

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**PROFESNÍ KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO
PEDAGOGA V ČESKÉ REPUBLICE V KOMPARACI S
JINÝMI STÁTY**
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Michaela Marková

Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Podpera Milan

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2016

.....

vlastnoruční podpis

Obsah

ÚVOD	6
1. METODOLOGIE.....	7
1.1 METODA	7
1.2 CÍL	8
2. KOMPETENCE	8
2.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	16
2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE PŘEDŠKOLNÍHO PEDAGOGA	16
2.3 PROFESNÍ STANDARD	16
3. ČESKÁ REPUBLIKA	17
3.1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	17
3.2 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG	19
3.2.1 <i>Kvalifikace předškolního pedagoga</i>	19
3.2.2 <i>Náplň práce</i>	20
3.2.3 <i>Povinnosti předškolního pedagoga</i>	21
3.2.4 <i>Kompetence předškolního pedagoga</i>	22
4. VELKÁ BRITÁNIE	28
4.1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	28
4.2 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG	29
4.1.1 <i>Kvalifikace předškolního pedagoga</i>	29
4.1.2 <i>Náplň práce předškolního pedagoga</i>	30
4.1.3 <i>Povinnosti předškolního pedagoga</i>	31
4.1.4 <i>Kompetence předškolního pedagoga</i>	32
5. AUSTRÁLIE	37
5.1 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM.....	37
5.2 PŘEDŠKOLNÍ PEDAGOG	40
5.2.1 <i>Kvalifikace předškolního pedagoga</i>	40
5.2.2 <i>Náplň práce předškolního pedagoga</i>	41
5.2.3 <i>Povinnosti předškolního pedagoga</i>	42
5.2.4 <i>Kompetence předškolního pedagoga</i>	42
6. KOMPARACE A DISKUSE.....	46
ZÁVĚR	48
RESUMÉ	48
SEZNAM ZDROJŮ	50
ODKAZY	54

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Milanu Podperovi za odborné vedení, konzultace, užitečné a cenné rady a především ochotu.

Úvod

Význam učitelů pro každou společnost je již od dob Komenského nezpochybnitelný. Učitelé jsou ti, kdo vzdělávají, jsou ve svých „dílnách lidskosti“ nositeli vědění, kultury a vzdělanosti jednotlivců i celých národů. Předškolní pedagog je první a nejspíše nejdůležitější učitelská persona, se kterou se člověk ve svém životě setká.

Ačkoli již uběhlo několik desítek let od otevření první mateřské školy, nejen na území České Republiky, z pohledu stanovení kompetencí předškolních pedagogů není v mnoha věcech stále jasno.

Tématem mé komparativní práce je problematika profesních kompetencí předškolních pedagogů a to v těchto třech vybraných zemích – Česká Republika, Velká Británie – konkrétně byla rozebrána Anglie a Austrálie. První část práce sestává ze dvou kapitol. V první kapitole je popsána metoda a cíl mého pedagogického výzkumu – tedy metoda porovnávání neboli komparace. Druhá část práce obsahuje samotnou komparaci a skládá se ze čtyř kapitol – Česká Republika, Velká Británie, Austrálie, následuje Diskuze a komparace.

Cílem práce je porovnat dané země z hlediska profesních kompetencí, které jsou kladeny na předškolní pedagogy, zjistit, zda jsou v zemích dané a platné profesní standardy a následně je porovnat. Dále popsat, jakým způsobem je uskutečňováno předškolní vzdělávání, jaké jsou nároky na kvalifikaci učitelů v těchto zařízeních a co je jejich náplní práce. Ve své práci se také snažím najít odpovědi na tyto výzkumné otázky - Jakými způsoby různé země realizují předškolní výchovu pomocí určitých vzdělávacích institucí? Existuje, je v platnosti a jak vypadá profesní standard předškolního pedagoga? Jaké kompetence předškolního pedagoga předepisují tyto země v profesních standardech?

1. Metodologie

V mém výzkumu se opírám o srovnávací, neboli komparativní pedagogiku, v anglicky mluvících zemích označovanou jako *comparative education*.

Je potřeba zdůraznit, že tato oblast vědy má dvojí charakter - na jedné straně je teoretickou disciplínou, na druhé straně má výrazně aplikační, k praxi zaměřené poslání. (Brickman, 1992) Srovnávací pedagogikou se rozumí nejen skutečné komparace vzdělávacích systémů, ale také popisy, dokumentace a analýzy zprostředkující poznatky o vzdělávacím systému určité země do jiné země. (Průcha, 2006)

K přesnému vymezení pojmu komparativní pedagogika. Jak uvádí Průcha (2015), komparativní pedagogika označuje jednak teorie, jednak výzkumné aktivity, které se zabývají zkoumáním charakteristik a fungováním vzdělávacích systémů různých zemí, jejich popisem, srovnáváním a hodnocením.

Dle Váňové (2003), je srovnávací pedagogika pojímána jako jedna z pedagogických věd, a to věda multidisciplinární, která ze synchronního nebo diachronního pohledu zkoumá pedagogické jevy a fakta v jejich politických, sociálně ekonomických a kulturních souvislostech, kontinentech nebo celosvětově. A to za účelem lepšího pochopení jedinečnosti každého jevu v jeho vlastním vzdělávacím systému i nalezení platného zobecnění s cílem zlepšit vzdělávání.

1.1 Metoda

Vyjasněme si pojem *metoda výzkumu*. Jak uvádí Kolibová (2011), metoda je souhrnem zvláštních pravidel, kterými je nutno se řídit v procesu poznání tak, aby bylo možno získat potřebné poznatky. Je to obecný návod, jak poznávat, aneb způsob, jak dosáhnout jistého předem stanoveného cíle. Je to záměrný a systematický postup uplatňovaný při poznávání předmětu zkoumání. Každá vědecká práce musí mít stanoven svůj cíl a metodu provedení.

Srovnávací pedagogika užívá různé metody, které většinou přejímá z jiných věd, avšak hlavní metodou, a také metodou, kterou využijí ve své práci, je *metoda srovnávání neboli komparace*. Metoda komparace je srovnáváním jevů. Je nejjednodušší metodou, která umožňuje poznat, v čem se zkoumaný jev liší od jiných, nebo v čem se shoduje. (Kolibová, 2011)

Komparace umožňuje stanovit shody a rozdíly jevů či objektů. Při srovnávání se zjišťují shodné či rozdílné stránky různých předmětů, jevů, úkazů či ukazatelů. Srovnávací kritérium může být vymezeno věcně, prostorově nebo časově. Na základě komparace lze vyslovovat vědecké závěry, nicméně není to vědecká metoda nevyvratitelná a samotnou komparaci nelze použít jako přímý vědecký důkaz. (Šíroký, 2011)

1.2 Cíl

Cílem výzkumu je porovnat neboli komparovat požadované profesní kompetence předškolního pedagoga ve vybraných zemích, v tomto případě v České Republice, Anglii a Austrálii, v kontextu systému předškolního vzdělávání. Ve své práci se snažím najít odpovědi na tyto hlavní výzkumné otázky. Jakými způsoby různé země realizují předškolní výchovu pomocí určitých vzdělávacích institucí. Zda existuje, je v platnosti a jak vypadá profesní standard předškolního pedagoga. Jaké kompetence předškolního pedagoga předepisují tyto země v profesních standardech.

2. Kompetence

Termín kompetence je pro nás již poměrně známý. Je zde však rozdíl v jeho používání a významu, který mu přikládá odborná a laická veřejnost. Jak uvádí Veteška s Tureckiovou (2008), veřejnost zatím stále chápe termín kompetence spíše jako synonymum pro možnost se vyjádřit k nějakému problému, nebo jako *pravomoc* či *oprávnění* o něčem rozhodnout. V tomto případě si můžeme pojem kompetence významově spojit s termíny jako je *moc*, *vliv* či *autorita*. Uvedené pojetí pojmu je samozřejmě pravdivé, avšak tímto pojetím se ve své práci nezabývám.

V pedagogické terminologii a také kurikulárních dokumentech, pojem kompetence znamená specifický soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací (ve všech hlavních oblastech života, tj. také v kontextu trhu práce, a to ve formě profesního uplatnění a zaměstnatelnosti) (Veteška, Tureckiová; 2008)

Průcha a spol. (2009) v Pedagogickém slovníku definují klíčové kompetence jako souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jednotlivce ve společnosti.

Závěrem části věnované vymezení pojmu kompetence lze shrnout nejvýznamnější charakteristické **znaky kompetence**:

Kompetence je vždy konceptualizovaná, tzn. vždy se projevuje v určitém prostředí nebo situaci, vyhodnocované a spoluvytvářené také předchozími znalostmi, zkušenostmi, zájmy a potřebami ostatních účastníků situace.

Kompetence je multidimenzionální, složená z různých zdrojů - informace, znalosti, dovednosti, představy, postoje, jiné dílčí kompetence atd. Předpokládá efektivní nakládání s těmito zdroji, propojenými se základními dimenzemi lidského chování. Zároveň obsahuje chování a v chování se projevuje.

Kompetence je definovaná standardem, předpokládaná úroveň zvládnutí kompetence je předem určena, stejně jako je definován soubor výkonových kritérií (měřítek či standardů očekávaného výkonu vzhledem k výsledku činnosti a chování). Jedinec tedy může svoji kompetenci demonstrovat a sám ji dokáže změřit a vyhodnotit.

Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj, je získávána a rozvíjena v kontinuálních a celoživotních procesech vzdělávání a učení. Ty jsou principiálně odvozeny z konstruktu vstupních - zdrojových faktorů a z hlediska získávání a rozvíjení kompetencí. Založeny jsou na předem vymezeném rámci výstupních kategorií, např. konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného chování. (Veteška, Tureckiová, 2008)

2.1 Profesní kompetence učitele

Profesní kompetence učitele vymezuje jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě. (Vašutová, 2004)

Profesní kompetence lze také definovat jako komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky. (Spilková, 1996, in: Syslová, 2010)

Dále lze dle Syslové doplnit, že tyto kompetence jsou komplexními schopnostmi uvádějícími stupeň způsobilosti daného jedince k úspěšnému výkonu pedagogické činnosti a profese – zahrnuty jsou zde nejen znalosti či dovednosti ve vztahu k plánované

vykonávané činnosti, ale zároveň též předpoklady, postoje a hodnoty včetně osobnostních charakteristik ve vztahu k vykonávané činnosti.

V pedagogickém slovníku (Průcha a spol., 2009) je definován daný pojem takto:

Kompetence učitele - soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.

Dle Průchy (2002) je v tomto vymezení vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně třeba jako umělecký či sportovní talent).

Méně komplexní pojetí uvádí Slavík a Siňor (1993), kteří definují profesní kompetence jako připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.

Profesní kompetence je komplexní schopnost (způsobilost) k úspěšnému výkonu profese. Zahrnuje v sobě nejen znalosti, dovednosti, předpoklady a postoje, ale i hodnoty a osobnostní charakteristiky ve vztahu k vykonávané činnosti. (Syslová, 2013)

Jak uvádí Průcha (2002), V. Pařízek již před dvaceti lety popsal profesní kompetence učitele v několika složkách, které označil jako způsobilosti pro úspěšný výkon profese:

- **odborná způsobilost** (získaná na základě pedagogické, psychologické, didaktické přípravy),
- **výkonová způsobilost** (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuro psychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí),
- **osobnostní způsobilost** (sociální zralost, odpovídající charakterové a volní vlastnosti aj.),
- **společenská způsobilost** (morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot, učitel by měl být společenským vzorem svým jednáním pro druhé a zejména pro mládež),
- **motivační způsobilost** (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její naplnění).

V české odborné literatuře se věnuje normativnímu pojetí profesních kompetencí učitele řada autorů. Ráda bych uvedla ještě pár dalších pojetí pojmu kompetence učitele, která jsou jednoduchá avšak dostatečně informativní.

V. Švec (1999) rozdělil učitelské kompetence do tří skupin:

- **kompetence k výchově a vyučování** (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence);
- **kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení** (zahrnující odpovědnost za rozhodnutí i za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii)
- **kompetence rozvíjející** (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulační kompetence).

Nezvalová (2003) pojímá kompetence na základě požadavku, který na budoucí učitele klade změněná funkce školy, a uvádí, že je možné je využít pro učitele všech stupňů škol, čímž se mimo jiné dostáváme přímo k profesním kompetencím učitele mateřské školy.

Jde o:

- **kompetence řídicí:**

- plánovat výuku,
- realizovat výuku,
- monitorovat a hodnotit výuku;

- **kompetence sebeřídící:**

- rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce,
- podílet se na týmové práci;

- **kompetence odborné:**

- ovládat předměty své aprobace,
- disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
- vytvářet hodnotový systém.

2.2 Profesní kompetence předškolního pedagoga

Předškolní pedagogové vykonávají celou řadu rozmanitých odborných aktivit a vstupují do různých profesních vztahů. K úspěšnému zvládnutí různých činností a vztahů využívají profesní dovednosti vztahující se k obsahu činnosti samé (výtvarné, hudební,

tělesné nebo jinak obsahem rozlišené aktivity), k jejich metodickému zpracování (např. s ohledem na věk dětí) a také sociální, speciálněvýchovné a diagnostické dovednosti, které se vztahují především ke zvládnutí interakcí různé úrovně a charakteru a podílejí se na rozvíjení dětí a vztahů s dětmi, rodiči i ostatními pedagogy.

RVP PV klade důraz na profesní dovednosti předškolních pedagogů, které směřují k naplňování modelu předškolní výchovy. Soubor všech dovedností předškolního pedagoga tvoří a vyjadřuje jeho profesní kompetenci. (Mertin a Gilnerová, 2015)

Do kvalit předškolního pedagoga patří:

- vědomosti v oblasti kurikula
- pedagogické dovednosti
- schopnost sebereflexe a sebekritiky
- empatie a angažovanost ke vztahu k druhým
- organizování a řízení. (Syslová, 2013)

Kompetenční modely jsou zpravidla zacíleny na učitele primárního, popřípadě sekundárního stupně vzdělávání. Vašutová (2001) uvádí model kompetencí vztahující se k učiteli mateřské školy. Ke čtyřem cílům vzdělávání (učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být), přiřadila funkce školy (kvalifikační, socializační, integrační a personalizační:

Kompetence předmětové

zahrnují specifické teoretické i odborné znalosti a dovednosti, umožňují rozvoj kritického a tvůrčího myšlení v oblastech výchovných a integrovaných naukových předmětů.

Kompetence didaktické a psychodidaktické

umožňují učitelce užívání alternativních didaktických postupů a užívání vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Kompetence pedagogické

uschopňují učitelku v užívání a orientaci v procesech, podmínkách, prostředcích a kontextu předškolní výchovy a vzdělávání a umožňují jí podporu individuálního rozvoje dětí.

Kompetence diagnostické a intervenční

pomáhají učitelce při rozpoznání, diagnostice, hodnocení a práci s individuálními a vývojovými zvláštnostmi dětí a sociálně patologickými jevy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

slouží učitelce k utváření podnětného sociálního prostředí, uplatňuje je při socializaci dětí a orientaci v různých sociálních situacích.

Kompetence manažerské a normativní

pomáhají při orientaci v legislativě a ve školském a třídním managementu.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

vedou k sebereflexi učitelky, týmové spolupráci s kolegy ve sboru, rozvoji znalostí všeobecného rozhledu a posilování profesní etiky učitelky.

Ostatní předpoklady zahrnují psychickou odolnost, fyzickou zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost učitelky. Tuto strukturu kompetencí sestavila Vašutová přímo pro učitelky mateřských škol a slouží jako návrh pro tvorbu Standardu učitelské profese, jež má vést k profesionalizaci profese učitelek mateřských škol, podpoře a sjednocení jejich vzdělávání.

Syslová (2013) ve své publikaci navrhla kompetenční model učitelky mateřské školy, který je zobrazen níže:

1. Řízení vzdělávacího procesu

- Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte.
- Výhodiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí.
- Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy.
- Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností.
- Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností.
- Děti jsou podporovány v samostatnosti.

Ukazatelé kvality

Plánování obsahuje prvky obou modelů (vstřícného i zprostředkujícího).

Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky).

Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod.

Děti jsou během dne „ponořené“ jak do spontánních, tak řízených činností, oba typy činností „běží“ vedle sebe. Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.

Prokazatelné v:

plánech tématických částí pozorování

záznamech o dětech

2. Využití sociální komunikace při organizaci vzdělávacího procesu

- Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi.
- Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu.
- Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím.
- Týmová práce a spolupráce.
- Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem.
- Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy.
- Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči.
- Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.

Ukazatelé kvality

Učitelka:

Povzbuzuje děti, aby říkaly své názory.

Klade otevřené otázky a čeká na odpověď.

Povzbuzuje děti, aby se ptaly.

Při hovoru s dítětem snižuje polohu.

Podněcuje děti, aby spolu hovořily.

Konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách.

K udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi. Dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování.

Informace o dětech od rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky.

Řízené činnosti jsou realizovány především individuálně a skupinově.

Prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry i herní kouty samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se).

Vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte.

Poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí.

Prokazatelné v:

pozorování

pedagogických radách viditelnosti pravidel soužití ve třídě

analýze dokumentů záznamech o schůzkách

s rodiči

3. Sebereflexe a vlastní rozvoj

- Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce.
- Převzetí zodpovědnosti za výsledky dětí.
- Vytvoření vlastní reálné představy o vlastních kompetencích, o svých silných a slabých stránkách.
- Rozvíjení sebe sama.

Ukazatelé kvality

Učitelka:

Pravidelně vyhodnocuje svoji práci.

Své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení. Efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji. Využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi.

Má svůj plán osobního růstu.

Orientuje se v odborné literatuře.

Sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie. Zúčastňuje se dalšího vzdělávání.

Z výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.

2.3 Profesní standard

Profesní standard obecně stanovuje svět práce, tedy zaměstnavatelská sféra nebo profesní organizace za účelem vymezení standardní kvalifikace a standardního výkonu pracovníků. Jednotlivé profese jsou charakterizovány na základě požadované kvality činností spojených často s určením konkrétních povinností a zodpovědností a obvykle jsou vyjádřené v kompetencích. (Vašutová, 2004)

Pokud se jedná přímo o profesní standard učitele, dle Spilkové a Tomkové (2010), profesní standard definuje nezbytné kompetence, které lze brát jako komplexní způsobilosti pro konkrétní činnosti učitele.

Kompetenční přístup v oblasti učitelské profese souvisí se snahou o zvyšování kvality vzdělávání. Kvalita učitele je od poloviny dvacátého století celosvětově v centru pozornosti. Mnoho výzkumných studií prokázalo, že kvalita učitelů je nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím kvalitu školního vzdělávání a výkony studentů. (Hanusek, Kain, Rivkin 2005).

Kvalita učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy jsou považovány za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol. Kvalitě učitelů je věnována pozornost na mezinárodní úrovni v dokumentech UNESCO, OECD, Evropské komise a její zdůrazňování se odráží ve vytvářených modelech vymezujících kompetence, které charakterizují kvalitní, efektivní učitele. V mnoha zemích byly vytvořeny profesní standardy v podobě kompetenčních požadavků, profesních kvalit a charakteristik profesních činností, které jsou potřebné pro standardní/kvalitní výkon profese.

Profesionalizace je proces, v němž se za výrazného přispění učitelů, stává učitelství skutečnou a plně respektovanou profesí. Musí však být jednoznačně vymezeny znalosti a dovednosti nezbytné pro kvalifikovaný vývoj profese.

V souvislosti s profesionalizací učitelů je nezbytné, aby stát definoval kvalifikační požadavky na učitele. Takovou funkci by měl plnit profesní standard.

Profesní standard nemůže být nahrazen Zákonem o pedagogických pracovnících, který stanovuje oprávnění vykonávat profesi na základě požadovaného vzdělání. Standard je konkrétní požadovaných kvalit učitelů pojmeme kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti. Lze ho různě formulovat, strukturovat a preferovat kompetence, i jak bylo můžeme vidět na příkadech ze zahraničí. Profesní standard, má-li být smysluplný a využitelný v praxi, musí být založen na celostátním pojetí učitelství profese. (Vašutová, 2004)

3. Česká Republika

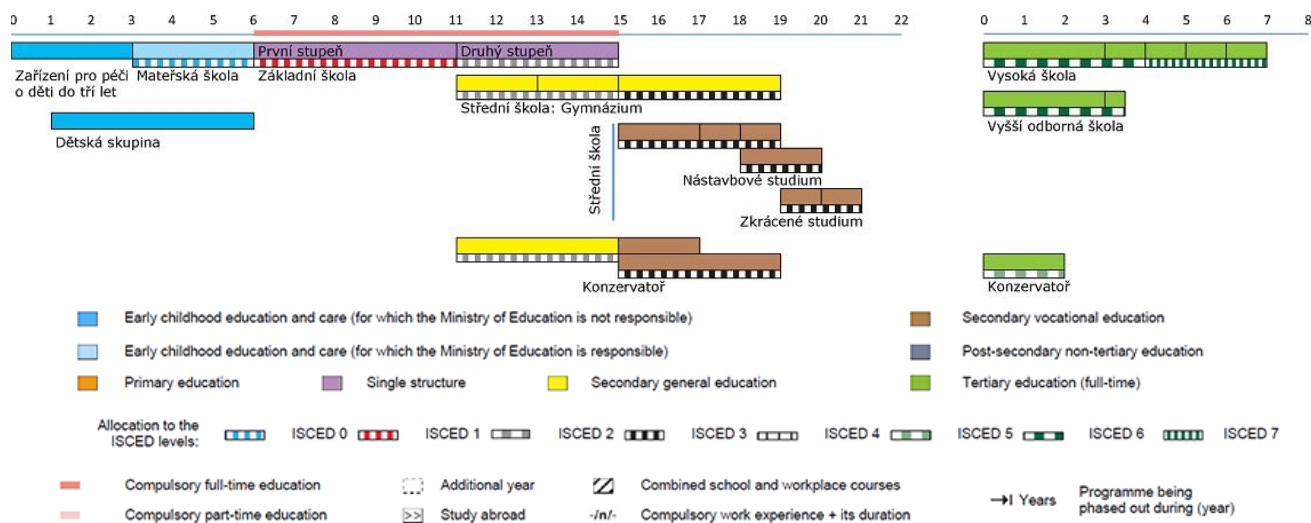
Česká republika je první ze tří zkoumaných států, které budou v rámci textu komparovány z hlediska jejich přístupu ke vzdělávání a zejména pak nároků na pedagoga preprimárního vzdělávání.

3.1 Vzdělávací systém

Tento systém lze definovat jako širší společenský komplex, který je součástí sociálního, ekonomického a kulturního zabezpečení společnosti a její perspektivy. Vzdělávací systém je v občanském životě společnosti představen nejrůznějšími institucemi spadajícími do školské soustavy konkrétně daného státního zřízení. (Kolář, 2012)

V České republice je vzdělávací systém na celkem šesti stupních, a to na úrovni předškolního vzdělávání (bývá též označováno jako preprimární) zajišťovaného mateřskými školami, primárního (elementárního) vzdělávání v 1. 5. ročníku základních škol, nižšího sekundárního vzdělávání na druhém stupni základních škol, vyšším sekundárním vzděláváním (typicky zastoupeným středoškolskými vzdělávacími institucemi či gymnázii), postsekundárním vzděláváním (sem spadá vzdělávání nástavbové) a vzděláváním terciárním (sem spadají bakalářské, magisterské a doktorské obory vzdělávání na vysokých školách a univerzitách).

Schéma č. 1 - Vzdělávací systém v České Republice



Zdroj: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Czech-Republic:Overview>

System předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání v mateřské škole má dlouhou a specificky národní tradici. Je určeno dětem ve věku od 3 do 6 let, účastní se ho ale i děti starší s odkladem povinné školní docházky, výjimečně děti mladší. Docházka není v současnosti povinná, navštěvuje je však 76,5 % tříletých, 89,4 % čtyřletých a 92,8 % pětiletých dětí (údaje za rok 2008/09). Obec je povinna zajistit dítěti, které má v místě obce trvalé bydliště, rok před zahájením povinné školní docházky umístění v mateřské škole. (*Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika 2009/2010*)

Cíle předškolního vzdělávání (na jejichž naplňování se podílí právě zejména jednotliví předškolní pedagogové) čítají zejména podporu zdravého rozvoje osobnosti dítěte v oblastech citového, rozumového i tělesného vývoje a snahu o vedení žáků k osvojení si základních pravidel společenského chování, adekvátních životních hodnot i mezilidských vztahů. (*Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika 2009/2010*)

Kromě toho je cílem předškolního vzdělávání rozvoj těch schopností, dovedností a kompetencí dítěte, na něž bude poté možno navázat v rámci navazujícího, základního, vzdělávání a v případě detekce nejruznějších možných nerovnoměrností ve vývoji dítěte působí směrem k jejich vyrovnání, a to například i na základě speciálně pedagogické péče poskytované jedincům se speciálními vzdělávacími nároky a potřebami. (*Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika 2009/2010*)

3.2 Předškolní pedagog

Pedagogický pracovník je dle legislativního předpisu č. 563/2004 Sb., *Zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* charakterizován jako: „ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)

Dále je jeho charakteristika doplněna informacemi uvádějícími, že se jedná o zaměstnance právnické osoby vykonávající činnost školy, případně též může být zaměstnancem státu, ředitelem školského zařízení, nebo zaměstnancem vykonávajícím přímou pedagogickou činnost v jednotlivých zařízeních sociálních služeb.

Učitel mateřské školy je pak pracovníkem s odpovídajícím stupněm a oborem vzdělání, který zajišťuje průběh výchovně – vzdělávacího procesu v zařízeních předškolní výchovy, takzvaných mateřských škol. (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů)

3.2.1 Kvalifikace předškolního pedagoga

Plnou kvalifikaci si předškolní pedagogové mohou zajistit následujícími způsoby (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 6):

- Ukončeným vysokoškolským studiem v akreditovaném studijním programu z oblasti pedagogických věd specificky zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol;
- Ukončeným vysokoškolským studiem v akreditovaném programu oboru pedagogika či v akreditovaném programu zaměřeného na přípravu učitelů I. stupně základního vzdělávání, vychovatelství, nebo pedagogiky volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokoškolskou institucí se zaměřením na přípravu pedagogů mateřských škol;
- Ukončeným vyšším odborným vzděláním v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru orientovaném na přípravu pedagogů mateřských škol;

- *Ukončeným vyšším odborným vzděláním v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru orientovaném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokoškolskou institucí se zaměřením na přípravu pedagogů mateřských škol;*
- *Ukončeným středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogů mateřských škol;*
- *Ukončeným středoškolským vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů společně s vykonáním zkoušky odpovídající svým obsahem i formou profilové maturitní zkoušky z pedagogiky předškolního věku;*
- *Ukončeným vysokoškolským studiem v akreditovaném studijním programu z oblasti pedagogických věd zaměřeného na speciální pedagogiku;*
- *Ukončeným vyšším odborným vzděláním v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru speciální pedagogika.*

Z výše uvedeného výčtu jasně vyplývá, že možností nabytí potřebné kvalifikace v případě zájmu o následné zaměstnání v oblasti předškolní pedagogiky, konkrétně jakožto učitel v mateřské škole, je celá řada.

Poslední dvě uvedené možnosti se týkají pedagogů předškolního vzdělávání praktikujících svou činnost ve třídách či školních zařízeních specificky zřízených pro výchovu a vzdělávání předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2.2 Náplň práce

Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) pedagog praktikující v zařízeních předškolního vzdělávání vykonává následující konkrétní činnosti, z nichž je též možné odvodit komplexitu jeho kompetencí (Smolíková a kol., 2006):

- *Analýza věkových a individuální potřeb dítěte a zajišťování profesionální péče (výchovu a vzdělávání) dítěte v rozsahu takto detekovaných potřeb;*
- *Realizace individuálních či skupinových vzdělávacích činností zaměřených na cílevědomý rozvoj dítěte formou rozvoje jeho kompetencí (do oblasti kompetencí*

spadají jednotlivé poznatky, schopnosti, dovednosti, ale také například postoje a jejich formování);

- Samostatné projektování výchovně – vzdělávacích činností, jejich uvedení v praxi;
- Nalézání vhodných strategií a metod individualizovaného, stejně jako skupinového vyučování;
- Využívání oborových metodik, z nichž volí jednotlivé didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dítěte;
- Plánování a aplikace individuální výchovné a vzdělávací činnosti u dětí se specifickými potřebami ve vzdělávání;
- Evaluační činnost zaměřená na sledování a posuzování účinnosti nastaveného vzdělávacího programu (hodnotí nejen výsledky své práce, ale také individuální pokroky svých žáků v oblastech rozvoje a učení, a to s ohledem na monitoring podmínek, v nichž výchovně – vzdělávací proces probíhá);
- Uplatňování výsledků evaluace v dalším projektování a průběhu výuky;
- Provádění poradenské činnosti vzhledem k rodičům v otázkách výchovy a vzdělávání jejich dětí;
- Analýza vlastních vzdělávacích potřeb a jejich naplňování formou sebevzdělávání;
- Evidence názorů, přání i potřeb sociálních partnerů procesu vzdělávání (tedy rodičů, profesních kolegů, základních škol, obcí a dalších) a samozřejmě reakce na tyto podněty.

3.2.3 Povinnosti předškolního pedagoga

Dle RVP PV je předškolní pedagog v České republice odpovědný za následující oblasti a body preprimárního vzdělávání žáků (Smolíková a kol., 2006):

- Školní a třídní vzdělávací program, na jehož zpracování se podílí, a jeho soulad s požadavky RVP PV;
- Cílevědomé zaměření a plánování programu jednotlivých pedagogických činností;

- Pravidelné sledování průběhu preprimárního vzdělávání, stejně jako hodnocení jeho podmínek i dosažených výsledků

3.2.4 Kompetence předškolního pedagoga

Velkým tématem je v České republice (stejně jako i v jiných vyspělých státech) otázka standardů. **Standard učitele** jakožto platný dokument stanovující základní etické povinnosti pedagoga i jeho vhodné projevy v základních oblastech přístupu k výkonu jeho zaměstnání, a zejména aktivní snaha o jeho naplňování, by měl být běžným pro každou kulturně vyspělou zemi, ovšem jeho uvedení v praxi je často poměrně složitou otázkou řešenou dlouhá léta a nikoli vždy s konečným úspěchem.

V České republice je dokument určující standard učitele již vyhotoven (v současnosti je možné do něj nahlédnout například na webových stránkách *Národního institutu pro další vzdělávání*), ovšem prozatím ještě nevešel v oficiální platnost. Jeho obsahem je definování toho, jakým způsobem by měl být upraven vztah pedagoga k jeho okolí, jeho profesnímu já i žákům, jež vyučuje. (Standard učitele, ...) Obecně je pak daný dokument směřován tak, aby vytvářel komplexní standard přijetí „*étosu učitelství jakožto pomáhající profese*“ ze strany každého jednotlivého učitele, kterýžto stojí zejména na čtyřech základních etických předpokladech, jež by měl naplňovat, a to obecně vyznávaných hodnotách, principech vhodného přístupu k dětem, principech efektivní a přiměřené komunikace a také odpovědnosti a rozhodování pedagoga. (Standard učitele – Profesní etika, [2016])

Dle graficky znázorněné kariérní cesty v rámci dokumentu Kariérní systém učitelů, který tvoří přílohu již vytvořeného Standardu učitele pro Českou republiku, je možné rozvoj kompetencí každého jednotlivého pedagoga sledovat v jeho průběhu, kdy na počátku stojí tzv. začínající učitel (tedy jedinec, který právě absolvoval ucelené pregraduální studium), který a postupem nabývaných zkušeností ve své praxi přechází do stádia učitele samostatného a může se za pomoci vlastní píle dostat do stádia, kdy jsou jeho kompetence již natolik rozvinuty, že jej lze považovat za vynikajícího pedagoga (lídra školy či dokonce školského systému jako takového). (Standard učitele – Kariérní systém učitelů, [2016])

V rámci předškolního vzdělávání je možné se setkat s jedinci vyskytujícími se v každé z uvedených fází, ovšem pro všechny předškolní pedagogy by měly platit určité základní body rozvoje jejich kompetencí tak, aby byli připraveni na běžnou každodenní praxi v mateřských školách bez rozdílu délky vlastní pedagogické praxe (je pochopitelné, že rozsah a hloubka těchto kompetencí se s postupem času zvyšují).

Standard učitele je jedním z hlavních dokumentů, v němž je možné nalézt charakteristiku základních kompetencí učitele na kterémkoli stupni české vzdělávací soustavy. Mezi tyto kompetence patří následující (Standard učitele – Karierní systém učitelů, [2016]):

- a) V rámci oblasti nazývané *Učitel a jeho profesní Já* se jedná o rozvinuté znalosti, dovednosti a schopnosti (společně označované jakožto kompetence) v těchto bodech:
 - Profesionálních znalostech a dovednostech;
 - Sebereflexi a osobnostním rozvoji;
 - Specifických profesionálních znalostech a dovednostech;
- b) V rámci oblasti nazývané *Učitel a jeho žáci* se jedná o rozvinuté znalosti, dovednosti a schopnosti v bodech:
 - Plánování výuky;
 - Podpory učení;
 - Evaluace průběhu a výsledků učení;
 - Výchovy žáků k hodnocení vlastní práce;
 - Reflexi;
 - Klimatu (třídy a posléze i celé školy);
- c) V oblasti nazývané *Učitel a jeho okolí* se jedná o rozvoj kompetencí v bodech:
 - Sdílení a spolupráce;
 - Komunikace s rodiči žáka;
 - Komunikace s jinými sociálními partnery.

Jak uvádí Syslová (2013), jsou to právě standardy, které bývají zpravidla formovány jako profesní kompetence či charakterizovány jako profesní činnosti nezbytné pro kvalitní neboli standardní výkon profese v dané zemi. Mezi kompetencemi, náplní práce či odpovědností pedagoga a standardy pro výkon učitelské profese tak panuje velmi úzký vztah, dochází ke vzájemnému prolínání těchto tematických oblastí pedagogické teorie i běžné praxe.

Jemelíková (2013) ve své práci navrhuje kompetenční model učitele mateřské školy, který je blíže popsán v tabulce č. 1 níže.

Tabulka č. 1: Navrhovaný kompetenční model učitele v české mateřské škole.

Sociální kompetence <i>(zaměření učitele k druhým osobám)</i>	
Kompetence	Projevy v chování učitele
Komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> - navozování, udržování a rozvoj komunikace s aktéry školního života - jasné a srozumitelné vyjadřování a komunikační styl; schopnost přizpůsobit obsah komunikačnímu partnerovi - uplatňování pravidel (ne)verbální komunikace (otevřená komunikace a aktivní naslouchání) - objasnění pravidel komunikace k dospělým i dětem a vedení žáka k jejich dodržování

- Interpersonální**
- orientace ve struktuře sociálních vztahů (rolí, pozic)
 - tolerantní projev
 - utváření bezpečného a pozitivně působícího klimatu založeného na pohodě a porozumění
 - dohled nad dodržováním domluvených pravidel chování ve třídě (škole)
 - nekázeň je řešena rázným a důsledným způsobem, v duchu vzájemného respektu
 - uplatňování zásad humanistické pedagogiky (poznání individuality dítěte, akceptace, projevy empatie)
 - rozlišování jednotlivých problémů žáků a jejich následné konstruktivní řešení
 - spolupráce s různými partnery a vedení dětí ke kooperaci
 - vzájemná interakce s dalšími partnery ve vzdělávání

Osobnostní kompetence

(zaměření učitele vůči sobě)

Kompetence	Projevy v chování učitele
Reflektivní	<ul style="list-style-type: none"> - průběžná reflexe vlastního chování a jednání slouží jako východisko k realizaci změny - analýza (schopnost popsat a zhodnotit) vlastní vzdělávací práci - schopnost předkládat alternativní postupy svých profesních činností - reflexe změny ve vzdělávacím prostředí

- Sebeřídící**
- vystupování v roli svého vlastního manažera (plánování, průběh i evaluace vlastní činnosti)
 - kontrola vlastních nálad či pocitů, nesení odpovědnosti za své chování
 - převzetí zodpovědnosti za rozvoj dítěte
 - převzetí zodpovědnosti za saturaci potřeb žáka
 - flexibilní reakce na nastalé situace
 - detekce a tvořivé řešení nastalých problémů
 - vědomý rozvoj vlastních hodnot
 - autonomní vystupování a projev náležité míry profesního sebevědomí

- Rozvíjející**
- reflexe slouží jako východisko pro plánování dalšího profesního růstu a rozvoje kompetencí
 - aktivní přístup k vlastnímu učení se na základě využití nejrůznějších prostředků (literatura, konzultace, internetové zdroje, kurzy pro další vzdělávání učitelů, ...)

Pedagogické kompetence
(zaměření učitele na profesi)

Kompetence

Projevy v chování učitele

- Projektivní**
- analýza vzdělávacích potřeb slouží jako zdroj pro projektování výchovně – vzdělávacích činností
 - tvořivá formulace cílů výuky
 - uplatňování přiměřených strategií a metod individualizované i skupinové výuky
 - cílevědomá a plánovitá příprava pedagogických činností
 - respekt k individuálním možnostem a potřebám žáka
 - akcentace souladu školního i třídního vzdělávání s požadavky uvedenými v RVP

-
- Vzdělávací**
- zaměření na cílevědomý rozvoj dítěte a rozšiřování jeho kompetencí
 - výchovně – vzdělávací činnost je prováděna samostatně, na podkladě sestaveného plánu tak, aby nedošlo ke ztrátě orientace, ale bylo možné aktuálně reagovat na dění ve třídě
 - uplatňování didaktických prvků odpovídajících věku dítěte a jeho individualitě
 - využívání oborových didaktik
 - organizace a řízení učebních aktivit dětí
 - efektivní podpora motivace, zároveň též podpora učení žáka skrze poskytování frekventované zpětné vazby

- Evaluační**
- využití prostředků pedagogické diagnostiky pro identifikaci specifických vzdělávacích potřeb žáka a diagnostice sociálních vztahů ve třídě
 - diagnostika a hodnocení individuálního rozvoje dítěte a jeho pokroky v oblasti učení
 - pravidelný monitoring i hodnocení podmínek vzdělávání a posuzování účinnosti vzdělávacího programu
 - aplikace výsledků evaluace v projektování výuky a vzdělávacím procesu

Zdroj: Jemelíková, 2013, s. 50 - 53

Výše uvedený navrhovaný kompetenční model je poměrně komplexním a podrobně definovaným úhlem pohledu na požadavky, které by měl pedagog v preprimárním vzdělávání žáků splňovat a naplňovat ve své praxi. Jedná se o model naplňující základní požadavky uváděné v RVP PV a respektující základní přirozenou interakci mezi pedagogem (dospělým) a žákem (dítětem v předškolním věku). Proto jej lze považovat za vhodný kompetenční soubor pedagoga v mateřské škole fungujícího v podmínkách českého vzdělávacího systému.

4. Velká Británie

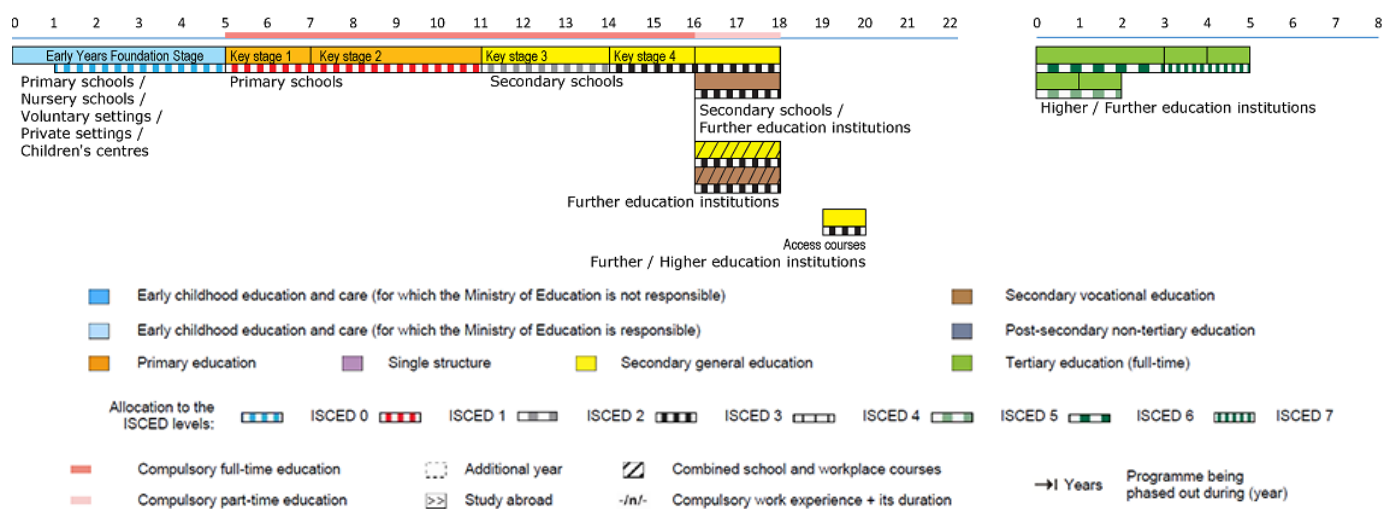
Na tomto místě bude věnována pozornost přístupu k povolání předškolního pedagoga ve Velké Británii. Ze spojeného království Anglie a Severního Irska bude uveden přístup pouze Anglie, nikoli dalších částí uvedeného společenství, kterými jsou kromě Severního Irska též Skotsko a Wales.

Vzdělávací systém

Na rozdíl od ostatních částí Velké Británie, nemá Anglie svou vlastní přenesenou legislativu či vládu a za vzdělávací služby tak nese celkovou zodpovědnost vláda Spojeného království, konkrétně se jedná o Ministerstvo školství (zodpovědné převážně za vzdělávání dětí a dospívajících) a Ministerstvo podnikání, inovací a dovedností, které zodpovídá za další vzdělávání dospělých osob, vyšší vzdělávání a v neposlední řadě též zasahuje do oblasti podnikání. (European Commission: Eurydice, 2016)

Dle Ošťádalové (2012) je v Anglii předškolní vzdělávání určené dětem ve věku od narození do pěti let a odpovídá vzdělávací úrovni ISCED 0.

Schéma č. 2 - Vzdělávací systém ve Velké Británii



Zdroj: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>

System předškolního vzdělávání

Ve věku čtyř až pěti let (tedy v období, které v podmínkách České republiky odpovídá věku, kdy děti navštěvují předškolní zařízení mateřských škol) děti v Anglii navštěvují povětšinou přípravnou třídu základního vzdělávání a stejně jako v naší zemi, také zde je tato docházka dobrovolná, nikoli nařízena zákonem. (European Commission: Eurydice). Ve věku pěti let pak děti zpravidla začínají vzdělání na základním stupni vzdělávacího systému (*primary education*) a vzdělávání každého jedince je dle zákona povinné až do dovršení věku 18ti let (European Commission: Eurydice, online). V rozmezí věku 3 – 5 let mají v Anglii děti nárok na bezplatné zajištění vzdělávání v systému předškolního vzdělávání a výchovy. (Wall, Litjens & Taguma, 2015)

4. 2 Předškolní pedagog

Vzdělávání dětí v rozmezí 0 – 5 let věku zastřešuje v Anglii nadace s názvem *Early Years Foundation Stage* (EYFS), tato poskytuje základní právní rámec pro vzdělávání a péči jejich nejrůznějším poskytovatelům (tedy jak státním, tak také soukromým a neziskovým poskytovatelům, včetně registrovaných pečovatelů); v oblasti státem financovaného vzdělávání se jedná zejména o zařízení mateřských škol (*nursery school*), základních škol či akademií. (European Commission: Eurydice)

4.1.1. Kvalifikace předškolního pedagoga

Předškolní pedagogika (tedy výchova a vzdělávání malých dětí) je ve Spojeném království zahrnována do oblasti tzv. *Early Childhood Education and Care* (zkratka ECEC), systému, který se co do organizace v jednotlivých zemích svět odlišuje v závislosti nejen na národním, ale také regionálním kontextu. (Wall, Litjens & Taguma, 2015)

U učitelů pracujících s dětmi do 5ti let věku jsou požadovány následující stupně kvalifikace (Wall, Litjens & Taguma, 2015):

- Osoby poskytující péči dětem do 3 let věku se prokazují úrovní kvalifikace ISCED druhého stupně, kdy nejméně jedna zúčastněná osoba na péči musí mít dokončenu úroveň tři stejného mezinárodního standardu klasifikace vzdělávání;

- Osoby pečující o děti pod věkovou hranicí 2 let věku je požadováno, aby alespoň polovina personálu zúčastněného na výchově měla absolvován speciální trénink práce s kojenci;
- Osoby působící ve výchovně – vzdělávacím procesu na děti starší 3 let se prokazují vzděláním na třetí úrovni ISCED, jeden z odborníků pak musí mít v rámci takto poskytované péče dokončenu úroveň pátou (tato koresponduje s tzv. *Early Years Professional Status* standardem).

Ve snaze o podstatné zvýšení kvality vzdělání a výcviku pedagogů pracujících s předškolními dětmi byl v roce 2007 v Anglii představen takzvaný *Early Years Professional Programme* (EYPP), který měl zajistit prosazování vyšších standardů péče a vzdělávání dětí v jejich raném věku – tento si kladl za cíl, aby v každém zařízení pečujícím o děti předškolního věku byl vždy přítomen minimálně jeden pedagog se statutem *Early Years Professional* do roku 2010. (Wall, Litjens & Taguma, 2015)

V roce 2013 pak byl představen soubor tzv. *Early Years Teacher Programmes* (EYTP) s podobným cílem jako již dříve uvedený EYPP, ovšem pro pedagogy pracující již ve školních třídách – z hlediska přehledu vývoje požadované kvalifikace předškolních učitelů je toto důležitým krokem, jelikož vláda usiluje o tom, aby byly i do předškolního vzdělávání zařazovány pedagogové z oblasti školního vzdělávání dítěte s myšlenkou na možné lepší vzájemné propojení obou oblastí vzdělávání a jejich návaznost. (Wall, Litjens & Taguma, 2015)

Základním poznatkem ke vzdělávání předškolních pedagogů je tak ten fakt, že je nutné, aby daný profesionál získal status EYTS, který je mu předán po absolvování základního kurzu výuky jedinců v raném dětství. (National Careers Service, 2016)

4.1.2. Náplň práce předškolního pedagoga

Předškolní pedagog se v Anglii zabývá v rámci svého běžného denního programu následujícími činnostmi: (National Careers Service, 2016)

- Podporou rozvoje dítěte a jeho učení prostřednictvím plánovaných herních činností či jinými aktivitami, včetně zahrnutí činností typických pro dospělé osoby – na tomto základě je tak dítě vedeno k utváření svých jazykových, čtenářských a matematických dovedností;

- Napomáhá dítěte dosažení cílů stanovených EYFS rámcem;
- Podpora žáků v kooperaci a získávání návyků vhodného chování;
- Neustále se ujišťuje, že jsou jeho svěřenci v bezpečí;
- Přípravuje jednotlivé plánované aktivity a potřebné materiály k jejich implementaci;
- Přípravuje třídu pro práci dětí a následně ji po jejich skončení opět navrácí do původního stavu;
- Konzultuje s rodiči (případně jinými pečovateli) dítěte jeho dosažené výsledky a stupeň rozvoje;
- Monitoruje pokroky každého žáka, identifikuje jeho případné obtíže a nastavuje procesy k jejich řešení;
- Účastní se nejrůznějších setkání a vzdělávacích kurzů;
- Navazuje úzkou spolupráci s jinými odborníky (například sociálními pracovníky v případě řešení otázek ochrany dítěte apod.);
- Spolupráce s vychovateli pečujícími o děti v jejich kojeneckém období, tzv. *nursery workers* (včetně jejich supervize);
- Vzdělávání asistentů a dobrovolníků.

4.1.3. Povinnosti předškolního pedagoga

Pedagog zajišťující výchovně – vzdělávací proces u dětí předškolního věku je povinen zejména: (Teacher’s Standards, 2013)

- Nastavit vysoká očekávání, která budou jeho svěřence inspirovat, motivovat a budou pro ně představovat výzvu;
- Podporovat dobrý průběh i výsledky činností dítěte;
- Prokazovat dobrou znalost raného učení a EYFS standardů;
- Plánovat vzdělávání a péči o žáky s přihlédnutím k jejich potřebám;
- Přizpůsobovat péči a vzdělávání v reakci na silné a slabé stránky každého dítěte;
- Přesně a produktivně hodnotit své svěřence;

- Chránit a podporovat blaho dítěte, zajišťovat bezpečné prostředí k výuce;
- Naplňovat svou širší profesní odpovědnost

4.3.4 Kompetence předškolního pedagoga

V porovnání s jinými zeměmi (jako jsou například Dánsko, Japonsko či Francie) je otázka zdůrazňování standardů pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání pro Anglii poměrně novou záležitostí – je potřeba zavést vyšší standardy zahrnující profesní kompetence a dovednosti potřebné pro výkon jejich povolání (tedy vzdělávání velmi malých dětí), stejně jako probíhají snahy o dosažení stavu, kdy vždy jeden z pedagogů v zařízení péče o děti v jejich raném dětství muset mít status Early Years Professional. (Wall, Litjens & Taguma, 2015)

Mezi základní oblasti, v nichž by měl být předškolní pedagog kompetentní (měl by mít dostatečně rozvinuté znalosti, dovednosti, postoje či hodnoty v dané sféře) patří zejména následující: (National Careers Service, 2016)

- Schopnost dobré spolupráce s dětmi daného věku, stejně jako s jejich rodiči, opatrovateli, vlastními kolegy a dalšími případnými profesionály;
- Závazek rozvoji dítěte a jeho rovným příležitostem;
- Znalost právních předpisů souvisejících s bezpečností dítěte;
- Excelentní organizační dovednosti, společně s rozvinutým time – managementem;
- Kreativita ve vztahu k vytváření výukových a herních aktivit;
- Schopnost zvládnout třídu plnou žáků a zacházet s jejich chování, které může být pro pedagoga často výzvou;
- Skvělé komunikační dovednosti;
- Trpělivost a smysl pro humor.

Podrobnější popis kompetencí předškolního pedagoga v Anglii pak vychází z již uvedených povinností daného profesionála, jež byly uvedeny v podkapitole 4. 2. a tyto povinnosti podrobněji rozvíjí. Více viz tabulka číslo 2 níže.

Tabulka č. 2: Standardy předškolního vzdělávání ve Velké Británii

Jednotlivé kompetence	Náplň kompetence
<p>Nastavení vysokých očekávání, jež budou žáky inspirovat, motivovat a budou pro ně představovat výzvu</p>	<ul style="list-style-type: none"> - zřízení a udržování bezpečného, stimulujícího prostředí, v němž jsou žáci schopni se učit a rozvíjet - stanovení cílů, jež jsou výzvou pro děti odlišného zázemí, schopností i dispozic - demonstrace modelování kladných hodnot, postojů a chování, jež je od dětí očekáváno
<p>Podpora dobrého průběhu a výsledků činností žáka</p>	<ul style="list-style-type: none"> - nesení odpovědnosti za pokroky, úspěchy a výstupy vyučovaných žáků - prokázaná znalost a porozumění tomu, jak se děti vyvíjejí a učí - znalost a pochopení teorie navazování vztahů, jejich významu a efektivní podpory - vedení a modelace účinných strategií pro rozvoj a rozšiřování učení i myšlení dítěte, včetně podpory myšlení sdíleného - efektivní komunikace s dětmi od narození do věku pěti let, citlivé naslouchání a reagování - rozvoj sebevědomí dítěte, jeho sociálních a komunikačních dovedností prostřednictvím vzdělávání ve skupině - porozumění důležitému vlivu rodičů či pečovatelů, partnerská spolupráce s nimi, podpora prožívané pohody dítěte, jeho učení a rozvoje

Prokázání dobré znalosti učení a standardů EYFS - pevná opora ve znalosti vývoje v dětství a jeho možného vyústění v úspěšné vzdělávání a rozvoj v rámci školního prostředí

- prokázání jasné představy o tom, jak rozšiřovat dětskou zkušenost a zvyšovat očekávání dětí;
- prokázání kritického porozumění EYFS oblastem vzdělávání a rozvoje; propojení edukačního kontinua v oblasti očekávání, osnov a samotné výuky
- prokázání jasné představy o systematické, syntetické zvukovosti ve výuce raného čtení
- prokázání jasné představy o vhodných postupech při výuce raných matematických dovedností

Plánování vzdělávání a péče o žáky s přihlédnutím k jejich potřebám - pozorování a hodnocení vývoje a učení dětí jakožto výchozího bodu pro plánování dalších kroků výuky

- vyrovnané plánování, flexibilní aktivity a vzdělávací programy zohledňující fázi vývoje, okolnosti i zájmy dítěte
- podpora lásky k učení a stimulace dětské intelektuální zvědavosti ve spolupráci s rodiči či pečovatelem
- užívání různých přístupů ke skupinové výuce vhodné pro konkrétní věkovou skupinu a schopnosti dětí
- reflexe efektivity jednotlivých výukových aktivit a programů jakožto podpora neustálého zlepšování

- Přizpůsobování péče a vzdělávání v reakci na silné a slabé stránky každého dítěte**
- bezpečné pochopení působení celé řady podnětů jakožto inhibičních podnětů pro učení a rozvoj dítěte a možností jejich ovlivnění
 - prokázání povědomí o emočním, fyzickém, sociálním i duševním vývoji a komunikačních potřebách dítěte a povědomí o tom, jak vzděláváním a péčí podpůrně působit na děti v nejrůznějších vývojových fázích
 - prokázání jasné představy o potřebách všech dětí včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami či zdravotním postižením a být schopen užít a vyhodnotit instinktivně využívané postupy podpory k jejich zapojení a podpoře
 - podpora dítěte skrze řadu jeho přechodových období
 - rozpoznat, kdy dítě potřebuje dodatečnou podporu a vědět, jak je možné mu ji zpřístupnit; partnerská spolupráce s rodiči, pečovateli, případně dalšími odborníky

- Přesné a produktivní hodnocení žáků**
- pochopení a vedení hodnocení v rámci EYFS, a to včetně zákonných požadavků
 - efektivní spolupráce s rodiči či pečovateli a případnými dalšími odborníky v průběžném hodnocení a vedení každého jednotlivého dítěte
 - poskytovat pravidelnou zpětnou vazbu dětem i rodičům či pečovatelům tak, aby byly děti podporovány v jejich pokroku směrem ke stanoveným cílům

Ochrana a podpora blaha dítěte, zajištění bezpečného prostředí k výuce - znát a jednat v souladu se zákonnými požadavky a pokyny pro bezpečnost a ochranu zdraví dítěte

- zřídit a udržovat bezpečné prostředí; včetně zaměstnaneckých praktik, které podporují zdraví a bezpečnost dítěte
- znát a pochopit pravidla na ochranu bezpečnosti dítěte; rozpoznat, kdy je dítě v nebezpečí, či je ohroženo rizikem zneužití a vědět, jak se v takové situaci zachovat na jeho ochranu

Naplňování své širší profesní odpovědnosti - podpora rovných příležitostí a antidiskriminační praxe

- pozitivní přispívání k životu v jeho širším kontextu a stanovenému étosu
- převzít vedení při vytváření kultury kooperativní spolupráce mezi kolegy, rodiči, pečovateli a dalšími odborníky
- modelace a implementace efektivního vzdělávání, péče a podpory a vedení ostatních praktikujících profesionálů
- převzetí odpovědnosti za vedení praxe prostřednictvím vhodného profesního rozvoje sebe i svých kolegů
- zvážit a vyhodnotit účinnost ustanovení a formování (podpora) dobré praxe
- chápání významu přispívání k týmové práci

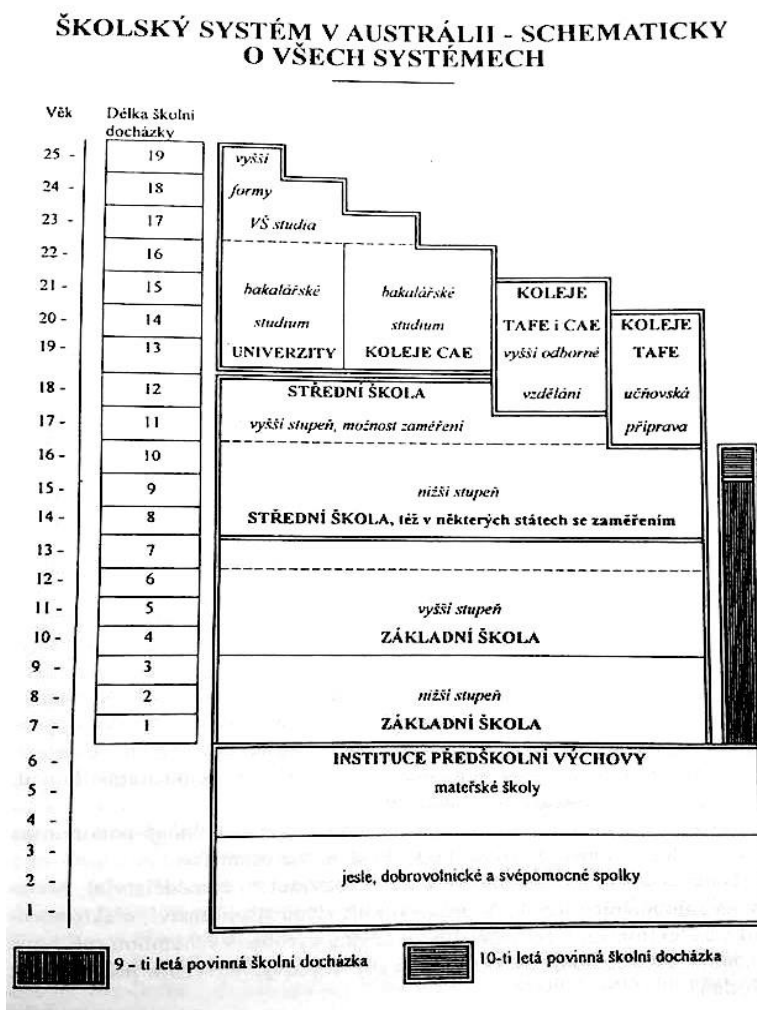
Zdroj: Teacher's Standards, 2013

5. Austrálie

Třetí zemí, která bude zahrnuta do komparace systému a celkového přístupu k předškolnímu vzdělávání, zejména pak kompetencím předškolního pedagoga, je Austrálie. Jedná se taktéž o zemi, jejíž obyvatelé mluví převážně anglickým jazykem, ovšem na rozdíl od dříve zmíněné Velké Británie se jedná o stát, jehož kulturní systém je velmi vzdálen zvyklostem a fungování společnosti v České republice i Británii jakožto zástupcům evropského prostoru.

5.1. Vzdělávací systém

Schéma č.3 - Vzdělávací systém v Austrálii



Zdroj: JEŽKOVÁ, Věra. Vzdělávací systémy v zahraničí. Praha: Karolinum, 1996, s.19,

ISBN 80-7184-078-5.

V Austrálii až do roku 2001 neexistoval obecně platný soubor obecně platných vyučovacích standardů pro učitele žáků v jejich raném dětství. A to i přesto, že v některých státech – jmenovitě například v Západní Austrálii či Queenslandu – byly vydány dokumenty, jež nastiňovaly všeobecné pedagogické kompetence, jež by měli být patrné u všech pedagogů. (Maloney & Barblett, 2003.) Jak však Maloney s Barblettem (2003) dodávají, stejně tak, jako je tomu v případě mnoha jiných zemí, také v Austrálii, bohužel, výzkumy potvrdily, že nalezení jednotného standardu pro všechny pedagogy nebylo vždy jednoduchou záležitostí, jelikož ne u všech specializací je tento model stejně snadno aplikovatelný.

Snahy o vytvoření dokumentu, jenž by podobné standardy zakotvoval, a jeho uvedení do běžné praxe učitelů se v Austrálii datují již od roku 1995, od kdy jsou se v praxi jednotlivé konkrétní organizace mající vztah k výchově a vzdělávání žáků zasazují o aktivní činnost v dané oblasti – tyto jsou však vzájemně poměrně odlišné, jelikož jsou zaměřené na rozdílné specializace či plní vlastní specifické účely; vzdělávání v raném dětství bylo navíc v těchto snahách až pozoruhodným způsobem přehlíženo. (Maloney & Barblett, 2003)

V roce 2001 Ministerstvo školství vydává *Professional Standards for teachers*, tedy profesní standardy pro učitele všech stupňů škol, které platí celonárodně. Tyto národní standardy jsou rozděleny do tří oblastí – profesní znalosti, profesní praxe a profesní zapojení a obsahují celkem 7 okruhů standardů, které by učitelé měli zvládnout:

Profesní znalosti

1. Znat žáky a rozumět způsobu jejich učení
2. Znat obsah a vědět, jak ho vyučovat

Profesní praxe

3. Plánovat realizovat efektivní výuku a učení
4. Vytvářet a udržovat podpůrné a bezpečné vzdělávací prostředí
5. Posoudit a poskytovat zpětnou vazbu a zprávy o vzdělávání studentů

Profesní zapojení

6. Zapojit se do profesního vzdělávání
7. Zapojit se profesionálně s kolegy, rodiči / pečovateli a komunitou (*Australian Professional Standards for Teachers*, 2001)

V roce 2001 také Ministerstvo školství v Západní Austrálii vydává tzv. *Teacher Competency Framework* (kompetenční rámec) pro pedagogy působící ve státních školách zahrnující vzdělávání dětí od mateřských škol až do věku 12ti let – tento rámec je utvářen třemi základními úrovněmi, kdy první úroveň se vztahuje k počátkům pedagogické kariéry učitele, zatímco třetí stupeň již vyjadřuje kompetence vysoce zkušených učitelů, kteří by měli být takzvanými „exemplárními příklady“. (Maloney & Barblett, 2003)

Všechny tři zde uvedené úrovně zahrnují pět základních oblastí, s tím rozdílem, že jednotlivé indikátory efektivní pedagogické praxe, jež jsou pro danou oblast aplikovány, se na jednotlivých úrovních hierarchickým způsobem odlišují, dochází k jejich postupně vzrůstající komplexitě – těmito základními oblastmi jsou: (Martin, 2011; in: Maloney & Barblett, 2003)

- Facilitace učení žáka;
- Vyhodnocování výsledků učení se žáka;
- Zapojení se do profesního vzdělávání;
- Účast na programových iniciativách věnovaných tvorbě vzdělávacích osnov a dokumentů s výsledky zaměřenými na životní prostředí;
- Vytváření partnerských vztahů se školní komunitou.

V rámci tematiky profesních kompetencí učitelů předškolního vzdělávání je pak nutné stanovit v souvislosti s výše uvedenými poznatky zejména kompetenční model úrovně 1, tedy zcela základní požadavky na znalosti, dovednosti a schopnosti pedagoga v jejich nejméně rozvinuté, ovšem stále postačující, rovině. Právě tento model tvořený výčtem konkrétních bodů tvořících náplň kompetencí předškolního učitele by měl sloužit jako „odrazový můstek“ pro jeho další rozvoj.

V současnosti tak v Austrálii na národní úrovni probíhá diskuse o jednotlivých benefitech zavedení standardů pro výuku v období raného dětství, nikoli pouze obecně platných standardů sestavených pro rozsáhlou skupinu žáků do 12ti let věku – jedná se o tzv. *National Early Childhood Standards* a snahu jeho uvedení do praxe. (Maloney & Barblett, 2003)

5.2. Předškolní pedagog

Předškolní pedagog se v Austrálii profesně uplatňuje v rámci oblasti označované jako *Early childhood education* (ECE), v kteréžto bylo rozhodnutím vlády v roce 2008 závazně rozhodnuto, že od roku 2013 budou mít všechny děti v posledním roce před nastoupení povinné školní docházky přístup k předškolnímu vzdělávání charakterizovanému vysokou kvalitou zajišťovanou pedagogy s dosaženým stupněm vzdělávání určeným právě pro období raného dětství, a to v rozsahu 15ti hodin týdně po dobu celkem 40ti týdnů. (Dowling & O'Malley, 2009)

Na předškolní vzdělávání je tedy taktéž v Austrálii kladen značný důraz, a to zejména vzhledem k poskytované kvalitě služeb. Tato závisí zejména na dovednostech a kvalifikaci pedagogů do dané oblasti vzdělávání zahrnutých. (Dowling & O'Malley, 2009)

5.2.1. Kvalifikace předškolního pedagoga

Takzvaní *Early Childhood Teachers* jsou osoby vlastníci kvalifikační oprávnění pro práci s dětmi v jejich raném dětství. (Australian Children's Education & Care Quality Authority) Od 2012 existuje v Austrálii podmínka stanovující, že minimálně 50% pedagogických pracovníků v této oblasti musí aktivně pracovat na získání potřebného stupně diplomu a kvalifikace (Australian Children's Education & Care Quality Authority. *Diploma level education and care qualifications, online*). Austrálie je též jednou ze zemí, kde odborná příprava předškolních učitelů probíhá integrovanou formou preprimárního a primárního vzdělávání. (Syslová, Borkovcová a Průcha, 2014)

Kvalifikaci na postech učitelů v zařízeních mateřských škol, na rozdíl například od občasných péče o předškolní děti, upravuje právo na národní úrovni (*National Law*) (Queensland Government, [2016]). Přesný výčet uznávaných kvalifikačních dokumentů a stupňů vzdělání je díky své obsáhlosti uveden formou přílohy předkládaného textu. Mezi

hlavní požadavky na kvalifikaci předškolního učitele patří následující tři body: (*National Quality Framework: Flow Chart for Service*, [2016])

- Uchazeč musí být držitelem některé ze schválených kvalifikací uváděných *Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA)*
- Splňovat jedno z přechodných ustanovení národního práva – toto je možnost, jak se do vzdělávání zapojit i v případě, že uchazeč nemá kvalifikaci dle předchozího bodu
- Musí být studentem (být pokládán za) Early Childhood Teacher.

V roce 2014 vešla v platnost národní regulace uvádějící, že každé zařízení poskytující péči dětem předškolního věku musí mít přístup ke kvalifikovanému pedagogovi pro rané dětství (*early childhood teacher*) – podle těchto národních regulí existují určité schválené kvalifikace pedagoga, které dané kritérium naplňují, ovšem tyto jsou přijímány každým regionem zvlášť a mohou se díky tomu značně odlišovat. (*Australian Children's Education & Care*, [2016])

5.2.2. Náplň práce předškolního pedagoga

Náplní práce předškolního pedagoga není pouze dohlížet na bezpečnost dětí během jejich nestrukturovaných aktivit, ale jedná se (stejně jako u jiných učitelů) o záměrný a plánovaný proces směřující k dosažení určitých cílů. (Dowling & O'Malley, 2009)

Hlavními body náplně práce učitelů ve výchovně – vzdělávacím procesu předškolních dětí jsou tak zejména: (Dowling & O'Malley, 2009)

- Zlepšení gramotnosti a matematických dovedností před nástupem do školy;
- Sledování dětského vývoje a učení s ohledem na doporučení žáka k nástupu do školního prostředí;
- Identifikace aktivit nejlépe zajišťujících či naopak potlačujících příležitosti pro rozvoj dítěte v daném věkovém rozmezí;
- Facilitace rozumového, sociálního, psychologického i fyzického vývoje skrze účast ve formálních či neformálních vzdělávacích programech.

5.2.3. Povinnosti předškolního pedagoga

Základní povinností předškolního pedagoga je přinášet konkrétní programy učení, obvykle v rámci celodenní péče o děti předškolního věku, či v rámci zapojení se do služeb poskytovaných mateřskými školami. (Queensland Government, Early Childhood Education and Care) Přesně stanovený souhrn povinností předškolního pedagoga se opět může lišit v rámci jednotlivých australských teritorií.

5.2.4. Kompetence předškolního pedagoga

Jako podklad pro stanovení základních standardů výuky předškolních dětí na základní rovině kompetencí pedagogů působící v daném stupni vzdělávání na úrovni 1 požadovaných vlastností, je možné využít tabulku právě z výzkumu Maloneyho a Barbletta z roku 2003 uvedenou níže (viz tabulka číslo 3 níže).

Tabulka č. 3: Společná témata týkající se aspektů pedagogických kompetencí úrovně 1 v případě vzdělávání žáků v období jejich raného vývoje (Maloney & Barblett, 2003)

Oblast	kompetence	Konkrétní znalosti, dovednosti a vyznávané hodnoty předškolního pedagoga
--------	------------	--

Facilitace učení žáka	- znalost základních kurikulárních dokumentů - znalost jednotlivých vývojových stádií - různorodé styly učení - zvládání chování - komunikace s rodinou - porozumění učení skrze hru - flexibilita - hodnocení - nastavení vlastností prostředí - ohledy na individuální potřeby, práva a zázemí žáka
------------------------------	--

-
- Vyhodnocování výsledků učení se žáka**
- standardizované testování a záznamy
 - nestandardizovaná hodnocení včetně záznamů
 - přístup k profesionální podpoře
 - znalosti z oblasti dětského vývoje
 - kontakty s rodinou a základní informace o ní
 - různorodé posuzovací strategie
 - vyhodnocování jako součást pedagogovy výuky a žákovského učení se
 - reálná očekávání od dítěte
 - znalost základních kurikulárních dokumentů potřebných pro praxi
 - společné plánování
 - posuzování formou výkazů
 - vyhodnocování zaměřené na celkovou osobnost a individualitu žáka, nikoli pouze skrze optiku výukového kurikula
-

- Zapojení se do profesního vzdělávání**
- evaluace vlastní výukové praxe
 - evidence prováděného posuzování žáků
 - určení silných a slabých stránek každého žáka
 - vývoj dítěte
 - obhajoba
 - posun na vyšší úroveň
 - pokrytí kurikula
 - navazování vztahů
 - řízení výkonnosti
 - reflexe
 - stanovení cílů
 - včasná intervence – konzultace s ostatními pedagogy
 - snaha o dosažení poznání
 - akceptace a ocenění poskytované zpětné vazby
 - riskování
 - porozumění základnímu kurikulárnímu rámci

-
- Účast na programových iniciativách tvorby osnov s výsledky zaměřenými na životní prostředí**
- znalost kurikulárních dokumentů
 - propojování s hlavními doménami kurikula
 - účast na oblastním vzdělávacím týmu
 - vědomí toho, co je podstatné pro danou věkovou skupinu a konkrétní kulturu
 - školní priority
 - schopnost vyhledat pomoc
 - otevřenost ke sdílení myšlenek a nápadů
 - cenění si dítěte i rodiče
 - předkládání a zařazování základních hodnot
 - sebehodnocení
 - interpersonální dovednosti

- Utváření partnerství se školní komunitou**
- zvládání projevů chování žáka (jejich řízení)
 - znalost žáka
 - komunikační dovednosti
 - schopnost vážit si vzájemných rozdílů
 - vhodný program
 - plánování založené na spolupráci
 - zprávy rodičům, vzdělávací výlety, novinky, společné večery, denní kontakt
 - kontakt se školním zařízením
 - reakce a přijetí obdržných doporučení
 - sebevědomá komunikace
 - vytváření pocitu žáků, že jsou podporováni, ceněni a respektováni

Zdroj: Maloney & Barblett, 2003

6. Komparace a diskuse

V rámci předložených poznatků o přístupu k profesním kompetencím pedagogů působících v oblasti předškolního vzdělávání (nejčastěji pak v zařízeních mateřských škol) je možné říci, že všechny tři porovnávané země se v definování a kategorizaci potřebných dovedností, schopností a postojů učitele preprimárního vzdělávání v mnohém shodují.

Nejenže je jak v rámci České republiky, tak také Anglie Austrálie zcela jasně znatelný postoj k nutnosti definování základních předpokladů těchto osob – tedy jakýchsi základních standardů, které by měli ony a zejména pak jejich práce naplňovat, ale zároveň lze najít (ačkoli třeba poněkud odlišně stylisticky formulované) mnohé společné body, které se v rámci všech tří uváděných kompetenčních modelů shodují. Jedná se kupříkladu o nutnost znalosti základních kurikulárních dokumentů, schopnost projektování výuky a zvládání veškerých projevů chování svěřených dětí, nutnost spolupracovat a pravidelně komunikovat s rodiči či jinými osobami zajišťujícími péči o svěřené děti, prvky individualizace výchovně – vzdělávacího procesu, nutnost reagovat na potřeby dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, vedení k formování vhodných postojů a hodnot, nutnost monitoringu dosažených výsledků žáka a evaluace celého vzdělávacího procesu včetně svého vlastního přispění k němu a mnohé další.

Nutno podotknout, že ze 3 srovnávaných zemí, jediná Anglie má v současné době v platnosti profesní standard pojednávající ne obecně o profesních kompetencích učitele, jakožto učitele jakéhokoliv stupně, ale přímo o kompetencích předškolního pedagoga. V České Republice existuje profesní standard pro učitele všech stupňů škol, avšak zatím není oficiálně v platnosti a není tudíž pro školy a učitele závazný. Dá se říci, že slouží jako ideový podklad. V Austrálii jsou platné obecné standardy sestavené pro rozsáhlou skupinu žáků do 12ti let věku. Na národní úrovni však probíhá diskuse o jednotlivých benefitech zavedení standardů pro výuku v období raného dětství a snahu jeho uvedení do praxe.

V případě České republiky a Anglie jsou standardy uváděny v rámci osmi různých kategorií, u Austrálie se pak jedná o kategorií pět. V každém ze tří případů jsou určené kategorie pojmenovány jiným způsobem a dochází k jejich odlišnému prolínání (v jednom případě je kompetence učitele uvedena v komunikačních dovednostech, zatímco v jiném je ta samá dovednost součástí kategorie nazývané „Podpora dobrého průběhu a výsledků činností žáka“, ovšem na přesné zařazení do určité kolonky by zde neměl být kladen až tak veliký důraz. Mnohem důležitější je ten fakt, že všechny tři země dávají svou snahou o

vytvoření, zavedení a běžnou každodenní implementací uvedených standardů do výchovy a vzdělávání dětí v předškolním věku jasně najevo, že považují právě tento stupeň výuky za velmi podstatným milníkem v životě dítěte a nemělo by k němu být přistupováno s laxností či přezíráním. Naopak, pedagogové pracující s dětmi v takto nízkém věku by měli dosahovat vysokého stupně rozvoje jednotlivých uvedených kompetencí, k čemuž mohou právě standardy značným způsobem dopomoci.

Osobně si myslím, že pokud je již také v naší zemi vytvořen dokument uvádějící podobné normy, měla by následovat co nejvyšší snaha o jejich zavedení, respektování a naplňování v běžné praxi všech pedagogických pracovníků preprimární úrovně vzdělávání.

Závěr

Ačkoli již uběhlo několik desítek let od otevření první mateřské školy, nejen na území České Republiky, z pohledu stanovení kompetencí předškolních pedagogů je dle mého názoru stále co dohánět. Předškolní pedagog je první a nejspíše nejdůležitější učitelská persona, se kterou se člověk ve svém životě setká. Ačkoli tato skutečnost je dnešní společnosti dobře známá, při vyhledávání daných profesních kompetencí učitele mateřské školy narazíme na skutečnost, že tyto kompetence v mnoha státech stále nejsou stanovené, což musím říci, že mě dosti překvapilo.

Ať už ze strany rodičů dětí, či ze strany poskytovatelů předškolního vzdělávání, by mělo být prioritou zajímat se o to, jaké dovednosti a znalosti, tedy kompetence k vykonávání svého povolání, takový učitel potřebuje a zda je skutečně má. V současné době si společnost tuto skutečnost rychle uvědomuje a jak již bylo uvedeno, všechny 3 srovnávané země (tedy Česká Republika, Anglie i Austrálie) projevuje, či v případě Anglie, již projevila snahu o vytvoření takových profesních standardů, které umožní stanovení potřebných profesních kompetencí ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese.

Má práce se zabývala problematikou profesních kompetencí předškolních pedagogů ve třech zemích – Česká Republika, Velká Británie – konkrétně byla rozebrána Anglie a Austrálie. První část práce sestává ze dvou kapitol. V první kapitole je popsána metoda a cíl mého pedagogického výzkumu – tedy metoda porovnávání neboli komparace. Druhá část práce obsahuje samotnou komparaci a skládá se ze čtyř kapitol – Česká Republika, Velká Británie, Austrálie a následuje Diskuze a komparace. Cílem práce bylo porovnat dané země z hlediska profesních kompetencí, které jsou kladeny na předškolní pedagogy, zjistit, zda jsou v zemi dané a platné profesní standardy a následně je porovnat. Dále popsat, jakým způsobem je uskutečňováno předškolní vzdělávání, jaké jsou nároky na kvalifikaci učitelů v těchto zařízeních a co je jejich náplní práce.

Ve své práci jsem se ujistila v tom, že učitelská profese je opravdové poslání a kompetentní osobnost pedagoga nutností. Také z pohledu autoevaluace bychom jako předškolní pedagogové přeci měli být schopni zjistit, jaké kompetence potřebujeme, zda je již máme, popřípadě jak je můžeme získat.

Resumé

Má práce je bakalářská práce komparativního typu, která se zabývala problematikou profesních kompetencí předškolních pedagogů ve třech zemích – Česká Republika, Velká Británie – konkrétně byla rozebrána Anglie a Austrálie. První část práce sestává ze dvou kapitol. V první kapitole je popsána metoda a cíl mého pedagogického výzkumu – tedy metoda porovnávání neboli komparace. Druhá kapitola obsahuje obecný náhled na do problematiky profesních kompetencí. Druhá část práce obsahuje samotnou komparaci a skládá se ze čtyř kapitol – Česká Republika, Velká Británie, Austrálie a následuje Diskuze a komparace. Cílem práce je porovnat dané země z hlediska profesních kompetencí, které jsou kladeny na předškolní pedagogy, zjistit, zda jsou v zemi dané a platné profesní standardy a následně je porovnat. Dále popsat, jakým způsobem je uskutečňováno předškolní vzdělávání, jaké jsou nároky na kvalifikaci učitelů v těchto zařízeních, jaké mají povinnosti a co je jejich náplní práce.

This comparative bachelor thesis deals with professional competencies of preschool teachers, in three countries – Czech Republic, Great Britain – focused on England. The thesis's first part is divided into two sections – the first section describes the method of research and gives us a look into the aims of it. The second section provides a general look into professional competencies. Second part of the thesis is focused on the research itself. It provides four chapters – Czech Republic, Great Britain, Australia and Discussion and comparison. The main aim of the thesis is to compare the three countries, professional competencies of preschool (early childhood) teachers. Another aim is to discuss the teachers standards and compare them, and the last but not at least the educational systems, qualifications of the teachers, their duties and job description.

Seznam zdrojů

1. Australian Children's Education & Care Quality Authority. *Early childhood teaching qualities* [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: <http://www.acecqa.gov.au/Early-childhood-teaching-qualifications>.
2. Australian Children's Education & Care Quality Authority. *Diploma level education and care qualifications* [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: <http://www.acecqa.gov.au/diploma-level-education-and-care-qualifications>.
3. BRICKMAN, W. W.: Comparative Education. In: Encyclopedia of Educational Research, 6th ed., London, The Macmillan Co., 1992.
4. DOWLING, Andrew & O'MALLEY, Kate (2009). *Preschool education in Australia*. 14 p. [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=policy_briefs.
5. Educational Services Australia. *Australian Professional Standards for Teachers: Formerly Professional Standards for Teachers* [online]. Australia: AITSL, 2001 [cit. 2016-06-30]. ISBN 978-0-9871650-3-9. Dostupné z: http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst/resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf
6. European Commission: Eurydice. *United Kingdom (England): Overview* [online]. 31.3.2016 [cit. 2016-06-24]. Dostupné z: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Overview>.
7. HANUSEK, A.E.; KAIN, F.J.; RIVKIN, G.S. Teachers, Schools, and Academic Achievement, *Econometrica*, 2005, roč. 73, č. 2.
8. JEMELÍKOVÁ, Romana (2013). *Kompetenční model učitele mateřské školy: magisterská diplomová práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. 78 l. 17 l. příloh. Vedoucí práce: Mgr. Jitka Hanáčková.
9. KOLÁŘ, Zdeněk (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

10. MALONEY, Carmel & BARBLETT, Lennie (2003). Describing Standards for Early Childhood Teachers: Moving the Debate Forward to the National Level. *Australian Journal of Teacher Education*, 28(2), p. 1 – 12.
11. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
12. National Careers Service: Helping you take the next step. *Job profiles: Early years teacher* [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z:
https://nationalcareersservice.direct.gov.uk/advice/planning/jobprofiles/Pages/earlyyears_teacher.aspx.
13. National Quality Framework: Flow Chart for Services. *Early childhood teacher qualifications under the National Law* [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: <http://deta.qld.gov.au/earlychildhood/pdfs/teacher-quals-flowchart.pdf>.
14. NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace*, 2003, č. 4, s. 11-20. ISSN 1211-4669.
15. NIDV: Národní institut pro další vzdělávání. *Výstupy: Standard učitele* [online]. 26.6.2016 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>.
16. NIDV: Národní institut pro další vzdělávání. *Výstupy: Standard učitele – Karierní systém učitelů*. [online]. 26.6.2016 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>.
17. NIDV: Národní institut pro další vzdělávání. *Výstupy: Standard učitele – Profesionální etika*. 2 s. [online]. 26.6.2016 [cit. 2016-06-26]. Dostupné z: <http://nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>.
18. OŠŤÁDALOVÁ, Lenka (2012). *Srovnání předškolních kurikulárních dokumentů v České republice a v Anglii: bakalářská diplomová práce*. Brno: Masarykova univerzita, Ústav pedagogických věd. 37 l. Vedoucí práce: prof. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.

19. PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
20. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.
21. PRŮCHA, Jan. Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0870-9.
22. Queensland Government. *Early Childhood Education and Care: Roles and Responsibilities* [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: <http://deta.qld.gov.au/earlychildhood/workforce/educator-roles.html>.
23. Queensland Government. *Working in early childhood: Roles, responsibilities & qualifications* [online]. 14.1.2015 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: <https://www.qld.gov.au/education/earlychildhood/working/pages/quals.html>.
24. *Schéma vzdělávacího systému České republiky*. Národní fond vzdělávání. 5 s. [online]. 18.6.2016 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <http://old.tf.jcu.cz/getfile/160d8ead73c8952c>.
25. SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. (2006). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 48 s. ISBN 80-87000-00-5
26. SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
27. *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě: Česká republika 2009/2010*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Eurydice. 63 s. [online]. 18.6.2016 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10185_1_1/download/.
28. SYSLOVÁ, Zora, BORKOVCOVÁ, Irena a PRŮCHA, Jan (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR. 216 s. ISBN 978-80-7478-354-8.
29. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

30. ŠIROKÝ, Jan. Tvoříme a publikujeme odborné texty. Brno: Computer Press, 2011. ISBN 978-80-251-3510-5.
31. ŠVEC, Vlastimil. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
32. *Teacher's Standards (Early Years)* (2013). National College for Teaching & Leadership. 8 p. NCTL-00108-2013 [online]. 27.6.2016 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211646/Early_Years_Teachers_Standards.pdf.
33. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In. WALTEROVÁ, E. (ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl.. Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
34. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
35. VÁŇOVÁ, Miroslava. Srovnávací pedagogika. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2003. ISBN 80-86723-04-6.
36. VETEŠKA, Jaroslav – TURECKIOVÁ, Michaela. Kompetence ve vzdělávání. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
37. WALL, Stephanie, LITJENS, Ineke & TAGUMA, Miho (2015). *Early Childhood Education ad Care Pedagogy Review: England*. OECD. 106 p. [online]. 16.7.2015 [cit. 2016-06-27]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/edu/school/early-childhood-education-and-care-pedagogy-review-england.pdf>.
38. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. 1.1.2015 [cit. 2016-06-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.

Odkazy

1. Profesní standardy učitele - Austrálie

Národní profesní standardy učitelů

http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf

2. Profesní standard učitele - Anglie (Early Years)

https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/211646/Early_Years_Teachers_Standards.pdf

3. Profesní standard učitele - Česká Republika

<http://nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>