

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Primární a preprimární pedagogika

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vysokoškolské studijní programy připravující učitele mateřských škol z pohledu
jejich absolventů

Bc. Lenka Šebrlová

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Alena Srbená, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu a ostatní informační zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 18.06. 2024

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především paní Mrg. Aleně Srbené, Ph.D. za odborné vedení, zájem, připomínky a čas, který mi věnovala. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich účast při výzkumném šetření. Poděkování také patří mé rodině, přítelovi i jeho rodině za pomoc a podporu během celého mého studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Lenka Šebrlová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023/2024

Název práce:	Vysokoškolské studijní programy připravující učitele mateřských škol z pohledu jejich absolventů
Název v angličtině:	University degree programs preparing kindergarten teachers from the perspective of their graduates
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Cílem práce je na základě dotazníkového šetření zjistit pohled absolventů na vysokoškolské studijní programy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol.
Klíčová slova:	absolventi učitelství mš, příprava učitelů MŠ, vzdělávací soustava ČR
Anotace v angličtině:	The aim of the thesis is to find out the view of graduates on university study programs focused on the preparation of kindergarten teachers based on a questionnaire survey.
Klíčová slova v angličtině:	kindergarten teacher graduates, preparation of kindergarten teachers, educational system of the Czech Republic
Přílohy vázané v práci:	6
Rozsah práce:	95 s., 155 406 znaků včetně mezer (od úvodu po závěr práce)
Jazyk práce:	čeština

Obsah

ÚVOD.....	6
1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY	9
1.1 Struktura vzdělávacího systému a Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání	9
1.1.1 Vzdělávání a péče v raném věku	10
1.1.2 Základní vzdělávání	11
1.1.3 Střední vzdělávání, nazývané jako vyšší sekundární vzdělávání	12
1.1.4 Vyšší odborné vzdělávání	13
1.1.5 Vysokoškolské vzdělávání	14
1.2 Vzdělávací politika v České republice	14
1.2.1 Školský management v České republice	18
1.2.2 Organizace, správa a řízení	19
1.2.3 Financování vzdělávání	20
2 PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ PŘEŠKOLNÍCH UČITELŮ	23
2.1 Střední školy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol	24
2.2 Terciární vzdělávání	25
2.2.1 Vyšší odborné školy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol	29
2.2.2 Vysoké školy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol	31
3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	33
3.1 Učitel mateřské školy pohledem legislativy	33

3.2 Učitel mateřské školy pohledem odborné literatury	35
3.2.1 Kvalita učitele a profesní standard	36
4 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE	42
4.1 Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství	44
4.2 Standard profesních kvalit učitele	44
4.3 Profesní rozvoj učitelů	45
5. VÝZKUM A JEHO PŘEDSTAVENÍ	50
6. PILOTÁŽ	53
7. VLASTNÍ VÝZKUM	54
7.1 Charakteristika výzkumného souboru	54
7.2 Charakteristika výzkumného nástroje	55
7.3 Interpretace a vyhodnocení získaných dat	55
7.3.1 Interpretace výsledků z dotazníkového šetření	57
7.3.2 Ověření hypotéz	73
8 ZÁVĚREČNÉ SHRNU TÍ A DISKUZE K VÝSLEDKŮM	79
ZÁVĚR	82
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	84
PŘÍLOHY	100

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá přípravným vzděláváním učitelů mateřských škol v bakalářských studijních programech v rámci České republiky. Učitel je jedním z nejdůležitějších činitelů ve vzdělávání. Proto, abychom zajistili kvalitní a efektivní vzdělávání nejdříve potřebujeme zajistit kvalitní učitele. Této skutečnosti docílíme jen tehdy, pokud budou učitelé efektivně vzděláváni, a proto je třeba nahlédnout do přípravného vzdělávání učitelů. Myslím si, že relevantní a objektivní názor na studijní programy mohou poskytnout právě bývalí absolventi těchto studijních programů, kteří se po studiu vydali na profesní dráhu v tomto oboru. Proto je tato práce zaměřena především na názory absolventů.

Přípravné vzdělávání učitelů považuji za velmi aktuální, jelikož mnoho národních a nadnárodních listin i dokumentů neustále upozorňují na kvalitu učitelů, vznikají standardy učitelů, standardy pro studenty učitelství apod. Vzhledem k tomu, že jsem sama absolventkou bakalářského studijního programu připravující učitele mateřských škol, začalo mě zajímat, jak byli se stejným studijním programem spokojeni absolventi ostatních vysokých škol po přesunu do profesního života. Zajímaly mě především názory na přínosnost a relevantnost teoretické přípravy, dostatečnost praktické přípravy, návrhy na zlepšení, ale také celkový pocit připravenosti na praxi. Tento zájem podnítily i diskuse s kolegyněmi na navazujícím magisterském studiu, kdy jsem se začala dozvídat o rozdílnosti stejných studijních programů na různých vysokých školách. V průběhu studií jsem se při praktické přípravě setkala s ředitelkami mateřských škol, které vyjadřovaly rozdílnou spokojenost se znalostmi a schopnostmi čerstvých absolventů těchto programů. Zároveň jsem měla možnost pozorovat rozdílné přístupy učitelů mateřských škol, což mě donutilo uvažovat nad kvalitou edukačního procesu, výsledky vzdělávání, ale i osobností pedagogů. Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla této problematice více věnovat je decentralizační trend, s čímž souvisí i specifika studijních programů na vysokých školách. U vysokých škol neexistují jednotné obsahové rámce jako u jiných typů škol, což způsobuje pluralitu ve vzdělávacích přístupech a je zajímavé sledovat, jak jsou absolventi, se kterou školou spokojeni v nejrůznějších ohledech.

Jako cíl své diplomové práce jsem si tedy stanovila zjistit názor absolventů bakalářských studijních programů zaměřujících se na přípravu učitelů mateřských škol na absolvovaný studijní program.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. První kapitola teoretické části představuje vzdělávací systém České republiky, jeho strukturu a vzdělávací politiku. Druhá kapitola se zaměřuje na přípravné vzdělávání předškolních učitelů, a to od středního až po vysokoškolské vzdělávání. Třetí kapitola se věnuje učiteli mateřské školy a čtvrtá kapitola objasňuje rámce profesních kvalit učitele a učitelské standardy. Empirická část obsahuje pilotáž a vlastní výzkum, který vychází z hlavního cíle práce. Typ výzkumu je smíšený (kvalitativně-kvantitativní). V empirické části práce je uvedena metodologie výzkumu, charakteristika zkoumaného souboru, analýza dotazníkového šetření a vyhodnocení sesbíraných výsledků.

„Kvalita předškolního učitele, jak profesionálního, tak lidského, byly vždy a bude vždy určujícím faktorem kvality předškolního vzdělávání.“ (Plestenjak, 1990 : 27)

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM ČESKÉ REPUBLIKY

Školské systémy v jednotlivých zemích Evropy se více nebo méně liší. To je dáno nejen odlišným historickým vývojem zemí, ale také zde hrají roli ekonomické, sociální a politické faktory.

Sdružení pro vzdělávací politiku (1999) nazývá školu *zrcadlem společnosti*. Uvádí, že podoba škol je utvářena a ovlivňována právě těmito faktory: politikou, ekonomikou, sociální strukturou, charakterem společnosti, společenskými tradicemi, kulturou, hodnotami a usilováním lidí v každé zemi. Dle Sdružení pro vzdělávací politiku (1999) zároveň platí, že škola zpětně působí na společnost tím, co koná, jaké má výsledky, jakou má povahu, jakým způsobem lidi ve školách spojuje a jak je rozděluje, co v nich dospělí a děti prožívají nebo co si ze vzdělávání odnášejí.

V této kapitole je popsána struktura vzdělávacího systému České republiky, a to vzestupně dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 2011, od institucí zajišťující péči a vzdělávání v raném věku až po vysokoškolské vzdělávání, jelikož je to nutné k objasnění vzdělávací přípravy učitelů. Dále je zmíněna vzdělávací politika státu, s tím související školský management, organizace, správa a financování školství.

1.1 Struktura vzdělávacího systému a Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

Mnoho autorů odborných publikací pro popis vzdělávací soustavy České republiky používá pro lepší orientaci a přehlednost *Schéma vzdělávacího systému*, které můžeme nalézt na webových stránkách Eurydice (viz příloha I.).

Struktura vzdělávacího systému českého školství odpovídá standardům *Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (ISCED)*, kterou schválilo UNESCO.

ISCED (International Standard Classification of Education) je *mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání*, která se používá za účelem shromažďování, sestavování a analyzování mezinárodně srovnatelných údajů (Český statistický úřad, 2016).

Kvalifikace je v rámci této klasifikace ISCED oficiálním potvrzením o úspěšném ukončení vzdělávacího programu nebo stupně programu (Český statistický úřad, 2016).

Klasifikace ISCED 2011 zahrnuje formální i neformální vzdělávací programy. Formální vzdělávání chápeme jako institucionalizované, úmyslné a plánované, uskutečňované veřejnými či soukromými organizacemi. Obvykle se koná ve vzdělávacích institucích, které jsou určeny k tomu, aby poskytovaly studentům řádné vzdělávání. Výstupem formálního vzdělávání bývají diplomy nebo oficiální dokumenty o úspěšném zakončení studia. Neformální vzdělávání je institucionalizované, záměrné a plánované uskutečňované poskytovatelem vzdělávání. Zpravidla probíhá v rámci procesu celoživotního vzdělávání jedinců alternativou, doplňkem k formálnímu vzdělávání. Obvykle je poskytováno ve formě krátkých kurzů, workshopů a seminářů (UNESCO, 2011).

Původní klasifikace ISCED 97 je od roku 2016 nahrazena Klasifikací ISCED 2011, ve které byla pozměněna část týkající se vzdělávacích programů i dosaženého vzdělání. Klasifikace ISCED 2011 používá pro vzdělávací programy a dosažené vzdělání trojmístní číselný kód, který je od roku 2016 uváděný na všech dodatcích k osvědčení (Národní ústav pro vzdělání, 2015 [online, cit. 2024-02-12]).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Statistická kvalifikace* [online, cit. 13.1. 2024] rozlišuje ISCED 2011 (klasifikaci úrovní vzdělávání) a ISCED-F 2013 (klasifikace oborů vzdělávání).

ISCED Průcha (2017) považuje za nástroj, který usnadňuje provádět systematický a jednotný popis vzdělávacích systémů různých zemí.

V následující subkapitole jsou uvedeny jednotlivé instituce zajišťující péči a vzdělávání vzestupně dle vzdělávací soustavy České republiky.

1.1.1 Vzdělávání a péče v raném věku

V České republice existuje několik typů zařízení poskytující péči a vzdělávání pro děti od raného věku. Raný věk dle *Klasifikace ISCED* je chápán od narození dítěte až do jeho šesti popř. sedmi let. Péči o děti v raném věku zajišťují orgány státní správy. Jedná se o Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které spravují mateřské a lesní školy zapsané ve školském rejstříku, dále pak Ministerstvo práce a

sociálních věcí, které spravuje dětské skupiny a mikrojesle a Ministerstvo průmyslu a obchodu, které poskytuje služby na základě živnostenského zákona (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020).

Dle *Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 2011* se péče v raném věku řadí na úroveň ISCED 020.

Dle *zákona č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině*, dětské skupiny poskytují péči pro děti od 6. měsíce věku do zahájení povinné školní docházky. Zákon také uvádí, že dětské skupiny jsou zaměřeny na zajištění potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností, kulturních, hygienických a sociálních návyků dítěte.

Péči pro děti od 2 do zpravidla 6 let poskytují mateřské školy, jak je uvedeno ve školském zákoně (*zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání*). Zákon také definuje cíle předškolního vzdělávání. Cílem je rozvíjet osobnost dítěte předškolního věku, podílet se na zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji, na osvojování si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Od roku 2017/2018 jsou mateřské školy v České republice povinné zajišťovat plnění povinné školní docházky pro děti od pátého roku dítěte. Dle *školského zákona* je možné dítě vzdělávat od pátého roku také individuálně.

Syslová, Borkovcová, Průcha (2014) vysvětlují, že kromě mateřských škol pro děti od pátého roku jsou zřizovány tzv. přípravné třídy při základní škole. Tyto třídy jsou určené pro děti, které nejsou dostatečně zralé nebo jsou ve svém rozvoji nějakým způsobem znevýhodněné, a to např. svým rodinným prostředím. Přípravné třídy jsou bezplatné, jsou organizovány jako jednoleté, avšak počtem vyučovaných hodin připomínají první ročník základní školy. Obsah vzdělávání je odvozován z RVP PV.

1.1.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání v České republice představuje povinné školní vzdělávání, které trvá devět školních let. Těchto devět ročníků je rozděleno na první stupeň základní školy (1. - 5. ročník), někdy označováno jako primární vzdělávání a druhý stupeň základní školy (6. - 9. ročník), označováno jako nižší sekundární vzdělávání.

První stupeň ZŠ je dle *Mezinárodní klasifikace ISCED 2011* zařazen na úroveň ISCED 100, druhý stupeň na úroveň ISCED 244. Věk žáků je obvykle od 6 do 15 let. Cílem základního vzdělávání je žáky vést k osvojení potřebných strategií učení, motivovat je k celoživotnímu učení, učit je tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat, spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvářet hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a možnosti, uplatňovat je s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své životní dráze a svém profesním uplatnění (*zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání*).

Základní vzdělávání může být realizováno také na základních školách praktických, ty jsou určeny pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tyto školy vznikly po roce 2005 po zrušení škol zvláštních (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Dalším typem jsou školy speciální, ty jsou určeny pro žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem. Tyto školy mohou být rozděleny dle druhu postižení, ale běžně se zřizuje třída jednodruhová, v níž je zařazeno 25 % žáků s jiným postižením (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Praktické a speciální školy* [online], cit. 15.1. 2024). Dle *Mezinárodní standardní klasifikace ISCED 2011* jsou základní školy speciální zařazeny na úroveň 244.

1.1.3 Střední vzdělávání, nazývané jako vyšší sekundární vzdělávání

Střední vzdělávání poskytují střední školy s odborným zaměřením nebo školy, které poskytují všeobecné vzdělávací obory. Dle *Mezinárodní standardní klasifikace ISCED 2011* je střední vzdělávání zařazeno na úrovně 253, 353, 344, 354 (Národní ústav pro vzdělání, 2015 [online, cit. 2024-02-12]).

Věk studentů je obvykle v rozmezích od 15 do 18-19 let. *Školský zákon* stanovuje tyto stupně středního vzdělávání: střední vzdělání s maturitní zkouškou, střední vzdělání a střední vzdělání s výučním listem. Všechny tři již zmíněné stupně

mají rozdílné přijímací zkoušky, organizaci i závěrečné způsoby ukončování. Cílem středního vzdělávání je rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání, dále žákům poskytuje obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci. Střední vzdělávání vytváří také předpoklady pro plnoprávní osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, vytváří předpoklady k pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti (*zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání*).

Pro žáky, kteří dosáhli střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo výučním listem a chtějí prohloubit svou kvalifikaci či chtějí získat jinou kvalifikaci, organizují střední školy nástavbové studia (ukončené maturitní zkouškou), zkrácená studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou nebo zkrácená studia pro získání středního vzdělání s výučním listem (portal.gov.cz., 2020 [online]).

1.1.4 Vyšší odborné vzdělávání

Vyšší odborné vzdělávání organizují vyšší odborné školy (VOŠ) nebo vyšší odborné školy přidružené ke středním školám (VOŠ a SŠ). Dle *Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 2011* se vyšší odborné vzdělávání řadí na úroveň 655 v případě udělovaného titulu DiS. v délce studia 3-3,5 roku. Vyššího odborné vzdělání na konzervatoři s udělovaným titulem DiS. je zařazeno na úroveň 554*. Cílem tohoto vzdělávání je prohloubit znalosti a dovednosti získané ve středním vzdělávání, poskytnout studentům všeobecné i odborné vzdělání s praktickou přípravou pro výkon náročných činností. Úspěšným ukončením příslušného akreditovaného vzdělávacího programu absolvent dosáhne stupeň vyššího odborného vzdělání. Po úspěšném zakončení studia student získá titul „diplomovaný specialista“ (DiS.) uváděný za jménem. Délka v denní formě vzdělávání je tři roky včetně praxe, u zdravotnických oborů až tři a půl roku (*zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání a jiném vzdělávání*).

1.1.5 Vysokoškolské vzdělávání

Vysoké školy jsou nejvyšším článkem vzdělávací soustavy České republiky. Dle *Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 2011* se vysokoškolské vzdělání řadí na úroveň 645, 746, 747, 844 (Národní ústav pro vzdělání, 2015 [online, cit. 2024-02-12]).

Vysoké školy jsou univerzitního či neuniverzitního typu. Vysoká škola univerzitní může uskutečňovat všechny typy studijních programů (od bakalářského po doktorský studijní program), může uskutečňovat také vědeckou a výzkumnou činnost, dále činnost vývojovou a inovační, uměleckou a další tvůrčí činnost. Neuniverzitní vysoké školy uskutečňují bakalářské a magisterské studijní programy a v souvislosti s tím i tvůrčí činnost. Z hlediska právního vysoké školy mohou být dále děleny na veřejné, soukromé nebo státní. Vysoké školy uskutečňují akreditované studijní programy a programy celoživotního vzdělávání. Typ vysokoškolské vzdělávací činnosti je určen typem akreditovaných studijních programů. Vysokoškolské vzdělání se získává v rámci akreditovaného studijního programu podle studijního plánu programu. Součástí studijního programu je dále vymezen název studijního programu, typ studijního programu, forma, cíle studia, údaje o profilu studijního programu, stanovení profilu absolventa, charakteristika studijních předmětů, pravidla a podmínky pro vytváření studijních plánů, standardní doba studia, podmínky, které musí student splnit v průběhu studia ve studijním programu i po jeho ukončení, udělováný titul aj. Po úspěšném zakončení studia student získá titul „bakalář“ (Bc.) pokud studoval v bakalářském studijním programu, „magistr“ (Mgr.) pokud studoval v magisterském studijním programu nebo „doktor“ (Ph. D.) po úspěšném zakončení doktorského studijního programu. Tituly Bc. a Mgr. jsou uváděny před jménem, titul Ph. D. se uvádí za jménem (*zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*).

1.2 Vzdělávací politika v České republice

Šteigrová (2007) uvádí, že vzdělávací politika České republiky podléhá řadě vlivů přicházejících ze strany mezinárodních, tak i nadnárodních organizací a subjektů. V tomto kontextu uvádí např. Evropskou unii, OECD, Radu Evropy, UNESCO nebo zvláště také Boloňský proces.

Česká republika je součástí Evropské unie od roku 2004. Evropská unie přispívá k rozvoji kvalitního vzdělávání a odborné přípravy tím, že podporuje vzájemnou spolupráci jednotlivých členských států (Tvoríme Evropu, (nedatováno) *Vzdělání a školství* [online, cit. 8. 11. 2023]).

Vašutová (2008) uvádí, že progresivní trend je formulovat společné cíle vzdělávání a strategie vzdělávací politiky na mezinárodní úrovni. Pro státy, které jsou členy Evropské unie jsou formulovány programy a principy, které ovlivňují politiku jednotlivých členských zemí.

V tomto kontextu je nutné uvést, že Evropská unie nemá přímý vliv na vzdělávání v jednotlivých členských zemích a nadnárodní dokumenty jsou navrženy pouze jako doplňující. Evropská unie v tomto ohledu jednotlivým státům uděluje pouze jakési doporučení.

„Pro země je typické, že každý stát si sice zodpovídá za vlastní vzdělávací politiku, avšak všechny země Evropské unie vytvářejí cílené programy integrující evropskou dimenzi do kurikula, tedy do obsahu vzdělávání.“ (Zormanová, 2018, s. 12)

Průcha (2015) označuje vzdělávací politiku státu jako soubor principů, priorit a metod rozhodování o vzdělávacích institucích. Přičemž rozhodování zahrnuje:

strategické cíle rozvoje vzdělávání,

legislativní rámec vzdělávacích institucí,

způsob financování vzdělávání,

stanovení cílů a obsahu vzdělávání,

ovlivňování podmínek činnosti vzdělávacích zařízení,

způsob kontroly vzdělávacích zařízení.

Vzdělávací politika se zjednodušeně zabývá řízením vzdělávací soustavy (Vyhnánková, 2007).

„Vzdělávací politika je, resp. měla by být určována hodnotící analýzou současného a předchozího stavu vzdělávání a vzdělanosti obyvatelstva, prognózou dalšího vývoje společnosti v zemi a také reálně již uskutečněnými přeměnami vzdělávacích institucí a vzdělávacího procesu.“ (Průcha, 2015, s 151)

Vzhledem k nastavení politického systému v České republice vytváří legislativu parlament. Školy, které jsou spravované veřejnou správou mají pravomoce rozděleny mezi ústřední orgány: kraje a obce. Jednotlivé obce zřizují mateřské a základní školy. Kraje zřizují střední, vyšší odborné školy a konzervatoře (Eurydice (nedatováno) *Hlavní rysy vzdělávacího systému* [online, cit. 20.12. 2023]).

Ve všech zemích jsou zavedeny určité právní normy, předpisy, zákony regulující vzdělávání. Nejvyšší českou právní normou ve vzdělávání je *Ústava České republiky*, která je nadřazena všem ostatním zákonům. Další právní normy jsou definovány ve školských zákonech, které schvaluje *Parlament České republiky*. K těmto zákonům dále vydávají předpisy a vyhlášky jednotlivá *ministerstva* (Průcha, 2015).

Gadasová (2010) dodává, že ústředním orgánem v oblasti školství je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Státní správu také vykonává Česká školní inspekce, která je přímo podřízená ministerstvu.

Zmíněné Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sjednocuje státní vzdělávací politiku a je kompetentní zejména pro tyto úkony:

zodpovídá za koncepci, stav a rozvoj vzdělávací soustavy;

určuje obsah vzdělávání, schvaluje rámcové vzdělávací programy, které jsou zároveň podkladem pro tvorbu školních vzdělávacích programů; akredituje vzdělávací program pro vyšší odborné školy a pro vysoké školy;

zodpovídá za státní finanční politiku školství, za sestavení rozpočtu a za stanovení zásad jeho přidělování;

řídí a dohlíží na rejstřík škol, který má ústavní význam: pouze registrovaná instituce má právo poskytovat uznané vzdělání a přijímá veřejné prostředky;

je zřizovatelem institucí pro další vzdělávání pedagogů a zařízení pro výkon ústavní výchovy a také některých škol a školských zařízení (The Ministry of Education, Youth and Sport of the Czech Republic, 2011).

Jednotlivé země uplatňují jako nástroj své vzdělávací politiky strategické programy rozvoje národního vzdělávání, ty jsou označovány jako priority vzdělávací

politiky. Průcha vysvětluje, že se jedná o dokumenty, které formulují základní cíle vzdělávání v daných zemích s výhledem na několik nejbližších let (Průcha, 2015).

Aktuálním dokumentem, který je jakýmsi doporučením EU je dokument nesoucí název *Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě* (ET 2020), který navazuje na jeho předchozí vydání ET 2010 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *ET 2020* [online, cit. 6. 11. 2023]).

Pro Českou republiku se na celostátní úrovni formulují strategické a koncepční dokumenty, které slouží k rozvoji vzdělávací soustavy. Aktuálně se jedná o tyto dokumenty:

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021

Dlouhodobé záměry vzdělávací politiky ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Strategické a koncepční dokumenty* [online, cit. 7.11. 2023]).

Schválením *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* vládou Bílá kniha pozbyla platnost (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2001* [online, cit. 10.11. 2023]).

V této souvislosti nesmíme zapomenout zmínit také závazné dokumenty týkající se vzdělávání.

„Základními dokumenty, které vymezují směr a cíl vzdělávací soustavy v ČR jsou tzv. *Vzdělávací programy*.“ (Gadasová, 2010, s. 9)

Těmito programy máme na mysli *Rámcové vzdělávací programy* (RVP), které jsou vždy určeny k příslušnému stupni vzdělávání. Jedná se např. o:

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV),

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV),

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G),

Rámcový vzdělávací program pro speciální vzdělávání (RVP SV).

Gadasová (2010) uvádí, že se současnými trendy směrem k decentralizaci a diverzifikaci v České republice i v jiných zemích (Slovenska, Německa, Norska,

Švédska, Nového Zélandu) využívá systém dvouúrovňového kurikula, kdy jsou kurikulární dokumenty vytvářeny na dvou úrovních: státní a školní.

„Dvojúrovňová koncepce kurikula znamená, že národní kurikulum nebo rámcový vzdělávací program stanovují východisko, na jehož základě si jednotlivé školy tvoří školní kurikula“ (Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 134).

Maňák, Janík, Švec (2008) přiřazuje ke státní úrovni *Národní program rozvoje vzdělávání*, ale i *Rámcové vzdělávací programy*. Školní úroveň představují *Školní vzdělávací programy*.

Společný kurikulární rámec napomáhá k zajištění shodné úrovně kvality ve všech formách poskytovaného vzdělávání. Pro různé skupiny dětí pomáhá s adaptací na lokální potřeby a okolnosti při zpracování kurikula na úrovni školy (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Zatímco *Rámcový vzdělávací program* stanovuje konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školního vzdělávacího programu, stejně tak i podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nutné materiální, personální, organizační a bezpečnostní podmínky, *školní vzdělávací program* si vytváří konkrétní škola podle svých záměrů, potřeb a nese za ně plnou odpovědnost. Obsah vzdělávání může být uspořádán do ucelených tematických celků (Gadasová, 2010).

1.2.1 Školský management v České republice

Školský management (někdy nazývaný také teorie řízení školství) se vzájemně propojuje s teorií vzdělávací politiky.

Prášilová (2006) označuje školský management řídicím procesem, který je tvořený plynule navazujícími fázemi. Tyto fáze zahrnují plánování, organizování, operativní řízení, kontrolu lidí a činností zajišťující dosažení stanovených cílů.

Podobné pojetí školského managementu má Kochhar (2011), který školský management chápe jako samostatný proces, který se skládá z plánování, organizování, jednání lidí a kontroly, který je prováděný za účelem stanovení a dosažení cílů s využitím lidské bytosti a jiných zdrojů.

Prášilová (2006) do managementu zahrnuje také označení osob (manažerů), kteří usměrňují všechny činnosti v organizaci tak, aby docházelo k co nejefektivnější realizaci činností. Dále dodává, že školský management využívá poznatků dalších věd, k nimž patří např. psychologie, sociologie, ekonomie, lékařství, politologie, matematika, informatika, právní vědy, ekonomie aj.

Průcha (2015, s. 146) definuje školský management jako „*objasňování aktivit vztahujících se k plánování, organizování a kontrole činnosti institucí tvořících vzdělávací systém.*“ Vysvětluje, že termín objasňování je třeba chápat jako popis a výklad aktivit, ale i jako návrhy a koncepce na jejich inovace a zdokonalování.

Surya (2011) podotýká, že školský management se týká aplikace teorie a praxe managementu do oblasti vzdělávání či výchovy.

Kolář (2012) vysvětluje školský management jako víceúrovňový systém řízení a organizace, přičemž jednotlivé úrovně jsou rozepsány následovně:

makroúroveň je v kompetenci ministerstva školství,

střední úroveň je v kompetenci krajských úřadů,

lokální úroveň představují obecní úřady.

1.2.2 Organizace, správa a řízení

Jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.1 vzdělávací soustava České republiky zahrnuje tyto vzdělávací instituce:

mateřské školy,

základní školy,

střední školy (gymnázia, střední odborné školy a střední odborné učiliště),

konzervatoře,

vyšší odborné školy,

jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky,

základní umělecké školy,

vysoké školy a školská zařízení.

Mezi další druhy školských zařízení řadí Gadasová (2010) tyto: školská zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení, školská zařízení pro zájmové a další vzdělávání, školská účelová zařízení, výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování a školská zařízení ústavní nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči.

Všechny výše zmiňované školy (mateřské, základní, střední, konzervatoře, vyšší odborné školy, jazykové školy, základní umělecké školy) se řídí *školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Vysoké školy se řídí *zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů*.

Základními principy, jimiž se poskytování vzdělávání řídí jsou obsaženy v *Listinách základních práv a svobod*. Právní úpravu zajišťuje školám několik zákonů. Podrobnější úpravu dílčích problémů vzdělávání obsahují jednotlivé vyhlášky.

Národní politika je určována strategickými a koncepčními dokumenty (viz kapitola 1.2). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zpracovává strategické dokumenty. Státní správu v regionálním školství (ve všech školách s výjimkou vysokých) vykonávají: na centrální úrovni Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, popř. jiná ministerstva nebo ČŠI. Na regionální úrovni krajské úřady, na místní úrovni obecní úřady s rozšířenou působností, na úrovni institucí ředitelé škol a školských zařízeních. Samosprávu vykonávají školské rady, obce a kraje. Vysoké školy jsou samosprávné instituce (Eurydice (nedatováno) *Základní principy a národní politika* [online, cit. 22. 12. 2023]).

1.2.3 Financování vzdělávání

Financování školství souvisí s organizací a správou vzdělávací soustavy.

Základní podmínkou pro financování školy je zařazení příslušné školy do rejstříku škol. Pokud škola není zařazena v rejstříku škol nemůže být financována. Druhou podmínkou je, že finanční prostředky lze použít na financování do maximálně uvedené a zařazené kapacity školy (Černá, Marinčák, Svoboda, 2015).

U veřejných škol a školských zařízení zapsaných v rejstříku škol jsou z prostředků státního rozpočtu financovány mzdové výdaje a náklady vyplývající z pracovně právních vztahů (Valenta, 2018).

Francová (2004) tvrdí, že školství je financováno z veřejných rozpočtů. Veřejné rozpočty zahrnují finance ze státního rozpočtu i finance orgánů místní samosprávy (tj. rozpočty obcí a krajů).

Školský zákon (§ 160) uvádí, že finanční prostředky ze státního rozpočtu jsou vyčleněny na činnost pro školy a školská zařízení, které jsou zřizované obcemi nebo svazky obcí, s výjimkou školských a ubytovacích zařízení a uvádí, že finanční prostředky poskytuje na platy, náhrady platů, mzdy nebo náhrady mezd, na odměny za pracovní pohotovost, odměny, odstupné, na výdaje na úhradu pojistného, na sociální zabezpečení a příspěvky na státní politiku zaměstnanosti, na úhradu pojistného na všeobecné zdravotní pojištění, na přiděly do fondu kulturních a sociálních potřeb i na ostatní náklady vyplývající ze základních pracovněprávních vztahů.

Z prostředků státního rozpočtu jsou financovány i výdaje, které jsou spojeny s výukou dětí, žáků a studentů se SVP, výdaje na učební pomůcky, školní potřeby a učebnice, výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků a výdaje na činnosti, které souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání (Valenta, 2018).

Nad správností a efektivitou využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu dohlíží Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Ministerstvo provádí předběžnou, průběžnou i následnou kontrolu podle zvláštních právních předpisů. Dále stanovuje zásady, podle kterých krajské úřady provádějí rozpis financování pro školy a školská zařízení, stanovuje návrhy rozpočtů pro obecní úřady obcí s rozšířenou působností a stanovuje určení výše krajských normativů (*školský zákon*, § 170).

Školy získávají prostřednictvím normativů finanční prostředky ze státního rozpočtu na zajištění vzdělávání v celém rozsahu vyplývajících z platných dokumentů pro daný druh školy či obor vzdělávání (Valenta, 2018).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tedy přiděluje finance vyčleněné ze státního rozpočtu krajským úřadům. Krajské úřady na základě zásad stanovených ministerstvem přidělují peníze předškolním zařízením, školám a školským zařízením, které jsou spravovány příslušnými obcemi (Francová, 2004).

Od ledna roku 2020 platí pro školy tzv. normativně nákladový systém financování. Peníze jsou školám přidělovány přímo ze státního rozpočtu, přičemž

předešlý normativ na žáka byl nahrazen normativem na jednoho pedagoga (Eurydice (nedatováno) *Financování předškolního a školního vzdělávání* [online, cit. 8. 2. 2024]).

Krajské úřady si stanoví a zveřejní krajské normativy na základě *vyhlášky č. 310/2018 Sb., o krajských normativech*. Kraje pak přidělují finanční prostředky ve výši součinu počtu tzv. *jednotek* a příslušného krajského normativu (vyhláška č. 310/2018 Sb., o krajských normativech).

Ostatní výdaje (investiční výdaje, výdaje na provoz a výdaje nad výše uvedený rozsah prostředků státního rozpočtu) financuje školám a školským zařízením zřizovatel ze svého rozpočtu (Valenta, 2018).

Na základě sesbíraných informací lze tvrdit, že vzdělávací systém je složitá struktura mnoha vzájemně provázaných procesů, institucionálních vztahů, příčin a důsledků. V této diplomové práci však není možné tyto vzájemně provázané procesy detailněji popsat, proto jsou zde stručně shrnuty.

Následující kapitola se zaměřuje na přípravné vzdělávání učitelů v České republice.

2 PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ PŘEŠKOLNÍCH UČITELŮ

V předchozí kapitole byla věnována pozornost vzdělávacímu systému České republiky. V návaznosti na to, se tato kapitola bude věnovat přípravnému vzdělávání předškolních pedagogů.

Z hlediska historie se povolání učitele mateřské školy řadí mezi poměrně nové povolání, to se do učitelské kategorie dostalo až v průběhu 20. století. V jiných zemích jsou v současnosti předškolní pedagogové zařazovány mezi sociální pracovníky, nikoli mezi učitele (Opravilová, 2016).

Podle výpovědí učitelek mateřských škol, společnost na učitele mateřských škol nahlíží jako na *lepší variantu hlídání dětí* ve věku, než děti nastoupí do školy, pozastavují se nad délkou prázdnin nebo relativně volnou pracovní dobu. Tito lidé si často neuvědomují, jaké požadavky jsou na učitele kladeny a povolání učitele často podhodnocují (Wiegerová, 2015).

Dle Burkovičové (2006) by učitel mateřské školy měl být silnou osobností s přirozenou autoritou, která své okolí přesvědčuje o své vysoké kvalifikovanosti a odbornosti v profesní pedagogické oblasti.

Počáteční vzdělávání je zásadní pro kvalitu učitelů, jelikož učitele vybavuje znalostmi a dovednostmi, aby mohli efektivně učit a uspokojovat potřeby institucí a dětí, žáků a studentů. To platí pro učitele, kteří pracují ve vzdělávání a péči v raném dětství, na základních nebo středních školách nebo vzdělávání dospělých (OECD (nedatováno) *Teacher initial education* [online, cit. 1.2. 2024]).

Kvalifikovat se jako učitel mateřské školy v České republice lze několika způsoby. Prvním způsobem je studium na středních pedagogických školách, dalším způsobem je studium na vyšších odborných školách (dále jen VOŠ). Třetím způsobem je studium na vysokých školách (dále jen VŠ) ve studijních programech zaměřených na pedagogiku předškolního věku či učitelství 1. stupně základní školy. Čtvrtým způsobem je rozšíření kvalifikace v programu celoživotního vzdělávání na vysokých školách zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.

Od roku 2005 jsou za učitele mateřských škol považovány osoby, které vystudovaly vysokoškolský program zaměřený na speciální pedagogiku a od roku 2012 i osoby, které vystudovaly VOŠ taktéž v programu speciální pedagogika

(Eurydice (nedatováno) *Přípravné vzdělávání učitelů pro předškolní a školní vzdělávání* [online, cit. 3.1. 2023]).

Věda, která se zabývá problematikou učitele jakéhokoliv stupně a zaměření se nazývá pedeutologie.

Pedeutologie řeší otázky vzdělání a komplexní přípravy učitelů, jejich kompetencí, odpovědnost učitele, potřebných osobních vlastností i otázky výběru učitelské profese (Kolář a kol., 2012).

2.1 Střední školy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol

V současné době je možné se kvalifikovat jako učitel mateřské školy na středních pedagogických školách ve studijním oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika [75-31-M/01]. Absolventi oboru Pedagogické lyceum [78-42-M/03] jsou během čtyřletého maturitního studia připravováni zejména ke studiu na vysoké škole, popř. mohou pracovat na pozici asistenta pedagoga. Studium obou oborů je čtyřleté, zakončené maturitní zkouškou. Studium je uskutečňováno převážně denní formou, objevují se však i zkrácené či dálkové formy (např. Obchodní akademie, SpgŠ a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Beroun; Spgš a SZŠ svaté Anežky České; Akademie práva, pedagogiky a podnikání s.r.o. Třebíč; Gymnázium Jana Blahoslava a SpgŠ Přerov).

Podle zákona č. 561/2004 Sb., zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*) § 60 v České republice jsou povinnou součástí přijímacích zkoušek v oborech vzdělání s maturitní zkouškou *jednotné přijímací zkoušky* (dále jen JPZ). JPZ zahrnují test z českého jazyka a literatury a test z matematiky. Ředitel školy může stanovit ke zmiňovaným JPZ také školní přijímací testy, zvláště pokud je o studovaný obor velký zájem.

Např. Na Střední pedagogickou školu v Berouně vykonávají uchazeči kromě státních přijímacích zkoušek ještě školní přijímací zkoušku, a to z jazykové, hudební nebo tělesné výchovy (Obchodní akademie, střední pedagogická škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Beroun (nedatováno) *Přijímací řízení-denní studium* [online, cit. 15.1. 2024]).

Na Střední pedagogickou školu v Boskovicích vykonávají uchazeči zkoušku pohybových předpokladů (Střední pedagogická škola, Boskovice, 2023 [cit. 15.1. 2024]).

Na SpgŠ je v rámci přihlášky ke studiu vyžadován posudek o zdravotní způsobilosti uchazeče od praktického lékaře dle *nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání v příloze č. II.*, kde je stanoveno, že uchazeči oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika nemohou být přijati, pokud trpí prognosticky závažnými poruchami mechanismu imunity nebo závažnými duševními nemocemi a poruchami chování.

Dle Průchy (2013) příprava na středních pedagogických školách obsahuje výuku všeobecných a odborných předmětů, pedagogiku, psychologii a praktickou přípravu v mateřských školách.

Absolventi, kteří studovali ve studijním oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika [75-31-N/03] se uplatní jako učitelé předškolního vzdělávání ve státním, soukromém nebo církevním sektoru, dále také jako učitel zájmového vzdělávání, vychovatelka ve školní družině, školním klubu, škole v přírodě, dětské léčebně, v domovech mládeže, střediscích volného času apod. Absolventi oboru Pedagogické lyceum [78-42-M/03] jsou připravováni ke studiu na vysokých a vyšších odborných školách v oborech připravující učitele mateřských, základních, středních škol a vychovatele. Mohou studovat také jiné obory (psychologii, sociální pedagogiku, sociální práci). Získávají předpoklady pro práci asistenta pedagoga nebo pro pomoc rodině při individuálním vzdělávání a péče o děti (NPI (nedatováno) *Předškolní a mimoškolní pedagogika; Pedagogické lyceum* [online, cit. 2.2. 2024]).

2.2 Terciární vzdělávání

Jelikož se tato práce zaměřuje především na přípravu učitelů mateřských škol na úrovni terciárního vzdělávání, z tohoto důvodu bude tento stupeň uveden stručně a informace k přípravě učitelů mateřských škol na těchto druhých škol budou podrobněji rozepsány v následujících dvou subkapitolách.

Třetí možností, jak získat kvalifikaci učitele mateřské školy je studiem na vyšších odborných školách či na vysokých školách. Vyšší odborné a vysoké školy dle *Mezinárodní klasifikace ISCED 2011* řadíme na úroveň terciárního vzdělávání.

Pojem terciární vzdělávání není legislativně definován, můžeme ho však nalézt v mnoha dokumentech a odborných publikacích.

Terciární vzdělávání vysvětluje *Bílá kniha* (2001, s. 63), která říká, že „*terciárním sektorem vzdělávání se rozumí všechny typy státem uznaného vzdělávání občanů, navazující na úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání ukončené maturitní zkouškou.*“

Národní ústav odborného vzdělávání (2012) člení terciární sektor na vyšší odborné školy a vysoké školy.

Podmínkou přijetí na VOŠ je ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou. Podrobnosti jsou stanoveny ředitelem školy a součástí může být i přijímací zkouška. Akreditaci těmto školám uděluje MŠMT na základě stanoviska Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání. Studium se ukončuje absolutoriem, které se skládá ze zkoušky odborných předmětů, zkoušku z cizího jazyka a obhajoby absolventské práce (*školský zákon*, 2004).

Po studiu na vyšší odborné škole není možné se přihlásit do navazujícího magisterského studia, ke kterému je třeba ukončené bakalářské vzdělání (Eurydice (2024) *Terciární vzdělávání* [online, cit. 10.2. 2024]).

Dle *Mezinárodní standardní klasifikace ISCED 2011* se vyšší odborné vzdělání řadí na úroveň 655, jak bylo zmíněno v subkapitole 1.1.4.

Vysoké školy poskytují také terciární úroveň vzdělávání. VŠ poskytují tři typy studijních programů: bakalářský, magisterský a doktorský studijní program.

Bakalářské studijní programy pro učitele mateřských škol jsou dle *Klasifikace ISCED 2011* zařazeny na úroveň 645 (Národní ústav pro vzdělání, 2015 [online, cit. 2024-02-12]).

Absolventi bakalářských studijních programů zaměřených na přípravu učitelů mateřských škol mohou ve studiu dále pokračovat v navazujících magisterských nebo doktorských studijních programech.

Podmínkou pro přijetí na vysoké školy je ukončené střední vzdělání s maturitní zkouškou a přijímací zkouška, kterou si škola stanovuje sama (zákon o vysokých školách, 1998).

Studium se uskutečňuje podle studijního plánu v rámci akreditovaného studijního programu, což uděluje Národní akreditační úřad pro vysoké školství.

Studium se ukončuje v případě:

bakalářského programu: státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce

magisterského programu: státní závěrečnou zkouškou a obhajobou diplomové práce

doktorského programu: státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce (*zákon č. 111/1998, o vysokých školách a o změně a doplnění dalších údajů*).

Na terciární vzdělávání učitelů mateřských škol upozornilo před pár lety OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development), Národní program rozvoje vzdělávání a učitelé, kteří měli potřebu dodatečně se vzdělávat na VOŠ a VŠ z důvodu nedostatečného vzdělání v oblasti psychologie a speciální pedagogiky (Wiegerová a kol., 2015).

Je důležité, připomenout si, že mateřská škola již nemá funkci pouze pečovatelskou, ale i vzdělávací a v souvislosti s tím, je nutné zajistit kvalitní přípravu učitelů a požadovat jejich vzdělávání na terciární úrovni.

V posledních letech se na vzdělávání učitelů zaměřuje mnoho autorů odborných publikací, ale i dokumenty vzdělávací politiky.

Syslová, Borkovcová, Průcha (2014) odkazují na sdělení Evropské komise z roku 2011, které upozorňuje na to, že doposud byla věnována pozornost kvantitativním ukazatelům a nyní je třeba směřovat ke zlepšení přístupnosti předškolní výchovy a rané péče a zajistit kvalitu poskytovaných služeb.

V dokumentu Starting Strong III. (2012) jsou vymezeny klíčové nástroje politiky, ve kterých je zmíněno, že kvalitu předškolního vzdělávání můžeme podporovat několika způsoby, přičemž je zde zmíněna i kvalifikace, odborná příprava a pracovní podmínky učitelů.

Na zmiňovanou problematiku reaguje také vláda České republiky, která v roce 2014 schválila strategický dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Tento dokument již není aktuální, ale poukázal na to, že českému vzdělávacímu systému chybí formulované představy o tom, jaké parametry má naplňovat kvalitní škola, a v souvislosti s tím vláda poukázala na to, že je třeba

formulovat cíl, vytvořit a zveřejnit kritéria kvalitní školy (Česká školní inspekce (nedatováno) *O kritériích*. [online, cit. 12.2. 2024]).

Kritéria tzv. *kvalitní školy* vytvořila ČŠI, která je pověřena hodnocením kvality a efektivity ve vzdělávání na celostátní úrovni. S cílem maximální podpory škol, školských zařízení, ředitelů i učitelů na cestě k průběžnému zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání připravila nový metodický portál s názvem *Kvalitní škola* (Česká školní inspekce (nedatováno) *Kvalitní škola-metodický portál*. [online, cit. 12.2. 2024]).

Nicméně v aktuálním a platném dokumentu *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* je jednou z priorit zvyšování kvality přípravného vzdělávání učitelů, k čemuž je třeba provést analýzu úrovně kvality středního vzdělávání v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, dále i přípravného vyššího odborného a vysokoškolského vzdělávání vzhledem k potřebám praxe. Na základě tohoto zjištění je třeba připravit možnost úpravy obsahu i způsobu vzdělávání v oboru či studijním programu na SŠ, VOŠ i VŠ, o čemž pojednává i má diplomová práce, a to v empirické části práce.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ poukazuje na prohlubující se nerovnosti v kvalitě vzdělávání mezi jednotlivými kraji a školami, zmiňuje také nedostatek kvalifikovaných a kvalitních učitelů v konkrétních oblastech. Klást důraz bude i na posilování digitálních kompetencí učitelů, aby je mohli integrovat do výuky. Strategie také vnímá, že stabilizovat kvalitu práce učitelů a podpořit její zvyšování se nedaří z důvodů dlouhodobého neadekvátního finančního ohodnocení, nedostatečná podpora práce učitelů, rostoucích nároků nebo zvyšující se průměrný věk učitelů a jejich nedostatek na trhu práce. Strategie zmínila, že je třeba vytvořit kompetenční profil učitelů, který popíše předpoklady a kompetence (znalosti, dovednosti a postoje) učitelů, který bude schopen zvládat zátěž této profese, aplikovat moderní formy výuky a který bude schopen reagovat na měnící se potřeby věkově heterogenní populaci dětí, žáků a studentů. Dále nastínila, že se zaměří na zkvalitňování výuky na pedagogických fakultách, zejména však na propojení studia s praxí a posílí financování v oblasti podpory učitelů.

Z hlediska historie požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol přinesla *Bílá kniha* v roce 2001. Tento požadavek byl v povědomí již delší dobu před tím (Syslová, 2013).

Syslová (2017) uvádí, že první zmínky o požadavku na vysokoškolské vzdělávání přinesl 1. sjezd učitelstva roku 1920. Odkazuje se například na citace různých autorů. Příhoda (1937, s. 21), který říká, že „*je paradoxem, že ti, kdo ošetřují chrup dětí, mají úplné vysokoškolské vzdělání, kdežto učitelé pečující o „duši“ dětí mají se spokojit jen se vzděláním nižším*“ nebo Vrána (1946, s. 42), který k požadavku na vzdělávání učitelek mateřských škol uvedl, že „*pro mateřské školy bychom měli mít nejlepší učitelky ze všech školských kategorií a školských stupňů, třebaže se tento požadavek může zdát přemrštěný. Ale není přemrštěný, jestliže pochopíme, jak velký, zodpovědný a obtížný úkol svěřujeme učitelkám mateřských škol. Pokaží – li něco učitel u žáka desetiletého, dvanáctiletého, lze to ještě napravit. Ale počíná – li si nemoudře vychovatelka dítěte ve věku předškolním, nikdo nikdy již nenapraví chyby, jichž se dopustila.*“

Uzákonění vysokoškolského vzdělání učitelů tak bylo vládně nařízeno dne 27. srpna 1946. V roce 1950 kvůli nedostatku učitelů bylo opět schváleno středoškolské vzdělání, a to i pro učitele základních škol (Syslová, 2013).

Syslová (2017) uvádí, že od roku 1950 byla otevřena pedagogická gymnázia a v roce 1958 byla přeměněna na pedagogické školy.

V 70. letech proběhlo mnoho výzkumů, které přinesly informace o obrovském potenciálu předškolního období, proto mnoho zemí následně začaly tvořit kognitivně orientované vzdělávací programy. V České republice to opět otevřelo požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol a v roce 1970 bylo obnoveno jako nepovinné. Toto studium nabízela Univerzita v Olomouci a v Praze. V Olomouci toto studium skončilo v roce 1975 a na pražské s různými obměnami a inovacemi pokračuje dodnes. Původní studijní program Předškolní pedagogika byl v roce 1993 přeměněn na Učitelství pro mateřské školy, který je v současné době realizován na všech zmíněných VŠ v následující subkapitole (Syslová, 2013).

2.2.1 Vyšší odborné školy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol

První variantou terciárního vzdělávání je pro získání kvalifikace učitele mateřské školy možné absolvovat studijní obory na vyšších odborných školách. VOŠ zaměřené na přípravu učitelů jsou zařazeny dle *Mezinárodní klasifikace ISCED 2011* na úroveň 655 (Národní ústav pro vzdělání, 2015 [online, cit. 2024-02-12]).

Vyšší odborné školy poskytují studijní obor Předškolní a mimoškolní pedagogika [75-31-N/03], přičemž absolvent se uplatní jako učitel předškolního vzdělávání, učitel mateřské školy ve státním, soukromém, církevním sektoru nebo v institucích s alternativním vzdělávacím programem nebo jako učitel zájmového vzdělávání, vychovatel/ka ve školní družině, školním klubu, škole v přírodě, dětské léčebně a ozdravovně, animátorka při vedení v zájmové činnosti v domech dětí a mládeže, střediscích volného času apod. (NPI (nedatováno) *Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online, cit. 5.2. 2024]).

VOŠ jsou zařazovány na úroveň terciárního neuniverzitního vzdělání. Tento stupeň vzdělávání u nás začaly vznikat přibližně v 90. letech 20. století, kdy vstoupily v platnost dřívějším školským zákonem (*zákon č. 29/1984 Sb.*) jako nový typ vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání* [online, cit. 10.1. 2024]).

O tom, jak se na těchto školách studenti učí a jaká je jejich kvalita pedagogického vzdělání po jejich absolvování nejsou k dispozici publikované poznatky (Průcha, 2015).

VOŠ jsou určeny pro absolventy středních škol s maturitní zkouškou, kteří si chtějí zvýšit svou kvalifikaci a nevyhovuje jim příliš teoreticky zaměřené vysokoškolské studium (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání* [online, cit. 10.1. 2024]).

V České republice jsou VOŠ různého zaměření. Nejčastěji se jedná o zaměření zdravotnické, sociální, ekonomické, technické, ale jsou zde zastoupeny i VOŠ pedagogické, které zmíním vzhledem k tématu diplomové práce. Jedná se např. o:

Vyšší odbornou školu pedagogickou a Střední pedagogickou školu, Litomyšl

Vyšší odbornou školu pedagogickou a sociální a Střední pedagogickou školu, Kroměříž

Vyšší odbornou školu pedagogickou a sociální, Střední odbornou školu pedagogickou a Gymnázium, Praha

Vyšší odbornou školu sociálně pedagogickou a teologickou-JABOK, Praha

Svatojánskou kolej-Vyšší odbornou školu pedagogickou, Svatý Jan pod Skalou (Průcha, 2015).

VOŠ jsou zpoplatněné, poskytují vzdělání v prezenční a dálkové formě po dobu tří let. Vzdělání je ukončeno absolutoriem a jejich absolventi získají neakademický titul DiS. (diplomovaný specialista) uváděný za jménem (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání* [online, cit. 10.1. 2024]).

2.2.2 Vysoké školy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol

Druhou variantou terciárního vzdělávání je pro získání kvalifikace učitele mateřské školy možné absolvovat studijní programy na vysokých školách.

Grecmanová a kol. (2013) uvádí, že v poslední době docházelo ke změnám českého vysokého prostředí v oblasti počtu přijímaných studentů, ale i nároků na připravenost uchazečů ke studiu na vysoké škole. Tyto změny kladou zvyšující se nároky na organizaci VŠ a na jejich pracovníky. Na tyto změny reaguje každá VŠ v obsahu vzdělávání, v jeho struktuře, ale i jeho organizaci. Změny v organizaci a nárocích zasáhly nejvíce pedagogické fakulty a fakulty připravující učitele.

Průcha (2015) ve své publikaci uvádí, že počet studentů na pedagogických fakultách představuje asi 10 % z celkového počtu studentů českých VŠ (veřejných).

V České republice připravuje učitele mateřských škol deset veřejných VŠ v bakalářském studijním programu. Jedná se o:

Univerzitu Karlovu v Praze,

Masarykovu univerzitu v Brně,

Univerzitu Palackého v Olomouci,

Univerzitu Hradec Králové,

Západočeskou univerzitu v Plzni,

Univerzitu Tomáše Bati ve Zlíně,

Univerzitu Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,

Ostravskou univerzitu,

Technickou univerzitu v Liberci,

a Jihočeskou univerzitu v Českých Budějovicích.

Bakalářské studijní programy Učitelství pro mateřské školy na všech těchto zmíněných univerzitách jsou uskutečňovány na pedagogických fakultách s výjimkou Technické univerzity v Liberci.

Na těchto školách jsou rozdíly ve vstupních i výstupních požadavcích na studenty, v tom, jak jsou ve studijních programech zastoupeny jednotlivé předměty, ale i v počtu hodin těchto předmětů a odborných pedagogických praxí, což je určeno studijními plány, formami a délkou studia (Průcha, 2015).

Andrysová (2018) uvádí dva modely přípravy učitelů, které jsou aplikovány na pedagogických fakultách.

Prvním modelem je concurrent model neboli souběžný model. V tomto modelu budoucí učitelé studují paralelně předměty všeobecného základu a vybrané kvalifikační předměty (pedagogické, didaktické, psychologické) a v průběhu studia absolvují na těchto školách praktický výcvik.

Druhým typem je consecutive model neboli následný model, kdy studenti nejdříve vystudují první úroveň terciárního vzdělávání v nějakém oboru a až po jeho ukončení se připravují na učitelskou profesi v dalším pedagogickém studiu. Předmětová a pedagogická složka jsou odděleny. V tomto modelu je praktický výcvik zařazen až na závěr studia ještě před tím, než student získá kvalifikaci.

3 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

3.1 Učitel mateřské školy pohledem legislativy

Edukační proces v mateřských školách vedou nepochybně učitelé mateřských škol. V mé práci je používán termín učitel, jelikož vycházím ze *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, kde je definováno, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, přičemž zmiňovanou přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, školský logoped, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.

V tomto zákoně (č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) jsou dále stanoveny požadavky na odbornou kvalifikaci pedagogických pracovníků, včetně učitele mateřské školy. Zde je uvedeno, že:

„Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,*
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,*
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,*
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo

g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b)“

Z vypsaného zákona vyplývá, že pro povolání učitele mateřské školy je třeba minimálně absolvovat maturitní zkoušku z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku na střední pedagogické škole (dále jen SpgŠ), což je všeobecně nejnižší možná úroveň pro učitele mateřských škol. Zatímco v zahraničních zemích je pro povolání učitele třeba minimálně absolvovat bakalářský studijní program na vysoké škole, což můžeme vidět v příloze této práce (obrázek 6).

Kateřina Valachová (ministryně školství, mládeže a tělovýchovy ČR v letech 2015 - 2017) vydala vyjádření k požadavku na vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol, ve kterém uvedla, že v předškolních zařízeních proběhnou nějaké změny, a tím pádem není možné se momentálně věnovat novele zákona zakotvující povinné bakalářské studium pro všechny učitele v mateřských školách, ovšem informuje o tom, že Česká republika nebude ignorovat mezinárodní trend postupného zvyšování pregraduálního vzdělání učitelů mateřských škol (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (nedatováno) *Ministryně k vysokoškolskému vzdělání učitelů mš* [online, cit. 1.2. 2024]).

Kvalifikovat se jako učitel mateřské školy je možné i při studiu na VOŠ nebo na vysokých školách ve studijních programech zaměřených na pedagogiku předškolního věku či učitelství prvního stupně základní školy, jak již bylo zmíněno výše.

Povinnosti učitele mateřské školy jsou vymezeny i v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání* (2021) v kapitole čtrnácté.

Zde je uvedeno hned několik povinností:

Učitel mateřské školy odpovídá za zpracování školního (třídního) vzdělávacího programu v souladu s požadavky *RVP PV*. Dále odpovídá za to, že program pedagogických činností je plánovaný a cílevědomý, že je pravidelně sledován nejen průběh vzdělávání, ale že jsou hodnoceny i jeho podmínky a výsledky vzdělávání (*RVP PV*, 2021).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) dále uvádí, že učitel mateřské školy vykonává tyto odborné činnosti:

analyzuje věkové a individuální potřeby dětí,

zajišťuje profesionální péči, realizuje nejen individuální, ale i skupinové vzdělávací činnosti tak, aby cílevědomě rozvíjel děti,

projektuje výchovné a vzdělávací činnosti,

hledá vhodné metody pro individualizované vzdělávání,

využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky dle věku a potřeb dětí, plánuje a realizuje individuální výchovně vzdělávací činnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a mnoho dalšího.

3.2 Učitel mateřské školy pohledem odborné literatury

Učitelem mateřské školy se zabývá mnoho autorů odborných publikací.

Učitel podle Opravilové (2016) je profesionálně kvalifikovaný pracovník, který dětem zprostředkuje vybrané poznatky cestou plánovaného, připraveného, řízeného a organizovaného vyučování, které se dále konkretizuje a zpřesňuje vzhledem k obsahu poznatků, způsobu jejich předávání, přípravě, organizaci, řízení školské instituce a podle věku vyučovaných.

Hmelak, Vodopivec (2012) uvádí, že předškolní učitel děti nejen vychovává, ale také vzdělává. Své působení na děti kombinuje se svými kolegy, spolupracuje také s rodiči, aby všichni vytvářeli co nejlepší prostředí pro učení dětí. Učitel neustále rozšiřuje své znalosti a poznává nové metody práce s malými dětmi, poznává nové technologie a různé způsoby motivace k rozvoji co nejvíce dovedností a kompetencí.

Vališová a Kasíková (2010) považují učitele za zprostředkovatele teorií, poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků a tradic.

Učitelka mateřské školy vychází z představ ideální, laskavé matky, jejíž péče je podložena mateřskými instinkty a láskou, obohacená příslušnými dovednostmi a vzděláním. Učitelka je vůdcem dítěte, který plánuje, iniciuje činnosti, radí, vysvětluje, pomáhá a citlivě individuálně přistupuje ke každému dítěti dle jeho vlastních potřeb i celé skupiny (Opravilová, 2016).

„Být učitelem-stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti-znamená být v první řadě osobností.“ (Vališová, Kasíková, 2010, s. 16)

Učitel mateřské školy by měl být kvalifikovaným odborníkem v oblasti předškolního vzdělávání. Měl by být vyzrálý, flexibilní, tvůrčí, komunikativní a empatický (Kotová, 2021).

3.2.1 Kvalita učitele a profesní standard

Kvalita učitelů zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání (Spilková a Tomková, 2010).

Hmelak, Vodopivec (2012, s. 225) uvádí, že *„kvalita předškolního učitele, jak profesionálního, tak lidského vždy byl a bude určující faktor kvality předškolního vzdělávání.“*

Pokud se podíváme na povolání učitele mateřské školy, učitel je odborník, který by měl pro děti plánovat obsah vzdělávací nabídky v souladu s platnými kurikulárními dokumenty, připravovat různé množství pomůcek, provádět pedagogickou diagnostiku dítěte, promýšlet alternativní způsoby nabídky pro děti se SVP a provázanost vzdělávacího obsahu, poskytuje rady rodičům, doporučuje návštěvu speciálně-pedagogického centra či jiného zařízení, je v kontaktu s jinými odborníky (např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, se sociálními pracovníky i se školskými poradenskými zařízeními). Toto je jen výčet několika málo činností, které učitel musí běžně vykonávat, a proto je natolik důležité, aby dítě v předškolním zařízení vzdělával vysoce kvalitní učitel.

Coufalová a Asztalos (2010) uvádí, že zvyšování kvality učitelů se stalo všeobecně politickou prioritou pro mnoho zemí světa.

Několik výzkumů ukázalo, že kvalifikace učitelů a pečovatelů přispívá ke zvýšení kvality pedagogického procesu, a tím i v konečném důsledku k lepším výsledkům dětí. Kvalifikace učitelů není to jediné, co ovlivňuje výsledky dětí a žáků, ale i schopnost celého pedagogického kolektivu vytvářet vysoce kvalitní prostředí. Kvalitu učitelů, a tím i kvalitu předškolního vzdělávání, mohou zvyšovat také pracovní podmínky. Pracovní podmínky vedou ke spokojenosti učitelů se zaměstnáním, což ovlivňuje i jejich chování, postoje, stabilnější a citlivější vztahy na

pracovišti a napomáhají k lepšímu vývoji dítěte (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

Mnoho autorů spojuje tyto dva termíny: kvalitu s profesionalitou, jak uvádí Syslová (2015).

Pokud se zaměříme na vývoj pojetí kvality učitele dostaneme se až do 60. let 20. století. Na konci 60. let byly vytvářeny popisy činností, žádoucích dovedností, vlastností, chování apod., kterými by měl učitel disponovat (Spilková a Tomková, 2010).

Vlastnosti, kterými by měl učitel disponovat uvádí např. Opravilová (2016). Podle autorky se jedná zejména o otevřenost, citlivost, empatii, trpělivost, sebeovládání, vyrovnanost a odpovědnost.

Vlastnosti úspěšného učitele vymezil také Holeček (1997):

1. Osobnostní vlastnosti (charakterové, temperamentové, smysl pro spravedlnost, dbát na svůj zevnějšek),
2. Didaktické dovednosti (schopnost výkladu, vysvětlování, herectví, zájem o obor, přiměřená dominantnost učitele),
3. Pedagogicko–psychologické charakteristiky (způsob hodnocení, vztah k žákům, vytvoření příjemného prostředí a atmosféry ve třídě).

Později byly však charakterové vlastnosti podrobovány kritice a začíná se prosazovat dynamické pojetí požadavků na učitele.

Od 80. let převládá názor, že kvalita učitele zahrnuje mnoho vzájemně provázaných aspektů a dimenzí, z nichž některé jsou těžko pozorovatelné a hodnotitelné. Do řady pedagogických výzkumů a teorií se do popředí dostávají profesní znalosti učitele (Spilková a Tomková, 2010).

Právě na konci 80. let vyvinul Schulman (1986; 1987) modely popisující základní znalosti učitelů, které rozdělil do sedmi kategorií:

Obecné pedagogické znalosti (principy a strategie výuky),

Oborové/předmětové znalosti,

Znalosti oborově didaktické (porozumění obsahu a interpretace dětem),

Znalosti kurikula (programy, materiály a učebnice),

Znalosti studentů a jejich charakteristik (vývojové a individuální potřeby),

Znalosti vzdělávacích kontextů (vzdělávací politika, školský systém, sociokulturní prostředí),

Znalosti vzdělávacích účelů, cílů a hodnot jejich filozofických a historických základů.

V 90. letech se kvalitou učitele začaly intenzivněji zabývat vyspělé země, ty začínají formulovat profesní kompetence učitelů (Spilková a Tomková, 2010).

Janík (2005) upozorňuje na to, že pro termín kompetence jsou používány další různá spojení: kompetence učitele, klíčové kompetence učitele, profesní kompetence, pedagogické kompetence nebo učitelské kompetence.

Kompetence učitele definovali Průcha, Walterová a Mareš (2001, s. 103-104) jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd.*“

Vašutová (2001, s. 30-31) profesní kompetenci chápe jako pojem receptivní, kterým jsou označovány kvality učitele, které získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí ve své profesní dráze. Profesní kompetence zahrnují znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.

Houston in Zakrah (2018) chápe kompetence jako požadavky na vzdělávání učitelů založené na znalostech, dovednostech a hodnotách, které musí učitel prokázat, než úspěšně dokončí program vzdělávání učitelů.

Pro vysvětlení a definování profesních kompetencí autoři často používají termíny: znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje učitele, které budou následně objasněny.

Suchánková (2009, s. 21) termín znalost vysvětluje jako „*osvojený souhrn teoretických poznatků, představ, pojmů, komplexních poznatkových struktur a teorií, nabytý záměrným i nezáměrným učením, praktickou činností a zkušenostmi osobními i společensko - historickými.*“

Průcha a Veteška (2014) označují termín *znalost* jako ekvivalent k termínu vědomost.

Pedagogické dovednosti dle Dytrtové a Krhutové (2009) jsou základem profesní identity učitele. Nejčastěji jsou popisovány jako účelná a cílená činnost učitele. Uvádí také, že u některých jedinců se formují na základě dědičných dispozic.

Pedagogické dovednosti popisuje i Kyriacou (2007). Ten nejdříve vypracoval seznam základních pedagogických dovedností, které později rozepisuje podrobněji. Vypsal např. tyto: plánování a příprava, organizace a řízení ve třídě při vyučování, realizace vyučovací hodiny, obsah výuky vhodný věku dětí a žáků, hodnocení prospěchu žáků, vztahy s dětmi a žáky, klima třídy, kázeň, reflexe vlastní práce, ve kterých dále popisuje dovednosti potřebné pro jednotlivé oblasti.

Hodnotou rozumíme něco, na co klade člověk důraz, co je mu blízké, čemu přikládá určitou váhu a důležitost (Prudký, 2006). Nejvíce výstižná mi připadá definice Čačky (2002), který vykládá hodnotu v psychologickém pojetí. Tvrdí, že hodnoty jsou zobecněním snahových tendencí člověka, přičemž se opírají o zkušenosti a ideje člověka, které se zpravidla formují každým jedincem ze subjektivního pohledu.

Postoje člověk získává v průběhu svého života. Postoje se utvářejí životní zkušenostmi, napodobováním - např. postoji rodičů, kolegů, blízkých přátel nebo vzděláváním (Kelnarová, Matějková, 2010).

Hartl a Hartlová postoje (2010) vysvětlují jako určité sklony lidí reagovat na předměty, osoby, situace a na samu sebe ustáleným způsobem.

Tomková, Spilková, Pišová, Mazáčová, Krčmářová, Kostková, Kargerová, (2012) uvádí, že na základě empirických výzkumů vznikaly studie, které se snažily charakterizovat kvalitního i efektivního učitele. Charakterizovat se ho snažily pomocí modelů, které byly vytvářeny po vzoru kvalitní, efektivní, dobré školy. Modely zahrnovaly popisy klíčových charakteristik prvků kvality učitele. Těmito prvky byly:

- znalosti (předmětové, pedagogicko-psychologické, oborově didaktické, všeobecný rozhled)
- pedagogické a didaktické dovednosti (týkající se komunikace, sociální interakce a klimatu, vyučovacích strategií, řízení procesu učení, diagnostiky a hodnocení)

- postoje, hodnoty a osobní vlastnosti (chuť se vzdělávat, vysoké nasazení a nadšení pro práci, pozitivní přístup k žákům, empatie, spravedlnost, spolehlivost, důslednost, vědomí vysoké odpovědnosti, tvořivost, intelektuální zvědavost, organizační a improvizace schopnost, schopnost analytického a konceptuálního myšlení).

Syslová, Borkovcová a Průcha (2014) uvádí, že se namísto modelů kvalit učitele používá termín profesní standard. Profesní standardy představují normu kvality pro vykonávání učitelské profese.

Profesní standard „*je chápán jako rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích, a to z hlediska měnících se potřeb společnosti.*“ (Suchánková, 2009, s. 20).

Standardy (ISSA Standardy kvality pedagogické práce) vypracovali v roce 2001 odborníci z EU a USA ve spolupráci s novými členskými zeměmi EU pod záštitou asociace Step by Step. Tyto standardy by měly zajistit požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU v souladu s trendy ve školství a myšlenkami s RVP. Cílem standardů je v maximální míře podpořit učitele ve zvyšování pedagogických kompetencí. Standardy by měly být pro učitele pomůckami k získání zpětné a měřitelné vazby a nástrojem pro plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávacích postupů v práci konkrétního učitele a konkrétní školy. Standardy popisují klíčové kompetence učitele, které mohou ředitelé použít pro posuzování kvality práce při hospitační činnosti (Suchánková, 2007).

Koncepce profesních standardů je formulována ve vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014).

MŠMT (2009) uvádí, že profesní standard by měl přispívat zejména učitelům, ředitelům, dětem, fakultám připravující učitele, ale v širším kontextu celé společnosti, a to tak, že:

Učitelé získají spravedlivější ocenění za jejich dobře odvedenou práci, získají podněty pro cílené zlepšení vlastní práce, získají perspektivu pro profesní růst s platovým postupem, získají jistotu ohledně toho, co se od nich očekává, získají podporu pro jejich zlepšování, objasní snáze vlastní práci veřejnosti.

Ředitelé budou mít oporu pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení pracovníků, snáze udrží začínající učitele a získají rámec pro rozvojový plán školy.

Děti získají kvalitní učitele, kteří se stále učí a zlepšují, čímž selepší i jejich výsledky a učení.

Fakulty připravující učitele získají oporu pro žádoucí proměnu učitelského vzdělávání vzhledem k potřebám reformy ve vzdělávání, získají společný rámec pro definování profilu absolventa, přičemž přípravné vzdělávání bude provázáno s celoživotním profesním růstem učitele.

Společnost získá jasnou představu o vnějších podmínkách pro systémovou podporu učitelů pro vlastní děti, bude mít příležitost vyjádřit se, zvýší se spravedlivost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání, které bude odpovídat potřebám společnosti, ve školách budou vyučovat motivovaní a spravedlivě ohodnocení učitelé a zvýší se zájem o povolání, což povede ke zvyšování kvality vzdělávání.

Česká školní inspekce (2023) ve svém dokumentu *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2023/2024* uvádí, že jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové, kteří jsou kvalifikovaní, profesně zdatní, profesionálně vystupující a přistupují k dětem i rodičům s respektem a vstřícností.

4 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

Předchozí kapitola se týkala vymezení kvality učitele. Mnozí autoři se snažili co nejdůležitěji charakterizovat klíčové prvky kvality učitele formulované přes popisy žádoucích činností, žádoucích dovedností, vlastností a chování, přes profesní znalosti a profesní kompetence učitelů, až po modely kvalitního a efektivního učitele. Na základě těchto klíčových prvků kvality učitele byly v mnoha zemích utvářeny profesní standardy.

Na standardy kvality učitele plynule navázaly rámce profesních kvalit.

Smyslem Rámce profesních kvalit učitele je podpora profesionalizace učitelské profese a podpora profesního rozvoje učitelů (Tomková, Spilková, Píšová et al., 2012).

Rámec profesních kvalit je chápán jako evaluační rámec pro sebehodnocení učitele a hodnocení kvality práce učitele, především u učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů (Panic, 2012).

Do všeobecných vzdělávacích předmětů, do kterých řadíme nejen učitele prvního stupně základní školy, ale právě i předškolní učitele, na které se často zapomíná. Předškolní učitele proto, že naše nejmladší děti rozvíjí v mnoha vzdělávacích oblastech, jak můžeme odvodit z jednotlivých vzdělávacích oblastí uvedených v *RVP PV*. Tito učitelé by měli být odborníci „na všechno“, narozdíl od jednooborových až dvouoborových učitelů, kteří jsou samozřejmě odborníci daného studovaného či ukončeného oboru, kterému se věnovali.

Jádrem *Rámce profesních kvalit učitele* tvoří soubor kritérií a indikátorů celkem v osmi oblastech profesních činností učitele (Tomková, Spilková, Píšová et al. 2012).

Syslová a Chaloupková (2015) tyto oblasti shrnuje následovně:

1. Plánování vzdělávací nabídky,
2. Prostředí pro učení,
3. Procesy učení,
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí,
5. Reflexe vzdělávání,
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy,

7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností,
8. Profesionální rozvoj učitele.

Syslová a Chaloupková (2015) dále uvádí předpoklady kvality profesních činností učitele, které by měly být v souladu s etickými principy učitelství. Učitel dodržuje lidská práva, nediskriminuje děti, rodiče ani kolegy, dokáže pracovat s různými odlišnostmi dítěte, zná a používá právní normy jeho profese, jedná v souladu s ochranou osobních údajů dětí, rodin a kolegů, řídí se altruistickým chováním, vychází z pojetí dítěte jako rozvíjející osobnosti, vnáší do výuky demokratické principy jednání a soužití, je ochoten vysvětlit rozhodnutí vztahující se k učení a výchově, do své výuky zařazuje i etická témata, která se mohou týkat jeho třídy.

Předpokladem profesních činností je nezbytná úroveň profesních znalostí. Profesionální znalosti jsou garantovány kvalifikací (Panic, 2012).

V případě učitelů mateřských škol se jedná o ukončený bakalářský program přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol, jak uvádí Syslová a Chaloupková (2015).

Syslová a Chaloupková (2015) upozorňují na to, že kvalifikaci učitele mateřské školy je možné získat v rámci středoškolského vzdělávání, ale domnívají se, že by kvalifikační požadavky učitelů mateřských škol měly být zvýšeny, proto uvádí profesní znalosti, které vychází z profilu absolventa bakalářského studijního programu. Uvádí pedagogické znalosti, znalosti předškolní pedagogiky, didakticko-metodologické znalosti obsahu, propojení pedagogiky (didaktiky) a psychologie, znalost kurikula, znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání, znalost vzdělávacího a rodinného prostředí dětí, znalost charakteristik dětí a znalost sama sebe.

Tomková, Spilková, Pišová et al. (2012) doporučují rámec kvalit využívat dlouhodobě, a to už od přípravného vzdělávání učitelů, k čemuž nám poslouží *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*.

4.1 Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství

„*Smyslem tohoto Standardu je podpora profesního rozvoje studentů (budoucích učitelů) v rámci pregraduální přípravy.*“ Slovní spojení „pregraduální přípravy“ je velmi důležité, neboť *Standard* nemá ambici zahrnout všechny aspekty učitelské profese vzhledem k tomu, že některé kompetence student nemá možnost v čase praxe rozvíjet (např. komunikace s rodiči), ačkoli jsou studenti v rámci pregraduální přípravy k dalším kompetencím vedeny (Kratochvílová, Svojanovský et al, 2020, s. 3-4).

Standard profesních kompetencí studenta popisuje zejména požadované kritéria kvality práce studenta při plánování, realizaci a hodnocení vlastní výuky (Kratochvílová, Svojanovský et al, 2020).

Standard obsahuje dvacet šest kritérií kvality profesních kompetencí, které jsou dále rozčleněny do pěti tematicky ucelených oblastí:

1. Plánování výuky,
2. Podmínky pro učení,
3. Podpora učení,
4. Zpětná vazba a hodnocení výsledků žáků,
5. Reflexe výuky.

U těchto pěti oblastí jsou vždy vymezena kritéria kvality profesních kompetencí (např. 1a, 1b, 1c,...), která jsou dále dělena do čtyř úrovní (úroveň 0-4) - viz Příloha II.

Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství je prvotním dokumentem, na který navazuje *Standard učitele* (Kratochvílová, Svojanovský et al., 2020).

4.2 Standard profesních kvalit učitele

Standard učitele je popisem profesních předpokladů a kompetencí, které jsou odstupňovány do tří úrovní kvalit (Systém podpory profesního rozvoje učitelů (2021) *Standard učitele* [online, cit. 27.1. 2024]).

Úroveň učiteléské kvality se liší dle délky učiteléské praxe, proto *Standard učitele* rozlišuje učitelů do příslušných kategorií:

Učitel-začátečník,

Samostatný učitel,

Učitel-expert.

Vývojem profesních drah učitelů se zabýval např. Průcha (2002), který vymezil etapy profesní dráhy učitelů následovně: volba učiteléské profese (motivace ke studiu učitelství), profesní start (učitel-začátečník), profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelství), profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel expert), profesní vyhasínání (vyhoření).

Cesta rozvoje profesních kompetencí (od učitele začátečníka po učitele experta) směřuje k základu kariérního systému pro učitele (Systém podpory profesního rozvoje učitelů (2021) *Standard učitele* [online, cit. 27.1. 2024]).

Standard učitele zahrnuje 3 oblasti:

Oblast A: Osobní profesní rozvoj

Oblast B: Vlastní pedagogickou činnost

Oblast C: Spolupráci a podíl na rozvoj školy

Každá oblast zahrnuje několik kritérií, která jsou dále rozčleněna do tří úrovní (začínající učitel, samostatný učitel a vynikající učitel) - viz Příloha III.

Oblast Osobnostní předpoklady a profesní etika představuje základ pro výkon učiteléské profese, proto není stupňována (Systém podpory profesního rozvoje učitelů (2021) *Standard učitele* [online, cit. 27.1. 2024]).

4.3 Profesní rozvoj učitelů

V mnoha zemích světa je profesní rozvoj učitelů jasně stanovenou prioritou. V USA je dokonce součástí zákona *No Child Left Behind* (2001), ve kterém je uvedeno pět kritérií, která musí kvalitní učitel splňovat (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012).

Vališová, Kasíková (2010, s. 15) uvádí, že „*Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění.*“ (Vališová, Kasíková, 2010, s. 15)

Pro profesní rozvoj pedagogických pracovníků používáme tyto dva termíny: *profesní rozvoj učitelů a další vzdělávání pedagogických pracovníků*. V zahraničí se za pedagogické pracovníky považují nejen učitelé, ale i asistenti pedagoga, pedagogové volného času, vychovatelé, trenéři, školní psychologové a speciální pedagogové (Starý, Dvořák, 2012).

Průcha, Veteška (2014) zahrnují do dalšího profesního vzdělávání všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání.

Zormanová (2017) chápe celoživotní vzdělávání jako permanentní proces, který je tvořen komplexem možností dalšího vzdělávání. Další vzdělávání může být uskutečňované buď v tradičních institucích nebo i mimo ně. Uvádí, že se jedná o vzdělávací aktivity neorganizovaného charakteru, jako je učení při práci nebo samostatné učení.

Stejně tak Průcha, Veteška (2014) uvádí, že další vzdělávání může být realizované v institucích formálního vzdělávání (na středních a vysokých školách) nebo v institucích mimoškolního vzdělávání.

V České republice má pedagogický pracovník po dobu svého pedagogického působení povinnost dalšího vzdělávání, a to dle *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* uvedené v § 24. Tento zákon uvádí, že pedagogové si obnovují, udržují a doplňují svou kvalifikaci.

Zormanová (2017) ještě uvádí, že v České republice je celoživotní vzdělávání ošetřeno v *Národním programu rozvoje vzdělávání*, v němž je ukotveno, že vzdělávání má být dostupné pro všechny občany v kterémkoliv věku v souladu s jejich zájmy a potřebami (Zormanová, 2017).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících říká, že ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, přičemž přihlíží ke studijním záměrům pedagoga, jeho potřebám a rozpočtu školy. Tento zákon také říká, že dalšímu vzdělávání přísluší volno v rozsahu dvanácti pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní

důvody nebo účast pedagogického pracovníka na dalším vzdělávání dle prvního nebo druhého odstavce.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání člověk získává určité znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje, návyky, zkušenosti, kvalifikace, kompetence, ale také je mu přidělen sociální status (Zormanová, 2017).

Zormanová (2017) také uvádí, že další vzdělávání, které následuje po absolvování počátečního vzdělávání je členěno do tří druhů: zájmové vzdělávání, občanské vzdělávání a další profesní vzdělávání.

Zájmové vzdělávání zahrnuje krátkodobou či dlouhodobou formu zahrnující individuální nebo hromadnou organizovanou výuku, která vede k osobnostnímu rozvoji a uspokojuje vzdělávací potřeby jedince. Zájmové vzdělávání úzce souvisí s hodnotovou orientací jednotlivce a je tvořena výchovnými, organizačními a tvůrčími volnočasovými činnostmi účastníků. Mezi jednotlivé typy zájmového vzdělávání patří: kulturní a estetická výchova, sportovní a pohybová výchova, jazykové vzdělávání, pracovní-technické vzdělávání, turistika a cestování, zdravotní výchova, vědecko-technická výchova.

Občanské vzdělávání se vztahuje k roli občana, je orientováno na uspokojování zájmů a společenských potřeb občanů, rozvoj obecného rozhledu a zvýšení jejich informovanosti. Jedná se o soubor aktivit, jejichž cílem je podpořit občanské jednání, formovat vědomí práv a povinností jednotlivců v rolích občanských, společenských i politických.

Další profesní vzdělávání je dáno pracovní pozicí. Jeho podstatou je dosažení harmonie mezi kvalifikací subjektivní a objektivní. Kvalifikaci subjektivní tvoří schopnosti a dovednosti dané osoby, přičemž objektivní je tvořena požadavky na výkon dané profese či oboru. Do dalšího profesního vzdělávání patří tyto typy vzdělávacích aktivit: normativní vzdělávání na základě zákonů, rekvalifikační kurzy, podnikové vzdělávání, kurzy celoživotního vzdělávání ve školství na středních, vyšších odborných a vysokých školách, ostatní odborné a zájmové vzdělávání.

Závěrem je třeba říci, že vzdělaný a vysoce kvalifikovaný pracovník je ten nejcennější zdroj pro podnik, jak uvádí Veteška a kol. (2013). Ve školním prostředí je zvláště důležité podporovat učitele k dalšímu vzdělávání a profesnímu rozvoji, což

přispěje ke zkvalitňování personálu,lepší se edukační proces a výsledky ve vzdělávání.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

II. Empirická část

Na základě zpracované teoretické části práce bylo přistoupeno ke zpracování empirické části. Typ výzkumu je smíšený (kvalitativně-kvantitativní). Následující kapitola se nejdříve zaměřuje na vymezení oblasti výzkumu a výzkumný problém. Dále jsou uvedeny hlavní a dílčí cíle práce. Součástí kapitoly jsou také naformulované hypotézy. V závěru se věnuji interpretaci a samostatnému zpracování výsledků.

5. VÝZKUM A JEHO PŘEDSTAVENÍ

Oblast výzkumu

Přípravné vzdělávání předškolních učitelů

Výzkumný problém

Jaký názor mají absolventi vysokých škol na absolvovaný bakalářský studijní program připravující učitele mateřských škol?

Hlavní cíl práce

Zjistit, jak absolventi bakalářských studijních programů připravující učitele mateřských škol hodnotí své studium v kontextu sledovaných oblastí (praktická příprava, teoretická příprava, propojení teoretické a praktické přípravy, uplatnitelnost oborových didaktik v praxi, celkové hodnocení jejich studia).

Dílčí cíle

Po stanovení hlavního cíle práce bylo vytvořeno pět dílčích cílů výzkumu. Na jejichž základě byly vytvořeny hypotézy.

- Zjistit, jak absolventi vnímají praktickou přípravu, kterou během svého studia absolvovali.
- Zjistit, jak absolventi vnímají teoretickou přípravu a teoretické předměty, které během svého studia absolvovali.

- Zjistit, jak absolventi vnímají propojenost teoretických předmětů, které během svého studia absolvovali, s pedagogickou praxí v rámci studia i s vlastní prací učitele v MŠ.
- Zjistit, jak absolventi vnímají oborové didaktiky, které během svého studia absolvovali a jejich využití během pedagogické praxe v rámci studia i do vlastní práce učitele v MŠ.
- Zjistit celkový pohled absolventů a jejich zhodnocení studijního programu, který absolvovali.

Hypotézy

Na základě stanovených cílů práce bylo formulováno pět následujících hypotéz. Stanovena je vždy nulová a alternativní hypotéza.

H0: Neexistuje statistický významný rozdíl v názorech absolventů prezenčního a kombinovaného/dálkového studia na dostatečnost praktické přípravy během bakalářského studijního programu.

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v názorech absolventů prezenčního a kombinovaného/dálkového studia na dostatečnost praktické přípravy během bakalářského studijního programu. (dílčí cíl 1, položky v dotazníku 7., 8., 9., 10.)

H0: Mezi názorem na přínosnost teoretických poznatků a absolvovanou střední školou není závislost.

H1: Mezi názorem na přínosnost teoretických poznatků a absolvovanou střední školou je závislost. (dílčí cíl 2, položky v dotazníku 12.)

H0: Mezi názory na propojenost teoretických předmětů s praxí a vystudovanou univerzitou není závislost.

H1: Mezi názory na propojenost teoretických předmětů s praxí a vystudovanou univerzitou je závislost. (dílčí cíl 3, položky v dotazníku 14., 15.)

H0: V názorech absolventů jednotlivých univerzit na dovednosti z oborových didaktik, které získali během bakalářského studia neexistuje statisticky významný rozdíl.

H1: V názorech absolventů na dovednosti z oborových didaktik, které získali během bakalářského studia existuje statisticky významný rozdíl. (dílní cíl 4, položky v dotazníku 16., 17., 18.)

H0: Mezi názorem na celkovou připravenost absolventů na práci učitele v mš a absolvovanou univerzitou není závislost.

H1: Mezi názorem na celkovou připravenost absolventů na práci učitele v mš a absolvovanou univerzitou je závislost. (dílní cíl 5, položky v dotazníku 19., 20., 21.)

6. PILOTÁŽ

V rámci přípravné fáze výzkumu bylo třeba provést pilotáž. Pilotáž testuje jednoznačnost a srozumitelnost otázek, ale i varianty odpovědí a také optimálnost připraveného výzkumného nástroje (Urban, 2022). Dle Kutnohorské (2009) pilotní studie ověřuje zvolené otázky z hlediska obsahu, předvídá průběh výzkumu, řeší problémy spojené s tazateli a se zvoleným vzorkem.

Pilotáž v mém výzkumu probíhala individuálně po předchozí domluvě s vybranými respondenty (zástupci jednotlivých vysokých škol), aby bylo možné dotazník poupravit či doplnit. Základní soubor tvořili absolventi bakalářských studijních programů připravující učitele mateřských škol, kteří se po absolvovaném studiu věnují profesi učitele mateřské školy.

Pro pilotáž byla použita metoda kvalitativního výzkumu: polostrukturovaný rozhovor (viz příloha IV.), který byl po předchozím souhlasu respondenta nahráván na digitální záznamník. Metoda kvalitativního výzkumu mi umožnila nejen klást otázky připravené předem, ale pokládat také další, doplňující otázky pro zjištění sledované skutečnosti. Všechny výpovědi byly po provedené pilotáži smazány, a to z důvodu poskytnutí osobních dat.

Vybraní jedinci byli před provedenou pilotáží seznámeny s cíli práce a důvodem zkoumání, k čemu budou jejich výpovědi využity a byly jim poskytnuty informace o možnosti souhlasu odvolat se (viz příloha V.). Jedinci byli vybráni na základě stanovených požadavků náhodně a byli osloveni osobně i na sociálních sítích. Podmínkou pro zapojení do pilotní studie bylo být absolventem bakalářského studijního programu připravující učitele mateřských škol a věnovat se profesi učitele v mateřské škole.

Po provedené pilotáži došlo k redukci nasbíraných dat v MS Excelu. Na základě sesbíraných výpovědí byly zjištěny některé nedostatky, a proto byly položky do dotazníku formulačně poupraveny a nově dotvořeny ještě před provedením samostatného výzkumu. Provedený přepis rozhovoru je přiložen v přílohách práce (příloha IV.).

7. VLASTNÍ VÝZKUM

V následující kapitole je představen metodologický postup, výzkumný soubor, výzkumný nástroj a vyhodnocení získaných dat.

Metodický postup

Pro výzkum jsem využila jedné z kvantitativních metod-dotazníkové šetření, přesněji prostřednictvím online dotazníků. Online dotazník zajistí vyšší návratnost odpovědí, jelikož není třeba ho zasílat poštou, ale odesílá se jedním kliknutím. Další výhodou jsou také nízké náklady a velká anonymita respondentů, než u písemné formy dotazníků.

Gavora (2010) dotazníkové šetření řadí mezi nejběžnější a nejpoužívanější používané metody ve výzkumu. Výhodou dotazníkového šetření je možnost sesbírat velké množství dat za relativně krátký čas a výzkumník nemusí být při výzkumu přítomen. Tento výzkum mi zaručil snadné měření pozorovaných jevů pomocí matematických modulů (procentuální podíl) a statistických technik (grafů).

Respondenti odpovídali celkem na 22 položek, které byly otevřené (aby měl respondent možnost vyjádřit se), polouzavřené (aby byla získána konkrétní odpověď na otázku), ale také uzavřené, jelikož v některých položkách bylo třeba vybrat si z nabízených odpovědí. Plná verze dotazníku je uvedena v příloze IV.

Dotazníkové šetření probíhalo od února do března roku 2024. Dotazník byl opakovaně (celkem 3x) sdílený na sociálních sítích, jeho anonymita byla deklarována nejen v přidaném příspěvku na sociálních sítích, ale i při otevření odkazu samotného dotazníku. Po otevření samotného dotazníku respondenti byli informováni o hlavním cíli práce a o použití sesbíraných dat do empirické části diplomové práce. Před vyplněním dotazníku respondenti byli požádáni, aby na otázky odpovídali pouze pravdivě, a aby jejich odpovědi byly co nejpresnější.

7.1 Charakteristika výzkumného souboru

Základním výzkumným souborem byli absolventi bakalářských studijních programů Předškolní a mimoškolní pedagogiky a absolventi bakalářských studijních programů připravující učitele mateřských škol. Výzkumu se zúčastnilo celkem 202 respondentů napříč

všemi vysokými školami v České republice, které poskytují vzdělávání pro učitele mateřských škol. Do výzkumu se respondenti zapojili zcela dobrovolně a samostatně.

7.2 Charakteristika výzkumného nástroje

Základním výzkumným nástrojem byl online dotazník. Online dotazník byl vytvořen prostřednictvím internetové platformy Google Forms. Tato platforma mi poskytla bezplatný sběr informací v elektronické podobě s možností náhledu předběžných výsledků, a to v podobě grafů a přehledných tabulek. Získané odpovědi je možné zobrazit také jednotlivě.

Jednotlivé položky v dotazníku zjišťovaly, jak absolventi vnímají praktickou a teoretickou přípravu, jak vnímají propojenost teoretických a praktických poznatků v bakalářských studijních programech, ale i s činností učitele mateřské školy, jak vnímají oborové didaktiky a jak celkově nahlíží na absolvovaný studijní program.

Výzkum byl tedy zaměřen na zjištění postojů a názorů respondentů, a proto byla v dotazníku použita Likertova stupnice. Hogg a Vaughan (2008) označují Likertovu stupnici měřítkem, které hodnotí, jak silně lidé souhlasí či nesouhlasí s předkládanými prohlášeními o objektu postoje. Na základě této škály respondenti odpovídali na položky v dotazníku, ke kterým museli zaujmout svůj vlastní postoj, a to výběrem jedné z nabízených odpovědí.

Vzhledem k tomu, že se v zahraničních diskuzích (Nawaz, 2014; Maness, Parvathy a Suryaprasanna, 2018) objevují problémy spojené s výběrem neutrálního postoje respondentů, proto jsem se rozhodla ohraničit stupnici čtyřmi stupni. V nabídce odpovědí byly použity tyto čtyři stupně: rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím a u položky č. 18: velmi důležité, spíše důležité, spíše nedůležité a velmi nedůležité. Na některé položky z dotazníku bylo třeba sesbírat i konkrétní odpověď, proto do dotazníku byly zahrnuty také otevřené otázky. V dotazníku tedy byly na výběr nejen možnosti odpovědí, ale i otevřené otázky, aby se respondenti mohli samostatně vyjádřit.

7.3 Interpretace a vyhodnocení získaných dat

Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách. Jednalo se o smíšený design výzkumu, konkrétně bylo použito sekvenční kombinování (schéma QUAL-quant). První etapa zahrnovala pilotáž, která byla uskutečněna prostřednictvím rozhovorů a druhá etapa probíhala online formou dotazníkového šetření.

První etapa proběhla formou polostandardizovaného rozhovoru, a to se záměrným výběrem respondentů. Dle Chrásky (2007) se jedná o výběr jistých prvků, přičemž o výběru nerozhoduje náhoda, ale úsudek výzkumníka nebo úsudek zkoumané osoby. Cílem bylo opatřit si zástupce jednotlivých vysokých škol a provést pilotáž ve formě rozhovorů pro upravení finální verze dotazníku.

Druhá etapa zahrnovala dotazníkové šetření. Vytvořený dotazník byl opakovaně sdílen na sociálních sítích. Oslovení respondenti odpovídali celkem na 22 uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek. Název dotazníku byl shodný s názvem diplomové práce.

Vzhledem k často měnícím se akreditacím studijních programů a povaze výzkumu bylo nutné získat co nejaktuálnější data, proto byla stanovena hranice pro začátek studia na rok 2014. Na základě toho, byli z výzkumu vyřazeni respondenti nespĺňující právě tento požadavek. Předpokládaná návratnost nebyla stanovena, jelikož se jedná o doposud neprozkoumanou oblast specifického zaměření.

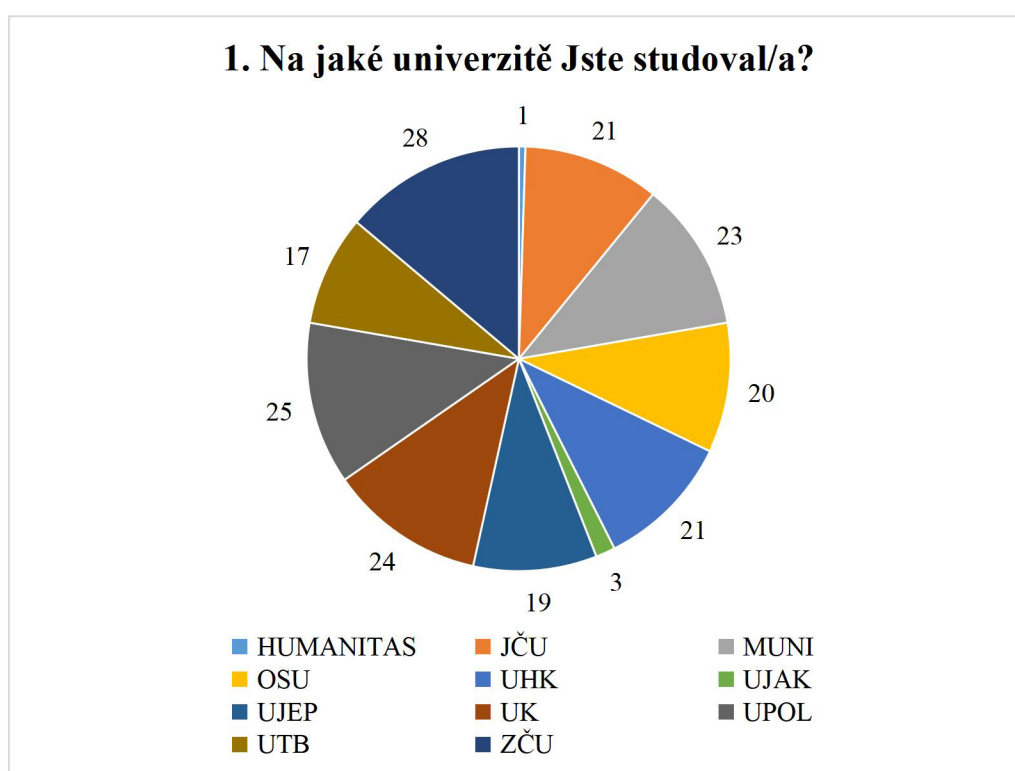
Získaná data jsou statisticky vyhodnocena pomocí softwaru Statistica 14, zařazena do tabulek a grafů a následně slovně interpretována. Při ověřování hypotéz byla vždy formulována nulová a alternativní hypotéza. Sesbírané výsledky bylo třeba nejdříve uspořádat a sjednotit, k čemuž byl použit MS Excel 2014. Následně byly stanoveny vhodné metody pro vyhodnocování dat a pro ověřování hypotéz. V softwaru Statistica 14 byly využity funkce Mann-Whitneyův U test a Kruskalův-Wallisův test. Následně byly vytvořeny grafy a tabulky s výsledky.

Způsoby analýzy Likertových škál jsou často odlišné, což vede k závěrům, které jsou do jisté míry sporné, jak uvádí Chytrý, Kroufek (2017). Nejběžněji zvolený způsob analýzy Likertových škál je, že každé odpovědi je přidělena určitá hodnota, kterou je možné sčítat napříč s položkami v dotazníku, které využívají stejně stanovenou Likertovu škálu. Konkrétní sloučené položky pro každou hypotézu jsou uvedeny v kapitole 5. Použitá Likertova škála měla podobu čtyřbodové stupnice od 1 do 4 (1 - Rozhodně ne, 2 - Spíše ne, 3 - Spíše ano, 4 - Rozhodně ano), kdy hodnota 4 udávala nejvyšší míru souhlasu respondenta a hodnota 1 nejnižší míru souhlasu. V případě čtyřbodové stupnice použité v položce č. 18 (4 - Velmi důležité, 3 - Spíše důležité, 2 - Spíše nedůležité, 1 - Velmi nedůležité), udávala hodnota 4 nejvyšší míru důležitosti a hodnota 1 nejnižší míru důležitosti. Pro statistické vyhodnocování Likertových škál je třeba vybrat neparametrické statistické metody, které jsou uvedeny v

následující subkapitole. Neparametrické testy proto, protože Likertova škála neměří přesné hodnoty, ale sílu postoje k určitému problému, čímž je respondent přinucen volit jednu z nabízených možností, tím pádem je třeba se zaměřovat na nejčastější odpovědi.

V následující části jsou nejdříve představeny celkové výsledky jednotlivých položek v dotazníku v celkovém počtu 202 odpovídajících respondentů, následně jsou interpretovány výsledky v kontextu naformulovaných hypotéz. Testování hypotéz probíhá na hladině významnosti $p = 0,01 \%$.

7.3.1 Interpretace výsledků z dotazníkového šetření



Graf 1 První položka z dotazníku

Tento výšečový graf vyjadřuje celkový počet respondentů, kteří se do výzkumného šetření zapojili. Zapojilo se:

28 respondentů ze Západočeské univerzity v Plzni,

25 respondentů z Univerzity Palackého v Olomouci,

24 respondentů z Univerzity Karlovy v Praze,

23 respondentů z Masarykovy univerzity v Brně,

21 respondentů z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích,

21 respondentů z Univerzity v Hradci Králové,

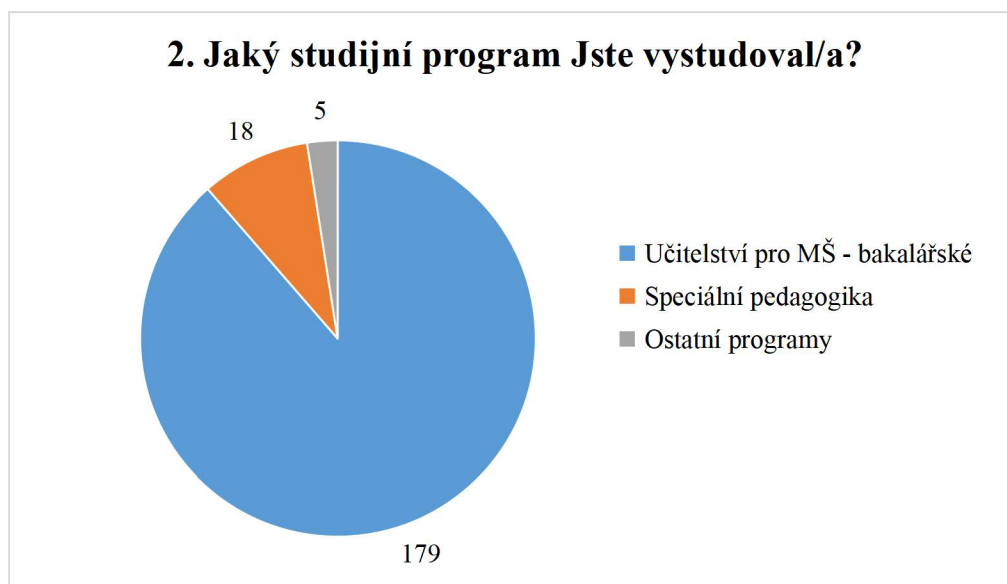
20 respondentů z Ostravské univerzity v Ostravě,

19 respondentů z Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem,

17 respondentů z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně,

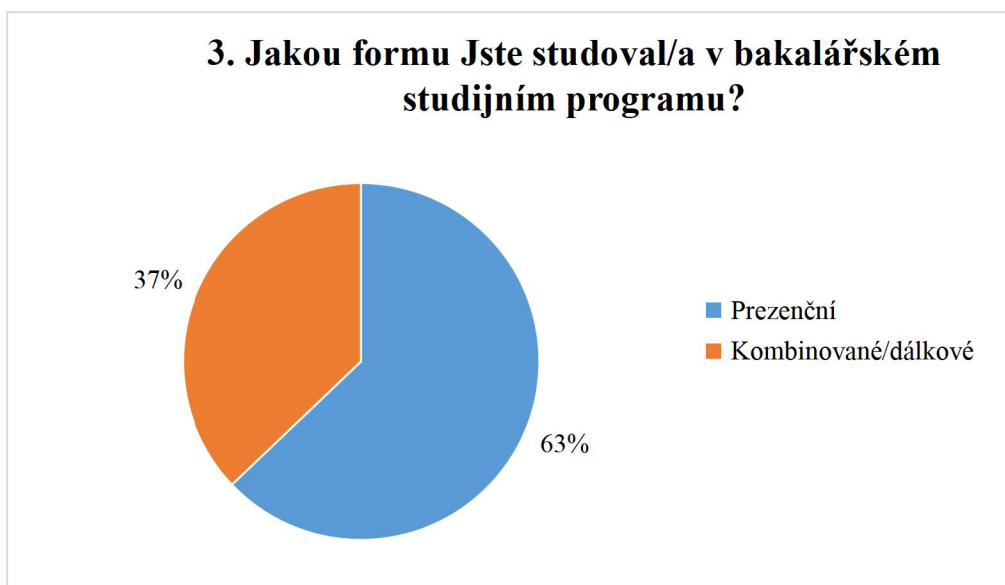
3 respondenti z Univerzity Jana Amose Komenského v Praze,

1 respondent z Vysoké školy Humanitas Vsetín.



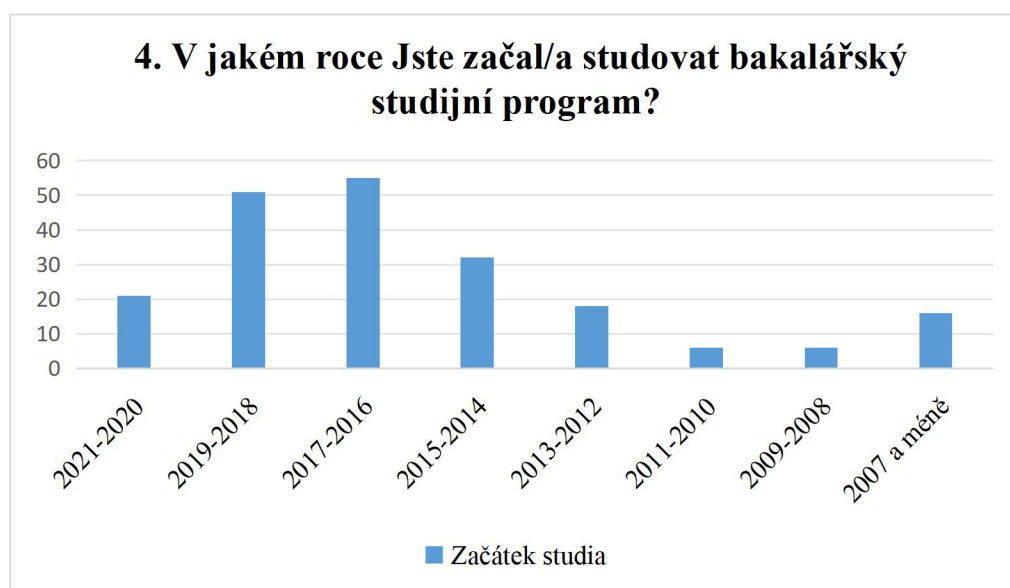
Graf 2 Druhá položka z dotazníku

Výzkumu se účastnilo 179 respondentů, kteří vystudovali bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy; 18 respondentů, kteří studovali v bakalářském studijním programu Speciální pedagogika a 5 respondentů studovalo jiný studijní program.



Graf 3 Třetí položka z dotazníku

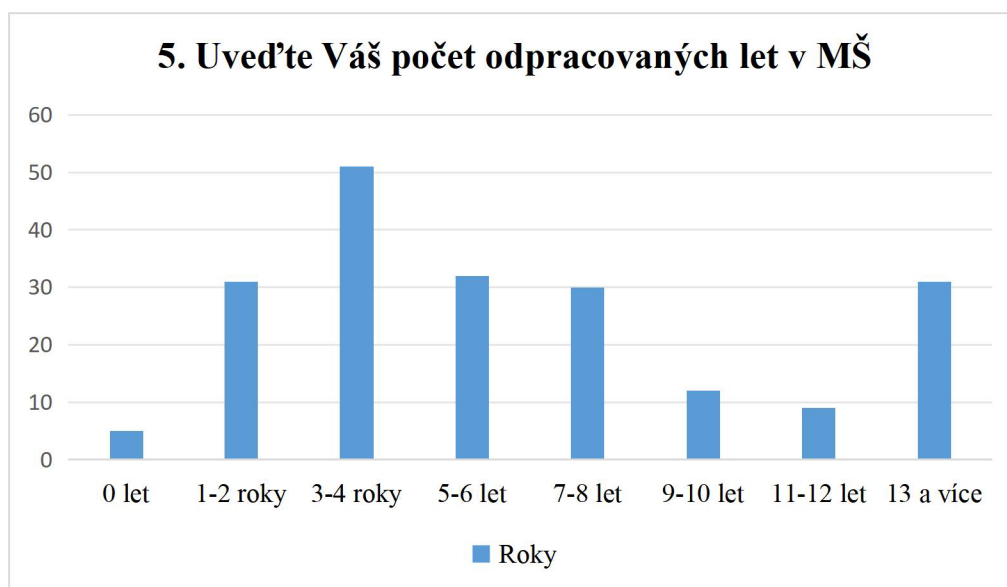
Do výzkumu se zapojilo 63% absolventů prezenční formy studia a 37% dálkové/kombinované formy.



Graf 4 Čtvrtá položka z dotazníku

Tento sloupcový graf představuje časové rozložení začátku studia všech dotázaných respondentů. V tomto grafu byla sesbíraná data pro začátek studia sloučena do rozmezí dvou let, jelikož by časová linie byla příliš dlouhá a nepřehledná. Tato položka vznikla především z toho důvodu, aby bylo možné ověřit co nejaktuálnější data. Nejvíce respondentů, kteří se do výzkumu zapojili začali studovat v roce 2016 a v roce 2017. Druhou nejpočetnější kategorií

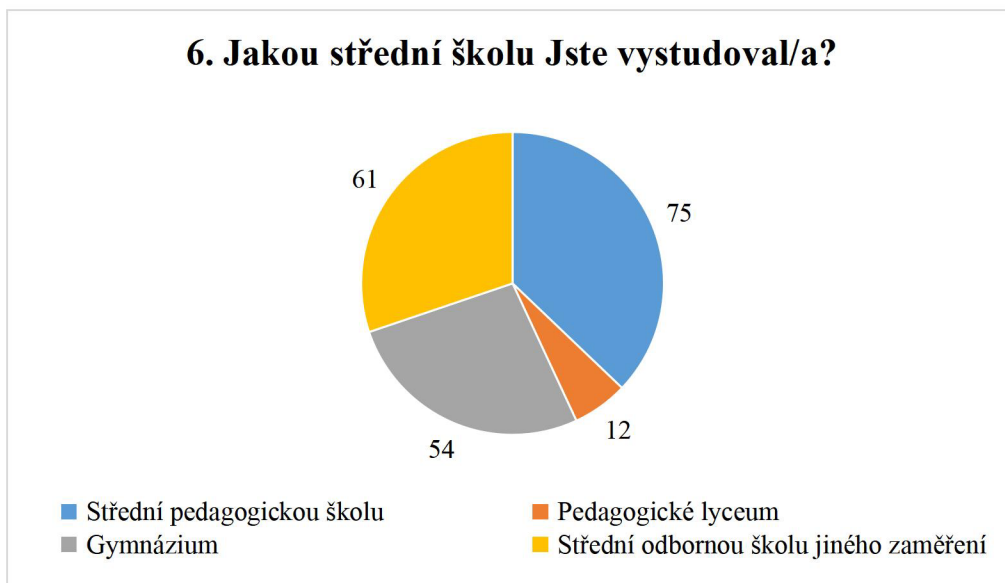
byli respondenti, kteří začali studovat v roce 2018 a v roce 2019. Třetí kategorií byli respondenti, kteří začali studovat v roce 2014 a 2015. Čtvrtou kategorií tvořili respondenti, kteří začali studovat v roce 2020 a 2021. Pátou kategorií představují respondenti, kteří začali studovat v letech 2012 a 2013. Další kategorie jsou vyjádřeny v uvedeném grafu a nebudou slovně komentována, jelikož tyto data nejsou pro náš výzkum prioritou.



Graf 5 Pátá položka z dotazníku

Tento sloupcový graf představuje počet odpracovaných let v MŠ u dotázaných respondentů, kteří jsou stejně jako v předešlém grafu sloučeny v rozmezích dvou let pro lepší přehlednost. Tato položka byla do dotazníku umístěna především proto, aby zde byla znázorněna kategorie profesní dráhy učitele, jelikož položky v dotazníku mohou být subjektivně ovlivněny zkušenostmi dotázaných. Nejpočetnější kategorií zapojených respondentů mělo tříletou až čtyřletou zkušenost v mateřské škole. Následovala kategorie s pětiletou až šestiletou zkušeností v mateřské škole. Třetí nejpočetnější kategorií představovali respondenti s jednoletou až dvouletou zkušeností v mateřské škole. Další početnou kategorií představovali učitelé s třináctiletou a delší zkušeností. Pátou kategorií představovali absolventi se sedmiletou až osmiletou zkušeností v mateřské škole. Šestou kategorií tvořili respondenti s devítiletou až desítiletou praxí, následovala kategorie jedenáctiletých a dvanáctiletých a nejméně početnou skupinu představovali respondenti s prozatím žádnou zkušeností v mateřské škole.

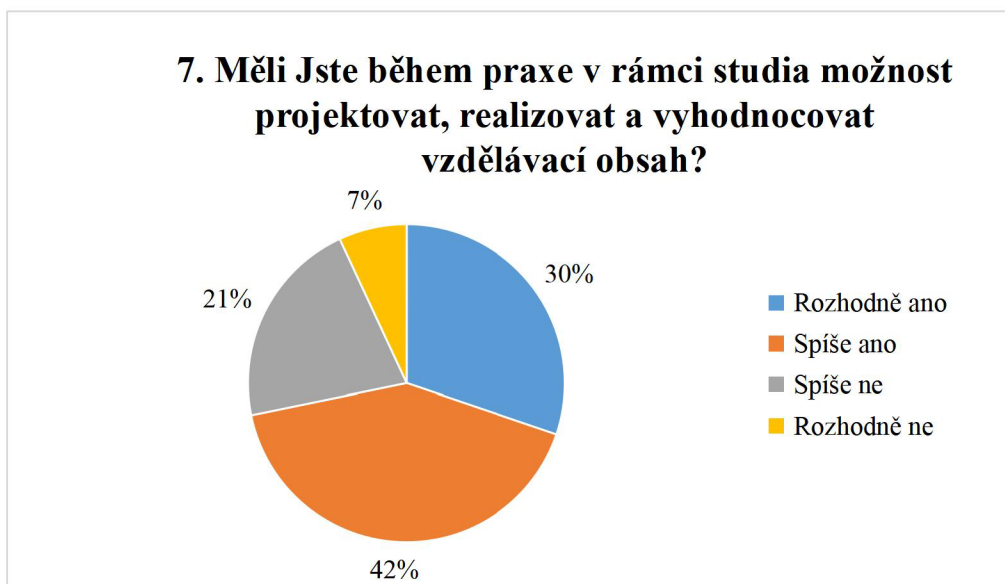
6. Jakou střední školu Jste vystudoval/a?



Graf 6 Šestá položka z dotazníku

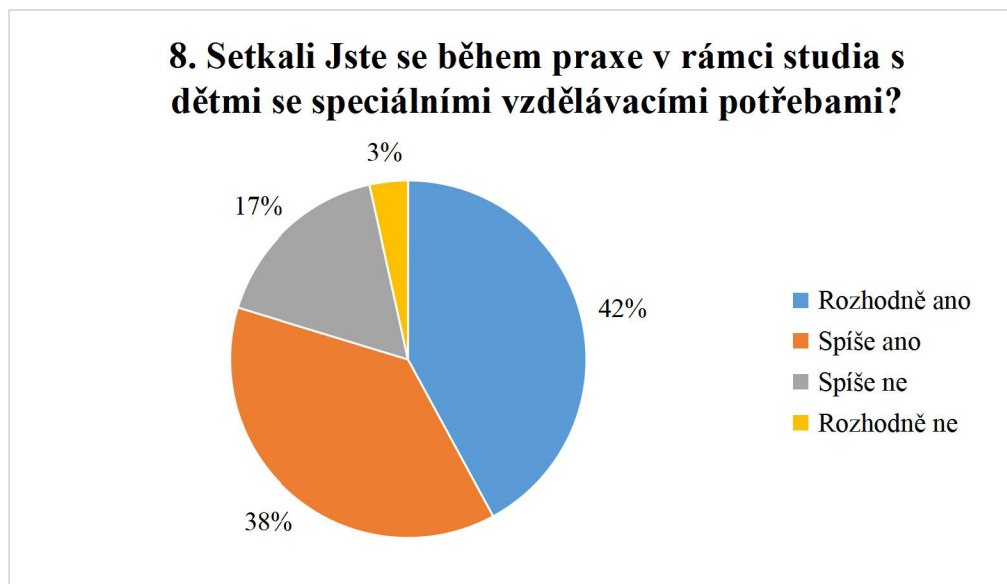
Tento výšečový graf znázorňuje absolvovaný druh střední školy u dotázaných respondentů. Nejvíce zapojených respondentů bylo absolventů středních pedagogických škol (75). Další skupinu tvořili absolventi středních odborných škol jiného zaměření (61). Třetí kategorií byli respondenti, kteří vystudovali gymnázium (54) a poslední, čtvrtou skupinou byli absolventi pedagogických lyceí (12).

7. Měli Jste během praxe v rámci studia možnost projektovat, realizovat a vyhodnocovat vzdělávací obsah?



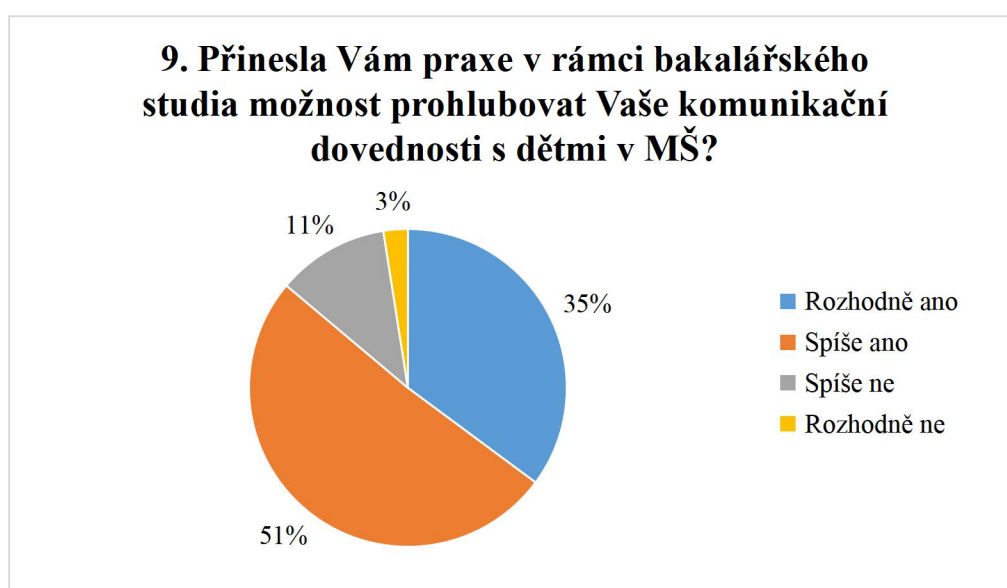
Graf 7 Sedmá položka z dotazníku

Na otázku, zda během studia měli možnost projektovat, realizovat a vyhodnocovat vzdělávací obsah odpovědělo 42% respondentů spíše ano, rozhodně ano 30% respondentů, spíše ne 21% a nejmenší procento respondentů odpovídalo rozhodně ne (7%).



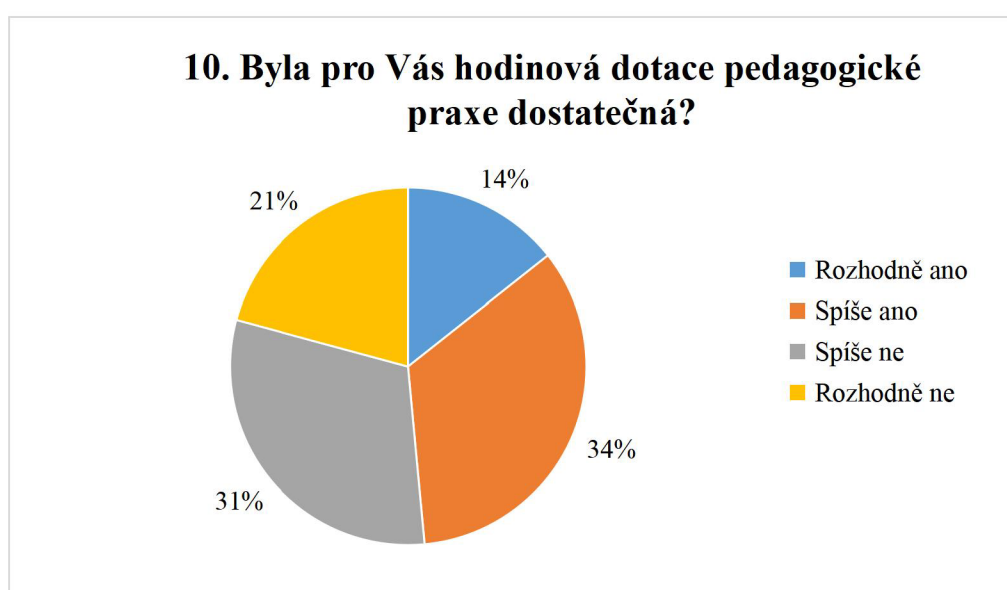
Graf 8 Osmá položka z dotazníku

Na otázku, zda se během studia setkali s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami uvedlo 42% respondentů, že se rozhodně setkali s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. 38% se spíše setkalo s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. 17% se spíše nesetkali a rozhodně se nesetkalo pouze 3,5% respondentů.



Graf 9 Devátá položka z dotazníku

Na otázku, zdali respondentům přinesla praxe v rámci studia prohlubovat komunikační dovednosti s dětmi v mateřské škole, uvedla více než polovina respondentů (51%), že jim spíše přinesla možnost prohloubit si komunikační dovednosti s dětmi v mateřské škole. Dalších 35% respondentů odpovídalo, že jim praxe rozhodně přinesla možnost prohloubit si komunikační dovednosti s dětmi v mateřské škole. Dalších 11% uvedlo, že jim praxe spíše nepřinesla možnost prohlubovat si komunikační dovednosti a pouhé 3% uvedli, že jim praxe v bakalářském studijním programu rozhodně nepřinesla možnost prohlubovat komunikační dovednosti s dětmi v mateřské škole.



Graf 10 Desátá položka z dotazníku

Na otázku, zdali pro absolventy byla hodinová dotace pedagogické praxe dostatečná, uvedlo 34% spíše ano, ale 31% spíše ne. Pro 21% respondentů pak praxe rozhodně nebyla dostatečná a pro dalších 14% praxe v bakalářském studijním programu byla rozhodně dostatečná.

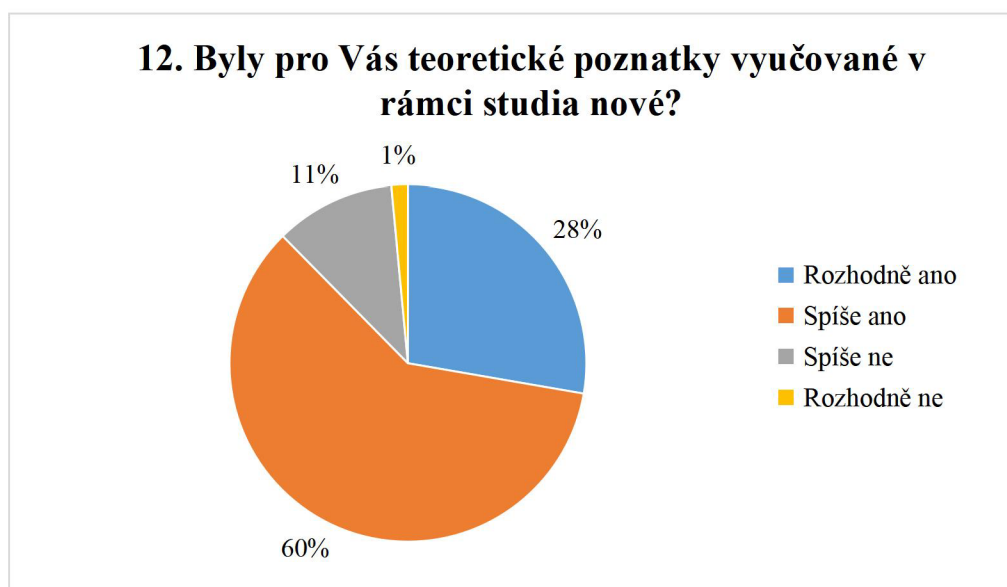
11. Jak byste pedagogické praxe v rámci studia upravili?

Jelikož u této otázky nelze jednotlivé odpovědi respondentů vyjádřit v procentuálním rozložení, byla vytvořena následující tabulka četností. Jednotlivé odpovědi byly nejdříve přiřazeny do určité kategorie, následně byly zapisovány jejich četnosti.

Tabulka 1 Jedenáctá položka z dotazníku

Položka č. 11	
Kategorie	Četnost
Větší časová dotace praxí	53
Častější (každý semestr) a dlouhodobější praxe (měsíční, souvislé)	36
Byla jsem se vším spokojen/á, praxe byla dostatečná	24
Lepší organizovanost praxí (před 1. praxí by studenti měli být lépe připravováni VŠ, možnost odpolední směny, úvodní schůzka s vedoucí učitelkou, seznámit se s praxemi teoreticky-denní režim, požadavky, a poté prakticky)	24
Možnost praxi konat v alternativních MŠ	13
Konat praxi na kvalitních školách	11
Respektující styl komunikace s učitelkou/ředitelkou MŠ	11
Nápomocná učitelka	11
Větší volnost od vedoucí učitelky	8
Teorii uplatňovat při praxi	7
Administrativní činnosti v MŠ	6
Různorodost praxí (vyzkoušet si školní družinu, alternativní MŠ, MŠ pro děti s handicapem,..)	6

Přidat praxe jako volitelný předmět	5
U studujících a pracujících vyžadovat praxi i v jiné škole, než kde učí	5
Vyučující na VŠ z praxe s přiměřenými požadavky	3
Možnost konat praxi v místě bydliště	3
Možnost autoevaluace absolvované praxe	1
Možnost konat výlet s MŠ při praxi	1



Graf 11 Dvanáctá položka z dotazníku

Na otázku, zdali pro respondenty byly vyučované teoretické poznatky nové uvedlo 60% respondentů spíše ano. Dalších 28% uvedlo rozhodně ano. 11% respondentů se přiklonili k odpovědi spíše ne a pouze 1% uvedlo, že rozhodně ne.

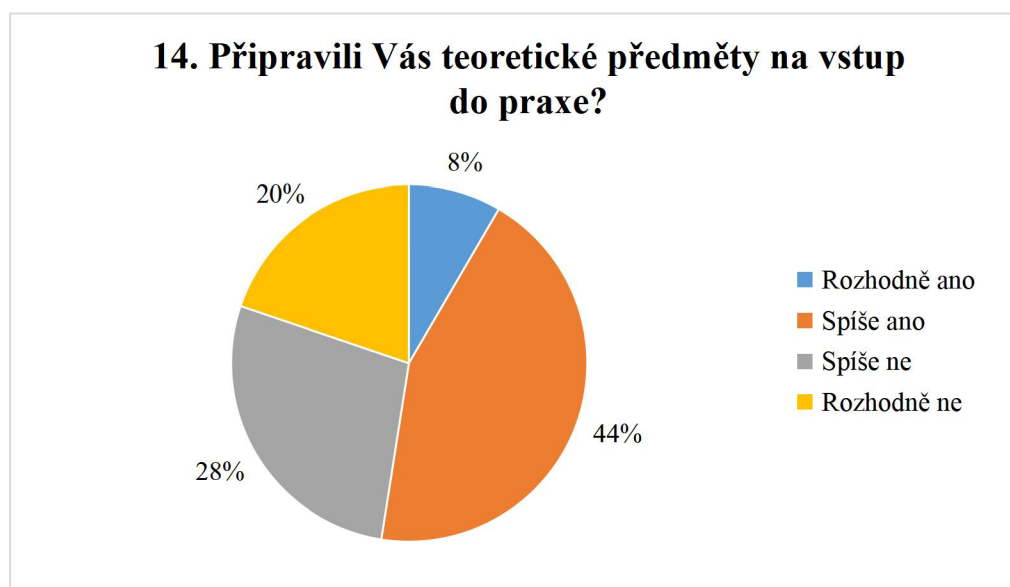
13. Na jaké teoretické předměty podle Vás by měl být kladen důraz?

Pro tuto otázku byla vytvořena následující tabulka četností.

Tabulka 2 Třináctá položka z dotazníku

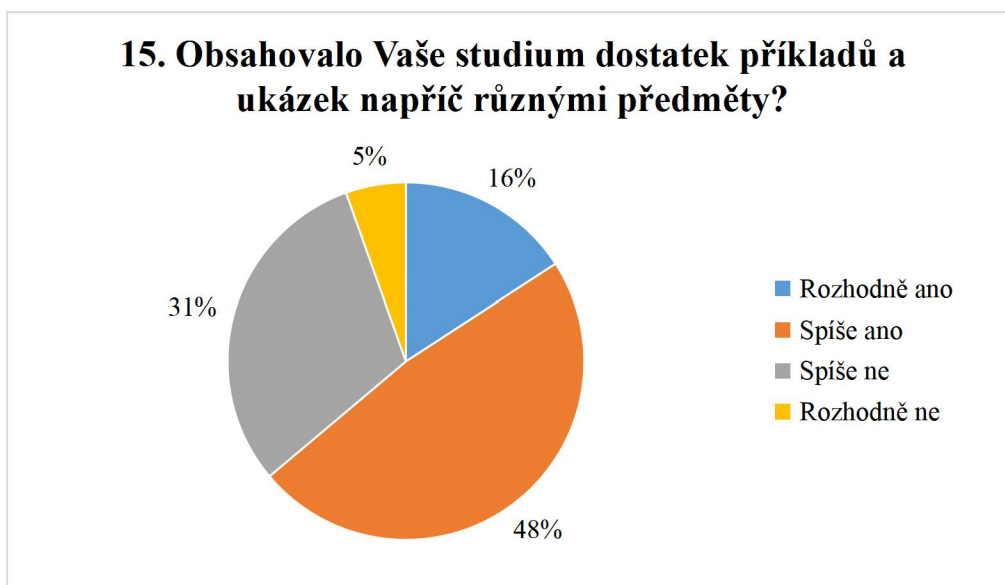
Položka č. 13	
Kategorie	Četnost
Psychologie (obecná a vývojová)	38
Didaktiky a metodiky	33
Speciální pedagogika (individualita, OMJ, nadání, s podpůrným opatřením)	32
Pedagogika	19
Práva a zákony	17
Logopedie	13
Komunikace (s rodiči, s dětmi a kolegyňemi)	13
Diagnostika dítěte PV	13
První pomoc a pediatrie	9
Moderní technologie	6
Praktické a modelové situace (tvorba IVP, PLPP, portfolia, diagnostika)	.5
Profesní etika učitele	5
Osobnostní rozvoj a seberozvoj učitele	4
Bezpečnost v MŠ	4

(dětské nemoci a možné úrazy)	
Plánování a vytváření projektů v MŠ	3
Inovace a nové trendy v pedagogice	3
Hry v MŠ s praxí	1
Teorie praxí	1
Evaluace v MŠ	1



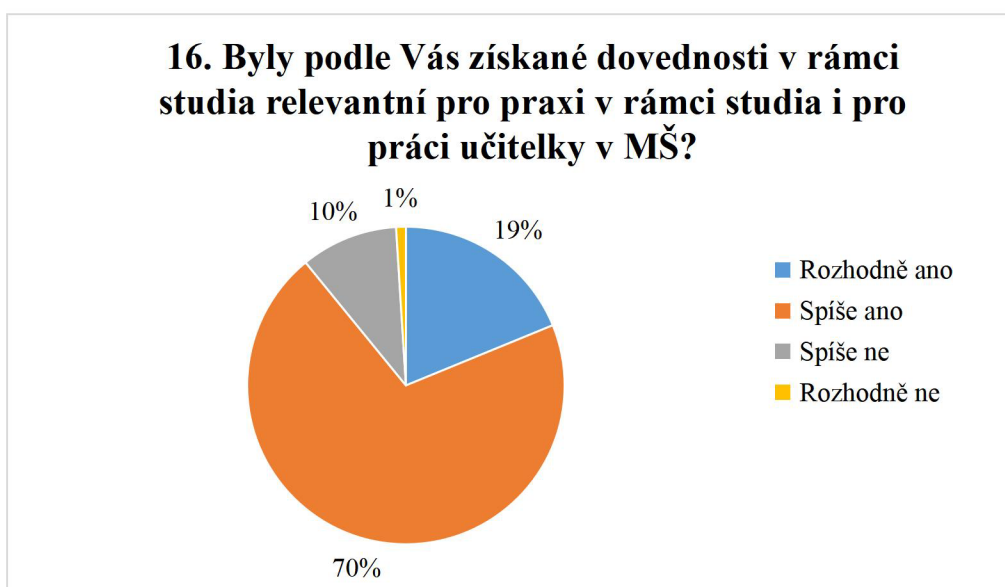
Graf 12 Čtrnáctá položka z dotazníku

Na otázku, zdali respondenty připravily teoretické předměty na vstup do praxe uvedlo 44% dotázaných spíše ano, 28% spíše ne, 20% zvolilo variantu rozhodně ne a 8% rozhodně ano.



Graf 13 Patnáctá položka z dotaniku

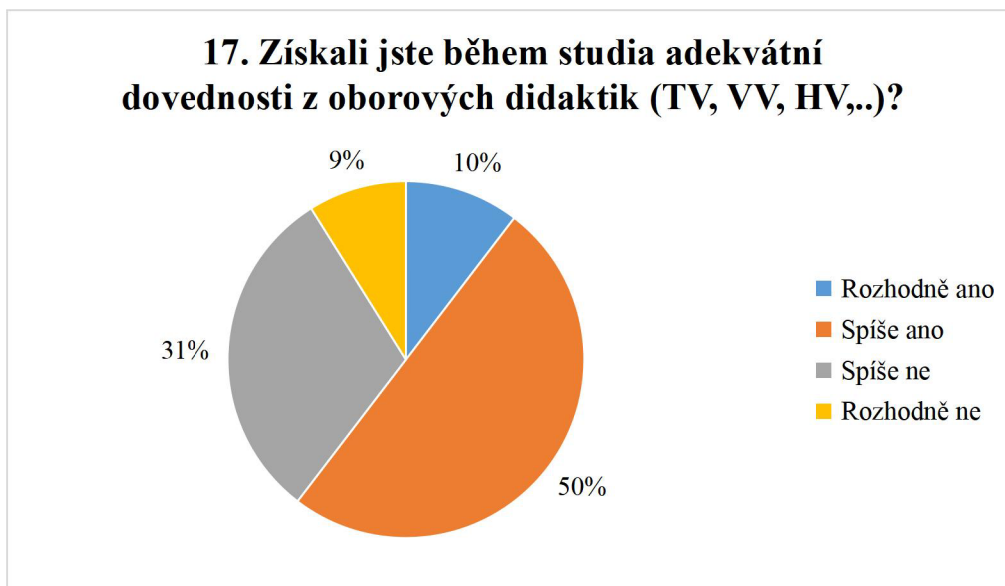
Na otázku, zdali obsahovalo studium dostatek příkladů a ukázek napříč různými předměty uvedlo 48% respondentů spíše ano, další podíl (31%) volilo variantu spíše ne, 16% respondentů souhlasilo s tvrzením rozhodně ano a 5,4% zvolilo variantu rozhodně ne.



Graf 14 Šestnáctá položka z dotazníku

Na otázku, zdali pro respondenty byly získané dovednosti v rámci studia relevantní pro praxi i pro práci učitele v mateřské škole zvolilo 70% spíše ano, dalších 19% rozhodně ano, 10% respondentů volilo spíše ne a pouze 1% rozhodně ne.

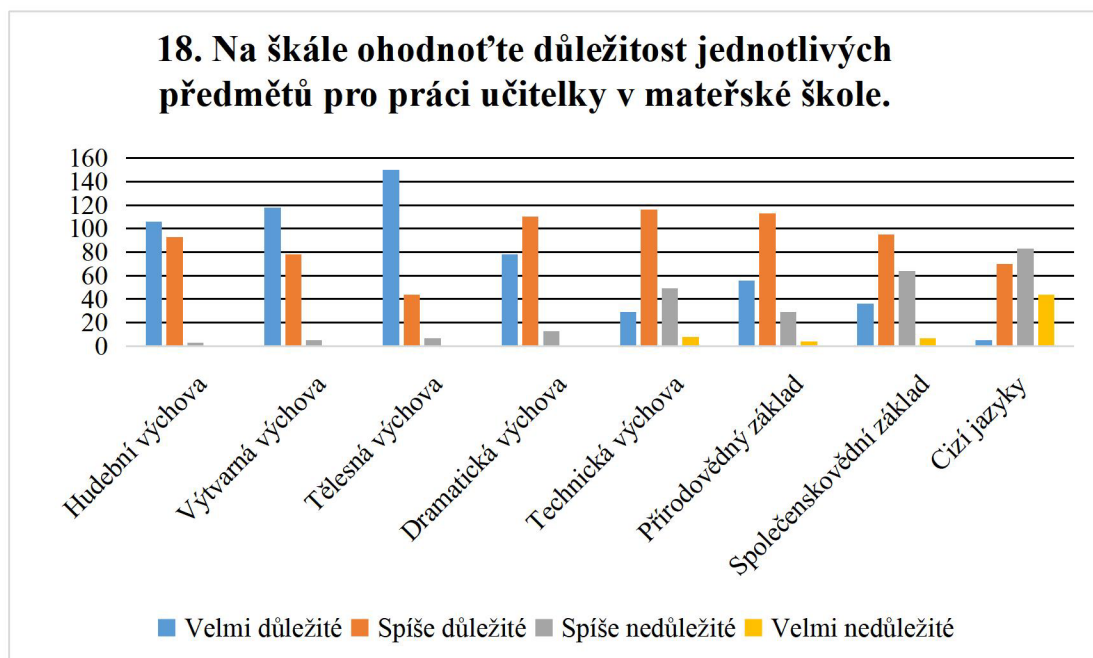
17. Získali jste během studia adekvátní dovednosti z oborových didaktik (TV, VV, HV,..)?



Graf 15 Sedmnáctá položka z dotazníku

Na otázku, zdali respondenti získali během studia adekvátní dovednosti z oborových didaktik odpovídali následovně: celá půlka (50%) respondentů volilo variantu spíše ano, 31% spíše ne, 10% se přiklonilo k variantě rozhodně ano a 9% uvedlo rozhodně ne.

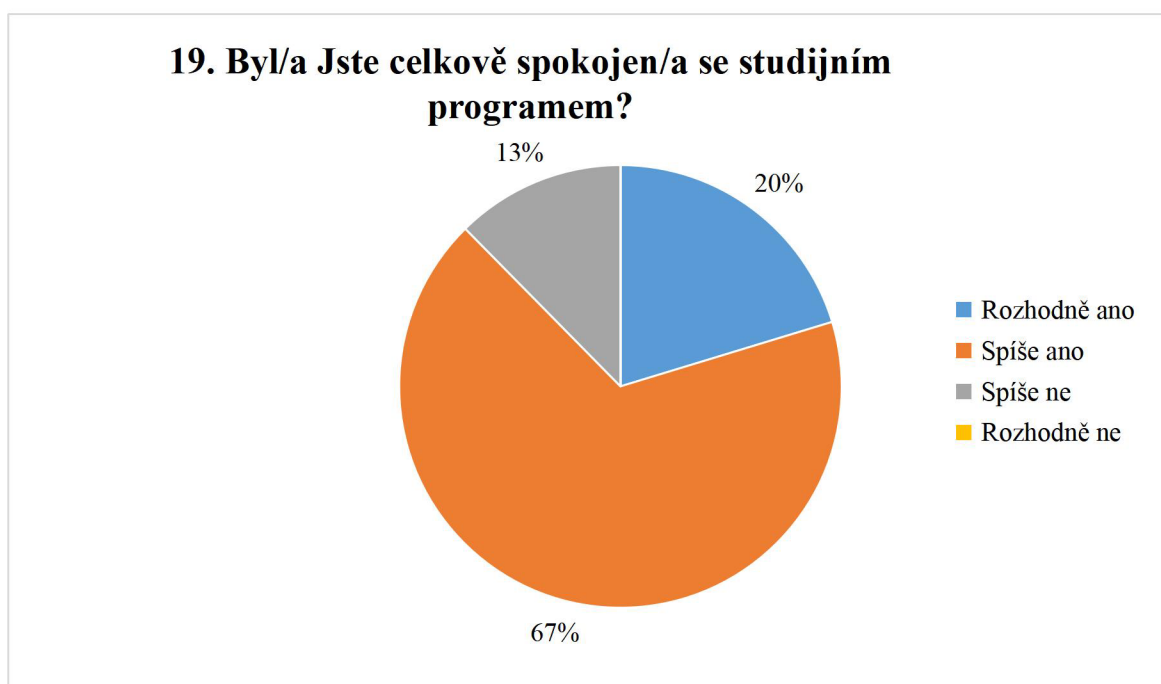
18. Na škále ohodnořte důležitost jednotlivých předmětů pro práci učitelky v mateřské škole.



Graf 16 Osmnáctá položka z dotazníku

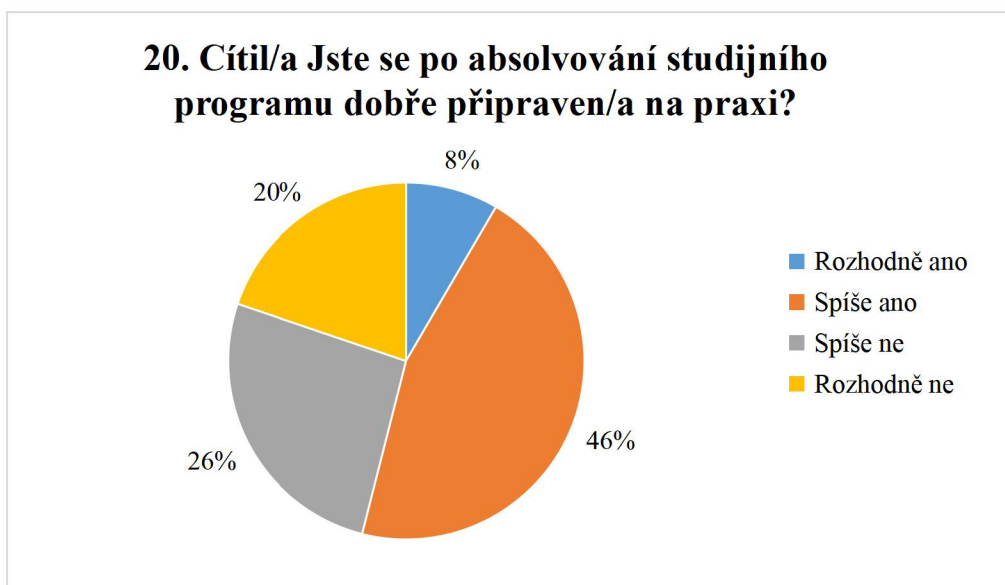
Tato otázka zjišťovala, jak respondenti hodnotí důležitost jednotlivých předmětů bakalářských studijních programů pro práci učitelky v mateřské škole. Jak již bylo uvedeno v podkapitole 7.3, tak každá odpověď představuje určitý počet bodů a čím vyšší součet bodů předmět má, tím vyšší vyšší byla pro respondenty jeho důležitost. Výsledné pořadí jednotlivých předmětů společně se součtem bodů bylo následující:

1. Tělesná výchova - 746
2. Výtvarná výchova - 718
3. Hudební výchova - 711
4. Dramatická výchova - 681
5. Přírodovědný základ - 627
6. Technická výchova - 576
7. Společenskovedný základ - 573
8. Cizí jazyky - 446



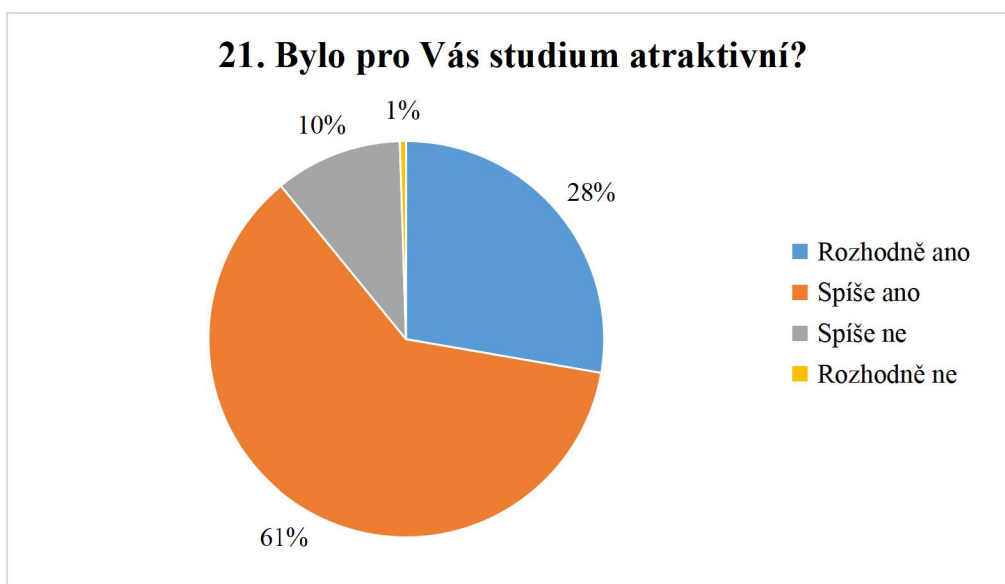
Graf 17 Devatenáctá položka z dotazníku

Na otázku, zdali respondenti byli celkově spokojeni se studijním programem, který absolvovali odpovědělo 67% spíše ano, 20% rozhodně ano, 13% spíše ne a nikdo neodpověděl, že rozhodně nebyl spokojen se studijním programem.



Graf 18 Dvacátá položka z dotazníku

Na otázku, zdali se respondenti cítili po absolvování studijního programu dobře připraveni na praxi, odpovědělo 46% spíše ano, 26% se spíše necítilo připraveno, dalších 20% uvedlo, že se rozhodně necítili dobře připraveni na praxi a pouze 8% zvolilo variantu rozhodně ano.



Graf 19 Dvacátá první položka z dotazníku

Na otázku, zdali pro respondenty bylo studium atraktivní odpovědělo 61% spíše ano, 28% rozhodně ano, variantu spíše ne volilo 10% a rozhodně ne 1% respondentů.

22. Kdybyste mohl/a při studiu v bakalářském studijním programu cokoliv změnit, co by to bylo?

Tato otázka byla jako jediná položka z celého dotazníku zcela dobrovolná. Celkem na ní odpovědělo 152 respondentů. Pro vyhodnocování byly sesbíraná data kategorizována a byla pro ně vytvořena tabulka četností s nejčastěji objevujícími se odpověďmi.

Tabulka 3 Dvacátá druhá položka z dotazníku

Položka č. 22	
Kategorie	Četnost
Více praktických a modelových situací	22
Více praxe	12
Propojování teorie a praxe	7
Odstranit zbytečné/nadbytečné/nepoužitelné předměty	6
Méně seminárních prací a úkolů z hodin-úkoly více prakticky zaměřené	6
Rozšířit nabídku volitelných předmětů pro učitele MŠ na VŠ	6
Dobrovolné akce a kurzy pro učitele MŠ na VŠ	4
Vyučující, kteří prošli praxí v MŠ	3
Více samostudia a nevyžadovat docházku	3
Možnost částečného úvazku při studiu	1

Následující subkapitola je zaměřena na ověřování hypotéz včetně výběru příslušného statistického testu a je zde uveden i popis celkového zvoleného postupu.

7.3.2 Ověření hypotéz

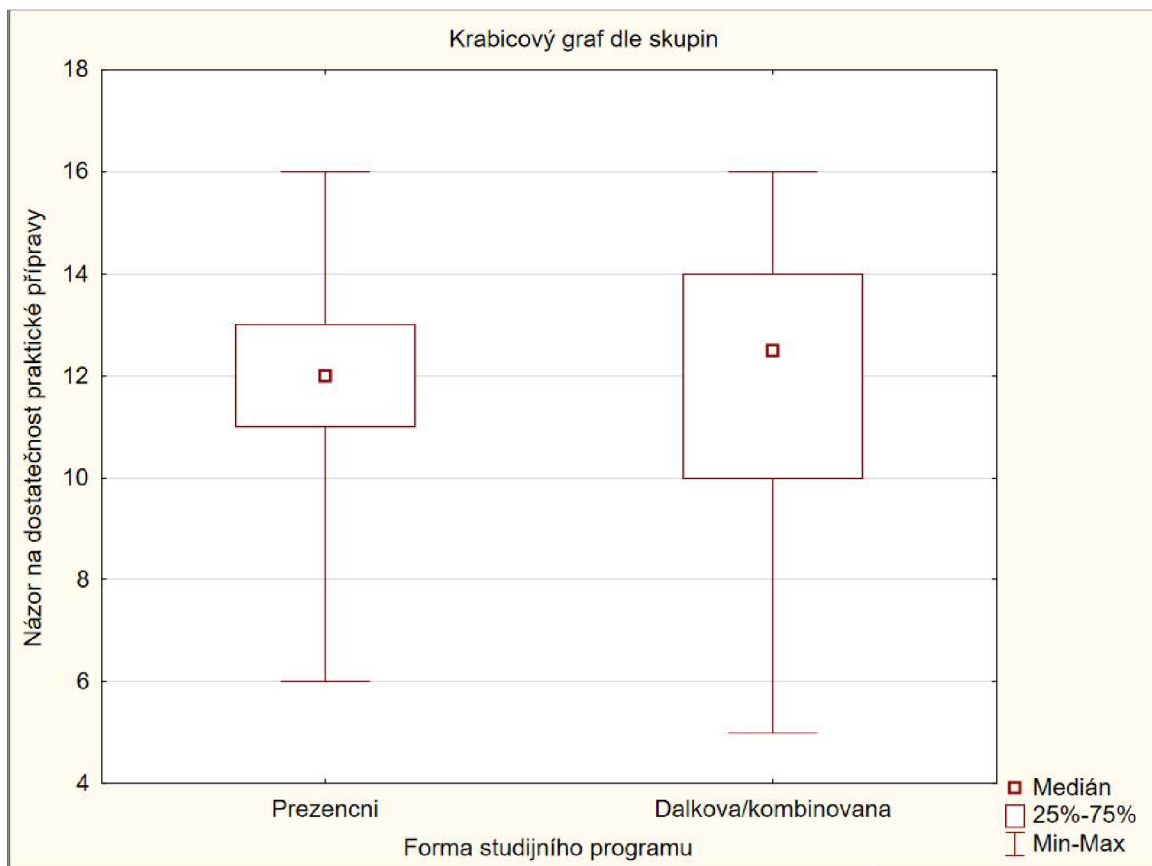
H0: Neexistuje statistický významný rozdíl v názorech absolventů prezenčního a kombinovaného/dálkového studia na dostatečnost praktické přípravy během bakalářského studijního programu.

H1: Existuje statistický významný rozdíl v názorech absolventů prezenčního a kombinovaného/dálkového studia na dostatečnost praktické přípravy během bakalářského studijního programu.

Pro ověření první hypotézy byl použit Mann-Whitneyův U-test. Tato hypotéza zahrnovala celkem čtyři položky z dotazníku (položku 7., 8., 9., 10.) závislé na formě absolvovaného studia absolventů. Tyto čtyři položky vychází z prvního dílčího cíle práce (Zjistit, jak absolventi vnímají praktickou přípravu, kterou během svého studia absolvovali). Nejdříve bylo třeba sesbírané odpovědi sjednotit a vyřadit nevhodné respondenty. Pro tuto hypotézu byli vyřazeni absolventi, kteří začali studovat studijní program dříve, než v roce 2014, dále ti, kteří absolvovali jiný, než požadovaný studijní program a ti, kteří nepracovali v mateřské škole. Následně byla data kódována, aby bylo možné výsledky statisticky zpracovat. Kódování proběhlo v MS Excel 2011. Následně byla provedena statistika pomocí softwaru Statistica 14.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/oprava na spojitost) (Hypo 1)									
	Die proměn. FORMA STUDIJNIHO PROGRAMU Označené testy jsou významné na hladině $p < ,01000$									
	Sčt poř.	Sčt poř.	U	Z	p-hodnot	Z upravené	p-hodnot	platných Prezenčni	platných Dalkova/kombinována	
NAZOR NA DOSTATEČNOST PRAKTICKE PRIPRAVY	7564,000	4682,000	2514,000	-1,05476	0,291537	-1,06375	0,287441	100		56

Obrázek 1 Ověření 1. hypotézy



Graf 20 Ověření 1. hypotézy

Z uvedené tabulky můžeme vidět, že p-hodnota je větší, než stanovená hladina významnosti 0,01, **proto nebylo možné nulovou hypotézu zamítnout**. Hypotéza „Neexistuje statistický významný rozdíl v názorech absolventů prezenčního a kombinovaného/dálkového studia na dostatečnost praktické přípravy během bakalářského studijního programu“ **byla přijata**.

H0: Mezi názorem na přínosnost teoretických poznatků a absolvovanou střední školou není závislost.

H1: Mezi názorem na přínosnost teoretických poznatků a absolvovanou střední školou je závislost.

Pro ověření druhé hypotézy byl použit Kruskalův-Wallisův test. Pro tuto hypotézu bylo nutné vyřadit absolventy, kteří začali studovat studijní program dříve, než v roce 2014, dále ty, kteří absolvovali jiný, než požadovaný studijní program a ty, kteří nepracovali v mateřské škole. Tato hypotéza zahrnovala jednu položku z dotazníku (položku 12.). Jelikož

13. položka obsahovala otevřenou odpověď a nelze ji statisticky hodnotit, uvedu ji odděleně níže za pomoci tabulky četností. Položka 12. vychází z druhého dílčího cíle práce (Zjistit, jak absolventi vnímají teoretickou přípravu a teoretické předměty, které během svého studia absolvovali). Nejdříve bylo třeba sesbírané odpovědi kódovat, aby bylo možné výsledky statisticky zpracovat. Kódování proběhlo v MS Excel 2011. Následně bylo provedeno statistické zpracování. Jelikož absolventů pedagogických lyceí bylo pouze 8, rozhodla jsem se je sloučit do skupiny se středními pedagogickými školám. Jelikož podstatou této hypotézy bylo porovnat absolventy se středním pedagogickým vzděláním a absolventy, kteří žádným středním pedagogickým vzděláním neprošli, tak by toto sloučení nemělo ovlivnit ověření této hypotézy.

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 12. Byly pro V's teoretick' poznatky vyu?ovan' v r'mci studia nov'?' (Hypo 1)				
Nezávislá (grupovací) proměnná : 6. Jakou středn' školu jste vystudoval/a?				
Kruskal-Wallisův test: H (3, N= 156) =13,92411 p =,0030				
Závislá:	Kód	Platný N	Součet pořadí	Průměr Pořadí
12. Byly pro V's teoretick' poznatky vyu?ovan' v r'mci studia nov'?'	101	53	4846,000	91,43396
Střední odborná škola jiného zaměření				
Střední pedagogická škola	102	52	3280,000	63,07692
Gymnázium	103	43	3516,000	81,76744
Pedagogická lyceum	104	8	604,000	75,50000

Obrázek 2 Ověření 2. hypotézy

Z uvedené tabulky můžeme vidět, že p-hodnota je menší, než stanovená hladina významnosti 0,01, a proto bylo nutné nulovou hypotézu zamítnout a přijmout alternativní hypotézu. **Alternativní hypotéza** „Mezi názorem na přínosnost teoretických poznatků a absolvovanou střední školou je závislost“ **byla přijata.**

H0: Mezi názory na propojenost teoretických předmětů s praxí a vystudovanou univerzitou není závislost.

H1: Mezi názory na propojenost teoretických předmětů s praxí a vystudovanou univerzitou je závislost.

Pro ověření třetí hypotézy byla použit Kruskalův-Wallisův test. Pro tuto hypotézu byli vyřazeni absolventi, kteří začali studovat studijní program dříve, než v roce 2014, dále pokud absolvovali jiný, než požadovaný studijní program a pokud nepracovali v mateřské škole a zároveň bylo nutné vyřadit absolventy Univerzity Jana Amose Komenského a absolventy vysoké školy Humanitas Vsetín, jelikož jejich počet byl příliš malý pro provedení

zvolené statistické metody. Tato hypotéza zahrnovala dvě položky z dotazníku (položku 14., 15.). Položky 14. a 15. vychází ze třetího dílčího cíle práce (Zjistit, jak absolventi vnímají propojenost teoretických předmětů, které během svého studia absolvovali, s pedagogickou praxí v rámci studia i s vlastní prací učitele v MŠ). Nejdříve bylo třeba sesbírané odpovědi kódovat, aby bylo možné výsledky statisticky zpracovat. Kódování proběhlo v MS Excel 2011. Následně bylo provedeno statistické zpracování.

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; C (Hypo 1)						
Nezávislá (grupovací) proměnná : 1. Na jak' ; univerzit' § Jste studoval/a?						
Kruskal-Wallisův test: H (8, N= 152) =23,82226 p =,0025						
Závislá: C	Kód	Platný N	Součet pořadí	Průměr Pořadí		
Západo?eská univerzita v Plzni	101	26	2579,500	99,21154		
Masarykova univerzita v Brně	102	19	1737,000	91,42105		
Univerzita Tomáše Baši ve Zlíně	103	16	966,000	60,37500		
Univerzita Karlova v Praze	104	17	1460,500	85,91176		
Jiho?eská univerzita v ?eských Budějovicích	105	14	1215,000	86,78571		
Ostravská univerzita	106	14	876,500	62,60714		
Univerzita Palackého v Olomouci	107	15	816,500	54,43333		
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v ústí nad Labem	108	16	843,000	52,68750		
Univerzita Hradec Králové	109	15	1134,000	75,60000		

Obrázek 3 Ověření 3. hypotézy

Z uvedené tabulky můžeme vidět, že p-hodnota je menší, než stanovená hladina významnosti 0,01, **a proto bylo nutné nulovou hypotézu zamítnout** a přijmout alternativní. **Alternivní hypotéza** „Mezi názory na propojenost teoretických předmětů s praxí a vystudovanou univerzitou je závislost.“ **byla přijata.**

H0: V názorech absolventů jednotlivých univerzit na dovednosti z oborových didaktik, které získali během bakalářského studia neexistuje statisticky významný rozdíl.

H1: V názorech absolventů jednotlivých univerzit na dovednosti z oborových didaktik, které získali během bakalářského studia existuje statisticky významný rozdíl.

Pro ověření čtvrté hypotézy byl použit Kruskalův-Wallisův test. Pro tuto hypotézu byli vyřazeni ti, kteří začali studovat studijní program dříve, než v roce 2014, dále ti, kteří absolvovali jiný, než požadovaný studijní program a ti, kteří nepracovali v mateřské škole a zároveň bylo nutné vyřadit i absolventy Univerzity Jana Amose Komenského a absolventy vysoké školy Humanitas Vsetín, jelikož jejich počet byl příliš malý pro provedení zvolené statistické metody. Tato hypotéza zahrnovala tři položky z dotazníku (položku 16., 17., 18.). Tyto položky vychází ze čtvrtého dílčího cíle práce (Zjistit, jak absolventi vnímají oborové

didaktiky, které během svého studia absolvovali a jejich využití během pedagogické praxe v rámci studia i do vlastní práce učitele v MŠ). K ověření hypotézy byly však použity pouze výsledky položek 16. a 17. a výsledky položky 18. jsou uvedeny samostatně v subkapitole 7.3.1. Nejdříve bylo třeba sesbírané odpovědi kódovat, aby bylo možné výsledky statisticky zpracovat. Kódování proběhlo v MS Excel 2011. Následně bylo provedeno statistické zpracování.

		Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; C (Hypo 1) Nezávislá (grupovací) proměnná : 1. Na jak'í univerzit'š Jste studoval/a? Kruskal-Wallisův test: H (8, N= 152) =50,28305 p =,0000			
Závislá: C	Kód	Platný N	Součet pořadí	Průměr Pořadí	
Západočeská univerzita v Plzni	101	26	2667,500	102,5962	
Masarykova univerzita v Brně	102	19	1900,000	100,0000	
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	103	16	634,500	39,6563	
Univerzita Karlova v Praze	104	17	1791,500	105,3824	
Jihočeská univerzita v českých Budějovicích	105	14	1198,500	85,6071	
Ostravská univerzita	106	14	784,000	56,0000	
Univerzita Palackého v Olomouci	107	15	905,000	60,3333	
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v ústí nad Labem	108	16	792,500	49,5313	
Univerzita Hradec Králové	109	15	954,500	63,6333	

Obrázek 4 Ověření 4. hypotézy

Z uvedené tabulky můžeme vidět, že p-hodnota je menší, než stanovená hladina významnosti 0,01, **a proto bylo nutné nulovou hypotézu zamítnout** a přijmout alternativní. **Alternativní hypotéza** „V názorech absolventů jednotlivých univerzit na dovednosti z oborových didaktik, které získali během bakalářského studia existuje statisticky významný rozdíl.“ **byla přijata.**

H0: Mezi názorem na celkovou připravenost absolventů na práci učitele v mš a absolvovanou univerzitou není závislost.

H1: Mezi názorem na celkovou připravenost absolventů na práci učitele v mš a absolvovanou univerzitou je závislost.

Pro ověření páté a poslední hypotézy byl použit Kruskalův-Wallisův test. Pro tuto hypotézu byli vyřazeni ti, kteří začali studovat studijní program dříve, než v roce 2014, dále ti, kteří absolvovali jiný, než požadovaný studijní program a ti, kteří nepracovali v mateřské škole a zároveň bylo nutné vyřadit absolventy Univerzity Jana Amose Komenského a absolventy vysoké školy Humanitas Vsetín, jelikož jejich počet byl příliš malý pro provedení zvolené statistické metody. Tato hypotéza zahrnovala tři položky z dotazníku (položku 19., 20., 21.). Tyto položky vychází z pátého dílčího cíle práce (Zjistit celkový pohled absolventů

a jejich zhodnocení studijního programu, který absolvovali). Položka 22. vycházející také z pátého dílčího cíle bude uvedena v celkových výsledcích níže. Nejdříve bylo třeba sesbírané odpovědi kódovat, aby bylo možné výsledky statisticky zpracovat. Kódování proběhlo v MS Excel 2011. Následně bylo provedeno statistické zpracování.

Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; C (Hypo 1)					
Nezávislá (grupovací) proměnná : 1. Na jaké univerzitě jste studoval/a?					
Kruskal-Wallisův test: H (8, N= 152) =29,73951 p =,0002					
Závislá: C	Kód	Platný N	Součet pořadí	Průměr Pořadí	
Západočeská univerzita v Plzni	101	26	2852,000	102,0000	
Masarykova univerzita v Brně	102	19	1715,000	90,2632	
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	103	16	1115,000	69,6875	
Univerzita Karlova v Praze	104	17	1678,000	98,7059	
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	105	14	1101,000	78,6429	
Ostravská univerzita	106	14	785,500	56,1071	
Univerzita Palackého v Olomouci	107	15	854,000	56,9333	
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v ústí nad Labem	108	16	818,000	51,1250	
Univerzita Hradec Králové	109	15	909,500	60,6333	

Obrázek 5 Ověření 5. hypotézy

Z uvedené tabulky můžeme vidět, že p-hodnota je menší, než stanovená hladina významnosti 0,01, **a proto bylo nutné nulovou hypotézu zamítnout** a přijmout alternativní. **Alternativní hypotéza** „Mezi názorem na celkovou připravenost absolventů na práci učitele v mš a absolvovanou univerzitou je závislost“ **byla přijata.**

8 ZÁVĚREČNÉ SHRNUÍ A DISKUZE K VÝSLEDKŮM

Po zpracování a vyhodnocení získaných dat se dospělo k následujícím odpovědím na stanovené dílčí cíle práce.

První dílčí cíl si kladl za cíl zjistit, jak absolventi vnímají praktickou přípravu, kterou během svého studia absolvovali. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že absolventi měli během praxe v rámci studia ve většině případech možnost projektovat realizovat a vyhodnocovat vzdělávací obsah. Stejně tak bylo běžné, že se absolventi setkali s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a že s nimi měli možnost prohlubovat své komunikační dovednosti v rámci praxe při studiu. Názor na dostatečnost hodinové dotace praxí byl však poněkud rozpolcený a v tomto ohledu mírně převládla nespokojenost. To potvrzuje i položka dotazníku č. 11, kde zdaleka nejčastějším návrhem na úpravu praxí v rámci studia bylo zvýšení jejich časové dotace a dlouhodobější trvání. Při ověřování první hypotézy nebyl zjištěn statistický významný rozdíl v názorech absolventů na dostatečnost praktické přípravy v závislosti na absolvované formě studia.

Druhý dílčí cíl práce zahrnoval, jak absolventi vnímají teoretickou přípravu a teoretické předměty, které během svého studia absolvovali. Z hlediska teoretické přípravy nabízené v bakalářských studijních programech můžeme říci, že absolventi ji považují převážně za novou a přínosnou. V rámci teoretických předmětů by kladli především větší důraz na obecnou a vývojovou psychologii, didaktiku, metodiky a speciální pedagogiku. I přes to, že panovala převážná shoda na tom, zdali byly pro respondenty teoretické poznatky nové, tak byla ve druhé hypotéze zjištěna závislost mezi názorem na přínosnost teoretických poznatků a absolvovanou střední školou, kdy absolventi středních pedagogických škol považovali poznatky za méně nové oproti absolventům ostatních středních škol, a to se statisticky významným rozdílem.

Třetí dílčí cíl zkoumal, jak absolventi vnímají propojenost teoretických předmětů, které během svého studia absolvovali, s pedagogickou praxí v rámci studia i s vlastní prací učitele v MŠ. V otázkách na dostatečnost příkladů a ukázek napříč různými předměty a zdali respondenty připravili teoretické předměty na vstup do praxe panuje rozpolcenost. Téměř polovina respondentů se necítila být teoretickými předměty dostatečně připravená na praxi a více než třetina nebyla spokojena s objemem příkladů a ukázek. Dle mého názoru toto zjištění koresponduje s ostatními výsledky ohledně dostatečnosti příprav na praxi a profesní život.

Tuto rozpolcenost může částečně objasňovat třetí hypotéza, která ukazuje, že názory na propojenost teorie a praxe jsou závislé na studované vysoké škole. Tento trend je možné vidět i u posledních dvou hypotéz.

Čtvrtý dílčí cíl se zabýval tím, jak absolventi vnímají oborové didaktiky, které během svého studia absolvovali a jejich využití během pedagogické praxe v rámci studia i do vlastní práce učitele v MŠ. Respondenti se drtivě většinou shodli, že získané dovednosti v rámci studia byly pro praxi relevantní, avšak v otázce na oborové didaktiky dvě pětiny respondentů uvádí, že spíše nezískali adekvátní dovednosti z oborových didaktik. Tato nejednotnost může být opět částečně vysvětlena výsledkem čtvrté hypotézy, ve které byl zjištěn statisticky významný rozdíl v názorech absolventů jednotlivých univerzit na dovednosti z oborových didaktik, které získali během bakalářského studia. Respondenti se téměř jednomyslně shodli, že nejdůležitějšími předměty pro práci učitelky v mateřské škole jsou tělesná, výtvarná a hudební výchova. Naopak cizí jazyky uváděli jako jediný předmět, který je spíše nedůležitý.

Poslední dílčí cíl zjišťoval celkový pohled absolventů a jejich zhodnocení studijního programu, který absolvovali. Z odpovědí respondentů vyplynula skutečnost, že byly ve velké většině celkově spokojeni se studijním programem a studium pro ně bylo atraktivní. Opět se nám však promítla nejednotnost v názoru na přípravu na praxi, kdy opět téměř polovina respondentů uvedla, že se po absolvování studijního programu necítili dobře připraveni na praxi. To vše potvrzuje i poslední otevřená dotazníková položka, ve které byly respondenti dotázáni na to, zdali by cokoliv změnili. Nejčastější odpovědi opět narážely na nedostatek praktické přípravy. Jako u předchozích dvou hypotéz, tak i v té páté se projevila závislost v zmíněné připravenosti a absolvovanou vysokou školou.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit názor absolventů na absolvovaný bakalářský studijní program zaměřující se na přípravu učitelů mateřských škol, který se vzhledem k předchozím interpretacím dílčích cílů podařilo splnit.

Z výsledků práce můžeme vyvodit především dva jevy, které se v průběhu výzkumu opakovaly. Prvním z těchto jevů je fakt, že i když jsou absolventi se způsobem přípravy na praxi v průběhu studia spíše spokojeni, tak názory na dostatečnost jsou v tomto ohledu polarizované. Tato nejednotnost může být vysvětlena a dána jevem druhým, který jasně představil závislost mezi názory absolventů a konkrétní absolvovanou vysokou školou. Napříč posledními třemi hypotézami se projevil pomyslný žebříček, kdy jednotlivé vysoké školy

vždy obsazovaly téměř stejné pořadí, to je patrné z dat u ověřování jednotlivých hypotéz.

Nejlépe hodnocené vysoké školy byli dle respondentů Západočeská univerzita v Plzni, Univerzita Karlova v Praze a Masarykova univerzita v Brně. Tato práce se však více nezabývá pomyslným žebříčkem škol, jelikož hodnotit konkrétní školy nebylo cílem práce, ale tato skutečnost může být zajímavým přínosem a zároveň může sloužit jako podklad či motivaci pro další výzkumy ubírající se více tímto směrem.

Pro příští výzkum by určitě bylo třeba stanovit si delší časový plán pro samostatný výzkum, aby bylo možné zajistit ještě větší počet respondentů. Dále bych formulačně poupravila některé z položek v dotazníku.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit pohled absolventů na vysokoškolské studijní programy zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol. Tato práce byla členěna na dvě části - část teoretickou a empirickou.

Teoretická část práce je tvořena čtyřmi kapitolami, které byly zaměřené na vzdělávací systém České republiky, na přípravné vzdělávání předškolních učitelů, na vymezení termínu učitel mateřské školy a na rámce profesních kvalit učitele a učitelské standardy. Tyto kapitoly definovaly a vymezovaly klíčové pojmy za využití odborné literatury.

Empirická část diplomové práce byla postavena na základě výzkumného šetření, které bylo realizováno kvalitativně-kvantitativním typem výzkumu. V rámci přípravné fáze výzkumu byla zahájena kvalitativně orientovaná pilotáž prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Následně bylo využito kvantitativní dotazníkové šetření. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na různé aspekty teoretické a praktické přípravy, oborové didaktiky a celkovou připravenost na profesní dráhu učitele mateřské školy.

Přínos práce vidím například ve zjištění, jak moc jsou názory absolventů závislé na absolvované vysoké škole, což může značit velkou rozdílnost v nabízených studijních programech. Neméně zajímavým nálezem byla i závislost absolvované střední školy vzhledem k přínosnosti teoretických poznatků. To může poukazovat na překryv učiva středních pedagogických škol a studijních programů připravujících učitele mateřských škol na vysokých školách.

Ze získaných výsledků v otevřených otázkách můžeme pozorovat, že v bakalářských studijních programech je podle názoru absolventů kladen menší důraz na praktickou přípravu, konkrétně na hodinovou dotaci praxí a propojenost teoretických poznatků s praktickými. Absolventům bakalářských studijních programů chyběly v rámci studia příklady, ukázky a modelové situace z reálné práce učitelky mateřských škol.

Tato práce může být přínosem zejména pro plánovanou celostátní reformu přípravy učitelů, která v roce 2023 vyústila také ke schválení nového *Kompetenčního*

rámce absolventů učitelství, s čímž souvisí i změna Rámcových požadavků na studijní programy připravující učitele. Zároveň přináší pohled na přípravu učitelů mateřských škol očima absolventů, což může sloužit jako zpětná vazba absolventů a tím přispívat k transformacím a inovacím současného vzdělávání učitelů. Diplomová práce přináší výzkumná data, na které je možné dále navázat nebo je prohlubovat.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

ANDRYSOVÁ, Pavla. *Kompetenční modely učitelského vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5391-0.

BELZ, Siegrist a HORST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. LISÁ, Dana (překladatelka). Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-262-0846-4. Originál publikován v roce 2000 s názvem *Kursbuch Schlüsselqualifikationen : ein Trainingsprogramm*.

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol: vybraná problematika*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2006. ISBN 80-7368-239-7.

COUFALOVÁ, Jana a ASZTALOS, Ondřej. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. 1. vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869.

CONWAY, Paul F; MURPHY, Rosaleen; RATH, Anne a HALL, Kathy. *Learning to Teach and Its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study*. Online. 2009 In: researchgate.net, Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/299135475_Learning_to_Teach_and_Its_Implications_for_the_Continuum_of_Teacher_Education_A_Nine-Country_Cross-National_Study. [cit. 2024-02-20].

ČERNÁ, Miroslava; MARINČÁK, Miroslav a SVOBODA, Ivo. *Správní řízení a finance v praxi škol a školských zařízení*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8079-9.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [CSICR]. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Online, PDF. 2023. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Kriteria_hodnoceni_2023_2024/html5/index.html?pn=3.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [CSICR]. *O kritériích*. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.kvalitniskola.cz/Kriteria-hodnoceni/O-kriteriich>.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE [CSICR]. *Kvalitní škola - metodický portál*. Online. Aktual. 16. června 2022. Dostupné z: <https://csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalitni-skola-%E2%80%93-metodicky-portal>.

(Česko, 2010)

ČESKO, 2010. Nařízení vlády č. 111 ze dne 31. května 2010 o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání. Online. In: Zakony pro lidi. 20102024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-211>. [cit. 2023-11-13].

(Česko, 1998)

ČESKO, 1998. Zákon č. 111 ze dne 22. dubna 1998 o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). Online. In: Zakony pro lidi. 20102024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>. [cit. 2024-02-10].

(Česko, 2014)

ČESKO, 2014. Zákon č. 247 ze dne 23. září 2014 o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů. Online. In: Zakony pro lidi. 20102024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>. [cit. 2024-01-01].

(Česko, 2004)

ČESKO, 2004. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Online. In: Zakony pro lidi. 20102024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-02-10].

(Česko, 1984)

ČESKO, 1984. Zákon č. 29 ze dne 22. března 1984 o soustavě základních a středních škol (školský zákon). Online. In: Zakony pro lidi. 20102024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1984-29>. [cit. 2024-01-15].

(Česko, 2018)

ČESKO, 2018. Vyhláška č. 310 ze dne 12. prosince 2018 o krajských normativech. Online. In: Zakony pro lidi. 20102024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2018-310>. [cit. 2024-01-15].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD [CZSO]. *Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*. Online. In: www.czso.cz. Aktual. 27. ledna 2016. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011. [cit. 2024-01-25].

EURYDICE [eurydice.eacea.ec.europa.eu]. *Hlavní rysy vzdělávacího systému*. Online. Aktual. 14. prosince 2023. Dostupné z:

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika>. [cit. 2023-12-20].

EURYDICE [eurydice.eacea.ec.europa.eu]. *Základní principy a národní politika*. Online. Aktual. 14. prosince 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/zakladni-principy-narodni-politika>. [cit. 2023-12-20].

EURYDICE [eurydice.eacea.ec.europa.eu]. *Financování předškolního a školního vzdělávání*. Online. Aktual. 14. prosince 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/financovani-predskolniho-skolniho-vzdelavani>. [cit. 2024-02-08].

EURYDICE [eurydice.eacea.ec.europa.eu]. *Přípravné vzdělávání učitelů pro předškolní a školní vzdělávání*. Online. Aktual. 14. prosince 2023. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/pripravne-vzdelavani-ucitelu-pro-predskolni-skolni>. [cit. 2024-01-03].

EURYDICE [eurydice.eacea.ec.europa.eu]. *Terciární vzdělávání*. Online. Aktual. 5. února 2024. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/terciarni-vzdelavani>. [cit. 2024-02-10].

FRANCOVÁ, Eva. *Financování školství a školy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0801-5.

GADASOVÁ, Dalimila. *Základy veřejné správy v ČR II*. [Veřejná správa a školství pro Školský management]. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2596-2.

ELEKTRONICKÁ UČEBNICA PEDAGOGICKÉHO VÝSKUMU. Internetová učebnice. Online. Bratislava: Univerzita Komenského, 20102024. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>. [cit. 2024-02-05].

GRECMANOVÁ, Helena; DOPITA, Miroslav, et al. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3863-4.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. 7. vydání. ŠTĚPANÍKOVÁ, Irena (překladatelka). Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0. Originál publikován v roce 1993 s názvem Principles of Social Psychology.

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HMELAK, Maja, LEPIČNIK-VODOPIVEC, Jurka. *Preschool teacher career and why individuals choose it*. Online Journal. Peer-reviewed academic Journal. Innovative Issues and Approaches in Social Sciences, Vol. 5, No. 2, str. 220-241. ISSN 1855-0541, 2012. Dostupné z: <http://www.iiass.com/pdf/IIASS-Volume5-Number2-2012.pdf>).

HOGG, Michael A. a VAUGHAN, Graham M. *Social Psychology*. 5. Edition. England: Pearson Education Limited, 2008. ISBN 978-0-132-06931-1.

HOLEČEK, Václav. *Některé aspekty ovlivňující úspěšnost učitele*. 1997. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: Západočeská univerzita, Fakulta pedagogická. ISBN 80-7043-216-0.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. [Základy kvantitativního výzkumu]. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHROMÝ, Jan. *Práce s empirickými daty*. [Příručka pro studenty Bc. Studia ČJL]. Online, PDF. Praha: Karolinum - Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-246-2801-1 (online : pdf). Dostupné z: https://sites.ff.cuni.cz/ucjtk/wp-content/uploads/sites/57/2015/11/prace_s_emp_daty.pdf. [cit. 2024-02-12].

CHYTRÝ, Vlastimil a KROUFEK, Roman. *Možnosti využití Likertovy škály – základní principy aplikace v pedagogickém výzkumu a demonstrace na příkladu zjišťování vztahu člověka k přírodě*. Online, PDF. Praha: Open Journal Systems, vol. 8 (2017), no. 1, s. 2-17. Dostupné z: Open Journal Systems online, <https://doi.org/10.14712/18047106.591>. [cit. 2024-04-05].

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KELNAROVÁ, Jarmila a MATĚJKOVÁ, Eva. *Psychologie 1. díl - Pro studenty zdravotnických oborů*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3270-1.

- KELLEY, Pamela; CAMILI, Gregory. *The Impact of Teacher Education on Outcomes in Center-Based Early Childhood Education Programs: A Meta-Analysis*. Online. 2009. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/305429391_The_Impact_of_Teacher_Education_on_Outcomes_in_Center-Based_Early_Childhood_Education_Programs_A_Meta-analysis. [cit. 2024-02-20].
- KOCHHAR, K. S. *School Administration and Management*. Revised and Enlarged Edition. Online, book. Sterling Publishers Pvt. Ltd: 2011. E - ISBN 978 81 207 4788 3. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=NWjyI3-6eIEC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. [583 vybraných hesel]. 2. vydání. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. s. 192.
- KOTOVÁ, Marcela. *Knižka pro začínající učitelky mateřských škol*. 1. vydání. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1721-3.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; SVOJANOVSKÝ, Petr et al. *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Online. Brno: Masarykova univerzita, 2020. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1624/4457/2185-2/0#preview>. [cit. 2024-01-05].
- KUTNOHORSKÁ, Jana. *Výzkum v ošetrovatelství*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-6654-6.
- KYRIACOU, Chris. *Essential Teaching Skills*. 3th Edition. Online, PDF. United Kingdom: Nelson Thrones Ltd, 2007. Dostupné z: [https://ztcprep.com/library/tesol/Essential_Teaching_Skills/Essential_Teaching_Skills_\(www.ztcprep.com\).pdf](https://ztcprep.com/library/tesol/Essential_Teaching_Skills/Essential_Teaching_Skills_(www.ztcprep.com).pdf).
- MANESS, Michael; PARVATHY, Sheela; SURYAPRASANNA, Balusu. *When Neutral Responses on a Likert Scale Do Not Mean Opinion Neutrality: Accounting for Unsure Responses in a Hybrid Choice Modeling Framework*. Online, PDF. University of South Florida, 2018. Dostupné z: <https://onlinepubs.trb.org/onlinepubs/Conferences/2018/ITM/MManess.pdf>.
- MASARYKOVA UNIVERZITA. Masarykova univerzita. Online. 2021. Systém podpory profesního rozvoje učitelů. *Standard učitele*. Online. 2021. Brno:

Masarykova univerzita, 2021. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/standard-ucitele.html>. [cit. 2023-12-01].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Statistická klasifikace*. Online. 20132024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statiticka-klasifikace>. [cit. 2024-01-13].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Praktické a speciální školy*. Online. 20132024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly#otazka1>. [cit. 2024-01-15].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *ET 2020*. Online. 20132024 Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/et-2020>. [cit. 2023-11-06].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Strategické a koncepční dokumenty*. Online. 20132024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-msmt>. [cit. 2023-11-07].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Bílá kniha - Národní program rozvoje vzdělávání v ČR 2001*. Online. 2013-2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>. [cit. 2023-10-19].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Obecná informace o vyšším odborném vzdělávání*. Online. 20132024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vyssi-odborne-vzdelavani/obecna-informace-o-vyssim-odbornem-vzdelavani>. [cit. 2024-01-19].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*. Online, PDF. 20132024. Dostupné z: [file:///C:/Users/Lenka/Downloads/Standard_v_otazkach_a_odpovedich%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Lenka/Downloads/Standard_v_otazkach_a_odpovedich%20(4).pdf). [cit. 2024-01-18].

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ [MPSV]. *Revize a komplexní návrh systému vzdělávání pečující osoby*. Online, PDF. 2020. Dostupné z: <https://mikrojesle.mpsv.cz/wp-content/uploads/2020/12/Revize-a-komplexni%CC%81-na%CC%81vrh-syste%CC%81mu-vzde%CC%81la%CC%81va%CC%81ni%CC%81-pec%CC%8Cuj%CC%81ci%CC%81-osoby.pdf>. [cit. 2024-03-01].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Ministryně k vysokoškolskému vzdělání učitelů mš*. Online. 20132024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-k-clanku>. [cit. 2024-01-02].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Online, PDF. 20132024. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. [cit. 2024-02-12].

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY [MSMT]. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Online, PDF. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [cit. 2024-02-12].

NÁRODNÍ ÚSTAV ODBORNÉHO VZDĚLÁNÍ [NOUV]. *Terciární vzdělání*. Online. 2012. Dostupné z: <https://www.nouv.cz/terciarni-vzdelavani>. [cit. 2023-12-16].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Online. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7531M01/Predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>. [cit. 2024-02-02].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Pedagogické lyceum*. Online. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7842M03/Pedagogicke-lyceum?svpFiltr=351874>. [cit. 2024-02-02].

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT [NPI]. *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Online. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Obory/KartaOboru/7531N03/Predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>. [cit. 2024-05-02].

NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁNÍ [NUV.NPI]. *Nová klasifikace ISCED 2011*. Online. 2015. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/isced.html>. [cit. 2024-02-12].

- NAWAZ, Ahmad. *What is the use of "Neutral" in a likert scale?* Online, 2014. Dostupné z: https://www.researchgate.net/post/What_is_the_use_of_Neutral_in_a_likert_scale.
- OBERHUEMER, Pamela; SCHREYER, Inge; NEUMAN, Michelle. *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Online. 2010. In: amazon.com. Dostupné z: <https://www.amazon.com/Professionals-Early-Childhood-Education-Systems/dp/3866492499>. [cit. 2024-02.20].
- OBCHODNÍ AKADEMIE, STŘEDNÍ PEDAGOGICKÁ ŠKOLA A JAZYKOVÁ ŠKOLA S PRÁVEM STÁTNÍ JAZYKOVÉ ZKOUŠKY, BEROUN. *Přijímací řízení - denní studium*. Online. Dostupné z: <https://www.oaspgsberoun.cz/spgs>. [cit. 2024-01-15].
- OECD. *Teacher initial education*. Online, PDF. Aktual. 5. prosince 2023. Dostupné z: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41731&filter=all>. [cit. 2024-01-02].
- OECD. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. Online, PDF. OECD Publishing, 2012. ISBN 978-92-64-12356-4. Dostupné z: https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-iii_9789264123564-en#page4. [cit. 2024-08-02].
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PANIC, Jakub. *Rámeček profesních kvalit učitele s popisem škály*. [Sebehodnotící a hodnotící nástroj Rámeček profesních kvalit učitele]. Online. 2012. Dostupné z: https://evaluacninaastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=170&language=cs-CZ. [cit. 2024-01-15].
- PORTAL.GOV.CZ. *Střední vzdělávání*. Online. 2020. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/stredni-vzdelavani-INF-95>. [cit. 2023-11-25].
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-7254-712-7.

- PRUDKÝ, Libor. *Pojetí hodnocení a hodnot jako východisko nového konceptu sociologického výzkumu hodnotových struktur*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006-06. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/4933/140030444.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [cit. 2023-10-06].
- PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan a KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Předškolní pedagogika*. 1. vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia pedagogiky*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, s.r.o., 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan. *Vzdělávací systémy v zahraničí*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2017. ISBN 978-80-7552-845-2.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- SDRUŽENÍ PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU. *České vzdělání a Evropa*. [Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie]. 1. vydání. Praha: TAURIS, 1999. ISBN 80-211-0312-4.
- STARÝ, Karel; DVOŘÁK, Dominik; GREGER, David a DUSCHINSKÁ, Karolína. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- STŘEDNÍ PEDAGOGICKÁ ŠKOLA, BOSKOVICE. *Přijímací řízení 2023/2024*. Online. Aktual. 15. září 2023. Dostupné z: <https://www.spgs-bce.cz/predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>. [cit. 2024-01-15].

SCHULMAN, Lee. *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. Online Journal. Sage Journals, Vol. 15/2, p. 4-14. 1986. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004>. [cit. 2023-12-09].

SCHULMAN, Lee. *Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review. Vol. 57/1, p. 1-22. 1987-02. Dostupné z: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/57/1/1/31319/Knowledge-and-Teaching-Foundations-of-the-New?redirectedFrom=fulltext>.

SUCHÁNKOVÁ, Květa. *Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese*. Online. Orbis scholae, Vol. 1, No 3. 2007. ISBN 1802-4637. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/5333/OS_1_3_0013.pdf.

SUCHÁNKOVÁ, Květa. *Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese*. Online. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/21524/140020172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

SPIJKOVÁ, Vladimíra; TOMKOVÁ, Anna a kol. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr*. [Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání]. 1. vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

SYSLOVÁ, Zora; BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-7478-345-8.

SYSLOVÁ, Zora a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

STUHLÍKOVÁ, Iva; Janík, Tomáš. *Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol anebo o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry*. Online. 2017-09. In: [researchgate.net](https://www.researchgate.net). Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319457497_Ramcova_koncepce_pripravy_u_citelu_zakladnich_a_strednich_skol_aneb_o_hledani_a_nachazeni_konsensu_mezi_ak_tery. [cit. 2023-11-06].

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora. *Quality versus Qualification: What Should Pregradual Education of Preschool Teacher Be?* Online Journal of Primary and Preschool Education. 2017. 1(1):1-12. Dostupné z: <https://eduport.pf.ujep.cz/pdfs/edp/2017/01/01.pdf>. [cit. 2023-09-19].

SYSLOVÁ, Zora a HORŇÁČKOVÁ, Vladimíra. *Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol*. Online. In: journals.muni.cz. 2014. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1874>.

SURYA, Priadi. *Educational Management. Handbook for School of Education Student*. Online. 2011. In: staffnew.uny.ac.id. Dostupné z: <https://staffnew.uny.ac.id/upload/198111112009121001/pendidikan/output.pdf>. [cit. 2024-01-05].

ŠTEIGROVÁ, Leona. *Dopad procesu europeizace na vzdělávání a vzdělávací politiku České republiky*. Online. In: journals.muni.cz. 2007. Dostupné z: https://journals.muni.cz/socialni_studia/article/view/5568.

TOMKOVÁ, Anna; SPILKOVÁ, Vladimíra; PÍŠOVÁ, Michaela; MAZÁČOVÁ, Nataša; KRČMÁŘOVÁ, Tereza; KOSTKOVÁ, Klára; KARGEROVÁ, Jana. *Rámeček profesních kvalit učitele*. [Hodnotící a sebehodnotící arch]. Online, PDF. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. In: nuov.cz. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: https://nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf. [cit. 2023-11-18].

THE MINISTRY OF EDUCATION, YOUTH AND SPORT OF THE CZECH REPUBLIC. *The Education System in the Czech Republic*. 1st Edition. Prague: 2011. ISBN 978-80-87601-00-6.

TVORIME EVROPU. *Vzdělání a školství*. Online. 20052024. Dostupné z: <https://euroskop.cz/evropska-unie/politiky-eu/regulace-o-koordinace/vzdelani-a-skolstvi/>. [cit. 2023-08-11].

UNESCO. Institute for Statistics. *International Standard Classification Of Education. ISCED 2011*. Online. 2024. Dostupné z: <https://uis.unesco.org/en/topic/international->

standard-classification-education-iscled. [cit. 2023-08-11]. URBAN, Lukáš. *Sociologie*. [Klíčová témata a pojmy]. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3056-6.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALENTA, Jiří. *Právní rámec řízení škol a školských zařízení*. 4. vydání. Karviná: Paris vzdělávací agentura s.r.o., 2018. ISBN 978-80-87173-41-1.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VETEŠKA, Jaroslav a kol. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. 1. vydání. Česká andragogická společnost, 2013. ISBN 978-80-905460-0-4.

VYHNÁNKOVÁ, Kateřina. *Vzdělávání dospělých v České republice s Evropské unií*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. ISBN 978-80-86723-46-4.

WIEGEROVÁ, Adriana a kol. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohled reformy kurikula*. 1. vydání. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9.

ZAKRAH, Yuli. *Problems of Students Conducting Teaching Practice: Perspectives of New Teacher in The English Department of Mataram University Academic Year 2014/2015*. Online, PDF. A journal, E1D110133. 2018-01-22. Dostupné z: <http://eprints.unram.ac.id/11854/>. [cit. 2023-11-05].

ZORMANOVÁ, Lucie. *Srovnání vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2018. ISBN 978-80-7452-135-5.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Didaktika dospělých*. 1. vydání. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0051-4.

PŘEHLED POUŽITÝCH ZKRATEK A SYMBOLŮ

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
ET	Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International standard classification of education)
ISSA	standard kvality pedagogické práce (Information Systems Security Association)
JPZ	jednotné přijímací zkoušky
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SpgŠ	střední pedagogická škola
SŠ	střední škola
SVP	speciální vzdělávací potřeby
UNESCO	Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu

(United Nations Educational, Scientific and Cultural
Organization)

VOŠ vyšší odborná škola

VŠ vysoká škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1	Ověření 1. hypotézy	Error! Bookmark not defined.
Obrázek 2	Ověření 2. hypotézy	75
Obrázek 3	Ověření 3. hypotézy	76
Obrázek 4	Ověření 4. hypotézy	77
Obrázek 5	Ověření 5. hypotézy	78
Obrázek 6	Komparace nejnižších požadavků na kvalifikaci učitelů mateřských škol ve vybraných zemích EU (vlastní zpracování)	115
Tabulka 1	Jedenáctá položka z dotazníku	64
Tabulka 2	Třináctá položka z dotazníku	66
Tabulka 3	Dvacátá druhá položka z dotazníku	72
Graf 1	První položka z dotazníku	57
Graf 2	Druhá položka z dotazníku	58
Graf 3	Třetí položka z dotazníku	59
Graf 4	Čtvrtá položka z dotazníku	59
Graf 5	Pátá položka z dotazníku	60
Graf 6	Šestá položka z dotazníku	61
Graf 7	Sedmá položka z dotazníku	61
Graf 8	Osmá položka z dotazníku	62
Graf 9	Devátá položka z dotazníku	62

Graf 10 Desátá položka z dotazníku	63
Graf 11 Dvanáctá položka z dotazníku	65
Graf 12 Čtrnáctá položka z dotazníku	67
Graf 13 Patnáctá položka z dotazníku	68
Graf 14 Šestnáctá položka z dotazníku	68
Graf 15 Sedmnáctá položka z dotazníku	69
Graf 16 Osmnáctá položka z dotazníku	69
Graf 17 Devatenáctá položka z dotazníku	70
Graf 18 Dvacátá položka z dotazníku	71
Graf 19 Dvacátá první položka z dotazníku	71
Graf 20 Ověření 1. hypotézy	74

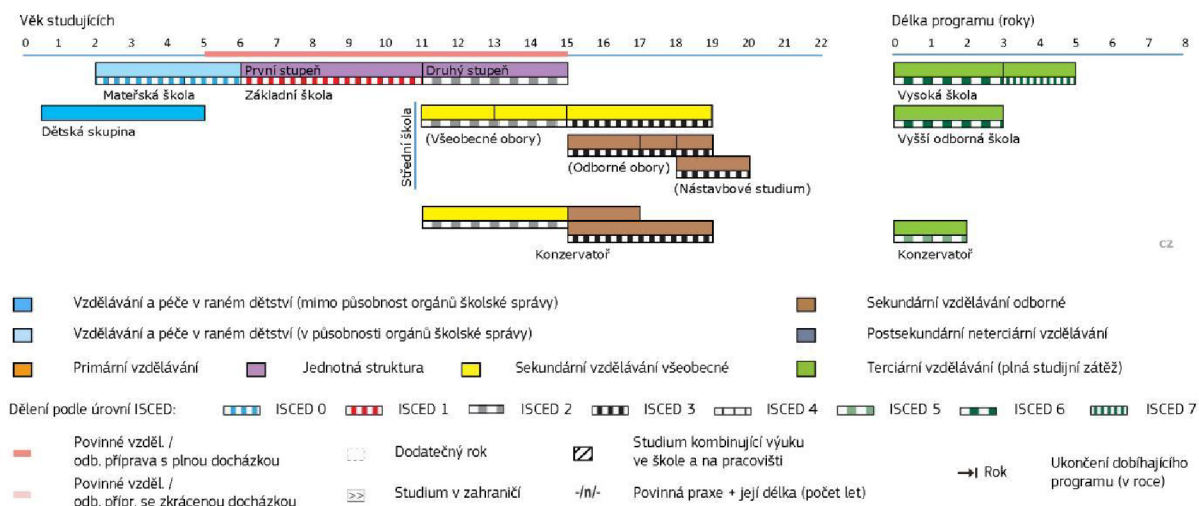
PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I.: EURYDICE. *Hlavní rysy vzdělávacího systému*. Online, image. Aktual.

3. ledna 2024. In: Eurydice. eurydice.eacea.ec.europa.eu. Dostupné z:

<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika>. [cit.2024-20-03].

Česká republika – 2023/2024



Zdroj: Eurydice.

PŘÍLOHA II.: MUNISPACE. *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Online, PDF. 1. vydání. In: munispace.muni.cz. Brno: Masarykova univerzita, 2020. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1624>. [cit. 2024-01-05].

1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

1a **Perspektiva učitele:** Konzultuji s provázejícím učitelem dle dohody přípravu na výuku (návaznost na ŠVP, tematický plán, předchozí práci učitele a žáků).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nekonzultuji přípravu na výuku s provázejícím učitelem. Neseznámí/a jsem se se ŠVP, tematickým plánem ani předchozí prací učitele a žáků. Nereaguji na připomínky provázejícího učitele týkající se přípravy na výuku.	Konzultuji již hotovou přípravu na výuku s provázejícím učitelem, aniž bych si předem zjistil/a její návaznost na ŠVP, tematický plán a předchozí práci učitele a žáků. Přípravu na výuku již na základě připomínek provázejícího učitele nijak neupravuji.	Konzultuji přípravu na výuku s provázejícím učitelem a v návaznosti na ŠVP, tematický plán a předchozí práci učitele a žáků ji dle připomínek provázejícího učitele během vzájemné spolupráce upravuji.	Konzultuji přípravu na výuku s provázejícím učitelem a v návaznosti na ŠVP, tematický plán a předchozí práci učitele a žáků ji dle připomínek provázejícího učitele samostatně upravuji a rozvíjím.

1b **Perspektiva učitele:** Zohledňuji při plánování výuky možnosti konkrétních žáků – individualizuji a diferencuji plán výuky na základě informací o žákovi a jeho speciálních vzdělávacích potřebách (ŠVP), poskytnutých provázejícím učitelem, získaných vlastní diagnostickou činností a z dokumentace, tj. z individuálního vzdělávacího plánu (IVP) či z plánu pedagogické podpory (PLPP).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Neinformuji se o individuálních potřebách žáků a při plánování výuky je nerespektuji („se všemi pracuji stejně“).	Informuji se o individuálních potřebách žáků, ale při plánování výuky běžně nezařazuji aktivity, které by zohledňovaly individuální potřeby žáků. Přípravu pro žáka se ŠVP ponechávám asistentovi, je-li přítomen.	Informuji se o individuálních potřebách žáků a ve své přípravě na výuku plánuji aktivity, které zohledňují individuální potřeby žáků, zejména žáků se ŠVP a IVP (vč. nadaných). Je-li asistent ve třídě, přípravu pro žáky se ŠVP s ním konzultuji.	Informuji se o individuálních potřebách žáků, výuku plánuji s ohledem na tyto potřeby a připravuji aktivity umožňující zapojení každého žáka a naplnění jeho potenciálu. Nejedná se jen o žáky se ŠVP. Spolupráci s asistentem pedagoga mám promyšlenou.

1c **Perspektiva učitele:** Formuluji výukové cíle (kognitivní a/nebo postojové a/nebo psychomotorické) a promyslím jejich provázanost s učivem, metodami výuky, organizačními formami, tzn. s celkovou koncepcí výuky. Plánuji způsoby ověření naplnění cílů.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
V přípravě na hodinu si nestanovuji výukové cíle, plánuji pouze obsah, téma (to, co budu vyučovat).	V přípravě na hodinu si stanovím výukové cíle, ale v jejich vymezení jsou určité nedostatky (např. ve formulaci cílů, množství cílů, neprovázanosti cílů s učivem a výukovými metodami, neadekvátnosti vůči žákům...).	S pomocí provázejícího učitele dokážu zformulovat jednotlivé cíle výuky, které jsou v souladu s celkovou koncepcí výuky (učivem, metodami, potřebami žáků...).	Dokážu samostatně zformulovat jednotlivé cíle výuky, které jsou v souladu s celkovou koncepcí výuky (učivem, metodami, potřebami žáků...).
V přípravě na výuku nezohledňuji, jakým způsobem ověřím naplnění cíle (cílů).	S podporou provázejícího učitele plánuji v přípravě na výuku efektivní způsoby ověření výukových cílů.	Samostatně v přípravě na výuku plánuji způsoby ověření výukových cílů. Mnou zvolené způsoby nejsou vždy efektivní (způsoby jsou povrchní, časově náročné, neposkytují mi kvalitní zpětnou vazbu...).	Promyšleně plánuji v přípravě na výuku způsoby ověření stanovených cílů žáky i provázejícím učitelem, které mi poskytují informace pro mé další plánování.

1 PLÁNOVÁNÍ VÝUKY

1d Perspektiva učitele: Provádím didaktickou analýzu učiva (klíčové pojmy, učební úlohy) s přihlédnutím ke stanovenému cíli; plánuji adekvátní výukové metody, organizační formy.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „roztvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Kompletní didaktické analýze nevěnuji pozornost. Spíše se soustředím na učební úlohy (cvičení), které budu ve výuce s žáky řešit.	Didaktickou analýzu učiva provádím spíše intuitivně, nesystémově. Nemám jasně vymezeny klíčové pojmy a jejich vazbu na učivo. Výukové metody a formy odpovídají spíše učebním úlohám podle učebnice.	Didaktickou analýzu učiva provádím s mírou dopomocí provázejícího učitele, s nímž ladím vhodné výukové metody a formy pro dané učivo i třídu.	Didaktickou analýzu učiva provádím samostatně, promyšleně, s ohledem na potřeby žáků a stanovené výukové cíle. Při přípravě používám více zdrojů informací.

1e Perspektiva učitele: Zpracovávám časový plán svého postupu ve výuce.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „roztvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Časový plán své výuky nemám příliš promyšlený, ještě se mi hůře odhaduje čas potřebný v průběhu výuky.	S dopomocí provázejícího učitele se mi daří reálněji naplánovat časový průběh výuky.	Mám již reálnější představu o časovém průběhu výuky. Zpracovávám časový plán svého postupu ve výuce samostatně.	Zpracovávám samostatně časový plán svého postupu ve výuce, promyslím postup při nenadálých situacích (skončím dříve, nestihnou plán...).

2 PODMÍNKY PRO UČENÍ

2a Perspektiva žáků: Žáci v hodinách nepocítují ohrožení, nepřiměřené obavy, strach ze selhání, nudu.
Perspektiva učitele: Podporuji bezpečí ve třídě (pozitivní atmosféru).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „roztvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Svým jednáním nepodporuji bezpečí ve třídě. Neřeším situace, které ohrožují bezpečné prostředí ve třídě (např. posmívání, napětí, strach udělat chybu...).	Všímám si situací, které narušují bezpečí ve třídě, a pokouším se je řešit.	Vytvářím bezpečné prostředí, v němž se žáci nebojí zapojit, říci svůj názor, komunikovat, riskovat, dělat chyby.	Podporuji a vytvářím bezpečné prostředí, v němž se žáci nebojí zapojit, říci svůj názor, komunikovat, riskovat, dělat chyby. Cíleně zařazuji aktivity, které podporují bezpečí, a řeším konkrétní situace ve třídě.

2 PODMÍNKY PRO UČENÍ

2b Perspektiva žáků: Žáci znají vzájemná očekávání a hranice, mohou se spolehnout na pravidla, která pomáhají předcházet problémům, umožňují jejich řešení a nejsou samostatně restriktivní.
Perspektiva učitele: Řeším kázeňské problémy (pracuji dle potřeby se zavedenými pravidly nebo je společně se žáky vyjednávám; dbám na jejich dodržování, oceňuji pozitivní projevy chování žáků).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „roztvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Neseznamuji se s pravidly chování ve třídě, nejsem si vědom/a, zda jsou nějaká nastavena. Kázeňské problémy nedokážu účinně vyřešit, nevím, jak si poradit s neukáznými žáky. Zapomínám žáky ocenit za dobré chování.	Seznamuji se předem s pravidly chování, případně je spolu se žáky vyjednávám, ale mám problém zajistit jejich dodržování. Mám problémy s udržováním kázně. Žáky oceňuji za dobré chování pouze ojediněle.	Seznamuji se předem s pravidly chování, případně je spolu se žáky vyjednávám, ale mám občasné problémy zajistit jejich dodržování. Až na výjimky se mi daří udržet kázeň ve třídě, buduji si u žáků postupně respekt. Snažím se všimnout si dobrého chování a oceňovat ho.	Seznamuji se předem s pravidly chování, případně je spolu se žáky vyjednávám, tato pravidla společně dodržujeme, oceňuji žáky, pokud je dodržují. Mám u žáků respekt, kázeňské problémy se mi daří úspěšně a efektivně řešit.

2c Perspektiva žáků: Způsob komunikace ujišťuje žáky o zájmu učitele a udržuje jejich pozornost.
Perspektiva učitele: Udržuji „živý kontakt“ se žáky (skrze hlasový projev, neverbální komunikaci, oslovení žáků jejich křestním jménem...).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „roztvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Soustředím se pouze na sebe a obsah výuky, ne na žáky a vzniklé pedagogické situace. Nepřízpůsobuji komunikaci pedagogickým situacím ve třídě (např. nepřizpůsobuji hlasový projev situacím, nenavazují oční kontakt, žáky neoslovuji křestním jménem...).	Uvědomuji si potřebu reagovat na vzniklé pedagogické situace, ale vyhýbám se kontaktu se žáky (bojím se, nevím, jak reagovat...).	Reaguji na vzniklé pedagogické situace ve třídě, ale ne vždy je způsob mé komunikace se žáky vhodný.	Reaguji vhodnou komunikací se žáky na vzniklé pedagogické situace ve třídě.

2d Perspektiva žáků: Žáci nejsou ze strany učitele přehlíženi, nejsou frustrováni jeho požadavky a způsobem komunikace.
Perspektiva učitele: Reaguji s respektem na potřeby (sociální, fyziologické) žáků ve třídě.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „roztvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Soustředím se na sebe a svoji přípravu, nevnímám potřeby žáků.	Vnímám signály nenaplnění potřeb žáků (únava, zívání, teplo, stereotypní činnost...), ale spíše je přehlížím, nereaguji na ně.	Vnímám signály nenaplnění potřeb žáků, reaguji na ně bezprostředně.	Všímám si aktuálních potřeb žáků, rozeznávám je a reaguji na ně. Žákům poskytuji prostor k vyjádření jejich požadavků. Snažím se předcházet nenaplnění potřeb žáků – cíleně využívám různé relaxační aktivity, hry, pohyb, spolupráci, možnost větrání apod., které se stávají pravidelnou součástí výuky.

3 PODPORA UČENÍ

3d Perspektiva žáků: Žáci se dozívají věcně správné informace přiměřené věku a dosavadní výuce. Perspektiva učitele: Zprostředkovávám učivo svého předmětu věcně správně.			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Dělám časté faktické chyby, nemám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu.	Mám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu, ale neumím s informacemi správně nakládat (výklad nemá správný spád a chybí návaznost) a občas dělám faktické chyby.	Mám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu, ale občas mám potíže s informacemi správně nakládat (výklad nemá správný spád a chybí návaznost). Nedělám faktické chyby.	Mám dostatečné znalosti pro výuku daného předmětu, správně nakládám s informacemi (výklad má správný spád a nechybí návaznost). Nedopouštím se faktických chyb.
3e Perspektiva žáků: Žák si umí začlenit učivo do své myšlenkové struktury, dokáže je propojit s předchozím učivem nebo zkušeností. Perspektiva učitele: Vysvětluji učivo s využitím předchozích znalostí a zkušeností žáků.			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Před hodinou nebo v jejím průběhu si neověřuji, zda žáci o probíraném tématu něco vědí nebo zda mají nějakou předchozí zkušenost. Soustředím se pouze na svůj připravený výklad a aktivity a nevyužívám předchozích znalostí a zkušeností žáků.	V úvodu hodiny (ani v jejím průběhu) u žáků nezjišťuji, jaké jsou jejich předchozí zkušenosti či jaká je skutečná úroveň dříve získaných vědomostí. Žákům pouze zmiňuji, že aktuálně probírá látku (téma) navazuje na... (konkrétní látku či téma).	V úvodu hodiny s žáky diskutuji o jejich předchozích zkušenostech a ověřuji si jejich znalosti. Svým předem připraveným výkladem a připravenými aktivitami se mi však na tyto jejich zkušenosti a vědomosti nedaří navázat.	Diskutuji s žáky v úvodu hodiny (i během svého výkladu / při realizaci aktivit) o jejich předchozích zkušenostech a vědomostech a v návaznosti na tato zjištění aktuálně upravuji svůj další výklad a výběr realizovaných aktivit. V závěru hodiny shrnuji, jaké znalosti/zkušenosti si žáci do mé výuky přinesli a co nového se při dnešní výuce dozvěděli a/nebo naučili.
3f Perspektiva žáků: Žáci rozumí tomu, jak zvolené výukové metody a organizační formy napomáhají při dosahování cíle. Perspektiva učitele: Využívám výukové metody a organizační formy, které podporují učení žáků a vedou k cíli.			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Zvolené metody a formy nejsou příliš efektivní ve vztahu ke stanovenému cíli, nejsou dobře promyšleny.	Při výuce zkouším výukové metody a organizační formy, které efektivně vedou k cíli. Nebojím se zkoušet nové.	Při výuce zkouším výukové metody a organizační formy, které efektivně vedou k cíli. Vedu žáky k reflexi vlivu využitých metod a forem výuky na proces a výsledek jejich učení.	Nabízím žákům různorodé výukové metody a organizační formy. Žáci si z nich samostatně vybírají ty, které vedou k naplnění jejich individuálních cílů.

Úroveň 0

Úroveň 1

Úroveň 2

Úroveň 3

3 PODPORA UČENÍ

3g Perspektiva žáků: Žáci mají příležitost vzájemně spolupracovat a učit se od sebe. Perspektiva učitele: Podporuji spolupráci a vzájemné učení žáků.			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
V hodinách nevytvírám příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení žáků.	Snažím se vytvářet příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení žáků. Pravidla a možnosti spolupráce přejímám od provázejícího učitele.	Vytvářím samostatné příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení žáků po konzultaci s provázejícím učitelem. Vzájemné učení je přirozenou součástí mých hodin. Žáci těmto strategiím rozumí.	Vytvářím příležitosti pro spolupráci a vzájemné učení společně se žáky tak, aby byla zohledněna individualita každého z nich.
3h Perspektiva žáků: Žáci se nebojí udělat chybu, upozornit na vlastní chybu, mají příležitost ji pochopit a využívat při učení. Perspektiva učitele: Pracuji smysluplně s chybou žáků jako s příležitostí k rozvoji.			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Rozhodují o chybném/správném řešení. Chybu vnímám jako špatný prvek ve výuce, který ihned opravuji (detekce, identifikace a korekce chyby ze strany učitele).	Upozorním žáka na chybu (detekce ze strany učitele), dám mu prostor na opravu (korekce ze strany žáka).	Využívám vzniklou chybu k učení (detekce ze strany učitele). Podněcuji žáka/třidu k objevení chyby (identifikace ze strany žáka) a její opravě (korekce ze strany žáka) se zdůvodněním (interpretací).	Využívám vzniklou chybu k učení a záměrně vytvářím problémové situace. Podněcuji žáka/třidu k objevení chyby a její opravě na základě argumentace (detekce, identifikace, korekce a interpretace ze strany žáka). Přitom zohledňuji individuální úroveň žáka.
S konkrétní chybou dále nepracuji.	Před zahájením podobné práce upozorním na minulou chybu.	Nabídnou žákovi strategii, jak předejít opakování chyby.	Vedu žáka ke hledání strategie, jak předejít opakování chyby.
3i Perspektiva žáků: Žáci ve výuce přirozeně využívají ICT. Perspektiva učitele: Využívám smysluplně informační technologie (ICT) k podpoře učení žáků.			
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
ICT ve výuce nevyužívám, neumožňuje mi to prostředí nebo to neumím.	Pokouším se o zařazení ICT do výuky, mnohdy je však nevolím adekvátně vůči stanovenému cíli a potřebám žáků. Jde spíše o efekt.	Zařazuji do výuky vhodné ICT ve vztahu ke stanovenému cíli. Rozmanitým potřebám žáků je zatím nedokážu přizpůsobit.	Smysluplně ve vztahu ke stanovenému cíli a možnostem žáků zařazuji do výuky ICT, které podporují učení žáků.
Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilé kompetence“
Nerespektuji při vyučování potřeby žáků, nedaří se mi zvolit vhodný obsah a výukové postupy, žáci mi nerozumí.	Moje pokusy o adekvátní zprostředkování učiva jsou ojedinelé; nedaří se mi skloubit možnosti a potřeby žáků s adekvátním obsahem z hlediska rozsahu, metody a jazyka.	Daří se mi uplatňovat vhodné postupy při srozumitelném zprostředkování učiva v přiměřeném rozsahu s ohledem na možnosti žáků.	Promyšleně volím adekvátní obsah, rozsah učiva a metodu jeho zprostředkování, srozumitelný jazyk s respektem k potřebám a možnostem žáků. Dokážu svou volbu zdůvodnit.

4 ZPĚTNÁ VAZBA A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ŽÁKŮ

4a Perspektiva žáků: Žáci vědí, jak poznat, zda dosáhli či nedosáhli cíle hodiny: mají konkrétní informace o svém učení, znají kritéria a rozumí jim. Chápu individuální rozdíly v hodnocení.
Perspektiva učitele: Poskytují žákům zejména průběžnou zpětnou vazbu s využitím popisného jazyka a kritérií s ohledem na jejich individuální potřeby.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilá kompetence“
Neposkytují žákům popisnou zpětnou vazbu. Používám spíše obecné hodnocení výkonu („výborně, dobře...“) nebo osoby („jsi pečlivý...“).	Poskytují žákům konkrétní popisnou zpětnou vazbu (informaci o učení) – co se daří a nedaří.	Poskytují žákům konkrétní popisnou zpětnou vazbu (informaci o učení) – co se daří a nedaří, v čem žák dělá pokrok.	Poskytují žákům konkrétní popisnou zpětnou vazbu (informaci o učení) – co se daří a nedaří, v čem žák dělá pokrok a jak svůj výkon zlepšit.
Nepracuji s kritérii, která popisují úroveň výkonu žáka. Žáci nevědí, podle čeho jsou hodnoceni.	Poskytují zpětnou vazbu podle mých nebo přejatých kritérií, které s žáky nerozebírám. Žáci nevědí, podle čeho jsou hodnoceni.	Poskytují zpětnou vazbu podle mých nebo přejatých kritérií, která před zahájením práce na konkrétním úkolu nastavuji ve třídě a žáci jim rozumí.	Poskytují zpětnou vazbu podle kritérií, která jsem vytvořil společně s žáky. Žáci kritériím rozumí.
Při poskytování zpětné vazby nezohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků.	Při poskytování zpětné vazby zohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků podle instrukcí provázejícího učitele.	Při poskytování zpětné vazby ve spolupráci s provázejícím učitelem zohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků.	Při poskytování zpětné vazby samostatně zohledňuji individuální potřeby a možnosti žáků.

4b Perspektiva žáků: Žáci mají příležitost sami reflektovat své postupy a výsledky.
Perspektiva učitele: Vedu žáky k reflexi jejich vlastních výsledků a pokroku v učení (sebehodnocení) a k poskytování zpětné vazby druhým (spolužákům a učitelé).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilá kompetence“
Do procesu hodnocení mé výuky žáky nezapojuji.	Do procesu hodnocení mé výuky žáky zapojuji spíše výjimečně.	Plánovaně zapojuji žáky do hodnocení mé výuky.	Systematicky se zajímám o názor žáků na moji výuku a jejich zpětnou vazbu využívám v dalších hodinách.
Sebehodnocení žáků do výuky nezařazuji. Zpravidla nemám čas, nevím jak...	Sebehodnocení žáků zařazuji nahodile, spíše v emoční rovině (líbí, nelíbí...).	Sebehodnocení žáků zařazuji pravidelněji, zaměřuji se na to, jak hodnotí proces svého učení i výsledky.	Sebehodnocení zařazuji promyšleně ve vztahu k cílům a stanoveným kritériím a plánování jejich učení. Vedu žáky k záznamu sebehodnocení.
Vzájemné hodnocení žáků do výuky nezařazuji nebo nevím, jak ho zařadit.	Vzájemné hodnocení žáků do výuky zařazuji občas, spíše nahodile, zejména u některých činností (např. referát, skupinová práce...), ale neprobíhá podle stanovených kritérií.	Vzájemné hodnocení žáků do výuky zařazuji plánovaně, s využitím popisného jazyka.	Vzájemné hodnocení žáků ve výuce realizuji promyšleně, dle stanovených kritérií. Žáci si poskytují zpětnou vazbu s odpovídajícím popisem výkonu na základě kritérií.

4c Perspektiva žáků: Žáci mají od učitele více zdrojů a druhů zpětné vazby, než jsou známky.
Perspektiva učitele: Využívám rozmanitých forem hodnocení a různorodých ukazatelů výsledků učení a pokroku žáků.

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilá kompetence“
Hodnotím pouze pomocí známek.	Některé známky komentuji ústně nebo krátce písemně.	Kromě ústního komentáře známky využívám hodnocení výkonu grafem, obrázkem... (na základě předem stanovených kritérií).	Využívám hodnocení výkonu známku, grafem, obrázkem... (na základě stanovených kritérií). Společně s žákem plánuji postup, jak dosáhnout cíle.

5 REFLEXE VÝUKY

5a Perspektiva učitele: Reflektuji průběh výuky (případně také přípravu na výuku).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilá kompetence“
Neprovádím (sebe)reflexi (nechci, nedokážu to, nemám na to čas...).	Pokouším se o (sebe)reflexi, ale nedokážu analyzovat to, co podstatně ovlivnilo průběh výuky.	Provádím podrobnou analýzu svých zkušeností z výuky a jsem schopen kriticky hodnotit svou práci se třídou.	Kriticky reflektuji svoji proběhlou výuku a formuluji návrhy na organizaci navazujících hodin.
Hodnocení mé výuky ze strany provázejícího učitele mne nezajímá nebo si neumím udělat čas na to, abych ho vyslechl.	Vyslechnu rozbor hodiny ze strany provázejícího učitele. Částečně začleňuji jeho připomínky do přípravy další výuky.	Pozorně vyslechnu rozbor ze strany provázejícího učitele a navrhuji, jak jeho připomínky začlenit do další výuky.	Po seznámení s rozбором provázejícího učitele konzultujeme jednotlivá upozornění a společně hledáme řešení.

5b Perspektiva učitele: Stanovuji adekvátní cíle svého profesního rozvoje, uvádím v praxi kroky k jejich dosažení a vyhodnocuji je (v rámci stávajícího či následujícího semestru).

Úroveň 0 „chybějící kompetence“	Úroveň 1 „utvářející se kompetence“	Úroveň 2 „rozvíjející se kompetence“	Úroveň 3 „pokročilá kompetence“
Nedokážu nebo nechci pojmenovat cíle svého profesního rozvoje.	Pojmenovávám cíle svého profesního rozvoje, ale nejsou dostatečně konkrétní, dosažitelné, měřitelné apod.	Pojmenovávám adekvátní cíle svého profesního rozvoje. Nedokážu navrhnout nezbytné kroky k jejich realizaci nebo je skutečně realizovat.	Pojmenovávám adekvátní cíle svého profesního rozvoje. Dokážu navrhnout nezbytné kroky k jejich realizaci (případně i časový plán), skutečně je realizovat a průběžně vyhodnocovat svůj pokrok.

PŘÍLOHA III.: MASARYKOVA UNIVERZITA, PEDAGOGICKÁ FAKULTA.

Standard učitele. Online, PDF. 2021. In: ped.muni.cz. Systém podpory profesního

rozvoje učitelů. Dostupné z:

<https://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/standard-ucitele.html>. [cit. 2024-01-05].

OSOBNOSTÍ PŘEDPOKLADY A PROFESNÍ ETIKA

Osobnostní předpoklady		
Učitel disponuje osobnostními předpoklady potřebnými pro výkon profese (zejména prosociálnost, empatie, emoční stabilita, psychická odolnost, tvořivost, kultivovanost) a na základě sebepoznávání je dokáže využít ve svém pedagogickém působení.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
Na základě své prosociální orientace a otevřenosti projevuje pozitivní vztah ke kolegům, žákům a jejich rodičům.		
Zvládá komunikaci se žáky a jejich rodiči, s kolegy i dalšími partnery školy – naslouchá a kultivovaně argumentuje, s empatií se dobírá vzájemného porozumění.		
Tvořivě se zapojuje se do školního společenství – přispívá svým jednáním k dobrému soužití učitelů a žáků ve škole.		
Vykazuje potřebnou míru emoční stability – v případě potřeby využívá vhodných strategií a technik emoční regulace.		
Vyrovnává se s nároky své profese – prokazuje vytrvalost a odolnost i v krizových momentech.		
Profesní etika		
Učitel přijímá morální závazky učitelství jako pomáhající profese a ctí její etiku; má předpoklady být osobním vzorem svým žákům a požívat respektu ze strany rodičů a veřejnosti.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
Naplní poslání spočívající v úsilí o rozvoj každého žáka.		
Ctí obecné i profesní etické principy (např. úcta k člověku, respekt ke specifickým potřebám žáků).		
Svým jednáním reprezentuje podstatné morální kvality (např. odpovědnost, spravedlivost, ohleduplnost, starostlivost) a je tak osobním vzorem žákům.		
Vystupuje jako profesionál – s autoritou a respektem vysvětluje a zdůvodňuje své rozhodování a jednání, a to ve vztahu k žákům, kolegům, rodičům i širší veřejnosti.		

Osobnosti a profesní předpoklady	
1.1	Učitel je vybaven potřebnými profesními znalostmi (zejména znalostmi hodnot a cílů výchovy a vzdělávání, znalostmi kontextů vzdělávání, obecnými pedagogickými znalostmi, znalostmi kurikula, znalostmi obsahu, pedagogicko-psychologickými znalostmi o žácích a didaktickými znalostmi obsahu) a zakládá na nich své pedagogické působení.
1.2	Učitel je schopen reflektovat sebe sama, plánovat a naplňovat svůj osobnostní a profesní rozvoj se zřetelem k potřebám školy a svým profesním zájmům, systematicky se vzdělává a udržuje si všeobecný a kulturní rozhled.

1.1 Profesní znalosti		
Učitel je vybaven potřebnými profesními znalostmi (zejména znalostmi cílů vzdělávání, znalostmi kontextů vzdělávání, obecnými pedagogickými znalostmi, znalostmi kurikula, znalostmi obsahu, pedagogicko-psychologickými znalostmi o žácích a didaktickými znalostmi obsahu) a zakládá na nich své pedagogické působení.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
1.1.1 Znalosti cílů vzdělávání		
Je obeznámen s vývojem a aktuálními tendencemi v oblasti hodnotových východisek a cílů stanovených v kurikulárních dokumentech. Seznamuje se s profilací své školy a cíli zakotvenými ve školním kurikulu – s ohledem na to plánuje svoji výuku.	Své znalosti vztahující se k cílům vzdělávání využívá při dlouhodobém i krátkodobém plánování výuky i při její realizaci a jejím hodnocení.	Reflektuje úlohu školy ve společnosti v širších souvislostech a na pozadí hodnotových orientací. Má široký rozhled, což mu umožňuje zaujímat zdůvodněná stanoviska k proměnám cílů vzdělávání a iniciovat/vést v této oblasti diskusí.
1.1.2 Znalosti kontextů vzdělávání		
Je vybaven znalostmi kontextů vzdělávání – znalostmi fungování školského systému na různých úrovních (školní třída, škola, spolupracující instituce) a v různém prostředí (město, venkov). Poznává svoji školu i širší prostředí, v němž funguje.	S využitím své znalosti prostředí, v němž jeho škola pracuje, přispívá k profesionálnímu zvládnutí nároků, jež jsou na školu kladeny.	Díky hlubokému vhledu do prostředí (popř. dalších kontextů), v němž jeho škola a školy obdobného typu pracují, přispívá k nastavování optimálních podmínek pro jejich fungování.
1.1.3 Znalosti o žácích		
Je vybaven znalostmi o obecných pedagogicko-psychologických a dalších charakteristikách současné populace žáků. Poznává žáky své školy/třídy a začíná diferencovaně nahlížet jejich specifické vzdělávací možnosti a potřeby.	Své obecné znalosti o současné populaci žáků a konkrétní znalosti žáků vlastní školy využívá v rámci diferencovaného přístupu k nim.	Díky svým zkušenostem a znalostem je schopen vystihnout typické charakteristiky žáků a nacházet adekvátní pedagogické přístupy pro práci s nimi.
1.1.4 Znalosti o řízení třídy		
Je vybaven obecnými pedagogickými znalostmi souvisejícími s řízením třídy a podporou učení. Seznamuje se s charakterem výukové interakce ve své škole/třídě a osvojuje si základní postupy jejího usměrňování.	S využitím znalostí strategií a technik řízení třídy a zvládnutí kázeňských problémů usměrňuje výukovou interakci tak, že se žáci mohou učit soustředně a strukturovaně.	Zná různé způsoby, jak k učení povzbudit i žáky méně motivované či slaběji disponované a nadané, a umí je ve výuce efektivně používat.
1.1.5 Znalosti kurikula		

Je obeznán s příslušnými kurikulárními dokumenty i se způsobem, jak s kurikulem zacházet obecně a ve své škole/třídě.	S oporou o své znalosti kurikula vhodně vybírá a strukturuje učivo, je si vědom návaznosti a reflektuje možnosti mezipředmětových vztahů.	Má široký přehled o kurikulárních dokumentech, a to nejen stupně školy, na němž působí, ale také stupňů předcházejících a navazujících. Je schopen vznášet odůvodněné podněty pro revizi kurikula na školní, popř. státní úrovni.
1.1.6 Znalosti obsahu vyučovaných předmětů		
Je vybaven znalostmi obsahu svých vyučovaných předmětů, a to jak znalostmi faktů a pojmů a jejich vzájemných vztahů, tak znalostmi metodologie. Seznamuje se s pozicí a úlohou svých vyučovaných předmětů ve své škole.	Díky svým dobře strukturovaným znalostem obsahu zprostředkovává žákům svůj vyučovací předmět jako systém, na němž je možné stavět v dalším učení.	Svůj předmět dokáže nahlédnout v širších souvislostech a na pozadí aktuálního vývoje, což mu umožňuje zaujímat zdůvodněná stanoviska k proměnám obsahu vzdělávání a iniciovat/vést v této oblasti diskusi.
1.1.7 Didaktické znalosti obsahu		
Je vybaven didaktickými znalostmi obsahu, tj. zná různé účinné způsoby, jak zprostředkovat konkrétní obsahy tak, aby byly pro žáky přístupné. Na základě svých prvních zkušeností zjišťuje, jak se žáci jeho školy/třídy učí určitým obsahům, co jim přitom pomáhá a co je brzdí.	Jeho didaktické znalosti obsahu mu umožňují při zachování věcné správnosti zprostředkovat učivo tak, aby bylo pro žáky přístupné.	Disponuje širokou základnou znalostí o tom, jaké typické představy mají žáci v souvislosti s určitým učivem, s jakými obtížemi se při učení setkávají a jak lze určité učivo žákům zpřístupnit.
1.1.8 Další (specifické) znalosti a dovednosti		
Je vybaven dalšími znalostmi a dovednostmi zejména v oblasti digitálních technologií, cizích jazyků a dalšími specifickými, znalostmi a dovednostmi např. z oblasti interkulturní výchovy apod.	Své specifické znalosti běžně využívá při svém pedagogickém působení.	Své specifické znalosti dokáže při svém pedagogickém působení využívat i originálním/tvůrčím způsobem; dle potřeby si je aktivně rozšiřuje, prohlubuje a aktualizuje.
1.2 Sebereflexe a profesní rozvoj		
Učitel je schopen reflektovat sebe sama, plánovat a naplňovat svůj osobnostní a profesní rozvoj se zřetelem k potřebám školy a svým profesním zájmům, systematicky se vzdělává.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
1.2.1 Sebepoznávání		
Seznamuje se s reflektivními strategiemi, technikami a nástroji (např. introspekce, hospitace, reflektivní psaní, portfolio) a používá je pro poznání sebe sama.	Pro prohloubení sebepoznání v profesních situacích využívá širší spektrum strategií a technik sebereflexe, hledá a ověřuje, které jsou pro něj nejhodnější.	V kontextu měnících se požadavků na vzdělávání prohlubuje poznávání sebe sama. Rozvíjí svůj reflektivní potenciál – soustavně využívá repertoár pro něj účinných reflektivních strategií a technik.
1.2.2 Rozvoj profesního já		
Začíná zjišťovat, které ze svých osobnostních a profesních kvalit může účinně využívat ve svém pedagogickém působení a které je žádoucí dále rozvíjet a kultivovat.	Je si vědom svých silných i slabších stránek a reflektuje jejich význam ve svém pedagogickém působení – svoje silnější stránky umí účinně pedagogicky využívat a kompenzovat jimi své slabší stránky.	Ve svém pedagogickém působení běžně využívá své silné stránky a zároveň pracuje na svých slabších stránkách. Na základě sebepoznání a aktuálních potřeb dále rozvíjí své osobnostní a profesní kvality. Je otevřen změnám, které na něj kladou nové nároky, a vyhledává nové výzvy.
1.2.3 Další profesní rozvoj a vzdělávání		
Je si vědom potřeby profesního rozvoje a možností jeho podpory. Pro svůj profesní rozvoj dokáže využít reflektované zkušenosti z praxe, umí vyhledávat nabídky dalšího vzdělávání.	Svůj osobní profesní rozvoj plánuje a realizuje s ohledem na potřeby školy a své vlastní profesní zájmy, využívá své zkušenosti z praxe, dále se vzdělává a udržuje si všeobecný rozhled.	Dále se vzdělává, aktivně vyhledává a využívá nové podněty pro svůj profesní rozvoj, a to jak ve vyučovaných oborech, tak v oblasti pedagogiky, psychologie apod. Zapojuje se do dění v profesních komunitách a napomáhá propojovat praxi s teorií, resp. s novými vědeckými poznatky.

OBLAST B: VLASTNÍ PEDAGOGICKÁ ČINNOST

Učitel disponuje kompetencemi, které se projevují v klíčových oblastech jeho činnosti – zejména v plánování výuky, řízení a organizaci procesu učení, ve vytváření prostředí pro učení, v hodnocení procesů i výsledků žákova učení vč. sebehodnocení a v systematickém reflektování výuky.

Gradace do kariérních stupňů spočívá v postupném směřování od obecnějšího vymezení k vystižení podstaty jednotlivých kompetencí učitele.

Kompetence učitele	
2.1	Učitel systematicky plánuje výuku (co, jak a proč se mají žáci učit) na podkladě didaktické analýzy obsahu vzhledem k vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
2.2	Učitel využívá široké spektrum forem a metod výuky, které vedou k aktivnímu a kooperativnímu učení žáků. Individualizuje výuku s ohledem na dispozice, zájmy, možnosti i potřeby jednotlivých žáků. Výchovně působí na žáky, umožňuje jim získat vnitřní motivaci, osvojit si žádoucí kompetence, dovednosti a znalosti.
2.3	Učitel ve třídě podporuje sociální klima založené na vzájemném respektu a spolupráci. Vytváří podmínky pro učení žáků, které umožní, aby se mohli cítit dobře, kvalitně pracovat a usilovat o zlepšení svých výkonů.
2.4	Učitel hodnotí průběh a výsledky učení žáků na základě jasných kritérií vztahených k cílům učení a s ohledem na individuální možnosti žáka. Učitel hodnotí tak, aby žák získával informace pro své další učení a aby se učil autonomnímu hodnocení. Učitel vede žáky k odpovědnosti za průběh a výsledky učení; opírá se přitom o účinnou komunikaci a spolupráci s rodiči žáků nebo s partnery školy.
2.5	Učitel systematicky reflektuje procesy plánování a realizace výuky a jejich výsledky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.

2.1 Plánování výuky	
Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, na podkladě didaktické analýzy obsahu vzhledem k vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.	
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL
2.1.1 Plánování – cíle	
Plánuje výuku v souladu s cíli stanovenými v kurikulárních dokumentech; vychází také z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků.	Rozpracovává dlouhodobé vzdělávací cíle do dílčích a krátkodobých cílů, k plánování prokazatelně a systematicky využívá výsledky reflexe předchozí výuky.
2.1.2 Plánování – obsah	
K naplňování cílů výuky volí vhodný a smysluplný obsah a promyšlenou provázanost učiva.	S porozuměním uplatňuje systémový přístup k plánování výuky, zohledňuje vnitřní oborové souvislosti a mezipředmětové vztahy.
2.1.3 Plánování – metody	
K naplňování cílů výuky volí vhodné metody výuky.	S oporou o znalost žáků a cílů výuky zdůvodňuje volbu výukových metod a přístupů. Má přehled o tom, na základě čeho a jak žáci poznají, že dosáhli stanovených cílů.
2.1.4 Plánování – ohled na možnosti a potřeby žáků	
Plánuje způsoby diferenciací a individualizace výuky podle možností a potřeb žáků.	Připravuje diferencované činnosti a úkoly pro různé typy žáků na základě diagnostikování jejich vzdělávacích možností a potřeb. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (spolu)vytváří individuální vzdělávací plán.
Začleňuje do svého plánu výuky i návrhy žáků a vychází tak vstříc jejich možnostem a potřebám, učebním stylům a strategiím – podílí se event. na vytváření didaktických opor v této oblasti.	

2.2 Podpora učení		
Učitel využívá široké spektrum metod a forem výuky, které vedou k aktivnímu a kooperativnímu učení žáků. Individualizuje výuku s ohledem na dispozice, zájmy, potřeby i možnosti jednotlivých žáků. Výchovně působí na žáky, umožňuje jim osvojit si žádanou kompetence, získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
2.2.1 Metody výuky – aktivní učení		
Využívá různé formy a metody práce s důrazem na aktivní učení žáků.	Adekvátně používá širší spektrum forem a metod pro různé typy výukových situací a pro různé učivo.	Z širokého spektra forem a metod volí postupy optimální náročnosti pro různé skupiny žáků. Uplatňuje a popř. ověřuje inovativní formy a metody výuky, nepodléhá přitom módním trendům.
2.2.2 Metody výuky – adaptivita		
Při volbě a uplatnění forem metod postupuje tak, aby žákům připravil optimální příležitosti k učení.	Volbu forem a metody výuky uzpůsobuje možnostem a potřebám žáků, v případě, že se jím používané metody ukáží jako omezené, je schopen je přehodnotit.	Aktivně utváří hodnotné příležitosti k učení žáků, problematizuje zažité postupy, je iniciátorem jejich změn.
2.2.3 Motivování a aktivizace žáků		
Motivuje žáky k učení, řeší s nimi úlohy vyzývající k přemýšlení (kognitivní aktivizace), vede je ke kritické a efektivní práci s informacemi.	Účinně posiluje vnitřní motivaci žáků (zprostředkovává žákům smysl učebních činností), propojuje učení s reálnými životními situacemi i s představami a prožitky žáků.	Uplatňuje, popř. navrhuje nové tvůrčí přístupy pro kognitivní aktivizaci žáků, zvýšení jejich vnitřní motivace, rozvoj např. kompetencí k učení či k řešení problémů, vede k rozvoji kritického myšlení a tvořivosti.
2.2.4 Diferenciaci a individualizaci		
Usiluje o diferenciaci a individualizaci výuky vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, a dosažení osobního maxima u každého žáka.	Diferencuje a individualizuje výuku s ohledem na vzdělávací možnosti a potřeby žáků, předjímá představy žáků (prekoncepty) a vychází z nich ve výuce, volí optimální náročnost úloh tak, aby představovaly pro žáky zvládnutelné výzvy.	Vyhledává, popř. ověřuje diagnostické postupy pro zjištění vzdělávacích potřeb nebo obtíží žáků. S hlubokou znalostí problematiky přistupuje k tvorbě a realizaci individuálních vzdělávacích plánů s ohledem na maximální rozvoj potenciálů každého žáka.
2.2.5 Zprostředkování učiva		
Zvládá procesy transformace poznání oboru do obsahu vzdělávání – dokáže vhodně strukturovat učivo, dbá na jeho provázanost.	Má nadhled nad probíraným učivem a vede žáky k chápání učiva přesahujícímu jednotlivé předměty. Rozpoznává a zohledňuje učivo obtížné pro žáky. Dle možností zprostředkovává informace nad rámec základního učiva.	Zprostředkovává žákům učivo v širších mezioborových, kulturních a společenských souvislostech. Dle možností sleduje vývoj svých oborů a na základě toho inovuje obsah vzdělávání, podílí se na tvorbě a realizaci mezioborových projektů.
2.3 Péče o klima		
Učitel podporuje sociální klima, založené na vzájemném respektu a spolupráci. Vytváří co nejlepší podmínky pro učení žáků tak, aby se mohli cítit dobře, kvalitně pracovat a usilovat o zlepšení svých výkonů.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
2.3.1 Učební prostředí		
Usiluje o vytvoření bezpečného prostředí založeného na vzájemné důvěře, toleranci, respektu a rovnoprávnosti všech žáků. Vyjadřuje žákům pozitivní očekávání a podporuje tak jejich sebedůvěru.	Využívá individuálních odlišností mezi žáky ke vzájemnému obohacování. Cíleně vytváří příležitosti k poznávání druhých i k rozvoji sebepoznání žáků.	Navrhuje a tvořivě uplatňuje strategie a techniky podpory pozitivního sociálně-emočního klimatu. Využívá a vytváří příležitosti k rozvoji interkulturního povědomí žáků.
2.3.2 Soudržnost třídy a spolupráce		
Podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky, vytváří pro ni příležitosti a oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky.	Provádí diagnostiku sociálních vztahů ve třídě a na jejím základě je přiměřenými způsoby pozitivně ovlivňuje s cílem rozvíjet spolupráci mezi žáky zlepšovat soudržnost třídy.	Na základě systematické diagnostiky sociálních vztahů ve třídě předchází nebezpečí vzniku negativních sociálních jevů. Přispívá k utváření pozitivního klimatu ve třídě i ve škole.
2.3.3 Kázeň a řízení třídy		
Usiluje o kázeň ve třídě (tj. o dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití zohledňujícího vnitřní normy školy) – volí vhodná opatření pro zajištění kázně. Jedná důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt.	Dobře zvládá strategii řízení třídy s oporou o pozitivně laděnou komunikaci se žáky. Je pružný při uplatnění výchovných opatření s ohledem na okamžitý stav situace. Uplatňuje účinnou pozitivní prevenci vzniku výchovných problémů ve třídě.	S cítem pro okamžitý stav třídy a jednotlivých žáků uplatňuje, popř. ověřuje varianty výchovných opatření. Zvládá i sociálně náročné situace mezi žáky. Umí zorganizovat a koordinovat spolupráci kompetentních osob při řešení problémů v chování žáka nebo ve vztazích mezi žáky.
2.3.4 Podmínky učení		
Ve výuce dbá na dodržování psychohygienických zásad s cílem vytváření podmínek pro učení žáků a dosahování co nejlepších výsledků.	Věnuje se zlepšování podmínek pro učení žáků a pro jejich pobyt ve škole – využívá a popř. přizpůsobuje prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem.	Uplatňuje, popř. navrhuje a ověřuje různá inovativní opatření ke zlepšení učebního prostředí ve třídě, ve škole i v dalších prostředích, kde učení probíhá.
2.4 Hodnocení		
Učitel hodnotí průběh a výsledky učení žáků na základě jasných kritérií vztahovaných k cílům učení a s ohledem na individuální možnosti žáka. Učitel hodnotí tak, aby žák získával dostatek informací pro své další učení a aby se učil autonomnímu hodnocení. Učitel vede žáky k odpovědnosti za průběh a výsledky učení; opírá se přitom o účinnou komunikaci a spolupráci s rodiči žáků nebo s jinými výchovnými subjekty či institucemi.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
2.4.1 Postupy hodnocení		
Seznamuje se s různými formami, metodami a nástroji hodnocení podporujícími zejména vnitřní motivaci žáků k učení.	Běžně využívá různé formy, metody a nástroje hodnocení a sebehodnocení žáků, s jejich výsledky dále pracuje.	S hlubokým vhlédem využívá širšího spektra forem, metod a nástrojů hodnocení, popř. navrhuje v této oblasti nové přístupy, ověřuje jejich možnosti a meze a podle potřeby je inovuje.
2.4.2 Pozorování žáků a dokumentace pokroků		
Seznamuje se s různými postupy, technikami a nástroji získávání údajů o výsledcích a průběžných pokrocích v učení žáků.	Systematicky shromažďuje údaje o výsledcích a průběžných pokrocích v učení žáků s využitím vhodných technik – využívá je nejen jako informačního zdroje pro žáky, jejich rodiče i ostatní učitele, ale také v rámci formativního hodnocení.	Uplatňuje, popř. navrhuje a ověřuje inovativní způsoby získávání údajů o výsledcích a průběžných pokrocích v učení žáků s cílem propojovat sumativní a formativní hodnocení.
2.4.3 Vymezení kritérií hodnocení		
Osvojuje si postupy hodnocení žáků na základě jasných kritérií, které jim přiměřeným způsobem (srozumitelně) zprostředkovává – žáci díky tomu vědí, co se hodnotí a jakou mají jednotlivá kritéria váhu v celkovém hodnocení.	Navrhuje a podle potřeby upravuje kritéria hodnocení zohledňující individuální možnosti a potřeby žáků.	Vytváří příležitosti k tomu, aby se žáci mohli podílet na vytváření hodnotících kritérií. Dle možností rozpracovává a ověřuje nové metody tvorby kritérií vztahovaných k cílům učení ve své třídě, popř. se podílí na vytváření systému hodnocení ve škole (pracuje např. s daty z externího hodnocení – státní maturita, mezinárodní šetření).
2.4.4 Poskytování zpětné vazby pro zlepšení		
Poskytuje žákům průběžně adekvátní zpětnou vazbu zaměřenou na procesy i výsledky jejich učení s ohledem na vzdělávací cíle stanovené v kurikulárních dokumentech.	Poskytuje žákům podrobnou zpětnou vazbu k míře úspěšnosti ve zvládnutí stanovených vzdělávacích cílů, ke konkrétním pokrokům a problémům včetně návrhů (strategií ke) zlepšení. Uplatňuje formativní hodnocení.	Uplatňuje, popř. rozpracovává a ověřuje i méně běžné způsoby poskytování zpětné vazby vhodné vzhledem k věkovým specifikům i charakteristice oborů vzdělávání na úrovni školy.
2.4.5 Individualizace při hodnocení		
Při hodnocení výsledků učení se snaží zohledňovat individuální předpoklady a možnosti žáků.	Při hodnocení výsledků zohledňuje individuální možnosti a potřeby žáků v širším kontextu (např. s přihlédnutím k rodinnému zázemí žáka) – kromě sociální vztahové normy vhodně využívá i individuální vztahové normy.	Využívá specifických diagnostických metod k poznávání žáků a k individualizaci jejich hodnocení. Je schopen vnímat hodnocení žáků v širších souvislostech vč. jejich sociálního zázemí nebo s ohledem na kontext školy či regionu.
2.4.6 Podpora žáků při sebehodnocení		
Vytváří příležitosti, které rozvíjejí u žáků dovednost vzájemného hodnocení a sebehodnocení. Vede žáky ke shromažďování výstupů (např. prostřednictvím žákovského portfolia), které dokumentují jejich pokroky v učení.	Rozvíjí schopnost žáků autonomně a s porozuměním hodnotit vlastní činnost, vede žáky k podílu na stanovování osobních cílů a požadavků na výkon jako východiska pro sebehodnocení.	S přehledem v dané problematice uplatňuje, popř. navrhuje a ověřuje nové postupy hodnocení, které podporují žákovské sebehodnocení.

2.5 Reflektování výuky a její zlepšování		
Učitel systematicky reflektuje procesy plánování a realizace výuky a jejich výsledky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
2.5.1 Shromažďování informací o výuce		
Shromažďuje a využívá informace, které mu pomáhají reflektovat výuku, využívá přitom vybraných reflektivních postupů (přímé či nepřímé pozorování, rozhovor, reflektivní psaní, akční výzkum, portfolio apod.).	K reflexi využívá nejen poznatky získané prostřednictvím reflexe vlastní zkušenosti, ale také informace od žáků, jejich rodičů, kolegů, z odborné literatury apod. Vyhodnocuje závažnost získaných poznatků – odlišuje podstatné od méně podstatného.	Prohlubuje teoretickou zakotvenost reflexe, opírá se nejen o poznatky z praxe, ale i o poznatky z odborné literatury a výzkumu. Rozšiřuje spektrum používaných reflektivních postupů.
2.5.2 Analýza a hodnocení výuky		
Analyzuje a hodnotí vlastní profesní činnosti, zejména plánování a vedení školy, inspekci) vysvětluje a zdůvodňuje své jednání – své výsledky a pokroky v učení žáků.	Systematicky analyzuje a hodnotí vlastní profesní činnosti, vyhodnocuje účinnost zvolených metod a forem výuky vzhledem k plánovaným cílům.	Na základě systematické reflexe prokazuje hluboké porozumění pedagogickým jevům, vzdělávacím procesům, pedagogickým situacím a jejich aktérům, což mu umožňuje podávat odůvodněné návrhy na zlepšování výuky nejen ve své třídě ale i obecně.
2.5.3 Návrhy na zlepšení výuky		
Na základě reflexe výuky a s oporou o praktické zkušenosti a teoretické poznatky navrhuje a k diskusi s kolegy předkládá možnosti zlepšování své výuky.	Své přístupy ke třídě a žákům pozměňuje dle informací zjištěných při reflexi s cílem zvýšit kvalitu výuky a efektivitu učení žáků. Při návrzích na zlepšení své výuky využívá poznatky z oboru, oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie.	Na základě systematické reflexe a schopnosti teoretického zobecňování svých zkušeností z praxe uplatňuje, popř. navrhuje a ověřuje nové možnosti zlepšování výuky a zprostředkovává je kolegům.
2.5.4 Zdůvodňování výukových přístupů a postupů		
Směrem k různým adresátům (především žákům, rodičům, kolegům, vedení školy, inspekci) vysvětluje a zdůvodňuje své jednání – své názory ilustruje na konkrétních případech.	Při zdůvodňování svých výukových přístupů a postupů se opírá o jak o své zkušenosti z praxe, tak o aktuální teoretické poznatky z oboru, oborové didaktiky, pedagogiky a psychologie.	Při zdůvodňování se opírá o nové poznatky z širšího spektra oborů a výzkumů, s ohledem na adresáta volí a korektně využívá odbornou terminologii.

OBLAST C: SPOLUPRÁCE A PODÍL NA ROZVOJI ŠKOLY

Učitel vnímá své poslání ve vztahu ke svému okolí. Je aktivním členem školního společenství. Spolupodílí se na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání v ní. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom toho, že je nositelem kultury školy. Vnímá spolupráci s rodiči žáků jako jednu ze základních podmínek pro výsledky učení žáků. Aktivně vyhledává příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem zvýšení kvality učení žáků.

Gradace do kariérních stupňů je založena na principu rozšiřování aktivit učitele, které přesahují ze školní třídy na úroveň školy a v některých případech i za hranice školy. Při posuzování kompetencí učitele spadajících do této oblasti je třeba zohlednit, že ne každý učitel má možnost a zájem ve všech uváděných oblastech působit – posuzování se proto má zaměřit právě na ty oblasti, v nichž je učitel aktivní.

Kompetence učitele	
3.1	Učitel přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.
3.2	Učitel poskytuje rodičům informace o škole a výuce, spolupracuje s nimi při hledání cesty k rozvoji dítěte, usiluje o zapojení rodičů žáků do života školy.
3.3	Učitel komunikuje s partnery školy a účelně s nimi spolupracuje.
3.4	Učitel se podílí na prezentaci, profilaci a rozvoji školy.

3.1 Sdílení a spolupráce

Učitel přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
3.1.1 Účast na životě školy		
Začíná se orientovat v kultuře a klimatu své školy a zvládat související nároky. Zaujímá odpovídající roli v týmu své školy a je ochoten podílet se na jejím životě.	V týmu své školy vystupuje a jedná aktivně, přichází s konstruktivními návrhy souvisejícími s životem školy.	Vytváří příležitosti pro týmové a celoškolské aktivity, do dění ve škole aktivně zapojuje další kolegy. Dle možností navrhuje a organizuje vyhodnocování těchto aktivit a sdílení jejich výsledků.
3.1.2 Sdílení a spolupráce s kolegy, vzájemná podpora		
Je otevřen příležitostem sdílení profesních znalostí a zkušeností, přijímá podněty a je připraven naslouchat a učit se. Je připraven spolupracovat s uvádějícím učitelem a s vedením školy. Je otevřen spolupráci s dalšími kolegy ve škole.	Vyhledává příležitosti ke sdílení profesních znalostí a zkušeností, je aktivním účastníkem diskusí s kolegy a získané znalosti a zkušenosti dokáže využívat v praxi. Aktivně a účelně spolupracuje s kolegy i s vedením školy. Společně s nimi rozvíjí účinné postupy směřující k naplnění cílů školy.	Podněcuje spolupráci mezi kolegy i vedením školy, vytváří příležitosti pro sdílení profesních znalostí a zkušeností. Formuluje podněty a témata vhodná pro vzájemné sdílení a podporuje při něm ostatní.
3.1.3 Řešení problémů		
Je připraven zapojit se do věcných diskusí s kolegy, naslouchat a učit se z přístupů k řešení problému ve škole. Na řešení běžných problémů je schopen se podílet.	Aktivně se zapojuje do věcných diskusí s kolegy, dokáže rozlišovat problémy různé závažnosti a samostatně je řešit.	Iniciuje diskuse k tématům, která považuje za přínosná v souvislosti s děním ve škole. Dokáže navrhnout strategie řešení problémů, realizovat i vyhodnocovat je a napomáhat tak ostatním vytvářet si repertoár řešení problémů v různých situacích.

3.2 Komunikace a spolupráce s rodiči

Učitel poskytuje rodičům informace o škole a výuce, spolupracuje s nimi při hledání cesty k rozvoji dítěte, usiluje o zapojení rodičů žáků do života školy.

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
3.2.1 Jednání s rodiči		
Je si vědom důležitosti spolupráce s rodiči a přijímá tuto roli. Vnímá svoji odpovědnost za jednání s rodiči a je připraven s nimi kultivovaně komunikovat.	Komunikuje s rodiči partnersky, na základě sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků. Vystupuje jako profesionál – je schopen zprostředkovat a zdůvodnit rodičům svá rozhodnutí ohledně realizace výuky, hodnocení žáků apod.	Aktivně a systematicky vytváří příležitosti k setkávání a spolupráci s rodiči, a to v rámci školních i mimoškolních aktivit. Motivuje rodiče k zapojení do života školy a k její podpoře.
3.2.2 Sdílení poznatků a vedení dialogu o dítěti, spolupráce v individualizaci vzdělávací cesty		
Je připraven rodičům vysvětlit své poznatky o jejich dítěti, naslouchat jejich názorům a vyhodnocovat informace z rozhovorů s nimi. Na základě diagnostiky je schopen v dialogu s rodiči hledat	K jednání s rodiči přistupuje iniciativně, své poznatky o jejich dítěti, které napomáhají nebo brání dosažení výchovných a vzdělávacích cílů, rodičům podává konstruktivně a s empatií.	Vytváří příležitosti ke sdílení poznatků o dětech s jejich rodiči, do sdílení dle možností zapojuje i žáky. S přihlédnutím k širším souvislostem vyhodnocuje a využívá informace ve prospěch dětí. Iniciuje spolupráci s rodiči s cílem

vhodné způsoby individualizace vzdělávací cesty jejich dítěte.	Průběžně sleduje a v případě potřeby (po diskusi s rodiči) adaptuje způsoby individualizace vzdělávací cesty žáků.	individualizovat vzdělávací cesty dětí, event. je schopen rodičům poskytovat rady vztahující se ke vzdělávacím možnostem a potřebám jejich dětí.
3.2.3 Sdílení poznatků a vedení dialogu o výuce		
Je připraven vést dialog s rodiči o výchovných a vzdělávacích cílech, učivu, výukových metodách, hodnocení a klasifikaci, přístupu a vzdělávacím procesu apod., a to s ohledem na profilaci školy.	Vede dialog s rodiči o výuce a škole, to s ohledem na její profilaci. Je otevřen podnětům rodičů, vyhodnocuje je a účelně využívá. Současně je schopen svá rozhodnutí zdůvodnit.	Systematicky vytváří příležitosti k širšímu sdílení poznatků a vedení dialogu o výuce a práce školy v kontextu měnících se požadavků na vzdělávání.
3.3 Komunikace a spolupráce s partnery školy		
Učitel komunikuje s partnery školy a účelně s nimi spolupracuje.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
3.3.1 Spolupráce se školami		
Postupně získává přehled o školách v okolí a o možnostech spolupráce s nimi.	Má dobrý přehled o školách v okolí, zná jejich silné i slabé stránky. Podílí se na realizaci aktivit v oblasti spolupráce své školy s dalšími školami.	Koncepčně se podílí na přípravě spolupráce s dalšími školami, vyhodnocuje spolupráci a její výsledky využívá pro rozvoj své školy.
3.3.2 Spolupráce s poradenskými zařízeními		
Má potřebné znalosti o poradenských pracovištích a oblastech jejich činnosti. Má přehled o organizacích, které se zabývají problematikou dětí a mládeže (OSPOD, PCR apod.), zná jejich poslání a ví, které problémy spadají do jejich působnosti.	Je aktivní při spolupráci s poradenskými zařízeními, účinně pracuje s informacemi, které jsou mu poradenskými zařízeními poskytnuty.	Má zkušenosti z práce s poradenskými zařízeními, které mu umožňují navrhnout optimalizace jejich spolupráce se školou.
3.3.3 Spolupráce dalšími partnery		
Má základní informace o možnostech spolupráce s potenciálními zaměstnavateli, neziskovými organizacemi, hospodářskými a jinými partnery i o projektech, které jsou cíleny na propojení školy a relevantních partnerů (včetně mezinárodní spolupráce, zájmového vzdělávání).	Podílí se na spolupráci své školy se zaměstnavateli, hospodářskými a jinými partnery. Využívá možností zapojení do mezinárodních aktivit pro rozvoj žáků.	Pro kvalitnější práci školy a výuky využívá zkušenosti z dobré praxe získaných během spolupráce se školami v regionu. Aktivně navrhuje a organizuje spolupráci s partnery školy (např. potenciálními zaměstnavateli), tuto spolupráci vyhodnocuje s ohledem na přínos pro žáky své školy.
3.3.4 Spolupráce s profesními asociacemi a odbornými komunitami		
Má informace o profesních sdruženích a asociacích učitelů, odborných spolcích a komunitách zejména ve svém oboru. Vnímá je jako důležitý zdroj informací i jako vhodnou platformu pro výměnu zkušeností a pro osobní profesní rozvoj.	Sleduje dění v profesních sdruženích a asociacích, odborných spolcích a komunitách, zapojuje se do jejich aktivit. Účastní se akcí pořádaných asociacemi a poznatky z nich přenáší do své školy a výuky svého předmětu.	Dle možností se zapojuje do práce profesních sdružení a asociací, odborných spolků a komunit. Vytváří příležitosti ke sdílení nabytých informací a zkušeností s ohledem na rozvoj své školy.
3.4 Rozvoj školy a inovace		
Učitel se podílí na prezentaci, profilaci a rozvoji školy.		
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	SAMOSTATNÝ UČITEL	VYNIKAJÍCÍ UČITEL
3.4.1 Prezentace školy		
Je obeznán s profilací své školy, dokáže o ní podat potřebné informace.	Šíří dobré jméno své školy a podílí se na aktivitách, kterými škola prezentuje svoji činnost.	Má podíl na dobrém jménu školy, vytváří příležitosti pro širší prezentaci výsledků práce školy.
3.4.2 Rozvoj školy		
Je připraven zapojit se do aktivit směřujících k profilaci a zvyšování kvality školy.	Podílí se na aktivitách podporujících profilaci a rozvoj školy.	Navrhuje a organizuje aktivity vedoucí k profilaci a rozvoji školy, jejich realizaci a vyhodnocuje ve vztahu k cílům školy.
3.4.3 Inovace ve škole a ve výuce		
Je připraven konstruktivně reagovat na změny a výzvy, s nimiž je škola konfrontována.	Je otevřen pozitivním změnám, podílí se na zavádění a kritickém vyhodnocování inovací ve výuce a ve škole.	Je iniciátorem změn – navrhuje inovace ve vztahu k výuce a škole. Zavádění inovací systematicky vyhodnocuje a na tomto základě vytváří podmínky pro inovace, které se pro výuku a školu ukáží jako přínosné.

PŘÍLOHA IV.: Polostrukturovaný rozhovor s vybranými respondenty vysokých škol.

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

1. Jakou vysokou školu Jste absolvoval/a? Proč právě zmíněnou školu?
2. Jaký studijní program Jste vystudoval/a?
3. Jakou formu Jste studoval/a?
4. V jakém roce Jste začal/a studovat bakalářské studium?
5. V jakém roce Jste ukončil/a studium?
6. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
7. Čemu se aktuálně věnujete?
 - Studujete? Kde? Jaký obor? Proč Jste se rozhodla změnit studijní program?
 - Pracujete? Kde? V soukromém nebo státním sektoru?
8. Jak byste vyjádřil/a Vaše nabyté poznatky po studiu v procentuálním poměru teorie : praxe?
 - 90% teorie : 10% praxe
 - 70% teorie : 30% praxe
 - 50% teorie : 50% praxe
 - jiné?
9. Jak byste toto rozložení upravil/a?
10. Jak Jste byl/a spokojen/a s pedagogickým sborem na Vámi studované vysoké škole?
11. Jakým způsobem Jste obvykle zakončoval/a studované předměty?
 - zápočet
 - zkouška
 - kolokvium
 - jiné
12. Z čeho se skládaly Vaše přijímací zkoušky?
13. Z jakých předmětů Jste konal/a státní závěrečné zkoušky?
14. Myslíte si, že pro Vás univerzita pořádala přínosné semináře, konference, doplňkové akce?
15. Cítil/a Jste se po absolvování studijního programu dobře připraven/á na praxi? Proč ano? Proč ne?
16. Doplněte větu „*Přál/a bych si, aby při studiu...*“

PŘÍLOHA V.: Informovaný souhlas s účastí v předvýzkumu.

INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ V PŘEDVÝZKUMU

k diplomové práci Vysokoškolské studijní programy připravující učitele mateřských škol z pohledu jejich absolventů

Já, absolventka(LŠ)....., Univerzity(Palackého v Olomouci)....., Pedagogické fakulty, studijního programu(Učitelství pro MŠ)....., jsem byl/a seznámen/a s podstatou a účelem výzkumného šetření, které je součástí diplomové práce „*Vysokoškolské studijní programy připravující učitele mateřských škol z pohledu jejich absolventů*“ studentky Univerzity Palackého v Olomouci, studijního programu Předškolní pedagogika Bc. Lenky Šebrlové.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak absolventi bakalářských studijních programů připravující učitele mateřských škol hodnotí své studium v kontextu sledovaných oblastí (praktická příprava, teoretická příprava, propojení teoretické a praktické přípravy, uplatnitelnost oborových didaktik v praxi, celkové hodnocení jejich studia). Na výzkumu se podílím, jelikož jsem absolventem/absolventkou požadovaného studijního programu.

Jsem si vědom/a toho, že má účast na předvýzkumu je anonymní a dobrovolná a jsem si vědom/a, že mohu od účasti kdykoliv odstoupit a odvolat se natelefonním čísle výzkumníka).....

Dávám souhlas pro poskytnutí rozhovoru pro účely diplomové práce (ANO/NE)(podpis).....

Dávám souhlas s pořízením audio záznamu při rozhovoru (ANO/NE)(podpis).....

VýzkumníkLenka Šebrlová...zároveň prohlašuje, že osobní údaje, které by mohly účastníka výzkumu identifikovat, nebudou nikomu předány a nebudou uvedeny v diplomové práci ani v jiných referencích. Osobní údaje a audio nahrávky budou zničeny ihned po dosažení účelu výzkumu. Pro odvolání je možné kontaktovat autorku diplomové práce na již uvedeném telefonním čísle výše.

V Olomouci dne
.....(Bc. Lenka Šebrlová).....

PŘÍLOHA VI.: Přepis rozhovoru pro pilotní studii

PŘEPIS ROZHOVORU S RESPONDETEM

Tazatel: Mám na Vás první otázku, ta zní: Jakou vysokou školu Jste absolvovala?

Respondent: Absolvovala jsem pedagogickou fakultu ve Zlíně.

Tazatel: Proč Jste si vybrala právě tuto školu? Z jakého důvodu?

Respondent: Nevím, asi že byla blízko mého bydliště.

Tazatel: Jaký studijní program Jste vystudovala?

Respondent: No, teď si nejsem zcela jistá, jaký je přesný název studijního programu, abych to neřekla blbě.

Tazatel: Jednalo se o studijní program Předškolní a mimoškolní pedagogika nebo Speciální pedagogika se zaměřením na předškolní věk?

Respondent: Předškolní pedagogika, bakalářské.

Tazatel: Jakou formu studia Jste tam studovala? Prezenční nebo dálkovou?

Respondent: Normálně denní studium.

Tazatel: V jakém roce Jste začala studovat bakalářské studium?

Respondent: Myslím, že v roce 2019. Počkejte, teď je rok 2024 a já studuji v Olomouci, takže určitě 2019.

Tazatel: A studium jste prodlužovala? Nebo Jste studovala, jak Jste měla? V jakém roce Jste bakalářské studium ukončila?

Respondent: V roce 2024 dokončím navazující, takže v roce 2022.

Tazatel: Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Respondent: Zatím bakalářské.

Tazatel: Čemu se aktuálně věnujete? Učíte? Studujete?

Respondent: Studuju navazující magisterské v Olomouci.

Tazatel: Proč v Olomouci? Proč ne ve Zlíně? Jaký obor?

Respondent: No, já mám Olomouc blíž, než Zlín a navíc jsem si chtěla vyzkoušet dojíždění a tak. Obor tuším, že to je Pedagogika předškolního věku?

Tazatel: Předškolní pedagogika.

Tazatel: Teď tu mám takovou otázku trošku na přemýšlení. Jak byste vyjádřila Vaše nabyté poznatky po studiu v procentuálním poměru teorie : praxe?

90% teorie : 10% praxe?

70% teorie : 30% praxe?

50% teorie : 50% praxe?

Jinak?

Repondent: Nooo, určitě ne 90 ku 10, řekla bych třeba, že 70% teorie, 30 %praxe.

Tazatel: Jak by toto rozložení podle Vás mělo vypadat? Navýšit praxe nebo naopak snížit?

Respondent: Neměnila bych, vyhovovalo mi to tak.

Tazatel: Jak Jste byl/a spokojen/a s pedagogickým sborem na Vámi studované vysoké škole?

Respondent: Nevím o ničem, co by mi nevyhovovalo.

Tazatel: Jakým způsobem Jste obvykle zakončovali studované předměty?

- zápočtem?

- zkouškou?

- kolokviem?

Respondent: Většina předmětů se zakončovala zápočtem, pak tam bylo pár zkoušek a někdy jsme jen měli vypracovat a odevzdat seminárku.

Tazatel: Vy Jste studovala ve Zlíně, z čeho se skládaly Vaše přijímací zkoušky?

Respondent: My měli písemný test z všeobecných studijních předpokladů.

Tazatel: Takže se nekonaly žádné talentové zkoušky nebo přijímací pohovory?

Respondent: Neee, test čistě jen na znalosti.

Tazatel: Z jakých předmětů Jste konala statání závěrečnou zkoušku?

Respondent: Z psychologie, z didaktiky a edukace v MŠ a obhajoba bakalářské práce.

Tazatel: Myslíte si, že pro Vás univerzita pořádala přínosné semináře, konference, doplňkové akce?

Respondent: Nevnímal jsem to.

Tazatel: Cítil/a Jste se po absolvování studijního programu dobře připraven/á na praxi? Proč ano? Proč ne?

Respondent: Necítila jsem se připravena, tak jsem šla na navazující studium, abych si prohloubila znalosti.

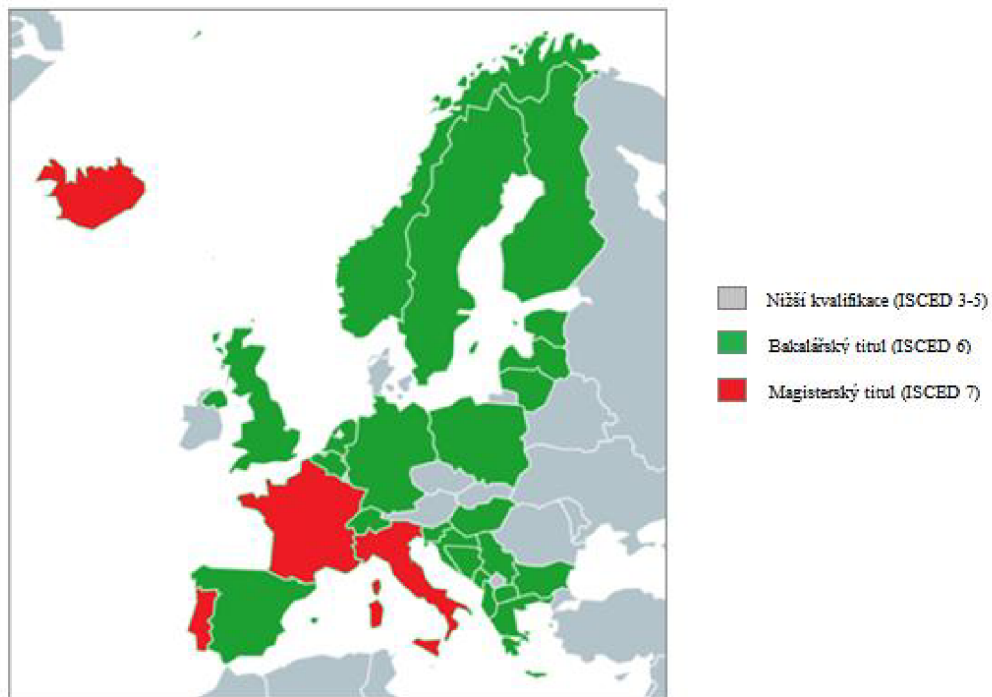
Tazatel: Proč Jste se necítila připravena?

Respondent: Asi proto, že... ve výuce nedocházelo k provázání teoretických a praktických situací.

Tazatel: A poslední otázka zahrnuje větu, kterou můžete libovolně doplnit. „*Přál/a bych si, aby při studiu....*” doplňte.

Respondent: „*Aby studenti nemuseli dělat nadbytečné seminárky a projekty, které v praxi nikdy nevyužijí*“

OBRÁZKY



Obrázek 6 Komparace nejnižších požadavků na kvalifikaci učitelů mateřských škol ve vybraných zemích EU (vlastní zpracování)