

# Postoj učitelů mateřských škol k výchově a vzdělávání

Bc. Veronika Řepková

---

Diplomová práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Řepková**  
Osobní číslo: **H160234**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Postoj učitelů mateřských škol k výchově a vzdělávání**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobnosti učitelů, postojové orientaci učitelů a k pojetí výchovy.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015, 399 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

PELIKÁN, Jiří. Výchova pro život. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: ISV, 2004, 123 s. ISBN 80-86642-31-3.


PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2017

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 11. 4. 2018

.....  
*Rejzla*

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevyjádřeně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce pojednává o postojích učitelů mateřských škol k výchově a vzdělávání předškolních dětí. Teoretická část se zabývá především předškolním vzděláváním a jeho proměnami, dítětem předškolního věku a jeho vývojem a pojednává také o typologii osobnosti pedagogů. Dále se zabývá výchovnými styly, kterými předškolní pedagog ve vzdělávacím procesu působí na dítě. Hlavní podstatou práce je kvantitativní výzkum, který poukazuje na odlišné postoje učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí. Výzkum zkoumá, zda učitelky přistupují k výchově a vzdělávání předškolních dětí více alternativně, nebo používají spíše tradiční styl výchovy.

Klíčová slova: předškolní věk, výchova, vzdělávání, předškolní pedagog, postoje, vyučovací styl

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with attitudes of preschool teachers to the education of preschool children. The theoretical part deals mainly with preschool education and its changes, the child of preschool age and its development and also deals with the typology of the personality of the teachers. It also deals with the educational styles that the preschool teacher in the educational process has on the child. The main feature of this thesis is quantitative research, which points to the different attitudes of preschool teachers to the education of children. The research examines whether teachers are more likely to approach the education of preschool children in alternative way, or whether they are using the traditional style of education.

Keywords: preschool age, education, training, preschool teacher, attitude, teaching style

Motto:

*„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“*

*Charles Farrar Browne*

Děkuji vedoucí mé diplomové práce, paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., za odborné vedení, ochotu, pomoc a cenné rady při vypracovávání diplomové práce.

Také děkuji své rodině a manželovi za podporu během studia.

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 PROMĚNY SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY .....	13
1.2 LEGISLATIVA PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	15
1.3 KURIKULUM PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	16
1.3.1 Kurikulum .....	17
1.3.2 Bílá kniha .....	18
1.3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV).....	19
1.4 VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ .....	20
1.4.1 Legislativní ukotvení učitelů mateřské školy.....	20
1.4.2 Povinnosti učitele mateřské školy .....	21
1.4.3 Proměny kvalifikačních požadavků na učitele předškolního vzdělávání ....	22
1.5 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PROMĚNY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	23
1.5.1 Vnější faktory .....	23
1.5.2 Vnitřní faktory ovlivňující školu.....	25
<b>2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>28</b>
2.1 POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.1.1 Rámcové cíle a klíčové kompetence .....	28
2.1.2 Vzdělávací obsah .....	31
2.2 EVALUACE A JEJÍ FUNKCE.....	33
2.2.1 Oblasti evaluace .....	34
2.3 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	35
2.3.1 Vývoj dítěte .....	35
2.3.2 Vstup dítěte do mateřské školy .....	37
2.4 UČITEL PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
2.4.1 Role učitele mateřské školy .....	38
2.4.2 Klíčové kompetence učitele mateřské školy .....	39
2.4.3 Sebereflexe učitele .....	41
<b>3 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG A JEHO POSTOJ K VÝCHOVĚ</b> .....	<b>43</b>
3.1 POSTOJE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA .....	43
3.2 TYPOLOGIE OSOBNOSTI UČITELŮ.....	45
3.3 VÝCHOVNÉ STYLY.....	48
3.3.1 Základní pojmy .....	49
3.3.2 Výchovné styly dle typu osobnosti .....	50
3.3.3 Výchovný styl dle modelu dvou dimenzí.....	51
3.3.4 Výchovné metody ve složitějších situacích .....	53
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>56</b>



4.1	CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	56
4.2	STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK .....	56
4.3	METODA SBĚRU DAT .....	57
4.4	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	57
4.5	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	62
<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>63</b>
<b>6</b>	<b>DISKUSE A INTERPRETACE .....</b>	<b>72</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>80</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>84</b>

## ÚVOD

Profese učitele mateřské školy se nám může na první pohled zdát jako nenáročné povolání nevyžadující odborné vysokoškolské vzdělání a osobnostní předpoklady. Vzdělávání dětí předškolního věku v mateřských školách je ovšem velmi náročné pro všechny učitele, kteří se rozhodli tyto děti vychovávat a vzdělávat. Jsou totiž základními činiteli vzdělávacího procesu a to sebou nese určité povinnosti a předpoklady. Neustále také rostou nároky a požadavky na výkon povolání učitelky mateřské školy, tudíž náročnost této profese se bezpochyby zvyšuje.

V teoretické části nahlédneme do oblasti předškolního vzdělávání a jeho současných proměn. Zaměříme se na vývoj dítěte předškolního věku, na osobnost učitele mateřské školy a jeho osobnostní předpoklady pro výkon této profese. Velkou část teoretické části bude tvořit také problematika postojů učitelů mateřských škol k výchově a vzdělávání.

Mnohdy se stane, že i když učitelka mateřské školy získala potřebné kvalifikace pro vykonávání téhle profese, má dostačující znalosti o vývoji a potřebách dítěte předškolního věku, v praxi následně zjišťuje, že postrádá osobnostní vlastnosti potřebné pro vykonávání této profese. V téhle situaci se musí daný pedagog sám rozhodnout, jakou cestou bude pokračovat dál. Ve své praxi se také setkávám s učitelkami, které mají bohužel odlišné postoje k výchově a vzdělávání a tím se také liší jejich kvalita pedagogického výkonu. To může vést ke špatnému sociálnímu klimatu ve třídě mateřské školy, která pak narušuje celkovou pohodu ve třídě. Děti mohou být neklidné, jsou zmatené z odlišných pokynů učitelek a mohou projevovat větší nekázeň. Touhle problematikou se zabývá také Syslová (2017), která zkoumá ve svém výzkumu o kvalitě vzdělávání pedagogický výkon jednotlivých učitelek, přičemž z výzkumu je patrné, že jednotlivé učitelky v mateřských školách dosahují různé kvality pedagogického výkonu. Proto cílem výzkumné

části bude poukázat na rozdílné výchovné postoje a styly výchovy učitelek státních mateřských škol ve Vsetíně a v jeho blízkém okolí, používající klasický způsob výchovy. Přínosem práce bude odkrytí nových faktů týkající se předškolních pedagogů. Zjistíme, zda jsou učitelky mateřských škol v dnešní době inovativní, či nikoli.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PROMĚNY SOUČASNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

V průběhu posledních staletí se výchova a vzdělávání měnilo především dle politických trendů dané doby. Na osobnost člověka, která se utváří celý život, i na vzdělávání působí především kulturní a sociální vlivy. Proto hlavní záměry a pedagogické směry v daném historickém období vyplynuly převážně z potřeb společnosti a pedagogických názorů světových myslitelů. Vzdělávací cíle byly prostředkem pro budoucí adekvátní partnery jak na trhu práce, tak ve státech současné Evropské unie. Ve dvacátém století působila na vzdělávací systém snaha o pedagogický reformismus. Společnými rysy koncepcí dvacátého století jsou demokratické zaměření, snaha o pedagogický dialog a navození kladné citové atmosféry. Úsilí reformistů spočívalo ve vytvoření školy zajímavé a přátelské. V České republice se školská politika nejvíce změnila po roce 1989. Zapříčinil to pád socialismu, po kterém sice politický systém zůstal zachován, ale školy získaly samostatnost při mnohých otázkách. Centrální předpisy pro vzdělávání však musejí zůstat zachovány. Začínají se objevovat školy soukromé a také nové typy středních, vysokých a vyšších odborných škol. Změny v systému vzdělávání se vyvíjely a formovaly několik let, než mohly vyjít v platnosti kurikulární dokumenty pro jednotlivé typy škol. (Jůva, 2007)

### 1.1 Vzdělávací soustava České republiky

Vzdělávací systém v České republice zahrnuje nejen soustavu škol a školských zařízení, ale také instituce, které se na vzdělávání podílejí, to jsou knihovny, divadla apod. První školy v českých zemích vznikaly již od desátého století, jednalo se o školy klášterní a katedrální. První univerzita byla založena v Praze roku 1348. Později to byly školy městské, bratrské, jezuitské a elementární. Elementární škola byla tvořena třemi stupni, byly to školy triviální, hlavní a normální. Postupem času přibývaly odborné školy a došlo k reformě některých tradičních škol. Vzdělávací systém dnešní doby se převážně vyvíjel od roku 1989. V průběhu této doby vznikly nové druhy škol, které máme dodnes. Jsou to školy mateřské, základní, střední, vyšší odborné a školy vysoké. Do systému vzdělávání jsou zahrnuty také ostatní školská zařízení.

Dále v období po roce 1989 se diskutovalo o procesu transformace českého školství, kdy hlavním tématem byla podkladová zpráva pod názvem „*Proměny vzdělávacího systému v ČR*“ pro OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj). Tuto zprávu

zpracovalo roku 1995 *Středisko vzdělávací politiky* při Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Dále se diskutovalo také nad *Zprávou examinátorů OECD o vzdělávacím systému v České republice z roku 1996* (Kotásek, 1997). Tyto zprávy požadují schopnost spolupráce a komunikace, zpracování informací, schopnost hodnocení a zpětné vazby. Dále vyžadují pružnost v reakcích na změny na trhu práce a také formulují požadavky na rozvoj dalšího vzdělávání, včetně celoživotního vzdělávání. (Fasnerová, 2010)

Na otázku, proč je potřeba vytvořit nová kurikula, odpovídá zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ s názvem „Učení je skryté bohatství“ (Kotásek, 1997 s. 15). Tento dokument obsahuje *Delorovy čtyři pilíře vzdělávání*. S prvním pilířem *učit se poznávat*, což znamená, že se člověk učí se učit, nemá české školství problém. Ovšem další tři pilíře *učit se jednat*, *učit se žít mezi lidmi* a *učit se být* jsou slabinu našeho školství. (Fasnerová, 2010)

*Usnesením vlády České republiky č. 277 ze dne 7. dubna 1999 vznikl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (dále Bílá kniha). Strategický dokument byl vydán v návaznosti na programové prohlášení z července 1998, kdy byly formulovány hlavní cíle vzdělávací politiky. Přijaté cíle vytvořily východisko pro koncepci vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice.*“ (Šmelová, 2014, s. 99)

První ohlasy veřejnosti vyvolala roku 1999 zveřejněná analýza *České vzdělání a Evropa*, známá také pod názvem *Zelená kniha*. V této souvislosti i s Bílou knihou již hovoříme o preprimárním a primárním vzdělávání, které potřebuje vnitřní reformu. Bílá kniha dále klade důraz na potřebu kreativity učitelů při sestavování kurikula. Klade se důraz na rozvoj myšlení a klíčových kompetencí. Z obsahu Bílé knihy v letech 2001 až 2004 vycházejí nové rámcové vzdělávací programy, pro jednotlivé stupně vzdělávání. Tyto programy navazují na kurikulární dokumenty. (Šmelová a kol., 2014)

Srovnávání vzdělávacích systémů a jejich popis stanovuje mezinárodní norma ISCED (International Standard Classification of Education). Ta byla schválena konferencí UNESCO a je platná od roku 2011. (Zvírotský, 2014)

Zvírotsky (2014) uvádí klasifikaci vzdělávání následovně:

*Tabulka 1: Klasifikace vzdělávání*

<b>Stupeň</b>	<b>Označení</b>	<b>Instituce</b>
ISCED 0	preprimární	mateřská škola
ISCED 1	primární	základní škola (1. stupeň)
ISCED 2	nižší sekundární	základní škola (2. stupeň), gymnázium (nižší ročníky víceletého gymnázia)
ISCED 3	vyšší sekundární	střední škola
ISCED 4	postsekundární (neterciární)	střední škola (nástavbové studium)
ISCED 5	terciární – krátký cyklus	vyšší odborná škola, konzervatoř
ISCED 6	terciární – bakalářský stupeň	vysoká škola
ISCED 7	terciární – magisterský stupeň	vysoká škola
ISCED 8	terciární – doktorský stupeň	vysoká škola

## 1.2 Legislativa předškolního vzdělávání

V současné době existuje v České republice několik zákonů, kterými se předškolní vzdělávání řídí. Nejzákladnějším je školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání. Tento zákon mimo jiné stanovuje, kde má předškolní vzdělávání probíhat. Jsou to mateřské školy a speciální mateřské školy. Zákon obsahuje ustanovení zabývající se vzdělávací soustavou a právním postavením škol a školských zařízení, kde je mateřská škola příspěvkovou organizací, kterou zřizuje obec. (Syslová, 2017)

Tento zákon prochází postupem let úpravami, Syslová (2017, s. 42 - 43) uvádí ve své publikaci tyto novely zákona, které přinesly řadu změn:

- novela zákona z roku 2015 (zákon č. 82/2015 Sb.) představuje snahu o inkluzi školství a úpravu týkající se práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami
- novela zákona z roku 2016 (zákon č. 178/2016 Sb.): od roku 2017 povinné předškolní vzdělávání pro děti od pěti let
- od roku 2020 budou mít na předškolní vzdělávání nárok děti dvouleté, ovšem dle upravených podmínek v RVP PV (2016) mohou být děti dvouleté přijímané již nyní
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků včetně jejich pracovní doby dalšího vzdělávání
- nařízení vlády č. 75/2005 Sb. je rozhodující předpis pro stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti
- podle zákona č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, lze od roku 2014 zřizovat tzv. dětské skupiny. *Zákon vymezuje tuto činnost jako službu péče o dítě od jednoho roku věku do zahájení povinné školní docházky a umožňuje docházku v rozsahu nejméně 6 hodiny denně, která je poskytována mimo domácnost dítěte v kolektivu dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, na výchovu, rozvoj schopností, kulturních a hygienických návyků dítěte. Tuto službu může poskytovat fyzická či právnická osoba zapsaná do evidence poskytovatelů na Ministerstvu práce a sociálních věcí.*

### 1.3 Kurikulum předškolního vzdělávání

Pojem *kurikulum* je v České republice používán od roku 1989. Objevuje se nejen v odborné literatuře, ale i v dokumentech MŠMT České republiky. Ovšem pořád není obecně přijímán a není dosud jednotně chápán.

*Výraz curriculum se používá běžně mezi pedagogy v anglicky mluvících zemích. Je odvozen z latinského slova currere, které znamená běžeti. Do jazykového užívání se skoro všude na světě začlenil výraz curriculum vitae = doslova: průběh života. Pedagogický termín kurikulum má s tímto původním významem (běh, průběh) mnoho společného, ale zároveň obsahuje i speciální, odborné významy. (Průcha, 2005, s. 236)*



V obecnějším pohledu lze kurikulum obecně chápat jako obsah vzdělání v širším slova smyslu, kterým je učivo a jeho osvojování. Osvojováním získává učící se žák zkušenosti, které získává ve školním či vzdělávacím prostředí. (Maňák, Janík, Švec, 2008)

### 1.3.1 Kurikulum

Z výše uvedených definic vyplývá, že kurikulum představuje určitý psaný dokument, kterým může být plán nebo projekt zahrnující strategii v dosahování vzdělávacích cílů. Také bývá kurikulum definováno jako veškerá činnost, která se děje ve školním i mimoškolním prostředí. Dále bývá chápáno v problematice vzdělávacích předmětů a obsahu vzdělávání.

Kurikulum, jakožto široký pojem, souvisí převážně s výukou, školním i širším sociálním prostředím. Tahle široká koncepce rozlišuje mezi tím, co je plánováno, a co je skutečně dosaženo. Walterová (2004) uvádí v této souvislosti kurikulární roviny:

**Plánované (projektové, zamýšlené) kurikulum:** vzdělávací obsahy, organizace výuky, časový rozvrh a cíle vzdělávání patří k podstatným částem kurikula, které jsou vždy ukotveny a uzákoněny ve formě oficiálních dokumentů.

**Realizované (prezentované) kurikulum:** cíle a obsah vzdělávání se při realizování plánovaného kurikula přizpůsobuje schopnostem žáků. Různí pedagogové volí různé postupy a strategie vyučování za použití různých vyučovacích pomůcek. Součástí realizovaného kurikula se stávají vztahy mezi učiteli a žáky, klima školy a vše, co zde určitým způsobem ovlivňuje učební situaci. Hlavním rozdílem realizovaného kurikula od plánovaného je přímá vazba kurikula ke konkrétní vzdělávací instituci, kde probíhá proces výuky, tj. skryté kurikulum.

**Skryté kurikulum:** jedná se o spojitosti s životem školy, které nejsou formulované ve vzdělávacích programech. Týká se to především klimatu školy, které bývá ovlivňováno vztahy mezi učiteli a žáky, mezi učiteli navzájem a také navzájem mezi žáky. Život školy dále ovlivňuje učitelův výklad, obsah konkrétních učebnic, sociální struktura dané školy a třídy a vztahy školy s rodinou.

**Dosažené (osvojené) kurikulum:** vše, co si žák odnese z procesu výchovy a vzdělávání. Velkou roli zde hraje individualita dítěte, neboť dosažené kurikulum se u žáků liší. Mnoho žáků totiž nedosáhlo plánovaných výsledků vzdělávání, což mohlo

být zapříčiněno právě skrytým kurikulem. Tyto dosažené výsledky mohou také svědčit o výsledcích školského systému jako celku.

### 1.3.2 Bílá kniha

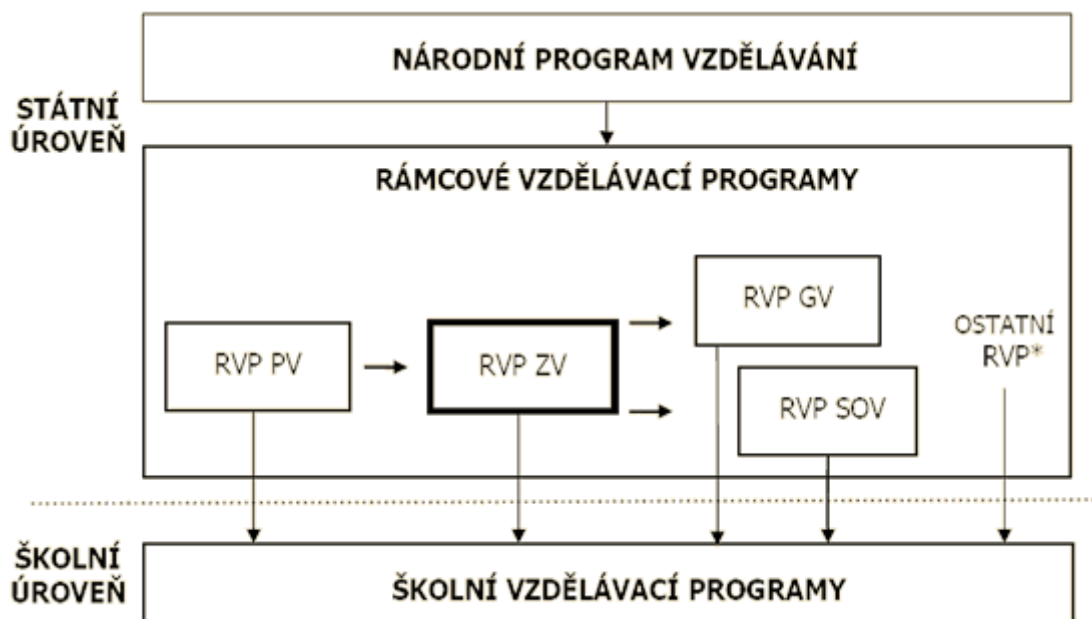
Tento program vznikl na základě usnesení vlády České republiky v roce 1999 pod názvem *Národní program rozvoje vzdělávání* (Bílá kniha). Přináší nové principy vzdělávací politiky. Promítl se také do školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento dokument stanovuje cíle a směry pro naši vzdělávací soustavu. Stanovování cílů a obsahu vzdělávání je zásadním pojednáním tohoto programu a vychází z faktu, že vzdělávání je nástrojem rozvoje osobnosti. (Maňák, Janík, Švec, 2008) Zdůrazňuje se také, že *vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojení si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji ....*(Bílá kniha, 2001, s. 8)

Bílá kniha dále uvádí za důležité, aby vzdělávací soustava směřovala k rozvoji jedince, k ochraně životního prostředí, k podpoře demokratické společnosti a následně i k vysoké zaměstnanosti občanů České republiky. Demokratickou společností se rozumí takové vzdělávání, které je spravedlivé vůči rozvíjení schopností a potenciálu každého jedince. Důraz je také kladen na nestranné vzdělávací příležitosti k výchově a vzdělávání pro všechny občany. Usiluje se o proměnu školy tradiční, která má spočívat v postoji žáků ke vzdělávání. Mění se jednak obsah, metody a formy výuky, ale také zejména klima a celkové prostředí vzdělávací instituce. Jde tedy o vnitřní proměny školy a vzdělávání týkající se především změn postojů učitelů i žáků a přijetí nových hodnot. Změny týkající se tohoto programu jsou postupně se rozvíjející a také dlouhodobé. (Maňák, Janík, Švec, 2008)

Obecné a hlavní zásady kurikula určuje státní program vzdělávání (tj. *národní kurikulum*). Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na úrovni státní a školní. Státní úroveň představují *Národní program vzdělávání* (NPV) a *Rámcové vzdělávací programy* (RVP). *Rámcové vzdělávací programy* vymezují závazné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň pak představují *Školní vzdělávací programy* (ŠVP). Ten si daná vzdělávací instituce vypracovává sama dle podmínek RVP. Dle školního vzdělávacího programu se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých stupních škol.

Skuhrovcová (2013) zobrazuje školské dokumenty českého vzdělávání následovně:

Obr. 1: Školské dokumenty českého vzdělávání



### 1.3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

Tento program vychází z Národního programu vzdělávání a je klíčový pro Školní vzdělávací program, který si každá škola tvoří sama.

Program je založen na holistickém přístupu k vzdělávání. Zaměřuje se tedy na podporu rozvoje celé osobnosti dítěte. Důraz je kladen na potřebu nedirektivního učitele, který respektuje svobodu dítěte a jeho jedinečnost. Program vyžaduje, aby učitel znal a respektoval věkové vývojové specifika dětí, jejich individuální možnosti a následně pak přizpůsobil obsah, formy a metody vzdělávání. Obsah by měl být vyvážený, co se týče oblasti kognitivní a socio-emoční. Dále zahrnuje akademicky orientované oblasti vzdělávání, kterými jsou příprava na čtení, předmatematické dovednosti a znalost mateřského jazyka. Nedílnou součástí předškolního vzdělávání je hra, která je důležitá pro rozvoj dítěte. Řízené aktivity pedagogem by měly být dobře vyvážené s aktivitami iniciovanými samotnými dětmi. Takhle hra podněcuje dětskou zvědavost a proto je považována za velmi důležitou. Do předškolního vzdělávání je dle RVP PV efektivní zapojování rodičů při tvorbě a následných úprav školního vzdělávacího programu. Mohou také přispět svými názory a diskutovat o obsahu tohoto dokumentu. Interakce mezi rodiči a mateřskou školou je vítaná, cílem je vytvářet prostředí vzájemné důvěry. (RVP PV, 2004)

## 1.4 Vzdělávání učitelů

Nové podmínky pro práci učitelů přinesla již zmiňovaná reforma české společnosti po roce 1989. Obrát ve vzdělávací politice přinesl nejen rozvoj nových dokumentů a novelu školských zákonů, ale také přinesla například nové alternativní směry, které mají za cíl podporovat osobnost dítěte, vytvořit nový přístup k hodnocení a v neposlední řadě zavést novou formu spolupráce s rodiči.

Tyhle nové požadavky na vzdělávání dětí vytvořilo také nové podmínky pro práci učitelů. Hovoříme o nových dimenzích učitelské profese. Mění se preference vzdělávacích cílů a hodnot učitelství, osobnostní předpoklady pro výkon pedagogické činnosti a rozvoj profesního a kariérního růstu. Po roce 1989 pociťují školy lehkou autonomii, díky které mohou školy rozhodovat o vzdělávacích koncepcích, organizaci vzdělávání, financích a obecně o personálních otázkách. Tato autonomie přispěla také k rozvoji nových soukromých a církevních škol. Tuto nezávislost pociťují i učitelé, kteří nyní nesou více zodpovědnosti, získávají větší pravomoci týkající se pedagogického rozhodování. Tím se ale mění jejich profesní chování, které by mělo být otevřené k novým změnám a inovacím. Učitelé se řídí vzdělávacími standardy, kterých musí děti a žáci dosahovat. V praxi je to pak úspěšnost dětí a žáků v přijetí k dalšímu studiu. U předškolních dětí se jedná o zvládnutí požadavků na dítě u zápisu k povinné školní docházce. Větší autonomii v rozhodování pociťují také ředitelé škol, kteří nesou odpovědnost za fungování školy jako celku. Musí rozhodovat o přijetí nového pedagoga, stanovit si nároky na výkon profese všech zaměstnaných pedagogů, stanovit a vymezit rozsah jejich pravomocí, způsob komunikace mezi zaměstnanci a nadřízeným, pravidla pro odměňování apod. Tohle vše přispívá ke kvalitě klimatu dané školy. V současné době je kladen důraz na obsazování funkce ředitele školy. Ten by měl mít patřičné kvalifikace, stát si za demokratickým stylem řízení a mimo jiné by měl také zvládat výborně komunikační dovednosti. (Vašutová, 2004)

### 1.4.1 Legislativní ukotvení učitelů mateřské školy

Právní normu, řešící problematiku pedagogických pracovníků, představuje *Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Tento zákon upravuje pracovní poměry na dobu určitou, předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich pracovní dobu a další vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků. Zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol

a školských zařízení. Tyto zařízení musí být zapsány do rejstříku škol a školských zařízení. (MŠMT, 2018)

Podle § 2: *Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen přímá pedagogická činnost); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.* (MŠMT, 2018)

Přímou pedagogickou činnost vykonává dle školského zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.) učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník splňující předpoklady k výkonu funkce této profese.

Ze zákona vyplývá, že učitel mateřské školy musí získat k výkonu této profese vysokoškolské vzdělání, které může být magisterské, či jen bakalářské. Takové studium probíhá v akreditovaných programech pedagogických věd se zaměřením na předškolní pedagogiku. Dále to může být vzdělání vyšší odborné nebo střední vzdělání zaměřené na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. (Šmelová, Nelešovská 2009)

#### **1.4.2 Povinnosti učitele mateřské školy**

Povinnosti učitele mateřské školy jsou dále vymezeny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2004):

- Učitel mateřské školy by měl odpovídat za školní vzdělávací program, sledovat pravidelně průběh vzdělávání, podmínky a výsledky.
- Učitel mateřské školy vykonává odbornou činnost, kterou představuje zejména analýza věkové a individuální potřeby dětí, realizace individuální i skupinové činnosti, která směřuje cílevědomě k rozvoji dětí. Dále učitel provádí evaluační činnost, pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení a provádí poradenské činnosti pro rodiče. Mimo jiné je také

důležité aby učitel vyslechl názory, přání a potřeby všech partnerů ve vzdělávání, kterými jsou pracovníci dané mateřské školy, rodiče, základní škola či obec.

- Učitel mateřské školy vede vzdělávání předškolních dětí především tak, aby se tyto děti cítily ve škole příjemně jak po stránce fyzické, psychické, tak sociální. Děti se rozvíjí v souladu se svými schopnostmi a možnostmi tak, aby byl zároveň podněcován jejich individuální rozvoj. Učitel dbá na to, aby měly děti dostatek podnětů ke hře a k učení, aby bylo posilováno sebevědomí dětí a aby měly děti možnost a podmínky k rozvíjení vztahů a dětských přátelství. Je důležité, aby se učitel zajímal o podporu a pomoc dítěti, které ji momentálně či dlouhodobě potřebuje. Učitel by také měl seznamovat děti se vším, co je spojené s každodenními činnostmi. U všech aktivit učitel dbá na rozvoj řeči a jazyka.
- Učitel mateřské školy usiluje a pečuje o partnerský vztah mezi školou a rodiči, který se projevuje umožňováním rodičů přistupovat za svým dítětem do třídy, možností podílení se rodičů na tvorbě školního vzdělávacího programu a aktivním podílením se na adaptačním procesu.

#### 1.4.3 Proměny kvalifikačních požadavků na učitele předškolního vzdělávání

Vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol není ale jediným požadavkem dnešní doby. Mění se také požadavky na kvalifikaci učitelů. V minulých stoletích byla pracovnice předškolní instituce zkušená osoba, jejichž úkolem bylo zastoupit matku dítěte. Ženám, které se o děti předškolního věku staraly, se říkalo *pěstounky*. Kvalifikací těchto žen byly vrozené dispozice pro tuto činnost a životní zkušenosti. Vzdělávání pracovníků předškolních institucí je spojováno s devatenáctým stoletím, kdy vznikla první opatrovna v Praze *Na Hrádku*. První speciální ústav byl státní, pod názvem *Ústav ku vzdělávání pěstounek* otevřený roku 1872 v Praze. Další ústavy byly otevřeny začátkem dvacátého století v Brně a v Ostravě, jednalo se o jednoroční kurzy. Od roku 1945 už byly kurzy dvouleté s podmínkou přijetí dovršení šestnácti let, bezúhonnosti a úspěšným absolvováním městské školy. Od této doby vznikalo velké množství školek a útulků pro děti žen, které nastupovaly do práce. Ve stejné době byla vypracována koncepce předškolní výchovy, které měla odpovídat vysokoškolská příprava učitelek mateřských škol. O rok později vznikaly pedagogické fakulty při univerzitách. Jednalo se o čtyřsemestrální studium. Postupem času již nešlo jen o touhu učitelek vystudovat tento obor na vysoké škole, ale spíše šlo o povýšení statusu učitelstva. Důvody byly společensko-politické, jelikož

vytváření nové společnosti bylo stavěno převážně na výchově a vzdělávání. Osobní zájem učitelů o přípravné vzdělávání ovšem stále potrvává. Vysokoškolské vzdělávání učitelek bylo roku 1949 zrušeno a nahrazeno pedagogickými gymnázii. Ta byla později přejmenována na pedagogické školy. Byly to školy tří leté s maturitní zkouškou. Absolventky byly následně v praxi první rok vedené pod zkušenou učitelkou, až poté se z nich staly plnohodnotné učitelky s aprobačí. V roce 1960 se tyto školy staly čtyřletými. Ke konci dvacátého století plné převratů ve vzdělávání učitelek předškolní výchovy byl učitel považován za osobu zodpovědnou za individuální vývoj dítěte, který využívá interaktivního přístupu, založeném na aktivní účasti dítěte, s cílem následného úspěšného zahájení povinné školní docházky. (Syslová, 2017)

Učitelé předškolního vzdělávání jsou jediní v České republice, po kterých se zatím nevyžaduje pro výkon jejich praxe vysokoškolské vzdělání. Ovšem v doporučeních OECD již tento požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů předškolní výchovy zazněl. Také se tento požadavek vyskytuje v Bílé knize (2001, s. 46) jako doporučení *vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogický i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium*. Tenhle požadavek vyslovila také Národní soustava povolání České republiky, veřejnost i představitelé školské politiky (Syslová, 2017).

## 1.5 Faktory ovlivňující proměny mateřské školy

Žádná mateřská škola, jakožto předškolní zařízení pro děti od tří do šesti let, se nevyskytuje v izolaci od vnějších vlivů. Již od historie je škola zabudována do kulturního systému patřící doby. Již od jejího otevření, vstupuje do sítě vztahů s jinými institucemi a je ovlivňována nejen sociokulturními, ekonomickými a politickými faktory.

### 1.5.1 Vnější faktory

Mateřskou či základní školu mohou pozitivně i negativně ovlivňovat různé faktory. Walterová (2004) uvádí několik vnějších faktorů a trendů ovlivňující školu:

**Civilizační a kulturní faktory a trendy** – s kulturou společnosti úzce souvisí děti a mládež, neboť oni jsou těmi lidmi, kteří v momentě, kdy školu opustí, vstupují do společnosti, kterou mohou ovlivnit. Děti přicházejí do mateřské školy z prostředí primární socializace, na kterou škola navazuje. Již tady se děti v průběhu školního roku učí kázní a zvládání sociálních kontaktů s lidmi původně cizími, kterými jsou nejen učitelé, ale všichni zaměstnanci daného předškolního zařízení. Škola předává kulturní obsahy, tvořené systémem poznatků, cvičením paměti a racionálním myšlení, na základě využívání trivia, což je hlavní prostředek kultivace osobnostního a intelektuálního rozvoje žáků. Děti v dnešní době již kulturu přejímají z rodiny, z médií, informačních zdrojů a vrstevnických subkultur a následně se stávají jejími iniciátory. Ve stejné souvislosti se mění kulturní prostředí školy, škola pak musí přehodnocovat své funkce, cíle a obsahy. (Walterová, 2004)

**Změna modelu rodiny** – v minulém století původní archetypální model rodiny mizí a nahrazuje ho model nukleární rodiny. Jedná se o model, kde členové rodiny jsou si velmi emočně blízcí, rodina je méně závislá na příbuzných. Vztah rodiny ke škole byl pouze doplňkový, kdy rodina plnila vůči škole funkci pouze materiální, což představovala péče o ošacení, zdraví a výživa. Ve druhé polovině dvacátého století se nukleární model rodiny rozpadá. V rámci posledních desetiletí jsou změny v životním stylu a chování rodiny výrazné. Klesá porodnost i počet sňatků, zvyšuje se věk pro první manželství a stoupá počet rodin, v nichž o dítě pečují pouze jeden rodič. Tradiční rodinné vztahy ztrácejí na významu. Uvolňují se rodinné vztahy a mění se styl domácnosti, ve které dítě školního věku vyrůstá. Dnešní výchova rodiny je spíše liberální a neautoritářská. Navíc se v rodinách objevuje domácí násilí, týrání a zneužívání dětí. Vztahy jsou citově chudší, slábne zájem o význam rodiny. Tohle strádání je dětem kompenzováno formou darů či vysokým kapesným. (Walterová, 2004)

**Životní styl** – změna modelu dnešní rodiny ovlivňuje také životní styl dnešních dětí. Neustále stoupá počet samostatně žijících lidí, kteří nezakládají rodiny. Projevuje se větší individualismus a také neustále klesá porodnost. Dříve v období normalizace se lidé scházeli v chalupářských lokalitách, kde měli i děti možnost komunikovat a navazovat vztahy s příbuznými jak z vrstevnického tak mezigeneračního prostředí. Později to byla sdružení, která ovšem nebyla oblíbená pro svou formálnost. Lidé se méně sdružovali, což přetrvává do dnes. Bohužel je tomu podobně i ve vztahu rodičů ke škole. Zájem o spolupráci upadá. Rodiče se zajímají většinou pouze v případě, kdy škola signalizuje



s dítětem problém. Tahle změna životního stylu a podmínky životního prostředí bohužel způsobuje také větší nemocnost dětí. (Walterová, 2004)

**Sociální a demografické faktory** – patřičný vliv zde hraje technologický vývoj ke konci 20. století. Velký skok ve vývoji představuje využití informací, lidské zdroje a celková úroveň vzdělanosti. Požadavky na pracovní sílu podněcují větší vzdělávání lidí a jejich znalosti se pak stávají klíčovým zdrojem ekonomiky. Rozvoj společnosti vyžaduje vysokou míru sociálního kapitálu, který významně ovlivňuje také vzdělávací proces. Jedná se o sociální kapitál jak uvnitř školy, tak v podobě vztahů mezi školou a obcí. Na místě je také zapojování rodičů a angažovanost obce. Důležitý faktor ovlivňující míru sociálního kapitálu představuje délka vzdělávání, celkové fungování školy a propojení kurikula s účastí na veřejných aktivitách. Dalším faktorem ovlivňující dnešní vzdělávání je koncept spravedlivosti, čím se rozumí požadavek zajištění rovného přístupu ke vzdělávání všem. (Walterová, 2004)

**Ekonomické faktory** – mezi největší ekonomické faktory ovlivňující vzdělávání a školu jako samostatnou vzdělávací instituci, patří jednak změna struktury ekonomiky, organizace a změna charakteru práce související s požadavky na pracovní sílu pro vzdělávací systém. Dále jsou to faktory týkající se změn ve financování vzdělávání, kdy způsob financování výrazně vymezuje rozsah autonomie školy, který se v různých zemích podstatně liší. Vždy závisí na celkovém utváření vzdělávacího systému, na jeho řízení, jeho prioritách a tradicích. Ekonomické faktory dále souvisí se změnou požadavků na pracovní sílu a na její přípravu, se změnou profesní struktury a v neposlední řadě se změnou místa odborného vzdělávání. (Walterová, 2004)

### 1.5.2 Vnitřní faktory ovlivňující školu

Mimo vnější faktory dále mohou školu a vzdělávací proces ovlivňovat také vnitřní faktory.

**Inovační procesy ve škole** – ve dvacátém století se školství setkává s pedagogy propagujícími *alternativní* vyučování, neboli vyučování nové, jiné, řešící nedostatky školy tradiční, vyžadující partnerský přístup k dítěti a respektování jeho individuálních potřeb. V průběhu tohoto století se alternativnímu vyučování dostává pochopení a řada prvků této pedagogiky se dostává do běžné praxe škol. Co se týče inovativních školy, jedná se o „termín, označující školy, v nichž se uplatňují inovace ve vzdělávání, tj. odlišnosti

od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi učiteli a žáky aj. Termín inovativní škola není dosud jednoznačně vymezen, do značné míry se shoduje s významem termínu *alternativní škola*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 85-86) Inovace ve vzdělávání můžeme členit podle smyslu pro jednotlivé aktéry (děti, učitelé, rodiče, ředitelé školy, zřizovatelé, zaměstnanci). Dále se rozlišují inovační procesy z hlediska školského systému na základě ekonomicko-sociálních potřeb, procesy vnitřních procesů, které zahrnují celkové klima dané školy včetně materiálního vybavení a dále jsou to také inovační procesy vyvolané především učiteli, kteří inovační prvek využívají, ovšem jen do té doby, než učitel přestane cítit systémovou podporu či efektivnost ve využívání metodické pestrosti.

**Rozvoj školy jako autonomní organizace** – rozsah autonomie dané školy závisí na systému řízení školství v právním, ekonomickém a pedagogickém aspektu. Mezi nejvýznamnější vnitřní faktory ovlivňující rozvoj školy se po autonomní stránce školy řadí styl řízení, motivační systém, podpora zavádění inovací ze strany vedení, kultura školy, kvalita vztahů mezi pracovníky a organizační struktura školy. Důležitou podmínkou v rozvoji školy jsou profesní kompetence ředitele školy, mezi které patří zejména sebedůvěra, profesionalita, strategické myšlení, stanovení cílů, motivace a vliv, iniciativa, týmová práce, empatie a získávání informací z okolního prostředí, které umožňují vedoucímu pracovníkovi pochopit vztahy a sociálně-kulturní rozdíly ve škole. (Walterová, 2004)

**Školní řády** - žádná instituce a její efektivní fungování se neobejde bez určitého řádu a pravidel. Co se týče mateřských škol, neexistuje žádný školní řád, který by byl centrální či celoplošný. Každá vzdělávací instituce si ze zákona vytváří vlastní školní řád, který je součástí povinné školní dokumentace a zároveň musí obsahovat šest oblastí, které jsou dané ze zákona. Jedná se o oblasti týkající se chování žáka, docházky do školy, povinnosti chránit zdraví své i svých spolužáků, zacházení s učebnicemi, školními potřebami a školním majetkem, dále je to plnění pravidel vnitřního režimu školy a šestou oblastí jsou údaje o provozu školy a vymezení povinností pracovníků školy. (Walterová, 2004)

**Nebezpečí šikany ve škole** - šikana, jakožto zlomyslné obtěžování či týrání a pronásledování, se dělí na přímou a nepřímou. Kdy přímé šikanování se projevuje nejen v prostorách škol posměšnými poznámkami, nepříjemnými přezdívkami, nadávkami, příkazy a fyzickým ubližováním. Šikana nepřímá se projevuje pomlouváním či vyloučením dítěte ze hry. (Walterová, 2004) Škola má za děti a žáky jednoznačnou odpovědnost a její

povinností je vytvářet prostředí bezpečné a příjemné v průběhu vzdělávacích aktivit, dbát na zdravý vývoj jedince a rizikovému chování předcházet. Při projevech šikany je pedagog povinen oběti poskytnout okamžitou pomoc. Je třeba však pracovat nejen s obětí, ale také s agresorem a celým třídním kolektivem. Škola může šikaně předcházet také školním programem proti šikanování, ten si každá škola vytváří sama. V krajních případech se také může projevit šikana ze strany učitele, poté se šikana řeší s ředitelem, pokud je to ovšem nedostačující je možné šikanu řešit se zřizovatelem školy, nebo podat stížnost na školu České školní inspekci. (MŠMT, 2018)

## 2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Nedílnou součástí vzdělávacího systému nejen České republiky je výchova a vzdělávání dětí předškolního věku. Předškolní vzdělávání podporuje, doplňuje a obohacuje působení rodiny. Pro dítě je důležité z hlediska sociálních zkušeností, které přinášejí dítěti základní poznatky o soužití se svými vrstevníky a s novými autoritami. Také však přináší dítěti poznatky o životě, rozvíjí jeho přirozený vývoj a připravuje ho jak na povinnou školní docházku, tak na učení celoživotní.

### 2.1 Pojetí předškolního vzdělávání

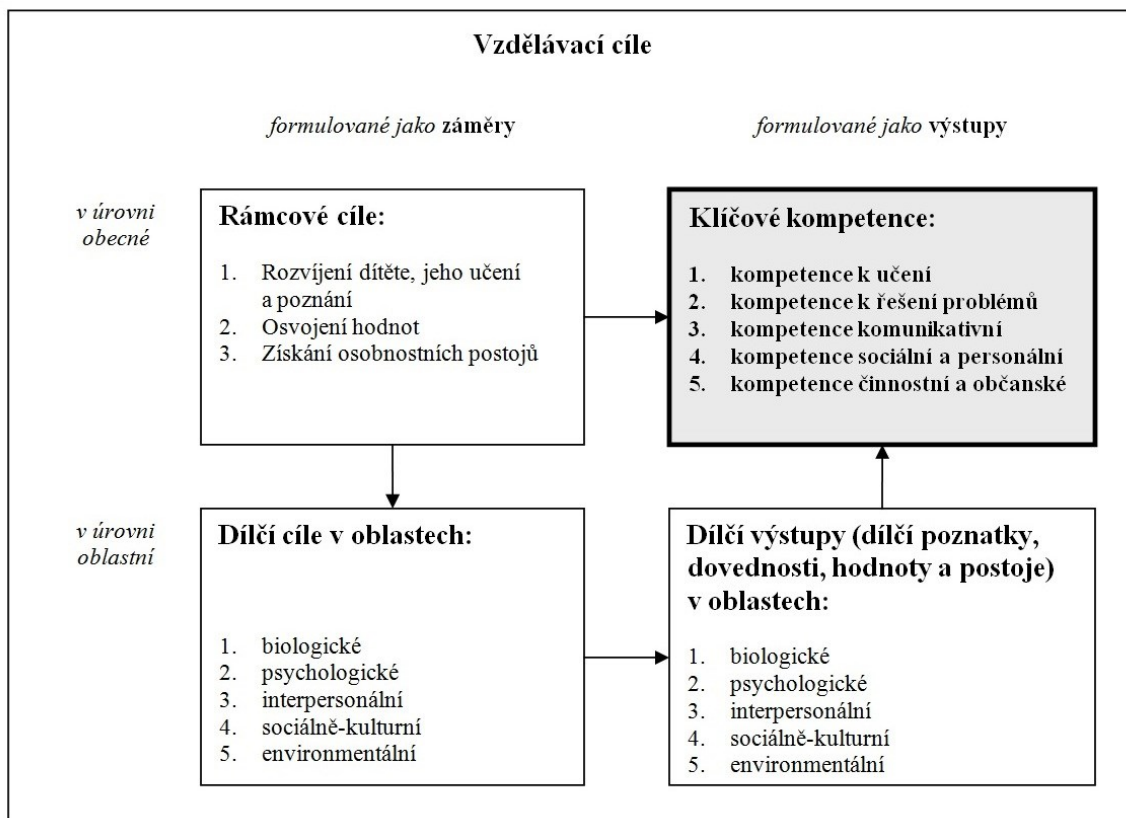
Za poslední desítky let prošlo předškolní vzdělávání řadou změn. Jedná se o změny v obsahu a stylu pedagogické činnosti. Zdůrazňuje se individualita, spolupráce a komunikace s rodiči. V neposlední řadě také vytváření podmínek pro osobnostní rozvoj dítěte. Prožívání dítěte a respektování lidských práv se považuje za nejvyšší hodnotu. (Bytešníková, 2007) Jedná se o osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání, kdy podstatou je rozvoj osobnosti dítěte, vycházející z vrozených dispozic. Zásadní je pedagogická diagnostika, díky které učitel zjišťuje, co dítě potřebuje. Následně je tak schopen přizpůsobit své výchovné působení individuálním potřebám dítěte. Učitel nabízí podnětné a aktivizující prostředí, které je pro dítě důležité v osvojování si nových poznatků. (Kořátková, 2014)

#### 2.1.1 Rámcové cíle a klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004) představuje čtyři cílové kategorie. Jedná se o rámcové cíle, které vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání, dále to jsou klíčové kompetence, dílčí cíle vyjadřující konkrétní záměry v dané vzdělávací oblasti a dílčí výstupy, což jsou poznatky, postoje, hodnoty a dovednosti, které dílčím cílům odpovídají. Jedná se o cíle v podobě záměrů a výstupů na úrovni obecné a oblastní. Cílové kategorie spolu vzájemně korespondují v provázaném systému vzdělávacích cílů. Pokud učitel mateřské školy respektuje vzdělávací záměry v oblasti obecné i oblastní, vede skutečně děti k osvojování si klíčových kompetencí.

V RVP PV (2004, s. 9) jsou vymezeny vzdělávací cíle dle následujícího modelu:

Obr. 2: Vzdělávací cíle



Rámcové cíle by měli rozvíjet dítě po různých stránkách jeho osobnosti. Jedná se o rozvoj fyzický, psychický a sociální. Dítě si osvojuje mnohostranné a prakticky využitelné dovednosti, na které je kladen důraz také při vypracování školního vzdělávacího programu. Díky rámcovým cílům by tak mělo být dítě na konci předškolního vzdělávání jedinečné a samostatné, schopné zvládat nároky na něj kladené. Mezi rámcové cíle patří v podobě výstupů klíčové kompetence, které jsou obecně formulovány v RVP PV (2004) jako *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*. Osvojování klíčových dovedností je dlouhodobý proces, který neprobíhá pouze v období předškolního vzdělávání, ale v průběhu celého života. Také proto musí být klíčové kompetence vyjádřené na všech úrovních a musejí se prolínat. Dítě předškolního věku si osvojuje elementární klíčové kompetence, které jsou důležité pro další životní etapy. V předškolním vzdělávání se uplatňují dle RVP PV (2004) tyto klíčové kompetence:

**Kompetence k učení** – kdy na konci předškolního období by mělo být dítě schopno soustředěně pozorovat, zkoumat a objevovat. V praktických situacích uplatňuje získané zkušenosti, dítě by mělo mít základní poznatky o světě, které jej obklopuje. V rámci jeho přirozené zvědavosti by mělo dítě klást otázky a hledat na ně odpovědi, chce se učit novému a má radost ze zvládnutého. Před nástupem do základní školy se dítě učí nejen spontánně, ale i vědomě, kdy vyvíjí úsilí se záměrně nové poznatky zapamatovat. Důležité je, aby dítě pocítilo zpětnou vazbu v podobě uznání a ocenění.

**Kompetence k řešení problémů** – představují situace, ve kterých je dítě schopno na konci předškolního období řešit problémy, vzniklé v jeho bezprostředním okolí. Dítě má potřebu řešit situaci samostatně, nebo s pomocí dospělého formou pokusu a omylu. Při řešení problémů dítě experimentuje a hledá nová řešení, přičemž využívá své představivosti a fantazie. Může se také jednat o základní početní představy. Dítě rozlišuje, zda jeho řešení vede k cíli, či nikoli.

**Komunikativní kompetence** – v rámci komunikace dítě na konci předškolního období ovládá řeč, vyjadřuje své pocity a myšlenky, rozumí slyšenému a dokáže vést rozhovor za použití složitých souvětí. Dítě komunikuje verbálně i neverbálně, používá gesta i mimiku. Je schopno rozlišit různé symboly a chápat jejich význam. V komunikaci s dospělým, či cizím člověkem, by dítě nemělo mít žádné zábrany. S komunikativními kompetencemi souvisí i základy pro čtení a psaní, kdy dítě aktivně rozšiřuje svou slovní zásobu, která vede stále k lepší schopnosti dítěte komunikovat. Dítě by mělo být schopné také využívat informativní prostředky, kterými mohou být knížky, encyklopedie, či počítač. Také chápe, že dorozumívát se dá více jazyky.

**Sociální a personální kompetence** – v rámci začleňování předškolního jedince do společnosti je důležitá samostatnost dítěte v rozhodování o svých činech a uvědomování si, že za své chování nese odpovědnost. Dítě by mělo být ohleduplné k druhým a cítit potřebu pomáhat slabším lidem. Ve společenství více lidí, se dítě dokáže prosadit, ale zároveň i podřít, s tím souvisí chápání pravidel a vyjednávání kompromisů. Aby se dítě začlenilo do společnosti, musí také napodobovat modely prosociálního chování, které je patrné z jeho okolí. Nespravedlnost, ubližování a násilí by mělo dítě chápat jako nesprávné a mělo by být schopno se takovému chování bránit.

**Činnostní a občanské kompetence** – dítě umí činnost plánovat a organizovat. Při hře dítě poznává své slabé a silné stránky, kterých dokáže využívat. Chápe pravidla hry

a dokáže přijmout prohru. Dítě by mělo být schopno přistupovat ke svým povinnostem odpovědně, spoluvytvářet pravidla společného soužití mezi svými vrstevníky a respektovat svá práva a práva druhých. Pracovitost a podnikavost dítě chápe jako přínos, ale lenost, lhostejnost a pohodlnost by mělo dítě předškolního věku chápat jako činnost, která nese nepříznivé důsledky.

Tyto klíčové kompetence představují ideál dítěte předškolního věku před vstupem k povinné školní docházce, ke kterému však všechny děti nedospějí, či dospět ani nemohou. Měly by představovat určitý přínos v rámci předškolního vzdělávání pro další vzdělávání a celoživotní učení.

### 2.1.2 Vzdělávací obsah

V rámci předškolního vzdělávání představuje vzdělávací obsah hlavní prostředek tohoto vzdělávání. Slouží k naplňování vzdělávacích záměrů a také k dosažení vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah je formulován v podobě očekávaných výstupů a je stanoven pro děti od dvou do šesti, případně do sedmi let. Představuje vnitřně propojený celek odpovídající specifikám předškolního vzdělávání. Jedná se o praktické a intelektové činnosti, neboli o vzdělávací nabídku v jednotlivých vzdělávacích oblastech, které se vzájemně prolínají. Proto je důležité, aby učitel plánoval vzdělávání tak, aby oblasti nebyly rozvíjeny jednotlivě, nýbrž propojeně, protože čím více se budou oblasti prolínat, tím více bude vzdělávání přirozené a účinné. Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti *vzdělávacích oblastí*. Jedná se o oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Každá z nich zahrnuje dílčí cíle, neboli záměry, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy v podobě předpokládaných výsledků a rizika. Učitel by měl při vzdělávání předškolních dětí podporovat dílčí cíle, které jsou rozvíjeny vzdělávací nabídkou, což je prostředek vzdělávání. Vzdělávací nabídka představuje praktické a intelektové činnosti, které vedou k naplňování cílů a k dosažení očekávaných výstupů. Tyto výstupy jsou pro dítě stěžejní, avšak jejich dosažení není pro dítě povinné. Dítě těchto výstupů na konci předškolního vzdělávání dosahuje v určité míře, dle jeho individuálních možností. Ve vzdělávacích oblastech, jsou také vymezena možná rizika, která mohou určitým způsobem ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů. (RVP PV, 2004)

V RVP PV (2004) jsou vzdělávací oblasti nazvány takto:

***Dítě a jeho tělo*** – zde učitel u dítěte podporuje uvědomění si vlastního těla, rozvíjí pohybové schopnosti, rozvíjí využívání všech smyslů, rozvíjí dítě po stránce fyzické i psychické a nabízí takové činnosti, díky kterým si dítě osvojí poznatky o svém těle a vytvoří si díky nim zdravé životní návyky.

***Dítě a jeho psychika*** - cílem je podporovat u dítěte jeho duševní pohodu, rozvíjet jeho intelekt. Tato oblast obsahuje další podoblasti, ve kterých si dítě osvojuje jazyk a řeč, poznávací schopnosti, fantazii a myšlenkové operace a také sebepojetí, city a vůli. Dítě se zdokonaluje v komunikaci a v dovednostech předcházející čtení a psaní. Učitel u dítěte rozvíjí smyslové vnímání, myšlení slovně-logické, paměť a pozornost. Co se týče sebepojetí, dítě by mělo být schopno uvědomovat si svou samostatnost, umět vyjádřit souhlas a nesouhlas a mimo jiné také respektovat předem daná pravidla.

***Dítě a ten druhý*** - předškolní pedagog podporuje dítě v utváření nových vztahů a seznamuje dítě s pravidly chování ve společenství s ostatními vrstevníky, či dospělými lidmi. Nabízí činnosti v podobě společenských, interaktivních a námětových her, činnosti zaměřující se na poznání okolního sociálního prostředí, ve kterém dítě předškolního věku žije a podněcuje dítě v prostorách mateřské školy k různým společenským aktivitám.

***Dítě a společnost*** – v této vzdělávací oblasti by si mělo dítě osvojit vědomosti, týkající se přiměřeného a slušného chování s ohledem na druhé. Dítě by mělo chápat svou roli ve společnosti, ve které žije, mělo by umět vyjednávat a hledat společná řešení v situacích přiměřených věku předškolního dítěte. Učitel vytváří podmínky pro rozvoj vědomostí týkající se kultury v podobě hudebních či dramatických představeních.

***Dítě a svět*** – pedagog u dítěte vytváří povědomí o okolním světě lidí, zvířat či vesmíru. Dítě se seznamuje s prostředím, ve kterém vyrůstá, poznává ovšem také jiné kultury a rozvíjí se u něj úcta k životu. Na konci předškolního období by mělo dítě zvládat běžné činnosti jak v prostorách mateřské školy, tak v rodinném prostředí, také u lékaře, v obchodě apod. Také by dítě mělo být schopno porozumět změnám, které se v jeho bezprostředním okolí, v přírodě či v kultuře dějí. V přírodě je dítě schopno rozlišit aktivity, které podporují životní prostředí a aktivity, které mu škodí.



## 2.2 Evaluace a její funkce

Walterová (2004) tvrdí: *Evaluace je proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity. Vztahuje se na všechny úrovně, oblasti a prvky vzdělávacího systému a všechny fáze vzdělávacího procesu.*

Pojem *evaluace* bývá označován také jako hodnocení. Jde o proces vedoucí ke zlepšování kvality. Pokud chceme hodnotit školu, používá se pojem *autoevaluace*, kterému přísluší synonymum vlastní hodnocení školy. Autoevaluace je pak *systematické a plánované hodnocení na základě předem stanovených kritérií, které směřuje ke zkvalitnění práce školy a je prostředkem pro zavádění a řízení změn ve škole.* (Syslová, 2012, s. 24)

Autoevaluaci mateřské školy a hodnocení výsledků vzdělávání charakterizuje RVP PV (2004) jako součást práce každé mateřské školy, která může probíhat jak na úrovni školy, kde ji zpracovává ředitel školy, tak na úrovni třídy zpracovávanou jednotlivými učiteli. Jde o hodnocení práce školy, které je systematické, komplexní a pravidelné. Je důležité sledovat, zda je školní vzdělávací program v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, zda se plní cíle vzdělávání dle školního vzdělávacího programu, kontroluje se způsob zpracování a realizace obsahu vzdělávání a v neposlední řadě také práce učitelů a podmínky vzdělávání. V rámci autoevaluace si škola vytváří systém kontroly a pravidla hodnocení. Škola si stanovuje předmět evaluace, metody a techniky evaluace a časový plán, který představuje konkrétní termíny či frekvenci hodnocení. Co se týče hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte, dítě se nesrovnává s ostatními dětmi, ani nejsou jeho výsledky porovnávány s normou, nýbrž se sleduje jeho individuální rozvoj a vzdělávací pokroky. Ty se dokumentují a pomáhají tak včas zachytit případné nedostatky či poruchy v rozvoji dítěte. V případě potřeby se kontaktuje odborná pomoc.

Pro hodnocení procesu vzdělávání se používá pojem *pedagogická evaluace*. Tento pojem je však velmi rozsáhlý a zahrnuje mnoho oblastí, které se ve vzdělávání hodnotí. Pedagogická evaluace je teorií, metodologií i *edukometrií*, což je měření výkonu učících se žáků a dětí. (Průcha, 2006)

### 2.2.1 Oblasti evaluace

Pedagogická evaluace obsahuje mnoho oblastí zaměřené nejen na proces vzdělávání, pomůcky a prostředí, ale také na školu jako takovou, které Průcha (2006) rozlišuje následovně:

***Evaluace vzdělávacích potřeb*** – představuje vyhodnocování toho, co jednotlivci či skupiny edukace potřebují. Často se jedná o vzdělávací potřeby v přípravě učitelů. Mnohdy se stává, že příprava učitelů nekoresponduje s tím, co učitelé při výkonu své profese musí vykonávat.

***Evaluace vzdělávacích programů*** – vzdělávacími programy, které se hodnotí, jsou kurikula, rámcové vzdělávací programy, plány a školní projekty. Hodnotí se například, zda daný vzdělávací plán či projekt byl pro účastníky vzdělávání přínosný.

***Evaluace edukačních prostředí*** – zde se hodnotí charakteristiky prostředí, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání. Každé prostředí je něčím specifické a má určitou atmosféru. Zkoumat a hodnotit edukační prostředí je důležité, protože bylo prokázáno, že velmi ovlivňuje průběh i výsledky výchovy a vzdělávání.

***Evaluace výuky a výchovy*** – vyhodnocuje průběh reálné výuky, ať už se jedná o předškolní, základní, střední či vysokoškolskou vzdělávání. Osvědčeným měřicím nástrojem evaluace výuky je pozorování reálné výchovy či výuky s využitím prostředků pro audiovizuální záznam.

***Evaluace vzdělávacích výsledků*** – představuje největší oblast evaluace. Srovnávají a hodnotí se zde dovednosti a vědomosti dětí, žáků, či jiných vzdělávaných subjektů. Tyto výsledky se porovnávají nejen na úrovni třídy dané školy, ale poté se výsledky této školy porovnávají s ostatními školami jak v dané obci, tak v celých národních vzdělávacích systémech.

***Evaluace na základě standardů a kompetencí*** – pro oblast výzkumu a vývoje se rozvinul pojem *vzdělávací standard*. Jedná se o přesné požadavky toho, čeho musí děti a žáci v rámci vzdělávání dosáhnout. Tyto požadavky jsou dále specifikované pro daný stupeň školy, jednotlivou třídu a určitou vzdělávací oblast. V rámcovém vzdělávacím programu jsou tyto předpokládané a požadované výsledky uváděny v podobě klíčových kompetencí a očekávaných výstupů.

*Evaluace kvality a produktivity škol* – dříve byla škola hodnocená a kontrolována pouze školní inspekcí. V dnešní době, díky využívání evaluace škol, se mohou dané vzdělávací instituce určitého stupně od sebe lišit mírou efektivity, a zda jsou považovány za „dobré“ či „špatné“.

*Autoevaluace škol* – o předchozích evaluacích můžeme říci, že se jednalo o evaluaci vnější, prováděná posuzovateli z okolí, ovšem autoevaluace školy je evaluací, kterou si každá škola provádí sama, jedná se tedy o vlastní hodnocení dané školy, které je systematické a hodnotí se realizování a následné dosažení předem stanovených cílů.

## 2.3 Dítě předškolního věku

Období dítěte předškolního věku bývá označováno od třetího do šestého roku života. Je to období před nástupem dítěte k povinné školní docházce. *V tomto období se začínají projevovat výraznější individuální rozdíly mezi dětmi, jejich vrozené odlišnosti, nastávají změny v tělesných, pohybových funkcích, v poznávacích procesech, v emocionalitě i v sociálním vývoji.* (Kuric, Vašina, 1987, s. 168)

### 2.3.1 Vývoj dítěte

Jednotlivými vývojovými etapami, kterými dítě předškolního věku prochází, jsou velmi individuální. Avšak obecný vývoj lze klasifikovat do jednotlivých složek vývoje. Kuric, Vašina (1987) uvádí tyto složky výchovy:

*Fyzická složka* – jedná se o změny jak v tělesném, tak v pohybovém vývoji při kterém se rozvíjí a upevňují ty vlastnosti, které dítě již v průběhu života získalo. Dítě výrazně roste a přibývá na váze, díky tomu se více pohybuje, je štíhlejší a svalnatější. Kostí však ještě nejsou dostatečně tvrdé, kostra se stále vyvíjí a dítěti mohou hrozit i některá kosterní onemocnění. Díky vyvíjení jeho klenby nohy zvládá dítě různé překážky, nerovnosti a chůze i běh je stabilnější. Ke kvalitnímu pohybovému vývoji je velmi důležitá pohybová aktivita dítěte, díky které si většinu pohybů zautomatizuje. Na začátku předškolního období se dítěti dokončuje prořezávání mléčných zubů, avšak do nástupu dítěte do mateřské školy by měl být tento proces kompletní. Dítě je v tomto věku velmi zvědavé, mělo by projevovat zájem o nejrůznější předměty a manipulaci s nimi. Tím si dítě zdokonaluje pohyby rukou a před vstupem do školy by měla ruka zvládat

i náročnější pohyby, kterými mohou být zavazování tkaniček, modelová či zapínání knoflíků.

**Psychická složka** – v předškolním věku dítěte dochází k značnému pokroku v jeho psychickém vývoji. S tím se mění také chování, které zobrazuje sladěné pohyby. Jeho vnímání je přesnější jak k předmětům, tak k okolí a plně poznává skutečnost. Učí se rozpoznávat barvy i jejich odstíny, rozeznává také známé melodie. Dítě je již soustředěnější, dokáže cílevědomě vnímat a záměrně pozorovat. Dále se dítěti velmi rozvíjí myšlení a řeč, kdy dítě začíná používat otázky typu „proč“. Rodiče by však měli být trpěliví a dětem vždy na tuto otázku odpovědět. Na konci předškolního období dítě zvládá rozlišovat nadřazenost a podřazenost slov a utvářet si pro různé pojmy pomyslné kategorie a skupiny. Slovní zásoba se na začátku předškolního období, tedy kolem třetího roku dítěte, se pohybuje okolo 1000 slov a v pěti letech by dítě mělo být schopno mluvit ve větách či v souvětích a jeho slovní zásoba tvoří přibližně 2000 až 3000 slov. Nesmíme opomenout, že rodiče jsou pro své dítě v období předškolního věku nejdůležitějším mluvním vzorem.

Další důležitou složkou, která se u dítěte předškolního věku vyvíjí, představuje složka **emocionální a sociální**. Velkou roli zde hrají představy dítěte, které jsou pro vývoj citů a sociálních vztahů značně důležité. I když daný předmět není u dítěte fyzicky přítomen, působí na dítě díky představám cit. Tyto nové city mohou být také k osobám v podobě dlouhodobých sympatií a antipatií. Dítě k sobě samému může také cítit určité sebevědomí a sebehodnocení. Hodnocení dítěte dospělým je pro dítě samotné obzvláště podstatné. Uvědomuje si tím sám sebe a dokáže usilovat i náklonnost a úctu jiného člověka. (Inhelder, Piaget, 1970) Co se týče složky sociální, dítě má touhu navazovat vztahy, ovšem prozatím převážně jen s dospělými. V prostředí ostatních dětí si tříleté dítě hraje převážně individuálně. Sociální vztahy se svými vrstevníky dítě vyhledává až kolem pátého roku.

Dle Langmeiera (in Kňourková, Lisá, 1986) probíhá **socializační proces** následujícími vývojovými fázemi:

**Vývoj sociální reaktivity** - postupné vytváření si různých emočních vztahů převážně k osobám ze svého okolí. Ty se projevují v chování a komunikaci zejména s osobami blízkými, ale i s osobami z širšího okolí.

*Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací* - tento model představuje zapojení dítěte do širší sociální společnosti a je schopno vnímat určité zákazy a pochvaly.

*Osvojení sociálních rolí* - osvojování si určitých modelů chování, které dítě získává primárně od rodičů a členů domácnosti, od učitelů či vychovatelů. Jedná se o modely chování, které jsou jeho věku příslušné a jsou od dítěte očekávány.

### 2.3.2 Vstup dítěte do mateřské školy

Dítě přichází v dnešní době do mateřské školy převážně ve třech, někdy ve čtyřech letech, kdy matce či otcovi končí mateřská dovolená. Mateřská škola není v tomto věku dítěte nutností, avšak dítě by mělo ve svém předškolním věku poznat svět svých vrstevníků, znát a chápat určitá pravidla v soužití se ostatními dětmi. Pokud se tedy rodič rozhodne dítě do mateřské školy v tomhle věku nezapsat, bylo by vhodné navštěvovat s dítětem alespoň mateřské centrum či zájmový kroužek, ve kterém bude kolektiv dětí, který je pro něj v tomto období velmi důležitý. Mateřská škola by měla po sociální stránce dítě naučit nejen žít v kolektivu dětí, žít podle určitých pravidel, ale také umět se odpoutat od rodiny. To bývá pro některé děti zvláště náročné, dítě si musí uvědomit, že nebudou vždy věci tak, jak si přeje ono a že hračky nejsou jen pro něj, ale půjčují se i jiným dětem. Dítě by se mělo naučit umět si říci o to, co chce, vyjádřit svůj názor a respektovat názor druhých. Důležité je, aby dítě pochopilo, že odloučení od rodiny je jen krátkodobé, a že se do rodiny zase vrátí. Mateřská škola dále napomáhá dítěti umět žít i s jinou autoritou, než jsou jeho rodiče. Paní učitelka je zde pro dítě v roli dospělého, který za něj přebírá odpovědnost. Dítě se zde učí ptát se na svolení a chápat pravidla od jiné osoby než od rodičů (Špaňhelová, 2004). Dítě se v mateřské škole učí mimo jiné novým hrám, učí se novým poznatkům, poznává nové pohádky, učí se prosazovat si svůj názor a komunikovat s původně cizí dospělou osobou, kterou je zde paní učitelka.

## 2.4 Učitel předškolního vzdělávání

V literatuře lze dohledat, že obecně učitel je *jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Učitel mateřské školy s ostatními pedagogickými pracovníky vytváří edukační prostředí i klima třídy. Učitel proces učení hodnotí a stanovuje výsledky. Jeho osobnost by měla být rozvinutá, protože jeho cíle je mimo jiné také rozvíjení osobností druhých. Měl by být člověkem mnoha dovedností přistupující ke své profesi jako ke svému poslání. V mateřských školách se jedná v převážné většině o učitelky, které disponují širokou škálou dovedností, hraje na hudební nástroj, umí malovat, je kreativní apod. Nedílnou součástí učitelky mateřské školy jsou její profesní kompetence, osobnostní rysy a vystudované potřebné odborné vzdělání. (Svobodová, Vítečková, 2017)

#### 2.4.1 Role učitele mateřské školy

Učitelka mateřské školy musí zvládat mnoho rolí související s patřičným chováním a jednáním. Některé povinnosti jsou jasně dané legislativou, ovšem vykonávání určitých rolí legislativa nezachycuje a je na každé učitelce, jak se ke své práci staví. Tomanová (in Berčíková, Šmelová, Stolinská, 2014) uvádí následující role předškolního pedagoga:

**Role pečovatelky** – předškolní pedagog je empatický, vyzařuje láskou a úctou. Dítě chrání před jakýmkoliv nebezpečím a podporuje jeho životní sty. Podporuje dítě při hygienických a samoobslužných činnostech a pečuje o jeho zdraví.

**Role komunikátora** – učitelka navazuje vztahy jak s dětmi, rodiči tak ostatními zaměstnanci předškolní instituce. Naslouchá, podává informace, referuje o pedagogických jevech s cílem nenarušit důvěru k účastníkům. Učitelka s rodiči spolupracuje, konzultuje s nimi pedagogické záměry, postoje k dítěti apod.

**Role učitelky** – učitelka mateřské školy vychovává dítě podle příslušného vzdělávacího programu, který zahrnuje činnosti, kterými dítě poznává svět kolem sebe, jedná a poznává možnosti v různých životních situacích, poznává smysl toho, co se učí a objevuje. Učitelka diagnostikuje, projektuje, formuluje cíle vzdělávání, motivuje děti ke hře a k učení a v neposlední řadě také hodnotí a posuzuje účinnost její pedagogické práce.

**Role vůdce** – obvykle je předškolní pedagog v roli vůdce při spolupráci s rodinou či s dalšími institucemi v obci, kterými mohou být sportovní či kulturní organizace.

**Role manažera** – učitelka je v roli manažera tehdy, když vyhodnocují a reagují na podněty základní školy, nebo obce, když zpracovávají údaje a provádějí pedagogickou diagnostiku.

**Role obhájce** – učitelka sleduje a následně obhájuje případné neuspokojování potřeb dítěte. Poté vytváří a realizuje kroky k nápravě.

**Role poradce** – někdy je třeba se s rodiči poradit o správné stimulaci rozvoje dítěte v dané oblasti. Učitelka nabízí řešení pro danou situaci, případně je schopna rodičům doporučit konkrétní nápravnou instituci, kterou může být logopedie či pedagogicko-psychologická poradna.

#### 2.4.2 Klíčové kompetence učitele mateřské školy

Pojem *kompetence* se začal používat na konci dvacátého století v politické a ekonomické sféře. Postupem času se tento pojem dostával i do vzdělávacích dokumentů a stal se klíčový pro vzdělávací reformy. (Syslová, 2017)

*Profesní kompetence učitele vymezuje jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách v jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.* (Vašutová, 2004, s. 92) V rámcovém vzdělávacím programu, jakožto v kurikulárním dokumentu jsou kompetence vymezeny jako výstupy v obecné úrovni v kategorii vzdělávacích cílů. Ty musí každá mateřská škola dodržovat ve svých školních vzdělávacích programech. Ke klíčovým kompetencím směřují z obecné úrovně rámcové cíle a z úrovně oblastní dílčí výstupy v oblastech.

Strukturu profesních kompetencí učitele sestavila Vašutová (2007) následovně:

**Kompetence předmětová** – učitelka mateřské školy má osvojené teoretické i odborné vědomosti z oboru předškolního vzdělávání na úrovni středoškolské či vysokoškolské. Jeho všestranné dovednosti zahrnují oblast výtvarnou, estetickou, dramatickou, kulturně historickou, matematickou či předmatematickou, tělesnou apod. Tyto oblasti by měly být propojené a utvářet pestrý a zábavný celek. Učitelka je kreativní a má dostatek fantazie.

**Kompetence didaktická a psycho - didaktická** – dle zvolených cílů a obsahu výchovy učitelka vhodně zařazuje výukové metody a využívá vhodných organizačních forem přizpůsobených individuálním potřebám dítěte. Učitelka tedy předem připravuje

promyšlené činnosti a pomůcky k ní potřebné. U činností využívá didaktické pomůcky či didaktický materiál, který je charakteristický pro alternativní školy.

**Kompetence pedagogická** – učitel své pedagogické znalosti dovede aplikovat i v praxi. Důležitým prvkem pro zvládnutí efektivního vzdělávání dětí předškolního věku je podporovat individuální rozvoj dítěte. Vzdělávací činnost tedy musí být dobře promyšlená a systematická. Učitelka by měla být schopna reagovat pohotově a profesionálně i v situacích náhle nahodilých a nepřipravených. Každá činnost by měla být provedena s konkrétním cílem a významem pro rozvoj dítěte. Atmosféru ve třídě učitelka udržuje pozitivní a podněcující k dětské činnosti a k dětské zvědavosti. Důležitá je motivace, díky které dítě projevuje opravdový zájem o činnost na dané téma. Dítě předškolního věku totiž nabývá znalostí a zkušeností převážně svým zážitkem z dané aktivity.

**Kompetence diagnostická a intervenční** – učitelka by měla umět rozpoznávat, diagnostikovat a hodnotit děti se specifickými poruchami a děti nadané. Je potřeba znát základní specifika vývojových zvláštností těchto dětí. Přizpůsobit jim činnosti, aby byly naplněné i jejich potřeby. Učitelka by měla včas rozpoznat sociálně patologické jevy, způsob prevence a možnosti řešení.

**Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** – tyto kompetence jsou důležité pro vytváření příznivé atmosféry ve třídě. Předškolní pedagog by měl přijímat dítě jako citlivého partnera, pro kterého vytváří prostor a podmínky pro jeho samostatnost. Je třeba, aby se dítě samo umělo rozhodnout pro určitou činnost. Vztah mezi dítětem a učitelem by měl být partnerský, postavený na úctě a respektu.

**Kompetence manažerská a normativní** – učitelka vytváří podmínky pro spolupráci, umí nabídnout činnost, která je vhodná pro skupinu, ovšem naplňuje potřeby a cíle jednotlivců a disponuje legislativními znalostmi, týkající se předškolního vzdělávání. Tato kompetence se netýká jen předškolního pedagoga, ale také ředitele či ředitelky dané mateřské školy. Tyto osoby jsou schopné reagovat na potřeby nejen dětí, ale také rodičů a zaměstnanců dané instituce. Společně se snaží o zvyšování kvality vzdělávání a pracovního růstu svých kolegů. Důležité je pečovat o vztahy s rodiči i s širší společností.

**Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – jelikož učitelka mateřské školy často vystupuje před kolegy, rodiči i širší veřejností, je na místě, aby znala základy profesní etiky. Učitelka provádí sebereflexi a snaží se o osobnostní i profesionální růst. Zapojuje se do dalšího vzdělávání a umí jemu obětovat částečně i svůj volný čas.



### 2.4.3 Sebereflexe učitele

Každý z nás se ve svém životě setkává se situacemi, činnostmi či vlastním chováním, za které se chce nejrádši schovat či pocítí pohnutku změnit se v určité oblasti. Vše ovlivňuje naše očekávání a vnímání sami sebe. Pokud se vidíme, jako člověka, který už toho hodně pokazil, nemůžeme od sebe očekávat pokroky ve změně k lepšímu. Tyto negativní emoce nám ubírají na energii v určité aktivitě související s naším rozvojem. Nad těmito nezdařenými aktivitami se častěji pozastavujeme a zabýváme se jimi, než nad aktivitami, které se nám běžně daří. I dítě v mateřské škole si dostane více do podvědomí ty aktivity, na které upozorňujeme, že se dělat nemají. V těchto případech málokdy dochází ke zlepšení našeho či dětského chování. Proto je důležité si záměrně fixovat činnosti a aktivity zdařené. (Svobodová, Vítečková, 2017) Nástrojem pro rozvíjení vlastního potenciálu je pravidelná sebereflexe, kdy si snadněji uvědomíme své kvality, což napomáhá efektivnímu osobnímu rozvoji nejen v našem osobním životě, při studiích učitelství, ale také při rozvíjení své profese učitele v mateřské škole.

Podle Švece (2005, s. 78) *jde o zamýšlení se učitele nebo studenta učitelství nad jeho vlastním jednáním a jeho činy v interakci se žáky, ale i s jejich rodiči a kolegy na škole. Učitel se zamýšlí např. nad tím, co ho vedlo v určité výchovné situaci právě k takovému jednání, které se stalo předmětem jeho sebereflexe. Je zřejmé, že k sebereflexi učitele vedou zejména problémové výchovné situace, situace, s jejichž řešením není spokojen, a situace, s nimiž si dost dobře neví rady.*

Hupková, Petlák (2006, s. 47) charakterizují sebereflexi spíše jako dialog. *Sebereflexe je úvaha učitele o vlastní práci, vnitřní dialog, který učitel vede se sebou, když zkoumá vlastní práci, hodnotí svoje záměry, postup, postoje, svou komunikaci s žáky, kolegy, rodiči, přičemž je hlavním smyslem, aby učitel svou práci systematicky hodnotil a vyvozoval z ní závěry pro její další optimalizaci.*

Každá sebereflexe by měla obsahovat **klíčové fáze**. Dle Smytha (in Švec, 2005) jde o tyto klíčové fáze sebereflexe vztahující se k výchovné situaci:

1. **Popisná fáze** – v první fázi by měl učitel popsat danou výchovnou situaci, uvést jak učitel v situaci reagoval a jaký to mělo vliv na děti.
2. **Informující fáze** – v této fázi učitel uvádí ty nejpodrobnější informace o dané výchovné situaci, ve které sděluje, proč daná situace vznikla, co ovlivnilo učitelovo chování v této situaci a jestli se na ní podíleli některé děti.

3. **Konfrontační (interpretační) fáze** – zde se snažíme odhalit příčiny vzniku dané situace a volíme způsob jejího řešení. Zajímá nás, proč k situaci došlo a jestli je učitel k řešení podobných situací připraven.
4. **Fáze rekonstrukce řešení situace** – v této fázi hledáme nejvhodnější řešení této situace a zjišťujeme, jaké se nabízejí postupy možného řešení.

Nejvhodnějším způsobem, jak si průběh a výsledky sebereflexe zaznamenávat, je vést si písemně vyjadřovaný vnitřní dialog o různých výchovných situacích, či pedagogických činnostech, do deníku. Ten využijí zejména začínající učitelé, ale mohou ho ocenit i učitelé s víceletou praxí. Díky deníku se můžeme kdykoliv vrátit ke svým zkušenostem a prožívání v různých pedagogických situacích. Do budoucna je to pro učitele přínosné z pohledu praktičnosti. Postupem času je učitel schopen v nejrůznějších situacích jednat správně. Pro větší efektivnost učitelovy sebereflexe je vhodné své výsledky konzultovat se zkušenějším pedagogem. (Švec, 2005)

### 3 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG A JEHO POSTOJ K VÝCHOVĚ

Výchovu a vzdělávání v mateřské škole ovlivňuje mimo jiné také pedagog, jeho absolvovaný stupeň vzdělání v oboru pedagogiky a také jeho individuální postoj k této výchově předškolních dětí. Postoj učitele k výchově značně ovlivňuje i jeho osobnostní vlastnosti. V níže uvedených kapitolách bude objasněn pojem *postoj*, zaměříme se na typologii učitelů s návazností na výchovné styly, které učitelé nejen mateřské školy využívají.

#### 3.1 Postoje předškolního pedagoga

V odborné literatuře můžeme najít různé definice pro postoje. Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 171) uvádí, že *postoj* je *hodnotící vztah zaujímaný jednotlivcem vůči okolnímu světu, jiným subjektům i sobě samému. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.*

Dle Vágnerové (2004) slouží postoje především k lepší orientaci ve světě, dodávající pocit jistoty při řešení problémů. Když zaujíme určitý postoj, je naše jednání srozumitelnější a také předvídatelnější. Postoje v rámci našeho chování slouží také k tomu, že přívětivě usměřují naše chování a mohou mít ochrannou funkci v podobě obrany našemu tělu před nelibými pocity.

U osobnosti učitele předškolního vzdělávání je důležité, aby se vyznal sám v sobě. Měl by mít určitý vztah k okolnímu světu, k lidem a v první řadě především k dětem, které vychovává a vzdělává. S postoji učitelů úzce souvisí motivace, díky které by si měl učitel vždy uvědomit, co ho k této práci přimělo, co ho na ní baví a proč si vybral právě profesi učitele v mateřské škole. Jednak děti, ale i my dospělí, často vzpomínáme na naši paní učitelku z mateřské školy. Vybavují se nám různé vzpomínky, které mohou být kladné, ale také záporné. Mohou se nám vybavovat situace, ve kterých paní učitelka na nás nepůsobila vlídně a mnohé děti se jí občas i bály, což právě může nyní ovlivňovat postoj současných učitelů k dětem nynějších mateřských škol. Z učitelovy vnitřní motivace by měly vycházet potřeby změnit některé rutinní přístupy, které bohužel v některých mateřských školách stále přežívají a zároveň tak zlepšit předškolní vzdělávání k lepšímu a naplňovat individuální potřeby dětí. Učitel by měl celkově přistupovat k ostatním lidem otevřeně, měl by jim naslouchat a důvěřovat. (Svobodová, Vítečková, 2017) Pokud ovšem pedagog svou práci nezvládá, nedokáže si poradit se svými emocemi vzteku či přecitlivělostí,

ovlivní tím také dítě, protože právě ono bývá v tomhle předškolním věku velmi citlivé k projevům dospělé osoby, ke které si vytváří v prostředí mateřské školy autoritu a respekt. Právě proto je důležitá pravidelná sebereflexe učitele, která napomáhá eliminovat záporné stránky a postoje učitele a podporovat naopak ty vhodné.

Postoje lze rozlišit ve třech **dimenzích**. Jedná se o kognitivní dimenze, která se týká názorů, postojů a myšlenek o výchově a vzdělávání. Druhou dimenzí je dimenze emocionální týkající se určitých pocitů a emocionálních reakcí učitele k výchově a poslední je dimenze konativní či behaviorální, která představuje učitelovy sklony k určitému chování ve vztahu k výchově a vzdělávání. Postoje plní určité **funkce** v našem chování a jednání. V první řadě se jedná o funkci, která hodnotí objekt. Tahle funkce usnadňuje naši orientaci v reálném prostředí a napomáhá nám vytvořit si postoj a způsob reagování k jiným lidem. *Externalizací* se rozumí spojování vnitřních stavů s vnějšími událostmi, což je další funkce postojů. Toto spojení probíhá často v našem nevědomí a ovlivňuje nás ve vyšších souvislostech s danou problematikou. Tento postoj dává učitelům možnost vyjádřit své vnitřní konflikty. Poslední funkcí postojů je sociální přizpůsobení se. Tahle funkce postojů představuje vyjadřování názorů týkající se zejména sociální soudružnosti, která je v profesi předškolního pedagoga velmi podstatná. (Wikisofia, 2013)

Postoj učitelů k výchově dětí předškolního věku ovlivňuje jeho vnitřní osobnost, která v rámci předškolního vzdělávání vyhodnocuje různá úskalí, která nejsou nikde přímo nařízená, a učitel by měl sám nejlépe vědět, jak se v daných situacích zachovat a jak čelit různým nárokům na jeho osobnost nejen ze strany nadřízeného, ale převážně ze strany dítěte. Učitel by měl v rámci svého povolání vyzařovat svou pedagogickou láskou k dětem, kterou vyjadřuje empatií a prosociálním chováním. Aby mohl učitel mít rád jiné, musí mít upřímně rád taky sebe. Učitel je schopen pedagogické lásky pokud dává dítěti právo být takové, jaké je, respektuje individualitu dětí, má radost z radosti dítěte, zajímají ho problém dětí v jeho třídě, děti netrestá a je schopen dětem důvěřovat. Pokud však předškolní pedagog vnímá dětské nežádoucí chování jako záminku dětí učitele rozčílit, pokud učitel vyžaduje neustálý respekt a pracuje v mateřské škole pouze ze setrvačnosti, protože neví, co jiného umí a kam by šel pracovat, je na místě, aby učitel zvážil, zda je pro něj učitelská profese opravdu vhodná. Předškolní pedagog musí umět dětem naslouchat. V mateřské škole je velmi důležité svěřující se dítě vždy vyslechnout a být mu oporou. Můžeme dítěti poskytnout radu, avšak mu ji nevnucujeme, nýbrž podněcujeme

dítě k vlastnímu rozhodnutí. Pokud se naskytne v mateřské škole určitý problém, či vidíme některé dítě plakat, je na místě aby učitel projevil svou empatii. Měl by si ovšem dávat pozor, aby se opravdu vžil do pocitů dítěte, promluvil si s ním a nevyužíval pouze naučené klišé a stereotypy, tím může dítěte přiřadit nálepky jako ubřečená holčička, zlý kamarád, ubřečený kluk apod. Základem pro vhodnou empatickou reakci je učitelova snaha naslouchat a skutečně porozumět tomu, co dítě říká a současně co projevuje svým chováním. (Svobodová, Vítečková, 2017) Pro učitele by mělo platit následující pravidlo: *Chovej se tak, jak chceš, aby se chovali druzí k tobě.* (Kohoutek, 2010) Dalším důležitým mezníkem v rámci procesu výchovy je nastavení a dodržování předem nastavených pravidel, které nám usnadňují společné soužití v mateřské škole. Podmínkou je dodržování pravidel jak ze strany dětí, tak ze strany učitele. Učitel jde dětem vždy příkladem. Mezi pravidla patří návyky, které se vyplácí dodržovat. Jedná se o návyky hygienické a návyky slušného chování. Dítě si tak umí umýt ruce, poprosit, poděkovat, pozdravit apod. Pravidlem mohou být také rituály, které v mateřské škole pomáhají učiteli lépe organizovat činnosti. V praxi se jedná zejména o ranní kruh, kde si děti zopakují dny v týdnu, známou písničku, či říkanku. Rituálem také může být písnička pro úklid třídy, na zklidnění dětí nebo před usínáním. Pravidla jsou součástí také veškerých her. Je důležité, aby děti pravidla dodržovala a brala na vědomí, že při jejich porušení hra končí. Nejen v rodině, ale také v mateřské škole existují pravidla společného soužití. Jsou to pravidla, díky nimž je nám s ostatními lidmi dobře. Pravidla ovšem musejí být smysluplná a musejí je dodržovat všichni včetně učitele. Děti i učitelé se díky návykům, rituálům a pravidlům cítí v mateřské škole bezpečně a v pohodě. Učitel předškolního vzdělávání by si měl v průběhu své praxe vytvářet určitý odstup a nadhled nad situacemi a konflikty vzniklé mezi dětmi. Učitel by si tyto situace neměl brát nikdy osobně, neboť by to pro něj do budoucna mohlo znamenat i předčasné vyhoření. (Svobodová, Vítečková, 2017)

### 3.2 Typologie osobnosti učitelů

Učitelé předškolního vzdělávání se ve své praxi odlišují. Jedná se o učitelovo pojetí výuky. K tomu se vážou koncepce, které zkoumají učitele a jeho přístup a postoj k odpovědnosti za výsledky dosažené dětmi. Zkoumají také, jak učitel přistupuje k vzdělávacím cílům, jakou využívá vzdělávací nabídku a jaké jsou jeho postoje k ostatním pedagogům, svému nadřízenému a k rodičům dětí. Ovšem tyto koncepce nemohou sledovat

veškeré skryté pedagogické myšlení a chování učitelů. Jedná se přímo o učitelovo chování v procesu výchovy a vzdělávání. Jedná se o činnosti, situace, hodnoty a postoje, které učitel předává dětem, a které nejsou předem naplánované a nejsou uvedeny v RVP PV, ani v ŠVP. V dnešní době patří obecně učitelství k nejrozšířenějším profesím, v současnosti v této sféře pracuje přes 200 000 pedagogických pracovníků a z toho více jak 22 000 učitelů pracuje v mateřských školách. (Průcha, 2006)

V souvislosti s reformním hnutím v devadesátých letech minulého století byla vytvořena typologie anticipace školské reformy učitele, kdy v některých zemích byly ke školské reformě zkoumány učitelovy postoje. Dle Vašutové (2004) se jednalo se o dvě schémata učitelů. **Učitel tradicionalista**, který nepodporuje reformy, má k nim záporný postoj. Učitel nerad mění zaběhnuté metody a postupy ve výchově a vzdělávání. Je zastáncem tradičního pojetí vyučování. Obtížně přijímá inovace, změny vyloženě odmítá nebo přímo rezignuje. A **učitel chameleón**, to jsou to učitelé, kteří se vyznačují dvojstrannými postoji ke školské reformě. Reformu nevyžadují, ovšem uznávají potřebu změn. Někteří učitelé by chtěli reformu prozatím odložit a někteří by ji přijali hned. Existují ovšem také učitelé, kteří reformu sice přijmou, avšak ve skutečnosti své dosavadní postoje k výchově a vzdělávání nemění.

Další typologie se zabývá vztahem učitelů ke škole, k žákům a ke své vlastní profesi. Vašutová (2004) uvádí další typy učitelů:

**Plačky** – jsou to ustrašení učitelé, kteří jsou nešťastní ze systému školství a ze svého pedagogického postavení. Bojí se nadřizeného i sebe samého, ve vzdělávacím procesu jsou nešikovní, neumí vyjádřit svůj názor ohledně současnosti či budoucnosti školy.

**Ignoranti** – těmto učitelům je vše jedno, školství je podle něj v úpadku, ale práci pedagoga vykonávají, aby si nemuseli hledat práci jinde. Čas strávený ve škole berou jako povinnost, kterou zde musejí určitým způsobem přežít. Budoucnost školy je nezajímá.

**Fanatici, nenapravitelní idealisti** – tito učitelé projevují bezprostřední lásku k dětem, k procesu výchovy a vyučování a do pedagogiky obecně. Představují jakousi oporu školy, dokáží se vcítit do hloubi duše dítěte, avšak nepohlížejí do budoucnosti a neprojevují zájem o to ji změnit.

**Tandemisti** – jedná se o učitele, kteří v zaměstnání přežívají jen díky schopnějším pedagogům, za které se schovávají. Přijímají nové pedagogické směry, ovšem jen proto,

že je to od nich očekáváno. Hlubší zájem neprojevují a také jednají bezzásadovitě. Co se týče vztahu k dítěti, jsou bezohlední a někdy i krutí. Ale jelikož neprojevují žádné nové výsady či potřeby na ředitele, nejsou za nic káráni, a tudíž jsou i sami se sebou spokojeni.

**Aristokrati** – jsou to pedagogové, kteří se projevují svou nebojácností a autonomií. Projevují se důstojně, jsou tvořiví a vždy výborně připraveni na pedagogickou činnost. Tímto postojem si u dětí vytvářejí přirozenou autoritu a děti je obdivují. Jejich výchova a vzdělávání je velmi efektivní, neustále se zdokonalují a jsou výborným vzorem pro své kolegy, kteří takového učitele respektují.

**Podnikatelé** – tato skupina učitelů považuje svou práci pedagoga jako vedlejší výdělečnou činnost, kterou si odpracují, tak jak mají a dostanou za ni plat. Mimo tohle zaměstnání podnikají a nejvíce je ve škole zajímají pouze vlivní rodiče některých dětí. Tito učitelé s rodiči vyjednávají za účelem protekce. Někteří se angažují v řízení obce a vše, co se týká podnikání, či vyššího uplatnění je pro ně přednější než práce pedagoga.

**Zběhové** – jsou to pedagogové, kteří již tuto profesi nevykonávají. Jedním z důvodů jsou nároky na vyšší kvalifikaci, či malé odměňování za práci učitele. Toto odstoupení od profese učitele nesou velmi špatně.

Nejčastěji uváděné typologie osobnosti učitelů vymezil Eduard Spranger, který se však inspiroval filozofem Waldemarem Oskarem Döringem. Tato typologie učitelů je založená na hodnotách, které učitelé ve svém životě upřednostňují. **Náboženský typ** učitele se vyznačuje tendencí učitele posuzovat veškerou činy z hlediska víry. Tento typ učitele bývá spolehlivý, vážný, nemá smysl pro humora projevuje se jako nudný pedant. Děti si ho moc neoblubují, protože se k nim nedokáže moc přiblížit. **Estetický typ** učitele dbá na estetiku, cit a fantazii. Učitel je empatický, vžívá se do dítěte a utváří jeho osobnost. Nejvyšší hodnotou je pro něj půvab, krása, styl a harmonie. Tento typ učitele rozdělujeme ještě na dva podtypy. Jde o učitele, který je v rámci estetického typu více aktivně tvořivý, ten tvoří žáka jako umělecké dílo a učitel, který je spíše pasivně receptivní, ten naopak rozvíjí u dítěte jako vnitřní stránku, rozvíjí to, co je pro dítě specifické. **Sociální typ** je spravedlivý ke všem žákům, je tolerantní a trpělivý. Z dětí vychovává společensky prospěšné jedince. Jeho pedagogické působení se neprojevuje přísně, a proto bývá u dětí oblíben. Děti se učí mimo jiné lásky k lidem a sociabilitě. **Typ teoretický** je učitel, který vyžaduje u dětí teoretické poznání více, než rozvíjení jejich osobnosti. Cílem učitele je, aby dítě získalo co nejvíce poznatků. Děti

se tohoto učitele někdy bojí. Učitel *ekonomického typu* bývá označován pedagog, který vyžaduje za co nejkratší čas a s minimem úsilí, aby děti dosáhly nejlepších výsledků. Své děti a žáky vede k samostatnosti a prosazuje získávání nových informací a dovedností formou praktické dovednosti. Ovšem fantazii dětí ocenit neumí. Posledním nejznámějším typem učitele je pedagog prosazující především svoji osobnost. Jedná se o *mocenský typ*. Někdy i násilím prosazuje své postoje a názory, potřebuje být vlivný a mít nad někým moc. Rád děti trestá a také bez výčitek přijímá skutečnost, že ho děti nemají rády. Mocenský typ učitele bývá často méně vzdělaný člověk s nižší inteligencí. Jeho ne příliš vhodného chování si všimají jak děti, tak jako kolegové, či nadřízený. Mezi další typy učitelů, které již nejsou tak časně, ale můžeme se s nimi setkat, patří *typ striktně věcný*. Ten se vždy striktně drží jen právě probíraného tématu. Většinou se daným tématem zabývá velmi do hloubky. Ke své práci vyžaduje didaktické pomůcky. Základ jeho vědění tvoří paměť, kterou rozvíjí i u svých žáků. Dětem předává jasná fakta a nevede je k samovolnému poznání. Dalšími typy pak mohou být *oduševněně věcný typ, naivně osobní, uvědoměle osobní, filozoficky orientovaný logotrop, odborně-vědecky orientovaný logotrop, individuálně psychologicky orientovaný pajdotrp a obecně psychologicky orientovaný pajdotrop*. (Kohoutek, 2009)

### 3.3 Výchovné styly

Na typologii učitelů volně navazují výchovné a vyučovací styly, které učitelé ve své profesi využívají. Učitel své žáky vede k naplňování vzdělávacích cílů způsobem, který považuje on za vhodný. Cílem však není, aby si učitel udržel ve třídě bezprostřední ticho a disciplínu, ale aby byli děti a žáci dostatečně motivováni a vydrželi u dané činnosti dostatečně dlouhou dobu. Důležitý je čas, ve kterém děti udrží svou pozornost, jsou aktivní a projevují zájem nad daným tématem. Doporučením pro pedagogy je fakt, že pro děti a žáky je lepší, aby je učitel méně poučoval a více s nimi komunikoval, než aby jim neustále opakoval, co musí a nesmí dělat. Učitel se snahou o efektivní výchovy a vyučování také usiluje o dobré vztahy dětí ve své třídě a o celkovou pozitivní atmosféru. (Eichhron, 2014) Důležitá je taky strategie a přístup k výchově, kdy učitel výuku dobře plánuje a využívá všech vhodných příležitostí pro získávání nových poznatků. Přičemž klade důraz na samostatnost dětí a jejich vzájemnou spolupráci. Učitel volí takové aktivity, aby se do výuky zapojily všechny děti a aby v nich děti nacházely sebenaplnění a rozvíjel se jejich



potenciál. Je zapotřebí, aby učitel děti při práci pozoroval, případně jim napomáhal a následně tak mohl volit další vhodné aktivity. (Hayes, 2003)

### 3.3.1 Základní pojmy

Jedná se o vyučovací styl, který pedagog využívá v procesu učení, kdy *učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama.* (Kulič, 1992 s. 47)

V předškolním prostředí se nejedná přímo o učení, ale spíše o *výchovu* dětí předškolního věku. Výchova dětí je záměrný proces, který působí na dítě s cílem dosáhnout pozitivních změn. Pojetí výchovy se mění dle současných sociokulturních podmínek. Výchovu lze také chápat jako proces, při kterém pedagog ovlivňuje nehotového člověka ve snaze podřízení se normám společnosti a dané instituce. Aby mohla být výchova efektivní a účinná, je zapotřebí, ale byl jedinec otevřen výchovnému působení a měla by se v něm probudit potřeba se zdokonalovat. Cílem současné výchovy je také vytvářet prostředí a podmínky pro optimální rozvoj jedince s důrazem na jeho individuální předpoklady. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Pojem *styl* pochází ze starého Řecka, ze slova *stylos*, což znamenalo rydlo, kterým se dalo psát na destičku z vosku. Později v antickém Římě se stylem označoval básnický způsob vyjadřování. Pojem styl se na přelomu 19. a 20. století začal používat také v oborech technických či sportovních. Nyní je pojem styl chápán jako způsob výběrů prvků a postupů. Adler je označován jako jednoho z prvních psychologů používající tento termín. Pojem měl specifikovat zvláštnosti životní cesty člověka. Nyní by měly styly charakterizovat a poukazovat na psychické obsahy a jejich způsob zpracování. V psychologii můžeme styly vyjádřit ve formě lidské aktivity, jedná se o autokonzistentní, transverzální a integrující styly. (Mareš, 1998)

Za *výchovný styl* se považuje výchovné působení pedagoga na dítě. Jedná se o vzájemnou interakci mezi dospělým a dítětem. Výchovný styl může ovlivňovat volbu vzdělávacích prostředků a metod. Také zahrnuje postupy a strategie chování učitele, které napomáhají utvářet klima třídy. Výchovné styly mají interaktivní charakter týkající se dítěte, dospělého a prostředí, v němž výchova probíhá. (Gillernová, 2011)

Dle Čápa (2007) závisí výchovný styl na určitých podmínkách, které lze uspořádat do pěti skupin:

1. Zkušenosti a vlastnosti dětí a žáků
2. Vzájemná interakce mezi učitelem a dítětem
3. Zkušenosti a vlastnosti vychovávaných dětí
4. Změny a události probíhající v bezprostředním prostředí dítěte
5. Širší sociokulturní podmínky

*Vyučovací styl* obsahuje postupy, které učitel uplatňuje v různých situacích probíhajících v mateřské, základní či na střední škole. Součástí vyučovacího stylu je také styl kognitivní, který ovlivňuje učitelovo vnímání pedagogické reality. Vyučovací styl představuje také teorii výuky a výchovy, kterou pedagog využívá při řešení pedagogických situací. Učitel využívá vyučovací a výchovné strategie, díky kterým učitel efektivně tyto situace řeší. Vše je ovšem ovlivněno mírou tvořivosti a empatie pedagoga. Pedagogické vědomosti a znalosti jsou nezbytnou součástí využívání vyučovacího stylu. V praxi učitel při řešení konkrétní situace volí na základě svých vědomostí a zkušeností vyučovací a výchovné strategie, které obsahují konkrétní pedagogické dovednosti. (Švec, 1998)

### 3.3.2 Výchovné styly dle typu osobnosti

Každou osobnost předškolního pedagoga tvoří určitá struktura psychických vlastností, které ovlivňují jeho styl výchovy. Tento výchovný styl pak využívá ve své praxi k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Kohoutek (1996) poukazuje tyto výchovné styly:

***Dominantní, autokratický styl*** – jedná se o výchovu k dětem a žákům, která obsahuje mnoho dominantních prvků. Učitel dětem přikazuje, trestá je a nerespektuje jejich potřeby a přání. Děti nemohou projevit svou samostatnost a tvořivost. Jedná se o pedagoga, pro kterého je charakteristická odvážnost a rozhodnost či opatrnost a malichernost. V této skupině dětí či žáků, která je vedená učitelem využívající autokratický styl, bývají často narušeny vztahy mezi dětmi, ovšem pod kontrolou učitele se děti vykazují velkým výkonem.

***Liberální, nezasahující styl*** – učitel projevující se liberálním stylem výchovy děti málo usměrňuje, neklade na ně přímé požadavky, nýbrž mluví jen obecně k celé skupině dětí. Tito učitelé se díky liberálnímu stylu chtějí vyhnout chybám stylu autokratického,

ovšem jejich koncepce výchovy není správná a vyvážená. Děti se neučí žádným normám či denním řádu. Tato skupina dětí obvykle nedosahuje předem určeným výchovným a vzdělávacím cílům.

**Demokratický styl** – jedná se o styl, který úzce souvisí také se stylem integračním a sociálně integračním. Učitel vede děti přiměřeným způsobem, děti kontroluje a drží nad nimi pevnou ruku. Nejedná se pouze o plnění jasně zadaných úkolů, ale učitel vytváří prostor také pro samostatnost, tvořivost a iniciativu dětí a žáků. Napomáhá také utvářet nové vztahy a kamarádství mezi dětmi. Děti se pod tímto vedením cítí uvolněně a více spolupracují.

Aby bylo učitelovo výchovné působení na děti a žáky účinné, je zapotřebí jeho sebezpoznání a pravidelná sebereflexe a sebekontrola. Musí být také ovšem dostatečně emocionálně vyzrálý. Pokud učitel působí agresivně, egocentricky, nebo podezíravě, působí to na děti velmi negativně. Pedagog by měl také vhodně zařazovat do výuky integrační postupy, které se bez dominantních prvků neobejdou, avšak nesmí přesahovat určitou pomyslnou hranici. (Kohoutek, 1996)

### 3.3.3 Výchovný styl dle modelu dvou dimenzí

Dominantní, liberální či demokratický styl jsou z určitého pohledu velmi striktní a ne vždy se v některém z nich pedagog najde. Důležitým faktorem ve výchově dítěte je emoční vztah učitele k dítěti a touha po řízení jiných lidí. K překonáním nedostatků výchovných stylů dle typologie osobnosti slouží model, který je rozdělen do dvou dimenzí, které Čáp (2007) charakterizuje následovně:

**Dimenze emočního vztahu k dítěti** – učitel může dítě milovat, ale také si k němu může vytvořit antipatie a záporný vztah. Pokud má učitel k dítěti kladný vztah, vypovídá to o člověku optimistického názoru. Jedná se o člověka ve své podstatě dobrého, schopného vyvíjet se příznivě a jeho výchova dokáže dětského jedince formovat jen k lepšímu. Úcta k dítěti je základem příznivého vývoje dítěte. Je-li vztah učitele k dítěti zcela kladný, projevuje se to častým očním kontaktem s laskavým pohledem, učitel dítěti naslouchá, parafrázuje jeho slovní sdělení, nebo také s dítětem prožívá jeho emoce. Pokud si učitel vytvořil k dítěti ovšem vztah záporný, svědčí o něm, že je to člověk negativní s pesimistickým přístupem k výchově a vzdělávání. Na učiteli je viditelné, že se vyhýbá

očnímu pohledu s dítětem, i když s ním právě hovoří, brání se emočním projevům, kterých si u dítěte ani nevšimá, nejsou pro něj důležité.

**Dimenze řízení** – učitelova potřeba řízení druhých může být minimální, maximální, přísná či autonomní. Pokud se jedná o silné výchovné řízení, hovoříme o koncepci přísné a autoritativní. Učitel vyžaduje poslušnost a kázeň na prvním místě. Tenhle postoj charakterizuje také negativní pohled na člověka, který nemá v dítěti důvěru. Dítě bývá omezováno, bez jakékoliv podpory v jeho samostatnosti a aktivitě. Naopak, kdyby učitel preferoval a rozvíjel dětskou sebevýchovu a autonomii, jednalo by se o humanistický pohled na člověka.

S dimenzemi emočního vztahu učitele k dítěti a potřebou řízení druhých úzce souvisí také výchovné styly, které vyučující při výchově a vzdělávání využívá. Čáp (2007) vymezuje a charakterizuje tyto výchovné styly:

**Autokratický styl** – ten je charakteristický záporným emočním vztahem k dítěti a výrazným řízením. Učitel děti často trestá a vyvolává v nich strach a nepříjemné napětí. Děti musí plnit příkazy, projevovat vysokou kázeň a veškeré nedostatky v jejich výkonu jim učitel vyčítá. Individuální potřeby dítěte učitele nezajímají. Také nepodporuje dětskou samostatnost a vše se musí dělat striktně podle jeho pokynů. Humor učitel projevuje velmi zřídka, jedná se ovšem spíše o ironii a vtipné urážky.

**Liberální styl s nezájmem pedagoga o dítě** – učitel se projevuje sice slabým řízením, ale jeho emoční vztah k dětem je záporný. Jeho požadavky na vědomosti a dovednosti dětí jsou nízké a navíc nekontrolované. K výkonům dětí a ke všemu, co se kolem něj děje se staví lhostejně, děti ho spíše obtěžují. Učitel s dětmi příliš nekomunikuje, k dětem se chová nejistě, dokonce si někdy před dětmi stěžuje na své problémy.

**Rozporný autokratický - liberální styl** – tento výchovný styl stojí mezi autokratickým a liberálním stylem. Charakteristiky obou stylů se zde prolínají, či střídají.

**Laskavý liberální styl** – jedná se o učitele, který má k dětem kladný emoční vztah a nemá potřebu velkého řízení. Tento učitel si všímá a respektuje potřeby dětí, zajímají ho jejich problémy, naslouchá jim a projevuje k nim své sympatie. Jeho požadavky na dosahování vzdělávacích cílů jsou však nízké a ani nekontroluje jejich plnění. Děti mohou v takovém učiteli vidět svého ochránce či litujícího člověka.

*Integrační styl* – tímto stylem výchovy se projevují učitelé, kteří mají k dětem kladný emoční vztah a jejich potřeba řízení druhých je střední až zesílená. Děti jsou učitelem respektovány a neponižovány. Učitel s dětmi rád komunikuje i na téma mimo rámec učebního plánu, není agresivní a chová se klidně. Jeho požadavky na dítě jsou přiměřené, ale postupně se zvyšují. Plnění zadaného úkolu kontroluje laskavou formou. K dětem má důvěru, proto je nechává pracovat samostatně a také podporuje jejich iniciativu. Svým dětem a žákům jde příkladem v rámci správné komunikace a vytváření mezilidských vztahů. Namísto příkazů začleňuje do výchovy prostor k zamyšlení a svobodnému rozhodování.

Dítě předškolního věku při nástupu do mateřské školy se setkává s učitelem jakožto s novou autoritou. Učitel jde dětem příkladem, učí je novým pravidlům, podporuje rozvoj dítěte po všech stránkách jeho osobnosti a dává prostor pro vytváření nových vztahů. Některé děti tráví v mateřské škole převážnou část dne, a tak je důležité, aby právě tento učitel reflektoval vhodné výchovné působení na děti. Učitel by se měl tedy snažit svůj výchovný styl co možná nejvíce podřídít ideálnímu způsobu výchovy a vzdělávání dětí a žáků.

### 3.3.4 Výchovné metody ve složitějších situacích

Již v mateřské škole se může předškolní pedagog setkat se situacemi, které nebudou pro děti, ani pro něj příjemné. Děti předškolního věku se mohou tahat o hračky, pošťuchovat se a ubližovat si. Je důležité, aby tyto konflikty učitel ihned řešil a pokusil se o nápravu daného dítěte či skupiny dětí. Někdy se totiž i z malých konfliktů mohou stát vážné problémy. Správná reakce učitele na danou situaci je základ řešení veškerých konfliktů.

Každý konflikt vyžaduje následnou nápravu dítěte, která v dítěti rozvíjí jeho zodpovědnost. Jedná se o *stupně zodpovědnosti*, které by měly u dítěte vzbudit zodpovědnost za jeho činy. Dítě by mělo pochopit, proč se chovalo nevhodně. Cílem je, aby následně nikdo z dětí či žáků nepociťoval z dané situace zlost či stud. Christoph (2014) uvádí následující stupně zodpovědnosti:

1. **Stupeň (přiznání)**- Děti a žáci své špatné skutky zapírají do té doby, než zjistí, že by jim přiznání mohlo vynést určité výhody. Děti se mnohdy bojí svého přiznání, protože mají strach z negativních následků. Učitel může dítě podpořit

v jeho přiznání tím, že mu poví, co ho v případě přiznání čeká a nebude na něj vyvíjet tlak. V této chvíli je možné, že bude dítě považovat přiznání jako lepší variantu než zapírání.

2. **Stupeň (pochopení)** - Děti často své špatné chování podceňují a následky si neuvědomují. Učitel proto s dětmi společně hovoří a přemýšlí o tom, jaké následky dané chování obnáší. Pro lepší uvědomění si závažné situace, je dobré nechat dítě chvíli nad touto situací přemýšlet samotně, případně si také může vypsat na papír veškeré zápory tohoto chování.
3. **Stupeň (omluvení se)** - Aby se dítě z dané situace co nejrychleji dostalo, je jeho omluva příliš strohá a bez většího uvědomění jsi závažnosti dané situace. Dítě se v rychlosti omluví a myslí si, že je vše vyřešeno. Schopnost dítěte se upřímně omluvit je považována za jednu z nejdůležitějších sociálních kompetencí. Dobrým způsobem může být omluva písemná, ve které dítě popíše, co se stalo, uvede škody, které způsobilo a omluví se za ně.
4. **Stupeň (náprava)** - Učitel by se měl nejdříve zeptat ukřivděného dítěte, jaká by měla být podle něj přiměřená forma nápravy pro ostatní zúčastněné. Následně se na této formě nápravy dohodne s učitelem. Aby se toto špatné chování neopakovalo, je nezbytné vždy omluvu posílit řádnou nápravou. Náprava po konfliktu pomáhá při následném sbližování všech účastníků.
5. **Stupeň (slib)** - S omluvou a nápravou často souvisí slib. Ten děti sice myslí vážně, ale někdy se také stane, že ho poruší. V tomto případě je důležité, aby učitel znovu s dětmi probral, co se stane, když svůj špatný čin zopakují a poruší svůj slib.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce pojednává o postojích učitelů předškolní pedagogiky k výchově a vzdělávání dětí navštěvující mateřské školy. Tato výzkumná část diplomové práce se uskutečnila v měsíci lednu v přirozeném prostředí předškolních pedagogů, a to v mateřských školách ve Vsetíně a v okolních vesnicích. Jedná se o mateřské školy klasického typu vyučování s různým počtem tříd. V této kapitole budou blíže popsány cíle výzkumného šetření, budou stanoveny hypotézy a výzkumné otázky, popsána metoda sběru s technikou výzkumu a způsob zpracování dat.

### 4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je určit subjektivní postoj učitelů k výchově a vzdělávání předškolních dětí v prostorách mateřských škol, přičemž chceme zjistit, zda se postoje k výchově a vzdělávání u různých učitelů liší, a zda jsou tyto postoje něčím podmíněné. Bude nás zajímat, zda se liší postoj ke vzdělávání učitelů s krátkou či mnoholetou praxí, zda se postoje liší vzhledem k věku daného učitele, nebo zda souvisí postoj učitele s jeho dosaženým stupněm vzdělání. Budeme zkoumat, zda jsou v dnešní době učitelé mateřských škol, kteří preferují spíše autoritativní, či liberální a alternativní postoje k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku.

### 4.2 Stanovení výzkumných otázek

Na základě stanoveného cíle šetření jsou formulovány tyto hlavní otázky výzkumu:

1. Jaký je postoj učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí?
2. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na dosaženém vzdělání?

**H1:** Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek.

3. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na délce praxe?

**H2:** Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na jejich délce praxe.



4. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na věku učitelek?

**H3:** Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na věku učitelky.

5. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na počtu vlastních dětí?

**H4:** Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na počtu vlastních dětí učitelek.

### 4.3 Metoda sběru dat

Pro metodu sběru dat ve výzkumném šetření prováděném kvantitativní formou je použit dotazník. Tento dotazník je zcela anonymní. Zahrnuje 12 položek a respondenti zde zaznamenávají svůj souhlas či nesouhlas s danou otázkou. Vše zaznamenávají na hodnotící škále od 1 (minimální souhlas) do 5 (maximální souhlas). V dotazníku je 12 otázek, které představují 12 mýtů o vzdělávání. Výsledkem je skóre a každý učitel mohl získat 12 až 60 bodů, kdy čím vyšší hodnota, tím je postoj učitelky k výchově a vzdělávání více tradiční a čím nižší jsou hodnoty, tím jsou učitelky mateřských škol ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku více alternativní.

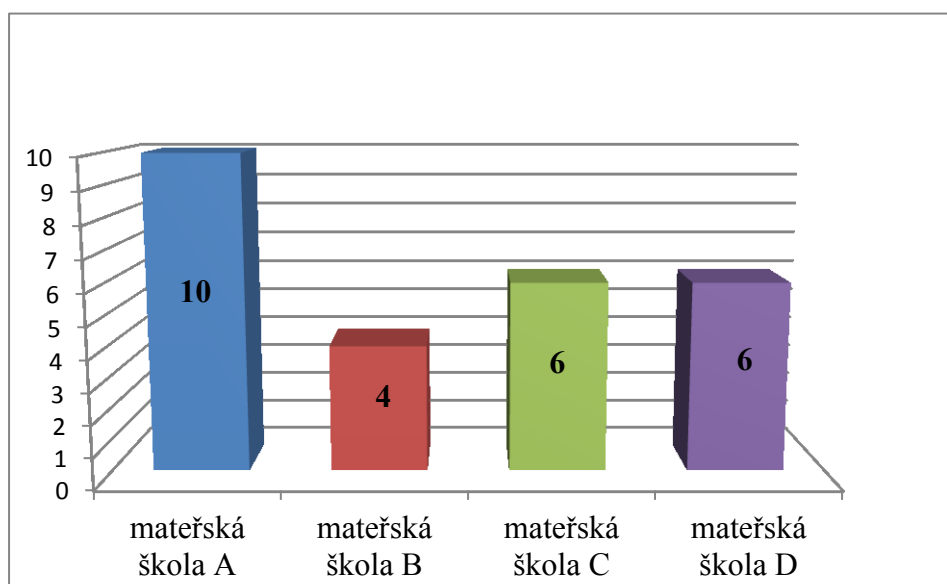
### 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří učitelé předškolního vzdělávání v mateřských školách ve Vsetíně a jeho blízkém okolí. V každé mateřské škole je určitý počet tříd a na každou třídu připadají dva učitelé, kteří se u dětí během dne střádají v rámci ranní a odpolední směny. Pro zachování anonymity těchto pedagogů nebudou zmiňována jejich jména, ani názvy mateřských škol, ve kterých respondenti vyučují. Respondenti byli o vyplnění krátkého dotazníku požádáni osobně. Ve výzkumu jsou zahrnuty pouze ženy, jelikož se v okolí Vsetína žádný muž vyučující v mateřské škole nenachází. Předpokládá se, že každá učitelka se liší svou osobností, délkou praxe, dosaženým vzděláním či počtem vlastních dětí, což může ovlivňovat postoj dané učitelky k výchově a vzdělávání předškolních dětí. Položky v dotazníku jsou inscenované na základě Nováčková (2008).

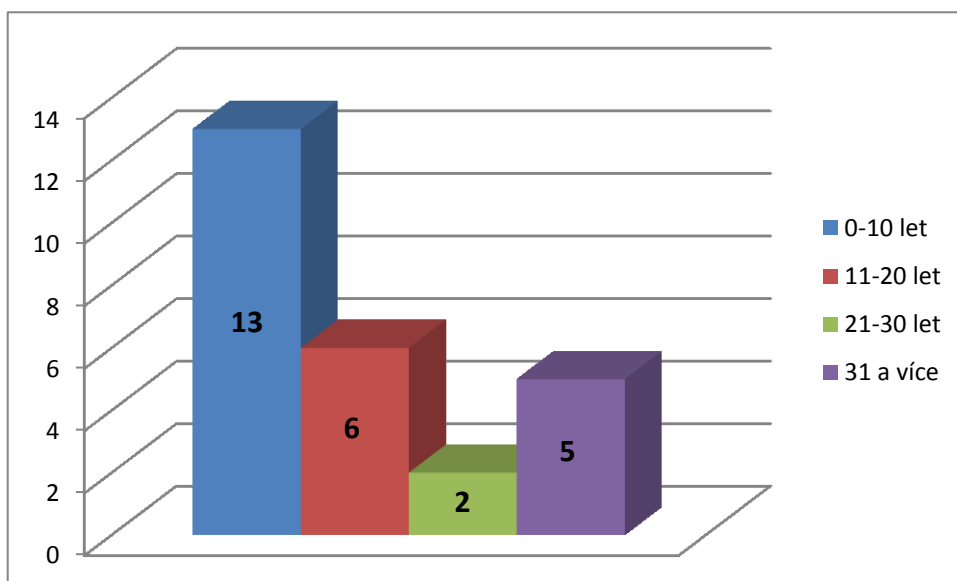
Tabulka 2: Počet učitelek z jednotlivých mateřských škol

Mateřská škola	Výzkumný vzorek
A	10
B	4
C	6
D	6
<b>Celkem</b>	<b>26</b>

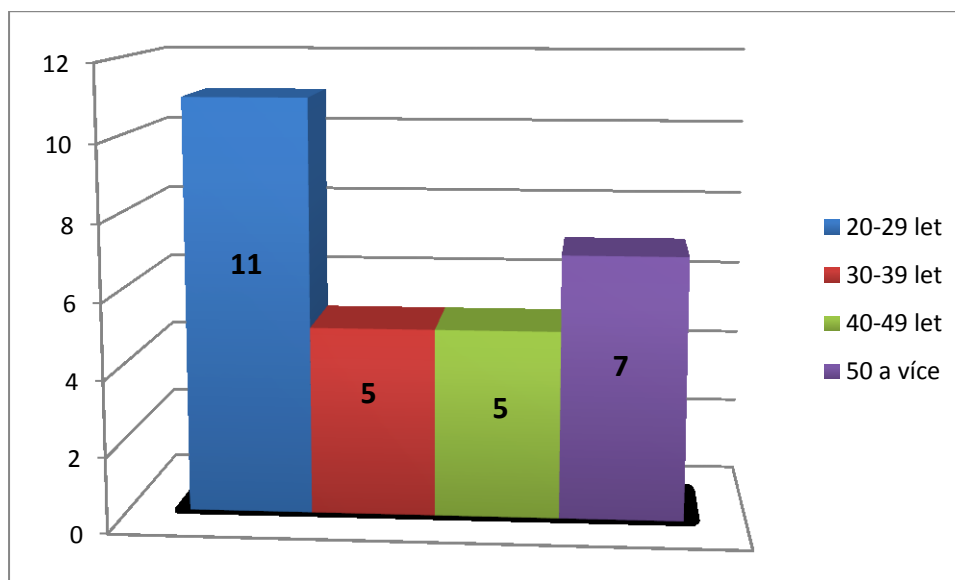
Graf 1: Počet učitelek z jednotlivých mateřských škol



Z tabulky č. 2 a z grafu č. 1 vyplývá, že dotazovaných učitelek bylo 26, a to celkem ze čtyř mateřských škol. Mateřská škola A se skládá z pěti tříd, v každé třídě se střídají na směny dvě učitelky, tudíž v této mateřské škole bylo vyplněno 10 dotazníků (38%), což je nejvíce ze všech dotazovaných škol. Mateřské školy C a D jsou menší školy se třemi třídami, v každé z těchto dvou škol vyplnilo dotazník 6 učitelek (23%). Nejmenší je mateřská škola B, ve které se nachází pouze dvě třídy, tudíž v této škole byly vyplněny pouze 4 dotazníky (16%).

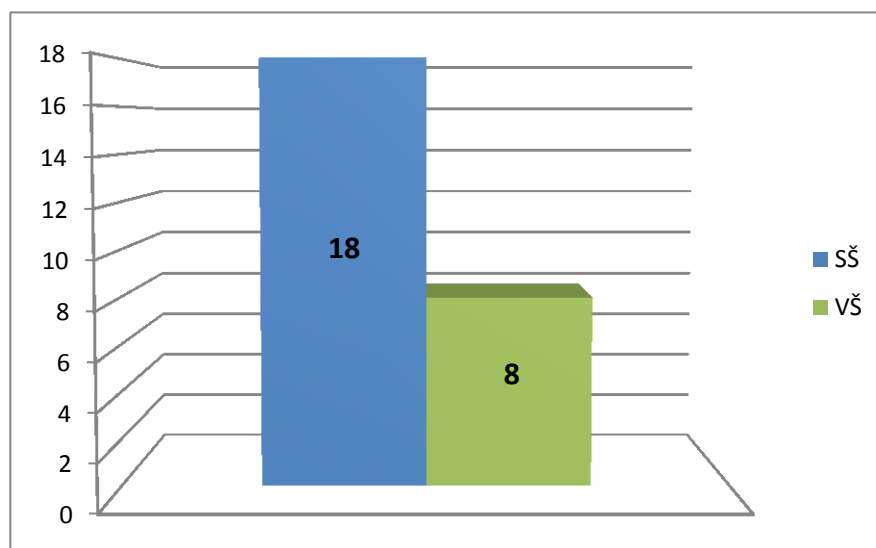
*Graf 2: Počet let praxe jednotlivých učitelek z mateřských škol*

Z grafu č. 2 je patrné, že z celkového počtu učitelek, tvoří největší část učitelky s praxí pouze od 0 – 10 ti let. Druhou největší početní skupinou jsou učitelky s délkou praxe od 11 – 20 ti let. Nejmenší počet učitelek tvoří učitelky s praxí 21 – 30 let.

*Graf 3: Věkové složení učitelek mateřských škol*

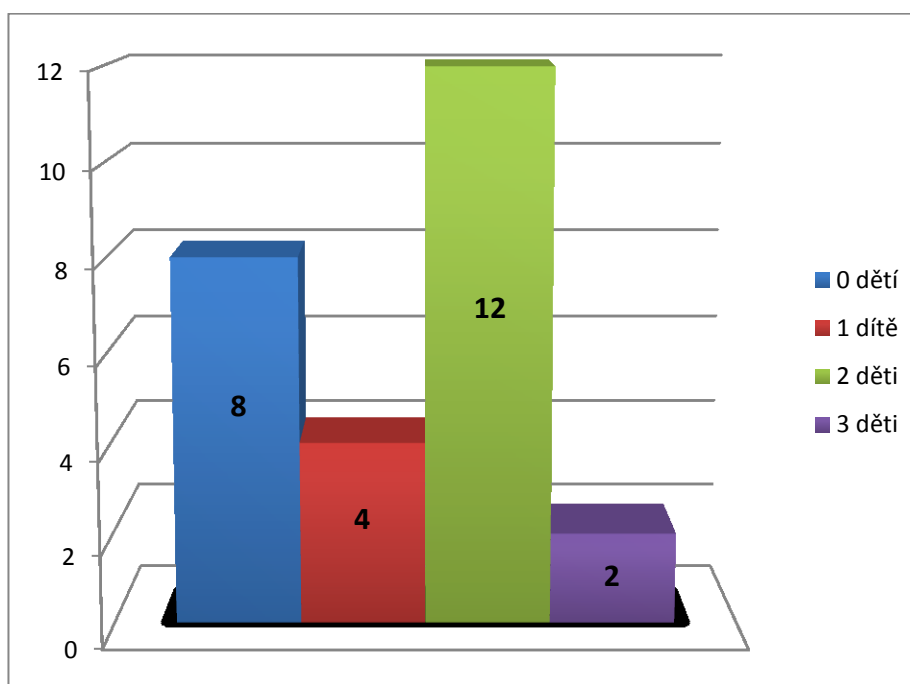
Z dotazovaných učitelek mají převahu učitelky ve věku 20 až 29 let. Nejmenší část tvoří učitelky ve věku 30 až 39 let a 40 až 49 let. Učitelek nad 50 let učí ve vybraných mateřských školách celkem 7.

Graf 4: Dosažené vzdělání učitelek mateřských škol



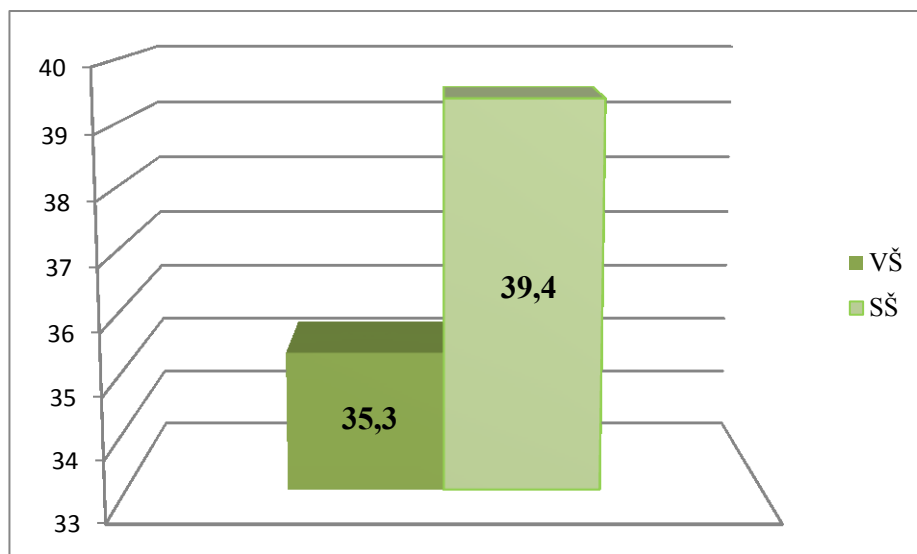
Ve vybraných mateřských školách učí převážně učitelky s dosaženým středoškolským vzděláním (18 učitelek, tj. 70%). Učitelky mateřských škol s dosaženým vysokoškolským vzděláním tvoří zbylou část (8 učitelek, tj. 30 %).

Graf 5: Počet učitelek mateřských škol s jednotlivým počtem vlastních dětí



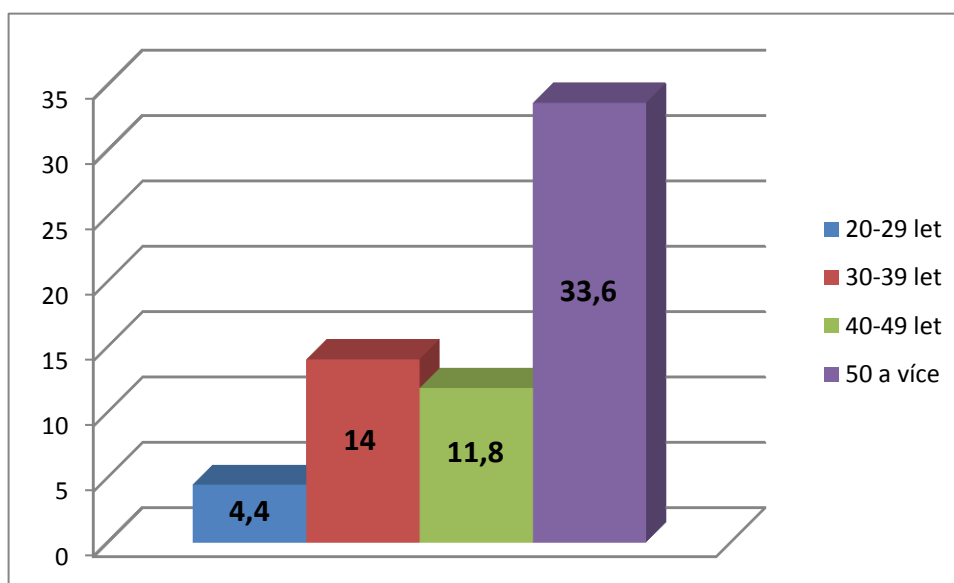
Z grafu č. 5 je patrné, že převážnou většinu výzkumného souboru tvoří učitelky mající dvě vlastní děti (46 %). Druhou největší část tvoří učitelky, které nemají žádné dítě (30 %). Poslední dvě nejmenší části tvoří učitelky s jedním a se třemi vlastními dětmi.

Graf 6: Průměrný věk učitelek na dosaženém stupni vzdělání



Učitelky s dosaženým vysokoškolským vzděláním jsou průměrně mladší než učitelky s dosaženým pouze středoškolským vzděláním. Průměrně učitelky s vysokou školou dosahují 35,3 let a učitelky s dosaženým středoškolským vzděláním dosahují průměrně 39,4 let.

Graf 7: Průměrná délka praxe učitelek v jednotlivých věkových kategoriích



Překvapivě lze z grafu vyčíst, že průměrná délka praxe neroste souměrně s věkem učitelek. Můžeme vidět, že v kategorii 20-29 let mají učitelky průměrně nejkratší délku praxe a v kategorii 50 a více let mají učitelky průměrně nejvíce let praxe. Ovšem v kategorii 30-39 let mají učitelky průměrně počet let praxe vyšší, než učitelky ve věku 40-49 let.

## 4.5 Způsob zpracování dat

Veškerá potřebná data jsme získali pomocí dotazníkového šetření. Tyto data byla přenesena do datové tabulky a následně byla dále zpracovávána v programu Microsoft Excel. Ve stanoveném pořadí jsme si určili výzkumné otázky a hypotézy, ze kterých jsme vycházeli. Statistickou hypotézu jsme si zformulovali až při vyhodnocování. Ke každé výzkumné otázce jsme si vytvořili potřebnou tabulku a graf. Abychom mohli hypotézy správně ověřit, museli jsme si zvolit u každé výzkumné otázky správný test významnosti vedoucí k rozhodnutí ve prospěch  $H_0$  nebo  $H_A$ . Kritériem pro rozhodnutí je kritická hodnota  $p = 0,05$  (5%), což představuje riziko toho, že zamítneme nulovou hypotézu, ačkoliv ona platí.

Ke zjištění, jaký je postoj učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání (VO1), jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatná odchylka). Ke zjištění, zda existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání předškolních dětí u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek (VO2), jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatná odchylka) a Studentův t-test (střední hodnota, rozptyl). Při zjišťování, zda existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání předškolních dětí v závislosti na délce praxe (VO3), na věku učitelky (VO4) a na počtu vlastních dětí (VO5) jsme použili popisnou statistiku (průměr, směrodatná odchylka) a metodu analýza rozptylu ANOVA.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Z otázek z dotazníků si můžeme odpovědět na výzkumné otázky, dle typu otázky si vytvoříme tabulku s hodnotami, graf, stanovíme statistickou a alternativní hypotézu a definujeme závěr.

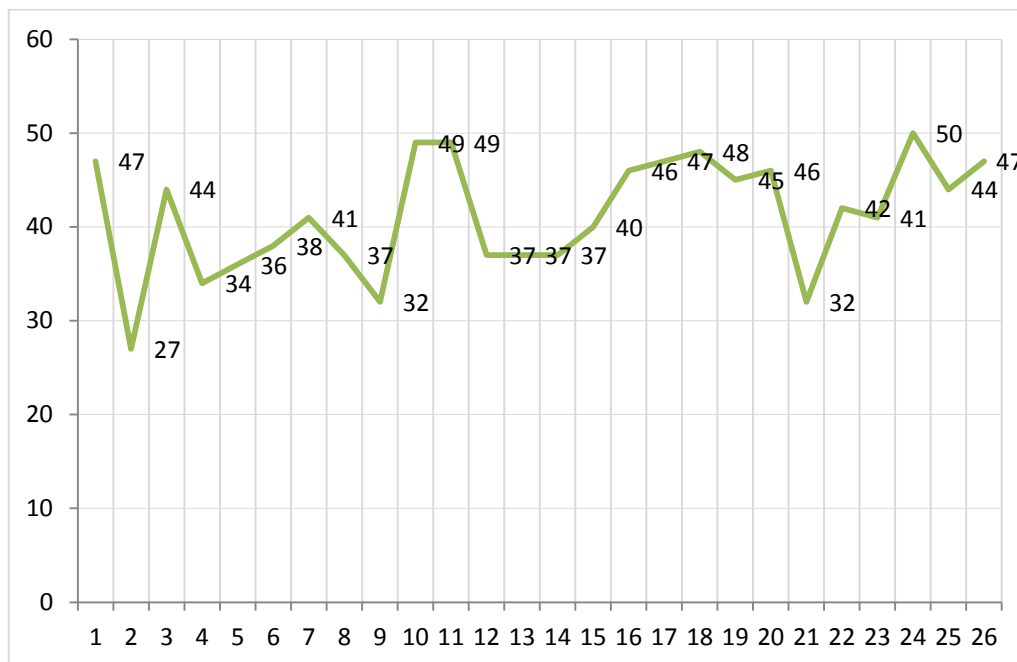
### 1. Jaký je postoj učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí?

Tabulka 3: Dosažené skóre jednotlivých učitelek

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
Skóre	26	41,3	27	50	6,1

Průměrné skóre učitelek činí 41,3 bodů (SD=6,1) s tím, že učitelky mohly v dotazníku získat 12 až 60 bodů. Průměrné skóre se tedy více přiklání k maximálnímu možnému získání bodů, můžeme tedy říci, že dotazované učitelky se více přiklání k tradičnímu postoji k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku.

Graf 8: Skóre jednotlivých učitelek



Z grafu č. 8 lze vyčíst, že minimální počet dosažených bodů je 27 a maximální počet bodů je 50. Což znamená, že učitelka s dosaženými pouhými 27 body se nejvíce přibližuje k alternativní výchově a učitelka s 50 body se zase naopak nejvíce přibližuje k tradičním postojům ve vzdělávání a výchově předškolních dětí.

Tabulka 4: Pořadí otázek od nejvíce tradičního stylu výchovy

Pořadí otázky	Číslo otázky	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
1	5 - Cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností.	4,42	0,69
2	10 - V mateřské škole by šlo ledačos změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách.	4,38	0,88
3	4 - Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit řízenou činnost a udržel si ve třídě disciplínu.	4,08	0,92
4	7 - Dítě se musí naučit poslouchat.	4,04	1,16
5	2 - Pochvala je pro dítě odměnou, jako je mzda odměnou za práci dospělého.	3,58	1,34

Tabulka č. 4 nám znázorňuje průměrné hodnoty otázek v dotazníku, seřazené od nejvíce tradičně orientovaných. Učitelky u každé otázky zaznamenávaly svůj souhlas či nesouhlas s danou otázkou na hodnotící škále od 1 (minimální souhlas) do 5 (maximální souhlas). Z tabulky je patrné, že dotazované učitelky tíhnou nejvíce tradičně k cílům vzdělávání, kterými jsou osvojení si znalostí a dovedností ( $M=4,42$ ). Většina učitelek také zastává názoru, že by šlo v mateřské škole ledačos změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách ( $M=4,38$ ). V průměru třetí nejvíce tradičně orientovanou položka ( $M=4,08$ ) se kterou učitelky souhlasí, říká, že je hlavní, aby učitel uměl dobře vyložit řízenou činnost a udržel si ve třídě disciplínu. Dalšími nejvíce tradičně orientovanými položkami v dotazníku jsou otázky č. 7 a č. 2. Podle učitelek je důležité, aby se dítě naučilo poslouchat ( $M=4,04$ ) a v neposlední řadě zastávají názoru, že pochvala je pro dítě odměnou, jako je mzda odměnou za práci dospělého ( $M=3,58$ ).



Tabulka 5: Pořadí otázek od nejvíce alternativního stylu výchovy

Pořadí otázky	Číslo otázky	Průměrná hodnota	Směrodatná odchylka
1	12 - Škola musí představovat pro dítě určitý stres, připravuje ho tak nejlépe na život.	1,96	1,13
2	11 - Život je samá soutěž, proto se ve škole děti také musí učit obstat v soutěži.	2,31	1,23
3	3 - Všechny děti se musí učit totéž.	3	0,96
4	9 - Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.	3,12	1,25
5	8 - Odpovědnosti děti naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme.	3,27	1,35

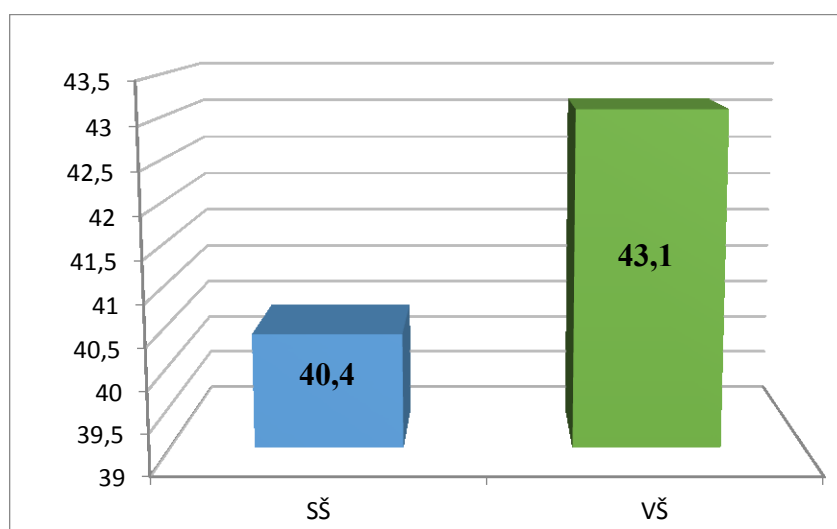
Tabulka č. 5 znázorňuje průměrné hodnoty otázek v dotazníku, seřazené od nejvíce alternativně orientovaných. Z tabulky vyplývá, že dotazované učitelky mají nejvíce alternativní přístup k výroku, že škola musí představovat pro dítě určitý stres, kterým dítě nejlépe připravuje na život ( $M=1,96$ ). Učitelky taktéž nezastávají názoru, že je život samá soutěž a dítě se proto také ve škole musí naučit obstat v soutěži ( $M=2,31$ ). Alternativní přístup projevují učitelky mateřských škol také k výroku, že se všechny děti musí učit totéž ( $M=3$ ). Čtvrtou průměrně nejvíce alternativně orientovanou položkou je ta, která říká, že odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání ( $M=3,12$ ). Alternativního postoje zastávají učitelky také v oblasti odpovědnosti, z tabulky lze vyčíst, že dotazované učitelky nezastávají příliš názoru, že dítě naučíme odpovědnosti tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme ( $M=3,27$ ).

## 2. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na dosaženém vzdělání?

$H_0$ : Předpokládáme, že neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek.

$H_A$ : Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek.

Graf 9: Skóre učitelek související s dosaženým vzděláním



Tabulka 6: Dosažené skóre a směrodatná odchylka – první hypotéza

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
sš	18	40,4	32	50	5,5
vš	8	43,1	27	49	6,8

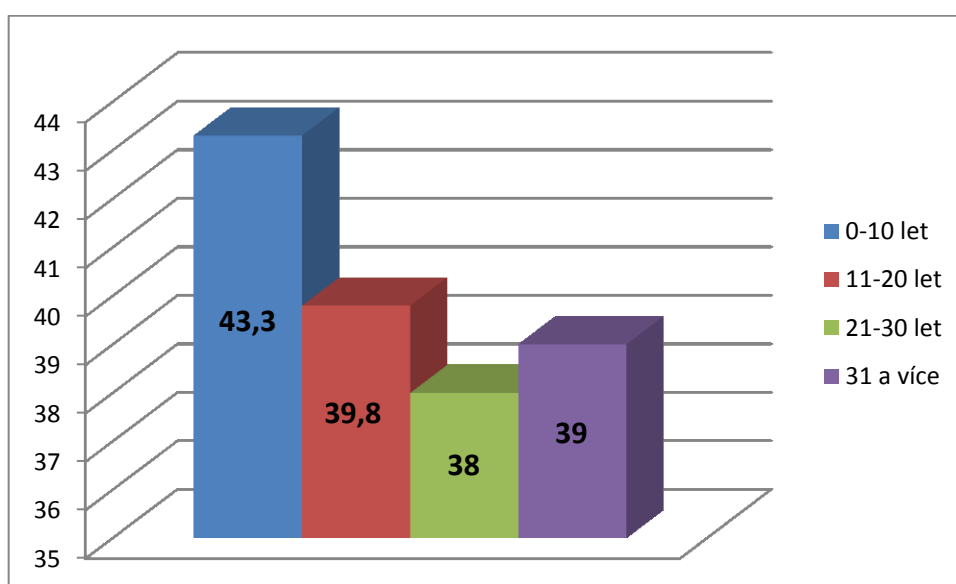
Učitelky mateřských škol s dosaženým středoškolským vzděláním dosahují průměrně nižšího skóre (M=40,4 bodů, SD=5,5), než učitelky s dosaženým vysokoškolským vzděláním (M=43,1 bodů, SD=6,8). Rozdíl ovšem činí pouhých 2,7 bodů. **Z analýzy vyplývá, že neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí u středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelek ( $p = 0,375$ ).**

### 3. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na délce praxe?

$H_0$ : Předpokládáme, že neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na jejich délce praxe.

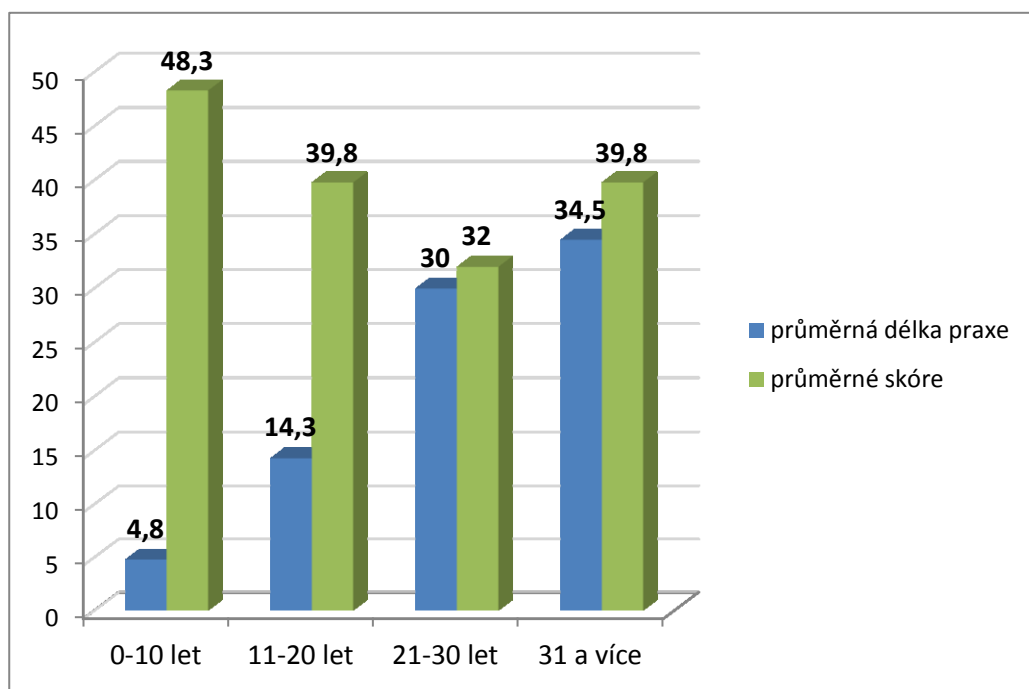
$H_A$ : Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na jejich délce praxe.

Graf 10: Skóre učitelek související s délkou praxe



Z grafu lze vyčíst, že učitelky s délkou praxe pouze 0-10 let dosahují průměrně nejvyššího skóre, tj. 43,3 bodů. Naměřená hodnota leží nad polovinou škály, učitelky mají tudíž největší tendenci k tradičnímu postoji vzdělávání ze všech kategorií týkající se délky praxe. Učitelky s délkou praxe 11-20 let a s délkou praxe 31 let a více (39,8 a 39 bodů) se přiklání také k tradičnímu stylu výchovy, jelikož naměřené hodnoty leží také nad polovinou škály. Učitelky s délkou praxe 21-30 let dosahují průměrně nejnižšího skóre, tj. 38 bodů, ovšem ani ty se výrazně svým skórem neliší od ostatních kategorií.

Graf 11: Průměrné skóre učitelek v závislosti na průměrné délce praxe



Z grafu č. 11 je patrné, že s rostoucím počtem let praxe učitelek mateřských škol dosažené skóre neroste, s výjimkou čtvrté kategorie (31 a více let praxe) je skóre klesající. Tudíž učitelky s průměrnou délkou praxe 4,8 let dosahují průměrně nejvyššího skóre (48,3 bodů) a učitelky s průměrnou délkou praxe 30 let dosahují průměrně nejnižšího skóre (32 bodů).

Tabulka 7: Dosažené skóre a směrodatná odchylka – druhá hypotéza

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
0-10 let praxe	13	43,31	32	50	5,27
11-20 let praxe	6	39,83	27	49	8,03
21-30 let praxe	2	38	32	44	6
31 a více let praxe	5	39	37	42	2,1

Z tabulky je patrné, že maximální počet bodů získala jedna z učitelek v kategorii 0 – 10 let praxe (50 bodů). Tato učitelka nejvíce zastává tradiční postoj k výchově a vzdělávání předškolních dětí, jelikož naměřená hodnota leží nad polovinou škály. Nejnižšího skóre dosáhla učitelka z kategorie 11 – 20 let praxe (27 bodů). Průměrně

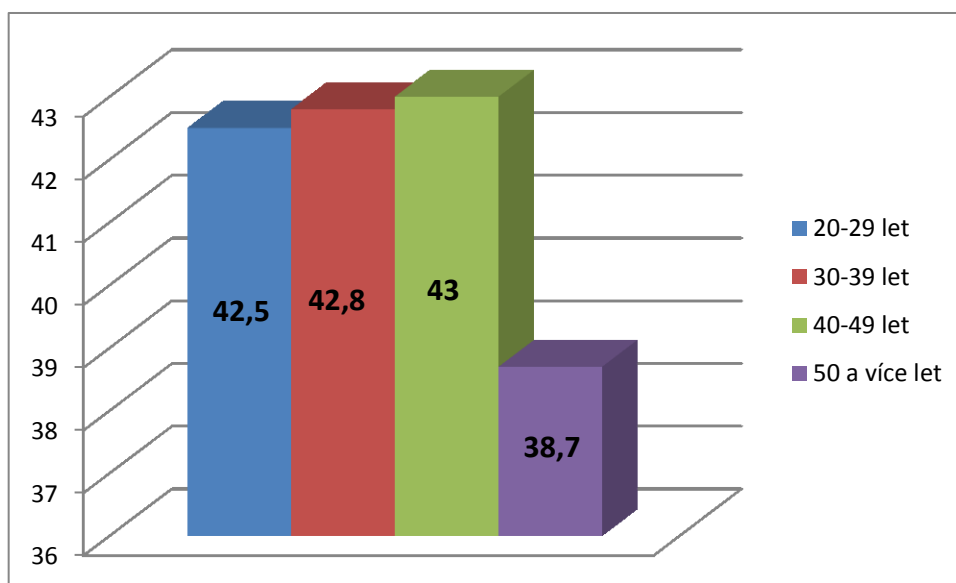
nejvyššího skóre dosahují učitelky v kategorii 0 – 10 let ( $M=43,31$  bodů,  $SD=5,27$ ). Průměrně nejnižšího skóre dosahují učitelky s délkou praxe 21 – 30 let ( $M=38$  bodů,  $SD=6$ ). Z analýzy vyplývá, že **neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na jejich délce praxe ( $p = 0,253$ ).**

#### 4. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na věku učitelek.

**$H_0$ :** Předpokládáme, že neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na věku učitelky.

**$H_A$ :** Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na věku učitelky.

Graf 12: Skóre učitelek související s jejich věkem



Tabulka 8: Dosažené skóre a směrodatná odchylka - třetí hypotéza

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
20-29 let	11	42,55	32	50	5,38
30-39 let	5	42,8	34	50	6,62
40-49 let	5	43	27	48	9,82
50 a více let	7	38,71	32	44	3,69

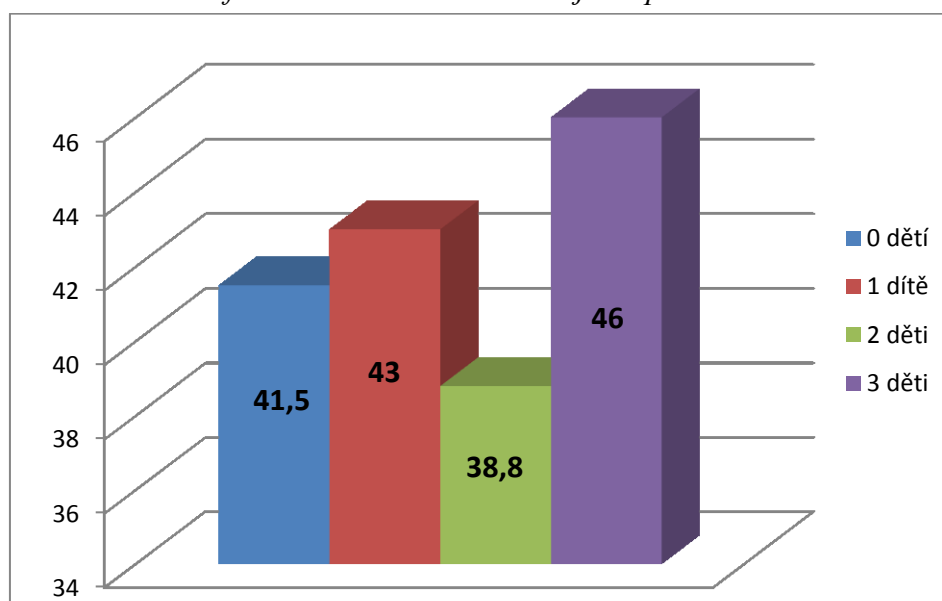
Průměrné skóre učitelek v závislosti na jejich věku se statisticky významně neliší. I tak můžeme říci, že průměrně nejmenšího skóre ( $M=38,7$  bodů,  $SD=3,69$ ) dosahují učitelky ve věkové kategorii s průměrným věkem 55 a více let. Tyto učitelky tak zastávají nejvíce alternativního přístupu k výchově a vzdělávání, což je překvapivé, neboť tahle věková kategorie učitelek mateřských škol na nás mnohdy působí spíše tradičně. Naopak nevyššího průměrného skóre ( $M=43$  bodů,  $SD=9,82$ ) dosahují učitelky ve věkové kategorii 40 – 49 let, o kterých můžeme říci, že se podle získaných bodů velmi nepatrně, ovšem nejvíce přiklánějí k tradičnímu stylu ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku ze všech ostatních kategoriích, jelikož naměřená hodnota leží nad polovinou škály. Z analýzy vyplývá, že **neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na věku učitelek ( $p = 0,556$ ).**

##### 5. Jaký je rozdíl v subjektivních postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na počtu vlastních dětí?

$H_0$ : Předpokládáme, že neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na počtu vlastních dětí učitelek.

$H_A$ : Předpokládáme, že existují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na počtu vlastních dětí učitelek.

Graf 13: Skóre učitelek související s počtem vlastních dětí



Tabulka 9: Dosažené skóre a směrodatná odchylka - čtvrtá hypotéza

Proměnná	N platných	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. Odch.
0 dětí	8	41,5	32	49	5,55
1 dítě	4	43	36	50	5,15
2 děti	12	38,8	27	49	6,52
3 děti	2	46	44	48	2

Nejvíce alternativní přístup projevují dotazované učitelky mateřských škol, které mají 2 vlastní děti, dosahují totiž průměrně nejnižšího skóre ( $M=38,8$  bodů,  $SD=6,52$ ). Učitelky, které nemají žádné vlastní dítě a učitelky s jedním dítětem směřují svým postojem spíše k tradiční výchově ( $M=41,5$  bodů,  $SD=5,55$  a  $M=43$  bodů,  $SD=5,15$ ). Nejvyššího skóre dosáhly učitelky se třemi dětmi, ( $M=46$  bodů,  $SD=2$ ), tyto učitelky mají průměrné největší tendenci k tradičnímu postoji k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, jelikož naměřená hodnota leží nejdále nad polovinou škály. Z analýzy vyplývá, že **neexistují rozdíly v postojích učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí v závislosti na počtu vlastních dětí ( $p = 0,553$ ).**

## 6 DISKUSE A INTERPRETACE

Hlavním úkolem výzkumu byl průzkum postojů učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku. Chtěli jsme zjistit, zda učitelky mateřských škol přistupují k výchově a vzdělávání dětí spíše tradičně, či alternativně.

Výzkumu se účastnilo celkem 26 učitelek ze čtyř mateřských škol ze Vsetína a blízkého okolí. Jednalo se o mateřské školy s klasickým stylem vyučování. První část dotazníkového šetření se vztahovala k základní charakteristice učitelek, týkající se jejich věku, dosaženého vzdělání, počtu vlastních dětí a délky jejich pedagogické praxe. Z výzkumu vyplynulo, že věkové složení učitelek se pohybuje v rozmezí 20 až 60 let. Největší kategorii ovšem tvoří učitelky ve věku od 20 do 29 let. Nejvyšší dosažené vzdělání většiny dotazovaných učitelek je na úrovni středoškolského vzdělání, tedy střední pedagogické školy s maturitou. Pouze 30 % všech respondentek uvádí nejvyšší dosažené vysokoškolské vzdělání. Co se týče počtu vlastních dětí respondentek, největší kategorii tvoří učitelky se dvěma dětmi, nejméně pak učitelky se třemi dětmi. Délka praxe dotazovaných učitelek se pohybuje od 1 do 38 let. Jak již bylo zmíněno, největší skupinu tvoří učitelky do 29 let, tudíž největší skupinu učitelek týkající se délky praxe tvoří učitelky s praxí pouze 0 až 10 let. V další části dotazníku zaznamenávaly učitelky svůj souhlas či nesouhlas na hodnotící škále s danými dvanácti mýty o vzdělávání.

I přesto, že v RVP PV (2004) je uvedeno, že při tvorbě školních vzdělávacích programů mohou mateřské školy využívat alternativních programů, kterými mohou být např. program Začít spolu, Mateřská škola podporující zdraví, Montessori pedagogika, Waldorfská škola apod., z této výzkumné části vyplynulo, že postoj učitelek z dotazovaných mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku je spíše tradičně orientovaný, což znamená, že učitelky zastávají názoru, že je potřebné děti v mateřské škole bezpodmínečně učit znalostem a dovednostem, udržet si pozornost a disciplínu v řízených činnostech a mnoho učitelek v neposlední řadě zastává názoru, že by šlo v mateřské škole ledacos změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách. Jelikož se alternativní směry v České republice v dnešní době pomalu ale jistě v mateřských i základních školách rozšiřují a rodiče dětí projevují o tyto školy stále větší zájem, zatím zejména ve větších městech, můžeme předpokládat, že alternativní prvky budou mateřské školy s postupem času vyžívat více.



Postoj učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání dětí se v závislosti na dosaženém vzdělání významně neliší u středoškolsky či vysokoškolsky vzdělaných učitelek, pouze nepatrně více se učitelky s dosaženým vysokoškolským vzděláním přiklánějí k tradičnímu stylu výchovy, než učitelky s dosaženým středoškolským vzděláním. K tradičnímu stylu výchovy mají taktéž tendenci učitelky s nejkratší délkou praxe, v rámci věkového složení pak učitelky ve věku od 40 do 49 let a co se týče počtu vlastních dětí, tak nejvíce tradičně orientované učitelky jsou ty, které vychovávají tři vlastní děti. Je možné, že důsledná a správná výchova vlastních třech dětí není snadná a vyžaduje svá pravidla a řád, a právě proto tyto učitelky i ve své pedagogické praxi zastávají nejvíce tradičního stylu výchovy a vzdělávání dětí.

## ZÁVĚR

Předškolní vzdělávání dětí v mateřských školách doplňuje, obohacuje a volně navazuje na výchovu v rodině dítěte. Pro dítě je navštěvování mateřské školy přínosné jak z hlediska sociálního, emocionálního, tak edukačního. Proto jsou kvality učitelky mateřské školy důležitým faktorem, který by neměl být ze strany ředitele dané vzdělávací instituce a ani samotnými rodiči dětí u učitelek přehlížen. Přece jen dítě tráví v mateřské škole podstatnou část dne a jeho dětství může být učitelkou velmi ovlivněno. V teoretické části jsme se zabývali nejen dítětem předškolního věku, podobě současného předškolního vzdělávání, vzdělávání učitelů, ale také typologii učitelů, která nám odhalila mnoho schémat, rolí a typů učitelů. Patříčná součást teoretické části se zabývá hlavním problémem diplomové práce, a to postoji učitelů k výchově a vzdělávání předškolních dětí. Postoje učitelů se projevují v podobě emocionálního působení, projevem chování a způsobem reagování na patřičné podněty a situace, které dítě v mateřské škole velmi vnímá a bývá jimi velmi ovlivňováno.

V praktické části jsme se snažili poukázat na rozdílné výchovné postoje u jednotlivých učitelek dětí předškolního věku, které mohly mít díky dotazníkovému šetření podobu alternativní či tradičně orientovanou. Dále nás zajímalo, zda má na postoj učitelky k výchově a vzdělávání dětí vliv její věk, dosažené vzdělání, délka pedagogické praxe, či počet vlastních dětí. Výsledky byly zajištěny na základě kvantitativního výzkumu, který byl realizován v mateřských školách ve Vsetíně a okolních vesnicích.

Celkové výsledky ukázaly, že většina učitelek předškolních dětí z dotazovaných mateřských škol má tendenci spíše k tradičnímu postoji ve výchově a vzdělávání dětí v mateřských školách. Jejich postoj k výchově a vzdělávání je nepatrně ovlivňován jejich dosaženým vzděláním, kdy postoj učitelky s vysokoškolským vzděláním má větší tendenci k tradičnímu přístupu k výchově a vzdělávání, než postoj učitelek s dosaženým středoškolským vzděláním. Dále jsme zjistili, že k tradičnímu postoji k výchově a vzdělávání dětí mají tendenci učitelky s nejkratší délkou své pedagogické praxe. Tyto učitelky zastávají přesvědčení, že je zásadní, aby si děti v mateřské škole bezpodmínečně osvojovaly znalosti a učily se novým dovednostem. Ovšem co se týče věku, učitelky nad padesát let mají nejmenší tendenci k tradičnímu přístupu k výchově a vzdělávání dětí. Nejvíce mají k tradičnímu přístupu tendenci učitelky ve věku čtyřiceti až čtyřiceti devíti let a také učitelky vychovávající minimálně tři vlastní děti.

Z výzkumu je tedy patrné, že k alternativním přístupům k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku nemají v dnešní době dotazované učitelky z dotazovaných mateřských škol příliš velké tendence. Tyto skutečnosti by mohly být nápomocny při zavádění alternativních prvků do školních i třídních vzdělávacích programů mateřských škol s původním klasickým stylem vyučování.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 9788021044548.
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-807-3672-737.
3. EICHHORN, Christoph. *Manažmentriedy: akomôžuučitelia, rodičia a žiaci zvýšiť efektívnosť vyučovania*. Přeložil Ľubica KREMPOVÁ, přeložil Anna CHELEMENDIKOVÁ. Bratislava: Raabe, 2014. ISBN 978-80-8140-109-1.
4. FASNEROVÁ, M. *Kurikulární změny a jejich odraz v klimatu školy z pohledu rodičů*. Pdf UP Olomouc, 2010. (rigorózní práce)
5. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMEŠ. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
6. HAYES, Denis. *Planning, teaching and class management in primary schools*. 2nd ed. London: David Fulton, 2003. ISBN 9781843120186.
7. HUPKOVÁ, Marianna. a Erich. PETLÁK. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris, 2004. ISBN 8089018777.
8. JŮVA, Vladimír. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6., rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
9. KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-858-6794-x.
10. KOTÁSEK, Jiří, ed. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Přeložil Michal JON. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
11. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024744353.
12. KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.

13. KURIC, Jozef a Lubomír VAŠINA. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. přeprac. vyd. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1987.
14. MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
15. MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. Studium (Portál). ISBN 80-7178-246-7.
16. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
17. NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.
18. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury.
19. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.
20. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
21. SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
22. SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
23. SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0183-0.
24. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.

25. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8475-9.
26. ŠMELOVÁ, Eva a a kol. *Rovný přístup ke vzdělávání jedinců v současné mateřské a základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 978-80-244-4404-8.
27. ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
28. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.
29. ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
30. ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
32. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
33. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
34. WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
35. ZVÍROTSKÝ, Michal. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-660-4.

**Internetové zdroje:**

36. KOHOUTEK, Rudolf. *Životní hesla (motta) studentů a studentek vysokých škol* [online]. 2010 [cit. 2018-03-04]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1012/zivotni-hesla-soucasnych-studentu-vysokych-skol>
37. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *MŠMT* [online]. 2018 [cit. 2018-02-21]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>
38. SKUHROVCOVA, Alena. Tvormeskoku. *Tvořme školu společně* [online]. Karlovy Vary, 2013 [cit. 2018-03-17]. Dostupné z: <https://tvormeskolu.webnode.cz/vyuka/pedagogika/skolsky-system-a-skolske-dokumenty/>
39. *Sociální postoje* [online]. 2013, [cit. 2018-03-21]. ISSN 2336-5897. Dostupné z: [http://wikisofia.cz/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD\\_postoje](http://wikisofia.cz/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_postoje)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Č.	Číslo
ISCED	International Standard Classification of Education
M	Průměr
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
NVP	Národní vzdělávací program
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
s.	Strana
SD	Směrodatná odchylka
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tj.	To je
VŠ	Vysoká škola
%	Procento



**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obr. 1: Školské dokumenty českého vzdělávání.....</i>	<i>19</i>
<i>Obr. 2: Vzdělávací cíle .....</i>	<i>29</i>

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1: Klasifikace vzdělávání .....</i>	15
<i>Tabulka 2: Počet učitelek z jednotlivých mateřských škol .....</i>	58
<i>Tabulka 3: Dosažené skóre jednotlivých učitelek .....</i>	63
<i>Tabulka 4: Pořadí otázek od nejvíce tradičního stylu výchovy .....</i>	64
<i>Tabulka 5: Pořadí otázek od nejvíce alternativního stylu výchovy .....</i>	65
<i>Tabulka 6: Dosažené skóre a směrodatná odchylka – první hypotéza .....</i>	66
<i>Tabulka 7: Dosažené skóre a směrodatná odchylka – druhá hypotéza .....</i>	68
<i>Tabulka 8: Dosažené skóre a směrodatná odchylka - třetí hypotéza .....</i>	69
<i>Tabulka 9: Dosažené skóre a směrodatná odchylka - čtvrtá hypotéza .....</i>	71

**SEZNAM GRAFŮ**

<i>Graf 1: Počet učitelek z jednotlivých mateřských škol .....</i>	58
<i>Graf 2: Počet let praxe jednotlivých učitelek z mateřských škol .....</i>	59
<i>Graf 3: Věkové složení učitelek mateřských škol .....</i>	59
<i>Graf 4: Dosažené vzdělání učitelek mateřských škol.....</i>	60
<i>Graf 5: Počet učitelek mateřských škol s jednotlivým počtem vlastních dětí .....</i>	60
<i>Graf 6: Průměrný věk učitelek na dosaženém stupni vzdělání .....</i>	61
<i>Graf 7: Průměrná délka praxe učitelek v jednotlivých věkových kategoriích .....</i>	61
<i>Graf 8: Skóre jednotlivých učitelek .....</i>	63
<i>Graf 9: Skóre učitelek související s dosaženým vzděláním .....</i>	66
<i>Graf 10: Skóre učitelek související s délkou praxe .....</i>	67
<i>Graf 11: Průměrné skóre učitelek v závislosti na průměrné délce praxe.....</i>	68
<i>Graf 12: Skóre učitelek související s jejich věkem.....</i>	69
<i>Graf 13: Skóre učitelek související s počtem vlastních dětí.....</i>	70

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: VZOR DOTAZNÍKU K REALIZACI VÝZKUMNÉHO ŘEŠENÍ

Příloha P II: OVĚŘENÍ PRVNÍ HYPOTÉZY

Příloha P III: OVĚŘENÍ DRUHÉ HYPOZÉZY

Příloha P IV: OVĚŘENÍ TŘETÍ HYPOTÉZY

Příloha P V: OVĚŘENÍ ČTVRTÉ HYPOTÉZY

# PŘÍLOHA P I: VZOR DOTAZNÍKU K REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŘEŠENÍ

## Dotazník zaměřený na **subjektivní postoj učitelek mateřských škol k výchově a vzdělávání**

Vážná kolegyně, prosím Vás o ochotu ke spolupráci a žádám o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí výzkumu k mé diplomové práci. Dotazník zjišťuje pojetí vzdělávání a smyslem je zjistit, jak přemýšlíte nad vzděláváním, jaký je Váš postoj k výchově a vzdělávání. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji Vám za spolupráci

Bc. Veronika Řepková, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

**Dotazník se týká Vašeho pojetí vzdělávání, žádná odpověď není správná ani špatná.**

Věk:

Počet let pedagogické praxe:

Dosažené vzdělání:

Počet vlastních dětí:

1. Děti nemohou v MŠ dělat jen to, co je baví.	1	2	3	4	5
2. Pochvala je pro dítě odměnou, jako je mzda odměnou za práci dospělého.	1	2	3	4	5
3. Všechny děti se musí učit totéž.	1	2	3	4	5
4. Hlavní je, aby učitel uměl dobře vyložit řízenou činnost a udržel si ve třídě disciplínu.	1	2	3	4	5
5. Cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností.	1	2	3	4	5
6. Didaktické pomůcky jsou základem výchovy a vzdělávání.	1	2	3	4	5
7. Dítě se musí naučit poslouchat.	1	2	3	4	5
8. Odpovědnosti děti naučíme tím, že jsme důslední a neustále je kontrolujeme.	1	2	3	4	5
9. Odměny a tresty jsou důležitými prostředky výchovy a vzdělávání.	1	2	3	4	5
10. V MŠ by šlo ledačos změnit, kdyby bylo méně dětí ve třídách.	1	2	3	4	5
11. Život je samá soutěž, proto se ve škole děti také musí učit obstat v soutěži.	1	2	3	4	5
12. Škola musí představovat pro dítě určitý stres, připravuje ho tak nejlépe na život, kde také bude muset čelit stresu.	1	2	3	4	5

## PŘÍLOHA P II: OVĚŘENÍ PRVNÍ HYPOTÉZY

<i>T-TEST</i>	<i>SŠ</i>	<i>VŠ</i>
Stř. hodnota	40,444	43,125
Rozptyl	30,247	46,359
Pozorování	18	8
Společný rozptyl	36,735	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	24	
t Stat		
P(T<=t) (1)		
t krit (1)		
P(T<=t) (2)	0,375	
t krit (2)		

## PŘÍLOHA P II: OVĚŘENÍ DRUHÉ HYPOTÉZY

<i>Zdroj variability</i>	<i>SS</i>	<i>Rozdíl</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Hodnota P</i>	<i>F krit</i>
Mezi výběry	164,679	3	54,893	1,52783	0,235	3,049
Všechny výběry	790,436	22	35,929			
Celkem	955,115	25				

## PŘÍLOHA P II: OVĚŘENÍ TŘETÍ HYPOTÉZY

<i>Zdroj variability</i>	<i>SS</i>	<i>Rozdíl</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Hodnota P</i>	<i>F krit</i>
Mezi výběry	84,758	3	28,253	0,710	0,556	3,009
Všechny výběry	954,956	24	39,790			
Celkem	1039,714	27				



### PŘÍLOHA P III: OVĚŘENÍ ČTVRTÉ HYPOTÉZY

<i>Zdroj variability</i>	<i>SS</i>	<i>Rozdíl</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>Hodnota P</i>	<i>F krit</i>
Mezi výběry	84,865	3	28,289	0,715	0,553	3,0491
Všechny výběry	870,25	22	39,557			
Celkem	955,115	25				