tamtéž, s. 116.

<sup>6</sup> CHIMANI, L. *Theoretisch-practischer Leitfaden für Lehrer in Kinderbewahranstalten* (Teoreticko-praktické pokyny pro učitele vychovatelů, 1832). Citováno podle tamtéž, s. 116.

<sup>7</sup> SVOBODA, J. *Školka, čili, Prwopočátečnj, praktické, názorné, všestranné wyučowánj malých djtek k věcnému wybraušenj rozumu a ušlechtěnj srdce s nawedenjm ke čtenj, počjtánj a reysowánj pro učitele, pěstauny a rodiče* (1839). Citováno podle tamtéž, s. 123.

<sup>8</sup> Tamtéž, s. 40.

soukromých osob, ale záležitostí státu, tj. jednotlivých zemí, školních okresů a především místních obcí.<sup>9</sup> Tato výchova měla být přístupná všem dětem (nejen ze zámožných rodin) a měla být bezplatná. Veřejné mateřské školy měly být zřizovány při školách obecných nebo samostatně a současně se doporučovalo, aby byly zřizovány při každé dívčí veřejné škole. V důvodové zprávě je zdůrazněn význam mateřské školy pro výchovu dívek: „V ní naučí se budoucí matka svému povolání, budoucí vychovatelka láskyplnému a rozumnému s dětmi nakládání. Ona bude školou i nastávajícím chůvám. Tím způsobem zjedná znenáhla škola mateřská i rodinnému vychování pomocné síly, kterých dosud nezdědala z ciziny jest se dovolávati, a opatří dívky ku nabytí čestné výživy“.<sup>10</sup> V důvodové zprávě se rovněž poukazuje na *přirozenou feminizaci* veřejné předškolní výchovy: „Ačkoli řízení školy mateřské může býti bez jakékoli závady svěřeno mužům (...) hodí se ku vlastnímu vychovávání dětí ve školách mateřských toliko pohlaví ženské.“<sup>11</sup> Při státních ústavech ke vzdělávání učitelek tak měl vzniknout předmět „Vychovatelství na školách mateřských“. V důvodové zprávě se praví, že „oněm kandidátkám, které zvláště mají v úmyslu státi se pěstovkami na školách mateřských, se má dát během předposledního nebo posledního roku [studia] příležitost, aby nabyly zevrubné theoretické i praktické znalosti škol mateřských.“<sup>12</sup> Tento předmět měl být *nepovinný*, avšak bez jeho absolvování nebylo možné se pěstovkou na mateřské škole stát. Píše se zde: „Nenabývá se práva k dosazení za pěstovku na škole mateřské jednoduše každým vysvědčením dospělosti (učitelské), nýbrž jedině tím, jímž prokázána jest dobrá theoretická a praktická znalost školy mateřské.“<sup>13</sup> Pro vzdělávání vychovatelek na mateřských školách pak měly být při ústavech ke vzdělávání učitelek zřízeny ještě *zvláštní jednoroční*

---

<sup>9</sup> Důvodová zpráva k *Vynesení c.k. ministra vyučování ze 22. dne měsíce června 1872 č. 4.711 ve příčině škol mateřských a ústavů jim příbuzných*. Citováno podle tamtéž, s. 132.

<sup>10</sup> Tamtéž, s. 136.

<sup>11</sup> Tamtéž, s. 134.

<sup>12</sup> Tamtéž, s. 135.

<sup>13</sup> Tamtéž.

*kursy* obdobné kurzům pro učitelky ženských ručních prací. Stát se také zavázal, že bude podporovat i soukromé kurzy, které budou sledovat tentýž účel.<sup>14</sup>

Samotný ministerský výnos rozlišuje tři instituce veřejné předškolní výchovy: mateřskou školu, opatrovnu a jesličky. Účelem *mateřské školy* je „podporovati a doplňovati domácí vychovávání dětí, u věku povinnosti školní ještě nepodléhajícím, tedy připravovati děti ku vyučování školnímu spořádaným cvičením těla a smyslů, jakož i přiměřeným pěstováním ducha.“<sup>15</sup> Prostředky výchovy měly být pro mateřskou školu *specifické*: „zaměstnání, který se vzdělává nápodobivst' a tvořivost', hry tělesné se zpěvem i bez něho, nazírání na předměty a obrazy, jakož i hovory o nich, povídky a básničky, konečně lehká práce zahradní.“<sup>16</sup> Mateřské školy byly určeny dětem od tří do šesti let. Mateřským školám uložil tento výnos podporovat a doplňovat rodinnou výchovu, připravovat děti na školu a rozvíjet je po stránce tělesné, smyslové i duševní. Ve výnosu jsou také stanoveny cíle, metody a obsah vzdělávání pro mateřské školy. Jako základní prostředek stanovuje tento dokument hru a přiměřené zaměstnání, ale výslovně zakazuje, aby výuka v nich probíhala školsky organizovaně, jak chtěl například Svoboda. *Opatrovny* pak měly za účel „přijímati děti pracujících tříd pod dozor svůj a ku přiměřenému jejich zaměstnání, navykati je čistotě, pořádku a dobrému chování, a buditi v nich lásku ku pracovitosti“.<sup>17</sup> Opatrovny přijímaly také děti od tří let, na rozdíl od mateřských škol se zde však děti nepřipravovaly na školu. A nakonec *jesličky* - ve směrnici zvané též jako „ústavy ošetrovací“ – „podléhají jedině policejním pravidlům zdravotním, majíce za účel a příčin lidumilných poskytovatí dětem do třetího roku jejich věku onoho ošetřování, které se jim nemůže dostati od rodičů“.<sup>18</sup> Ministerským výnosem tak byla *didaktická* funkce předškolním

---

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 136.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 137.

<sup>16</sup> Tamtéž.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 142.

<sup>18</sup> Tamtéž.

institucím odňata a svěřena obecným školám a jejich úkolem zůstala *výchova*, zatímco úkol opatroven a jeslí byl *pečovatelský*.

Vývoj institucí veřejné předškolní výchovy pokračuje v *první polovině dvacátého století* ve směru započatém ve století devatenáctém. Typy institucí přetrvaly z minulého století. Hlavní institucí je *mateřská škola*, která představuje progresivní trend jak po stránce organizačně školské, tak po stránce pedagogické. Od počátku století jsou stále ještě zakládány *opatrovny*; existují do roku 1934. Nově se objevují *útulky*, které jsou zřizovány u mateřských škol pro děti dělnických rodičů. Síť předškolních institucí se postupně rozrůstá.<sup>19</sup> V letech 1908-1909 je v Čechách 456 mateřských škol, na nichž působí 792 pěstounek, z nich 424 českých a 368 německých. Ústřední matice školská spravuje 95 a kláštery 38 mateřských škol. Do mateřských škol dochází 43545 dětí, z toho 24378 chlapců a 29167 dívek. V Praze bylo v roce 1913 23 mateřských škol a jeslí pro 5286 dětí. Během první republiky (1918-1937) zůstala v oblasti předškolní výchovy v platnosti většina směrnic z období Rakouska-Uherska, a tak jejich funkce nebyla pedagogická, ale vychovatelská.

V přípravě učitelek a ve zvýšení úrovně výchovné práce však došlo v této době k pokroku. Od počátku dvacátého století získávaly pracovnice v mateřských školách odborné vzdělání ve dvouletých kurzech, spojených s učitelskými ústavami. Od roku 1914 platilo nařízení, podle něhož „ku vzdělání pěstounek pro školy mateřské, pokud ho neposkytují veřejné ústavy ku vzdělání učitelek, se kterými jest spojená škola mateřská, zřídí se na jednotlivých z těchto ústavů zvláštní zařízení, která budou sloužit *Ústavami ku vzdělání pěstounek pro školy mateřské*. Kde jeví se to podle poměrů žádoucím, mohou takové ústavy být zřizovány také samostatně.“<sup>20</sup> Po roce 1918 získávaly učitelky mateřských škol kvalifikaci na dvouletých ústavech pro vzdělání učitelek mateřských škol. Na první sjezdu českého a slovenského učitelstva v roce 1920 byl vysloven požadavek, aby se i učitelkám mateřských škol

---

<sup>19</sup> Tamtéž, s. 89.

<sup>20</sup> *Věstník vládní ve věcech škol obecných v království českém*. Ročník 1914, s. 240. Citováno podle tamtéž, s. 91.



dostalo vysokoškolského vzdělání a tento požadavek včleněn do návrhu nového školského zákona. Z ekonomických důvodů však nakonec návrh nebyl přijat. Realizace myšlenky se ujal a částečně ji uskutečnil formou svépomocných vysokoškolských kurzů v Praze a Brně v roce 1927 a v Plzni v roce 1928 Svaz československých učitelek mateřských škol. Mišurcová uvádí, že se jich zúčastnilo mnoho set pracovníků předškolní výchovy z našich zemí i ze zahraničí.<sup>21</sup> Oba vysokoškolské kurzy nejen že přispěly k rozšíření jejich odborného vzdělání, ale staly se i velkou manifestací za jednotnou organizaci všeho školství, za vysokoškolské vzdělání a za reformu mateřské školy. V roce 1932 vznikla soukromá *Škola vysokých studií pedagogických*, která nabízela učitelkám mateřských škol studium formou dvouletých kurzů. V roce 1933 byla v Praze otevřena *Studovna učitelek mateřských škol*, která plnila funkci metodického a informačního centra. V letech 1929-1934 učitelky mateřských škol vydávaly také svůj časopis s názvem *Nová mateřská škola*, který byl věnován novým trendům ve výchově na mateřských školách.<sup>22</sup> V roce 1935 byly dosavadní ústavy pro vzdělávání pěstounek přejmenovány na *Ústavy pro vzdělání učitelek mateřských škol*. Budoucí učitelky v nich měly „nabýt vzdělání, kterého jest třeba k úspěšné práci ve škole mateřské, zvláště porozumění povaze dětské, důkladného poznání účelů, prostředků a způsobů výchovy ve škole mateřské, obratnosti a jistoty ve vykonávání všech povinností pěstounky ve škole mateřské“.<sup>23</sup> Mišurcová charakterizuje úsilí, které se zaměřilo na zdokonalení výchovně-vzdělávací práce mateřské školy, mezi dvěma válkami, jako snahu o zvědečtění výchovné práce. Vycházelo se z poznatku, že má-li být dosaženo pokroku ve výchově, musí být výchova založena na vědeckém poznání. Jde o to, aby se předškolní pedagogika rozvíjela v úzkém spojení s výsledky věd zejména biologických a

---

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 91.

<sup>22</sup> Časopis navázal na starší časopis *Škola mateřská*, s podtitulem „Vychovatelský časopis pro rodiče a pěstouny, ale zvláště pro matky“, který od roku 1864 vycházel 6x ročně v Brně.

<sup>23</sup> KOVÁŘÍČEK, V., *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělání učitelek mateřských škol*, Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci 1972, s. 109. ISBN neuvedeno.

společenských, aby se opírala o jimi shromážděné poznatky a aby vedla k dokonalejšímu poznání dítěte v procesu jeho výchovy, neboť tato výchova může být účinná a cílevědomá jedině tehdy, je-li založena na důkladném poznání dítěte. Toto poznání přináší – vedle biologie a sociologie – hlavně psychologie, a to zejména psychologie dítěte.

Poválečné období a téměř celá *druhá polovina 20. století* vtiskly mateřské škole podobu určité sociální služby, státem poskytované zaměstnaným matkám, postupně však byl uznán i jejich výchovný a vzdělávací význam. Nelze přehlédnout, že v období let 1948-1989 byly mateřské školy určitým způsobem *protěžovány*. Důvodů tohoto protěžování bylo hned několik: ženská pracovní síla se tak mohla snáze zapojit do pracovního procesu a právě tak i stát si mohl tímto opatřením snáze zajišťovat ideologický vliv na myšlení dorůstající generace. Od roku 1948 se mateřské školy staly prvním článkem školské soustavy, byť nepovinným.<sup>24</sup> Počet mateřských škol v těchto letech prudce rostl. Právě tak i stát věnoval na výstavbu předškolních zařízení značné množství finančních prostředků a některé mateřské školy působí - v tehdy získaných prostorách - dodnes. Předškolní zařízení pracovala podle jednotných osnov, které byly postupně upravovány a doplňovány. V roce 1945 byla dekretem prezidenta republiky o vzdělání učitelstva uzákoněna vysokoškolská příprava učitelů všech stupňů a druhů škol včetně učitelek mateřských škol. Vzdělání měli učitelé napříště získávat na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol. Pedagogické fakulty byly následně zřízeny zákonem v roce 1946 na všech univerzitách v českých zemích a na Slovensku. Mimo sídla univerzit měly být vládou zřizovány také pobočky pedagogických fakult, jejich úkolem bylo pěstovat vědy pedagogické a vzdělávat v těchto vědách kandidáty učitelství škol všech stupňů a druhů, vyjma škol vysokých.<sup>25</sup> Vládním nařízením z 27. srpna 1946 se stanovovalo, že kandidáti učitelství mateřských škol nabývají teoretického i praktického vzdělání ve vědách pedagogických, i v jiných oborech, na pedagogických fakultách a jejich povinná doba studia byla

---

<sup>24</sup> *Zákon o úpravě jednotného školství č. 95/1948 Sb.* Tamtéž, s. 68 n.

<sup>25</sup> *Zákon ze dne 9. dubna 1946, který se zřizují pedagogické fakulty.* Tamtéž, s. 118.

stanovena na čtyři semestry.<sup>26</sup> Koncem školního roku 1946-1947 měly zároveň ukončit svou činnost bývalé ústavy pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Přechodně mohly doplnit své vzdělání jako řádné posluchačky též učitelky mateřských škol v činné službě, které nezískaly vysvědčení způsobilosti na bývalých ústavech pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Učitelky mateřských škol se mohly vzdělávat na pedagogických fakultách společně s učitelkami, které získávaly učitelskou způsobilost pro jiný školní stupeň. Kromě toho byly organizovány i kurzy pro přípravu pěstounek jak samostatně, tak počátkem padesátých let i při sociálně-výchovných odděleních zdravotnických škol.

Nadšení pro vysokoškolské vzdělávání učitelek mateřských škol však nevydrželo dlouho. Už podle vládního usnesení z roku 1950 začalo od následujícího školního roku 1950-1951 platit, že pro učitelky mateřských škol postačuje pouze *úplné střední odborné vzdělání*, a to na pedagogických gymnáziích pro vzdělávání učitelek mateřských škol. Tato pedagogická gymnázia si zachovávala všechny podstatné rysy gymnázií, tedy i možnost přechodu svých absolventů na vysokou školu. Tato gymnázia měla poskytnout svým absolventům „solidní základ“ pro vysokoškolské vzdělání a měla být zřízena v každém krajském městě. Pedagogická gymnázia měla být zřízena ve 14 městech republiky ponejvíce přeměnou dosavadních sociálně zdravotních škol. Při pedagogických gymnáziích bylo zamýšleno zřídit i kurzy pro přípravu učitelek a pěstounek k externí závěrečné zkoušce. Tyto kurzy byly přístupné i pro absolventy normálních gymnázií, kteří by se chtěli věnovat učitelství a zřizovány byly i kurzy pro pěstounky mateřských škol. V roce 1953 pak byl vydán nový školský zákon, který stanovoval, že učitelky mateřských škol získávají vzdělání na pedagogických školách pro vzdělávání učitelek mateřských škol.<sup>27</sup> Odborná příprava učitelek mateřských škol trvala celkem 3 roky, čtvrtým rokem byla zavedena řízená roční praxe, která měla za úkol

---

<sup>26</sup> Z vládního nařízení ze dne 27. srpna 1946, kterým se vydává statut pedagogických fakult a určuje studijní doba učitelů. Tamtéž, s. 119.

<sup>27</sup> Výnos ministerstva školství a osvěty ze dne 21. srpna 1953, č. 109, jímž se vydává organizační řád pro mateřské školy. Tamtéž, s. 94.

vyřešit okolnost, že většině absolventek nebylo ještě 18 let a jako neplnoleté nemohly být ještě plně odpovědné za svěřené děti.

Školský zákon z roku 1960 třídil předškolní zařízení jakožto součástí jednotné školské soustavy na: jesle, mateřské školy, společná zařízení jeslí a mateřské školy a dětské útulky.<sup>28</sup> Pro vzdělání učitelek od roku 1960 platilo, že studovaly čtyři roky na (středních) školách pedagogických a studia ukončovaly maturitou. Pro učitelky mateřských škol byla tímto zákonem *zrušena možnost vysokoškolského vzdělávání* a v tomto duchu pak byla následně upravena i jejich odborná způsobilost.

Změna v klasifikaci předškolních zařízení nastala až v roce 1991, kdy předškolními zařízeními zůstaly pouze mateřská škola a speciální mateřská škola. Mateřské školy v letech 1960-1989 upřednostňovaly *kolektivní přístup k dětem*, byly charakteristické vysokými počty dětí (zvláště v první polovině sedmdesátých let), jednotnými požadavky a povinnou účastí dětí na organizovaných činnostech. Za jejich určitý nedostatek lze považovat to, že byly nedostatečně citlivé k individuálním potřebám dětí. Je ovšem potřeba dodat, že období let 1960-1989 přispělo ke zkvalitnění péče o děti předškolního věku, zejména v oblasti zdravotní péče a prevence. Osnovy pro práci předškolních zařízení byly postupně nahrazovány „programy výchovné práce“ pro jesle a mateřské školy a doplňovány metodickými příručkami k jednotlivým „složkám“ výchovy. Od šedesátých let počet dětí v předškolních zařízeních průběžně narůstal, takže v roce 1989 docházelo do mateřských škol 96 % dětí ve věku od 3 do 6 let, do jeslí pak téměř 20 % dětí ve věku od 6 měsíců do 3 let.

---

<sup>28</sup> *Zákon ze dne 15. prosince 1960 – o soustavě výchovy a vzdělávání*. Tamtéž, s. 95-98.

## 1.2 Předškolní výchova a vzdělávání učitelek mateřských škol po roce 1989

Dnešní podoba předškolní výchovy je výrazně ovlivněna politickými, ekonomickými i společenskými změnami, které v období po roce 1989 zasáhly celou naši vzdělávací soustavu. Proud plné svobody vzdělávání, tržních principů v uspokojování vzdělávací poptávky i ve financování škol, vyznačující se liberalismem a deregulací, vedl k postupné vnitřní reformě i v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání učitelek mateřských škol. Podařilo se prosadit resortní řízení školství a vzniklo alternativní školství. Byly vytvořeny podmínky pro rozvoj soukromých i církevních vzdělávacích institucí. Proměnily se vazby mezi mateřskou školou a rodiči, správními orgány, centry dalšího vzdělávání, rozvinuly se nové vazby, například ke sponzorům, k zájmovým organizacím apod. Vzniklo konkurenční prostředí, které se projevilo v nabídce různých vzdělávacích programů, v zaměření, koncepci i obrazu předškolních institucí.

Velký význam pro realizaci vzdělávací politiky v České republice má tzv. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (= tzv. *Bílá kniha*), který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, jež mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy v ČR ve střednědobém horizontu.<sup>29</sup> Tento program byl přijat vládou ČR v roce 2001 jako soubor doporučení. Nejde tedy bohužel o program, který by se realizoval. Oblast předškolního vzdělávání se podle tohoto dokumentu potýká se třemi *specifickými problémy*. Jsou jimi: kvalita a dostupnost předškolního vzdělávání, dále stanovení cílů a obsahu předškolního vzdělávání a nakonec kvalifikace pedagogů v předškolním vzdělání.<sup>30</sup> Pokud jde o kvalifikaci pedagogů, pak autoři *Bílé knihy* doporučují:

---

<sup>29</sup> MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha*, cit. d.

<sup>30</sup> Tamtéž, s. 46.

„vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statusu.“<sup>31</sup>

Toto doporučení autoři *Bílé knihy* navrhují realizovat pomocí tří opatření: změnu požadovaného studia a kvalifikace *zajistit legislativně*, dále prosadit a finančně zajistit *vznik nového studijního oboru* pro přípravu pedagogů předškolního vzdělávání a kompenzačních programů pro pedagogy z praxe. Navrhují také rozvíjet jiné formy dalšího vzdělávání v rámci pedagogických center. A nakonec *dosavadní střední pedagogické školy*, pokud se nestanou vyššími odbornými školami, *transformovat na střední školy se všeobecně vzdělávacími programy* a s případným pedagogickým zaměřením (ovšem bez poskytování plné učitelské kvalifikace).<sup>32</sup>

Učitelům a jejich vzdělávání věnuje *Bílá kniha* nepříliš rozsáhlou, ale významnou kapitolu „Pedagogičtí pracovníci jako nositelé změn“.<sup>33</sup> V ní jsou obsaženy strategické linie změny postavení a vzdělávání učitelů ve formě doporučení. Lze se zde dočíst, že „je nutné nově koncipovat vysokoškolskou přípravu učitelů i jejich další vzdělávání, systematicky podporovat jejich práci, zvyšovat jejich motivaci pro angažování se v osobním rozvoji i v rozvoji školy a učinit učitelskou profesi přitažlivou.“<sup>34</sup> Autoři *Bílé knihy* shrnují své analýzy v této oblasti do čtyř doporučení: zlepšovat postavení pedagogických pracovníků jako socio-profesní skupiny, dále zvyšovat kvalitu a funkčnost přípravného vzdělávání učitelů, pak také diferencovat pedagogické činnosti a

---

<sup>31</sup> Tamtéž.

<sup>32</sup> Tamtéž, s. 46 n.

<sup>33</sup> Tamtéž, s. 43-45.

<sup>34</sup> Tamtéž, s. 43.

realizovat systém kariérního a platového postupu a nakonec založit systém řízení lidských zdrojů. V sledované souvislosti je důležité doporučení druhé. Toto doporučení navrhují autoři *Bílé knihy* realizovat pomocí několika vzájemně provázaných opatření:

- „Realizovat požadavek vysokoškolského vzdělání i na další kategorie pedagogických pracovníků (učitelky mateřských škol, mistři odborného výcviku).
- Zavést standard učitelské kvalifikace jako kritérium pro akreditaci studijních programů na vysokých školách.
- Vypracovat a zavést nástroje pro výběr uchazečů vhodných pro učitelské povolání.
- Vymezit postavení a roli fakultních (klinických a laboratorních) škol v šíření nového pojetí vzdělávání a v zajišťování pedagogické praxe.
- Podpořit rozvoj oborových a předmětových didaktik.
- Obnovit praxi uvádění nastupujících učitelů.
- Systematicky podporovat výzkumné, vývojové a akční projekty pedagogických fakult.“<sup>35</sup>

I učitelky mateřských škol by měly mít *vysokoškolskou kvalifikaci*, aby dostály novým požadavkům kladeným na školy jako je vzrůstající diferenciaci až individualizace výuky, nové formy skupinové a samostatné práce žáků, integrace dětí se speciálními potřebami, zavádění kompenzačních programů, posílení výchovné funkce školy, inkluzivní výchova, nové formy týmové spolupráce učitelů, příprava kurikulárních a jiných dokumentů. Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů se má stát uvedení do multikulturní

---

<sup>35</sup> Tamtéž, s. 45.

výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu, včetně problematiky holokaustu.<sup>36</sup>

Podle autorů *Bílé knihy* je nezbytné přijmout legislativní opatření, které bude předepisovat *standard učitelské kvalifikace*. Od tohoto standardu si slibují, že se stane kritériem pro akreditaci studijních programů vysokých škol a bude rovněž obsahovat závaznou rámcovou strukturu výstupních požadavků, definovat klíčové komponenty učitelské kvalifikace a z nich vyplývající strukturu složek vysokoškolského studia.

Celkově si autoři *Bílé knihy* od vytvoření *standardu učitelské kvalifikace* slibují, že se stane kritériem pro kariérní postup, na němž bude záviset postup platový. Změní se tak dosavadní praxe, podle které nejpodstatnějším kritériem pro platové zařazení učitele až dosud byla *kvalifikace* dosažená přípravným vzděláváním a na další platový postup pak měla vliv délka učitelské služby. Standard učitelské profese však umožní vytvořit systém, založený na diferenciaci a kategorizaci pedagogických činností a na definování jejich kvalifikačních předpokladů, kde postup pracovníka bude záviset na funkční specializaci a na kvalitě a tvořivosti jeho práce, díky nimž bude zařazen do vyššího kvalifikačního, a tedy i platového stupně. Navrhovaný systém kariérního postupu a odměňování podle autorů *Bílé knihy* propojuje individuální a týmovou, celoškolskou dimenzi učitelské práce. Má za cíl motivovat učitele a další pedagogické pracovníky, aby stále usilovali nejen o svůj profesionální i osobnostní rozvoj, ale především o další rozvoj celé školy, jehož by se co nejvíce a aktivně účastnili.

V současné době je získávání odborné kvalifikace učitelky mateřské školy upraveno *zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Práví se zde, že učitelky mateřské školy získávají odbornou kvalifikaci hned několika způsoby.<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Tamtéž, s. 44.

<sup>37</sup> *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: *Školství*, Ostrava: Sagit 2010, s. 359 n. (§ 6). ISBN 978-80-7208-825-6.



- (a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku,
- (b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání,
- (c) středním vzděláváním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání, nebo
- (d) vzděláním podle odstavce 2 písm. a.

Dále zákon stanovuje, jakým způsobem získává odbornou kvalifikaci učitelka mateřské školy, která vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto kvalifikaci získává:

- (a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo
- (b) vzděláním stanoveným pro učitele předškolního vzdělávání podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Dalším dokumentem, který popisuje odbornou kvalifikaci předškolního pedagoga, je *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (= RVP PV)*.<sup>38</sup> Lze se zde dočíst, že povinnosti předškolního pedagoga jsou *čtvero*

---

<sup>38</sup> SMOLÍKOVÁ, K. a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický 2004, s. 41 n. ISBN 80-87000-00-5.

*druhu*: za co je odpovědný, jaké odborné činnosti by měl vykonávat, jak má vést vzdělávání a nakonec, jaký vztah má mít k rodičům.

Pokud jde o odpovědnost předškolního pedagoga, pak je na prvním místě uvedena odpovědnost za to, že realizovaný školní (třídní) vzdělávací program je v souladu s požadavky rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Dále předškolní pedagog odpovídá za to, že program jeho pedagogických činností je plánován a vyhodnocován. K tomu, aby pedagog mohl tyto typy odpovědnosti vykonávat, je třeba, aby měl - alespoň do jisté míry - *manažerské a normativní dovednosti*.

Nejrozsáhleji jsou v *RVP PV* popsány odborné činnosti předškolního pedagoga. Tyto činnosti lze seskupit na činnosti didaktické (využívat oborových metodik a uplatňovat didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí), dále na činnosti pedagogické (např. realizovat individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí a rozšiřování jejich kompetencí) a psychodidaktické (projektovat a provádět individuální výchovně vzdělávací činnost s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami). Opět platí, že pro tyto typy činností potřebuje předškolní pedagog určité dovednosti: *didaktické, psychodidaktické a pedagogické*.

Obsáhle je v *RVP PV* popsán způsob, jakým má předškolní pedagog vzdělávání vést. Má ho například vést tak, aby se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální), aby měly dostatek podnětů k učení a radost z něho, aby bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti atp. Tento výčet způsobů, jakým má předškolní pedagog postupovat, by bylo možné dále rozšiřovat a je překvapivé, že se s ním v *RVP PV* vůbec setkáváme, a to zvláště v rubrice „Povinnosti pedagoga“. Výčet jednotlivých způsobů, jakými má předškolní pedagog postupovat, je totiž příliš obecný a má deklaratorní povahu. Je jistě správné v *RVP PV* vytknout cíle předškolního vzdělávání, avšak je obtížné kontrolovat, zda pedagogové tyto cíle naplňují, pokud jsou formulovány takto obecně. Lze totiž například předškolnímu pedagogovi vytknout, že zanedbává své povinnosti, pokud se

s ním děti v pohodě necítí? Dovednost, kterou předškolní pedagog pro tento způsob vzdělávání potřebuje, je dovedností *sociální a psychosociální*.

A nakonec jsou v *RVP PV* popsány dovednosti předškolního pedagoga ve vztahu k rodičům. Pedagog má například vést s rodiči dítěte průběžný dialog o dítěti, jeho prospívání, rozvoji a učení atp. Tuto dovednost bychom mohli nazvat jako *dovednost komunikativní*.

Je překvapivé, že v *RVP PV* při stanovení povinností předškolního pedagoga není ani zmínka o jeho *dovednostech diagnostických a intervenčních*. Předškolní pedagog by totiž měl umět použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalosti individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku, měl by umět posoudit jejich zdravotní stav a udělat potřebná opatření (ve spolupráci s rodiči, se školou a s pediatrem). Jediné body v *RVP PV*, které se těchto dovedností týkají, jsou formulovány příliš obecně. Znějí takto: „provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím předškolního pedagoga a mateřské školy“ a také, že „děti mají obdržet speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují“.<sup>39</sup>

Z rozboru příslušných dokumentů k vývoji vzdělávání učitelek mateřských škol vyplývá potřeba vypracovat tzv. profesní standard pro předškolního pedagoga. Klíčovým pojmem v tomto profesním standardu je pojem kompetence (v předchozím textu byl označován jako „dovednost“), a tak se na něj následující výklad zaměří.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJ PODLE KOMPETENCÍ

### 2.1 Pojem kompetence ve vzdělávání

Pojem kompetence se v *pedagogice* začal používat v souvislosti s analýzou a změnou obsahů a cílů školního vzdělávání evropských školských systémů.

---

<sup>39</sup> Tamtéž, s. 42.

Změna v pedagogické a andragogické terminologii je v souladu s evropským vývojem, kdy se vzdělání snaží reflektovat ekonomické a sociální nároky, a to v nové úrovni a kvalitě vzdělávání. Význam kvality vzdělávání celé populace stále vzrůstá. Obdobně i *andragogika* se v poslední době zabývá teoreticky i aplikačně kompetenčním přístupem ke vzdělávání a rozvoji dospělých. Především ji jde o rozvoj zaměstnanců, aby mohli lépe reagovat na potřeby trhu práce.

Je proto důležité ujasnit si samotný význam pojmu kompetence a jeho vztah k dalším používaným pojmům (jako je pojem kvalifikace) v oblasti vzdělávání a managementu lidských zdrojů. Tímto ujasněním se stane zřejmé, že pojem kompetence má svůj odborný význam, který se liší od významu laického, a že jeho používání je založeno na určitém přístupu ke vzdělávání a rozvoji lidských zdrojů, který dnes začíná převažovat.

## 2.2 Pojem „kompetence“ – lingvistická odbočka

Kubeš, Spillerová a Kurnický si všímají významu pojmu kompetence pro manažery a pro rozvoj organizací. Při této příležitosti činí důležitou *lingvistickou odbočku*, ve které rozlišují dva základní významy pojmu kompetence. V prvním, laickém významu je kompetence „pravomoc, oprávnění, obyčejně udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci nebo jednotlivci).“<sup>40</sup> Kompetence vymezuje rozsah působnosti, představuje souhrn oprávnění a povinností, svěřených právní normou určitému orgánu nebo osobě. Lze například mluvit o přesunu kompetencí (neboli pravomocí) z centra na místní samosprávu. V rovině personální se pojem kompetence používá ve smyslu oprávnění, tj. pracovník je anebo není oprávněn o něčem rozhodnout. Pojem kompetence je v tomto významu synonymní se

---

<sup>40</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D. a KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*, Praha: Grada, 2004, s. 14. ISBN 80-247-0698-9.

sociologickými pojmy jako je *moc, vliv, případně autorita*.<sup>41</sup> Příbuzný je s nimi proto, že vyjadřuje a potvrzuje sociální pozici jednotlivce, respektive jeho postavení ve společenské (nebo v užším významu organizační) hierarchii.

Druhý, odborný význam slova „kompetence“ zdůrazňuje „schopnost vykonávat nějakou činnost, umět ji vykonávat, být v příslušné oblasti kvalifikovaný“.<sup>42</sup> Tento druhý význam slova kompetence pochází z anglosaského prostředí a rozšířil se zejména díky manažerské literatuře. Kompetence tvoří specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednatelce využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a které mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních ambicí. V tomto významu se pojem kompetence začal používat v odborné vzdělávací, manažerské a ekonomické literatuře, avšak odtud se rozšířil do pedagogiky, andragogiky a dalších oborů.

Rozdíl mezi oběma významy pojmu „kompetence“ je ve zjednodušení ten, že první význam zdůrazňuje cosi člověku daného zvnějšku (na základě shody zúčastněných), zatímco druhý význam zdůrazňuje *vnitřní kvalitu člověka*. Ta je výsledkem jeho rozvoje v daném okamžiku, je nezávislá na vnějším světě a umožňuje mu podat určitý výkon.

Podle Kubeše, Spillerové a Kurnického tvoří kompetence stabilní charakteristiku osobnosti.<sup>43</sup> Je-li známa úroveň konkrétní kompetence, je možné rozpoznat chování a jednání člověka v mnoha široce pojatých situacích a je možné odhadnout, jak bude tyto situace řešit. Kompetence tedy napovídá, jak se bude její nositel chovat, myslet a projevovat.

Je zřejmé, že oba výše uvedené významy pojmu „kompetence“, tj. kompetence jako soubor rozhodovacích pravomocí a současně pak jako sada dovedností, které si jednatelce osvojuje a rozvíjí v procesech vzdělávání a jež

---

<sup>41</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, Praha: UJAK, 2008, s. 19. ISBN 978-80-86723-54-9.

<sup>42</sup> Tamtéž, s. 15.

<sup>43</sup> KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D. a KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence*, cit. d., s. 15.

mu pomáhají, aby dokázal úspěšně zvládat rozličné úkoly a životní situace, se nevyklučují, ba naopak *doplňují*. Mohou se tedy také vhodně doplňovat ve vzdělávací a řídicí teorii a praxi. Základním předpokladem, ze kterého přístup ke vzdělávání podle kompetencí vychází, je ten, že kompetentním je takový jednotlivec, který dokáže ve svém životě úspěšně rozvíjet a uplatňovat svůj „lidský kapitál“, neboli veškeré své schopnosti, znalosti, dovednosti a případně také zkušenosti a zdroje motivace.

Je třeba dodat, že pojem kompetence prošel určitým vývojem a svůj odborný význam neměl vždy.<sup>44</sup> V anglofonním prostředí se spíše tradičně mluvilo o „*basic skills*“ (základních dovednostech). Ty označovaly pouze dovednosti spjaté s čtením a počítáním (neboli čtenářskou a matematickou gramotnost), popřípadě tzv. „*life*“ nebo „*survival skills*“ (životně důležité dovednosti). Protože však toto označení mělo velmi zužující a omezující charakter, bylo opuštěno a byl upřednostněn pojem „*competence*“ (kompetence), který zdomácněl i v prostředí frankofonním jako „*compétence*“ a dnes již i v německy mluvících zemích jako „*Kompetenz*“. Neznalost odborného významu slova „kompetence“ přispěla k tomu, že tento pojem byl zpočátku v české odborné literatuře překládán různě či nesmyslně. Pojem „*competence*“ se rozumí jednak „schopnost, zručnost, způsobilost, povolání, kvalifikovanost“, a jednak „kompetence, příslušnost, pravomoc“. Německý pojem „*Schlüsselqualifikationen*“ tak byl do češtiny překládán jako „klíčové kvalifikace“, někdy jako „klíčové kompetence“. Zavedením termínu „klíčové kompetence“ do kurikulárních a strategických dokumentů České republiky a jeho používáním v zemích Evropské unie se však pojem „kompetence“ a „klíčové kompetence“ prosadil a zdomácněl. Význam pojmu „kompetence“ pro vzdělávání se ozřejmí, pokud ho porovnáme s pojmem „kvalifikace“.

---

<sup>44</sup> VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*, Praha: UJAK 2010, s. 79, ISBN 978-80-86723-98-3.

## 2.3 Rozdíl v přístupech ke vzdělávání: kvalifikace anebo kompetence?

Veteška a Tureckiová uvádějí, že *přístup ke vzdělávání založený na osvojování a rozvoji kompetencí* se začal rozvíjet počátkem 70. let 20. století v Severní Americe, nejprve v USA a brzy na to také v Kanadě.<sup>45</sup> Zde byl také v polovině 70. let 20. století vyvinut první model vytváření kurikula, tzv. DACUM model (= *Developing a Curriculum*; tento model je stále využíván při tvorbě vzdělávacích programů zejména v dalším profesním, respektive podnikovém vzdělávání) a postupně se stal dominantním přístupem, a to nejen ke vzdělávání dospělých, i mimo uvedenou geografickou oblast. Přístup ke vzdělávání podle kompetencí je způsobem, jímž je vzdělávání a učení organizováno spíše podle toho, jaké kompetence mají být rozvinuty u učících se jedinců, než podle toho, co je obsahem (učivem) konkrétního předmětu nebo souboru podobných předmětů. V souvislosti s tím se mění i *role vzdělavatele*: jeho rolí není předávat informace nebo hotové znalosti či soubory poznatků, ale mnohem spíše nedirektivním způsobem optimalizovat a usnadňovat proces získávání a rozvoje kompetencí. Jde o to, aby učící se jedinec byl schopen efektivně zvládat situace a úkoly, které bude aktuálně či ve vzdálenější budoucnosti řešit, a aby se postupně stával autonomnějším při dosahování různých osobních i společenských cílů. Ve vzdělávání dospělých se stanovování cílů vzdělávání obvykle týká takových situací a úkolů, jejichž kompetentní zvládnutí je očekáváno (a předem definováno a standardizováno například v modelu kompetencí konkrétní organizace nebo v národním standardu pro výkon profese). Nicméně přístup ke vzdělávání podle kompetencí se postupně stává převládajícím přístupem také v oblasti formálního vzdělávání dětí a mládeže v České republice. Jaké jsou hlavní rozdíly mezi tradičním přístupem ke vzdělávání a přístupem ke vzdělávání podle kompetencí?

---

<sup>45</sup> VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*, cit. d., s. 33.

Tradiční přístup ke vzdělávání zdůrazňuje roli *kvalifikace*. Příslušný pracovník je kvalifikovaný tehdy, když je způsobilý k nějaké práci, odborně školený, mající žádané předpoklady (zpravidla průpravu) pro nějakou profesi či činnost. Tuto kvalifikaci prokazuje pracovník zpravidla úředním dokladem, který vydala instituce, jež pracovníka proškolila. Tak například hovoříme o kvalifikovaném odborníkovi, řemeslníkovi nebo dělníkovi. Zásadním nedostatkem přístupu ke vzdělávání zaměřeného na kvalifikaci je to, že dotyčný pracovník si osvojil znalosti ve smyslu spíše teoretických nebo faktografických poznatků, a tak sice zvládl obsah vzdělávání, avšak nedostalo se mu podpory pro efektivní aplikaci naučeného. Každý se asi někdy setkal s případem, že nějaký jednatel absolvoval určitou školu či školení, ale nedokázal své poznatky efektivně uplatnit v praxi. Nebyla to tak zcela jeho vina, protože tradiční přístup ke vzdělávání (zaměřený na získání kvalifikace) efektivní aplikaci poznatků v praxi příliš neusnadňuje. Veteška a Tureckiová rozdíl mezi přístupem ke vzdělání, zaměřeným na získání kvalifikace, a přístupem zaměřeným na získání kompetence, shrnují do pěti bodů.<sup>46</sup>

1. V tradičním přístupu, zaměřeném na získání kvalifikace, jsou znalosti často prezentovány izolovaně jako jednotlivé střípky v mozaice. Je tomu tak proto, že učební látka v jednotlivých předmětech na sebe často nenavazuje v žádoucím pořadí, a tak se studenti v jednom předmětu naučí nějakou látku, jejíž důležitost pochopí teprve v předmětu druhém. Naproti tomu v přístupu ke vzdělávání podle kompetencí jsou různé typy poznatků propojovány a zasazovány do prostředí učícího se jedince. Právě důraz na učícího se jedince a jeho studijní předpoklady je tím, co oba přístupy ke vzdělávání odlišuje. V tradičním přístupu jsou *jednotlivé poznatky k sobě pouze přidávány nebo zmnožovány*, aby si z nich učící se jedinec nakonec vytvořil nějaký celek. Naproti tomu v přístupu ke vzdělání podle kompetencí *jsou jednotlivé poznatky posuzovány z hlediska toho, co učící se jedinec už ví, neboli z hlediska*

---

<sup>46</sup> Tamtéž, s. 35.



*organického celku a svého místa v něm (Shodují se nové poznatky s tímto celkem anebo nikoli?).*

2. V tradičním přístupu je obtížné – při určování cílů vzdělávání – stanovit očekávanou úroveň znalostí, dovedností nebo postojů. Ne vždy je totiž možné přesně určit, k jakému účelu budou v budoucnosti získané znalosti použity a na jakou úroveň učících se jedinců se navazuje. *Cíle vzdělávání tak určuje spíše učitel nebo lektor, než vzdělávací potřeby, přání nebo očekávání a zájmy účastníků vzdělávání. V přístupu ke vzdělávání podle kompetencí se vždy vychází z toho, jakou kompetenci je třeba u učících se jedinců rozvinout, upevnit nebo prohloubit.* Vzdělavatelé tak lépe znají výchozí podmínky a je pro ně snadnější stanovit cíle, žádoucí typ kompetence a její charakteristiky pozorovatelné v chování učícího se jedince. Pro dosažení cílů vzdělávání je možné navázat na již dosaženou úroveň rozvoje kompetence a podle předem zadaných kritérií konkretizovat cíle vzdělávání. Je zřejmé, že přístup ke vzdělávání podle kompetencí vyžaduje jinou organizaci práce ze strany učitele nebo lektora: skupinu učících se jedinců je třeba rozdělit do menších skupinek – podle dosažené míry kompetence – a v rámci těchto skupinek se snažit o dosažení maximálního výkonu u každého člena skupiny. Organizace práce ze strany učitele nebo lektora není sice teoretickou otázkou, ale má své praktické důsledky, které spočívají v tom, že cílem vzdělávání nemá být masa uniformně vzdělaných jedinců, ale harmonický rozvoj všech schopností u jedinců. A ty jsou - jak známo - u různých lidí různé.
3. *V tradičním přístupu ke vzdělávání převládají teoretické metody výuky.* Typickým příkladem je monologický výklad nebo přednáška. *Naproti tomu v přístupu ke vzdělávání podle kompetencí je třeba jedince aktivně zapojit do vzdělávacího procesu.* Výhodou je použití interaktivních metod, kdy jedinec není pouze pasivním konzumentem poznatků, ale prostřednictvím aktivní spolupráce s ním se přesněji vytipovává oblast

toho, na co se má další výuka zaměřit. Učící se jedinec si kompetenci vytváří také pomocí simulace a vzorových úloh, které musí řešit. Je třeba, aby si učící se jedinec osvojil nejen teorii, ale naučil se ji i v praxi aplikovat, a to pomocí simulace reálných situací a problémů, které bude muset v praxi řešit. Pozornost učitele nebo lektora se pak zaměřuje na pokroky, které učící se jedinec v jednotlivých simulovaných úlohách dělá (anebo nedělá).

4. *V tradičním přístupu vystupuje učitel nebo lektor jako odborník nebo jako jakýsi zprostředkovatel znalostí. Proces je tak zcela podřízen jeho osobě a pouze on sám je také hodnotitelem výsledku výuky. V přístupu ke vzdělávání podle kompetencí je role učitele nebo lektora zcela jiná: jeho úkolem je nedirektivně vést učícího se jedince. Učitel v tomto přístupu má být spíše partnerem jedince. Má se zaměřit na podporu aktivit jedince a jeho snahou má být, aby jedinec postupně získával samostatnost v učení (neboli aby v sobě rozvinul schopnost učit se a získal kompetenci v oblasti metod). Hodnotitelem výsledku výuky se postupně stává také učící se jedinec. Učitel nebo lektor v přístupu ke vzdělávání podle kompetencí nevystupuje z hlediska své autority přímo - neboli jako nadřazený učícího se jedince -, ale nepřímou, tj. jako někdo, kdo partnersky nabádá učícího se jedince k tomu, aby sám dělal pokroky v učení. Rozdíl mezi oběma přístupy ke vzdělávání tak je rozdílem mezi autoritářským přístupem a přístupem demokratickým: nezřídka se totiž stává, že učitel nebo lektor se při uplatnění kompetenčního přístupu také sám něco naučí.*
5. A nakonec v tradičním přístupu se hodnocení zaměřuje na *míru osvojení* (zvládnutí, respektive zapamatování si) *a schopnost reprodukce znalostí nebo dovedností* (pomocí testování a zkoušek) u učícího se jedince. Vychází se přitom z předpokladu, že perfektní osvojení poznatků a problémů povede ke zvládnutí komplexních situací a úkolů v budoucnu. Naproti tomu v přístupu ke vzdělávání pomocí kompetencí se hodnocení zaměřuje na pozitivní změny v chování

účastníků vzdělávání, prostřednictvím řešení problémových situací, které se co nejvíce blíží reálným životním situacím (pomocí jejich simulace nebo modelování). Měřítkem úspěšnosti vzdělávacího procesu je v tomto případě kompetentní jednání v kontextu dané situace i dosažený pokrok ve vzdělávání.

Jakkoli se kritika tradičního přístupu ke vzdělání (zaměřeného na získání kvalifikace) v porovnání s přístupem ke vzdělání zaměřeného na získání kompetence, jak ji Veteška a Tureckiová předkládají, může zdát předpojatá vůči tradičnímu přístupu, přesto je na ni zrnko pravdy. Díky masovosti dnešního způsobu vzdělávání se totiž často stává, že se z ní vytratil smysl vzdělávání, a tím je učící se jedinec, který si nejen osvojil určité teoretické poznatky, ale dovede je také použít v praxi. Dnes - tak jako dříve - jde o to, aby se člověk naučil učit se, neboli aby měl k učení celoživotně pozitivní postoj. Vzdělávání zaměřené na získání kvalifikace tento aktivní postoj k učení moc nepodporuje, protože jakmile učící se jedinec získal jednou nějaký úřední doklad, který osvědčuje jeho odborné schopnosti, domnívá se, že už se nic dalšího nikdy učit nemusí a že ke zvyšování jeho mzdy až do důchodu stačí pouze délka odsloužené praxe. Kdyby nic jiného, tak přístup ke vzdělávání podle kompetencí je připomínkou, že v dnešním globalizovaném světě je aktivní postoj k učení se základem k rozvíjení a efektivnímu využívání lidských zdrojů.

Přestože studie vyznívá ve prospěch vzdělávání podle kompetencí, je třeba závěrem poukázat i na jisté meze tohoto přístupu. Tyto meze nejsou dány ani tak teoretickými zřetely, jako spíše zřetely praktickými. Přístup ke vzdělávání podle kvalifikace má pro organizaci (firmu, mateřskou školkou apod.) tu nespornou výhodu, že je administrativně a finančně méně náročnější než přístup podle kompetencí. Pro přijetí pracovníka nebo pracovnice na určitou pozici v organizaci postačuje, když předloží příslušný úřední doklad, jímž doloží svou kvalifikaci. Naproti tomu přístup ke vzdělávání podle kompetencí znamená, že na určitou pracovní pozici v organizaci je třeba vypracovat tzv. kompetenční model, ve kterém budou obsaženy klíčové

kompetence, které příslušný pracovník nebo pracovnice musí mít. Vypracování tohoto kompetenčního modelu je finančně náročné, protože je zřejmé, že čím více pracovních pozic organizace má, tím více modelů je třeba vypracovat. Přijímání nových pracovníků, jejich posuzování a rozvoj podle kompetencí je prostě finančně nákladnou záležitostí. Přesto však tento způsob posuzování pracovníků a pracovnic v organizacích je nesporně spravedlivější než přístup podle dosažené kvalifikace (a délky praxe).

### 3 GLOBÁLNÍ CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ PRO 21. STOLETÍ

Významným mezinárodním dokumentem, který nově vymezil základní principy, o něž se má opírat struktura i proces vzdělávání, je zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“, nazvaná *Učení je skryté bohatství*.<sup>47</sup> Jaké jsou její hlavní myšlenky? Zpráva představuje novou světovou chartu vzdělávací politiky pro 21. století a vyzývá všechny členské země UNESCO k jejímu naplňování. V *první části* zpráva nastiňuje nejzávažnější společenské problémy a očekávané linie světového vývoje, a to vždy ve spojitosti s jejich pedagogickým rozměrem. Zpráva se soustřeďuje na ústřední trend globalizace světa, přechází pak k otázce účasti na demokratickém rozhodování a ukazuje možnosti chápání rozvoje nejen jako pouhého hospodářského růstu, ale zároveň i lidského rozvoje. *Druhá část* zprávy originálním způsobem formuluje základní principy, o něž se má opírat struktura i proces vzdělávání. Nově jsou kategorizovány cíle a druhy vzdělávání, nazvané „pilíře vzdělávání“ a je zde rozvinut pojem „mnohorozměrného vzdělávání“, který výrazně přesahuje tradiční definice výchovy a vzdělávání. Autoři zprávy upřednostňují koncept učení uskutečňujícího se v průběhu celého života či krátce „celoživotního učení“. *Třetí část* zprávy obsahuje návrhy a doporučení, která se vztahují k základním

---

<sup>47</sup> DELORS, J. a kol., *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. ISBN neuvedeno.

organizačně institucionálním otázkám všech úrovní a druhů vzdělávání. Zásadní význam se v této části zprávy připisuje postavení, kvalifikaci a profesní činnosti učitelů. Z hlediska sledované souvislosti je nejdůležitější část druhá, která obsahuje *zásady*, na kterých by vzdělávání pro 21. století mělo být založeno.

V úvodu této části zprávy formulují její autoři dva požadavky, které se na první pohled mohou zdát protikladné. Vzdělávání musí zajistit, aby v podmínkách civilizace založené na poznání došlo k účinnému a hromadnému přenosu stále rostoucí a trvale se rozvíjející sumy poznatků a technik, poněvadž jen tak se vytvoří základna dovedností potřebných pro budoucnost. Současně stojí před vzděláváním úkol najít a vyznačit cestu, jak to učinit možným, aniž by lidé byli přehlčeni nepřetržitým tokem informací, z nichž mnohé mají jen krátkodobý význam, přitom však zároveň usilovat o rozvoj jednotlivců i společnosti. Východisko z tohoto dilematu autoři zprávy spatřují v konceptu „celoživotního učení“. Každý jedinec by měl být vybaven schopností využívat všech příležitostí k učení v průběhu celého svého života tak, aby rozšiřoval své znalosti a dovednosti, utvářel své postoje a přizpůsoboval se měnícímu se, složitému a vzájemně závislému světu.<sup>48</sup>

Celoživotní učení má být podle autorů zprávy založeno na čtyřech základních typech učení (tzv. „čtyř pilířích vzdělávání“), které se v průběhu života každého jedince stanou v jistém smyslu pilíři jeho rozvoje: *Učit se poznávat*, což znamená, aby si jedinec osvojoval nástroje pochopení; *učit se jednat*, aby tvořivým způsobem zasahoval do svého prostředí; *učit se žít společně*, aby spolupracoval s ostatními a mohl se tak podílet na všech lidských činnostech; *učit se být*, aby utvářel svou vlastní osobnost, v návaznosti na tři předchozí pilíře.

Autoři zprávy zdůrazňují, že formální vzdělávání se tradičně zaměřovalo na učení v oblasti poznávání a v menším rozsahu na učení jednat. Další dva druhy učení byly většinou ponechávány náhodě. Naproti tomu autoři zprávy jsou přesvědčeni, že každému ze čtyř pilířů má být věnována rovnocenná pozornost, poněvadž vzdělávání považují za celkovou zkušenost

---

<sup>48</sup> Tamtéž, s. 49.

získávanou v průběhu života, která se týká znalostí i dovedností jejich aplikace a zároveň se vztahuje k osobnosti jedince a jeho začlenění do společnosti.

Autoři zprávy navrhuji přejít od *instrumentálního konceptu vzdělávání* jako procesu, kterému se lidé podrobují proto, aby dosáhli specifických cílů (v podobě dovedností, schopností nebo ekonomicky využitelné způsobilosti) k pojetí, které zdůrazňuje rozvoj celé osobnosti člověka (tzv. *osobnostní koncept vzdělávání*). Jaký je obsah čtyř pilířů vzdělávání, na nichž je osobnostní koncept vzdělávání založen?

### 3.1 Učit se poznávat

Tento typ učení je spíše zvládním samotných nástrojů poznávání než osvojováním jednotlivých izolovaných a utříděných informací a lze jej v lidském životě považovat zároveň za prostředek i cíl. Jako prostředek umožňuje každému jednotlivci účinně se vyrovnávat se svým prostředím tak, aby důstojně žil, komunikoval a rozvíjel své pracovní dovednosti. Je-li považován tento typ učení za cíl, pak to znamená, že jedinec dosáhne pocitu uspokojení z toho, že chápe, poznává a objevuje. Autoři zprávy podotýkají, že rozšiřující se sféra poznání, která lidem umožňuje porozumět různým aspektům svého prostředí, vyvolává intelektuální zvědavost, podněcuje jejich kritické schopnosti a vytváří předpoklady k tomu, aby smysluplně chápali realitu na základě vlastního nezávislého usuzování. Z tohoto hlediska je podle autorů zprávy důležité, aby všechny děti kdekoli na světě byly schopny v přiměřené formě porozumět vědecké metodě a staly se celoživotními přáteli přírodních věd.<sup>49</sup> Dále autoři zprávy varují před škodlivým vlivem televize, který spatřují v tom, že velmi rychlý sled předkládání informací v médiích a rozšířený zlovyk rychlého přepínání televizních programů působí škodlivě na proces objevování, který vyžaduje čas a předpokládá hlubší ponor do sdělovaných skutečností. Autoři zprávy doporučují, aby se děti učili koncentrací různým způsobem a v rozmanitých situacích (hry, cestování, praktická výzkumná činnost apod.).

---

<sup>49</sup> Tamtéž, s. 50.

### 3.2 Učit se jednat

Učit se poznávat a učit se jednat jsou podle autorů zprávy do značné míry neoddělitelné. Učit se jednat je však těsněji spojeno s otázkami profesní přípravy: Jak by mělo být vzdělávání přizpůsobeno budoucí práci, jestliže je nemožné předvídat, k jakým změnám ve způsobu práce dojde? Autoři zprávy popisují vývoj profesní přípravy jako proces od dovednosti ke kompetenci.<sup>50</sup> Všímají si přitom faktu, že technický pokrok neodvratně mění pracovní dovednosti, jež jsou vyžadovány novými výrobními procesy. Čistě manuální výkony jsou nahrazovány intelektuálními, vedle práce fyzické nastupuje práce duševní jako je kontrola, údržba a dohled nad stroji, a později i činnost typu projektování, přezkušování a organizování, když se stroje samotné stávají „inteligentními“ a fyzická práce ustupuje. Toto vše klade na pracovníky nové nároky, takže úzce vymezené profesní dovednosti se dnes považují za překonané a do popředí se dostává kompetence jako individuálně specifický komplex dovedností chápaných v původním smyslu slova a osvojených v průběhu odborného vzdělávání a přípravy, dále pak sociálního chování, způsobilosti pro práci v týmu, iniciativnosti a ochoty brát na sebe riziko. Vzdělávání by mělo být propojením různých aspektů učení. Rostoucí význam mezi požadovanými schopnostmi pracovníka má schopnost komunikovat, umět pracovat s jinými lidmi a připravenost zvládat konflikty.

### 3.3 Učit se žít společně, učit se žít s ostatními

Úkolem vzdělávání je hlásat rozmanitost lidského rodu a zároveň vštěpovat vědomí o podobnosti a vzájemné závislosti všech lidských bytostí. Školy mají od raného dětství využívat každé příležitosti, aby o obou těchto skutečnostech přesvědčily své žáky. Má-li někdo porozumět druhým, musí se nejdříve sám znát. Jestliže se dětem a mladým lidem má poskytnout správný pohled na svět, musí jim nejdříve rodina, obec či škola pomoci objevit je samé. Jen tak se budou moci opravdově *vcítovat* do jiných lidí a rozumět jejich reakcím.

---

<sup>50</sup> Tamtéž, s.51 n.

Rozvíjení empatie již od školních let přinese plody v jejich sociálním chování po celý další život. Dalším úkolem vzdělávání pro 21. století je usilovat o dosažení společných cílů. Autoři zprávy přitom vycházejí ze správného pozorování, že pracují-li lidé spolu na prospěšných projektech, jež je osvobozují od obvyklé rutiny, rozdíly a dokonce i konflikty mezi jednotlivci mají tendenci se utlumovat a zanikat.<sup>51</sup> Lidé v takových projektech dospívají k nové identitě, takže je možné překonat individuální zvyklosti a zdůraznit to, co lidé mají společné, místo vyzvedání rozdílů mezi nimi. Formální vzdělávání musí proto ve svých programech poskytovat dostatek času a příležitosti začleňovat mladé lidi od dětských let do kooperativních akcí, např. prostřednictvím účasti na sociálních aktivitách jako je obnova zeleně v okolí, péče o postižené, mezigenerační výpomoc apod.

### 3.4 Učit se být

Vzdělávání musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jednotlivce. Všestranný rozvoj se vztahuje k jeho duševní i tělesné stránce, myšlení i citům, estetickému smyslu, osobní odpovědnosti a duchovním hodnotám. Všem lidským bytostem musí být dána možnost rozvinout nezávislé, kritické myšlení a utvářet si svůj vlastní úsudek tak, aby se samy rozhodly, jak se mají chovat za různých životních okolností. Autoři zprávy v této souvislosti vyjadřují obavu, že svět by mohl být v důsledku vývoje techniky odlidštěn a individuální chování jednotlivců standardizováno.<sup>52</sup> Ve stále se měnícím světě, v němž se ekonomické inovace zdají být jedny z hlavních hybných sil, by měly zvláštní místo nepochybně zaujmout vlastnosti jako je představitivost a tvořivost. Jednadvacáté století potřebuje rozmanitost talentů a osobností. Zároveň však potřebuje výjimečné jedince, kteří mají podstatný vliv na každou civilizaci. Doporučují tedy využít každou možnou příležitost, která by dětem a mladým lidem umožnila objevovat a experimentovat v oblasti umění, sportu, vědy,

---

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 55.

<sup>52</sup> Tamtéž, s. 56.



kultury i sociálních vztahů. Významnější postavení ve školách by - podle autorů zprávy - měly opět získat výtvarné umění a poezie.

Závěrem shrnují autoři zprávy své myšlenky do podoby následujících čtyř doporučení.<sup>53</sup> Vzdělávání v průběhu života má být založeno na čtyřech pilířích:

- *učit se poznávat* osvojováním dostatečně širokých obecných znalostí s příležitostmi pracovat v malém počtu předmětů do hloubky. Zároveň to znamená učit se učit, a to tak, aby bylo možno těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu celého života;

- *učit se jednat*, aby bylo možné osvojit si nejen profesní dovednosti, ale rovněž v širším smyslu kompetenci vyrovnávat se s různými situacemi a pracovat v týmech. Zároveň to znamená učit se jednat v podmínkách různých sociálních a pracovních činností, které mladí lidé vykonávají. Zkušenost z nich lze získat neformálním způsobem při účasti na životě obce či státu, ale i formální cestou, včetně účasti na výuce, při střídání studia a práce;

- *učit se žít společně* rozvíjením pochopení pro ostatní lidi a přijetím myšlenky vzájemné závislosti – účasti na společných projektech a učením se zvládat konflikty – v duchu úcty k hodnotám pluralismu, vzájemného porozumění a míru;

- *učit se být*, a to tak, aby se úspěšně rozvíjela samotná osobnost člověka, který by byl schopen jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní zodpovědností. Vzdělávání nesmí v této souvislosti zanedbat žádný z aspektů osobnostního potenciálu: paměť, myšlení, estetický smysl, fyzické vlastnosti a komunikační dovednosti.

Zpráva Mezinárodní komise UNESCO končí varováním, že formální vzdělávací systémy směřují k důrazu na osvojování znalostí na úkor jiných typů učení. Podle autorů zprávy je však životně důležité chápat vzdělávání mnohem komplexněji. Takové pojetí by mělo být směrodatné pro budoucí reformu a politiku vzdělávání, a to ve vztahu k jeho obsahu i metodám.

---

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 57.

## 4 PROFESNÍ KOMPETENCE A PROFESNÍ STANDARD

Zpráva mezinárodní komise UNESCO *Učení je skryté bohatství* a *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR* (tzv. Bílá kniha) se staly v ČR opěrnými materiály pro formulování kvalifikace učitele. V následujícím textu se vychází z popisu kvalifikace učitele, jak ho zformulovala J. Vašutová.<sup>54</sup> Kvalifikaci učitele lze popsat pomocí triády vzájemně propojených pojmů: *profesní kompetence – profesní standard – kvalita učitelů*. Vašutová vychází ze zkušenosti, že učitelství nelze v současnosti chápat pouze jako poslání. Učitel musí být především vysoce kvalifikovaný odborník, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách. Potřeba standardizovat učitelskou profesi v českém vzdělávacím kontextu vyplývá z chybějících evaluačních kritérií pro učitele, z kritiky nesystémového přístupu politické reprezentace k profesionalizaci učitelů, z potřeby zaměstnavatelů kvalitativně vymezit profesní způsobilosti vzhledem k odměňování učitelů a v neposlední řadě z potřeby vzdělavatelů učitelů vytvořit kurikulum přípravného vzdělávání vzhledem ke školní realitě.

*Profesní kompetence* jsou takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou schopné rozvoje. Zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Kompetence lze různým způsobem klasifikovat. Vašutová ve svém popisu usiluje o integrující charakter kompetencí, což znamená, že by se jednotlivé kompetence vzájemně doplňovaly. Profesní kompetence, jak níže uvidíme, odvozuje Vašutová od cílů vzdělávání a funkcí školy, neboť učitel je svojí činností naplňuje.

*Profesní standard* by měl být založen na definovaných a strukturovaných kompetencích. Jeho smyslem - jako normativního pojmu - by

---

<sup>54</sup> VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, cit. d.

mělo být kodifikovat kvalifikační předpoklady požadované pro standardní výkon profese. Profesní standard nemůže být nahrazen Zákonem o pedagogických pracovnících,<sup>55</sup> který stanovuje oprávnění vykonávat profesi na základě požadovaného vzdělání, ani katalogem prací, který vytváří kvalifikační stupně učitelů pro účely odměňování.<sup>56</sup> Profesní standard definuje nezbytné kompetence, které mohou být chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence nebo nadstandardní kompetence. Standard je konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a v různých způsobech jejich prokazatelnosti.

Jako východisko pro odvození struktury profesních kompetencí a následné formulování profesního standardu je třeba vyjít z cílů vzdělávání a ze základních funkcí školy. Oba tyto koncepty jsou relativně dané.

Pokud jde o základní funkce školy, tak ty určují roli učitelů. Obecně uznávaná klasifikace základních funkcí školy rozlišuje funkce *kvalifikační*, *socializační*, *integrační* a *personalizační*. Tyto základní funkce se promítají do jednotlivých profesí, kde každá profese spočívá ve výkonu určitých činností, a tyto činnosti vyžadují příslušné způsobilosti (kompetence), jejichž kvalita se projeví v profesním výkonu učitele. Z toho vyplývá, že od základních funkcí školy lze rámcově odvodit oblasti požadavků na kvalifikaci učitele.

---

<sup>55</sup>Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Školství*, Ostrava: Sagit 2010, s. 358-371. ISBN 978-80-7208-825-6.

<sup>56</sup> *Metodický pokyn MŠMT k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací* (č.j.:10300/2010-25). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-pokyn-k-odmenovani-pedagogickyh-pracovniku.pdf>.

## 4.1 Profesní kompetence a jejich odvození

Co jednotlivé základní funkce školy znamenají konkrétně? Lze rozlišovat:

- (1) *Funkce kvalifikační* – znamená orientaci školy na výkon a znalosti žáků. Tato funkce zahrnuje dílčí funkce:
  - kognitivní – ta zaručuje, že škola „kvalifikuje“ žáky pro další studium, a to jak pro studium na škole vyššího stupně, tak pro studium v rámci celoživotního vzdělávání;
  - profesionalizační – ta znamená, že škola „kvalifikuje“ žáky pro výkon profese, v širším smyslu pro jejich zapojení se do světa práce.
- (2) *Funkce socializační* – vyjadřuje, že škola je místem druhotné socializace žáků, u žáků jsou utvářeny žádoucí postoje, hodnotové orientace a způsoby chování atd.
- (3) *Funkce integrační* – znamená, že škola připravuje žáky pro osobní i veřejný život.
- (4) *Funkce personalizační* – znamená podporu individuality každého žáka, jeho rozvoj jako samostatně jednajících osobností.

Druhým východiskem jsou *vzdělávací cíle* pro 21. století, tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů vzdělávání“, jimiž jsou – jak už bylo řečeno – *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být*. Tyto cíle jsou určující pro pojetí funkcí současné a budoucí školy. Cíle vzdělávání se vždy odvozují od cílů a potřeb společnosti, a jsou ovlivněny celkovým vzdělávacím kontextem.

Vašutová uvádí do vzájemné souvislosti cíle vzdělávání a základní funkce školy tak, aby tvořily komplementární dvojice, jak je zřejmé z následující tabulky:<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Tamtéž, s. 102.

Cíle vzdělávání	Základní funkce školy
učit se poznávat	funkce kvalifikační
učit se žít s ostatními	funkce socializační
učit se jednat	funkce integrační
učit se být	funkce personalizační

Tab. 1: Komplementarita cílů vzdělávání a funkcí školy

Přiřazení základních funkcí školy k cílům vzdělávání je zásadním metodologickým krokem pro stanovení profesních kompetencí učitelů vzhledem k aktuálním potřebám společnosti, vzdělávání, škol a vzdělávací politiky. Tímto přiřazením vznikají jednotlivé skupiny kompetencí, které následně umožňují jejich konkretizaci v profesním standardu.

Základní struktura kompetenčního modelu podle Vašutové je následující:<sup>58</sup>

1. Vzdělávací cíl *učit se poznávat* je naplňován prostřednictvím kvalifikační funkce školy. Učitel vzdělávací cíle realizuje prostřednictvím následujících kompetencí:
  - *předmětová* – zahrnuje odpovídající znalosti a dovednosti z příslušných oborů, včetně metodologie, interdisciplinárních vazeb a reflexe rozvoje příslušných vědních oborů;
  - *didaktická/psychodidaktická* – pokrývá výběr a didaktickou transformaci učiva, včetně analýzy učiva z psychologického hlediska, projektování a hodnocení výuky, styly učení apod.;
  - *pedagogická* – vztahuje se k procesům a podmínkám výchovy, prostředkům výchovy apod.;

<sup>58</sup> Struktura kompetenčního modelu je převzata z tamtéž, s. 102-104.

- *informační* – znamená dovednost práce s informacemi, zejména v rámci vyučovaných předmětů, znát různé informační zdroje včetně počítačů a práce s nimi apod.;
  - *manažerská* – zahrnuje organizování a řízení učebních i mimovýukových aktivit žáků;
  - *diagnostická a hodnotící* – vztahuje se k diagnostikování projevů žáků (včetně patologických), k jejich výkonům, k faktorům ovlivňujícím výsledky učení žáků (styl učení žáků, klima třídy apod.)
2. Vzdělávací cíl *učit se žít společně s ostatními* odpovídá socializační funkci školy a je realizován pomocí následujících profesních kompetencí učitele:
- *prosociální* – týká se především dovednosti jednat v různě složitých pedagogických i lidských situacích, porozumět jim a umět je řešit, orientovat se ve struktuře sociálních vztahů, rolí, pozic atp., rozumět sociální dynamice svěřené skupiny, aktivně a promyšleně ovlivňovat klima třídy atd.;
  - *komunikativní* - znamená navázat, udržet a rozvíjet komunikaci se žáky, jejich rodiči i kolegy a vedením školy a dalšími sociálními partnery, zvládat základy pedagogické komunikace ve třídě či škole;
  - *intervenční* – zahrnuje řešení výchovných situací, popř. problémů žáků, sociálně patologické projevy žáků a možnosti jejich řešení, připravenost na práci s různorodou žákovskou populací (menšiny, sociálně znevýhodnění apod.)
3. Cíl vzdělávání *učit se jednat*, který je realizován v rámci integrační funkce školy, plní učitel zejména s využitím následujících profesních kompetencí:
- *všeobecný rozhled/osobnostně kultivující* – vztahuje se k oblasti společenského dění a společenských procesů, které je třeba umět vysvětlit a zpřístupnit, ovlivňovat hodnotový systém žáků;

- *multikulturní* – znamená napomáhat k integraci do společnosti různých jedinců, pomáhat pochopit a respektovat jiné kultury, aktivně přispívat k multikulturnímu soužití;
  - *environmentální* – je zaměřena na oblast uchování životního prostředí, aktivní úsilí o ochranu životního prostředí;
  - *proevropské* – vede k podpoře výchovy k evropskému občanství, orientaci v integračních procesech a globalizujícím se prostředí Evropy.
4. K naplňování vzdělávacího cíle *učit se být*, tedy personalizační funkce školy, přispívá učitel na základě profesních kompetencí:
- *diagnostické* – umožňuje rozeznávat výchovný potenciál žáků, navrhnout a realizovat adekvátní vzdělávací postupy či přístupy;
  - *hodnotící* – je založena na vytváření podmínek pro odpovídající sebehodnocení žáků, pro rozvíjení jejich sebereflexe;
  - *zdravý životní styl* – zahrnuje oblast péče o své zdraví a zdraví žáků, způsob organizace pracovního a volného času;
  - *poradensko-konzultační* – umožňuje pomoci žákům v životní a profesní orientaci, v řešení učebních problémů, formulování postojů apod.

Společné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků jsou *osobnostní kompetence*, které zahrnují:

- psychickou odolnost a fyzickou zdatnost
- empatii, toleranci
- osobní postoje a hodnotové orientace
- osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)
- osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost aj.)

Vašutová podotýká, že osobnostní kompetence nelze přesně definovat ani formálně prokazovat. Jejich rozvoj však musí být zahrnut jak do přípravného vzdělávání učitelů, tak do prostředí škol, ve kterých působí.

Profesní kompetence tvoří základ charakteristiky profese a lze je využít při koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. Poskytují též bázi pro tvorbu profesního standardu.

## 4.2 Návrh profesního standardu pro kategorii učitelka mateřské školy

Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby oprávněně kvalifikovaně vykonával svoji profesi v současné i budoucí škole. V celostním přístupu k profesi učitele, který Vašutová preferuje, je formulováno sedm oblastí kompetencí:<sup>59</sup>

- předmětová/oborová
- didaktická a psychodidaktická
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální
- manažerská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní předpoklady.

Známe-li profesní kompetence, je možné formulovat návrh profesního standardu pro jednotlivé kategorie učitelů: *učitelka mateřské školy*, *učitel 1. stupně základní školy* a další kategorie učitelů. Jádro profesního standardu vyjádřené v klíčových kompetencích je shodné pro všechny kategorie učitelů a pedagogických pracovníků. Odlišují se pouze ve specifikách některých kompetencí, což je dáno jejich různými rolemi, které odpovídají dané úrovni vzdělávání a druhu instituce.

Profesní standard pro kategorii učitelka mateřské školy zahrnuje následující strukturu a charakteristiku kompetencí:<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> Tamtéž, s. 105.

<sup>60</sup> Přejato s úpravami z VAŠUTOVÁ, J., Návrh profesního standardu. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 2, Praha: PedF UK 2001, s. 237-242. ISBN 80-7290-059-5. Návrh byl původně publikován jako VAŠUTOVÁ, J., Návrh profesního standardu. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 1, Praha: PedF UK 2001, s. 95-100. ISBN 80-7290-059-5. Připomínky k formulaci standardu připravily: E. Opravilová, V. Spilková a J. Kropáčková.



*(1) Kompetence oborově předmětová*

Učitelka MŠ:

- má osvojeny multidisciplinární znalosti naukové, tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné;
- má teoretické znalosti, talentové předpoklady<sup>61</sup> a ovládá praktické činnosti v múzických předmětových oblastech a výchovných předmětech (tělesná výchova, pracovní výchova);
- disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.

*(2) Kompetence didaktická a psychodidaktická*

Učitelka MŠ:

- ovládá základní<sup>62</sup> alternativní didaktické postupy v souladu s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání v předškolním věku;
- dovede pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně a využívá jej při tvorbě vlastních projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí.

*(3) Kompetence obecně pedagogická*

Učitelka MŠ:

- dovede specifickým způsobem, přiměřeným předškolnímu věku, individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte;<sup>63</sup>
- ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické tak praktické, na základě hlubokých znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů;

---

<sup>61</sup> Slova „talentové předpoklady“ v původní verzi návrhu chybějí.

<sup>62</sup> Slovo „základní“ v původní verzi návrhu chybí.

<sup>63</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

- umí užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru;
- pozorováním činností dítěte a jejich rozbořem dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti;<sup>64</sup>
- je schopna podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí v oblasti zájmové a volní;
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci;
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich vývoje, zvláště v rovině preprimární.

#### (4) *Kompetence diagnostická a intervenční*

Učitelka MŠ:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalosti individuálních a vývojových zvláštností dětí předškolního věku;
- dovede posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření;<sup>65</sup>
- je schopna fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti;<sup>66</sup>
- zaujímá odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte;<sup>67</sup>
- dovede diagnostikovat sociální vztahy ve skupině;
- je schopna identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem;

---

<sup>64</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

<sup>65</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

<sup>66</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

<sup>67</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

- je schopna rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje;
- ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy;
- ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk;
- umí poskytnout rady pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.

(5) *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*

Učitelka MŠ:

- ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuje bezpečí dětí;
- ovládá prostředky předškolní socializace dětí a dovede je prakticky užít, dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi;
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopna zprostředkovat jejich řešení;
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy;
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole;
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy.

(6) *Kompetence manažerská a normativní*

Učitelka MŠ:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele MŠ a k jeho pracovnímu prostředí;
- má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy;
- ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládá vedení záznamů a výkaznictví;
- dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.

(7) *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Učitelka MŠ:

- má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filosofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací dětí;
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů;
- má osobností předpoklady pro kooperaci s kolegyněmi a pracovníci školy;
- je schopna sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty;
- je orientována v oblasti kultury a tvorby pro děti;<sup>68</sup>
- má potřebu vlastního rozvoje v některé zájmové oblasti, dalšího vzdělávání a sebevzdělávání;<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

<sup>69</sup> Tato kompetence v původní verzi návrhu chybí.

- je schopna reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické praxi.

Vašutová podotýká, že profesní standard pro vybrané kategorie učitelů byl vypracován na základě společenské objednávky v roce 2001 a v roce 2003 využit Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pro vytvoření profilu absolventa učitelství pro mateřské školy, primární školy a všeobecně vzdělávacích předmětů. Materiál MŠMT byl předložen k diskusi fakultám připravujícím učitele a dalším fakultám a institucím. O tom, jak diskuse k tomuto materiálu od roku 2003 pokročila, se čtenář více dozví v kapitole 5.

#### 4.3 Kvalita učitelů a pedagogických pracovníků

Jakým způsobem lze hodnotit kvalitu učitelů a pedagogických pracovníků? Pokud se kvalita učitelů odvozuje od profesního standardu, pak jde o to, do jaké míry je vyhověno normě. Vašutová upřednostňuje *model více vrstevnatého hodnocení* učitelů v rámci školy.<sup>70</sup> Tento model by měl přispět k profesnímu rozvoji učitelů i ke zkvalitňování pedagogických sborů v souladu s navrhovaným profesním standardem. Více vrstevnaté hodnocení je založeno na účasti různých hodnotících subjektů, kteří se účastní fungování školy, přičemž každý subjekt je zaměřen na určité kompetence a kritéria kvality výkonu. Zahrnuje následující subjekty:

##### *Sebehodnocení učitele*

Sebehodnocení je důležitou součástí profesní reflexe, bez něhož se nemůže profese rozvíjet, a proto by mělo být vedením škol podporováno. Vašutová navrhuje, aby si učitelé vytvářeli tzv. *reflexivní list*.<sup>71</sup> Tento nástroj by měl sloužit k zamyšlení se nad vlastními pedagogickými úspěchy a

---

<sup>70</sup> VAŠUTOVÁ, J., Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 1, Praha: PedF UK 2001, s. 42. ISBN 80-7290-059-5.

<sup>71</sup> Tamtéž.

neúspěchy, jejich příčinami a důsledky k posouzení profesního pokroku a dále vést k sebezdokonalování.

#### *Hodnocení ředitelem školy*

Ředitelé posuzují kvalitu učitelů a pedagogických pracovníků globálně. V první řadě se zaměřují na kvalifikaci učitele potřebnou pro jeho přijetí. V tomto ohledu by mohl být dobrým vodítkem profesní standard, který by garantoval kvalifikovanost přijímaného pracovníka. Hospitace lze považovat za tradiční nástroj hodnocení učitelů a pedagogických pracovníků. Ředitelé také mohou využít reflexivní list k prodiskutování dalších možností rozvoje učitele. Součástí hodnocení ředitelem by měly být i rozmanité aktivity zahrnuté v působnosti školy, ale i prezentace a angažovanost mimo školu (včetně účasti na dalším vzdělávání).

#### *Hodnocení poradenskými pracovníky školy*

Tento druh hodnocení není na školách obvyklý. Jde o to, aby specialisté v oblasti poradenské monitorovali připravenost učitelů a pedagogických pracovníků v identifikování výchovných a speciálně pedagogických problémů dětí/žáků a v budoucí profesní/studijní orientaci žáků, poskytovali jim rady a garantovali individuální přístup k žákům.

#### *Hodnocení týmovými spolupracovníky*

Za týmové spolupracovníky lze považovat seskupení členů pedagogického sboru podle společných pracovních činností a úkolů. Například vedoucí učitelky spolu s učitelkami v mateřské škole apod. Ti by měli vzájemně posuzovat výsledky práce svých kolegyně či úroveň zapojení se do společných projektů i problémů a sdělovat si svá hodnotící stanoviska.

#### *Hodnocení dětmi/žáky*

Hodnocení dětmi/žáky je považováno za méně objektivní, neboť může být podbarveno emocionálně. Přesto děti/žáci poskytují určitou zpětnou vazbu, jak oni vnímají kvalitu pedagoga ze svého hlediska. Vašutová doporučuje,

provádět žákovské hodnocení 1x ročně a to formou skupinového rozhovoru, který vede učitel v závěru školního roku.<sup>72</sup> Hodnocení by mělo zahrnout nikoli sdělování sympatie nebo antipatie, ale konstruktivní kritiku a představy či očekávání ve vzdělávání či vyučování, v organizaci života školy apod.

#### *Hodnocení rodiči*

Hodnocení rodiči by mělo být samozřejmou součástí posuzování kvality učitelů a tím také konkrétní školy. Formou ankety lze získat od rodičů informace o jejich mínění o kvalitě jednotlivých učitelů a pedagogických pracovníků.

Vašutová uzavírá své návrhy na hodnocení učitelů konstatováním, že celková evaluace má smysl tehdy, když jednotlivé subjekty o svých poznatcích dále diskutují a navrhují varianty pro zlepšení, změnu, rozvoj atd.<sup>73</sup> Záměrem více vrstevnaté evaluace není „postihování“ jednotlivých učitelů za jejich dílčí nedostatky, ale snaha o zdokonalování jejich pedagogické práce a vytváření příznivých pracovních podmínek.

## 5 DISKUSE O ZAVEDENÍ PROFESNÍHO STANDARDU V ČR

Na závěr teoretické části práce je třeba se zmínit o tom, jak probíhá diskuse o zavedení profesního standardu v ČR. Vzhledem k tomu, že profesní standard pro učitelku mateřské školy je součástí profesních standardů pro další kategorie učitelů (učitel 1. stupně základní školy atd.), lze problematiku „profesního standardu“ pojednat souhrnně.

Zhruba ve stejné době jako v rámci projektu J. Vašutové vznikaly další modely profesních kompetencí učitele. Model pedagogických kompetencí Švece obsahuje tři základní okruhy kompetencí, které jsou dále bohatě strukturovány: *kompetence k vyučování a výchově* (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické), *kompetence osobnostní a rozvíjející* (adaptivní,

---

<sup>72</sup> Tamtéž. s. 44.

<sup>73</sup> Tamtéž.

výzkumná, informační, sebereflektivní, autoreglativní).<sup>74</sup> Z pozic humanistické, osobnostně orientované pedagogiky a psychologie vymezil kompetence Helus.<sup>75</sup> Helus rozlišuje čtyři „jádrové“ kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka a tvoří nutný předpoklad jakékoli učitelské kvalifikace. Je to jednak *kompetence pedologická*, spočívající v tom, že učitel umí plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním schopnostem. Patří sem takové dílčí dovednosti učitele jako schopnost vzhledu a vcítění, dovednost odstraňovat bloky, zábrany a bariéry v učení, dovednost motivovat k učební činnosti, diagnostikovat vývojovou úroveň žáků, projektovat postupy efektivních pedagogických intervencí apod. Druhou kompetencí je *kompetence oborově didaktická*, zahrnující zvládnutí vědeckých základů vyučovaného předmětu a dovednost jeho tvořivé didaktické přeměny tak, aby rozvíjel osobnost žáků. Třetí kompetencí je kompetence *pedagogicko-organizační*, která spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve školní třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí. Čtvrtou kompetencí je *kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe*. Ta spočívá v předpokladu učitele reflektovat účinky působení své osobnosti na žáky a předpokládá sebevzdělávání učitele v průběhu celé jeho profesní dráhy. Konkretizací těchto čtyř jádrových kompetencí dospěl Helus k vymezení dalších kompetencí, které umožňují zabezpečit rozvoj žáků. Humanistická pedagogika a psychologie byla výraznou inspirací také pro Lukášovou k tvorbě propracované struktury osmi klíčových učitelských kompetencí, seskupujících v sobě celé trsy dovedností.<sup>76</sup>

---

<sup>74</sup> ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů. Problémy a inspirace*. Brno: Paido 1999. ISBN 80-85931-70-2.

<sup>75</sup> HELUS, Z., Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 2, Praha: PedF UK 2001, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

<sup>76</sup> LUKÁŠOVÁ, H., *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU 2003. ISBN 80-7042-272-6.



Analýzu kompetencí učitele na základě rozboru trendů ve vývoji školy a jejich specifikaci pro učitelství 1. stupně základní školy provedla Spilková,<sup>77</sup> pro učitelství 2. stupně základní školy Nezvalová.<sup>78</sup>

Spilková uvádí, že po třech letech „mlčení“ ze strany MŠMT došlo na začátku roku 2004 k oživení diskusí na téma profesní standard učitele.<sup>79</sup> Z iniciativy ministerstva bylo ustanoveno grémium pro problematiku učitelského studia na vysokých školách. Jeho činnost byla zaměřena na vytvoření minimálních standardů učitelství, které by MŠMT vydalo formou vyhlášky v souvislosti s novými právními normami, a obecného podkladu o podobě učitelského studia. Význam těchto dokumentů byl v tom, že se měly stát základním materiálem pro akreditační komisi a vysoké školy. Nestalo se tak ale kvůli neshodám v akademické obci. Někteří akademičtí funkcionáři začali zpochybňovat údajně přehnaně vysoký podíl profesní složky při přípravě učitelů. Z normy závazné se stala norma pouze doporučená. Politická sféra tak ztratila nástroj ke kontrole kvality učitelského vzdělání z hlediska obsahu, a také k posouzení, zda studijní programy připravují budoucí učitele na kvalitní a kompetentní výkon učitelské profese v podmínkách výrazných proměn školy a vzdělávání. Tento neblahý stav má řadu důsledků.

Profesní standard by měl být chápán jako důležitý nástroj k výraznější profesionalizaci učitelů, která by měla pomoci v realizaci kurikulární reformy. Je tomu tak proto, že problémy s připraveností učitelů a ředitelů na nové požadavky, které s sebou kurikulární reforma nese, výrazně zesílily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence učitelů, jež jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese ve změněných podmínkách a nárocích na kvalitní vzdělávání.

---

<sup>77</sup> SPILKOVÁ, V., Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 2, Praha: PedF UK 2001, s. 89-95. ISBN 80-7290-059-5.

<sup>78</sup> NEZVALOVÁ, D., Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 1995, č. 1, s. 30-37.

<sup>79</sup> SPILKOVÁ, V., Pojetí kvality učitele v domácím kontextu. In: SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol., *Kvalita učitele a profesní standard*, Praha: PedF UK 2010, s. 43. ISBN 978-80-7290-496-9.

Z důvodu profesionalizace učitelů zřídilo MŠMT v roce 2008 expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání, která byla složena ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument *Standard kvality profese učitele*, který nabídl k diskusi zejména celkovou koncepci standardu, jeho smysl, cíle a funkce. Standard jako rámec neboli soubor požadovaných kompetencí projevujících se v profesních činnostech učitele, byl chápán sice jako určitá norma, ale ne statická a zafixovaná, ale naopak jako otevřený a vyvíjející se fenomén. Byly vymezeny základní oblasti činnosti učitele a v nich kritéria kvality, která se rozpracovávala do konkrétnějších a hodnotitelných indikátorů kvality. Za základní nástroje k hodnocení kvality profesních činností učitele byly považovány pozorování výuky, rozhovor s učitelem (příp. se žáky a rodiči), analýza dokumentů (zejména portfolia učitele, práce žáků apod.).

Výrazným pozitivem procesu tvorby standardu byla *veřejná diskuse* na webu MŠMT, do které se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 fakult připravujících učitele, více než 1500 učitelů a ředitelů, a regionální diskuse po celé republice, které byly podrobně analyzovány a publikovány. V diskusích a písemných stanoviscích byly reflektovány *možnosti*, které by existence standardu pro učitele otevřela, a také *rizika*, která s sebou standard nese. Převažoval názor, že profesní standard představuje šanci formulovat („zdola“, tj. ze strany samotných učitelů) představy o tom, kdo je to kvalitní učitel v současné době, jak má být vzdělán, aby zvládl zvyšující se požadavky na svou práci, jak má být kvalita výkonu profese ohodnocena apod. Shoda mezi zúčastněnými panovala také v tom, že standard by neměl být jen normou, ale především prostředkem k seberozvoji učitele. Měl by být zpočátku ověřován především jako nástroj pro sebehodnocení učitelů a rámec pro profesní růst; tedy by měl být nástrojem podpory učitelů a ne nástrojem jejich kontroly.

Za hlavní riziko bylo považováno, že pro účinné fungování profesního standardu nebudou vytvořeny nezbytné podmínky. Za klíčovou podmínku byl v této souvislosti považován koncepčně pojatý systém podpory učitelů, ve kterém by standard tvořil jádro těsně propojené s přípravným vzděláváním učitelů, podporou jejich profesního růstu a cíleného celoživotního vzdělávání.

Bylo zdůrazňováno, že bez vytvoření systému komplexní podpory učitelů a učitelského vzdělávání nemá smysl mluvit o zvyšování kvality učitelů a nemá tedy ani smysl zavádět standard do praxe.

Slibně nastartovaný proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušeno.<sup>80</sup> Další práce na tvorbě standardu pokračovaly na půdě resortních asociací a fakult připravujících učitele. Na začátku roku 2010 byl publikován *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality učitele*.<sup>81</sup> Tento materiál vznikl modifikací původního návrhu s využitím analýzy veřejné diskuse. Obsahuje jak základní východiska k tvorbě standardu, tak také návrh struktury standardu, vymežující oblasti a kritéria k hodnocení a sebehodnocení kvality profesních činností.

V těsné návaznosti na publikovaný materiál pokračuje tvorba profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT *Cesta ke kvalitě*, jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován *Rámec profesních kvalit učitele*, který je podkladem k tvorbě nástrojů komplexního a dlouhodobého sebehodnocení a hodnocení kvality učitele.<sup>82</sup> Rámec profesních kvalit učitele důsledně navazuje na koncepci rozpracovaného *Standardu kvality učitele*. Jádrem Rámce profesních kvalit učitele tvoří soubor kritérií a indikátorů v osmi oblastech profesních činností učitele, které jsou východiskem k pozorování výuky a její reflexi či sebereflexi, k tvorbě profesního portfolia a diskusi o něm. Součástí Rámce jsou také profesní znalosti a etika učitele, které jsou považovány za nezbytné předpoklady ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese.

*Rámec profesních kvalit učitele* charakterizuje vynikajícího učitele. Je tedy koncipován jako cíl, ke kterému by učitel měl směřovat. Toto pojetí zdůrazňuje dynamický charakter požadavků na učitele, které vyjadřují

---

<sup>80</sup> Tamtéž, s. 49.

<sup>81</sup> Kol. aut., *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*, *Učitelské noviny*, 2010, č. 12, s. 15-18.

<sup>82</sup> TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4.

dlouhodobé směřování a přibližování se žádoucím parametrům učitelské profese v 21. století.

## 6 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE UČITELEK MŠ V EMPIRICKÉM VÝZKUMU

### 6.1 Výzkumný cíl

Výzkumným cílem je zjistit, jaké profesní a pedagogické kompetence mají učitelky mateřských škol. Toto zjištění je důležité hned z několika důvodů. Jak již bylo v teoretické části práce řečeno, návrh profesního standardu pro všechny kategorie učitelů může být využitelný v praxi pouze za podmínky, že je formulován takřkajíc „ze zdola“ neboli že se opírá o to, co učitelé vsutku znají, ovládají a čím disponují. Díky těmto poznatkům je možné formulovat požadavky, co by učitelky a učitelé znát a ovládat měli, aby byli oprávněni kvalifikovaně vykonávat svou profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách. Zjištění výchozího stavu znalostí učitelek mateřských škol tak může sloužit jako podklad pro prognózu, jak se tato profese bude vyvíjet v blízké budoucnosti.

### 6.2 Výzkumné problémy a výzkumné hypotézy

Výzkumný cíl se rozpadá na sedm dílčích problémů.<sup>83</sup> Lze je zformulovat v podobě následujících otázek:

1. Má učitelka mateřské školy osvojenu kompetenci oborově předmětovou?
2. Má učitelka mateřské školy osvojenu kompetenci didaktickou a psychodidaktickou?
3. Má učitelka mateřské školy osvojenu kompetenci pedagogickou?
4. Má učitelka mateřské školy osvojenu kompetenci diagnostickou a intervenční?

---

<sup>83</sup> Viz navrhovaný profesní standard pro kategorii učitelka mateřské školy v kap. 4.2 této práce.

5. Má učitelka mateřské školy osvojenou kompetenci psychosociální a komunikativní?
6. Má učitelka mateřské školy osvojenou kompetenci manažerskou a normativní?
7. Má učitelka mateřské školy osvojenou kompetenci osobnostně a profesně kultivující?

Lze hypoteticky předpokládat, že učitelky mateřských škol sedm základních kompetencí osvojeny mají. Výzkumné hypotézy lze na základě předchozího zformulovat takto:

**Hypotéza č. 1:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci oborově předmětovou.

**Hypotéza č. 2:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci didaktickou a psychodidaktickou.

**Hypotéza č. 3:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci pedagogickou.

**Hypotéza č. 4:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci diagnostickou a intervenční.

**Hypotéza č. 5:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci psychosociální a komunikativní.

**Hypotéza č. 6:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci manažerskou a normativní.

**Hypotéza č. 7:** Učitelka mateřské školy má osvojenou kompetenci osobnostně a profesně kultivující.

### 6.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvořilo *dvacet jedna* mateřských škol v hlavním městě Praze a ve Středočeském kraji (250 respondentek). Byl zjišťován názor ředitelek a zástupkyň mateřských škol (viz Příloha B) a také samotných učitelek na jejich pedagogické kompetence (viz Příloha A). Dotazník byl zadán patnácti školám v hlavním městě Praze a šesti mateřským školám ve Středočeském kraji. Návratnost byla 197 vyplněných dotazníků, tj. 94% z mateřských škol v hlavním městě v Praze a 32 z mateřských škol ve Středočeském kraji, tj. 80% (souhrnně 91%).

### 6.4 Výzkumná metodika

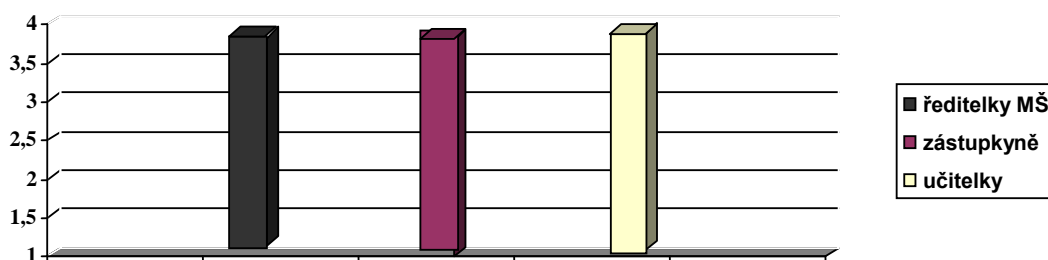
Za výzkumný nástroj byl zvolen *dotazník*. Tento výzkumný nástroj je totiž vhodný pro hromadné získávání údajů. Dovoluje získávat velké množství informací v krátkém čase. Dotazník má následující strukturu. Na úvod jsou zařazeny otázky lehčí a přitažlivější. Uprostřed dotazníku se nalézají otázky těžší a méně zajímavé. Ke konci se pak vyskytují otázky, které mají důvěrnější charakter. V samotném závěru je zařazena faktografická otázka. Výsledky výzkumu jsou uspořádány a vyhodnoceny podle jednotlivých hypotéz (viz kap. 6.6). Jednotlivým typům odpovědí („rozhodně ano-spíše ano-spíše ne-rozhodně ne“) jsou přiřazeny číselné hodnoty (koeficient) od 1 (nejméně příznivý postoj k hypotéze) po 4 (nejvíce příznivý postoj k hypotéze). Přiřazené číselné hodnoty slouží pro *kvantitativní vyhodnocení škály*. Jednotlivé frekvence typů odpovědí jsou těmito koeficienty vynásobeny a všechny násobky sečteny. Součet všech násobků je podělen počtem respondentek, aby byly získány průměrné hodnoty, které jsou uvedeny v tabulkách, a to zvlášť pro ředitelky MŠ, zástupkyně ředitelek MŠ a samotné učitelky MŠ. Z kvantitativního vyhodnocení jednotlivých škál se stalo zřejmé, zda se zkoumaná hypotéza potvrdila či nikoli. Ověření jednotlivých hypotéz je obsaženo níže (viz kap. 6.6).

## 6.5 Časová organizace výzkumu

Před samotným výzkumem byl proveden v jedné mateřské škole na území Hlavního města Prahy *předvýzkum*, jehož cílem bylo ověřit, zda pomocí dotazníku lze zjistit údaje, které jsou potřeba. Zkoumané osoby vyplnily dotazník a zároveň zodpověděly několik otázek (viz Příloha C). Předvýzkumu se zúčastnila ředitelka MŠ, zástupkyně ředitelky a šest učitelek. Na základě tohoto předvýzkumu byly zpřesněny otázky u kompetencí 2, 4 a 6 a zároveň byla vyzkoušena i matematicko-statistická procedura, potřebná pro zpracování dat. Samotný sběr údajů v terénu proběhl ve dnech 2.-8. prosince 2012. Nápomocny přitom byly ředitelky mateřských škol, které dotazník ochotně rozdaly mezi své podřízené a zároveň zajistily jeho opětovný sběr. Bez jejich pomoci by se výzkum vůbec nemohl uskutečnit.

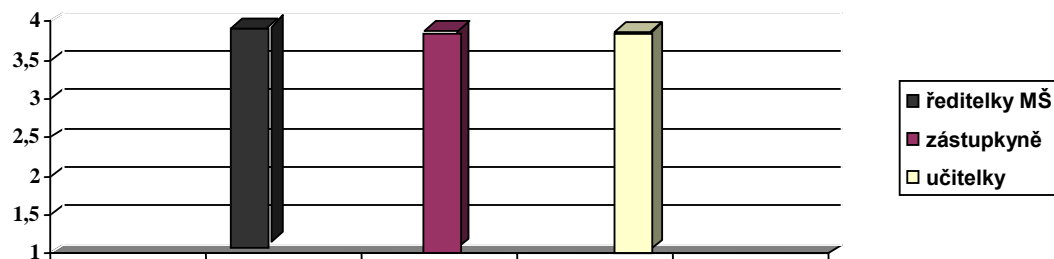
## 6.6 Výsledky výzkumu

**Graf 1: Kompetence předmětová/oborová**

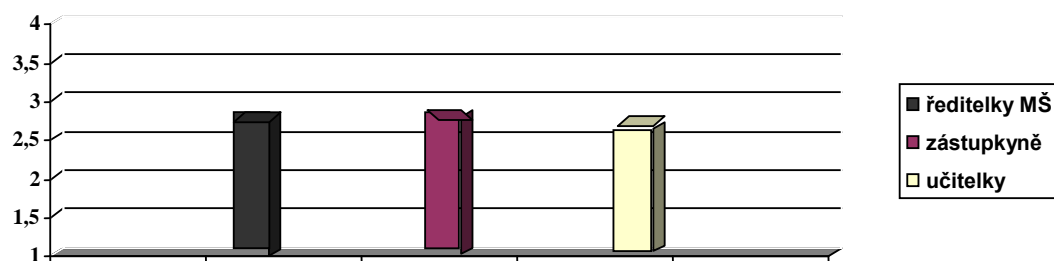




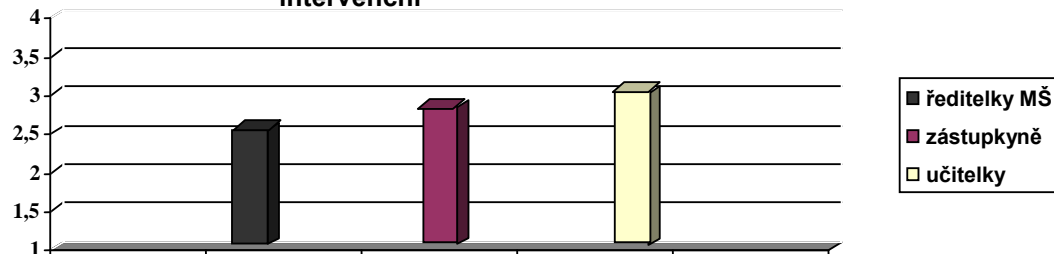
**Graf 2: Kompetence didaktická a psychodidaktická**



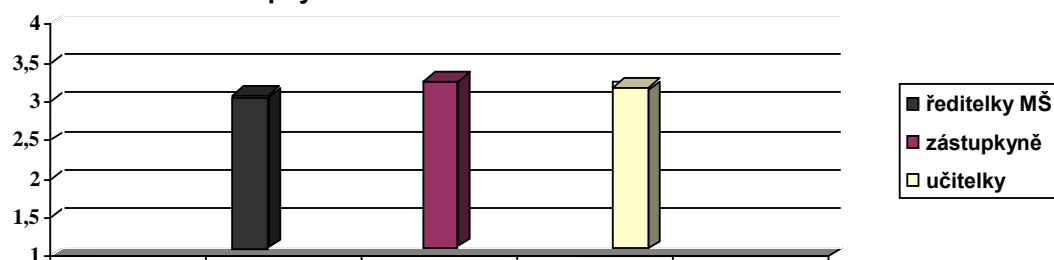
**Graf 3: Kompetence pedagogická**



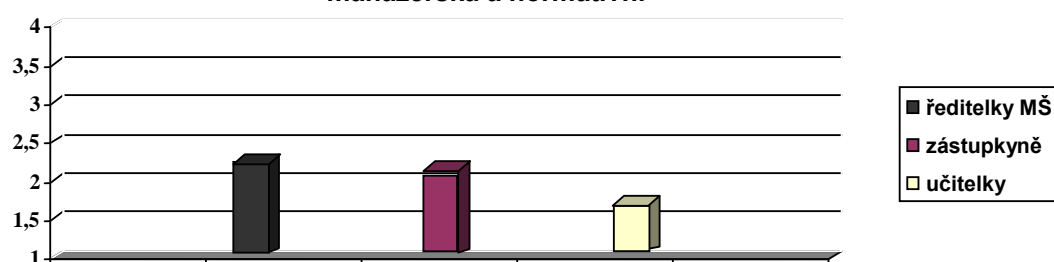
**Graf 4: Kompetence diagnostická a intervenční**



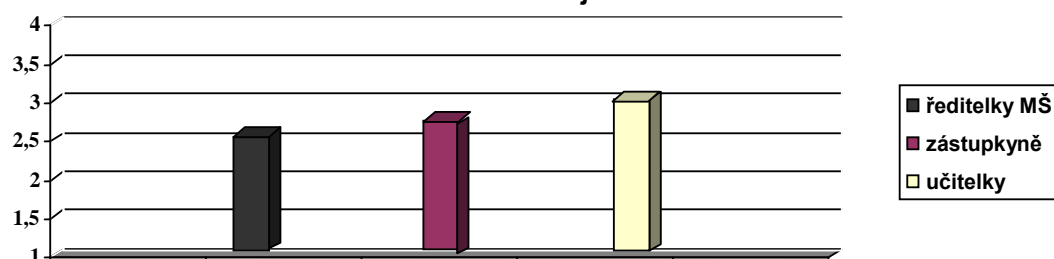
**Graf 5: Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**



**Graf 6: Kompetence manažerská a normativní**



**Graf 7: Kompetence profesně a osobnostně kultivující**



## 6.7 Interpretace a diskuse výsledků

Nejprve je možno konstatovat, že hypotéza č. 1 se potvrdila (3,8). Učitelky mateřských škol shodně uvádějí, že mají osvojeny nejvíce talentové předpoklady a praktické činnosti v muzických, tělesných a pracovních předmětech (3,9). Své znalosti jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné uvádějí teprve za talentovými předpoklady. Začínající učitelky (s menším počtem let pedagogické praxe) uvedly, že naplňují uživatelské dovednosti v informačních a informačních technologiích zcela na rozdíl od učitelek s delší pedagogickou praxí. Talentové předpoklady pro výkon učitelky

MŠ jsou zásadní právě tak jako pozitivní vztah k dětem. Toto je též možná důvodem, proč mnoho mladých dívek volí právě tento druh zaměstnání. Ředitelky MŠ shodně uvedly, že učitelky MŠ naplňují zcela jak znalosti jazykové, literární, matematicko-přírodovědní tak talentové. Kritičtěji se vyjádřili k uživatelským dovednostem v informačních a komunikačních technologiích (3,7). Podle ředitelek MŠ naplňují učitelky tuto dovednost pouze částečně. Je to asi dáno tím, že porovnávají své výkony s výkony učitelek. Zástupkyně ředitelek MŠ se shodly na tom, že učitelky MŠ mají tuto kompetenci osvojenou zcela (3,9).

Hypotéza č. 2 se potvrdila nejvíce (3,9). Učitelky MŠ se shodly, že kompetenci didaktickou a psychodidaktickou mají osvojenou nejvíce ze všech kompetencí (3,9). Dovedou pracovat se školním vzdělávacím programem a uzpůsobovat ho tvorbě vlastních projektů, přičemž zohledňují vývojové a individuální zvláštnosti dětí. Program jim totiž dává prostor pro to, aby využily své talentové předpoklady a mohly je plně rozvinout s ohledem na podmínky školy a specifické potřeby dětí. Tento aspekt je pro mnohé učitelky motivačním faktorem, jak se ve svém zaměstnání realizovat a vidět konkrétní výsledky své práce, které vedou k všestrannému rozvoji dětí. I ředitelky MŠ a zástupkyně ředitelek MŠ se vyjádřily obdobně (3,9). Naplňování školních vzdělávacích programů vede k profilaci jednotlivých mateřských škol a toto je také většinou rozhodující pro rodiče při výběru určité konkrétní MŠ.

Hypotéza č. 3 se potvrdila jen částečně (2,7). Učitelky MŠ dovedou zcela naplňovat individuální potřeby dětí, a to právě tak, jako umí užít prostředky výchovy především pomocí her. Kompetenci pedagogickou, týkající se znalosti práv dětí, naplňují. Pokud jde o orientaci v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalosti trendů, naplňují ji pouze částečně a některé ji nenaplňují vůbec (2,6). Ředitelky MŠ a zástupkyně ředitelek MŠ uvedly, že kompetenci pedagogickou naplňují (2,8). Malá znalost trendů vývoje předškolní pedagogiky u učitelek mateřských škol je dána nedostatečnou osvětou a nezájmem. Sledování jednotlivých trendů, znalost a jejich aplikace v praxi je odvislá také od ředitelek MŠ, nakolik jsou samy

ochotny a otevřeny změnám. Dnešní ředitelka MŠ musí být hlavně a především dobrá manažerka. Pokud taková je, vede své spolupracovnice k tomu, aby jejich školka byla vyhledávaná, měla své jméno a byla respektovaná a konkurenceschopná. Dokáže své zaměstnankyně vhodně motivovat, pomáhá jim k vytvoření vhodného a pro ně správně sestaveného programu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Díky tomuto poznání jsou učitelky MŠ otevřené změnám a jsou si vědomy, že je toto v dnešní době nutností.

Hypotéza č. 4 se potvrdila (2,7). Učitelky MŠ shodně uvedly, že zcela ovládají prostředky zajištění kázně ve třídě (3,0). Naplňují dovednost použití prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností. Jsou schopny identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami. Rozpoznat sociálně patologické jevy (jako jsou například týrání a šikana) a znát možnosti jejich prevence jsou však schopny pouze částečně. Vytvoření této dílčí kompetence je totiž složité: vyžaduje odborné školení, praktický trénink a v neposlední řadě i vhodné povahové rysy osobnosti a její vyzrálost. Právě toto může být problémem u začínajících učitelek MŠ. Zástupkyně ředitelek MŠ uvedly, že učitelky MŠ kompetenci diagnostickou a intervenční naplňují (2,8). Ředitelky MŠ uvedly, že učitelky MŠ tuto kompetenci naplňují pouze částečně (2,5).

Hypotéza č. 5 se potvrdila (3,1). Učitelky MŠ kompetenci komunikativní považují za důležitou (3,1). Ovládají prostředky pedagogické komunikace ve třídě, uplatňují efektivní způsoby spolupráce s rodiči a orientují se v problematice rodinné výchovy. Znají možnost a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců i médií na děti a dovedou tlumit či eliminovat jejich negativní vlivy. Umí i utvářet podnětné sociální prostředí ve třídě. Zástupkyně ředitelek MŠ se s nimi v tomto názoru shodují (3,2). Ředitelky MŠ byly v ohodnocení této kompetence kritičtější a z jejich vyjádření vyplývá, že učitelky mají v této oblasti rezervy (3,0).

Hypotéza č. 6 se nepotvrdila (1,9). Zjištěné hodnoty jsou u kompetence manažerské a normativní nejnižší. Učitelky MŠ nemají nebo mají pouze malé znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese

učitelky MŠ stejně tak jako ovládají pouze částečně znalost administrativní (vedení záznamů a výkaznictví) (1,6). Lépe se v této kompetenci orientují při organizování školních i mimoškolních aktivit dětí. Ředitelky MŠ mají na tuto kompetenci učitelek příznivější názor (2,1). Zástupkyně ředitelek MŠ tvrdí, že tuto kompetenci naplňují učitelky MŠ pouze částečně nebo ji nenaplňují (2,0). Učitelky MŠ se manažerskými dovednostmi zabývají velmi málo. Rozvoj této kompetence u učitelek záleží na způsobu vedení mateřské školy. Ředitelka může delegovat pravomoci či činnosti na svou zástupkyni a dále pak závisí na velikosti školky, zda zástupkyně pověří jednotlivými činnostmi samotné učitelky. Tímto způsobem získávají učitelky znalosti o normách a ostatních předpisech, týkajících se předškolního vzdělávání, stejně tak si osvojují administrativní úkony (vedení různých záznamů, výkaznictví apod.). Učitelky je třeba nejdříve vhodně motivovat k tomu, aby si chtěly tuto dovednost osvojit. Zjištěné údaje však tento trend nepotvrzují.

Hypotéza č. 7 se potvrdila (2,7). Učitelky MŠ umí reprezentovat svou školu v duchu profesní etiky, dokáží obhájit své pedagogické postupy a orientují se v oblasti kultury a tvorby pro děti (2,9). Dílčí kompetenci hledat a realizovat cesty svého dalšího rozvoje naplňují pouze částečně. Zástupkyně ředitelek MŠ se shodují, že učitelky MŠ umí reprezentovat svou školu pouze částečně (2,7). V oblasti orientace kultury a tvorby pro děti tuto kompetenci naplňují stejně tak jako dovedou formovat postoje a hodnotovou orientaci dětí. Shodují se s učitelkami, že hledat a realizovat cesty svého dalšího rozvoje umí pouze částečně. Ředitelky MŠ jsou v této kompetenci učitelek skeptičtější. Zcela naplňují tuto kompetenci pouze v oblasti orientace v kultuře a tvorbě pro děti a dovednosti formování postojů a hodnotové orientace dětí (2,5). Dílčí kompetenci, že dokáží argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů, naplňují učitelky pouze částečně, stejně tak jako hledat a realizovat cesty svého dalšího rozvoje. Z těchto výsledků vyplývá, že problémem je hledání a realizování cest dalšího rozvoje učitelek MŠ. Pokud se učitelka rozhodne pro další rozvoj, staví se jí do cesty řada překážek. Jestliže se dále vzdělává, musí mateřská škola v době vzdělávání za ni zajistit náhradu. U učitelek s delší pedagogickou praxí, bývá v pozadí neochota ke změnám.

Kombinace vzdělávání, plného pracovního výkonu a rodinných povinností je velice náročná. Závisí na motivaci učitelky, možnosti využít své poznatky v praxi a i na přiměřeném finančním ohodnocení. Přijetí profesního standardu pro učitelky MŠ a kariérního řádu by mohlo tuto neutěšenou situaci změnit.

## ZÁVĚR

Pokud jde o teoretickou část práce, tak hlavním výstupem práce je *strukturovaný model profesních kompetencí a návrh profesního standardu* pro kategorii učitelka mateřské školy. Návrh profesního standardu sestává ze sedmi klíčových kompetencí, které jsou specifikovány pro úroveň preprimárního vzdělávání a pro příslušnou instituci, jíž je mateřská škola. V teoretické části práce je rovněž nastíněn vývoj předškolní výchovy a vzdělávání učitelek mateřských škol od jejich počátků v 19. století po současnost. Z tohoto nástinu je zřejmé, že požadavek po vysokoškolském vzdělání učitelek mateřských škol je dlouhodobým trendem, který se stal zvláště naléhavým po liberalizaci a deregulaci předškolní výchovy a vzdělávání, jak je přinesl nový školský zákon v roce 2004.<sup>84</sup> Uplatnění kompetenčního přístupu pro popis dovedností učitelek mateřských škol je nasnadě, protože tradiční přístup k profesi pomocí kvalifikace se ukazuje v nových podmínkách jako příliš úzký a překonaný. Vzdělávání pro 21. století vyžaduje, aby učitelky mateřských škol disponovaly individuálně specifickým komplexem dovedností, které si osvojily v průběhu odborného vzdělávání a přípravy, dále pak, aby si osvojily sociální chování, způsobilosti pro práci v týmu, iniciativnost a ochotu brát na sebe riziko. Pokud byla celá školská soustava liberalizována a deregulována, bylo by logickým krokem, aby stát garantoval určitý minimální standard kvalifikace pro kategorii učitelka mateřské školy. Lze doufat, že stát do budoucna návrh profesního standardu pro učitelky mateřské školy přijme. Některá prohlášení ministra školství z poslední doby tomu nasvědčují.

V praktické části práce byl ověřen navrhovaný profesní standard pro učitelky mateřských škol pomocí empirického výzkumu. Ukázalo se, že učitelky nejvíce disponují *kompetencí didaktickou a psychodidaktickou*, dále kompetencí *oborově předmětovou*, ve střední míře mají osvojeny kompetence

---

<sup>84</sup> Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Školství*, Ostrava: Sagit 2010, s. 9-83. ISBN 978-80-7208-825-6.

*pedagogickou, diagnostickou a intervenční, psychosociální a komunikativní a kompetenci osobnostně a profesně kultivující.* Nedostatečně mají osvojenou kompetenci *manažerskou a normativní.* Tyto výsledky byly interpretovány tak, že první dvě kompetence odrážejí talentové předpoklady učitelek mateřských škol, bez kterých by tuto profesi nešlo vykonávat. Kompetence, které mají učitelky osvojeny jen ve střední míře, odrážejí oprávněnost požadavku po vysokoškolském vzdělání učitelek mateřských škol. Většina učitelek mateřských škol má totiž vzdělání pouze středoškolské. Pokud by došlo ke zvýšení přípravného vzdělání na bakalářskou úroveň, lze se domnívat, že míra osvojení příslušných kompetencí by byla vyšší. Pokud jde o osvojení si kompetence manažerské a normativní, pak je v této oblasti třeba mezi učitelkami mateřských škol vykonat nejvíce práce. Je ovšem třeba zmínit okolnost, že studium školské legislativy a základů školského managementu je na veřejných vysokých školách obtížně dostupné a že je v současnosti prakticky vyhrazeno pouze ředitelům škol. Právě tak je ovšem důležité, aby učitelky samy chtěly znát normy a předpisy, které se předškolního vzdělávání týkají, tj. aby o takový typ vzdělávání měly zájem.

Navrhovaný profesní standard by se mohl stát důležitým nástrojem *k výraznější profesionalizaci učitelek a učitelů*, což by mohlo napomoci v realizaci reformy školské soustavy započaté v roce 2004. Standard by měl sloužit především k ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí profese (klíčové kompetence), jak by měly být učitelky vzdělávány, aby zvládaly požadavky, které jsou spojeny s výraznou změnou cílů, obsahu a metod školního vyučování. Standard by měl zároveň sloužit jako sjednocující rámec pro formování profilu absolventa učitelství na fakultách připravujících učitele, neboli jako východisko pro proměny v pregraduální přípravě učitelů a učitelek. Dále by měl sloužit jako východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, aby tento systém byl zacílen vzhledem k požadavkům kurikulární reformy s ohledem na vzdělávací potřeby učitelů. Důležitým nástrojem by standard mohl být pro oceňování kvality učitelek s dopady na finanční ohodnocení a kariérní postup. Mohl by také sloužit jako rámec pro systematickou reflexi vlastní



práce, neboli jako nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj. V neposlední řadě by standard mohl sloužit jako základ k vytvoření podpory systému učitelů v jejich profesním rozvoji. Toto vše představuje reálné uplatnění navrhovaného profesního standardu v praxi.

Pokud jde o *doporučení pro další empirický a teoretický výzkum*, pak by bylo vhodné navrhovaný profesní standard pro učitelky mateřských škol zkoumat ve vztahu ke *Kariérnímu řádu pro pedagogické pracovníky*, který v současnosti připravuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Hlavním cílem kariérního řádu je motivovat učitele a lépe ohodnotit jejich práci. Tento kariérní řád bude platit i pro učitelky mateřských škol. Na základě informací z tisku, které jsou známy, není zřejmé, zda profesní standard pro jednotlivé kategorie učitelů bude při přípravě kariérního řádu pro pedagogické pracovníky nějakým způsobem využit.

Pokud jde o *doporučení pro vysokoškolskou oblast nebo praxi*, pak by tato diplomová práce mohla sloužit jako podklad pro předmět základy školského managementu nebo ve vysokoškolském studiu v akreditovaných studijních programech v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku předškolního věku.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Seznam použitých českých zdrojů

DELORS, J. a kol., *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*, Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání 1997. ISBN neuvedeno.

HELUS, Z., Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 2, Praha: Pedf UK 2001, s. 44-49. ISBN 80-7290-059-5.

KOL. AUTORŮ., *Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele*, *Učiteléské noviny*, 2010, č. 12, s. 15-18.

KOVÁŘÍČEK, V., *Dokumenty k vývoji zařízení předškolní výchovy a k vzdělání učitelek mateřských škol*, Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1972, ISBN neuvedeno.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D. a KURNICKÝ, R., *Manažerské kompetence. Způsobilosti výjimečných manažerů*, Praha: Grada, 2004, ISBN 80-247-0698-9.

LUKÁŠOVÁ, H., *Učiteléská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, *Národní program rozvoje vzdělání v České republice. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

MIŠURCOVÁ, V. *Dějiny teorie a praxe výchovy dětí předškolního věku v 19. a 20. století*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, ISBN neuvedeno.

NEZVALOVÁ, D., Některé trendy v přípravě učitelů základních a středních škol. *Pedagogika*, 1995, č. 1, s. 30-37.

SEKOT, J. a kol., *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice*, Praha: Fortuna 2000, ISBN 80-7168-746-4.

SMOLÍKOVÁ, K. a kol., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, ISBN 80-87000-00-5.

SPIPKOVÁ, V. a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-081-6.

SPIPKOVÁ, V., Pojetí kvality učitele v domácím kontextu. In: SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. a kol., *Kvalita učitele a profesní standard*, Praha: PedF UK 2010, s. 43. ISBN 978-80-7290-496-9.

ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů. Problémy a inspirace*. Brno: Paido 1999. ISBN 80-85931-70-2.

VAŠUTOVÁ, J., Návrh profesního standardu. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 1, Praha: Pedf UK 2001, s. 95-100. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J., Návrh profesního standardu. In: WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 2, Praha: Pedf UK 2001, s. 237-242. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J., *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, Brno: Paido, 2004, ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí. Kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*, Praha: UJAK, 2008. ISBN 978-80-86723-54-9.

VETEŠKA, J., *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha, UJAK, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

WALTEROVÁ, E. (ed.), *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*, sv. 1-2, Praha: Pedf UK, 2001, ISBN 80-7290-059-5.

## **Seznam použitých internetových zdrojů**

*Metodický pokyn MŠMT k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací* (č.j.:10300/2010-25). Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-pokyn-k-odmenovani-pedagogickych-pracovniku.pdf>.

TOMKOVÁ, A. a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/ramec-profesnich-kvalit-ucitele>.

## **Ostatní zdroje**

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Školství*, Ostrava: Sagit 2010, s. 9-83. ISBN 978-80-7208-825-6.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Školství*, Ostrava: Sagit 2010, s. 358-371. ISBN 978-80-7208-825-6.

KOL. AUTORŮ, *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*, Praha: UJAK 2012. ISBN 978-80-7452-024-2

# SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Komplementarita cílů vzdělávání a funkcí školy .....	45
---	----

## Seznam grafů

Graf 1: Kompetence předmětová/oborová .....	64
Graf 2: Kompetence didaktická a psychodidaktická .....	65
Graf 3: Kompetence pedagogická .....	65
Graf 4: Kompetence diagnostická a intervenční .....	65
Graf 5: Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní .....	66
Graf 6: Kompetence manažerská a normativní .....	66
Graf 7: Kompetence profesně a osobnostně kultivující .....	66

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Otázky pro výzkum: Dotazník pro učitelky MŠ .....	79
Příloha B - Otázky pro výzkum: Dotazník pro ředitelky a zástupkyně ředitelek MŠ .....	84
Příloha C – Předvýzkum .....	89

# PŘÍLOHA A

## Otázky pro výzkum – Dotazník pro učitelky MŠ

Bohdana Chotašová

(studentka 2. Ročníku UJAK, obor Andragogika)

Cílem dotazníku je zjistit, jaké pedagogické kompetence (dovednosti) mají učitelky MŠ. Prosím Vás o jeho pečlivé vyplnění. Výsledky budou využity při zpracování diplomové práce na téma *Pedagogické kompetence pro 21. století*.

Vaši odpověď označte křížkem („x“).

### 1. Kompetence předmětová

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Máte osvojeny potřebné znalosti jazykové, literární, matematicko-přírodovědné a vlastivědné?				
Máte talentové předpoklady a ovládáte praktické činnosti v muzických, tělesných a pracovních předmětech?				
Disponujete uživatelskými dovednostmi v informačních a komunikačních technologiích (PC, internet, intranet)?				

### 2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedete pracovat se školním vzdělávacím programem a				

využíváte jej při tvorbě vlastních projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí?				
--	--	--	--	--

### 3. Kompetence pedagogická

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedete individualizovaně uspokojovat potřeby dětí?				
Máte znalosti o právech dítěte a respektujete je ve své pedagogické práci?				
Orientujete se v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí trendů jejich vývoje, zvláště úrovně preprimární?				
Umíte užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich emocionálního rozvoje, především pomocí her?				

### 4. Kompetence diagnostická a intervenční

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedete použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností				



v předškolním věku?				
Jste schopna identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovedete uzpůsobit výběr učiva a metody jejich možnostem?				
Jste schopna rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a znáte možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkujete?				
Ovládáte prostředky zajištění kázně ve třídě a umíte řešit školní výchovné situace a výchovné problémy?				

##### 5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ovládáte prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole?				
Ovládáte prostředky předškolní socializace dětí a dovedete je prakticky užít?				
Dovedete se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jste schopna zprostředkovat jejich řešení?				
Znáte možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí,				

vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti, dovedete podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy?				
Ovládáte prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole?				
Uplatňujete efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientujete se v problematice rodinné výchovy?				

#### 6. Kompetence manažerská a normativní

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Máte základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese učitelky MŠ a k Vašemu pracovnímu prostředí?				
Ovládáte základní administrativní úkony spojené s výkonem profese učitelky MŠ? Ovládáte vedení záznamů a výkaznictví?				
Dovedete organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí?				

## 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedete formovat postoje a hodnotovou orientaci dětí?				
Umíte reprezentovat svou školu v duchu zásad profesní etiky učitele?				
Dokážete argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů?				
Orientujete se v oblasti kultury a tvorby pro děti?				
Hledáte a realizujete cesty svého dalšího rozvoje?				

Uveďte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a počet let pedagogické praxe

.....

Děkuji Vám za spolupráci.

## PŘÍLOHA B

### Otázky pro výzkum – Dotazník pro ředitelky a zástupkyně ředitelek MŠ

Bohdana Chotašová

(studentka 2. Ročníku UJAK, obor Andragogika)

Cílem dotazníku je zjistit, jaké pedagogické kompetence (dovednosti) mají učitelky MŠ. Prosím Vás o jeho pečlivé vyplnění. Výsledky budou využity při zpracování diplomové práce na téma *Pedagogické kompetence pro 21. století*.

Vaši odpověď označte křížkem („x“).

#### 1. Kompetence předmětová

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Mají učitelky MŠ osvojeny potřebné znalosti jazykové, literární, matematicko-přírodovědné a vlastivědné?				
Mají učitelky MŠ talentové předpoklady a ovládají praktické činnosti v muzických, tělesných a pracovních předmětech?				
Disponují učitelky MŠ uživatelskými dovednostmi v informačních a komunikačních technologiích (PC, internet, intranet)?				

## 2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedou učitelky MŠ pracovat se školním vzdělávacím programem a využívají jej při tvorbě vlastních projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem dětí?				

## 3. Kompetence pedagogická

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedou učitelky MŠ individualizovaně uspokojovat potřeby dětí?				
Mají učitelky MŠ znalosti o právech dítěte a respektují je ve své pedagogické práci?				
Orientují se učitelky MŠ v souvislostech výchovy a vzdělávání na základě znalostí trendů jejich vývoje, zvláště úrovně preprimární?				
Umí učitelky MŠ užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich emocionálního rozvoje, především pomocí her?				

#### 4. Kompetence diagnostická a intervenční

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedou učitelky MŠ použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností v předškolním věku?				
Jsou učitelky MŠ schopny identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a dovedou uzpůsobit výběr učiva a metody jejich možnostem?				
Jsou učitelky MŠ schopny rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a znají možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují?				
Ovládají učitelky MŠ prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy?				

#### 5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Ovládají učitelky MŠ prostředky utváření podnětného sociálního				

prostředí ve třídě/škole?				
Ovládají učitelky MŠ prostředky předškolní socializace dětí a dovedou je prakticky užít?				
Dovedou se učitelky MŠ orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsou schopny zprostředkovat jejich řešení?				
Znají učitelky MŠ možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti, dovedou podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy?				
Ovládají učitelky MŠ prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole?				
Uplatňují učitelky MŠ efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientují se v problematice rodinné výchovy?				

## 6. Kompetence manažerská a normativní

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Mají učitelky MŠ základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese učitelky MŠ a k jejich pracovnímu prostředí?				

Ovládají učitelky MŠ základní administrativní úkony spojené s výkonem profese učitelky MŠ? Ovládají vedení záznamů a výkaznictví?				
Dovedou učitelky MŠ organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí?				

### 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Dílčí kompetence	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Dovedou učitelky MŠ formovat postoje a hodnotovou orientaci dětí?				
Umí učitelky MŠ reprezentovat svou školu v duchu zásad profesní etiky učitelek?				
Dokážou učitelky MŠ argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů?				
Orientují se učitelky MŠ v oblasti kultury a tvorby pro děti?				
Hledají učitelky MŠ a realizují cesty svého dalšího rozvoje?				

Děkuji Vám za spolupráci.



## Příloha C

### Předvýzkum

Vzorek respondentů: 8 (ředitelka MŠ, zástupkyně ředitelky a šest učitelek)

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
1. Rozumíte pokynům zadavatele dotazníku?				
2. Rozumíte otázkám v dotazníku?				
3. Jste ochotna se zúčastnit výzkumu a dotazník vyplnit?				
4. Můžete navrhnout nějakou změnu, která by otázky v dotazníku učinila srozumitelnější?				

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jména autora:** Bohdana Chotašová

**Obor:** Andragogika

**Forma studia:** kombinovaná

**Název práce:** Pedagogické kompetence pro 21. století

**Rok:** 2013

**Počet stran bez příloh:** 64

**Celkový počet stran příloh:** 10

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 21

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 2

**Vedoucí práce:** Prof. PhDr. Miloslav Kodým, CSc.