

Komparace profesní přípravy učitele preprimárního vzdělávání ve vybraných státech.

Bc. Miroslava Kultánová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Miroslava Kultánová
Osobní číslo:	H21111
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Komparace profesní přípravy učitele preprimárního vzdělávání ve vybraných státech

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o pregraduální přípravě učitelů mateřské školy v Česku, Slovensku a Polsku.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o profesní přípravě učitelů MŠ a jejich profesionalizaci.

Vymezení výzkumného problému, výzkumných cílů a metodologického postupu.

Realizace kvalitativního výzkumu s využitím obsahové analýzy textových dokumentů a jejich následná komparace.

Interpretace výzkumných zjištění, prezentace závěrů výzkumu.

Sřmnutí výsledků výzkumu s důrazem na možnosti prezentace doporučení pro preprimární vzdělávání v ČR.


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

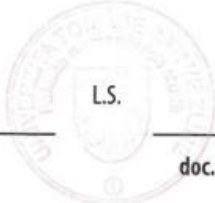
Seznam doporučené literatury:


- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Rooks, C. (2016). *Teacher subject identity in professional practice: teaching with a professional compass*. London: Routledge.
- Spilková, V., & Hejlová, H. (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Petrová, Z., & Horká, H. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**
Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan


L.S.


doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14.4.2023



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, § 47c Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně 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 nahlázení 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 užit 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 jim 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Zabývá se komparací legislativních a dalších textových dokumentů k profesní přípravě učitelů preprimárního vzdělávání v České republice, na Slovensku a v Polsku. Cílem teoretické části je vymezit klíčové pojmy a sumarizovat teoretická východiska o pregraduální přípravě učitelů preprimárního vzdělávání jak v České republice, tak také v EU. Empirická část představuje kvalitativní design a pro jeho realizaci byla zvolena metoda obsahové analýzy textových dokumentů s následnou komparací. Výsledky výzkumu mohou následně posloužit jako inspirace k řešení aktuálního problému profesní přípravy pedagogů preprimárního vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: učitel mateřské školy, učitelská profese, profesní příprava učitele, legislativní dokumenty

ABSTRACT

The diploma thesis has a theoretical-empirical character. It deals with the comparison of legislative and other text documents on the professional training of teachers of pre-primary education in the Czech Republic, Slovakia and Poland. The aim of the theoretical part is to define key terms and summarize the theoretical basis of undergraduate training of teachers of pre-primary education not only in the Czech Republic but also in the European context. The empirical part represents qualitative design and for its implementation the method of content analysis of text documents with subsequent comparison was chosen. The results of the research can then serve as inspiration for solving the current problem of professional training of teachers of pre-primary education in the Czech Republic.

Keywords: kindergarten teacher, teacher's profession, teacher's profession training, comparison

Děkuji Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení a cenné a přínosné rady při tvorbě diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ.....	12
1.1 UČITEL PREPRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.2 UČITELSKÁ PROFESE	14
1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE	17
1.4 PROFESNÍ PŘÍPRAVA	19
2 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ PREPRMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V EU.....	21
2.1 ZAHRANIČNÍ TRENDY VE VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	21
2.2 MODELY PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY PŘEDŠKOLNÍCH PEDAGOGŮ V ZAHRANIČÍ	24
3 PROFESNÍ PŘÍPRAVA V ČESKU, POLSKU A NA SLOVENSKU	27
3.1 ČESKÁ REPUBLIKA	27
3.1.1 Systém profesní přípravy	27
3.1.2 Profesní standard a kariérní systém.....	28
3.1.3 Profesní kompetence	29
3.2 SLOVENSKO.....	30
3.2.1 Systém profesní přípravy	30
3.2.2 Profesní standard a kariérní systém.....	30
3.2.3 Profesní kompetence	30
3.3 POLSKO	31
3.3.1 Systém profesní přípravy	31
3.3.2 Kariérní systém	32
3.3.3 Profesní kompetence	32
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	35
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO VÝBĚR	36
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ METODY	37
4.4 POSTUP PŘI ZPRACOVÁNÍ DAT	37
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ANALÝZA DAT PROFESNÍ PŘÍPRAVY KOMPAROVANÝCH ZEMÍ.....	39
5.1 ANALÝZA LEGISLATIVNÍCH DOKUMENTŮ.....	39
5.1.1 Kvalifikační požadavky	39
5.1.2 Etický kodex.....	43

5.2	ANALÝZA OBSAHOVÉ NÁPLNĚ OBORU PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOGIKA NA VYBRANÝCH UNIVERZITÁCH	45
5.2.1	Pedagogicko psychologická oblast	49
5.2.2	Oborově didaktická oblast.....	51
5.2.3	Oblast povinně volitelných předmětů	54
5.2.4	Oblast praxe	55
5.3	ANALÝZA KARIÉRNÍCH SYSTÉMŮ	57
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	64
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	78
	SEZNAM TABULEK.....	79

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá analýzou a následnou komparací legislativních a dalších textových dokumentů týkajících se profesní přípravy pedagogů preprimárního vzdělávání v České republice, Slovenské republice a v Polsku. Profesní příprava pedagogů preprimárního vzdělávání je v České republice velmi diskutované téma, komparace Česka s ostatními státy bylo proto velmi zajímavé a poučné, protože i přesto, že tyto tři státy jsou svou vzdělávací politikou v mnoha ohledech shodné, ukázalo se, že v profesní přípravě pedagogů je mnoho odlišností. Hlavním cílem diplomové práce je tedy analyzovat dokumenty profesní přípravy pedagogů ve vybraných státech, poté je komparovat a vyhodnotit shody a rozdíly.

Teoretická část je rozdělená do tří kapitol. Cílem první kapitoly je vymezit klíčové pojmy jako je učitel preprimárního vzdělávání, učitelská profese, profesní kompetence a profesní příprava. Druhá kapitola se zabývá pregraduální přípravou pedagogů preprimárního vzdělávání v EU a jejím cílem je představit zahraniční trendy v profesní přípravě v mezinárodním kontextu, a také vymezit modely profesní přípravy učitelů mateřských škol v zahraničí. Třetí, a tedy poslední kapitola se zabývá přímo profesní přípravou v Česku, Polsku a na Slovensku. Cílem třetí kapitoly je částečně nastínit všechny tři státy z hlediska profesní přípravy pedagogů, profesních kompetencí a kariérních systémů.

Cílem praktické části je zjistit, jaké jsou polarities a komplementarity v profesní přípravě pedagogů v České republice, na Slovensku a v Polsku. Praktickou část tvoří metodologie výzkumu, analýza dat profesní přípravy komparovaných zemí s interpretací výsledků, shrnutí dat výzkumu, a také diskuze s doporučením. V první části výzkumu analyzují legislativní dokumenty, konkrétně zákony o pedagogických pracovnících, z hlediska kvalifikačních požadavků na učitelé mateřských škol ve vybraných státech, a také z hlediska etického kodexu. Druhou část výzkumu tvoří analýza obsahových náplní oboru Předškolní pedagogika na vybraných univerzitách a konkrétně analyzují studijní programy univerzit. Ve třetí části výzkumu analyzují kariérní systémy všech tří států, kde se zaměřují především na uvádění učitelů mateřských škol do profese.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Cílem první kapitoly je vymezit klíčové pojmy, které jsou v této problematice nezbytné a prolínají se celou diplomovou prací. V teoretické části bylo důležité udělat rešerši jak v odborné literatuře, tak také v případových studiích vztahujících se ke klíčovým pojmům jako je učitel preprimárního vzdělávání, učitelská profese, profesní kompetence, a především profesní příprava. Níže uvedené pojmy představím, a s odkazem na odborníky detailněji popíšu z hlediska cílů, požadavků a klasifikace.

1.1 Učitel preprimárního vzdělávání

Učitel preprimárního vzdělávání hraje klíčovou roli v procesu výchovy a vzdělávání dětí. Jeho posláním není pouze předávat dětem základní vědomosti, ale také rozvíjet schopnosti, dovednosti a vlastnosti, které děti potřebují pro úspěšné zvládnutí školního vzdělávání a pro přípravu na život v dospělosti. Kromě toho, hraje pedagog předškolního vzdělávání klíčovou roli v podpoře sociálního a emocionálního vývoje dítěte. Wiegerová (2015) uvádí, že interakce učitel – dítě může být důležitým prostředkem ovlivňujícím učitelovo pojetí jeho profese. Ve výpovědích učitelů se často setkáváme s tím, že je společnost stále považuje za „lepší variantu hlídání dětí“ ve věku, než „půjdou do školy“. Pojetí mateřské školy, a tím i profese učitele mateřské školy společností odpovídá právě i to, že ji označují jako „školku“ a učitelku jako „tetu“.

Dle Šmelové (2009) jsou požadavky, které se vztahují k výkonu profese učitele mateřské školy, z hlediska legislativy a kurikula zcela jasně dané. Právní normou, která se zabývá oblastí pedagogických pracovníků je Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákon vymezuje mimo jiné postavení pedagogických pracovníků a požadavky na jejich odbornou kvalifikaci, přičemž požadavky na vzdělání pedagoga mateřské školy předkládá §6. Podle §2: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.*“ Předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka uvádí §3 takto, pedagog:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,

- d) je zdravotně způsobilý,
- e) prokázal znalost českého jazyka (není-li dále stanoveno jinak).

Samotnou definici učitele mateřské školy se zabývá mnoho autorů, mezi odborníky řadíme jména jako jsou J. Průcha, E. Šmelová, V. Spilková, J. Mareš, J. Vašutová, ze zahraničních autorů například autorka B. Kasáčová a další. Tito autoři popisují učitele mateřské školy různě, ale i přesto se v charakteristikách shodují, že učitelé preprimárního vzdělávání jsou obvykle považováni za odborníky, kteří mají výborné komunikační dovednosti, disponují vlastnostmi jako je empatie, laskavost, či trpělivost a dokáží organizovat vzdělávací proces i prostředí. Níže uvedené definice pojmu učitel preprimárního vzdělávání, jak píše Průcha ve své knize, staví učitele do hlavní role ve vzdělávacím procesu jako profesionálně kvalifikovaného odborníka, na kterého jsou zvýšené nároky na přípravu budoucího učitele a na jeho profesní vybavenost. (Průcha, 2001)

Pedagogický slovník uvádí, že učitel je *„jeden základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“*

J. Průcha ve své publikaci dále zmiňuje, že *„k výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní role v interakci se žáky a prostředím.“* (Průcha, Walterová, Mareš 2001)

E. Šmelová (2006) definuje učitele mateřské školy jako *„kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyvrátého, kompetentního převzít zodpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.“*

Jak uvádí Education at a Glance: OECD Indicators *„Učitelé (teachers) jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků.“* Tato definice je založena na třech konceptech: 1. **aktivita**, kdy jsou mezi učitelé řazeni jen ti, kteří vykonávají přímo vyučovací činnost; 2. **profesionalita**, tj. z definice jsou vyloučeny osoby, které pracují ve vzdělávacích zařízeních, ale nevyučují; 3. **vzdělávací program**, tj. zahrnuti jsou jen ty osoby, které vyučují žáky, ale ne ty, které provádějí určité služby týkající se vzdělávání (např. knihovníci, školní psychologové, aj.).

Tímto vymezením se řídí klasifikace pedagogického personálu, jež slouží pro terminologické vymezení kategorie „učitel“ v členských a kandidátských zemích EU, a proto je toto vymezení mezinárodně uznávané (Průcha, 2001). Nové kategorie pedagogických pracovníků v prostředí mateřské školy korespondují s kategoriemi pracovníků, které rozlišuje materiál Key Data on Early Childhood Education in Europe (EACEA, 2014). První kategorie je označována jako pedagogický personál, k němuž náleží učitelé, pedagogové či vychovatelé, kteří mají zpravidla vysokoškolské vzdělání. Označení pedagogové/vychovatelé je používáno pro ty, kteří pracují u mladší věkové skupiny (zpravidla 0-3), zatímco označení učitel je použito při vzdělávání starších tří až šestiletých dětí (Syslová, 2017).

Ať už se budeme řídit jakoukoliv definicí, musíme si uvědomit, že profesionalita učitele není pouze jeho odbornost, ale zejména osobnostní zralost a etika pedagoga. A proto by se profesní příprava učitelů neměla omezit pouze na teoretické pedagogické poznatky a dovednosti, ale především na utváření osobnosti pedagoga jako celku.

1.2 Učitelská profese

Pojem „profese“ znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“. Tato definice plně souvisí i s chápáním učitelské profese, avšak učitelská profese zahrnuje mnoho dalších specifik. Učitelská profese je proto pro jednotlivé kategorie definována na základě tzv. odborné kvalifikace.

Z triády pojmů práce – povolání – profese by učitelství mohlo být laikem zařazeno do libovolné kategorie. Vyznačuje se prací, vyžaduje jistý typ speciálních předpokladů a jistou míru altruismu, což mu dává punc poslání a také je něčím, co nemůže vykonávat neznalec, i proto je pedagog profesionálem. Pokud se ale přesuneme z laických zařazení do teorie o povaze zařazení učitelství, dojde nám, že s tou profesí to až tak jednoduché nebude. Učitelství dnes reprezentuje status jakési semiprofese, což znamená, že ještě nesplňuje všechny požadavky kladené na profesi, ale je na nejlepší cestě je časem naplnit. (Wiegerová, 2015)

V současné době mluvíme o učiteli jako o profesionálovi, a to v souvislosti se snahami o jejich posun k profesionalitě. Inspirující je pohled slovenské autorky B. Kasáčové (2004, s. 22), která uvádí tři úrovně profesionality učitele:

1. **Individuální**, s čímž souvisejí osobnostní předpoklady a charakteristiky učitele – profesionála,
2. **Společenskou**, kde jsou formulovány úkoly a povinnosti profesionála a požadavky společnosti na jeho pracovní výkon a dosahované efekty, jako i akceptovatelné normy jeho profesionálního konání,
3. **Kvalifikační**, kde jsou stanoveny požadavky na vzdělání a další kvalifikační postup.

Základním znakem profesionality je všestranná profesionální odpovědnost. V souvislosti s profesionalitou autorka vymezuje tři základní dimenze, v nichž se profesionalita utváří. Jedná se o:

- *personální* dimenzi profesionality, která se utváří v procesu osobnostního, charakterového dozrání, významným znakem jejího dosažení je osobnostní zralost,
- *etickou* dimenzi profesionality, která je utvářena výchovou, přebíráním mravních vzorců chování, jejím znakem je mravnost – étos učitele, projevující se v chování, jednání, postojích a názorech,
- *odbornou* dimenzi profesionality, která vychází z kvalifikačních požadavků stanovených v legislativě v předepsaném stupni a typu vzdělání, jejímž znakem je kvalifikace.

Průcha (2002) ve své publikaci „*Učitel, současné poznatky o profesi.*“ uvádí několik přístupů, které učitelskou profesi vymezují a objasňují.

- Jako jeden z možných přístupů uvádí, že se učitelství zkoumá a objasňuje z hlediska činností, které učitelé vykonávají. Na základě toho lze profesi detailněji popsat s využitím profesiogramů.
- Dalším přístupem je uvedená typologie učitelské profese, kdy je nutné objasnit, jaké specifické skupiny existují uvnitř této rozsáhlé společenské kategorie – např. učitele primární školy, vysokoškolští učitelé, aj.
- Učitelé lze kategorizovat také podle funkcí – třídní učitel, uvádějící učitel, výchovný poradce, aj.

- Objektivní determinanty – což je zařazení, zda učitelé pracují v demokratické, či restriktivní společnosti, jaké platy pobírají, jaké prestiži se těší v dané společnosti, aj.
- Profesionální dráha – jedná se o objasnění, jaké charakteristiky jsou příznačné pro začátečníky, či experty v učitelství profesí.
- Jedním z přístupů je také příprava pro učitelství povolání, kdy je potřeba uvést na pravou míru, jak se tato příprava učitelů uskutečňuje, jaké požadavky se k této přípravě vztahují apod.

Otázkou profesionality učitele mateřské školy se zabývá také autorka Zora Syslová (2013) ve známé publikaci „Profesionální kompetence učitele mateřské školy.“. Autorka zde uvádí záměr současné vzdělávací politiky EU, kterým je co nejvyšší kvalita vzdělávání dětí předškolního věku (ISCED 0), ale i stupňů následujících.

O osobnosti učitele se mluví v souvislosti s celkovou vzdělanostní úrovní společnosti. Učitel ve všech typech a stupních škol se podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí jejich osobnost. Učitel mateřské školy působí v tomto ohledu na děti mnohonásobně silněji než v dalších stupních vzdělávání, neboť v předškolním věku se zakládají dovednosti trvalého charakteru. Vzhledem k tomu, že učitelé mateřské školy pracují s nejmladšími členy společnosti, sehrávají tak ve společnosti velmi důležitou roli. I přesto, že jsou pro společnost velmi důležití, především v rozvoji a vzdělání dětí, společnosti jsou často zpochybňováni. Dle Syslové (2013) „*je učitelka mateřské školy, více než učitelé ostatních stupňů vzdělávání, veřejností vnímána spíše jako matka než profesionál. Je to možná také vysokým zastoupením žen v této profesi. Mnohdy se za nejdůležitější charakteristiku povolání učitele mateřské školy považuje láska k dětem. Láska k dětem je však spíše motivačním impulzem při výběru povolání, nikoli kritériem kvality zkušeného učitele. Pouze s láskou k dětem si učitel mateřské školy v současné době nevystačí. Také on potřebuje být vybaven širokým spektrem znalostí a dovedností, které dokáže využívat v každodenní praxi.*“ Autorka uzavírá tuto problematiku myšlenkou, že na učitelé mateřských škol nebyly ještě nikdy kladeny tak vysoké nároky, a proto nyní stojí před velkým tlakem společnosti měnit své poslání, role a způsoby práce. Naskytuje se velká příležitost k tomu, aby si pedagogové ujasnili své postavení a role, v opačném případě bude jejich profesionalita i nadále zpochybňována.

Poměrně nový pohled na profesi učitele mateřské školy přináší autorka A. Wiegerová (2015) ve své publikaci *„Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula.“* Dle Wiegerové, je dnes mateřská škola institucí, na kterou se nedíváme už jen jako na místo mateřské péče o dítě. Z různých důvodů se jí přisuzuje značná vážnost a nezastupitelná úloha v životě dítěte. S takovým náhledem přichází i transformace role učitele mateřské školy, kdy není důležitý jen láskyplný vztah učitele k dítěti, ale také jeho schopnost odevzdat mu základy, které napomáhají lepší připravenosti a vyšší úspěšnosti dítěte ve školním prostředí. V tomto kontextu se jeví nárok na vyšší učitelskou kvalifikaci jako legitimní požadavek.

Na Slovensku stejně jako v České republice se pozice mateřské školy upevňuje a stává se součástí soustavy škol, s čímž následně souvisí postavení, profesionalita i samotné vzdělávání pedagoga. (Wiegerová, 2015)

1.3 Profesní kompetence

Ke zvyšování profesionální úrovně učitele, resp. standardizace jeho profese, byl vytvořen profesní standard, který obsahuje sumář profesních kompetencí a profesních požadavků na učitele. Modely, v nichž se strukturují profesní kompetence učitele, jsou výsledkem víry v nárůst jeho profesionality a v hlubší porozumění jeho profesi (Švec, 2005), ale jsou také odpovědí na tlaky OECD (Rýdl, 2014) a taktéž neoliberálních tlaků na akontabilitu školy a školského systému, protože obsahují měřitelné ukazatele, kterými je možné explicitně vyjádřit kvalitu. (Wiegerová, 2015)

Profesní kompetence učitele mateřské školy zahrnují širokou škálu dovedností a schopností potřebných pro vedení a vzdělávání dětí v předškolním věku. Tyto kompetence se dají shrnout do několika oblastí:

- pedagogické kompetence – pedagog by měl být schopen plánovat a realizovat vzdělávací aktivity, rozvíjet kognitivní, jazykové, motorické, emoční a sociální dovednosti dětí;
- komunikativní kompetence – pedagog by měl mít velmi dobré komunikační dovednosti, schopnost komunikovat s dětmi, rodiči a kolegy v souladu s pedagogickými cíli, zahrnující také schopnost učit děti komunikovat mezi sebou;

- psychologické kompetence – učitelé by měli disponovat schopnosti porozumět individuálním potřebám dětí, být schopni se jim přizpůsobit a být citliví k jejich emočním a sociálním potřebám;
- organizační a řídicí kompetence – pedagog by měl umět plánovat a organizovat vzdělávací aktivity a akce pro děti, zajistit jejich hladký průběh, mít schopnost řídit a motivovat tým pedagogů a dalších pracovníků mateřské školy;
- profesní vzdělávací a metodické kompetence – pedagog by měl mít také schopnost sledovat vývoj nových vzdělávacích metod a technologií a aplikovat je v praxi, být schopen se flexibilně přizpůsobit potřebám dětí a jejich rodin;
- vztahové kompetence – učitel mateřské školy by měl být schopen navazovat a udržovat kladné vztahy s rodiči a dalšími pracovníky mateřské školy a měl být otevřený novým nápadům a schopnost pracovat v týmu.

Studijní programy oboru Učitelství pro mateřské školy obvykle vychází z modelu kompetencí Vašutové (2001, s. 25), ve kterém každá kompetence obsahuje soubor vědomostí, dovedností a postojů, které jsou v rámci přípravného vzdělávání rozvíjeny prostřednictvím řady odborných kurzů, které spolu utváří celek. Vašutová vymezuje kompetence jako *„receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní.“*

Model kompetencí od Vašutové (2001) obsahuje tyto kompetence:

- kompetence předmětová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence manažerská a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Profesní kompetence učitele mateřské školy vymezila také I. Gillernová (2003) do čtyř skupin:

1. sociálně – psychologické profesní dovednosti, kdy jsou učením získávané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v síti sociálních vztahů;
2. oborové – profesní dovednosti, které jsou spojené s obsahem realizovaných činností, s několika oblastmi rozvoje dítěte mladšího školního věku;
3. metodické profesní dovednosti;
4. speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti, kdy pedagog rozlišuje a respektuje individualitu dítěte, přizpůsobuje styl práce jednotlivcům i skupinám.

Na Slovensku i v České republice proběhly iniciativy různých autorů a autorských týmů, které formulovaly různé taxonomie kompetencí a způsobů kariérního růstu (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, aj.), avšak politická obec tyto taxonomie kompetencí příliš nerespektovala. Ačkoliv se uvádění autoři vyjadřují k profesionalizaci hlavně optikou učitele základní, příp. střední školy, Burkovičová a Kropáčková (2014) identifikovaly také ty pokusy, které reflektují učitele mateřské školy a sumář jeho profesních kompetencí.

„Na jedné straně tu máme sumář sociologických kritérií, která definují profesi jako prestižní činnost, která si zaslouží společenské ohodnocení, na druhé straně sumář profesních standardů a kompetencí, které, jak věříme, v sobě nesou potenciál posílit učitelskou práci.“ (Wiegerová, 2015)

1.4 Profesní příprava

Profesní příprava učitele mateřské školy se dá považovat za jakýsi vzdělávací program, který má za úkol připravit budoucí učitele na výkon své profese. Během profesní přípravy učitelů preprimárního vzdělávání se studenti vzdělávají nejen o výchově a vzdělávání dětí, ale také o vývojové psychologii dětí, vzdělávacích metodách a strategiích, o tom, jak pracovat s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také o tom, jak vytvořit bezpečné a podpůrné prostředí v mateřské škole. Profesní příprava je tedy proces získávání vzdělání, zkušeností a dovedností potřebných pro úspěšný výkon učitele mateřské školy, je to proces získání potřebných kompetencí a zvýšení produktivity a úspěšnosti. Tento proces může zahrnovat různé formy vzdělávání a praxe, včetně formálního vzdělání na středních, odborných, či vysokých školách. Studenti absolvují různé kurzy a praxe, které jim umožňují aplikovat své znalosti v praxi, mohou také navštěvovat mateřské školy a pozorovat

práci zkušených učitelů, či se sami zapojit do vedení mateřské školy pod dohledem zkušeného učitele, či ředitele. Cílem profesní přípravy učitele mateřské školy je tedy připravit učitele s dostatečnými znalostmi a schopnostmi pro efektivní vedení mateřské školy a poskytnout dětem kvalitní vzdělání a podporu ve svém vývoji.

Přípravným vzděláváním učitelů mateřských škol se poměrně do hloubky zabývá autorka Zora Syslová, která se domnívá, že „*zvyšování kvality učitelů v souvislosti s úsilím o zvyšování kvality školního vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí. Doklady můžeme najít v mezinárodních dokumentech UNESCO, OECD apod.*“ Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za důležitý činitel vzdělávacích reforem (Syslová, 2013). Kotásek (2001) in Wiegerová (2015) uvádí, že OECD se již před 14 lety zabývalo pregraduální přípravou učitelů a ve své zprávě o stavu předškolní výchovy vznesli požadavek, aby pedagogové preprimárního vzdělávání byli vzdělávání také v terciární sféře.

Důležitou součástí profesní přípravy není pouze získávání teorie, ale také získání praxe, kdy učitelé mají příležitost vyučovat a získávat zpětnou vazbu od zkušených kolegů. Syslová ve své publikaci „*Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi.*“ uvádí koncepci přípravného vzdělávání, a to vymezením tří konceptů na základě pedeutologického výzkumu a teorie.

Jedná se o:

- *pojetí učitelství založené na důkazech* (evidence-based education)
- *pojetí učitelství založené na znalostech* (knowledge-based)
- *model učitele jako reflektivního praktika.*

Model učitele jako reflektivní praktika je v posledních patnácti letech čím dál větším trendem v oblasti přípravného vzdělávání učitelů a směřuje k propojování teorie s praxí, což je pro studenty učitelství velmi důležité. Dle Syslové (2017) panuje obecná shoda na tom, že reflektivní praxe znamená „*proces učení se prostřednictvím zkušeností a ze zkušeností s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi.*“

Vzhledem k rychle se měnícím technologiím, která vyžaduje stále vyšší úroveň odbornosti, se profesní příprava učitelů stává čím dál důležitější. Z výše uvedeného vyplývá, zda je v ČR dostačující pouze příprava na úrovni středoškolského vzdělání, přičemž v jiných státech je požadována kvalifikace minimálně na úrovni bakalářského vzdělání.

2 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ PREPRMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V EU

Pregraduální příprava učitelů v oblasti preprimárního vzdělávání je v pedagogickém prostředí vymezená jen velmi zřídka, obvykle se směřuje spíše k profesní přípravě učitelů vyšších stupňů vzdělávání a učitelé mateřských škol jsou zmíněni pouze okrajově. Také kariérní systémy jsou obvykle orientovány na učitelé školního vzdělávání. Vzhledem k tomu, že na učitelé mateřských škol v oblasti kvalifikace nejsou kladeny tak vysoké požadavky, většina výzkumů směřuje k profesní přípravě učitelů základních škol. V Česku a na Slovensku se touto problematikou zabývá například Vladimíra Spilková, Adriana Wiegerová, či Zora Syslová. Mnoho informací k pregraduální přípravě v mezinárodním kontextu přináší Internetové stránky Evropské komise Eurydice, a také organizace OECD.

Evropská komise ve svém sdělení „*Přehodnocení vzdělávání*“ zdůrazňuje význam přípravného vzdělávání učitelů a vyzývá jednotlivé země, aby prověřily jeho účinnost a kvalitu pro účely vzdělávání a podpořily uvádění do učitelské profese. Jak uvádí Eurydice ve své zprávě „*Profese učitele v Evropě*“, rada EU uznává, že poměrně často dochází k předčasnému opouštění svého povolání učiteli, a považuje vzdělávání učitelů za „*nedílnou součást širšího politického cíle, jímž je zvýšení atraktivity a kvality této profese, která mimo jiné vyžaduje, aby byla přijímána opatření pro vhodný výběr učitelů, pro jejich přijímání a udržení v povolání, pro efektivní přípravné vzdělávání učitelů a pro podporu na počátku jejich kariéry.*“ Začínající učitelé by měli být schopni uvádět teorii do praxe a neustále znovu sami sebe hodnotit, jak vyučují. (Eurydice, 2015)

Samotnými modely pregraduální přípravy, ať už v českém nebo mezinárodním kontextu, se studie zabývají už častěji. Následující část práce popisuje zahraniční trendy v pregraduální přípravě pedagogů, společné prvky ve vzdělávání učitelů mateřských škol v zemích EU, a také představí jednotlivé modely pregraduální přípravy v zahraničních zemích.

2.1 Zahraniční trendy ve vzdělávání učitelů mateřských škol

Profesní příprava učitelů mateřských škol se v mezinárodním kontextu rozlišuje v závislosti na zemi a regionu. Spilková (2004) tvrdí, že základním znakem stávajících způsobů vzdělávání učitelů MŠ v zemích s rozvinutým vzdělávacím systémem je rozmanitost. V zemích EU však existují některé společné prvky, které se v této oblasti vyskytují, řadí se zde trendy jako:

- posun vzdělávání učitelů do vyšší kategorie přípravy (terciární, univerzitní),
- sjednocování přípravy učitelů preprimárního a primárního vzdělávání (např. společná příprava s učiteli prvního stupně nebo specifická příprava pedagogických odborníků pro věk čtyři až osm, popřípadě dvanáct let),
- legislativní sjednocení požadavků na přípravu pedagogů pro předškolní vzdělávání pod patronací státu (Standardy učitelského vzdělání),
- konkretizace obsahových požadavků, sjednocení kompetencí,
- úsilí o povýšení profesního statutu (požadavek úplné profesní kvalifikace na státních a akreditovaných zařízeních, sjednocení přípravy učitelů MŠ s učiteli prvního stupně, platové zrovnoprávnění učitelů MŠ s ostatními učiteli).

V posledních letech se stále více klade důraz na vysokoškolské vzdělání pro učitele mateřských škol. Mnoho zemí vyžaduje minimální stupeň bakalářského nebo magisterského titulu v oblasti vzdělávání, aby se stali kvalifikovanými učiteli mateřských škol. V některých zemích může být kvalifikace rozšířena o odborné kurzy nebo programy v oblasti speciální pedagogiky, psychologie a rozvoje dítěte.

Jako trend v pregraduální přípravě učitelů MŠ v mezinárodním kontextu se dá považovat také zaměření na praxi. V mnoha zemích jsou učitelé mateřských škol vzdělávání prostřednictvím praxe, která zahrnuje stáže, praxi na pracovištích, či spolupráci s mentory. Hranici mezi praxí a teorií postavil striktně Schön; kdy vzdělávání pracuje s vizí učitele jako reflektujícího praktika, jehož učení je ukotvené do zkušenosti, která vyžaduje uvažování o situaci v průběhu činnosti. Pedagog si uvědomuje své reakce na situace a dává je do vztahu se svými dosavadními zkušenostmi. Vzdělávání pedagogů je tedy postaveno na praxi, kdy je učitelské poznání budováno od zkušenosti (Wiegerová, 2015). Dle European Commission (2007 podle Wiegerové, 2015) spojení teorie a praxe podporují i politické dokumenty, v nichž je patrné podcenění teorie a podněcují propojení univerzitního učitelského vzdělávání se světem práce. V mezinárodním kontextu se také v posledních letech stále více klade důraz na inkluzivní vzdělávání. V přípravě na profesi učitelů MŠ se mimo jiné často zaměřují na vývoj kompetencí v oblasti multikulturního vzdělávání a komunikaci s rodiči a komunitou. Wiegerová (2015) tvrdí, že sociální inkluze v předškolním vzdělávání je rovněž hlavním tématem dokumentů Evropské komise. „*Investice do preprimárního vzdělávání má vysokou návratnost v podobě sociální adaptace potřebné pro připravenost jednotlivců pro život ve společnosti. Na Slovensku stejně jako v ČR se pozice MŠ upevňuje a stává se součástí*

soustavy škol, s čímž následně souvisí postavení, profesionalita i samotné vzdělávání pedagoga.“

Ať už tento trend považujeme za pozitivní, či nikoliv, jak bylo již doloženo současnými daty o složení českých učitelů dle pohlaví, feminizace v této profesní skupině dosahuje vsutku vysoké úrovně. Jak konstatují experti OECD (2001), ve všech zemích OECD vysoce převažují ženy jako učitelky v předškolní výchově, v primárních i sekundárních školách. Dle Václavíkové (2007) ženy vnímají učitelkou profesi jako vhodnou pro skloubení s rodinným životem a výchovou vlastních dětí. Dochází k uzavírání tzv. gender kontraktu, který představuje nastavení takových podmínek v daném povolání, které umožňují snadnou kombinaci s naplňováním ženské genderové role. Tyto podmínky pak zajišťují trvale vysoký zájem žen o dané povolání (Kasášová & Cabanová, 2009). Ve vyšších úrovních školství se podíl mužů již zvyšuje. (Průcha, 2002)

Předmětem zájmu téměř celosvětové diskuse, se v posledních letech stává otázka kvality předškolního vzdělávání, obecně můžeme říct, že kvalita školy je komplexní fenomén, který vychází z multidimenzionálního pojetí vzdělávání. To, jak vzdělávání ve škole probíhá, je ovlivněno širším kontextem a podmínkami, které škola pro svoji činnost má (Kasčák, 2010; Spilková & Tomková, 2010). Aby bylo předškolní vzdělávání kvalitní, mělo by docházet k didakticky funkčnímu spojení mezi obsahem činnosti dětí, obsahem oborů a cíli, k nimž výuka směřuje (Janík, 2013). Velkou váhu této problematice přikládá nejen Evropská unie, ale také celosvětové organizace jako jsou UNESCO nebo OECD. Syslová (2017) a další autoři spojují kvalitu školy a výuku v ní s kvalitou učitele (Janík et al., 2013; Spilková & Tomková et al., 2010 in Syslová, 2017), předpokládají, že „*profesně lépe disponovaný učitel zajistí pro své žáky i lepší vzdělávací kvalitu vyučování a učení*“ (Janík et al., 2013, in Syslová, 2017). Experti z OECD (2000) vymezili ve své expertní zprávě několik doporučení týkajících se profesní přípravy pedagogů:

- pro předškolní vzdělávání zajistit dostatečné profesionální zázemí, které bude odpovídat aktuální situaci – potřeba pracovat s více profesionálnějším a náročnějším způsobem, vyrovnat se s vyšší autonomií a odpovědností, zvládat širší spektrum odborných i osobních kompetencí;
- uplatnit požadavky na práci pedagogů ať už v odborné pregraduální přípravě, a to zavedením terciárního vzdělávání na úrovni vyšších odborných, či vysokých škol, tak také v dalším vzdělávání pedagogů;

- zajistit, aby učitelství pro mateřské školy bylo zařazeno mezi koncesované profese;
- věnovat dostatečnou pozornost tomu, že pouze někteří absolventi předškolních oborů nastupují do mateřských škol jako učitelé;
- zlepšit atraktivitu profese zvýšením mezd učitelů;
- zapojit do předškolního vzdělávání více pedagogů – mužů.
- Významnou oblastí je také rozvoj technologií. Vzhledem k jejich rychlému rozvoji a jejich stále většímu využití ve vzdělávání, by měli být učitelé mateřských škol vybaveni, či dovybaveni dovednostmi pro využívání digitálních nástrojů a technologií.

Odborníci z OECD kladou důraz především na posun ke vzdělávání předškolních pedagogů do terciární sféry, ať už na úrovni univerzitního, či neuniverzitního studia, stejně tak podporují rozvoj všech forem dalšího vzdělávání. Upozorňují však na skutečnost, že vzdělávání preprimárních pedagogů si musí zachovat svou specifikou (VÚP Praha, 2004). Druhým příkladem kritérií kvality předškolního vzdělávání je možné nalézt v americké studii Lewis & Burd-Sharps z roku 2011. Studie v oblasti profesní přípravy učitelů uvádí, že učitelé musejí mít nejméně bakalářské vzdělání, se specializací na vzdělávání dětí předškolního věku a učitelé musejí absolvovat nejméně 15 hodin dalšího profesního výcviku ročně (Syslová, 2017). Mnohé výzkumy i zprávy Evropské komise či OECD, které se o výzkumná zjištění opírají, zdůrazňují, že definice kvality závisí nejen na kulturních hodnotách, širším chápání dětství, ale také na kvalitě učitele. V posledních dvaceti letech mnoho evropských i jiných vyspělých zemi světa vytváří profesní standardy jako normy kvality pro výkon učitelské profese. Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Tyto profesní standardy mohou mít podobu profesních kompetencí nebo klíčových profesních činností a často jsou považovány za východisko především pro učitelké vzdělávání, rozvoj a evaluaci učitelů (Syslová, 2017).

2.2 Modely pregraduální přípravy předškolních pedagogů v zahraničí

V zahraničí existují různé modely pregraduální přípravy učitelů mateřských škol, které se liší v délce trvání, formě a obsahu. V Evropské unii jsou modely profesní přípravy velmi variabilní a jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících vývoj těchto modelů v jednotlivých zemích je úroveň centralizace vzdělávacího systému a rozhodování ohledně profesní přípravy učitelů. Některé země mají systém decentralizovaný a každá škola má

poměrně velkou autonomii při výběru a organizaci pregraduální přípravy pedagogů, zatímco v jiných zemích rozhodování o profesní přípravě učitelů často zaštiťuje ministerstvo školství.

Syslová (2017) vymezuje pro ilustraci obecné příklady vzdělávání učitelů preprimárního vzdělávání, ISCED 0, v zemích EU. Ve většině z nich jde o terciární úroveň, vzhledem k tomu, že *sekundární úroveň* je v současné době realizována pouze v České republice a Rakousku, dále na Slovenku a na Maltě. Paralelní příprava (SŠ a VŠ) je v několika zemích. Ve Spojeném království, Francii a Kypru je příprava učitelů pro předškolní vzdělávání téměř totožná s přípravou učitelů primárního vzdělávání. V Irsku a Nizozemsku samostatné vzdělávání pedagogů mateřských škol není vůbec zavedeno. Terciární *neuniverzitní příprava*, zpravidla neposkytující učitelskou kvalifikaci, probíhá v Belgii, Dánsku, Irsku, Lucembursku, Nizozemsku Portugalsku, Švýcarsku, Maďarsku a Polsku. Tento model je zaměřen na přípravu pomocných pedagogických pracovníků – asistentů, pečovatelek. Terciární *univerzitní příprava* je realizována ve Finsku, Itálii, Řecku, Španělsku, Švédsku, Velké Británii a Bulharsku.

Model založený na středoškolském vzdělávání

Tento model je uplatňován v zemích jako je Česká republika, Slovensko, či Rakousko. Vzdělávací program je dostupný na středních školách a trvá obvykle čtyři roky, absolventi získají maturitní vysvědčení a mohou nastoupit do zaměstnání. Například v Německu, kde předškolní vzdělávání a péče nejsou součástí státem organizovaného školského systému v Německu, ale jsou přiděleny sektoru péče o děti a mládež (Eurydice, 2023) nemají pracovníci mateřských škol statut učitele, ale vychovatele (Spilková, 2004). Příprava těchto „vychovatelů“ probíhá na středních školách po ukončení reálky a po minimálně dvouleté praxi v oblasti sociální práce nebo nejméně desetiletém ekvivalentním studiu. Pedagogičtí pracovníci v oblasti péče o děti v raném dětství tvoří především Erzieher/Erzieherinnen, čímž se rozumí uznání pracovníci v oblasti péče o děti a mládež (Eurydice, 2023), musí vykonat státní zkoušku s možností velkého uplatnění v již zmíněné oblasti, včetně ústavu pro postižené. (Spilková, 2004)

Model založený na vysokoškolském vzdělání

„Jednotící výzvou pro posun přípravy učitelů mateřských škol na terciární úroveň se stalo zavedení dvoustupňového studia na evropských univerzitách, které jako jeden z úkolů vytyčilo Zasedání ministrů evropských zemí v Bologni v roce 1999.“ (Spilková, 2004)

Jako příklad si zde můžeme uvést Dánsko, kde pedagogičtí pracovníci preprimárního vzdělávání a péče musí vystudovat vysokou školu. Pedagogičtí a pečovatelské pracovníci předškolních institucí jsou rozděleni do dvou kategorií zaměstnanců, sociální pedagog a osoba pečující o děti v předškolním vzdělávání a péči. Vzdělání těchto pedagogů probíhá na vysokých školách aplikovaných věd a odborných školách. Délka vzdělávání je tři roky a většinou probíhá přijímací zkouška a posouzení způsobilosti.

Také na Kypru musí všechny učitelky mateřských škol ve veřejném sektoru absolvovat vysokou školu. Většina pedagogů jsou absolventi Kyperské univerzity s bakalářským titulem. Na druhou stranu pracovníci v jeslích nemusí mít žádnou pedagogickou kvalifikaci, protože dle politiky Kypru s v jeslích poskytuje spíše péče než vzdělání. Další zemí je Slovinsko, kde jsou realizovány programy *„počátečního vzdělávání pro předškolní a školní učitele.“* Požadovanou kvalifikaci pro učitele mateřských škol vymezují školské zákony. Pedagogové preprimárního vzdělávání musí *„dokonale ovládat spisovný jazyk, mít řádnou kvalifikaci stanovenou zákonem a dalšími nástroji a musí složit odbornou zkoušku. Zákon upřesňuje úroveň vzdělání; Sekundární nástroje specifikují obory vzdělanostní kvalifikace.“* (Eurydice, 2022)

3 PROFESNÍ PŘÍPRAVA V ČESKU, POLSKU A NA SLOVENSKU

V následujících podkapitolách popíšu vybrané sáty, a to jak z hlediska systému profesní přípravy, tak také nastíním kariérní systém a profesní kompetence. Tyto země jsou systémem profesní přípravy i profesními kompetencemi pedagogů velmi podobné, i přesto jsou zde prvky, které jsou rozdílné. Značné rozlišnosti můžeme shledat také v kariérních systémech jednotlivých zemí.

3.1 Česká republika

Pro profesní přípravu učitelů v České republice je charakteristický nejednotný přístup. Vážne společný postup státu (MŠMT) a konkrétních zaměstnavatelů (ředitelů škol). Nově vznikající dokumenty MŠMT, především návrh zákona o pedagogických pracovnících a změny jeho některých zákonů, pro nás důležitá úprava předpokladů pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich vzdělávání a kariérní systém, jsou pokusem o nápravu tohoto stavu. (Kasáčová & Cabanová, 2009)

Projekt MŠMT „*Strategie 2030+*“ si dala za cíl vytvořit kompetenční profil učitele, a také zpřehlednění systému kvalifikačního vzdělávání. Autoři tvrdí, že dobře připravení a motivovaní učitelé – profesionálové, jsou nutným předpokladem kvalitního vzdělávání. Z tohoto důvodu vytvoří kompetenční profil učitele, který bude pro všechny učitele, bez ohledu na jejich cestu k profesi, definovat kvalitu pedagogické práce v různých fázích profesního kontinua a rozvoj kompetencí pro celý profesní život. Systém kvalifikačního vzdělávání by měl být natolik atraktivní, aby stimuloval zájem o učitelskou profesi, podchytil všechny zájemce a efektivně je připravoval pro dynamicky se proměňující práci učitele. (MŠMT, 2020)

3.1.1 Systém profesní přípravy

Profesní příprava učitelů mateřské školy se v České republice řídí zákonem o pedagogických pracovnících a jeho prováděcími předpisy. Tento zákon stanovuje minimální vzdělání, které musí pedagog v mateřské škole mít. Jedná se o vzdělání buď středoškolské, které je v České republice dostačující, nebo také o vzdělání vysokoškolské, magisterské, případně bakalářské a následné magisterské studium se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Pro absolvování studia musí student složit státní závěrečné zkoušky.

„Ze školského zákona vyplývá, že učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci v rámci vysokoškolského zákona studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti

pedagogických věd zaměřeným na pedagogiku předškolního věku nebo vyšším odborným vzděláním, či středním vzděláním v rámci vzdělávacího programu v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání.“ (Šmelová, 2009)

Kromě vzdělání je také důležitá praxe, kterou musí pedagog splnit v rámci studia. Tuto praxi mohou studenti vykonávat v rámci odborných praxí v mateřských školách, popřípadě i ve školní družině, pokud se jedná o středoškolské vzdělání.

3.1.2 Profesní standard a kariérní systém

Profesní standardy jsou obvykle formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Mohou mít podobu profesních kompetencí, nebo klíčových profesních činností. Často jsou považovány za východisko především pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení učitelů. (Syslová, 2017)

Profesním standardem každého pedagoga se rozumí jistým způsobem kvalita práce učitele. Kvalitu si můžeme definovat jako míru určitého stavu, tedy to, co může nabývat různých hodnot a co je popsitelné pomocí kritérií a indikátorů (Syslová, 2013). Kvalitní pedagog by měl dle Průchy & Kořátkové, 2013, vytvářet s dětmi i rodiči otevřené pozitivní vztahy, znát a vnímat věkové zvláštnosti a individuální stav dítěte, volit takové postupy a metody, které jsou vhodné vzhledem k jednotlivcům i skupinám dětí, stanovovat si cíle vzdělávání a s nimi připravovat atraktivní činnosti pro děti, být schopen organizace a přijímat dětské nápady, také být schopen sebereflexe.

V českém kontextu se v posledních letech kvalita učitele a profesní standard dostávají do popředí v zájmu vzdělávací politiky. Jako příklad zde můžeme zmínit projekt MŠMT „*Podpora práce učitelů, ustavení grémia pro problematiku učitelského studia na vysokých školách a tvorba minimálních standardů učitelství*“. Především problémy s připraveností učitelů na nové požadavky v důsledku kurikulární reformy, zdůraznily potřebu jasně definovat nové role a profesní kompetence, které jsou předpokladem kvalitního vykonávání profese. (Spilková, 2010 in Syslová, 2017)

Poslední kariérní systém a s ním spojený standard kvality učitele vznikl v dílně *Národního institutu pro další vzdělávání* v rámci projektu IPn *Kariérní systém* (Kariéra), jehož cílem bylo umožnit celoživotní zvyšování kvality práce učitelů s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel. (NIDV, 2015 in Syslová, 2017). Tento kariérní systém se však stal terčem kritiky a byl zavržen novým ministerstvem školství.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, obsahuje § 29, který se zabývá kariérním systémem, který je zde chápán jako soubor pravidel pro zařazování pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Podmínkou pro zařazení do vyššího kariérního stupně je výkon specializovaných nebo řídicích činností. Takto navržený kariérní systém nedává žádné motivační podněty ani možnosti zvýšení platu těm učitelům, kteří neusilují o funkce, ale jde jim o zvyšování kvality pedagogické práce a profesní rozvoj směrem k pedagogickému mistrovství či expertnosti. (Michalek & Spilková, 2017)

3.1.3 Profesionální kompetence

V České republice, s odkazem na Syslovou (2017), byl schválen model kvalitního učitele, kterým se stal evaluační nástroj *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Základem *Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy* jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují **profesionální kompetence** učitele, chápány jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V nástroji jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v osmi oblastech:

- plánování vzdělávací nabídky,
- prostředí pro učení,
- proces učení,
- hodnocení vzdělávací pokroků dětí,
- reflexe vzdělávání,
- rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností,
- profesní rozvoj učitele.

Soubor klíčových kompetencí učitelky mateřské školy byl také publikován jako výstup z resortního výzkumu MŠMT ČR „Podpora práce učitelů“ ve sborníku „Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém“. V kategorii učitele mateřské školy se jedná o kompetence předmětovou; didaktickou a psychodidaktickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažérskou a normativní; profesně a osobnostně kultivující a tzv. ostatní předpoklady. (Nelešovská, 2003)

3.2 Slovensko

3.2.1 Systém profesní přípravy

Profesní příprava učitelů preprimárního vzdělávání na Slovensku je vymezena v zákoně č. 138/2019 Z. z. *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Minimální kvalifikací vyžadovanou pro učitele mateřských škol je střední odborné vzdělávání ve studijním programu „*Učiteľství mateřských škol*“. Pedagogové se však mohou vzdělávat také na vysokých školách v bakalářských, či magisterských studijních programech. Od roku 2005 otvírají téměř všechny pedagogické fakulty na Slovensku ve studijním oboru *predškolská a elementárna pedagogika* tříletý bakalářský studijní program, který ve svém profile absolventa nabízí učitelství mateřské školy. (Kasáčová & Cabanová, 2009)

3.2.2 Profesní standard a kariérní systém

Na Slovensku je kariérní systém ukotven legislativně, v zákoně č. 138/2019 (zákon o pedagogických zamestnancoch). Učitelé jsou během své kariéry zařazeni do jednoho kariérního stupně v závislosti na typu ukončeného vzdělávání v profesním rozvoji a získané atestace. Dle Eurydice (2022) je kariérní systém na Slovensku souborem pravidel pro kariérní postup a pobídky, poskytuje pedagogickým a odborným zaměstnancům platový postup, bonusy, i volno za účast na školení nebo atestační zkoušce, a nakonec také pedagogové a odborné zaměstnance motivuje k profesnímu růstu. Každý kariérní stupeň odráží obtížnost práce pedagogického pracovníka a stupeň odborné způsobilosti.

Syslová (2017) tvrdí, že úroveň kariérního systému jsou určeny speciálně pro učitele předškolního vzdělávání a vznikly na základě Konceptie profesijného rozvoje učitelov v kariérním systému (2006). Při tvorbě profesních standardů byly dle Syslové vymezeny tři základní dimenze – kompetence orientované na žáka, kompetence orientované na edukační proces a kompetence orientované na seberozvoj učitele předškolního vzdělávání.

3.2.3 Profesní kompetence

Profesní kompetence učitele na Slovensku jsou téměř totožné, jako profesní kompetence pedagoga v České republice, či jiných státech EU. Profesní kompetence pedagogů preprimárního vzdělávání vyhrazuje několik autorů, pro Slovensko jsem zvolila dělení dle Lipnické, které uvádí Kasáčová & Cabanová (2009) ve své publikaci „*Učiteľ v preprimárnej a primárnej edukácii teória, výskum, vývoj*“.

Dle Lipnická (2007) in Kasáčová & Cabanová (2009) „pedagóg – špecializovaný učiteľ“:

- realizuje preprimárnu edukáciu detí,
- podporuje komplexný rozvoj a kultiváciu celej osobnosti dieťaťa.
- proces edukácie cielene programuje, projektuje, realizuje a evalvuje,
- v edukačnom procese prepája a využíva životnú realitu,
- zámerne vytvára situácie, v ktorých dochádza k viacerým druhom učenia sa detí.“

3.3 Polsko

3.3.1 Systém profesní přípravy

Profesní přípravu v Polsku a tím i kvalifikační požadavky na učitele mateřských škol upravuje *Ministerstwo Edukacji Narodowej*. Detailněji kvalifikaci, povinnosti a práva učitele, a také kariérní systém popisuje Charta učitele (*Karty nauczyciela*), která prošla v srpnu v roce 2022 novelizací. Dle *Karty nauczyciela* a Zákona o vysokých školách byly vymezeny vzdělávací standardy pro pedagogické obory v rámci vysokoškolského studia. Jedná se o studium bakalářské, navazující magisterské, a také celoživotní vzdělávání. Pregraduální příprava učitelů mateřských škol je momentálně realizována pouze ve formě bakalářského a navazujícího magisterského studia. V Polsku není realizováno pětileté magisterské studium pro učitele mateřských škol, ani pro učitele pro 1. stupeň ZŠ.

V Polsku jsou studijní programy pro přípravu učitelů mateřských škol obvykle organizována jako dvouoborová studia. Bývají zde kombinace oborů jako Primární a preprimární pedagogika, která poskytuje přípravu učitelů pro mateřské školy a 1. – 3. ročník základní školy.

Dle Eurydice (2023) funkci učitele preprimárního vzdělávání v Polsku může zaujmout osoba, která:

- má vysokoškolský diplom (titul) a dokončil učitelskou/pedagogickou přípravu nebo absolvoval program v instituci připravující přípravné učitele a nastoupil na pozici, pro kterou má dostatečnou kvalifikaci;
- respektuje základní morální zásady; a
- splňuje zdravotní požadavky pro výkon povolání.

3.3.2 Kariérní systém

Od roku 2000 platí kariérní systém, který je upraven dle Charty učitele, která legislativně upravuje práva a povinnosti učitelů. Charta učitele podrobně upravuje aspekty, jako jsou povinnosti učitelů; kvalifikační požadavky; profesionální propagace; vznik, změnu a ukončení pracovního poměru; pracovní podmínky, a další aspekty. (Eurydice, 2023)

Učitelé v Polsku mají třináctý plat a po sedmi letech mají právo na rok placeného zdravotního volna. Mezi platem učitele experta a začínajícího učitele je značný rozdíl, a to díky kariérnímu růstu a příplatkům.

V souladu s novelou Charty učitelů (ze dne 5. srpna 2022), bude začínající učitel – tj. učitel, který není držitelem stupně profesního postupu – provádět úvodní program podporovaný zkušeným učitelem jako mentorem, získat stupeň profesního postupu jmenovaného učitele. Dle nových předpisů je zaškolení povinné pro začínající učitele a je spjata s profesním povyšováním učitelů, a také zahrnuje prvek hodnocení výkonu. Tento zaškolovací program trvá 3 roky a 9 měsíců a během tohoto programu je učitel nápomocen mentorem, které povinně určí ředitel školy. (Eurydice, 2023)

3.3.3 Profesní kompetence

V polské pedagogické literatuře lze nalézt různé definice profesních kompetencí učitele. V. Strykowski (2007) hovoří především o kompetencích učitelů jako o kvalifikaci nezbytné pro efektivní výkon této profese. M. Walczak (1997) formuluje jednu z definic kompetencí jako: harmonické složení znalostí, dovedností a porozumění, je to zvláštní vlastnost „chci to dělat dobře“, která se prokazuje dovednostmi na úrovni stanovenou společenskými standardy. (Kasáčová & Cabanová, 2009)

M. Dudzikowa (1993) uvádí, že pojem kompetence se stává současným trendem v pedagogickém paradigmatu. Tato autorka vykládá kompetence jako dovednost vyššího řádu, která je výsledkem cvičení dovednosti a získávání zkušeností na základě přemýšlení o tom, proč by měl učitel v dané situaci jednat určitým způsobem. Dudzikowa (1996) uvádí jako kompetence učitele předškolního vzdělávání kompetence kognitivní, interpretační, emancipační, mezilidské a komunikační, dále také kompetence životní, umělecké, technické a schopnost koordinovat rozdílné perspektivy. (Kasáčová & Cabanová, 2009).

S odkazem na Furmanka (2007) v Polsku bylo v rámci práce na dokumentech k realizované reformě školství přijato pět kompetencí:

1. plánování, organizování a hodnocení vlastního učení;
2. efektivní komunikace v různých situacích;
3. efektivní týmová práce;
4. kreativní řešení problémů;
5. efektivní využití počítače.

Výše diskutované kompetence učitele mateřské školy jsou součástí souboru standardů odborné způsobilosti, opravňující k výkonu výchovy a vzdělávání, obsažených v nařízení Ministerstwa Edukacji Narodowej. (Kasáčová & Cabanová, 2009)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V empirické části diplomové práce komparuji profesní přípravu učitelů preprimárního vzdělávání ve vybraných státech, a to v České republice, Polsku a na Slovensku. Vzhledem k tomu, že komparuji legislativní dokumenty, textové dokumenty, obsahové náplně oborů Předškolní pedagogika na vybraných univerzitách, a také kariérní systém jednotlivých zemí, jedná se o kvalitativní design výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou polarity a komplementarity v profesní přípravě pedagogů ve vybraných dokumentech České republiky, Slovenska a Polska.

Dílčí cíle:

- Analyzovat státní legislativní dokumenty k profesní přípravě učitelů mateřských škol v České republice, Polsku a na Slovensku.
- Analyzovat obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika na univerzitách v daných zemích.
- Analyzovat kariérní systém jednotlivých zemí ve vztahu k profesní přípravě učitelů mateřských škol.
- Porovnat vybrané dokumenty komparovaných zemí.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak je profesní příprava pedagogů preprimárního vzdělávání v uvedených zemích legislativně ukotvená?
- Jaké jsou kvalifikační požadavky na učitele preprimárního vzdělávání v Polsku a na Slovensku, v porovnání s Českou republikou?
- Jaké jsou podmínky pro vstup do profese učitele mateřské školy v uvedených zemích?
- Co je obsahem etického kodexu pedagogů v jednotlivých zemích?
- Jaké oblasti jsou součástí obsahových náplní oboru Předškolní pedagogika na vybraných univerzitách?
- Jak je zahrnuta profesní příprava v kariérních systémech jednotlivých zemí?

4.2 Výzkumný soubor a jeho výběr

Pro realizaci výzkumu jsem si zvolila výzkumným souborem textové dokumenty, které se týkají profesní přípravy ve vybraných zemích. Jedná se o legislativní dokumenty, kterými jsou:

- Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Vyhláška ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov
- USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) ogłoszono dnia 22 maja 2018 r. (Charta učitele)

V kategorii etického kodexu budou kromě legislativních dokumentů analyzovány rovněž tyto textové dokumenty:

- Etický kodex učitele;
- Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov;
- Kodeks Etyki Nauczycielskiej.

V druhé části empirické části budou analyzovány dokumenty týkající se obsahové náplně studijních oborů k předškolní pedagogice na vybraných univerzitách:

- studijní plán oboru Učitelství pro mateřské školy a studijní plán oboru Předškolní pedagogika na Masarykově univerzitě v Brně;
- studijní plán oboru Predškolská a elementárna pedagogika na Univerzitě Komenského v Bratislavě;
- studijní plán oboru Pedagogika przedszkola i wczesnoszkolna na pedagogické univerzitě v Krakově.

4.3 Volba výzkumné metody

Ke komparaci legislativních dokumentů k profesní přípravě a obsahových náplní jednotlivých oborů na univerzitách byla v empirické části zvolena metoda kvalitativní obsahové analýzy textových dokumentů.

Kvalitativní obsahová analýza je výzkumná metoda, která se používá k systematickému zkoumání dat s cílem identifikovat a interpretovat významné prvky obsahu. Tato metoda se často používá v sociálních vědách a umožňuje výzkumníkům získat hlubší porozumění vztahům, trendům a tématům. Kvalitativní obsahová analýza je užitečná pro zkoumání složitých a vícevrstevných témat, které nelze jednoduše vyjádřit pomocí kvantitativních metod.

Šedřová (2007) uvádí, že „*tím, co dělá kvalitativní výzkum kvalitativním výzkumem, je právě specifický způsob zacházení se sebranými daty.*“ Hendl (2005) in Šedřová (2007) tvrdí, že „*při kvalitativní analýze jde o systematické nenumerické organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy.*“

4.4 Postup při zpracování dat

Prostřednictvím úvodní analýzy jednotlivých textových dokumentů byly vytvořeny příslušné kategorie. Na základě toho byly stanoveny 3 kategorie, které byly dále podrobeny obsahové analýze, prostřednictvím které vplynuly další podkategorie. Pro přehlednost byly vytvořeny tabulky, ve kterých je obsah stanovených kategorií. Pomocí těchto tabulek byly interpretovány výsledky zjištění, které ukazují polaritu a komplementarity jednotlivých kategorií. Jedná se o kategorie a jejich podkategorie:

- legislativní dokumenty;
 - Kvalifikační požadavky
 - Etický kodex pedagogů
- obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika;
 - Pedagogicko-psychologická oblast
 - Oborově didaktická oblast
 - Povinně volitelné předměty
 - Praxe

- kariérní systém pedagogů;

- Kariérní stupně
- Uvádění pedagogů do praxe
- Silné stránky
- Slabé stránky

Těmto kategoriím a jejich podkategoriím se budu věnovat v následujících kapitolách.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A ANALÝZA DAT PROFESNÍ PŘÍPRAVY KOMPAROVANÝCH ZEMÍ

5.1 Analýza legislativních dokumentů

Tato kapitola se zabývá legislativním ukotvením profesní přípravy pedagogů předškolního vzdělávání z hlediska kvalifikačních požadavků, požadavků na přijetí do povolání a etického kodexu pedagogů. Jednotlivé kategorie, jejich subkategorie a získané informace jsou vloženy do tabulek a doplněny o interpretaci. V analýze kvalifikačních požadavků a požadavků na přijetí jsem vycházela z těchto dokumentů:

- Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Vyhláška ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov
- USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) ogłoszono dnia 22 maja 2018 r. (Charta učitele)
- Etický kodex učiteľa
- Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov
- Kodeks Etyki Nauczycielskiej

5.1.1 Kvalifikační požadavky

Níže analyzuji profesní přípravu pedagogů pro předškolní vzdělávání z hlediska kvalifikačních požadavků. Kvalifikační požadavky jsem kategorizovala do dvou subkategorií. První subkategorii jsou předpoklady pro výkon profese a druhou subkategorii je úroveň vzdělání, požadované v dané zemi.

Přehledně jsou informace uvedeny v tabulce, kde je rovněž uveden legislativní dokument daného státu, vymezující kvalifikační požadavky. Získané informace jsou následně doplněny o interpretaci.

Tabulka 1 Kvalifikační požadavky

KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY			
Stát	ČESKO	SLOVENSKO	POLSKO
Legislativní dokument	Zákon č. 563/2004 Sb.	Zákon č. 138/2019 Z. z. Vyhláška č. 1/2020 Z. z.	Karta Nauczyciela Vyhláška č. 1575/2017
PODMÍNKY PRO PŘIJETÍ			
Předpoklady pro výkon činnosti pedagoga	<ul style="list-style-type: none"> - způsobilost k právním úkonům - odborná kvalifikace - bezúhonnost. - zdravotní způsobilost - znalost českého jazyka. 	<ul style="list-style-type: none"> - kvalifikační předpoklady - bezúhonnost - zdravotní způsobilost - znalost slovenského jazyka 	<ul style="list-style-type: none"> - kvalifikační předpoklady - morální způsobilost - zdravotní způsobilost
ÚROVEŇ VZDĚLÁNÍ			
Minimum	Střední vzdělání s maturitní zkouškou.	Úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou.	Bakalářské studium.
Další možnosti	Vysokoškolské vzdělání bakalářské, NMgr studium.	Vysokoškolské vzdělání bakalářské, Mgr studium.	Navazující magisterské a celoživotní studium.

Interpretace:

V České republice se kvalifikačními požadavky na učitele zabývá pouze zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., zatímco na Slovensku vymezuje požadavky kromě zákona o pedagogických pracovnících č. 138/2019 také vyhláška č. 1/2020 o kvalifikačních předpokladech pedagogických zaměstnanců. Obdobným způsobem funguje také Polsko, kde se požadavky na pedagoga vymezují v Chartě učitele a rovněž ve vyhlášce ministra školství č. 157/2017, která detailněji popisuje kvalifikační požadavky. Charta učitele je takový náš zákon o pedagogických pracovnících.

Co se týče podmínek pro přijetí do profese pedagoga preprimárního vzdělávání, a tedy předpokladů pro výkon této profese, každá země má předpoklady nastavené s menším rozdílem. Značný rozdíl je ve způsobilosti k právním úkonům, které má takto vymezené pouze Česká republika, Polsko má ve svých předpokladech pro přijetí morální způsobilost a Slovensko právní úkony stanovené nemá vůbec. Česko a Slovensko se shoduje v bezúhonnosti a znalosti národního jazyka. Shodu ve všech třech státech nalezneme pouze ve zdravotní způsobilosti pedagogů a kvalifikačních předpokladech, které jsou popsány níže. Z uvedených informací lze konstatovat, že nejvíce požadavků klade pro přijetí do profese Česká republika, naopak značně méně požadavků pro přijetí do profese je v Chartě učitele.

Téma požadované úrovně vzdělání na pedagogy předškolního vzdělávání je v České republice poměrně hodně diskutované a není se čemu divit. Česká republika, v porovnání s ostatními státy evropské unie, svými kvalifikačními požadavky na učitelé mateřských škol značně zaostává. Aktuálně v Česku, učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci v rámci vysokoškolského zákona studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na pedagogiku předškolního věku nebo vyšším odborným vzděláním, či středním vzděláním v rámci vzdělávacího programu v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Dle zákona č. 564/2004 Sb. *O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, § 6, jsou tedy učitelé mateřských škol dostatečně kvalifikováni pouze středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou. Toto vzdělání je získáno ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání, v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy.

Obdobně je na tom Slovensko, které se v oblasti kvalifikačních požadavků řídí zákonem č. 138/2019 Z. z. *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Podle tohoto zákona, § 11, je pro učitele mateřských škol, vychovatele, mistry odborné výchovy a pedagogického asistenta ke

kvalifikaci na povolání dostačující úplné střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou ve studijním oboru učitelství pro mateřské školy, nebo pedagogická škola.

Pokroková zdá se být, na rozdíl od Česka a Slovenska, vzdělávací politika v Polsku. Polsko, jako jediné z těchto tří zemí, požaduje jako minimum bakalářské studium a absolvent získává titul *licencjat*. Dle vyhlášky ministra školství č.1575/2017, § 4, musí pedagog absolvovat studium prvního cyklu v oboru (specializace), v souladu s vyučovaným předmětem nebo třídami a má pedagogické vzdělání, nebo studium prvního cyklu v oboru, jehož výsledky učení uvedené v předpisech vydaných na základě článku 9c zákona ze dne 27. července 2005 Zákon o vysokém školství zahrnují z hlediska znalostí a dovedností obsah vyučovaného předmětu nebo vyučovacích předmětů, uvedený v programové základně pro tento předmět na příslušném stupni vzdělávání a má pedagogickou přípravu, nebo programy prvního cyklu v jiné oblasti (specializaci), než které jsou uvedeny výše. Dle zákona o vysokých školách je nově obor zvaný Předškolní pedagogika realizován pouze v pětiletém magisterském cyklu, které však není podmínkou pro vykonávání profese učitel mateřské školy.

Co se týče dalších možností, které však nejsou podmínkou pro vykonávání profese učitele mateřské školy, Česká republika, Slovensko i Polsko nabízí několik dalších možností. V České republice učitelé mateřských škol mohou absolvovat také vysokoškolské vzdělání ve studiu akreditovaném studijním programem v oblasti pedagogických věd, zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol, nesoucí obvykle název Učitelství pro mateřské školy. Jedná se o studium tříleté, které je ukončeno státní závěrečnou zkouškou a pedagog získá bakalářský titul se zkratkou Bc. Toto studium je možné rozšířit o studium magisterské, označené zkratkou NMgr, které zpravidla trvá dva roky a je taktéž ukončeno státní závěrečnou zkouškou. O

Na Slovensku si učitelé mateřských škol mohou taktéž své středoškolské vzdělání doplnit o vzdělání vysokoškolské. Nabízí se zde rovněž možnost bakalářského studia ve studijním programu Předškolní a elementární pedagogika, které je tříleté a je ukončeno státní závěrečnou zkouškou. Bakalářské studium může být následně doplněno studiem magisterským, které je dvouleté.

Co se týče Polska, vzhledem k tomu, že bakalářské studium je minimum pro splnění kvalifikačních požadavků, možnosti jsou zde v porovnání s Českem a Slovenskem rozdílné. Rozšířenou kvalifikaci pro výkon funkce učitele v mateřských školách, společně s učiteli pro 1. – 3. ročník základních škol mají pedagogové, kteří dokončili studium druhého cyklu

nebo dlouhého cyklu v oblasti pedagogiky ve specializaci „*Příprava na práci s dětmi předškolního věku*“. Po absolvování těchto programů získává absolvent titul *magistr*. V Polsku je možné studovat také postgraduální programy, které jsou však bez titulu.

5.1.2 Etický kodex

V této podkapitole analyzuji obsah etických kodexů států Česka, Polska a Slovenska a následně získané údaje interpretuji a komparuji. Pro analýzu jsem si vyčlenila kritéria, které jsem poté kategorizovala do tří subkategorií, kdy první subkategorii jsou obecná kritéria, pod které spadá mimo jiné legislativní ukotvení etického kodexu, nebo také profesní příprava pedagogů. Druhou subkategorii jsou morálka a poslání a třetí subkategorii jsou vztahové roviny učitelů.

Přehledně jsou kritéria a jejich výskyt v etickém kodexu daného státu uvedeny v tabulce níže. Pro lepší orientaci v etických kodexech a přehledné kódování jsem pro tuto analýzu použila software Atlas.ti 9.

Tabulka 2 Etický kodex – výskyt kritérií

ETICKÝ KODEX – VÝSKYT KRITÉRIÍ			
OBEČNÁ KRITÉRIA			
Kritéria	ČESKO	SLOVENSKO	POLSKO
Legislativní ukotvení	Ne	Ne	Ano
Preambule	Ne	Ano	Ano
Učitelství slib	Ne	Ano	Ne
Obecné zásady	Ne	Ano	Ne
Profesní příprava	Ne	Ne	Ne
Profesní rozvoj	Ano	Ano	Ne
MORÁLKA A POSLÁNÍ			
Kritéria	ČESKO	POLSKO	SLOVENSKO
Morálka	Ano	Ano	Ano
Poslání	Ne	Ano	Ano
Práva učitele	Ne	Ano	Ne
Společenská zodpovědnost	Ano	Ano	Ano
VZTAHOVÉ ROVINY			

Kritéria	ČESKO	POLSKO	SLOVENSKO
Vztah k dítěti	Ano	Ano	Ano
Vztah k zákonným zástupcům	Ano	Ano	Ano
Vztah k sobě samému	Ano	Ne	Ano
Vztah ke kolegům	Ano	Ano	Ano

Interpretace:

Z výzkumu vyplynulo, že pouze Slovensko má etický kodex legislativně ukotven. Etický kodex pedagogů na Slovensku je zmíněn v § 5 v zákoně o pedagogických pracovnících č. 138/2019 Z. z., který odkazuje na webové stránky ministerstva školství. Na stránkách ministerstva školství je možné ho v plném znění nalézt a jedná se o sedmi stránkový dokument. Polsko etický kodex má, ale v žádném legislativním dokumentu zmíněn není. Jde o šesti stránkový dokument, který byl vytvořen z iniciativy Polské asociace učitelů s ohledem na budoucí práci profesní samosprávy učitelů (učitelské komory). Česko, ačkoliv etický kodex vytvořen má, ve svém zákoně o pedagogických pracovnících ho nezmiňuje. Jedná se pouze o jedno stránkový dokument, který byl vytvořen zástupci více jak desítky organizací.

Česká republika, co se týče obsahu, má etický kodex nejjednodušší, je v něm uvedeno pouze 10 bodů a jako jediná z těchto tří států nemá v dokumentu preambuli. Na rozdíl od Česka, Polsko ve svém etickém kodexu uvádí nejen preambuli, ale také slib učitele a obecné zásady. Rozdíly těchto tří států můžeme rovněž shlédnout v kritériu profesního rozvoje učitelů, kdy je toto kritérium vymezeno v etickém kodexu Česka a Polska, ale Slovenska nikoliv. Co se týče profesní přípravy pedagogů, i přesto, že profesní příprava a etický kodex pedagogů spolu úzce souvisí ani jeden z těchto států ji v etickém kodexu nezmiňuje.

Z výsledku analýzy dále vyplývá, že v podkategorii morálka a poslání, je obsahově nejlépe na tom opět Polsko. Polsko jako jediné splňuje všechna zvolená kritéria, neboť ve svém etickém kodexu vymezuje morální zásady, poslání pedagogů, práva učitele a významná je zde také zodpovědnost pedagoga vzhledem ke společnosti, kultuře a životnímu prostředí. V Českém etickém kodexu pedagogů není zmíněno poslání učitele, ani jeho práva. Slovensko splňuje kromě práv učitele všechna kritéria.

Poslední zkoumanou podkategorii byly vztahové roviny, které tvoří podstatně velkou částí každého z výše zmíněných etických kodexů. Detailně je v každém kodexu popsáno, jak

by měl učitel přistupovat k dítěti, nebo také kolegům. V této podkategorii byla zvolena kritéria vztahů takto: učitel – dítě, učitel – rodič, učitel – učitel, učitel – kolega. Česko a Slovensko ve svém etickém kodexu popisuje všechny výše zmíněné vztahové roviny a na rozdíl od Polska, mají v etice zahrnut vztah pedagoga k sobě samému.

Pokud výsledky analýzy shrneme, profesní příprava pedagogů, ať už mateřských škol, či vyšších stupňů vzdělávání v etickém kodexu zmíněna není. V ostatních kritériích je na tom nejlépe Polsko, které až na výjimky, splňuje téměř všechna kritéria a obdivuhodné je zahrnutí slibu učitele. Mezi silné stránky spadá rovněž poslání učitele, nebo také zásady. Jako slabou stránku tohoto kodexu můžeme vnímat to, že není ukotven v legislativě, je vytvořen pouze z iniciativy asociace učitelů a vzhledem k jeho detailním propracování je to škoda. Slovensko se rovněž může pyšnit propracovaným etickým kodexem a především tím, že etický kodex je uveden také v zákoně o pedagogických pracovních, mohlo by být pro Česko v tomto směru inspirativním.

5.2 Analýza obsahové náplně oboru předškolní pedagogika na vybraných univerzitách

V této kapitole analyzuji obsahové náplně oboru předškolní pedagogika na vybraných univerzitách v Česku, Polsku a Slovensku. Z každého státu byla vybraná jedna univerzita, a to:

- Masarykova univerzita v Brně;
- Univerzita Komenského v Bratislavě;
- Pedagogická univerzita v Krakově.

Pro analýzu obsahové náplně těchto univerzit jsem použila studijní plán, který měla každá univerzita zveřejněný na webových stránkách. Studijní plány jsem analyzovala z hlediska tří oblastí. První a druhá oblast je zkoumaná z hlediska povinných předmětů a jedná se o oblasti pedagogicko psychologická oblast a oborově didaktická oblast. Třetí oblasti jsou povinně volitelné předměty, u kterých se zaměřím především na znalost cizího jazyka a poslední složkou je praxe. Zastoupení pedagogicko psychologické oblasti a oborově didaktické oblasti je vyjádřeno v tabulce v procentech a rovněž jsou v tabulce uvedeny některé předměty z každé oblasti. V tabulce je také uveden model studia každé univerzity, který je analyzován. Odlišný model studia má pouze pedagogická univerzita v Krakově, a to proto, že v Polsku již není obor Předškolní pedagogika realizován jako tříletý bakalářský,

ale pouze jako čtyřletý magisterský. Získané informace jsou dále detailně popsány a komparovány v interpretaci pod tabulkou.

Tabulka 3 Obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika

OBSAHOVÁ NÁPLŇ			
Stát	ČESKO	POLSKO	SLOVENSKO
Univerzita	Masarykova univerzita v Brně	Pedagogická univerzita v Krakově	Univerzita Komenského v Bratislavě
Model studia	Bakalářské studium tříleté	Magisterské studium čtyřleté	Bakalářské studium tříleté
Pedagogicko psychologická oblast	<p>34 %</p> <p>Úvod do pedagogiky a psychologie, Předškolní pedagogika, Pedagogická psychologie, Teorie a praxe kurikula předškolního vzdělávání, Pedagogicko-psychologická diagnostika aj.</p>	<p>95 %</p> <p>Pedagogika (80 %)</p> <p>Úvod do pedagogiky, Současné pojetí předškolní pedagogiky, Filozofie výchovy, Předškolní pedagogika, kontexty profesního rozvoje učitelů, aj.</p> <p>Psychologie (15 %)</p> <p>Obecná psychologie, Vývojová a pedagogická psychologie, Psychodidaktika, aj.</p>	<p>44 %</p> <p>Pedagogika (33 %)</p> <p>Předškolní pedagogika, pedagogika volného času, Teorie učení se a koncepce vyučování, kurikulární projektování ve vzdělávání, aj.</p> <p>Psychologie (11 %)</p> <p>Vývojová psychologie, Sociální psychologie</p>

Oborově didaktická oblast	<p>66 %</p> <p>Český jazyk a literatura, poznávání přírody a společnosti, rozvoj předmatematických představ, výchova dramatická, výtvarná, hudební, tělesná a ke zdraví, environmentální a globální výchova.</p>	<p>5 %</p> <p>Historie (2 %), matematika (1 %), výtvarné umění (1 %), hudební umění (1 %).</p>	<p>50 %</p> <p>Jazyková gramotnost, předmatematické dovednosti, přírodověda, tělesná výchova, výtvarné a hudební umění.</p> <p>Biologie</p> <p>6 %</p> <p>Somatický vývin dítěte.</p>
Povinně volitelné předměty	<p>Fonetika němčiny 1</p> <p>Jazyková cvičení a fonetika 1 Aj</p> <p>Praktická fonetika 1 Rj</p> <p>Fonetika němčiny 2</p> <p>Jazyková cvičení a fonologie 2 Aj</p> <p>Didaktika Aj</p> <p>Gramatika 1 Rj</p>	<p>Cizí jazyk</p> <p>Fyzická kultura</p> <p>Vybrané aspekty jazykové výchovy dětí</p> <p>Koučování v práci učitele</p> <p>Počítačové hry</p> <p>Výtvarné techniky</p> <p>Prostředky hudebního vyjádření</p> <p>Hry a aktivity v cizím jazyce</p> <p>Diplomový seminář</p>	<p>Pedagogicko – psychologický blok</p> <p>Blok jazyk a komunikace</p> <p>Přírodovědný blok</p> <p>Matematický blok</p> <p>Blok výchovných předmětů</p> <p>Společenskovední blok</p>
Praxe	V každém semestru, gradující charakter.	225 hodin	160 hodin + ADAPTAPRAX

Interpretace:

Zásadním rozdílem těchto tří studijních plánů je model studia. České a Slovenské univerzity pro zájemce o předškolní pedagogiku nabízí obor, který je realizován jako tříletý bakalářský, zatímco Polsko, dle novelizovaného zákona o vysokých školách nově nabízí obor Předškolní pedagogika pouze jako čtyřletý magisterský. Rozdílem je také to, že Polsko obor Předškolní pedagogika slučuje s oborem učitelství pro 1. – 3. třídu základní školy, a tudíž jsou rozdílné studované předměty, kredity, i systém praxe. Každý studijní plán je rozdělen na povinné předměty, povinně volitelné předměty, praxi a studijní plán univerzity v Krakově má ještě přidanou složku kurzů.

Za zmínku stojí studijní plán univerzity Komenského v Bratislavě, kde je uveden projekt ADAPTAPRAX, což je projekt zaměřený na inovaci a zkvalitnění pedagogické praxe studentů oboru předškolní a elementární pedagogika a učitelství pro základní školu. Hlavním cílem je získání praktických zručností budoucích učitelů v souvislosti s adaptačním procesem dětí v MŠ a prvním ročníku ZŠ, druhým cílem je inovace modelu aktuální pedagogické praxe studentu vysokoškolského studia. V projektu je naplánovaná jedna hlavní aktivita s názvem "Podpora cvičných škol v rámci přípravy na povolání učitele, propojení teoretického a praktického vzdělávání s důrazem na praxi studentů, včetně mentoringu a síťování informací" v rámci které budou realizované tři druhy podaktivit: stáže studentů - adaptační stáže a stáže zaměřené na mimo vyučovací aktivity; pedagogická praxe studentů - inovace a navýšení počtu hodin praxí v MŠ a ŠKD, nový model praxe v ZŠ akcentem na STEM předměty; tvorba podporných vzdělávacích materiálů pro cvičné učitele. V projektu se jedná o tyto stáže:

- Adaptační stáž v mateřské škole
- Adaptační stáž v základní škole
- Propedeutika pedagogiky
- Preprimární pedagogika
- Výchova ve školním klubu dětí
- Vyučování aritmetiky v primárním vzdělávání
- Vyučování geometrie v primárním vzdělávání
- Teorie a praxe primárního vzdělávání

Tvůrci studijních plánů se shodují na třech oblastech, které jsou v plánech zastoupeny. Každý studijní plán obsahuje předměty z pedagogiky a psychologie, didakticky zaměřené předměty, a také má každý plán uvedenou praxi. Procentuální zastoupení jednotlivých oblastí se však v každém studijním plánu značně odlišuje.

5.2.1 Pedagogicko psychologická oblast

Z první zkoumané oblasti (pedagogicko psychologické) lze vyčíst, že pouze studijní plán oboru předškolní pedagogika pedagogické univerzity v Krakově dává oblasti a jejím předmětům větší váhu než oblasti oborově didaktické. Složka pedagogicko psychologická je ve studijním plánu zastoupena až 95 % studovaných předmětů. Předměty z pedagogiky značně převyšují 80 %, zatím co předměty z psychologie jsou zastoupeny pouze 15 %. Mezi primární předměty pedagogicko psychologické oblasti v polském studijním plánu spadají:

- Úvod do pedagogiky
- Současné pojetí filozofie a etiky
- Vybrané problémy sociální pedagogiky
- Vybrané problémy sociologie výchovy
- Kulturní antropologie
- Současné pojetí předškolní pedagogiky
- Filozofie výchovy
- Předškolní pedagogika
- Alternativní pedagogika
- Srovnávací pedagogika
- Kontexty profesního rozvoje učitelů
- Teorie a praxe vzdělávání
- Koncepty poznávání dítěte
- Konstruktivismus ve výchově dětí
- Současné pojetí předškolní pedagogiky
- Současné pojetí pedagogiky rané školy
- Psychologické a pedagogické základy výuky
- Obecná psychologie
- Klinická a sociální psychologie

Pedagogicko psychologická oblast ve studijním plánu univerzity Komenského v Bratislavě je zastoupena 44 % studovaných předmětů, což je o trochu více než zbylá část předmětů oborově didaktické složky. Slovenský studijní plán se shoduje s polským v převaze předmětů z pedagogiky, přičemž v tomto studijním plánu je pedagogika zastoupena 33 % a psychologie zbylými 11 %. Mezi primární předměty pedagogicko psychologické oblasti ve studijním plánu bratislavské univerzity patří:

- Pedagogika volného času
- Preprimární pedagogika
- Sociální studie v preprimární a volnočasové edukaci
- Sociologie dětství
- Teorie učení se a koncepce vyučování
- Kurikulární projektování ve vzdělávání
- Sociální psychologie
- Vývinová psychologie

Z povinně volitelných předmětů jsou zde předměty jako:

- Pedagogická propedeutika
- Základy speciálně-pedagogické diagnostiky
- Psychologická propedeutika
- Psychologické aspekty výchovy dítěte v rodině

Studijní plán Masarykovy univerzity v Brně se v pedagogicko psychologické oblasti shoduje se studijním plánem univerzity Komenského v Bratislavě. Rovněž jako ve slovenském studijním plánu, v tomto oboru oblast pedagogicko psychologická nepřevažuje nad oblastí oborově didaktickou. Konkrétně pedagogicko psychologickou oblast tvoří pouze 34 % studijních předmětů. Studijní plán Masarykovy univerzity zahrnuje předměty jako:

- Základy sociální pedagogiky
- Úvod do filozofické antropologie
- Didaktika předškolního věku
- Úvod do pedagogiky a psychologie
- Vývojová psychologie
- Speciální pedagogika předškolního věku
- Předškolní pedagogika
- Teorie a praxe kurikula
- Sociální psychologie

- Pedagogická psychologie – učitelská propedeutika

Shrneme-li tyto tři studijní plány z hlediska pedagogicko psychologické oblasti, shodnými předměty jsou předškolní pedagogika, sociální pedagogika, teorie a praxe vzdělávání, vývojová a pedagogická psychologie.

5.2.2 Oborově didaktická oblast

Oborově didaktická oblast je charakteristická výchovami, jedná se především o výchovu hudební, výtvarnou, tělesnou, či dramatickou, v Polském studijním plánu je v této oblasti zahrnuta i historie. Tato oblast převažuje ve studijních plánech Česka a Slovenska. Pouze v Polsku tato oblast tvoří pouze 5 % studijního plánu a spadají pod ní předměty z historie, matematiky, výtvarného umění a hudebního umění. Vzhledem k tomu, že obor je realizován jako čtyřletý, magisterský, obsahuje velké množství předmětů, proto zde neuvedu všechny. Jedná se o předměty jako:

- Dějiny pedagogického myšlení
- Jazyková znalost
- Logika
- Animace zábavy
- Základy znalostí o umění
- Základy výuky matematiky
- Dětská literatura a média
- Výraz pohybu
- Jazyková kultura
- Hra na hudební nástroje
- Podpora studentů IT
- Výtvarné umění ve vzdělávání dětí
- Hudba ve výchově dětí
- Metodika polského vzdělávání ve stupních I-III
- Dětská literatura ve výuce cizích jazyků
- Zvládání chaosu ve třídě

- Metodika výuky matematiky v I. až III. ročníku
- Dramatická výchova
- Tělocvik
- Počítačové hry a činnosti ve vzdělávání dítěte
- Současné didaktické prostředky ve výchově předškolní a raná škola
- Výtvarné techniky ve hrách a tvůrčí dobrodružství v mateřské škole a ročnících I-III
- Společná sbírka dětských obrazů v aktivitách výtvarná a výchovná setkání s uměním
- Tvůrčí experimenty v uměleckých technikách
- Strategie technického vzdělávání v mateřské škole a I.-III. Ročníku
- Strategie výtvarné výchovy v mateřské škole a I.–III. Ročníku
- Strategie hudební výchovy v mateřské škole a ročnících I-III

Nejvíce zastoupena oblast oborově didaktická je ve studijním plánu Masarykovy univerzity v Brně. Tato oblast je zde zastoupena 66 %, celkem student musí získat 90 kreditů, což je oproti polského studijního plánu diametrální rozdíl. Jsou zde uvedeny tyto předměty:

- | | |
|---|--|
| - Úvod do jazykové kultury a fonetika češtiny | - Hra na klavír 2 |
| - Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 1 | - Didaktika HV |
| - Didaktika jazykové výchovy s reflektovanou praxí | - Rozvoj geometrických představ |
| - Didaktika literární výchovy s reflektovanou praxí | - Základy dramatické výchovy |
| - Praktikum k poznávání společnosti | - Globální a environmentální výchova |
| - Základy hudební teorie a dějin hudby | - Informační technologie |
| | - Praktické činnosti |
| | - Zdravotní problematika dětského věku |

- Základy gymnastiky a psychomotoriky
- Pohybové hry a pohybová tvořivost
- Základy tělesné výchovy a výchovy ke zdraví
- Praktikum z tělesné výchovy a výchovy ke zdraví s reflektovanou praxí
- Tvorba a dítě předškolního věku
- Výtvarné činnosti
- Didaktika výtvarných činností
- Zahrada jako edukační prostředí
- Literární komunikace
- Jazyková kultura a komunikativní dovednosti
- Kapitoly z české a světové literatury pro děti a mládež 2
- Praktikum k poznávání přírody
- Hlasová výchova
- Didaktika HV 2 s reflektovanou praxí
- Rozvoj předčíselných představ
- Didaktika matematiky 1. ročníku ZŠ
- Zdravotně preventivní a pohybové aktivity v letní přírodě
- Základy atletiky a atletických her
- Předplavecká příprava a hry ve vodě
- Tělesná výchova a výchova ke zdraví v předškolním vzdělávání
- Výtvarná hra a tvořivost
- Výtvarné projekty s reflektovanou praxí

Velmi podobně je na tom studijní plán univerzity Komenského v Bratislavě, který pro oblast oborově didaktickou vyčlenil 50 % studovaných předmětů. Zbýlých 6 % tvoří složka biologie a její somatický vývin dítěte. Co se týče předmětů v této oblasti, Slovensko se téměř shoduje s Českem. Na univerzitě Komenského v Bratislavě studenti bakalářského studia studují v oborově didaktické oblasti tyto předměty:

- Hudební umění v preprimární a volnočasové edukaci
- Metody rozvíjení geometrických pojmů
- Přírodovědné studie v preprimární a volnočasové edukaci
- Metody rozvíjení přípravných pojmů k pojmu číslo
- Tělesná výchova
- Výtvarné umění
- Základy komunikační gramotnosti
- Rozvíjení technické tvořivosti
- Hra v edukaci
- Výchova ve školním klubu dětí

Z výsledků výzkumu v této oblasti vyplývá, že oborově didaktická složka je zejména v Česku a na Slovensku velmi obsáhlá, rozdíly v předmětech jsou minimální, obecně jsou studijní plány velmi podobně laděny. Polaritě a komplementarity budou detailněji rozpracovány na konci výzkumu.

5.2.3 Oblast povinně volitelných předmětů

Povinně volitelné předměty jsou ve všech studijních plánech rozdílné. Masarykova univerzita v Brně se ve svém plánu v oblasti povinně volitelných předmětů zaměřuje pouze na znalost jazyka, v plánu je uveden anglický, německý a ruský jazyk. Bohužel v tomto studijním plánu není uvedena úroveň znalosti cizího jazyka Evropského systému. Studenti musí každý semestr získat 6 kreditů a výše uvedené jazyky se v semestrech prolínají.

Studijní plán pedagogické univerzity v Krakově má ve svých povinně volitelných znalost cizího jazyka také. Absolvent vystupuje se znalosti cizího jazyka, v tomto případě anglického jazyka, na úrovni B2+ Evropského systému popisu jazykového vzdělávání rady Evropy. Mimo cizí jazyk jsou v povinně volitelných předmětech, na rozdíl od studijního plánu Masarykovy univerzity, uvedeny ještě i jiné předměty, které jsou vypsány v úvodní tabulce.

Povinně volitelné předměty ve studijním plánu univerzity Komenského v Bratislavě jsou vymezeny v pěti blocích. Každý blok má uvedenou podmínku, která souvisí se získáním minimálního počtu kreditů skupiny „A“ a kreditů skupiny „B“, které musí student dodržet.

Uveden je pedagogicko – psychologický blok, přírodovědně matematický blok, blok výchovných předmětů, společenskovední blok a blok jazyka a komunikace. V bloku jazyka a komunikace je, stejně jako v předchozích plánech, uvedená znalost cizího jazyka, zde se jedná o anglický jazyk a německý jazyk. Ani v tomto studijním plánu není uvedena úroveň znalosti cizího jazyka Evropského systému.

5.2.4 Oblast praxe

Poslední zkoumanou oblasti ve studijních plánech byla praxe. I v této oblasti se studijní plány s časovou dotací praxe rozchází. Co se týče praxe na Masarykově univerzitě v Brně, pedagogické praxe jsou realizovány v každém semestru a mají gradující charakter. V prvním semestru mají studenti možnost seznámit se s různými programy v mateřských školách, například s programem Začít spolu, Daltosnký plán, Podpora zdraví v mateřských školách, či s běžnou mateřskou školou. Během studia mají studenti možnost vidět i alternativní vzdělávací systémy, jako je například Montessori. Následně si studenti vybírají mateřskou školu, do které budou docházet další tři semestry, během nichž se učí poznávat jedinečnost dítěte, organizaci vzdělávání tak, aby vyhovovalo mentalitě jednotlivých dětí a rovněž se zaměří na vlastní komunikační dovednosti a komunikační dovednosti provázejícího učitele. V průběhu těchto tří semestrů se rozšiřuje počet praxí o tzv. didaktické, při nichž studenti realizují vzdělávací nabídku v souladu s jednotlivými vědními obory. Jedná se o rozvoj čtenářských, matematických a přírodovědných pregramotností. V posledních dvou semestrech jsou zařazeny ještě třítydenní a pětitydenní praxe, na kterých studenti již samostatně vystupují s vlastními vzdělávacími projekty. Studentům jsou nabízeny také volitelné praxi v jimi vybraných institucích. V tomto studijním plánu je potřeba ke splnění praxe dosáhnout 22 kreditů a jednotlivé praxe jsou vymezeny takto:

- Vstupní pedagogická praxe (1 týden)
- Průběžná pedagogická praxe
- Asistentská pedagogická praxe
- Reflektovaná praxe k didaktice jazykové výchovy
- Reflektovaná praxe k didaktice literární výchovy
- Reflektovaná praxe k didaktice hudební výchovy
- Reflektovaná praxe k výtvarným projektům

- Reflektovaná praxe k praktiku z tělesné výchovy a výchovy ke zdraví
- Praxe kurikula předškolního vzdělávání
- Souvislá pedagogická praxe (3 týdny)
- Pedagogická praxe klinická (5 týdnů)

Rozdílný je systém praxe ve studijním plánu univerzity Komenského v Bratislavě. Praxe se zde vyznačuje názvem Semestrální projekt, který je realizován ve třetím ročníku studia. Praxe má dva cykly, první cyklus je v zimním semestru a časová dotace je 80 hodin praxe a druhý cyklus je v letním semestru, kdy je časová dotace opět 80 hodin. Praxe je realizovaná ve cvičných mateřských a základních školách, popřípadě školních klubech. Semestrální projekt není jedinou praxí, studenti ještě musí absolvovat dvacetihodinovou Adaptační praxi v mateřské škole, která spadá pod projekt ADAPTAPRAX, je součástí povinně volitelných předmětů a je odborná.

Polsko, vzhledem k tomu, že obor je realizován jako čtyřletý, má na praxi časovou dotaci 225 hodin, což je nejvíce ze všech tří komparovaných studijních programů. Typy praxe jsou zde různé a jsou rozloženy do jednotlivých semestrů studia. Praxe jsou individuální a skupinové v krakovských mateřských a základních školách a probíhá zde individuální podpora praktikantů ze strany akademických učitelů a učitelů v institucích. Během praxe si každý student může ověřit vlastní predispozice a rozvíjet pedagogické a interpersonální kompetence v reálném prostředí profesionálního pracoviště. Praxe se zde dělí na praktickou výuku (hodiny výuky se žáky a odděleními ve škole/instituci) a teoretické hodiny (věcné a didaktické analýzy sledovaných tříd) a je vymezena takto:

- Diskontinuální všeobecně pedagogická praxe (1. semestr)
- Pololetní praxe v mateřské škole (5. semestr)
- Pololetní praxe ve stupních I-III (5. semestr)
- Diskontinuální pedagogická a didaktická praxe v mateřské škole (6. semestr)
- Diskontinuální didaktická a pedagogická praxe v I. až III. ročníku (7. semestr)
- Dobrovolnická praxe v mateřské škole (8. semestr)
- Dobrovolnická praxe ve třídách I-III (8. semestr)

5.3 Analýza kariérních systémů

Kapitola s názvem Analýza kariérních systémů představuje poslední obsahovou analýzu tohoto výzkumu. V této kapitole analyzuji kariérní systémy zvolených států, tedy Česka, Polska a Slovenska. V analýze jsem se zajímala především o to, zda je v kariérních systémech uveden začínající učitel a zda je profesní příprava v kariérních systémech zahrnuta, a tedy zda je pro pedagogy mateřských škol v dané zemi vytvořen uváděcí/adaptační program do profese, který je pro začínající pedagogy takovým know-how jak vstoupit do profese s dostatečnou přípravou.

Pro analýzu byly vytvořeny následující podkategorie:

- legislativní ukotvení,
- kariérní stupně,
- uvádění pedagoga do profese,
- silné a slabé stránky.

Získané informace z obsahové analýzy jsou opět vloženy do tabulky a doplněny o interpretaci pod tabulkou, polarity a komplementarity budou detailně popsány ve shrnutí výzkumu.

Tabulka 4 Kariérní systémy

KARIÉRNÍ SYSTÉMY			
Stát	ČESKO	SLOVENSKO	POLSKO
Legislativní ukotvení	Zákon č. 563/2004 Sb.	Zákon č. 138/2019 Z. z.	Karta Nauczyciela

<p>Kariérní stupně</p>	<p>Kariérní stupně nejsou vymezeny.</p>	<p>1. Začínající pedagogický pracovník</p> <p>2. Samostatný pedagogický pracovník nebo samostatný odborný pracovník</p> <p>3. Pedagogický pracovník s první atestací</p> <p>4. Pedagogický pracovník s druhou atestací</p>	<p>1. Začínající učitel</p> <p>2. Jmenovaný učitel</p> <p>3. Certifikovaný učitel</p> <p>4. Akademický učitel</p>
<p>Uvádění pedagogů do profese</p>	<p>Není vymezeno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptační vzdělávání. - Uvádí pedagogický zaměstnanec ve stejné kategorii s minimálně první atestací. 	<ul style="list-style-type: none"> - Zaškolovací program. - Učiteli je nápomocen mentor. - Hodnocení výkonu.

<p>Silné stránky</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Legislativní ukotvení. - Adaptační vzdělávání. - Dobře promyšlené kariérní stupně s externím hodnocením. - Profesní růst je spojený se zvýšením platu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Legislativní ukotvení - Zaškolovací program. - Učiteli je k dispozici mentor. - Profesní růst je spojený se zvýšením platu. - Hodnocení výkonu.
<p>Slabé stránky</p>	<p>Nebyl dotažen do konce.</p> <p>Nerovnoměrnost v platových ohodnoceních.</p>	<p>Nejsou jasné vymezené profesní kompetence jednotlivých pozic.</p> <p>Pro učitele na nejvyšším kariérním stupni nejsou definované žádné pozice.</p> <p>Absence mentora v adaptačním vzdělávání.</p>	<p>Nejasnost v kariérních stupních.</p> <p>Není uveden profesní standard pedagoga.</p> <p>Nejsou jasné vymezené profesní kompetence jednotlivých pozic.</p> <p>Hodnocení výkonu.</p>

Interpretace:

Česká republika jako jediná z těchto tří států má jako kariérní systém pouze jeden paragraf v zákoně o pedagogických pracovnících. V tomto kariérním systému nejsou uvedeny ani kariérní stupně, ani způsob uvádění pedagoga do profese. Kariérní systém je zde souborem pravidel, stanovených pro zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů, které však nejsou přesně vymezeny. Kariérní stupeň je dle zákona určen popisem činností, odbornou kvalifikací, popřípadě dalšími kvalifikačními předpoklady a systémem hodnocení, které musí pedagogický pracovník plnit, aby tyto činnosti mohl vykonávat. Rozdílný systém je hned na Slovensku, kde je kariérní systém detailně popsán v zákoně o pedagogických pracovnících, má jasně vymezené kariérní stupně, a také má adaptační vzdělávání pro začínající učitele. Systém je navržen tak, aby pedagogický pracovník prostřednictvím kontinuálního vzdělávání, sebevzdělávání, ale i samotnou praxí získal nové schopnosti a dovednosti nebo rozvinul již nabyté kompetence, které by mohl uplatnit v praxi a které by zároveň zvýšily jeho společenský status. Polsko je na tom s kariérním systémem velmi podobně jako Slovensko, kariérní stupně jsou v něm uvedeny a začínající pedagogové musí projít zaškolovacím programem.

I přesto, že kariérní stupně v České republice nejsou jasně vymezeny, v roce 2016 byl návrh na kariérní systém s úvodním, prostředním a nejvyšším kariérní stupněm. V těchto kariérních stupních se postupuje, podobně jako na Slovensku, po splnění atestačního řízení. Bohužel tento návrh nebyl úspěšný, a tak jsou pedagogové v Česku stále odměňováni podle platové tabulky. Co se týče uvádění pedagogů do praxe, v České republice má „začínající pedagog“ uvádějící učitelku, která musí vykazovat plán uvádějícího učitele. To je, co se týče uvádění do profese vše, v Česku není realizováno žádné adaptační, či zaškolovací vzdělávání.

Slovenský kariérní systém dává možnost učiteli po adaptaci během celoživotní dráhy ve škole a ve školském zařízení si zvolit tři kariérové cesty, které se vzájemně doplňují a prolínají. Slovensko ve svém kariérním systému vymezilo čtyři kariérní stupně, přičemž první tři kariérní stupně mají dané kariérní pozice. Mezi druhým až čtvrtým kariérním stupněm je možné projít po složení atestace. Níže příkládám tabulku, kde jsou uvedené kariérní pozice, které se vztahují k jednotlivým kariérním stupňům. Zajímavé je, že již začínající pedagogický zaměstnanec může mít pozici třídního učitele na ZŠ.

Tabulka 5 Kariérní pozice

Kariérní stupeň	Kariérní pozice
Začínající pedagogický zaměstnanec	Třídní učitel
Samostatný pedagogický zaměstnanec	Výchovný poradce, kariérní poradce, vedoucí předmětové komise, vedoucí metodického sdružení, vedoucí studijního oboru, koordinátor informatizace.
Pedagogický zaměstnanec s první atestací	Uvádějíci pedagogický zaměstnanec – ředitel, zástupce ředitele
Pedagogický zaměstnanec s druhou atestací	-

Slovensko má jako uvádění pedagoga do profese zavedeno adaptační vzdělávání. Začínající učitel vykonává pracovní činnost pod dohledem uvádějíciho pedagogického zaměstnance a je povinen absolvovat a úspěšně ukončit adaptační vzdělávání nejpozději do dvou let od nástupu do prvního pracovního poměru, ve kterém vykonává pracovní činnost. Lhůta na ukončení adaptačního vzdělávání se přerušuje a prodlužuje, pokud pedagog nastoupí na mateřskou dovolenou, rodičovskou dovolenou, nebo je na pracovní neschopnosti, která trvá nejméně 90 dní. Uvádějícím pedagogickým zaměstnancem začínajícího pedagoga může být pedagogický zaměstnanec, který je zařazený do stejné kategorie pedagogického zaměstnance, ale musí dosahovat 3. kariérního stupně – zaměstnanec s první atestací. Uvádějíci pedagogický zaměstnanec koordinuje a zodpovídá za průběh adaptačního vzdělávání a při ukončení adaptačního vzdělávání hodnotí míru osvojení profesních kompetencí na výkon pracovních činností samostatného pedagogického zaměstnance.

Výše zmíněné adaptační vzdělávání začínajících pedagogů lze považovat za jednu z nejsilnějších stránek kariérního systému na Slovensku. Jako další silné stránky slovenského kariérního systému můžeme považovat především to, že kariérní systém je detailně rozpracován a legislativně vymezen v zákoně o pedagogických pracovnících. Kariérní stupně jsou dobře promyšlené, jsou spojené s externím hodnocením a profesní růst je spojen se zvýšením platu, což se dá považovat za motivaci v tomto zaměstnání setrvat a usilovat o profesní povýšení. Velmi kladně lze hodnotit profesní standard pedagogů, který

je u kariérního systému zmíněn a patří mu v zákoně samostatný paragraf. Za slabou stránku tohoto kariérního systému lze považovat především to, že profesní kompetence jednotlivých pozic nejsou jasně vymezeny, a tak hodnotitelé tápou v tom, co se má u daného stupně hodnotit jako dostatečně rozvinutá profesní kompetence. Další skulinou v tomto kariérním systému je absence kariérních pozic pro učitele na nejvyšším kariérním stupni. Profesionální pedagog na nejvyšším kariérním stupni, který složil všechny atestace již nemá žádnou specializaci, které by se mohl věnovat. Za slabou stránku lze rovněž považovat absence mentora pro začínající učitele v adaptačním vzdělávání. Vzhledem k tomu, že adaptační vzdělávání je povinné, měl by být v tomto období pedagogovi nápomocen člověk, který ho bude v profesní přípravě podporovat a inspirovat, odpovídalo by to také trendům v profesní přípravě pedagogů.

Kariérní stupně v Polském kariérním systému byly po novelizaci charty učitele změněny. První a druhý stupeň byl zrušen a zůstal pouze jmenovaný učitel a certifikovaný učitel. V chartě učitele je ale uvedeno, že učitel, který není jmenovaný ani certifikovaný, je učitel začínající, také je ve čtvrtém bodě uveden akademický učitel, který však není přímo součástí odstavce kariérních stupňů. V souladu s novelou musí začínající učitel, kterým je učitel, který není držitelem profesního postupu, absolvovat úvodní program, po kterém získá stupeň profesního postupu jmenovaného učitele. Délka zaškolovacího programu jsou 3 roky a 9 měsíců, přičemž doba trvání může být zkrácena na 2 roky a 9 měsíců pro učitele, kteří jsou držiteli doktorského nebo postdoktorského titulu, a pro učitele, kteří vedli výuku ve škole v zahraničí před uzavřením pracovního poměru ve škole v Polsku. V posledním roce tohoto vzdělávání musí pedagog děti vzdělávat po dobu 1 hodiny za přítomnosti ředitele školy, odborníka odpovědného za školní vzdělávání a metodického poradce, pokud je hodnocení záporné a učitel nepodá opětovný návrh na hodnocení výkonu, musí absolvovat ještě další vzdělávání. V tomto zaškolovacím programu učitel napomáhá mentor, kterého povinně jmenuje ředitel školy z řad jmenovaných učitelů, kteří jsou držiteli prvního nebo druhého stupně kariérního systému. Povinnosti mentora jsou:

- průběžná podpora začínajícího učitele, včetně seznámení s dokumentací průběhu výuky a činností o výchově a péči a další platné dokumenty ve škole;
- pomoc učiteli při výběru vhodných forem zlepšování profesního rozvoje;
- sdílení znalostí a zkušeností s učitelem v nezbytném rozsahu pro efektivní plnění povinností učitele;

- umožnit učitelům sledovat jejich hodiny s následnou diskusí o aktivitách;
- pozorovat hodiny vedených učitelem;
- inspirovat a povzbuzovat učitele, aby přijal profesní výzvy.

Přítomnost mentora v zaškolovacím programu a samotný zaškolovací program, který je dobře promyšlený, se jednoznačně řadí mezi silné stránky kariérního systému v Polsku. Je to jednak proto, že mentoring v profesní přípravě pedagogů je aktuální trend, tak také proto, že povinnosti mentora jsou jasně a srozumitelně v systému vymezeny. Kariérní systém je také legislativně ukotven a profesní růst je, stejně jako na Slovensku, spojen se zvýšením platu, což by mělo zamezit předčasným odchodům z profese. Slabou stránku kariérního systému v Polsku je také nedefinovanost profesních kompetencí na jednotlivých pozicích. Vzhledem k tomu, že začínající pedagog na konci programu je hodnocen několika odborníky, měly by být profesní kompetence začínajícího pedagoga jasně vymezeny. Záporně lze hodnotit i kariérní stupně, které jsou v zákoně po jeho novelizaci nesrozumitelně seřazeny a není jasné, které pozice jsou stupněm a které naopak ne, chybí také vymezení profesního standardu pedagogů.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem výzkumné části diplomové práce bylo komparovat státní dokumenty profesní přípravy ve státech Česká republika, Slovensko a Polsko. Na základě hlavního výzkumného cíle jsem si stanovila dílčí výzkumné otázky, na které jsem odpověděla v předchozích kapitolách. Ke splnění hlavního výzkumného cíle předkládám tabulku, zobrazující polaritu a komplementaritu zvolených dokumentů vybraných zemí, které vyplynuly z výzkumu.

Tabulka 6 Polarita a komplementarita

	Polarita	Komplementarita
Legislativní dokumenty	<p>V Polsku a na Slovensku profesní přípravu doplňují mimo zákon ještě vyhlášky ministra školství, zatímco v Česku profesní přípravu vymezuje pouze zákon o pedagogických pracovnících.</p> <p>Česko a Slovensko uvádí v podmínkách pro přijetí znalosti národního jazyka, kdežto Polsko ne.</p> <p>Polsko jako kvalifikační minimum pro výkon profese požaduje vysokoškolské, minimálně bakalářské studium, zatímco v Česku a Slovensku stačí střední odborné vzdělání s maturitou, s možností rozšíření vzdělání vysokoškolským studiem.</p> <p>Etický kodex pedagogů je legislativně ukotven pouze na Slovensku, Česko a Polsko etický kodex má na stránkách ministerstva, ale v zákoně nikoliv.</p>	<p>Profesní příprava učitelů mateřských škol je ve všech třech státech vymezená v zákoně o pedagogických pracovnících.</p> <p>Všechny tři vybrané státy mají v legislativních dokumentech vymezeny kvalifikační požadavky, bezúhonnost a zdravotní způsobilost jako podmínku pro přijetí do profese.</p> <p>Profesní příprava pedagogů není zahrnuta v žádném etickém kodexu, naopak profesní rozvoj učitelů je uveden v Českém i Slovenském etickém kodexu.</p>

	Polarity	Komplementarity
Obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika	<p>Za nejvýznamnější polaritu lze považovat především model studia. Česko a Slovensko má v oboru předškolní pedagogika zavedené tříleté bakalářské studium, kdežto Polsko má studium čtyřleté, studium je zaměřené na předškolní pedagogiku a učitelství pro 1. – 3. stupeň na základní škole. Absolvent získává magisterský titul.</p> <p>Pedagogická univerzita v Krakově má ve svém studijním plánu rozdílné rozložení jednotlivých oblastí. Převažuje zde pedagogicko-psychologická oblast, zatímco v Česku a na Slovensku má větší podíl oborově-didaktická oblast.</p> <p>System praxe je odlišný ve všech třech studijních plánech, Masarykova univerzita v Brně má praxi v každém semestru, má gradující charakter a prolíná se zde praxe průběžná praxe s praxi souvislou. Univerzita v Krakově prolíná ve svém studijním plánu praxi v MŠ i ZŠ, celkem musí absolventi splnit 225 hodin praxe a je rozložená do několika semestrů.</p> <p>Univerzita Komenského v Bratislavě vychází v praxi z projektu ADAPTAPRAX. Mimo</p>	<p>Polsko, Česko i Slovensko se shodují v obsažených oblastech. Všechny studijní plány obsahovaly pedagogicko-psychologickou oblast, oborově – didaktickou oblast, a také praxi. Předměty se ve všech třech studijních plánech dělí na povinné předměty, ve kterých jsou zastoupeny výše zmíněné oblasti a povinně volitelné předměty, které mají všechny tři univerzity nastaveny jinak. Pouze znalost cizího jazyka je zahrnuta ve v každé oblasti povinně volitelných předmětů studijních plánů.</p>

	<p>ADAPTAPRAX studenti musí absolvovat ještě také semestrální projekt, který je realizován ve třetím ročníku studia. Praxe má dva cykly, první cyklus je v zimním semestru a časová dotace je 80 hodin praxe, druhý cyklus je v letním semestru, kdy je časová dotace opět 80 hodin.</p> <p>Povinně volitelné předměty jsou na Masarykově univerzitě v Brně zaměřeny především na osvojení cizího jazyka, jsou zde uvedeny tři cizí jazyky – anglický, německý a ruský jazyk. Na druhou stranu univerzita Komenského v Bratislavě zahrnuje kromě jazykového bloku i pedagogicko psychologický blok, přírodovědný, společensko vědní, či matematický blok. Studenti na univerzitě v Krakově zase mohou volit předměty spíše didaktické, jedná se například o počítačové hry, výtvarné techniky, prostředky hudebního vyjádření nebo také diplomový seminář.</p>	
	Polarity	Komplementarity
Kariérní systém	Česká republika jako jediná z těchto tří států má jako kariérní systém pouze jeden paragraf v zákoně o pedagogických pracovnících.	Polsko i Slovensko má pro své začínající pedagogy při uvádění do profese zaveden zaškolovací

	<p>V tomto kariérním systému nejsou uvedeny ani kariérní stupně, ani způsob uvádění pedagoga do profese. Slovensko i Polsko kariérní systém vymezuje v zákoně o pedagogických pracovnících.</p> <p>Slovensko v kariérním systému uvádí čtyři kariérní stupně, přičemž učitelé mezi jednotlivými stupni postupují atestací. Polsko má uvedené jako hlavní pouze dva stupně a pokud pedagog není na těchto dvou stupních, je řazen jako začínající pedagog.</p> <p>V Polsku při zaškolovacím programu je začínajícímu učiteli nápomocem mentor, který je s pedagogem po celou dobu zaškolování do profese, Slovensko mentora v kariérním systému neuvádí. Zaškolovací program v Polsku trvá tři roky a 9 měsíců, kdežto na Slovensku musí pedagog ukončit adaptační vzdělávání do dvou let, pod vedením uvádějícího pedagogického zaměstnance.</p>	<p>program, který je ukončený hodnocením pedagoga.</p> <p>Profesní kompetence na jednotlivých kariérních stupních nejsou vymezeny v žádném kariérním stupni, což způsobuje nejasnost v hodnocení pedagogů. Růst mezi jednotlivými stupni je v obou kariérních systémech spojený se zvyšováním platu, pedagogové tak mají větší motivaci mezi stupni postupovat a zdokonalovat své kompetence.</p>
--	--	---

Komparace výše zmíněných textových dokumentů přináší několik polarit. Významnou polaritu můžeme spatřit ve kvalifikaci pedagogů mateřských škol. V České republice, a na Slovensku, je dostačující pouze středoškolské vzdělání, ukončené maturitní zkouškou, zatímco v Polsku je minimem pro vstup do profese vysokoškolské vzdělání na bakalářské úrovni. Polsko tedy ve kvalifikaci učitelů odpovídá trendům v mezinárodním kontextu, kdy téměř všechny státy EU po učitelích mateřských škol vyžadují minimálně bakalářské vysokoškolské studium. Šmelová (2016) vnímá situaci profesní přípravy v Česku jako nedostačující a uvádí, že středoškolské vzdělání je nedostačující především z hlediska získání potřebné profesní odbornosti a schopnosti implementovat kurikulum do praxe. V Polsku mají učitelé mateřských škol více možnosti, jaký obor budou na vysoké škole studovat, důležité je, aby to byl obor z oblasti pedagogiky s určitou specializací, kdežto v Česku, a na Slovensku, musí učitelé studovat přímo předškolní pedagogiku. Co se týče komplementarit, tyto tři státy mají v legislativních dokumentech společně především to, že profesní příprava je vymezena v zákoně o pedagogických pracovnících, kde jsou zmíněné jak kvalifikační požadavky, tak další podmínky pro přijetí do zaměstnání, jako je bezúhonnost, zdravotní způsobilost, či znalost národního jazyka. Polsko však znalost národního jazyka ve svých podmínkách pro přijetí do zaměstnání neuvádí.

Další polarita se nachází v etickém kodexu, kdy Polsko je na tom s etickým kodexem opět nejlépe. Jedná se o několikastránkový, detailně propracovaný dokument, který jasně a srozumitelně popisuje práva a povinnost pedagogů, a také popisuje vztahy mezi všemi zúčastněnými ve vzdělávacím procesu. Polsko ve svém etickém kodexu zahrnuje také slib učitele, který v českém ani slovenském etickém kodexu není. Takto detailně zpracovaný etický kodex může být nápomocný jak začínajícím pedagogům, aby si ujasnili své práva a povinnost, tak také v situaci, kdy nastane problém, např. mezi učitelem a rodiči. Ministerstvo školství v České republice vymezilo v etickém kodexu pouze 10 bodů, které jsou uvedeny v jednostránkovém dokumentu, legislativně etický kodex vymezen není, což opět poukazuje na nedostatky ministerstva školství v České republice. Slovensko etický kodex uvádí jak v zákoně o pedagogických pracovnících, tak má také vytvořen samostatný více stránkový dokument, který popisuje práva a povinnosti pedagoga, a také vztahové roviny. Komplementaritu můžeme vidět především v tom, že ani jeden z etických kodexu neuvádí profesní přípravu pedagogů, uveden je pouze profesní rozvoj. Profesní příprava pedagogů by mohla být v etickém kodexu vymezena například z hlediska podmínek pro přijetí do zaměstnání.

Při zkoumání obsahových náplní oboru předškolní pedagogika na vybraných univerzitách bylo spatřeno opět několik komplementarit i polarit, shodovaly se především studijní plány české a slovenské univerzity, kdežto studijní plán univerzity v Krakově byl odlišný téměř ve všem. Komplementarita vyplynula především v zastoupení jednotlivých oblastí. Vzhledem k tomu, že všechny studijní plány obsahovaly pedagogicko-psychologickou oblast, oborově – didaktickou oblast, a také byla ve všech plánech zahrnutá praxe, Polsko, Česko i Slovensko se v obsažených oblastech shodly. Komplementaritou jsou také předměty, které se ve všech třech studijních plánech dělí na povinné předměty, ve kterých jsou zastoupeny výše zmíněné oblasti a povinně volitelné předměty, které jsou však na každé univerzitě nastavené jinak. Zmíním zde také komplementaritu ve znalosti cizího jazyka, protože tato znalost je zahrnuta ve v každé oblasti povinně volitelných předmětů studijních plánů, z čehož vyplývá, že učitelé mateřských škol ve všech třech státech by měli znát alespoň jeden cizí jazyk.

Za nejvýznamnější polaritu lze považovat především model studia, kdy Česko a Slovensko má v oboru předškolní pedagogika zavedené tříleté bakalářské studium, na které je možné navazovat navazujícím magisterským studiem, kdežto Polsko má studium čtyřleté, ukončené státní závěrečnou zkouškou a absolvent získává titul Mgr. Studium spojuje obor předškolní pedagogika a učitelství pro 1. – 3. stupeň na ZŠ, což je oproti České republice, kde není možné jít učit na základní školu s oborem předškolní pedagogika, přínosné pro studenty především v tom, že mají více možností, kde budou učit. Polsko tedy opět může inspirovat ostatní státy svou nekomplikovaností ve studijních oborech a flexibilitě v uplatnění. Významně odlišné je zastoupení jednotlivých oblastí ve studijních plánech, kdy ve studijním plánu Pedagogické univerzity v Krakově převažuje pedagogicko-psychologická oblast, zatímco na Masarykově univerzitě a na univerzitě Komenského v Bratislavě má větší podíl oborově-didaktická oblast. Samotné předměty, které jsou v těchto oblastech zahrnuty, jsou rozepsány ve výzkumu výše, a i zde můžeme vidět rozdíly.

Značně odlišný je také systém praxe na všech třech univerzitách. Masarykova univerzita v Brně má praxi v každém semestru s graduujícím charakterem a prolíná se zde praxe průběžná s praxí souvislou. Univerzita v Krakově, vzhledem ke spojení dvou oborů, prolíná praxi v MŠ i ZŠ, přičemž celkem musí absolventi splnit 225 hodin praxe a je rozložena do několika semestrů. Nejvíce se v praxi odlišuje Univerzita Komenského v Bratislavě, která vychází v praxi z projektu ADAPTAPRAX, což je projekt adaptační

praxe pro studenty. Kromě adaptační praxe, studenti musí absolvovat ještě i semestrální projekt, který je realizován ve třetím ročníku studia. Praxe má dva cykly, první cyklus je 80 hodin praxe v zimním semestru a druhý cyklus je v letním semestru, kde studenti musí opět splnit 80 hodin praxe.

Polarita se nachází také v povinně volitelných předmětech, které jsou na Masarykově univerzitě v Brně zaměřeny na znalost cizího jazyka a ve studijním plánu jsou zahrnuty tři cizí jazyky, jde o anglický jazyk, německý jazyk a ruský jazyk. Na druhou stránku univerzita Komenského v Bratislavě zahrnuje kromě jazykového bloku i pedagogicko psychologický blok, přírodovědný, společensko vědní, či matematický blok, tudíž jsou předměty více různorodé. Studenti na univerzitě v Krakově zase mohou volit předměty spíše didaktické, jedná se například o počítačové hry, výtvarné techniky, prostředky hudebního vyjádření nebo také diplomový seminář.

Kariérní systémy byly zkoumány z hlediska legislativního ukotvení, kariérních stupňů, a především z hlediska uvádění začínajících pedagogů do praxe. Pro celkové shrnutí byly vymezeny silné a slabé stránky kariérních systémů ve vybraných státech. Na úvod je nutné říci, že největší a nejvýznamnější polaritou byl kariérní systém v Česku, který nebyl dopracován do konce, a tak kariérní systém pedagogů jako takový v Česku neexistuje, což se dá považovat jako obrovskou skulinu a slabou stránku v profesní přípravě pedagogů v České republice. Vzhledem k tomu, že kariérní systém nebyl dopracován, není jednoznačně vymezeno ani uvádění pedagogů do praxe, protože neexistuje žádný program, kterým by pedagog musel projít a ukončit ho hodnocením nadřízeného, jako je tomu v Polsku a na Slovensku. Polsko i Slovensko má pro své začínající pedagogy při uvádění do profese zaveden zaškolovací program, který je ukončený hodnocením pedagoga. Ředitel v Polsku musí svému začínajícímu učiteli přiřadit mentora, který bude po celou dobu zaškolovacího programu začínajícímu pedagogovi nápomocen, což se dá považovat za velmi silnou stránku kariérního systému v Polsku. Slovensko mentora neuvádí, ale ředitel musí určit, podobně jako v Česku, uvádějího učitele.

Polarita se nachází v kariérních stupních, kdy Slovensko v kariérním systému uvádí čtyři kariérní stupně, přičemž učitelé mezi jednotlivými stupni postupují atestací, zatímco Polsko má uvedené jako hlavní pouze dva stupně a pokud pedagog není na těchto dvou stupních, je řazen jako začínající pedagog. Komplementarita je v profesních kompetencích na jednotlivých kariérních stupních, které nejsou vymezeny v žádném kariérním systému.

Tento fakt lze považovat za slabou stránku kariérních systémů, protože hodnotitelé pedagogů nemají jasně dané kompetence, které by měli u pedagogů hodnotit. Pozitivní komplementaritou je růst mezi jednotlivými stupni, který je spojen s odměňováním a zvýšením platu, a tak pedagogové mají motivaci mezi stupni postupovat s vidinou lepšího platového ohodnocení a může to zamezit také předčasným odchodům ze zaměstnání.

Shrneme-li všechny zkoumané kategorie, profesní příprava pedagogů v České republice je na poměrně nízké úrovni. Nejen, že učitelé mateřských škol mohou mít pouze středoškolské vzdělání, což zcela jasně neodpovídá trendům v profesní přípravě pedagogů v mezinárodním kontextu, kvalifikační požadavky a požadavky na přijetí jsou jen velmi stručně popsány v zákoně o pedagogických pracovnících, taktéž není detailně propracován etický kodex a pomyslným vrcholem je kariérní systém, který nebyl dokončen. O něco lépe je na tom Slovensko, kde sice učitelům mateřských škol taktéž stačí středoškolské vzdělání, avšak mají vypracovaný kariérní systém, kde je zmíněn adaptační program pro začínající pedagogy a profesní přípravou se kromě zákona zabývá také vyhláška ministra školství. Polsko, a jejich profesní příprava pedagogů mateřských škol, je ve všech kategoriích propracována detailněji, především mají dobře zpracovaný zaškolovací program začínajících pedagogů, kterým je nápomocen i mentor.

DISKUZE

Z výzkumu vyplynulo, že Česká republika, co se týče profesní přípravy učitelů mateřských škol, se má od ostatních států co učit. Učitelé mateřských škol jsou kvalifikováni po ukončení středoškolského vzdělání a ihned mohou nastoupit do zaměstnání, kde na ně nečeká žádný uváděcí, či adaptační program, jako je tomu v Polsku a na Slovensku. Začínající učitelé mají sice přiděleného uvádějícího učitele, ale nic jiného se od nich neočekává. Otázkou tedy je, z jakého důvodu je v České republice dostačující pouze středoškolské vzdělání, když i trendy v pregraduální přípravě naznačují nutnost terciárního vzdělání? Jak je možné, že učitelé mateřských škol v České republice nemusí absolvovat žádný adaptační program se závěrečným hodnocením? Jak tedy poznáme, že učitel, který nastoupil do zaměstnání je schopný kvalitního vzdělávání dětí?

Co se týče obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika, z výzkumu lze konstatovat, že Masarykova univerzita v Brně studentům nabízí kvalitní studium. Ve studijním plánu univerzity je zahrnuta jak oblast pedagogicko-psychologická či oborově-didaktická, tak také praxe, která má zde podstatné zastoupení. Absolventi by tak měli být na profesi připraveni jak teoreticky, tak především prakticky.

Kariérní systém, který nebyl v České republice dokončen, je z celého výzkumu nejslabším článkem. Ve srovnání s analýzou kariérního systému na Slovensku od Michala Rehúše, pod záštitou Ministerstva školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky jsou výsledky mého výzkumu v mnoha ohledech podobné. Výzkumy se shodují ve slabé stránce, kdy kariérnímu systému chybí profesní kompetence pedagogů na jednotlivých kariérních pozicích, a také v silné stránce, kde je uvedeno, že profesní růst učitelů je spojen s odměňováním.

Pro preprimární vzdělávání v ČR doporučuji především přehodnotit požadovanou úroveň vzdělání učitelů ze středoškolského vzdělání na vzdělání vysokoškolské, alespoň bakalářské. Taktéž doporučuji vypracovat funkční kariérní systém, který bude pro pedagogy nejen směrodatný, ale především motivační pro setrvání v profesi, a ve kterém bude vymezen program pro začínající pedagogy.

LIMITY

Hlavním limitem této práce byla neznalost polského jazyka, kdy textové dokumenty jsou v polském a slovenském jazyce a bylo nutné je překládat, proto je zde úskalí nejasností a špatného překladu. Dalším limitem byla moje první zkušenost s metodou obsahové analýzy, kdy je potřeba jít do hloubky textových dokumentů, orientovat se v textu, opakovaně je pročítat a hledat skryté prvky. Limitem zde také uvedu množství výzkumného souboru, protože v takovém množství textových dokumentů je potřeba schopnost dobré organizace a systematického kódování, což může být úskalím. Limitem se zdá také naplnění zvolených cílů, protože zvolených cílů je poměrně mnoho a je obtížné je kvalitně splnit.

ZÁVĚR

V předkládané diplomové práci jsem realizovala výzkum kvalitativního charakteru s metodou obsahové analýzy textových dokumentů. Textové dokumenty jsem analyzovala a následně komparovala. Hlavním cílem výzkumné části bylo odhalit polarity a komplementarity v profesní přípravě pedagogů preprimárního vzdělávání v České republice, Slovenské republice a v Polsku. Ve výzkumu jsem se zaměřila na kvalifikační požadavky, etický kodex pedagogů, ale také na obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika, či kariérní systémy jednotlivých zemí.

Polarita byla spatřena v legislativním ukotvení profesní přípravy pedagogů, kdy ve všech třech státech kvalifikační požadavky vymezuje zákon o pedagogických pracovnících. Česko a Slovensko se shodlo také v požadovaném vzdělání pedagogů, kdy je dostačující středoškolské vzdělání. Komplementarita byla v Polsku, kde po učitelích mateřských škol požadují vzdělání vysokoškolské. Obsahové náplně oboru předškolní pedagogika byly velmi podobné, všechny tři státy mají ve studijních plánech oblast pedagogicko-psychologickou, oborově-didaktickou, a také praxi, odlišovaly se v procentuálním zastoupení jednotlivých oblastí, a také v časovém rozmezí praxe. Komplementarity byly především v kariérních systémech, a tedy i v uvádění pedagogů do profese, kdy každý kariérní systém byl zpracován jinak, měl jinak nastavené kariérní systémy, a také již zmíněné uvádění pedagogů do profese.

Jak probíhá profesní příprava v jiných zemích pro mě bylo v mnoha ohledech přínosné. Vzhledem k tomu, že sama bydlím na hranici s Polskem i Slovenskem a mateřská škola, kde působím, je umístěna hned vedle mateřské školy s polským jazykem vyučovacím, téma mi bylo velmi blízké. Výzkum mě utvrdil v tom, že Česká republika by měla na profesní přípravě učitelů mateřských škol zapracovat a reagovat na aktuální trendy. Myslím si, že je nutné nevěnovat pozornost pouze učitelům vyšších stupňů vzdělávání, ale také učitelům mateřských škol, protože právě v mateřské škole se osobnost dítěte formuje ze všech stupňů vzdělávání nejvíce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). *Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. Pedagogická orientace, 24(4), 562-582.* doi: [\(PDF\) Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů \(researchgate.net\)](#)
- Eurydice. (2023). *Učitelé a pedagogičtí pracovníci: Polsko. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education | Eurydice (europa.eu)*
- Eurydice. (2023). *Učitelé a pedagogičtí pracovníci: Česko. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education | Eurydice (europa.eu)*
- Eurydice. (2022). *Učitelé a pedagogičtí pracovníci: Slovensko. Pracovní podmínky pro učitele pracující v oblasti předškolního a školního vzdělávání | Eurydice (europa.eu)*
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu.* Brno: Paido.
- Gillernová I., & Mertin, V. (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál.
- Janík, T. (2013). *Od reformy kurikula k produktivní kultuře a učení. Pedagogická orientace, 23(5), 634-663.* doi: [\(PDF\) Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení \(researchgate.net\)](#)
- Kasáčová, B. (2004). *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe.* Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.
- Kasčák, O. (2010). *Škola ako rituálny priestor.* Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Kotásek, J. (2001). *Modely školy budoucnosti. Učitel'ské listy, 9(6), 13-17.* doi: [Učitel'ské listy: Jiří Kotásek: DOKUMENTY 60. Modely školy budoucnosti \(ucitelske-listy.cz\)](#)
- Kořátková, S., & Průcha, J. (2013). *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál.
- Lipnická, M. (2007). *Logopedická prevence v MŠ.* Praha: Portál.
- Michek, S., & Spilková, V. (2021). *Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky. Pedagogika, 71(3), 323–350.* doi: [1971-Soubor dat-10835-1-10-20210930.pdf](#)

- Nelešovská, A. (2003). *Komunikativní dovednosti a objektivizace jejich pozorování a hodnocení*. Olomouc: Univerzita Paláceho.
- Neumajer, O., & Pražáková, D., & kol. (2022). *Učitel'ský kodex*. Praha: Univerzita Karlova. doi: [Etický kodex final \(ucitelskykodex.cz\)](https://doi.org/10.26907/2464-6060.2022.01.001)
- OECD, (2000). Education at a Glance. doi: [Education at a Glance \(oecd-ilibrary.org\)](https://doi.org/10.1787/152520220000)
- OECD, (2001). Education at a Glance. doi: [Education at a Glance \(oecd-ilibrary.org\)](https://doi.org/10.1787/152520220000)
- Průcha, J. (2002). *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rýdl, K. (2014). *Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh?* Praha: Univerzita Karlova.
- Spilková, V., Tomková, A., & kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmelová, E., & Nelesovská, A. (2009). *Učitel mateřských škol v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Paláceho.
- Šmelová, A. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn*. Olomouc: Univerzita Paláceho.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách (Vyd. 2)*. Praha: Portál.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Vašutová, J. (2001). *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. Praha: Univerzita Karlova.
- Wiegerová & kol. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2018). Praha: MŠMT.

Zákon č. 138/2019 Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Bratislava: MINEDU.

Vyhláška ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 1/2020 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Bratislava: MINEDU.

USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r. poz. 967) ogłoszono dnia 22 maja 2018 r. Polsko: MEN.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Polsko: MEN.

Etický kódex pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Bratislava: MINEDU.

Kodeks Etyki Nauczycielskiej wydanie III poprawione. Polsko: Polskie Towarzystwo Nauczycieli, Apostolicum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Atd.	A tak dále
Např.	Například
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
ČR	Česká republika
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kvalifikační požadavky	40
Tabulka 2 Etický kodex – výskyt kritérií.....	43
Tabulka 3 Obsahové náplně oboru Předškolní pedagogika.....	46
Tabulka 4 Kariérní systémy	57
Tabulka 5 Kariérní pozice.....	61
Tabulka 6 Polaritý a komplementarity.....	64