

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Pedagog a jeho kompetence pro preprimární vzdělávání

Diplomová práce

Autor: Bc. Zuzana Motálková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

2014

Hradec Králové

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: **Bc. Zuzana Koutníková Motálková**

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název závěrečné práce: **Pedagog a jeho kompetence pro preprimární vzdělávání**

Název závěrečné práce AJ: Teacher and his/her competencies for pre-primary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce zjišťuje úroveň rozvoje klíčových kompetencí pedagogů preprimárního vzdělávání.

Teoretická část se zaměřuje na preprimární vzdělávání, osobnost pedagoga a jeho kvalifikaci, klíčové a dílčí kompetence učitelky mateřské školy a hlouběji se věnuje kompetenci manažerské. Poslední kapitola teoretické části je věnována hodnocení a sebehodnocení pedagoga.

Praktická část se zabývá průzkumem v oblasti kompetencí pedagogů preprimárního vzdělávání.

Garantující pracoviště: Ústav primární a preprimární edukace,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 25. 2. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce: 28. 11. 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 28. 11. 2014

.....

Poděkování

Chtěla bych poděkovat zejména PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za pomoc při zpracování diplomové práce, odborné konzultace a cenné rady.

Děkuji všem studentkám bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě UHK, studentkám navazujícího studia oboru Pedagogika předškolního věku na téže fakultě a absolventkám Střední pedagogické školy v Hradci Králové, které se podílely na průzkumném šetření v praktické části této práce.

Anotace

MOTÁLKOVÁ, Zuzana (2014). *Pedagog a jeho kompetence pro preprimární vzdělávání*. [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzita Hradec Králové.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část se zaměřuje nejprve na preprimární vzdělávání, odbornou kvalifikaci předškolního pedagoga a jeho osobnost jako takovou. Dále se obecně zabývá kompetencemi, vytyčuje klíčové a dílčí kompetence učitelky mateřské školy a více se věnuje kompetenci manažerské a normativní. Poslední kapitola je věnována hodnocení a sebehodnocení pedagoga.

Průzkumné šetření v praktické části zjišťuje úroveň osvojení klíčových kompetencí u pedagogů preprimárního vzdělávání a přináší komparaci vybraných skupin. Praktická část zahrnuje cíle a výzkumné otázky průzkumného šetření, popisuje zvolenou výzkumnou metodu a vybraný vzorek. Dále popisuje, jakých výsledků bylo dosaženo, co z nich vyplývá a přináší srovnání s průzkumem z r. 2008. Výsledky jsou znázorněny tabulkami a grafy.

V závěru této práce jsou uvedeny zdroje informací a přílohy.

Klíčová slova: preprimární vzdělávání, odborná kvalifikace, osobnost pedagoga, pedagogická praxe, profesní kompetence, klíčové kompetence, hodnocení, sebehodnocení

Annotation

MOTÁLKOVÁ, Zuzana (2014). *Teacher and his/her competencies for pre-primary education*. [Diploma Dissertation]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové.

The thesis is divided into two parts - theoretical and practical.

The theoretical part focuses first on pre-primary education, professional qualifications of preschool teacher and his personality as such. Furthermore, it deals competencies in general, outlines the key sub-competencies of the kindergarten teacher and more dedicated managerial and normative competence. The last chapter is devoted in evaluation and self-evaluation of the teacher.

The survey in the practical part determines the level of key competencies for teachers of pre-primary education and presents a comparison of selected groups. The practical part includes objectives and assumptions of the exploratory survey, describes the chosen research method and selected sample. It also describes what has been achieved, what they imply, and a comparison with the survey from year 2008. The results are shown in tables and graphs.

The sources of information and attachments are attached at the end of the thesis.

Key words: pre-primary education, professional qualifications, personality of the teacher, teaching practice, professional competencies, key competencies, evaluation and self-evaluation of the teacher

Obsah

1	Úvod.....	9
2	Preprimární vzdělávání	10
2.1	Cíle předškolního vzdělávání	12
2.2	Vzdělávací obsah.....	14
2.3	Metody a formy vzdělávání.....	16
3	Pedagog preprimárního vzdělávání.....	24
3.1	Odborná kvalifikace	24
3.2	Osobnost pedagoga.....	25
4	Klíčové kompetence pedagoga preprimárního vzdělávání	27
4.1	Kompetence manažerská a normativní.....	33
4.1.1	Právní předpisy a dokumenty pro činnost pedagoga	33
4.1.2	Podmínky pedagoga při vzdělávání	35
4.1.3	Administrativní úkony pedagoga	36
4.1.4	Organizační schopnosti pedagoga	37
5	Hodnocení a sebehodnocení pedagoga	40
6	Průzkumné šetření	44
6.1	Cíle průzkumného šetření.....	44
6.2	Výzkumné otázky průzkumného šetření	44
6.3	Použitá výzkumná metoda a průběh šetření	45
6.4	Popis vybraného vzorku	45
6.5	Výsledky šetření a komparace vybraných skupin	47
6.6	Závěrečné shrnutí, srovnání s průzkumem z r. 2008, diskuze	71
7	Závěr.....	74

8	Seznam zdrojů	76
9	Seznam příloh	80

1 Úvod

Významný myslitel a pedagog J. J. Rousseau byl zastáncem přirozené výchovy a vycházel s filozofie, že „*člověk je v jádru dobrý, ale výchova jej kazí*“. Z mého pohledu je výchova v životě jedince významným činitelem k utváření jeho osobnosti. Samozřejmě existují další činitelé, kteří se na procesu zrání a učení podílí, tj. dědičnost a prostředí. Říká se také, že „*dítě je jako houba*“, nasává vše pozitivní i negativní kolem sebe. Některé pro nás zdánlivě nepodstatné a nedůležité věci, situace a okolnosti mohou dítě poznamenat na celý život. Dítě je otevřené, důvěřivé, zranitelné, hravé a od přírody zvědavé, s bujnou představivostí a fantazií. Potřebuje nejprve matku, ale i otce, kteří zabezpečí jeho základní fyziologické potřeby, dají mu lásku, pocit bezpečí a jistoty a vymezí mu tak důležité hranice.

Výchova dítěte tedy začíná v rodině a poté tuto úlohu částečně přebírají výchovně vzdělávací instituce. První takovou institucí je mateřská škola, kde na děti působí odborně kvalifikovaní učitelé, přičemž velmi záleží na osobnosti každého z nich a osvojení si tzv. klíčových kompetencí pro preprimární vzdělávání.

Cíl diplomové práce je rozebrat tyto klíčové kompetence a více se věnovat kompetenci manažerské a normativní, kterou měly v průzkumu z r. 2008 studentky denního studia oboru Učitelství pro mateřské školy rozvinutou nejméně.

Cílem teoretické části je proniknout do sféry preprimárního vzdělávání, tzn. vymezit cíle a obsah vzdělávání, metody a formy práce a především se zaměřit na předškolního pedagoga a jeho profesní kompetence.

Cílem empirické části je zjistit úroveň osvojení těchto kompetencí u pedagogů preprimárního vzdělávání a komparace vybraných skupin.

Myslím si, že výsledky průzkumu nás přivedou k zamyšlení nad významem vzdělávání učitelek mateřských škol a významem jejich pedagogické praxe.

2 Preprimární vzdělávání

Předškolní vzdělávání neboli preprimární vzdělávání (angl. preprimary education) odpovídá úrovni ISCED 0, tj. počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaný a řízený pokyny a požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Probíhá v předškolních zařízeních a je určeno dětem ve věku od tří do šesti (popř. sedmi) let, přednostně se přijímají děti pětileté. Zahrnuje složku výchovnou a vzdělávací (viz níže) a je součástí tzv. celoživotního vzdělávání.

Výchova je „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 277).

Myslím si, že ne každé záměrné působení na jedince vede k dosažení pozitivních změn v jeho vývoji. Výchova dítěte probíhá také nezáměrně, kdy se dítě učí pouhým pozorováním a nápodobou druhých. Proto je velmi důležité, kdo a jakým způsobem dítě vede.

Vzdělávání (angl. education) „lze obecně charakterizovat jako proces, v němž si prostřednictvím vyučování jedinec osvojuje soustavu poznatků a činností, kterou vnitřním zpracováním – učením, přetváří ve vědomosti, znalosti, dovednosti a návyky“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 19).

V mateřské škole se dítě učí formou nezávazné dětské hry. Má možnost volby, může si vybírat z činností, které mu pedagog nabízí prostřednictvím vzdělávací nabídky. Tak rozvíjí své schopnosti a osvojuje si nové poznatky a dovednosti jemu vyhovujícím způsobem a na úrovni jeho individuálních možností a potřeb.

Jůva (2001) zmiňuje, že na mateřské školy je pohlíženo jako na doplněk rodinné výchovy. Předškolní výchova pomáhá vyrovnat rozdíly mezi dětmi způsobené různým sociálním a kulturním zázemím v rodině, podílí se na socializaci dítěte, vychází z jeho potřeb, využívá vhodných metod při práci s dítětem a je základem k jeho dalšímu rozvoji a vzdělávání.

Nyní se používá pojem předškolní vzdělávání, které nadále pouze doplňuje rodinnou výchovu a mělo by naplňovat i další aspekty, o kterých se autor zmiňuje. Z mého pohledu vnímají rodiče a široká veřejnost úlohu mateřské školy rozdílně. Někteří rodiče se zbavují povinností k výchově svých dětí a odpovědnost přenechávají

škole. Na druhé straně existují i tací rodiče, kteří škole nedůvěřují a využívají ji jen jako „hlídací“ službu. Důležitá je proto informovanost o činnosti konkrétní školy, soustavný rozvoj její koncepce, kvalifikovaný tým pracovníků, rozvoj přátelských vztahů a spolupráce s jejími partnery (tj. děti, rodiče, odborníci, základní školy a další).

Koťátková (2008) uvádí, co by mělo předškolní vzdělávání dítěti nabízet:

- Vhodné, vstřícné a podnětné vzdělávací prostředí.
- Společné soužití dětí, které mohou mít různé učební předpoklady a rozdílné schopnosti.
- Vhodné přístupy ke každému dítěti podle jeho individuálních, popřípadě specifických potřeb.
- Prostor pro výběr z nabízených řešení, vlastní tempo, spontánní seberealizaci a dostatek činností, ve kterých se projevují individuální zájmy, dětská originalita, talent.
- Rovnováhu mezi dětskou spontaneitou, volností a výchovně vzdělávacími záměry.
- Aktivizační metody založené na činnostech a podporující znalost z poznávání a učení (viz metody Maňák a Švec).
- Dostatek situací k sociálnímu učení a osvojování si sociálních dovedností.

Důraz je kladen na spontánní sociální učení (nápodobou), prožitkové učení (vlastním prožitkem a s využitím co nejvíce smyslů), situační učení (využívání a vytváření situací) a kooperativní učení (založené na principu spolupráce). Další úkoly a specifika preprimárního vzdělávání nalezneme v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV, 2004), tj. základní a závazný vzdělávací dokument, který stanovuje mimo jiné také vzdělávací cíle.

2.1 Cíle předškolního vzdělávání

RVP PV (2004) rozděluje čtyři cílové kategorie, a to cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, nejprve v úrovni obecné a poté oblastní. Jde o tyto kategorie: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy.

Rámcové cíle představují univerzální záměry preprimárního vzdělávání, tzn. všestranný rozvoj každého dítěte (po stránce fyzické, psychické a sociální) a podpora růstu v jedinečnou osobnost, relativně samostatnou a schopnou zvládat nároky, které jsou na ně běžně kladeny a které ho v budoucnu očekávají. Pedagogové by měli sledovat tyto rámcové cíle (RVP PV, 2004, s. 11):

1. *rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání;*
2. *osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;*
3. *získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.*

Důležitý je tedy všestranný rozvoj dítěte a jeho růst v jedinečnou, ale zároveň společenskou bytost.

Klíčové kompetence neboli očekávané výstupy (soubory vědomostí, schopností, dovedností, hodnot a postojů) dítěte na konci předškolního vzdělávání, důležité pro jeho rozvoj a životní uplatnění. Tyto výstupy se propojují, doplňují, stávají se složitějšími, jsou činnostně zaměřené a prakticky využitelné. Jejich osvojování počíná v předškolním vzdělávání, kdy si dítě osvojuje tzv. základy klíčových kompetencí a dotváří se dalším rozvojem a vzděláváním v průběhu života.

V preprimárním vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány (RVP PV, 2004, s. 12):

1. *kompetence k učení;*
2. *kompetence k řešení problémů;*
3. *kompetence komunikativní;*
4. *kompetence sociální a personální;*
5. *kompetence činností a občanské.*

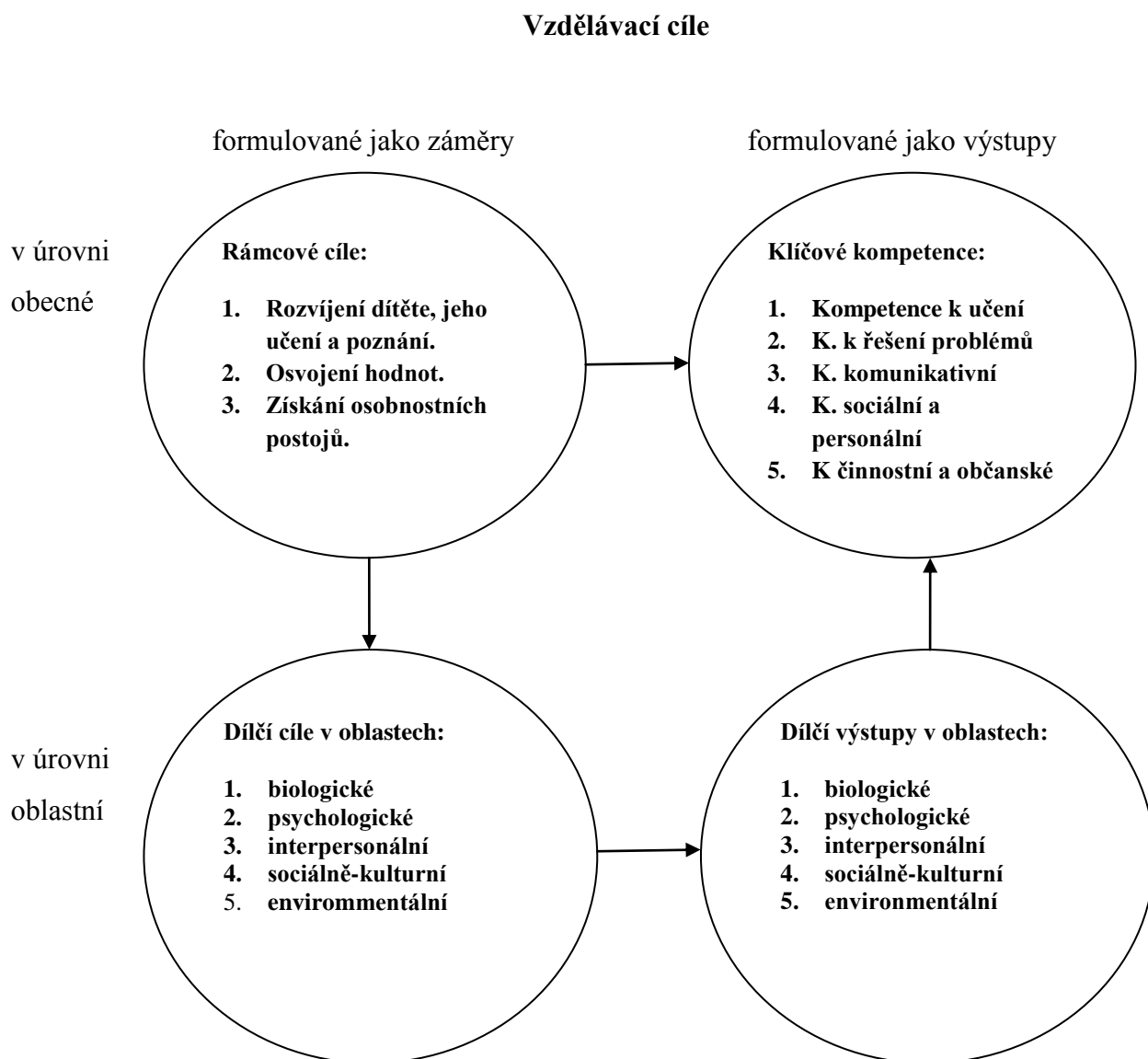
Tyto klíčové kompetence jsou v RVP PV dále konkretizovány.

Dílčí cíle, to znamená konkrétní záměry v jednotlivých vzdělávacích oblastech.

Dílčí výstupy vyjadřují dovednosti, hodnoty a postoje, poznatky odpovídající dílčím cílům.

Následující schéma zvané Systém vzdělávacích cílů (RVP PV, 2004, s. 10) promítá těsnou provázanost a vzájemnou korespondenci těchto kategorií.

Schéma 1 - Systém vzdělávacích cílů



Kolláriková a Pupala (2001) považují za hlavní cíle předškolního vzdělávání pomoc dítěti v jeho emocionálním a sociálním rozvoji a procesu adaptace, rozvoj jeho vztahu k učení a poznávání, podporu samostatnosti, přípravu na primární vzdělávání a rozvoj a podporu individuálních možností a schopností dítěte.

Hořejší (in Šikulová, 2011) zase zdůrazňuje především dosažení vysoké úrovně samostatnosti a individuální osvojení kompetencí každého dítěte.

Podstatné je tedy rozvíjet dítě v mnoha směrech a usnadnit mu přechod k primárnímu vzdělávání, který je z mého pohledu stále velký. Každé dítě je jiné, je jedinečnou osobností ne objektem manipulace, má své potřeby a zájmy, vrozené schopnosti, kterých je třeba maximálně využít. Tato skutečnost a možnost dítěte volit si ze vzdělávací nabídky směřuje k tomu, že i tzv. vzdělanostní základ se u každého dítěte liší. Jaké kompetence si dítě osvojí a jak bude zvládat další nároky, na tom se významně podílí také obsah vzdělávání.

2.2 Vzdělávací obsah

Hlavním prostředkem předškolního vzdělávání směřujícím k záměrům a cílům vzdělávání, je vzdělávací obsah. Je zpracován rámcově (je to jakýsi návod), koncipován společně pro celou věkovou skupinu (3 až 6 – 7 let, pedagog vybírá činnosti přiměřené své věkové skupině dětí) a „učivo“ nahrazuje vzdělávací nabídka činnostní povahy.

Vzdělávací obsah zahrnuje pět vzdělávacích oblastí (Fichnová, Szobiová, 2012):

1. **Dítě a jeho tělo** (oblast biologická)

Záměrem je podporovat fyzickou pohodu dětí, stimulovat a podporovat jejich růst a nervosvalový vývoj, rozvoj pohybových a manipulačních dovedností, posilování tělesné zdatnosti, osvojení a rozvoj sebeobslužných činností a podpora zdravých životních postojů a návyků.

2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická)

Záměrem je podporovat psychickou pohodu dětí, jejich psychickou odolnost a zdatnost, rozvoj intelektu, jazyka a řeči, sebevyjádření, sebepojetí, citů a vůle, poznávacích procesů a funkcí, rozvoj a podpora vzdělávacích dovedností dětí.

Oblast zahrnuje tři „podoblasti“ – Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, Sebepojetí, city a vůle.

3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální)

Záměrem je stimulace utváření a rozvoj mezilidských vztahů (dítěte k dítěti, dítěte k dospělému), podpora pohody těchto vztahů a posilování, kultivace a obohacování vzájemné komunikace.

4. Dítě a společnost (oblast sociálně – kulturní)

Záměrem je uvedení dětí do života v lidské společnosti, světa ostatních lidí, jejich kultury a umění, pomoci dítěti přijmout základy všeobecně uznávaných společenských, morálních a estetických hodnot, pomoci osvojit si společenské dovednosti, návyky a postoje a podílet se na společenské pohodě.

5. Dítě a svět (oblast environmentální)

Záměrem je rozvíjet u dětí jejich elementární poznatky o světě, jeho dění, o vlivu každého člověka na životní prostředí a potřebě toto prostředí chránit.

Vzdělávací oblasti jsou pouze pomocné, jde o vnitřně propojený celek. Pro každou oblast jsou dány dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje), vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí), očekávané výstupy (co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže) a rizika (co ohrožuje vzdělávací záměry pedagoga).

Vzdělávací obsah je pro pedagoga závaznou normou, se kterou však může pracovat pro něho vyhovujícím a přínosným způsobem (Svobodová a kol., 2010).

Pedagog má tedy dostatečný prostor k seberealizaci a tvůrčí práci. Při tvorbě konkrétní vzdělávací nabídky může využívat různých zdrojů informací, inspirace a námětů pro preprimární vzdělávání. Měl by také znát a uplatňovat různé metody a formy vzdělávání.

2.3 Metody a formy vzdělávání

Maňák a Švec (2003) dělí výukové metody na klasické, aktivizující a komplexní. Přehled metod je rozsáhlý, proto se pokusím o jejich stručný popis a aplikaci na příklady pro vzdělávání v mateřské škole.

○ **Klasické výukové metody**

Metody slovní (slovo jako symbol umožňující přenášet informace, rychlý a přímý přenos informací)

Vyprávění

Vyprávění souvisí s potřebou člověka sdělovat své poznatky, zkušenosti a zážitky a potřebou naslouchat kultivovanému projevu. Metoda patří do monologických slovních metod, tzn. převážný monolog učitele, žáci se mohou dotazovat na doplnění nebo upřesnění příběhu. Charakteristickými znaky vyprávění jsou dynamičnost podání, poutavost obsahu a dramatičnost děje. Využití metody v mateřské škole - vyprávění pohádek, bájí a pověstí, příběhů a zážitků učitele i dětí.

Vysvětlování

Jedná se o další metodu patřící do metod slovních. Respektuje věkové zvláštnosti dětí a vychází z jejich aktuálního stavu vědomostí a dovedností. Podstatou je vedení dětí k pochopení a následnému osvojení si jádra sdělení. Využití metody - vysvětlování významu slov, předmětů a jevů a dalších skutečností vyskytujících se v okolí dítěte (uplatňovat co nejvíce se zapojením více smyslů).

Práce s textem

Práce s textem je výuková metoda založená na zpracovávání textových informací a následném osvojení, rozšíření, prohloubení nebo upevnění poznatků. Využití – prohlížení knih, časopisů a encyklopedií s rozhovorem nad obrázky, co je na obrázku, obrázková pohádka se slovním doprovodem dítěte, najdi v knize/na obrázku, všimání si detailů, rozdílů a odlišností, četba pohádky se slovní rekapitulací dítěte, vymýšlení konce pohádky/příběhu.

Rozhovor

Rozhovor neboli verbální komunikace formou otázek a odpovědí dvou i více osob na dané téma. Využití metody – rozhovor s dětmi na určité téma, sdělování

zážitků, přání a potřeb dítěte, zjišťování pokroků dítěte (diagnostika), řešení problémové situace.

Metody názorně-demonstrační (smyslové zpracování informací)

Předvádění a pozorování

Předvádění se slovním doprovodem se týká reálných jevů a předmětů, praktických a psychomotorických dovedností se zapojením co nejvíce smyslů. Potřeba je zájmu, cílevědomého pozorování a soustředěného vnímání přihlížejícího. Pozorování musí být záměrné a zacílené. Využití – předvádění různých zásad pro dodržování bezpečnosti dítěte (chůze po schodech, přecházení silnice, vyhnout se překážce aj.), zavazování tkaniček, osvojování pohybových dovedností dítěte apod.

Práce s obrazem

Znamená v obecném pojetí obraz znázornění reality s využitím různých prostředků pro zachování představy, vjemu. V širokém didaktickém pojetí jde o názorné zpodobnění učiva (kresba na tabuli, nástěnné obrazy). Využití metody – kresba/malba dětí se slovním doprovodem, rozhovor nad výtvarnými pracemi dětí, obraz jako prostředek k určitému sdělení dětem nebo k jejich motivaci, kresba/malba dětí se slovním pokračováním děje, obraz jako prostředek ke tvořivé dramatice (metody např. hra v roli, hra v situaci, techniky např. pantomima, živý obraz), společná pravidla vyjádřena kresbou či malbou dětí.

Instruktaž

Instruktaž zprostředkovává dětem zrakové, sluchové, audiovizuální, hmatové podněty k jejich praktické činnosti. Může být slovní, písemná, hmatová nebo pohybová. Využití – stavba nebo výrobek se slovní instrukcí (vezmi červenou kostku a dej ji na žlutý obdélník), obrazová posloupnost k vytvoření určitého výrobku, pokusu apod.

*Metody dovednostně-praktické (zapojení smyslů, konkrétní dovednosti,
prožitky)*

Vytváření dovedností

Dovednost neboli připravenost dítěte k činnosti (např. kreslení, pohybové činnosti, sociální komunikaci), které se dosahuje využitím vědomostí (pravidel a teoretických poznatků) k řešení praktických úloh a procvičování činností. Dovednosti se tedy vytvářejí cvičením, opakováním, tréninkem. Nezáleží na počtu opakování,

ale na pochopení dítětem na základě jeho předchozích zkušeností. V procesu utváření dovedností jsou klíčovými momenty aktualizace schopností a zkušeností dítěte, orientace v situaci/problému/úloze, aktivní hledání řešení, variace podmínek a přenos dovedností do příštích situací. Využití metody – rozvoj sebeobslužných činností a praktických dovedností dítěte (ukládání hraček, používání výtvarných pomůcek), používání tělocvičného náčiní a pomůcek, jízda na koloběžce, odrážedle.

Napodobování

Napodobování může být bezděčné nebo záměrné podle určitého vzoru (např. učitel). Podstatou je učení, přičemž je důležité, zda napodobovaný příklad je pozitivní či negativní. Nápodoba se promítá do vnějších projevů, chování, postojů, vzhledu. Využití – pedagog jako vzor, posilování prosociálního chování u dětí, prevence sociálně patologických jevů, osvojování si hodnot a postojů naší společnosti.

Manipulování, laborování, experimentování

Mezi metody dovednostně-praktické patří také *manipulování* (poznávání prostředí manipulací s předměty, využití smyslů, přemísťování, rozebírání předmětů a dal.), *laborování* (jednoduché pokusy) a *experimentování* tří typů, přičemž v mateřské škole uplatňujeme *praktické experimentování* (zkoušení, ověřování). Využití metody – spontánní manipulace, předkládání různých předmětů, provádění jednoduchých pokusů.

Produkční metody

Zahrnují všechny úkony, postupy a operace, jejímž výsledkem je nějaký výkon, produkt, výtvar, který vychází z motorické činnosti kreslení, modelování nebo hra na hudební nástroj). Využití – nácvik a osvojování pohybových dovedností, rozvoj jemné motoriky, úchop a zacházení s psacím a pracovním náčiním při kreslení, modelování a dal.

Záměrně jsem vynechala *přednášku*, protože pro děti předškolního věku je to metoda nevhodná.

○ **Aktivizující metody**

Kladou důraz na novou pozici dítěte v edukačním procesu, jeho aktivním a bezprostředním zapojení, učitel je v pozadí. Aktivní účast dítěte na výuce s důrazem na jeho myšlení, tvořivost, řešení problémů, samostatnost a zodpovědnost za své

vzdělání a spolupráci. Aktivizační výukové metody plní v předškolním vzdělávání nezastupitelnou funkci.

Metody diskusní

Jde v podstatě o skupinovou komunikaci na dané téma (musí být vhodné a přiměřené věku dětí), účastníci si vyměňují své názory na základě svých znalostí a cílem je najít společné řešení problému. Využití metody v mateřské škole – metoda je obtížnější, spíše pro děti v posledním roce předškolního vzdělávání. Zařazování témat dětem blízkých a prakticky využitelných (např. oblast hygieny, bezpečnosti v různém prostředí a při styku s cizími lidmi). Důležité je učit děti vyjádřit svůj názor, shrnout poznatky a dojít k určitému závěru.

Metody heuristické, řešení problémů

Pedagog dětem poznatky nesděluje, vede je k jejich samostatnému objevování a osvojování, samostatnosti a tvořivému myšlení. Předpokladem k cíli jsou jejich předběžné výchozí vědomosti a dovednosti. Řešení problému se vyznačuje několika po sobě jdoucími fázemi: identifikace problému (nalezení, vymezení), analýza problémové situace (známé a neznámé), vytváření hypotéz (návrhy řešení), verifikace hypotéz (vlastní řešení), při neúspěchu návrat k dřívějším fázím. Využití metody – činnosti pro rozvoj technické tvořivosti dítěte, tj. různé stavebnice a další konstruktivní hry a činnosti s využitím výtvarných, přírodních a dalších materiálů, jednoduché pokusy, nácvik praktických dovedností.

Metody situační

Neboli reálné situace a případy ze života, zaměření na prožitek, konkrétnost řešení a výcvik k rozhodování. Využití – využívání reálných situací v životě malého dítěte týkajících se řešení konfliktů mezi dětmi, dodržování dohodnutých pravidel, zásady bezpečnosti a ochrany zdraví aj.

Metody inscenační

Představují navozování modelových situací, kde účastníci jsou aktéry těchto situací. Podstatou je sociální učení. Využití metody – vytváření modelových situací např. pro podporu a rozvoj prosociálního chování u dětí, řešení problémové situace, rozvoj komunikativních dovedností, poučení o bezpečnosti a ochraně zdraví.

Didaktické hry

Hra je v předškolním vzdělávání hlavním prostředkem k učení. Didaktická hra směřuje k naplňování pedagogických cílů. Didaktické hry zahrnují interakční hry (volné hry, sportovní a skupinové hry, společenské hry, hry s pravidly a dal.), simulační hry (např. loutky, maňásci, hraní rolí) a scénické hry (jeviště, rekvizity).

○ **Komplexní výukové metody**

Zahrnují další výukové metody, ale také formy vzdělávání neboli způsob organizace různých činností v závislosti na počtu zúčastněných, důležité je střídání těchto forem práce.

Frontální výuka

Frontální výuka představuje společnou práci všech dětí s dominantním postavením pedagoga (řídí, usměrňuje a kontroluje aktivitu dětí). Orientace na kognitivní procesy a osvojování většího rozsahu poznatků, vede k pasivitě dětí, nesamostatnosti myšlení a jednání. Moderní trend vzdělávání klade důraz spíše na další formy práce. Využití metody v mateřské škole – bezpečnostní a organizační pokyny, využití při některých pohybových (honičky), hudebních (nácvik písně s hudebními nástroji) a dramatických činnostech (např. hraní pohádky).

Skupinová a kooperativní výuka

Výuka vyžadující práci dětí ve větší skupině (více než dva), jejich vzájemnou komunikaci, spolupráci a odpovědnost za společnou práci. Rozvoj prosociálního chování, vzájemných vztahů, dělba práce. Využití metody – různé stavby ve skupině z rozmanitých materiálů a stavebnic, některé intelektové, smyslové (Kimova hra) a pohybové činnosti (míčové hry) a techniky tvořivé dramatiky (živý obraz, zpomalený film).

Partnerská výuka

Výuka na základě vzájemné spolupráce dvou dětí. Podporuje rozvoj prosociálnosti, vzájemných vztahů, spolupráci, komunikaci, využití zkušeností a dovedností druhého. Využití – jednoduché pokusy ve dvojici, smyslové, pohybové a hudebně pohybové činnosti (tanečky) aj.

Individuální a individualizovaná výuka

Individuální a individualizovaná výuka neboli samostatná výuka dítěte za podpory učitele. Využití metody – diagnostické metody a následný rozvoj individuálních potřeb dítěte v různých oblastech (motorika, sebeobsluha, grafomotorika a dal.).

Kritické myšlení

Zahrnuje uchopení myšlenky, porozumět jejímu obsahu, prozkoumat ji, porovnat ji s vlastními poznatky o dané problematice a vytvořit si vlastní stanovisko (Steelová in Maňák, Švec, 2003). Nepřebíráme již hotové poznatky, ale získáváme naše vlastní. Základem metody je tzv. *integrováný model myšlení*. Kollariková (in Maňák, Švec, 2003) spojuje tyto oblasti myšlení: přijímání a vybavování poznatků člověka, kritické myšlení a tvořivé myšlení. Probíhá tzv. *třífázový model učení*: evokace (vyvolat zájem, vstupní poznatky, formulace otázek), uvědomění (udržení zájmu dítěte, hledání nových informací a konfrontace s původními názory) a reflexe (prohloubení učiva, systematické třídění, rámce souvislostí a vazeb).

Brainstorming

Doslovný překlad znamená „bouři mozku“ nebo také „útok“ na myšlení. Podněcuje k tvůrčímu myšlení, hlavním smyslem je produkce velkého množství návrhů/nápadů a jejich posouzení. Využití – při řešení nějaké problémové situace, dokončení pohádky/příběhu, zjišťování aktuálního zájmu a naladění dětí - co si chtějí zahrát apod.

Projektová výuka neboli učení v projektech

Jde o komplexnější praktické úlohy (téma, problém) spojené se životem a vedoucí k určitému dosažitelnému cíli. Projekt prochází několika fázemi: stanovení cíle, plánování, realizace a hodnocení. Využití metody – stěžejní metoda pro preprimární vzdělávání.

Výuka dramatem

Umožňuje vytváření fiktivních situací, základem je hraní rolí, důležitá je následná reflexe. Využití – různé metody a techniky tvořivé dramatiky.

Otevřené učení

Hlavními rysy otevřeného učení je otevřenost pro samostatnou a aktivní práci dítěte (otevřenost k jeho zájmům a schopnostem), otevřenost výuky (prostupnost a spolupráce více vzdělávacích oblastí) a otevřenost školy vůči prostředí (rodina a dal). Metoda plně respektuje individuální zájmy a potřeby dítěte. Využití metody – příprava pestrých činností na základě potřeb a zájmů dětí, pořádání a účast na akcích školy i mimo ni se zapojením více partnerů.

Učení v životních situacích

Představuje zásadní, systematickou a trvalou orientaci na životní dění (reálné problémy, autentické příběhy), přirozené a nenásilné učení. Příkladem je školní výlet, při kterém dítě pozoruje, zkoumá, získává cenné poznatky, nové autentické zážitky. Další aktivity – návštěva galerie, muzea, divadelního představení, slavnosti.

Výuka podporovaná počítačem

Patří do sféry seznamování a práce dětí s dalšími médii. Využití – osvojení základních uživatelských znalostí dítěte, využívání různých didaktických her s ohledem na věk dítěte, oblast, kterou chceme u dítěte rozvíjet a jeho dosavadní uživatelské schopnosti. Důležité je také dodržovat určitá pravidla a zásady týkající se psychohygienických podmínek, hygieny a organizace práce.

Televizní výuka

Televizní výuka neboli přenos audiovizuální informace k adresátovi. Důležitý je vhodný výběr pořadu/pohádky, který naplňuje určitý vzdělávací cíl. Nejsem velkým zastáncem této metody, ale obecně občasně zařazení médií ve výchovně vzdělávacím procesu je z mého pohledu žádoucí.

Sugestopedie a superlearning

Sugestopedie se při výuce projevuje v těchto formách: sugesce nezáměrná, sugesce záměrná ze strany učitele – nezáměrná ze strany dítěte, záměrná ze strany učitele i přijímána dítětem. Sugestopedickými principy jsou nenásilnost, radost a odstranění napětí; jednota učení vědeckého a podvědomého; sugestivní vzájemný vztah pedagoga a dítěte a pozitivní atmosféra. *Superlearning* (zvýšené učení) představuje nestresový systém učení umožňující dosažení vyšších výkonů (Guitecki in Maňák, Švec, 2003). Využití metody – pozitivní klima, pozitivní vztahy

mezi účastníky vzdělávání, zejména mezi pedagogem a dítětem, jeho přirozená motivace.

Poslední metodou je *hypnopedie* neboli výuka ve snu, která je v předškolním vzdělávání nepoužitelná.

Učitel by měl disponovat širokým repertoárem vzdělávacích metod a dynamicky zařazovat různé organizační formy činností dětí. Volba konkrétní metody či formy vzdělávání závisí na edukačním cíli. Takové znalosti a dovednosti jsou součástí odborné kvalifikace pedagoga, na kterou se nyní zaměřím.

3 Pedagog preprimárního vzdělávání

Třetí kapitola pojednává o odborné kvalifikaci a osobnosti pedagoga jako takové. V první řadě musí pedagog splňovat určité legislativně stanovené požadavky.

3.1 Odborná kvalifikace

Podmínky pro získání kvalifikace jsou dány Zákonem č. 564/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Kvalifikaci pedagoga předškolního vzdělávání je možné získat studiem na střední pedagogické škole, vyšší odborné škole (studijní program Učitelství pro mateřské školy nebo obor zaměřený na speciální pedagogiku), dále studiem na Pedagogické fakultě (bakalářské studium oboru Učitelství pro mateřské školy, navazující magisterské studium oboru Pedagogika předškolního věku nebo obor zaměřený na speciální pedagogiku) nebo doplněním vzdělání na vysoké škole v rámci programu celoživotního vzdělávání se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy. Zákon rovněž ukládá pedagogům povinnost se dále vzdělávat a to prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo samostudiem.

Podle Prášilové (2003, s. 104) jde o „proces, v němž kromě základní přípravy na povolání dochází i k dalšímu zkvalitňování, prohlubování a inovaci pracovních schopností“. Z toho vyplývá, že vzdělávání a sebevzdělávání pedagogů je dlouhodobý a nekončící proces.

Kropáčková (in Hornáčková, 2004) poukazuje také na důležitost propojení kvalitní teoretické i praktické přípravy učitelů.

Franclová (2013, s. 161) uvádí: „Učitelova profesionalita je výsledkem pregraduální přípravy budoucích učitelů, zkušenostmi získanými praxí a celoživotním vzděláváním. Je tedy naučná a zahrnuje pedagogické znalosti, dovednosti a kompetenci.“ Znalosti se týkají dítěte a jeho dětství v určitém vývojovém stádiu, potřeb dítěte a jejich uspokojování, rozvoj dítěte, uplatňování didaktických zásad, spolupráce s rodinou. Dovednosti představují znalost a schopnost vhodně užívat různých pedagogických metod a forem práce v závislosti na situaci či na práci s konkrétním dítětem. Kompetence neboli výuka jako komplexní proces, který zahrnuje

cíl, plánování, realizace a reflexe se schopností obhájit své záměry. S těmito myšlenkami souhlasím, jen bych dodala i schopnost umět si přiznat nedostatky, které v příštím plánování zhodnotím a nebudu je opakovat.

Autorka se zmiňuje, že učitelova profesionalita je naučená, tzn. lze se naučit všemu potřebnému k výkonu této profese, ale co je neméně důležité a výrazně zasahuje do pedagogického působení, je osobnost pedagoga.

3.2 Osobnost pedagoga

Osobností je „v psychologickém pojetí každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183).

To znamená, že každý pedagog je jedinečnou osobností se svými schopnostmi, charakterem, temperamentem, postoji, motivy a volnými vlastnostmi.

Podle Franclové (2013) osobnost pedagoga zahrnuje znalosti, dovednosti a kompetence a také další znaky, např. učitel jako vzor, jeho postoj k učitelství jako k poslání a povolání, vlastní hodnoty a postoje, motivace dětí, sebevzdělávání.

Mikšík (in Dyrťová, Krhutová, 2009) zase uvádí významné komponenty pro osobnost pedagoga jako je schopnost osvojovat si stále nové poznatky, psychická odolnost, mít vhléd do povahy a podstaty problémových situací, komunikace a sociální empatie, adaptabilita a adjustabilita (schopnost učitele alternativně řešit různé situace).

Významnými vlastnostmi, které činí pedagoga opravdovou osobností, jsou *empatie* - dobrý pedagog je citlivý k rozličným potřebám dětí, zejména v průběhu jejich adaptace v prostředí mateřské školy a rozvoji jejich přiměřené citové samostatnosti a odloučení se na určitou dobu od rodiny; *nadšení* - nadšení a vášeň pedagoga ke vzdělávání dětí, šíření pozitivní energie, radost z učení a objevování je nakažlivá; *tvorivost* - činí z učení něco jedinečného, ojedinělého a neopakovatelného, zanechá dojem; *věnování* - pedagog, který je schopen odpoutat se od vlastních starostí, frustrace a věnovat se výlučně dětem a jejich rozvoji, umí být trpělivý, flexibilní, dokáže se přizpůsobit každému dítěti a věří v jeho schopnosti; *disciplína* - schopnost pedagoga prosadit pravidla tzv. nedirektivním, nepřikazovým způsobem (TEACH, MAKE A DIFFERENCE, Teacher Personality, 2014).

Zajímavé je tzv. „učitelské desatero“ neboli pedagogické dovednosti, kterých si učitelé nejvíce cení v publikaci Z. Kalhouse a F. Horáka (1996). Na jeho základě jsem vytvořila tzv. „ideál osobnosti předškolního pedagoga“:

1. Učitelství jako poslání. Pedagog by měl přistupovat ke své profesi zodpovědně, mít svůj jasný vzdělávací cíl, vizi, kam bude děti směřovat, co je chce naučit a čeho je uchránit.
2. Osobnost s přirozenou autoritou a dobrými charakterovými předpoklady, která přirozeně projevuje své emoce.
3. Odborná kvalifikace pedagoga a potřeba dalšího rozvoje.
4. Schopnost empatie, efektivní komunikace a spolupráce.
5. Uplatňování modelu osobnostně orientované výchovy - vztah k dítěti, vztah k rodině, vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání, hra a učení, individualizace, tvořivost a samostatnost, alternativnost (Kolláriková, Pupala, 2001).
6. Uplatňování pedagogických principů - např. princip cílevědomosti, přiměřenosti, aktivity, názornosti, emocionálnosti (Jůva, 2001).
7. Schopnost přirozeně děti motivovat.
8. Tvořivá a pestrá práce pedagoga, která nepostrádá smysl a cíl práce, originalitu, kreativitu a osobitost.
9. Využívání škály pedagogických metod a proměnlivých forem práce.
10. Schopnost adekvátního hodnocení dětí a sebehodnocení.

Najít „ideálního“ pedagoga, který by disponoval všemi uvedenými body, by bylo asi těžké. Pozitivní je, že většinu z nich je možné si osvojit a dále rozvíjet. Navíc představa o ideálu se u každého člověka liší.

Následující kapitola se zabývá klíčovými kompetencemi předškolního pedagoga. Nejprve se zaměřuje na pojem kompetence a poté na hlavní a dílčí kompetence učitelky mateřské školy.

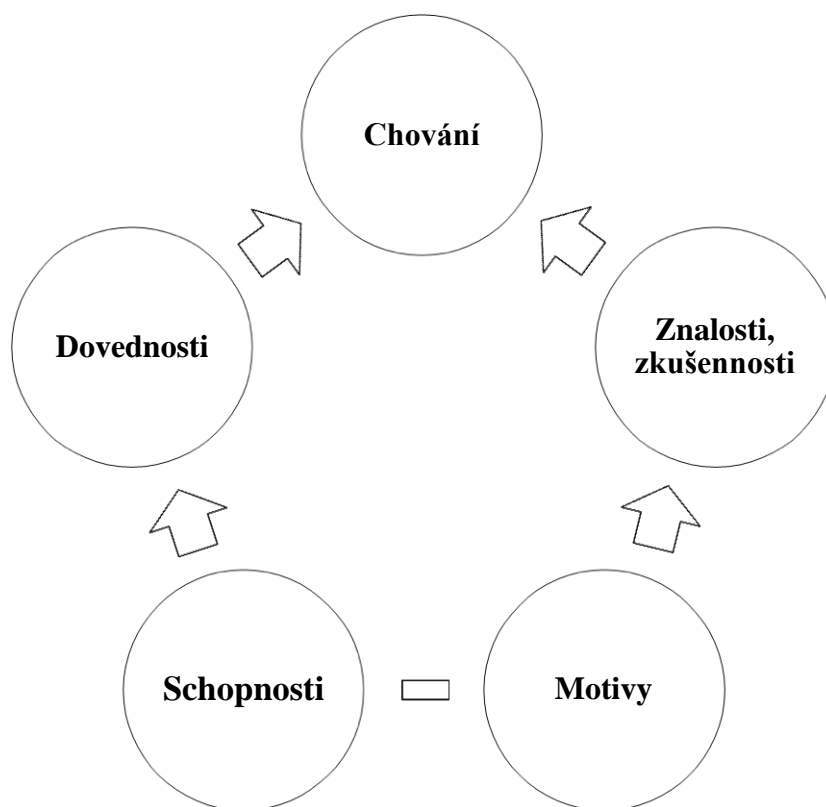
4 Klíčové kompetence pedagoga preprimárního vzdělávání

Autoři jednotlivých publikací pohlíží na profesní kvalitu učitele různým způsobem. Někteří z nich popisují a kladou důraz na jejich pedagogické znalosti, jiní na profesní dovednosti nebo se snaží vytvořit jakýsi rámec klíčových kompetencí předškolního pedagoga. V současnosti tzv. klíčové kompetence učitele představují jednotu všech jeho znalostí, dovedností, hodnot, postojů, návyků a získaných zkušeností z praxe.

Pojem kompetence se začíná objevovat v souvislosti s vydáním RVP PV, kde nalezneme jeho všeobecnou formulaci týkající se tzv. „vzdělanostního základu“ dítěte předškolního věku. V průběhu života se tyto kompetence dále rozvíjí a profilují podle potřeb a zájmů jedince nebo také podle výběru profese.

Šimonová a kol. (2011, s. 51) uvádí: „Klíčové kompetence představují cílové stavy, k jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání“. Autorka upravila dle Kubeše (2004) strukturu kompetence (viz. Schéma 2):

Schéma 2 - Hierarchický model struktury kompetence



Veteška a Tureckiová (2008, s. 27) vystihují pojem kompetence „jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací.“

Spilková (in Syslová, 2013, s. 30) zase definuje profesní kompetence jako „komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.“

Zajímavý je také pohled Vašutové (2007, s. 28), která vnímá profesní kompetence učitele 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.“ Postupně se formují, a to počínaje odbornou přípravou v rámci pedagogických studií, kdy se tvoří tzv. jádro a dále se rozvíjí dalším vzděláváním a získáváním zkušeností v průběhu profesní dráhy.

Šimonová (c2012) pojímá kompetence učitele jako určité předpoklady pro úspěšné zvládnutí profesních činností, s určitými životními a pedagogickými zkušenostmi. Za hlavní kompetence učitele jsou považovány osobnostní a profesní kompetence a klíčové kompetence zahrnují:

- kompetenci k samostatnosti a výkonnosti;
- kompetenci k odpovědnosti a spolehlivosti;
- kompetenci k myšlení a učení;
- kompetenci k řešení problémů a tvořivosti;
- kompetenci ke komunikaci a spolupráci;
- kompetenci ke zdůvodnění a hodnocení.

V publikaci Šimonové (c2012) dále nalezneme tzv. *základní okruh profesionálních kompetencí* učitele, který jsem vlastními slovy doplnila:

1. *Kompetence k výchově a vyučování*

Pedagog se podílí na vytváření podmínek pro vzdělávání, klima třídy, motivuje děti, využívá různých metod a forem práce, hodnotí výsledky vzdělávání z více pohledů, uplatňuje své organizační schopnosti a komunikuje se všemi účastníky vzdělávání a dalšími partnery školy.

2. *Kompetence osobnostní*

Patří sem například schopnost empatie, asertivního a autentického jednání, flexibilita, tvořivost, odpovědnost za svá rozhodnutí.

3. *Kompetence rozvíjející*

Pedagog by měl vnímat a reagovat na změny kolem sebe. Měl by efektivně řešit profesní problémy a hledat nové způsoby jejich řešení, argumentovat svá rozhodnutí a průběžně hodnotit svou práci a své vzdělávací potřeby.

Nezvalová (in Syslová 2013) přináší dělení kompetencí použitelné pro pedagogy na všech stupních škol:

- kompetence odborné (odborné znalosti a dovednosti v oboru);
- kompetence řídicí (plánování, realizace, hodnocení vzdělávání);
- kompetence sebeřídící (profesní rozvoj a schopnost spolupráce).

Kyriacou (in Gillernová, Krejčová, 2012) pracuje s pojmem pedagogické dovednosti, přičemž klade důraz zejména na vědomosti pedagoga, jeho rozhodování a jednání a do základních skupin pedagogických dovedností řadí:

- plánování a přípravu (výběr obsahu, cílů, metod a postupů vzdělávání);
- realizaci „výuky“ (zahrnuje dovednost efektivní komunikaci a motivace dětí);
- vytváření příznivého klima třídy;
- vytváření a dodržování pravidel a řešení případných výchovných situací;
- hodnocení dětí a jejich diagnostika;
- reflexe své práce.

Mertin a Gillernová (2010) zase dělí profesní dovednosti do čtyř hlavních skupin: sociálněpsychologické, oborové, metodické a speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti. Autoři se dále zmiňují o možnosti osvojení a rozvoji těchto dovedností a nabádají k zamyšlení: „*důležité je nebát se experimentovat se svým chováním a být trpělivá. Efekty se dostaví v podobě výraznější profesní spokojenosti a plnějšiho prožívání vztahu s dětmi*“ (Mertin, Gillernová, 2010, s. 36).

S tím souvisí i tvrzení „že lidský jedinec představuje systém, v němž je možné některou méně rozvinutou charakteristiku postupně rozvíjet nebo do určité míry nahradit jinou“ (Gillernová, Krejčová, 2012).

Gillernová, Krejčová (2012) následně uvádí tyto vzájemně provázané *okruhy profesních dovedností*:

- oborové (spojené s obsahem vzdělávání);
- didaktické (metody a postupy práce);
- diagnostické (pedagogicko-psychologická diagnostika dětí);
- sociální (vztahy a interakce, komunikace).

Konkrétní výčet klíčových kompetencí učitelky mateřské školy, který se objevuje v několika dalších publikacích, uvedla jako první Vašutová (in Walterová, 2001):

- kompetence předmětově oborová;
- kompetence didaktická a psychodidaktická;
- kompetence pedagogická;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence psychosociální a komunikativní;
- kompetence manažerská a normativní;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Každá oblast je dále specifikována, je tvořena souborem vědomostí a dovedností pedagoga předškolního vzdělávání (Vašutová in Syslová, 2012):

Kompetence předmětově oborová

Pedagog má osvojeny systematické znalosti v oboru předškolní pedagogiky a jí příbuzné vědy v odpovídajícím rozsahu a hloubce. Dovede integrovat poznatky různých vědních oborů do výchovně vzdělávací činnosti a využívat vazby mezi předměty a činnostmi. Umí vyhledávat a zpracovávat potřebné informace, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Pedagog ovládá strategii výchovy a učení v rovině teoretické i praktické, umí užívat metodický repertoár ve výchovně vzdělávacím procesu s ohledem na individuální potřeby dětí a požadavky konkrétní mateřské školy. Je schopna užívat

nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí a požadavkům mateřské školy. Pro podporu učení dětí dovede užívat informační a komunikační technologie. Má znalosti o Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, dovede s ním pracovat a na jeho základě vypracovat školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a další projektové vzdělávací nabídky.

Kompetence pedagogická

Pedagog ovládá podmínky a procesy výchovy v teoretické i praktické rovině ve spojení s hlubokou znalostí psychologických, sociálních i multikulturních aspektů. V oblasti zájmové dovede podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí. Disponuje znalostmi o právech dítěte, které respektuje. Orientuje se v oblasti výchovy a vzdělávání prostřednictvím svých znalostí o vzdělávacích soustavách a trendů ve vzdělávání.

Kompetence diagnostická a intervenční

Ve výchovně vzdělávací činnosti umí pedagog používat prostředky pedagogické diagnostiky, je schopen diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede identifikovat děti se specifickými poruchami a uzpůsobit výchovně vzdělávací činnost jejich možnostem, umí pracovat i s nadanými dětmi. Dále umí rozpoznat sociálně patologické projevy (týrání, šikanu) u dětí i dospělých a zná možnosti prevence a nápravy, je schopen řešit školní výchovné problémy a situace.

Kompetence psychosociální a komunikativní

Pedagog je schopen spoluvytvářet příznivé klima ve třídě/škole, orientuje se v sociálních vztazích (mezi dětmi, spolupracovníky) a náročných sociálních situacích. Ovládá prostředky socializace dětí a pedagogické komunikace ve třídě/škole, je schopen efektivní komunikace a spolupráce s rodiči.

Kompetence manažerská a normativní

Pedagog disponuje základními znalostmi o zákonech a normách vztahujících se k výkonu profese učitele a pracovnímu prostředí. Ovládá základní administrativní úkony, vedení záznamů a třídní dokumentace. Dovede řídit třídu a organizovat výchovně vzdělávací proces, je schopen týmové práce. Spolupodílí se na strategii rozvoje školy, patří sem i tvorba projektů institucionální spolupráce. Má schopnosti a dovednosti pro organizaci nadstandardních aktivit třídy/školy. Je schopen reflexe své pedagogické činnosti.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Pedagog disponuje znalostmi všeobecného základu. Vystupuje jako reprezentant profese (zásady profesní etiky učitele), je schopen argumentovat své pedagogické postupy a záměry, dokáže zhodnotit své pedagogické působení a práci na základě uplatnění nástrojů autoevaluace a hodnocení výkonu různými subjekty, dovede reflektovat vzdělávací zájmy a potřeby dětí a je schopen reagovat na změny výchovně vzdělávacích podmínek.

Snaha postihnout klíčové kompetence předškolního pedagoga má zásadní význam, a to pro definování učitelské profese, stanovení nezbytných kvalifikačních požadavků a s tím související koncept vzdělávání učitelů a zlepšování společenské prestiže, ale také pro hodnocení kvality pedagogů a jejich finanční ohodnocení (Vašutová, 2007).

Všechny uvedené kompetence jsou potřebné pro práci učitelky mateřské školy. Za nezbytné považuji znalosti pedagoga v oboru i mimo něj, základní orientaci v právních předpisech, znalost a tvorbu kurikula, organizační schopnosti, schopnost vhodné komunikace, pěstování trvalé dobré nálady, rozvoj pozitivních vztahů a orientaci na vzájemnou pomoc, diagnostické činnosti (vývoj dítěte, jeho individuální pokroky a potřeby, sociální vztahy s výraznou citlivostí na sociálně patologické jevy), vhodnou motivaci a hodnocení dětí, vhodné a přiměřené informování rodiny o průběhu vzdělávání dítěte a průběžné reflektování vlastního rozvoje a svých vzdělávacích potřeb.

Studentky střední pedagogické školy prochází odbornou přípravou nezbytnou pro výkon profese, avšak takovou přípravu získávají i studentky bakalářského studia, které předchozí pedagogické studium nemají. Myslím si, že výstupy v podobě profesních kompetencí jsou u studentek stejného studia různé a závisí na jejich hodnotové a zájmové orientaci a uvědomění si svých silných a slabých stránek. Myslím si, že studentky/pedagogové s pedagogickou praxí budou hodnotit své kompetence lépe než studentky/pedagogové na začátku své profesní dráhy. V návaznosti na můj pohled bude zajímavé srovnání s výsledky průzkumného šetření v praktické části této práce.

V rámci bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě v Hradci Králové, jsem si osvojila všechny klíčové i dílčí

kompetence na různé úrovni. Poukazovala jsem na nedostatečné věnování oblasti školského managementu a školské legislativy. Touto problematikou jsem se zabývala během navazujícího magisterského studia na téže fakultě, které je proloženo také značnou přípravou v oblasti pedagogické diagnostiky a speciální pedagogiky. Mou nejvíce rozvinutou kompetencí je kompetence předmětově oborová, kompetence didaktická a psychodidaktická, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující. Vzhledem k rozsahu a náročnosti speciální pedagogiky a školské legislativy jsem nadále nejistá v kompetenci diagnostické a intervenční a kompetenci manažerské a normativní, které se více věnují v následující podkapitole.

4.1 Kompetence manažerská a normativní

Tato kompetence je uplatňovaná především v prostředí managementu třídy. Mohla by se jevit jako problematická zejména studentkám prezenční formy studia, které nemají tolik zkušeností z praxe – tato skutečnost se potvrdila v mém minulém průzkumu. Prvním úskalím mohou být pro absolventky dokumenty vztahující se k výkonu profese.

4.1.1 Právní předpisy a dokumenty pro činnost předškolního pedagoga

Důležitými právními předpisy (zákony, vyhlášky, nařízení vlády), které by měl pedagog znát, jsou:

- Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů;
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů;
- Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků;
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů;
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů;
- Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění pozdějších předpisů.

Pedagog při své práci vychází především z těchto dokumentů:

- Pracovní smlouva, pracovní náplň.
- Bezpečnostní předpisy (BOZP).
- Školní řád (dané mateřské školy).
- Směrnice vydávané ředitelem mateřské školy.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
- Školní vzdělávací program (tvořený na úrovni školy).
- Třídní vzdělávací program (tvořený na úrovni třídy).

Výčet dokumentů tvoří základ informací, práv a povinností pedagoga, které jsou primárně zakotveny v příslušných právních předpisech a jejich platném znění. Ovlivňují činnost pedagoga stejně jako podmínky dané mateřské školy.

4.1.2 Podmínky pedagoga při vzdělávání

Každá mateřská škola má různé podmínky ke vzdělávání, které musí být v souladu s RVP PV a příslušnými právními předpisy. Některé z nich přímo ovlivňují činnost pedagoga:

Věcné podmínky (materiální)

Věcné neboli materiální podmínky jako velikost a uspořádání vnitřních a venkovních prostor školy, vybavení vnitřních prostor (nábytek, tělocvičné nářadí, vybavení materiály, doplňky, hračkami, náčiním a pomůckami, výpočetní technika, knihovna) a venkovních prostor (herní prvky, průlezky, hračky a tělocvičné náčiní).

Životospráva

V oblasti životosprávy je to pravidelný řád a denní rytmus, který je flexibilní vzhledem k nahodilým událostem, individuálním potřebám dětí a venkovním meteorologickým podmínkám.

Psychosociální podmínky

Psychosociální podmínky jako adaptace nově příchozích dětí, jejich věkové rozvržení ve třídě, individuální potřeby a odlišné sociokulturní prostředí, dále řešení konfliktů a problémových situací.

Organizační zajištění

Pedagoga ovlivňuje denní režim, individuální adaptační režim při nástupu každého dítěte, počty dětí na třídě a spojování tříd, osobní soukromí dětí (osobní hygiena, potřeba klidu a možnost neúčastnit se společných aktivit) a pracovní tempo každého dítěte, realizace naplánovaných činností závisí na materiálním vybavení a aktuálních skutečnostech.

Řízení mateřské školy

V oblasti řízení jsou to pravomoci, povinnosti a úkoly pedagoga vyplývající z pracovní smlouvy a náplně práce. Hodnocení a motivace pedagoga. Vzájemné vztahy a spolupráce mezi pedagogy, celkový chod mateřské školy a informační systém. ŠVP a evaluační systém mateřské školy, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a dalšími organizacemi.

Personální a pedagogické podmínky

Z těchto podmínek je to požadovaná odborná kvalifikace a možnosti dalšího vzdělávání.

Spoluúčast rodičů

Pedagogické působení ovlivňují vzájemné vztahy mezi pedagogy a rodiči, vzájemná spolupráce a zapojení rodiny do výchovně vzdělávacího procesu, potřeby rodiny, poskytování informací o vzdělávání.

Vybrané podmínky mají vliv na práci pedagoga, který se však může výrazně podílet na jejich zlepšení a zkvalitnění. V mateřské škole, kde pracuji, jsem ve spolupráci s kolegyní změnila uspořádání prostoru naší třídy (umístění nábytku, didaktických pomůcek a hraček), vytvořila jsem pro děti nové poutavější prostředí (výzdoba sociálního zařízení, třídy a šatny), podílela jsem se na dílčích projektech a zejména grantech, ze kterých naše škola získala finance na nákup nových didaktických pomůcek. Zmíněné dílčí projekty a granty jsem zařadila do administrativy pedagoga.

4.1.3 Administrativní úkony pedagoga

Pedagog provádí následující administrativní úkony, jejichž výsledkem jsou cenné dokumenty patřící do dokumentace školy:

- Podílí se na tvorbě školního vzdělávacího programu a dílčích projektů.
- Tvoří třídní vzdělávací program.
- Vypracovává individuální vzdělávací plán pro každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a děti mimořádně nadané.
- Provádí každodenní zápisy do třídní knihy.
- Vykazuje docházku dětí.

- Písemně zpracovává hodnocení třídy.
- Vede portfolio každého dítěte.
- Vyplňuje diagnostické listy.
- V případě úrazu je povinen provést zápis do Knihy úrazů.
- Podílí se na grantech, tj. veřejná soutěž, jejímž účelem je další rozvoj škol. Mateřské školy se mohou přihlásit prostřednictvím grantové přihlášky a školou zpracovaného projektu a získat tak další finanční prostředky.

Začínající pedagog si také vede a zakládá do svého pedagogického deníku každodenní přípravy a zápisy z náslechů v rámci hospitace u jiného učitele.

Písemná dokumentace patří k různorodým aktivitám učitele, které vyžadují určitou organizaci.

4.1.4 Organizační schopnosti pedagoga

Učitel vykonává řadu rozmanitých činností, při kterých může uplatnit své organizační schopnosti. Mezi hlavní činnosti patří vedení, výchova a vzdělávání dětí. Doplnkovými činnostmi je každodenní administrativa, konzultace s rodiči, podíl a spolupráce na koncepci školy (tvorba ŠVP, dílčích projektů aj.), pořádání a podíl na školních i mimoškolních akcích, styk s veřejností (nástěnky, webové stránky školy) a další osobní a profesní rozvoj. Uvedené činnosti vyžadují zmiňované organizační schopnosti, které jsou podle mého názoru do jisté míry vrozené a jsou odrazem našeho pracovního tempa, časového odhadu, tvořivosti, flexibility, adaptace na nahodilé změny a rychlosti jejich řešení. Důležitou roli hraje také dovednost efektivně komunikovat.

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků“ (Gavora in Nelešovská, 2002, s. 25).

Účastníky pedagogické komunikace je učitel v interakci s dítětem, skupinou dětí či celou třídou, dále s ostatními zaměstnanci školy a širokou veřejností. Předpokladem pro komunikaci je komunikační vztah mezi dvěma a více lidmi.

Komunikace může probíhat verbálně (mluvenou nebo psanou řečí), neverbálně (prostřednictvím mimiky, pohybů očí, gestikulace, proxemiky, posturiky, haptiky, vzhledu neboli image) nebo činem.

Pokud mluvíme o efektivní komunikaci, dochází k naplňování pedagogických cílů a vzájemné spolupráci, v opačném případě se jedná o neefektivní komunikaci, při které dochází k nedorozumění a mohou vznikat konflikty. Mešková (2012) označuje některé *příklady neefektivní verbální komunikace*, např. výčitky a obviňování, poučování, zdůrazňování vlastních zásluh, direktivní příkazy, nálepkování, ironie a další.

Naproti tomu Lážová (2013) uvádí *zásady efektivní verbální komunikace*, mezi které řadí např. přirozenou autoritu, uvědomění si obsahu a významu svého sdělení, které by mělo být pravdivé, otevřené, srozumitelné, stručné, s projevy emocí a mělo by odpovídat věku příjemce sdělení.

Pedagog se při své profesi setkává s mnoha lidmi a navazuje neustále nové vztahy s dětmi a jejich mnohdy širší rodinou, kolegy, provozními zaměstnanci, vedením a dalšími partnery školy, přičemž je velmi důležité tyto vztahy rozvíjet a posilovat na základě vzájemné důvěry, tolerance a spolupráce. Základními partnery pro pedagoga jsou rodiče, které je nutné si získat. Složitost těchto vztahů vyžaduje od učitele empatické a asertivní jednání a výrazně rozvinuté sociální dovednosti.

Koťátková (in Šikulová, 2011) přináší učitelkám mateřské školy určitá doporučení při jednání a komunikaci s rodiči:

- Akceptovat rozdíly rodin (vnitřně i při verbální a neverbální komunikaci), jejich výchovné styly a dispozice.
- Akceptovat nejistotu a neklid rodičů při předávání dítěte a navození pocitu klidu, že o jejich dítě bude dobře postaráno (úsměvem a pozitivním naladěním, laskavým a tolerantním přijetím dítěte).
- Empaticky vnímat naladění rodiče, nechat mu prostor k vyjádření, aktivně mu naslouchat.
- Autenticky popisovat prožitý den dítěte ve škole, zaměřit se na jeho silné stránky a pozitivní projevy.
- Přirozeně a otevřeně hovořit i o obavách o dítě, o snaze lépe jej poznat, porozumět mu a pomoci.
- Přirozeně zapojit do výchovy, vzdělávání a řešení případných problémů i rodiče. Požádat je o spolupráci a další.

Jak jsem již zmiňovala, rodiče jsou pro učitele základními a hlavními partnery ve výchovně vzdělávacím procesu. Vystupování a jednání učitele zcela jistě hodnotí, vytváří si k němu určitý vztah a mají na něj svůj názor. O hodnocení a sebehodnocení pedagoga pojednává kapitola pátá.

5 Hodnocení a sebehodnocení pedagoga

„Hodnocení je dovednost, tj. něco, co člověk může, ale nemusí dobře zvládat.“ Je to *„složitá aktivita, která obsahuje prvky zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“* (Mareš in Slavík, 1999, s. 22).

S těmito myšlenkami souhlasím. Jde o činnost, kterou nemusí každý zvládat a veškeré úsilí pak neodpovídá skutečnosti. V případě záměrného pedagogického hodnocení je proto důležité vytvořit určitá kritéria, která by měla být obecně platná, jednoznačná a nezpochybnitelná.

Hodnocení je také dovednost, *„která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných“* (Slavík, 1999, s. 22). Obecně jde o *„porovnávání něčeho s něčím, při kterém rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení horšího“* (Slavík, 1999, s. 15).

Závisí tedy na subjektu hodnocení (tj. kdo hodnotí), jeho záměru a na objektu hodnocení (tj. jev, situace, předmět nebo jiná osoba).

Pedagog je sledován a hodnocen prakticky neustále, hodnotí jej:

- Děti, které dávají učiteli zpětnou vazbu prakticky neustále v různých situacích a při různých činnostech, jsou velmi spontánní, bezprostřední a často vyjadřují svou libost či nelibost a své emoce.
- Rodiče také vyjadřují své pocity a emoce, mohou nás slovně ocenit, ale i vyjádřit svůj nesouhlas. Franclová (2013) se ve své knize zmiňuje o důležitosti získání zpětné vazby od rodičů, průběžném zjišťování jejich očekávání, spokojenosti či nespokojenosti a přáních. Zjištění by pak měla sloužit jako výstup pro další spolupráci.
- Inspektor/ka České školní inspekce, ale zejména ředitel/ka školy hodnotí učitele v rámci hospitace, kdy sleduje jeho přímou i nepřímou pedagogickou činnost nebo vedení dokumentace. Z hospitace provádí zápis po svém zhodnocení a sebereflexi pedagoga, který zápis podepisuje.

- Další členové pedagogické rady hodnotí pedagoga v rámci svého náslechu, vyjadřují svou libost i nelibost, své názory a postřehy.

Pokud se pedagog zabývá sám sebou, jedná se o sebehodnocení, tj. „*obecně každé hodnocení, kdy subjekt hodnotí sám sebe*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209).

Sebehodnocení neboli sebereflexe, obecně znamená „*vědomé sebepoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 259).

J. Smyth (in Švec, 2005) se pokusil vytyčit základní fáze v procesu sebereflexe, pro každou fázi jsou typické určité otázky:

1. Fáze popisná – *Co se stalo? Jak jsem reagoval? Jak reagovaly děti?*
2. Fáze informující – *Jak situace vznikla? Co ovlivnilo moje chování?*
3. Fáze konfrontační (interpretační) – *Proč jsem situaci takto řešil?*
4. Fáze rekonstrukce řešení dané situace – *Jak bych situaci řešil nyní?*

Syslová (2013) tuto koncepci (Smythovu, 1989; Schönovu, 1987) shrnula do následujících fází:

1. startovací (zájem o reflexi své práce);
2. shromažďovací (posouzení efektivity své práce);
3. interpretační (vyvození závěrů);
4. projektovací (výsledky by se měly promítnout při dalším plánování).

Při sebereflexi se vracíme k prožitým situacím a tím získaným zkušenostem. Analyzujeme a hodnotíme s určitým odstupem času, přičemž se neobracíme jen do minulosti, ale hlavně do budoucnosti (Švec, 2005).

V souvislosti s pedagogem a jeho prací se traduje myšlenka, že učení je jakési umění. Každý pedagog si uvědomuje, že učitelská profese není lehká, vyžaduje značnou neustálou energii, praxi a určitý pokrok. Jedním z hlavních a důležitých prvků směřujícím k rozvoji pedagoga je jeho schopnost hodnosti své pedagogické působení (SCHOLASTIC, Open a world of possible, *Teachers*, 2014).

Permanentně se „učící“ a reflektivní učitel přemýšlí o sobě, své práci a žácích. Snaží se porozumět sobě jako učiteli, přijímá změny, hledá a zkouší nová řešení a učí se z pozitivních i negativních zkušeností vlastních i ostatních pedagogů (Spilková in Krykorková, Váňová, 2010). Z toho vyplývá, že vlastní hodnocení plně nastupuje v pedagogické praxi. Učitel přemýšlí o tom, co uskutečnil a osobně prožil. Hodnotí svou přímou výchovně-vzdělávací činnost (výchovný styl, příprava, plánování, realizace a hodnocení vzdělávání, dosahování vzdělávacích cílů a dal.), ostatní činnosti (např. administrativa, účast na akcích, estetika prostředí), své podmínky vzdělávání, vzájemné vztahy, své vystupování a jednání v různých situacích, efektivnost komunikace, své potřeby.

Pedagog přemýšlí o své práci zejména, když:

- uplatňuje nový přístup ve výchovně vzdělávacím procesu;
- setká se s novými edukačními poznatky;
- setká se s problémovou situací;
- shlédne práci jiného pedagoga;
- hodnotí výsledky své práce za určité období;
- hodnotí svou činnost v rámci hospitace;
- je podceňován svými kolegy k vyjádření názoru k určité problematice v jejich oboru.

Sebereflexe plní *funkci poznávací* (jaký jsem učitel, mé silné a slabé stránky), *zpětnovazební* (reakce dětí, kolegů a rodičů na mou pedagogickou činnost), *rozvíjející* (náměty k sebezdokonalování), *preventivní* (řešení budoucích situací) a *relaxační* (příjemné situace a prožitky).

(Kalhous, Obst, 2002)

K zamyšlení však vede upozornění psychologů v publikaci Syslové (2013), kde autorka zmiňuje problémy týkající se sebereflexe. Pedagog musí být ochotný přemýšlet sám o sobě a případně změnit vlastní postoje, je třeba osvojit si sebereflektující techniky a úskalím je také sebevědomí a sebepojetí pedagoga. Sebereflexe je efektivní, je-li k sobě učitel otevřený, pravdivý a má zdravé sebevědomí. V případě vysokého sebevědomí může docházet k nadhodnocování nebo naopak u pedagogů s nízkým sebevědomím k podhodnocování, proto je nutné využívat více

technik a shromažďovat tak dostatek informací. O riziku zkreslení sebehodnocení se zmiňuje i Průcha, Walterová, Mareš (2013) a uvádí např. *efekt sociální žádoucnosti*.

Svobodová a kol. (2010) vyzdvihuje některé techniky k hodnocení či sebehodnocení pedagoga, tj. pozorování, rozhovor, dotazník, videozáznam, analýza dokumentů, analýza prací dětí, analýza SWOT. Výčet dále doplním o sebereflektující otázky, hodnotící archy – např. *„Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch.“* (Gillernová, Krejčová, 2011), zvukový záznam, vzájemné hospitace, profesní portfolio učitele a pedagogický deník. Nepostradatelná je zpětná vazba od všech účastníků vzdělávání.

Pedagog by měl neustále hodnotit svou práci, měl by se zamýšlet nad svým jednáním, vystupováním a řešením různých situací. Dále by měl sledovat naplňování stanovených cílů, potřeby a výsledky vzdělávání dětí. Důležité je, mít nad sebou nadhled, být k sobě otevřený a dostatečně kritický, jen tak se můžeme posunout směrem kupředu.

Jako učitelka mateřské školy si uvědomuji své silné a slabé stránky a snažím se na sobě dále pracovat. Je mnoho věcí, kterým se při své profesi mohu ještě naučit. Doufám, že jako pedagog zůstanu sama sebou, s jasnou představou o vzdělání, která se však může v průběhu mé pedagogické praxe měnit na základě dalších znalostí z oboru a nových trendů ve vzdělávání.

6 Průzkumné šetření

Kapitola šestá pojednává o provedeném průzkumném šetření, vytyčuje cíle a stanovuje výzkumné otázky, popisuje zvolenou metodu a vybraný vzorek. Výsledky jsou znázorněny v podobě tabulek a grafů. Praktická část je uzavřena shrnutím, porovnáním výsledků a diskuzí.

6.1 Cíle průzkumného šetření

Cílem průzkumného šetření je zjistit a porovnat úroveň osvojení klíčových kompetencí mezi studentkami posledního ročníku prezenčního a kombinovaného studia bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové, mezi studentkami posledního ročníku prezenčního a kombinovaného studia magisterského oboru Pedagogika předškolního věku na téže fakultě a mezi pedagogy s vysokoškolským a středoškolským vzděláním. Cílem je také komparace výsledků s průzkumem z r. 2008.

6.2 Výzkumné otázky průzkumného šetření

1. Jsou studentky prezenčního studia bakalářského oboru v profesních kompetencích srovnatelně rozvinuté jako studenty kombinovaného studia?
2. Jsou studentky kombinovaného studia magisterského oboru v klíčových kompetencích více rozvinuté než studentky prezenční formy studia?
3. Jsou pedagogové s vysokoškolským vzděláním v profesních kompetencích více rozvinutí než začínající pedagogové se středoškolským vzděláním?

6.3 Použitá výzkumná metoda a průběh šetření

Pro získání potřebného množství informací, jsem zvolila metodu dotazníku. Využila jsem dotazník z publikace Nelešovské a Šmelové (2008, s. 120-122).

Dotazník jsem doplnila průvodním slovem, kde jsem představila sebe a svou diplomovou práci a požádala jsem vybrané respondentky o spolupráci v mém průzkumném šetření. Další přidanou částí jsou základní údaje o pedagogovi a mateřské škole, které sloužily pro mou potřebu a lepší orientaci při vyhodnocování výsledků.

Dotazovaný/á hodnotí jednotlivé otázky na základě uvedené hodnotící škály od 1 do 4. Stupeň hodnocení 1 je hodnocením nejvyšším a znamená, že dílčí kompetenci zvládá pedagog výborně. Hodnocení 2 znamená, že pedagog zvládá kompetenci velmi dobře. Volbou hodnocení 3 dotazovaný uvádí, že kompetenci zvládá dobře a poslední stupeň 4 znamená, že pedagog kompetenci nezvládá.

Dotazník se sestává ze sedmi klíčových (hlavních) kompetencí a třiceti osmi dílčích kompetencí neboli otázek, které jsou uzavřené. Pedagog volí na základě svého uvážení jeden stupeň hodnocení, který označí křížkem.

V závěru dotazníku mají dotazovaní prostor k vyjádření, uvedení případných připomínek nebo postřehů.

Vybraný vzorek jsem rozdělila do několika skupin. Dotazníky každé skupiny jsem očíslovala, vyhodnotila samostatně a nakonec jsem mezi sebou porovnávala dvě předem vybrané skupiny. Výsledky jsem zpracovala v programu Excel a pomocí vzorce jsem došla k četnosti jednotlivých odpovědí a následně k procentuálnímu vyjádření (čísla jsou zaokrouhlena na jedno desetinné místo). Z těchto údajů vyplynulo, jak konkrétní skupina kompetence zvládá či nezvládá.

6.4 Popis vybraného vzorku

Dotazník je určen pedagogům preprimárního vzdělávání. V rámci šetření jsem spolupracovala se studentkami Pedagogické fakulty v Hradci Králové, protože jsem sama jednou z nich a absolventkami Střední pedagogické školy v Hradci Králové.

Respondentky jsem rozdělila do šesti skupin:

- studentky posledního ročníku prezenčního studia bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy, zkratka studijního oboru P – MSB;
- studentky posledního ročníku kombinovaného studia bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy, zkratka studijního oboru K – MSB;
- studentky posledního ročníku prezenčního studia navazujícího magisterského oboru Pedagogika předškolního věku, zkratka studijního oboru P – PPVN;
- studentky posledního ročníku kombinovaného studia navazujícího magisterského oboru Pedagogika předškolního věku, zkratka studijního oboru K – PPVN;
- všechny studentky Pedagogické fakulty UHK (P – MSB, K – MSB, P – PPVN a K – PPVN) neboli pedagogové s vysokoškolským vzděláním;
- absolventky Střední pedagogické školy v Hradci Králové neboli pedagogové se středoškolským vzděláním.

Studentkám z mého ročníku, tj. navazující magisterský obor se studijní zkratkou K - PPVN, jsem předala dotazníky osobně v tištěné podobě, tzn. že si je studentky rozeslaly mezi sebou a hromadně je vracely zpět. Ostatní respondentky jsem oslovila přes kontaktní osobu z jejich skupiny, se kterou jsem byla v těsné spolupráci. Anonymita dotazníků byla dodržena a respondentky se tak mohly bez ostychu zamyslet nad hodnocením jednotlivých kompetencí. Průzkum proběhl v tomto roce, v měsíci květnu u studentek Pedagogické fakulty UHK a v měsíci říjnu u studentek střední pedagogické fakulty.

Od studentek oboru P – MSB se vrátilo 34,7% (17/49), od studentek oboru K – MSB se vrátilo 55,3% (21/38), od studentek oboru P – PPVN se vrátilo 80% (16/20) a od studentek oboru K – PPVN se vrátilo 78,4% (40/51) → 94 dotazníků od pedagogů s vysokoškolským vzděláním. Od pedagogů se středoškolským vzděláním se vrátilo 73,5% (25/34).

Výsledky průzkumného šetření jsou uvedeny v následující podkapitole.

6.5 Výsledky šetření a komparace vybraných skupin

Tato podkapitola je věnována vyhodnocení všech vrácených dotazníků. Dotazník je rozsáhlý, proto nehodnotím každou otázku samostatně, ale klíčovou (hlavní) kompetenci jako celek zahrnující další dílčí kompetence.

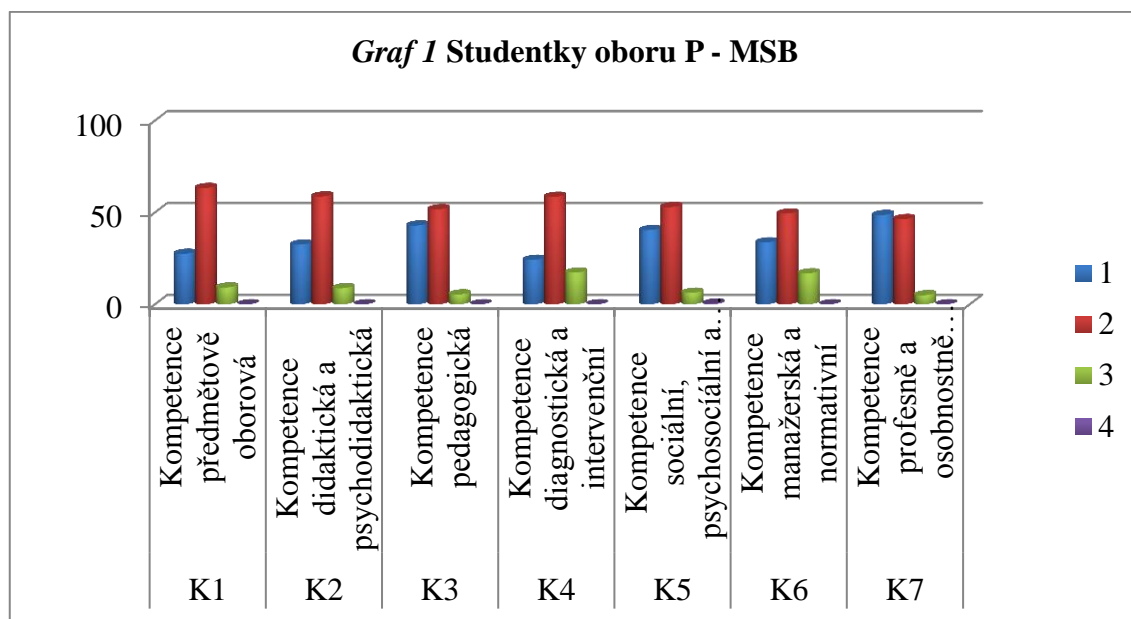
Tab. 1 - Studentky oboru Učitelství pro mateřské školy, prezenční forma

	Klíčové kompetence	1	2	3	4
K1	Kompetence předmětově oborová	27,5	63,3	9,2	0
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	32,5	58,7	8,8	0
K3	Kompetence pedagogická	42,9	51,7	5,4	0
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	24,2	58,5	17,3	0
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	40,4	52,9	6,3	0,4
K6	Kompetence manažerská a normativní	33,7	49,4	16,9	0
K7	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	48,6	46,4	5	0

Vysvětlivky k tabulce:

Stupeň hodnocení: 1 výborně, 2 velmi dobře, 3 dobře, 4 nezvládám. Odpovědi jsou vyjádřeny v % se zaokrouhlením na jedno desetinné místo.

Graf 1 - Studentky oboru Učitelství pro mateřské školy, prezenční forma



Popis grafu:

Kompetence předmětově oborová

Studentky ohodnotily tuto kompetenci výborně (27,5%), velmi dobře (63,3%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a dobře (9,2%). Hodnocení nezvládám se neobjevilo.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetenci didaktickou a psychodidaktickou hodnotí studentky převážně velmi dobře (58,7%), ale také výborně (32,5%) a dobře (8,8%). Hodnocení nezvládám se neobjevuje.

Kompetence pedagogická

U této kompetence se studentky shodovaly na hodnocení výborně (42,9%) a velmi dobře (51,7%), ovšem hodnotí ji i dobře (5,4%). Neobjevila se ani jedna odpověď nezvládám.

Kompetence diagnostická a intervenční

Kompetenci hodnotí studentky výborně (24,2%), velmi dobře (58,5%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a dobře (17,3%). Hodnocení nezvládám se ani u této kompetence neobjevuje.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Více než polovina studentek zvládá kompetenci velmi dobře (52,9%), dále výborně (40,4%) a dobře (6,3%). Poprvé se objevuje hodnocení nezvládám (0,4%).

Kompetence manažerská a normativní

Studentky hodnotily tuto kompetenci výborně (33,7%), velmi dobře (49,4%) a dobře (16,9%). Hodnocení nezvládám se neobjevilo.

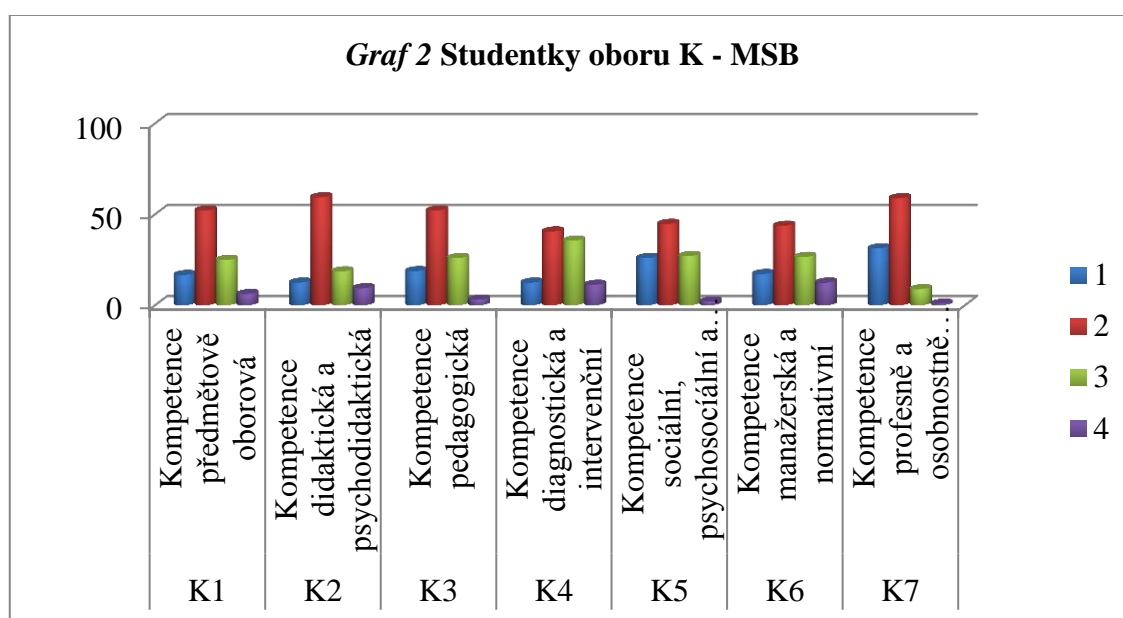
Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Kompetenci hodnotí studentky především výborně (48,6%) a velmi dobře (46,4%), ale také dobře (5%). Hodnocení nezvládám se neobjevuje.

Tab. 2 - Studentky oboru Učitelství pro mateřské školy, kombinovaná forma

	Klíčové kompetence	1	2	3	4
K1	Kompetence předmětově oborová	16,7	52,1	25	6,2
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	12,5	59,4	18,7	9,4
K3	Kompetence pedagogická	18,8	52,1	26	3,1
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	12,5	40,6	35,6	11,3
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	26	44,8	27,1	2,1
K6	Kompetence manažerská a normativní	17,2	43,7	26,6	12,5
K7	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	31,3	58,9	8,9	0,9

Graf 2 - Studentky oboru Učitelství pro mateřské školy, kombinovaná forma



Popis grafu:

Kompetence předmětově oborová

Studentky hodnotí kompetenci předmětově oborou výborně (16,7%), velmi dobře (52,1%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných), dobře (25%) a více se objevuje také hodnocení nezvládám (6,2%).

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetenci ohodnotily studentky výborně (12,5%), velmi dobře (59,4%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných), dobře (18,7%) a znovu nezvládám (9,4%).

Kompetence pedagogická

Většina studentek zvládá kompetenci pedagogickou velmi dobře (52,1%), ale také výborně (18,8%) a dobře (26%). Objevuje se i hodnocení nezvládám (3,1%).

Kompetence diagnostická a intervenční

U této kompetence se objevuje hodnocení výborně (12,5%), velmi dobře (40,6%), dobře (35,6%) a vysoký počet odpovědí nezvládám (11,3%).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Kompetenci hodnotily studentky výborně (26%), velmi dobře (44,8%), dobře (27,1%) a nezvládám (2,1%).

Kompetence manažerská a normativní

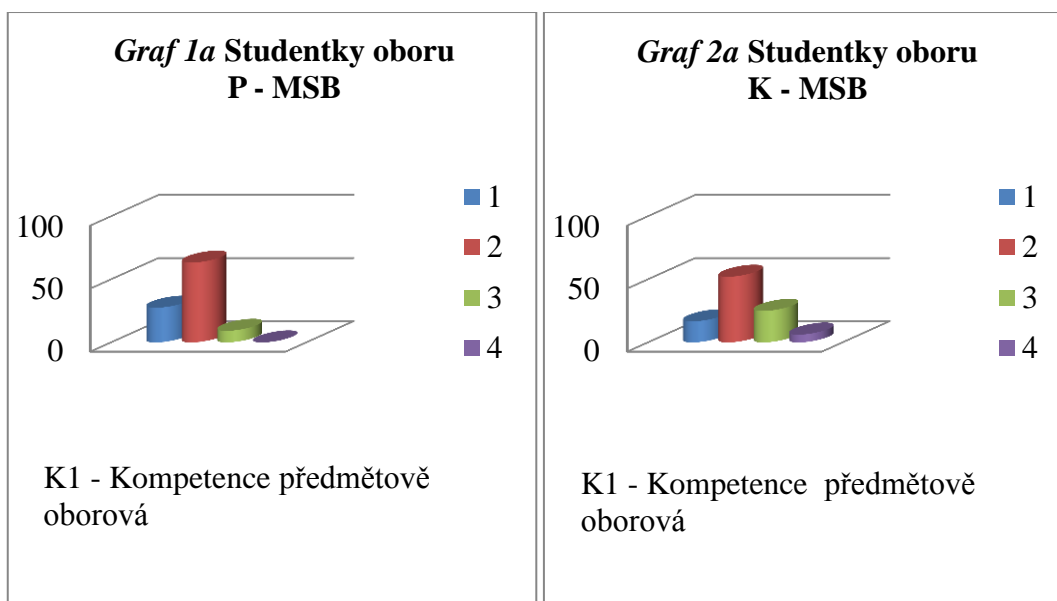
Nejvíce se studenty shodovaly na hodnocení velmi dobře (43,7%) a méně na hodnocení výborně (17,2%) a dobře (26,6%). Vysoký počet odpovědí je také nezvládám (12,5%).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Většina studentek zvládá tuto kompetenci velmi dobře (58,9%), ale také výborně (31,3%), dobře (8,9%) a objevilo se i hodnocení nezvládám (0,9%).

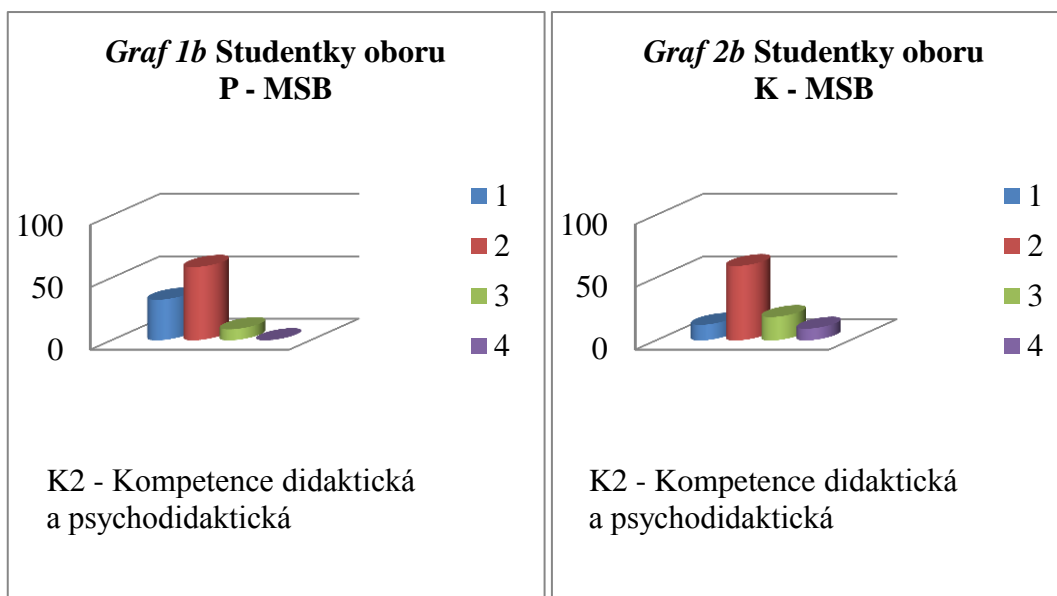
Komparace bakalářského studia oboru Učitelství pro mateřské školy

Graf 1a a 2a - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K1



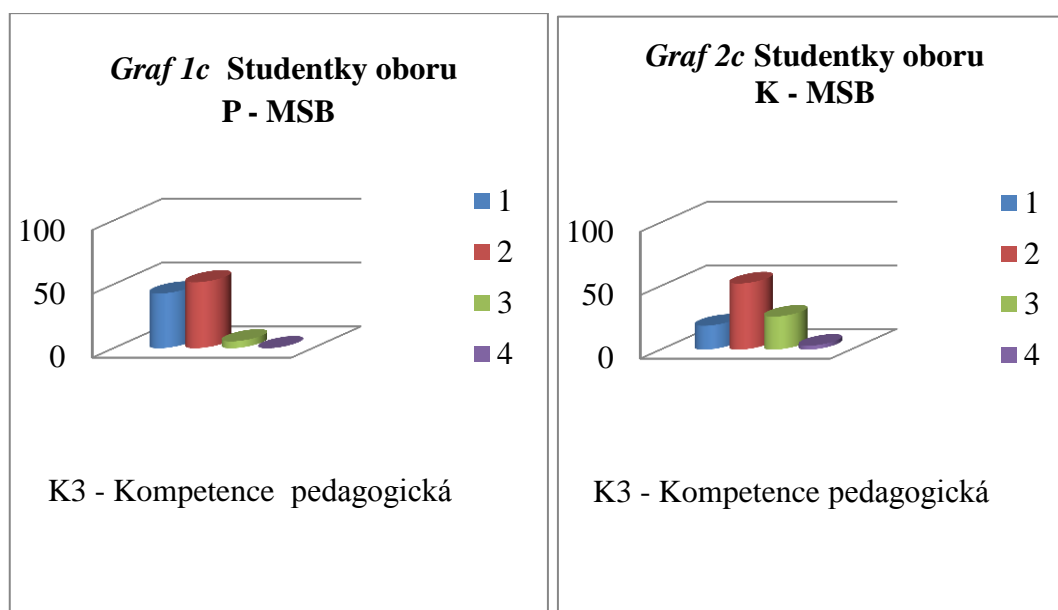
Popis grafů: Studentky prezenčního studia hodnotí kompetenci zejména velmi dobře a výborně a zvládají ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které kompetenci hodnotí především velmi dobře a dobře.

Graf 1b a 2b - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K2



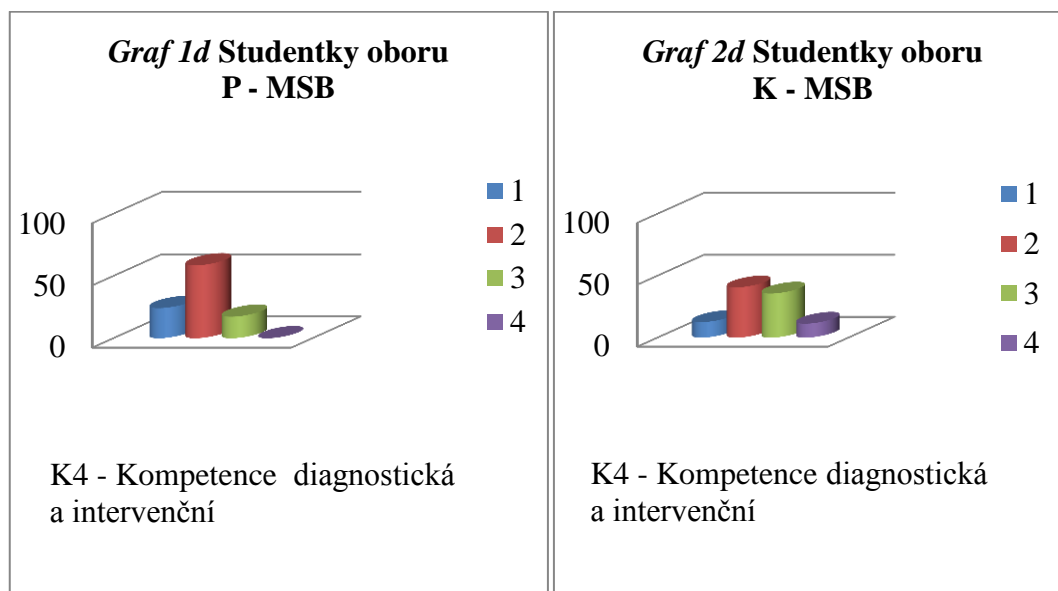
Popis grafů: Studentky prezenčního studia hodnotí tuto kompetenci především velmi dobře a poté výborně a zvládají ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které se shodovaly nejvíce na hodnocení velmi dobře a dobře.

Graf 1c a 2c - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K3



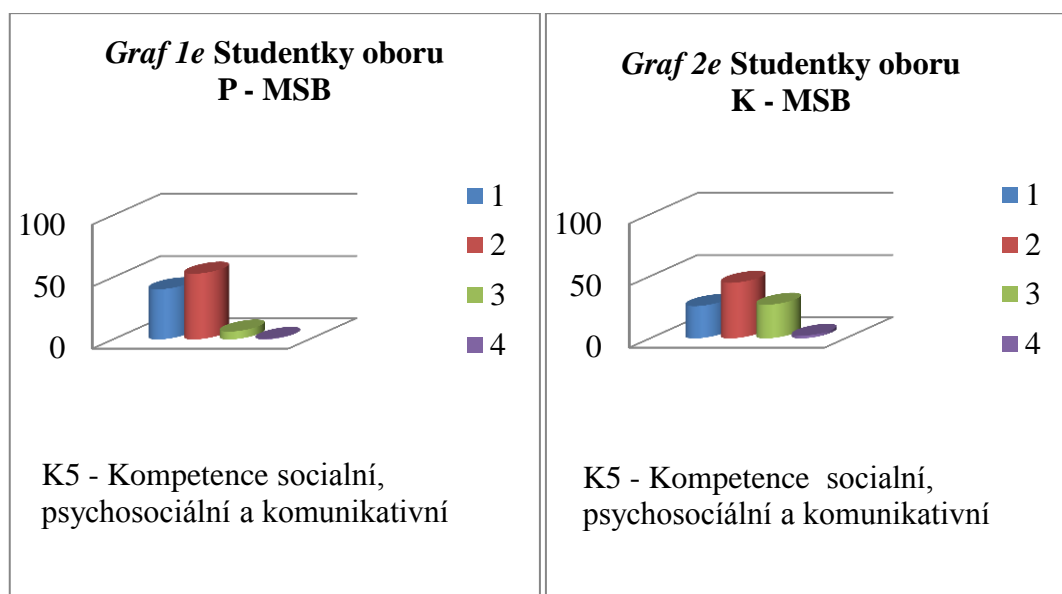
Popis grafů: Studentky prezenčního studia hodnotí kompetenci zejména velmi dobře a poté výborně a zvládají ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které ohodnotily tuto kompetenci především velmi dobře a dobře.

Graf 1d a 2d - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K4



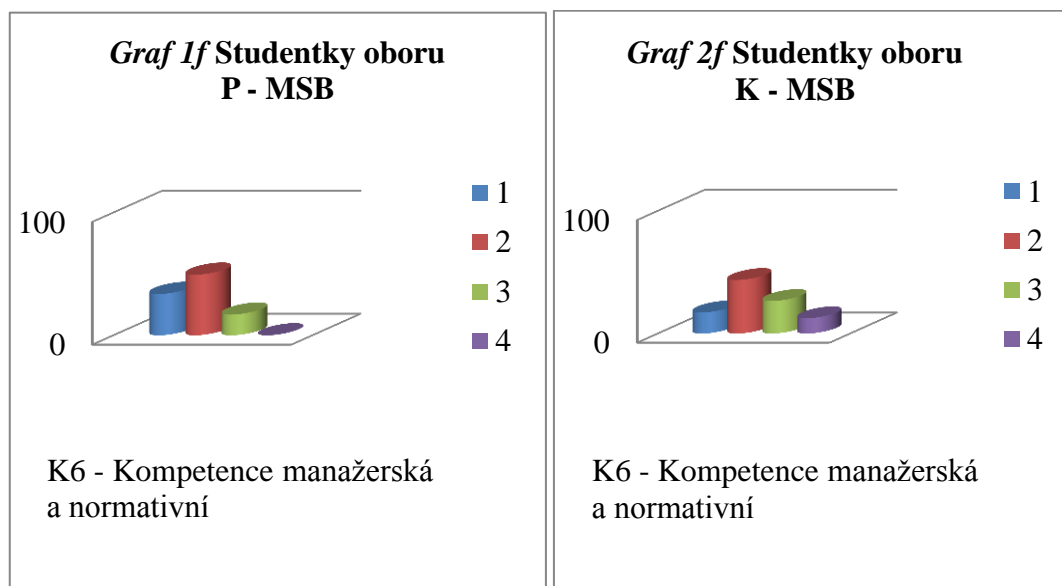
Popis grafů: Studentky prezenčního studia se shodovaly především na hodnocení velmi dobře a výborně a hodnotí ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které často uváděly odpověď velmi dobře a dobře. Kompetenci také považují za druhou nejvíce problematickou.

Graf 1e a 2e - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K5



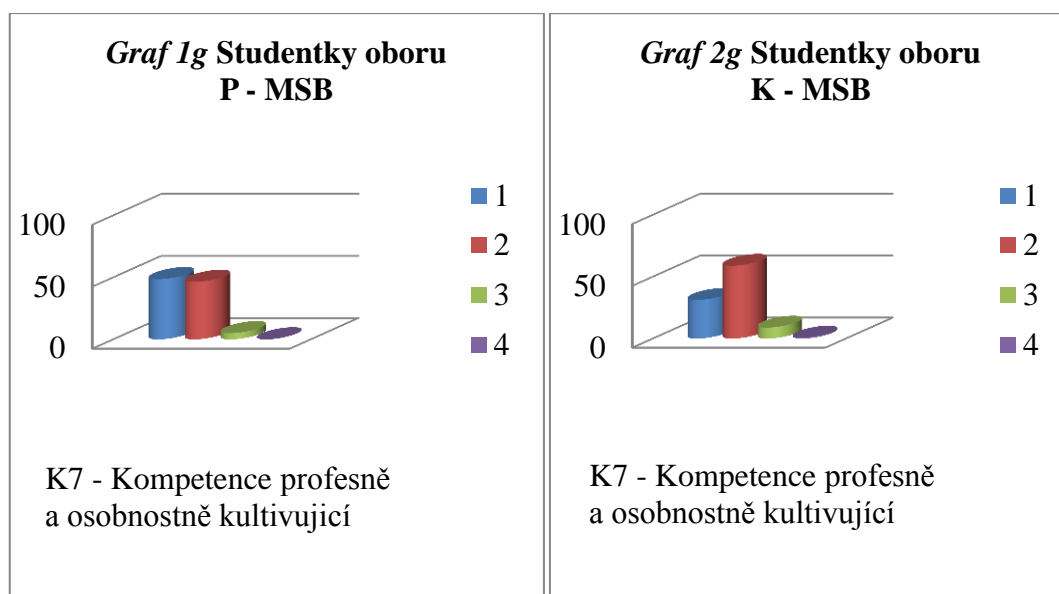
Popis grafů: Studentky prezenčního studia hodnotí kompetenci zejména velmi dobře a dále výborně a zvládají ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které ohodnotily kompetenci především velmi dobře a poté dobře.

Graf 1f a 2f - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K6



Popis grafů: Studentky prezenčního studia se nejvíce shodovaly na hodnocení velmi dobře a poté výborně a hodnotí ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které uvádí zejména hodnocení velmi dobře a dobře. Kompetenci také považují za nejvíce problematickou.

Graf 1g a 2g - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K7

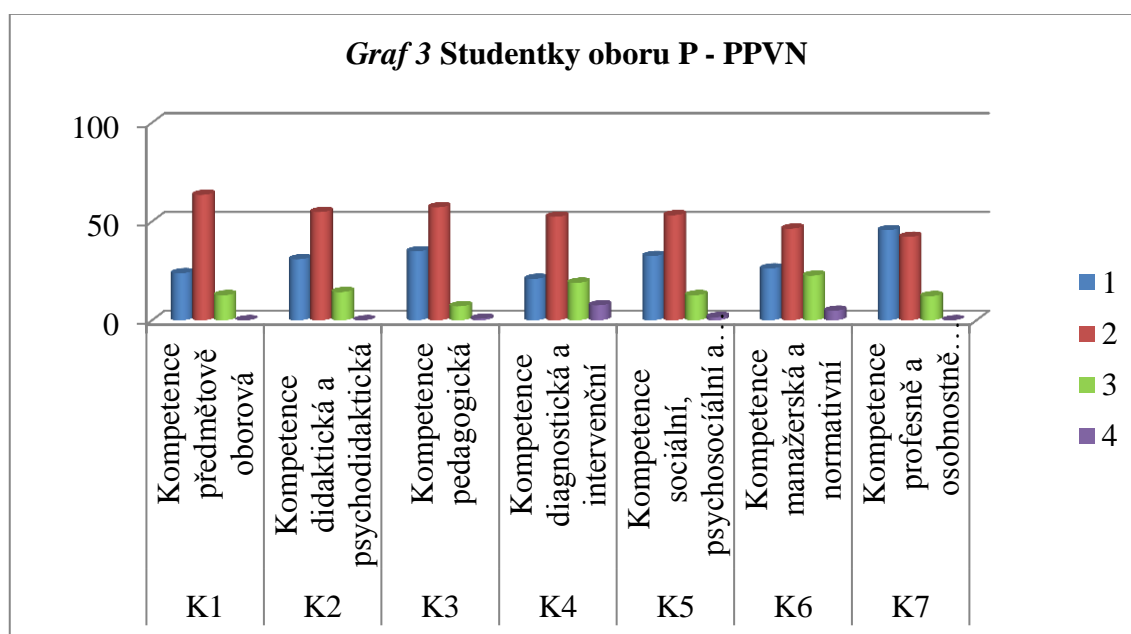


Popis grafů: Studentky prezenčního studia uvádějí především hodnocení výborně a poté velmi dobře a zvládají ji tak lépe než studentky kombinované studia, které tuto kompetenci hodnotí zejména velmi dobře a poté výborně.

Tab. 3 - Studentky oboru Pedagogika předškolního věku, prezenční forma

	Klíčové kompetence	1	2	3	4
K1	Kompetence předmětově oborová	23,8	63,5	12,7	0
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	30,9	54,8	14,3	0
K3	Kompetence pedagogická	34,9	57,2	7,1	0,8
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	21	52,4	19	7,6
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	32,5	53,2	12,7	1,6
K6	Kompetence manažerská a normativní	26,2	46,4	22,6	4,8
K7	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	45,6	42,2	12,2	0

Graf 3 - Studentky oboru Pedagogika předškolního věku, prezenční forma



Popis grafu:

Kompetence předmětově oborová

Většina studentek hodnotí tuto kompetenci velmi dobře (63,5%), ale také výborně (23,8%) a dobře (12,7%). Hodnocení nezvládám se neobjevuje.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Studentky hodnotily kompetenci výborně (30,9%), velmi dobře (54,8%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a dobře (14,3%). Neobjevila se ani jedna odpověď nezvládám.

Kompetence pedagogická

Studentky se nejvíce shodovaly na hodnocení velmi dobře (57,2%), méně na hodnocení výborně (34,9%), dobře (7,1%) a nezvládám (0,8%).

Kompetence diagnostická a intervenční

Kompetenci diagnostickou a intervenční zvládají studentky většinou velmi dobře (52,4%), dále výborně (21%) a dobře (19%). Objevilo se i vyšší procento odpovědí nezvládám (7,6%).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Tuto kompetenci hodnotí studentky výborně (32,5%), velmi dobře (53,2%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných), dobře (12,7%) a nezvládám (1,6%).

Kompetence manažerská a normativní

Téměř polovina studentek zvládá kompetenci pedagogickou a normativní velmi dobře (46,4%). Další nejčastější odpovědí bylo hodnocení výborně (26,2%) a dobře (22,6%). Více se objevilo i hodnocení nezvládám (4,8%).

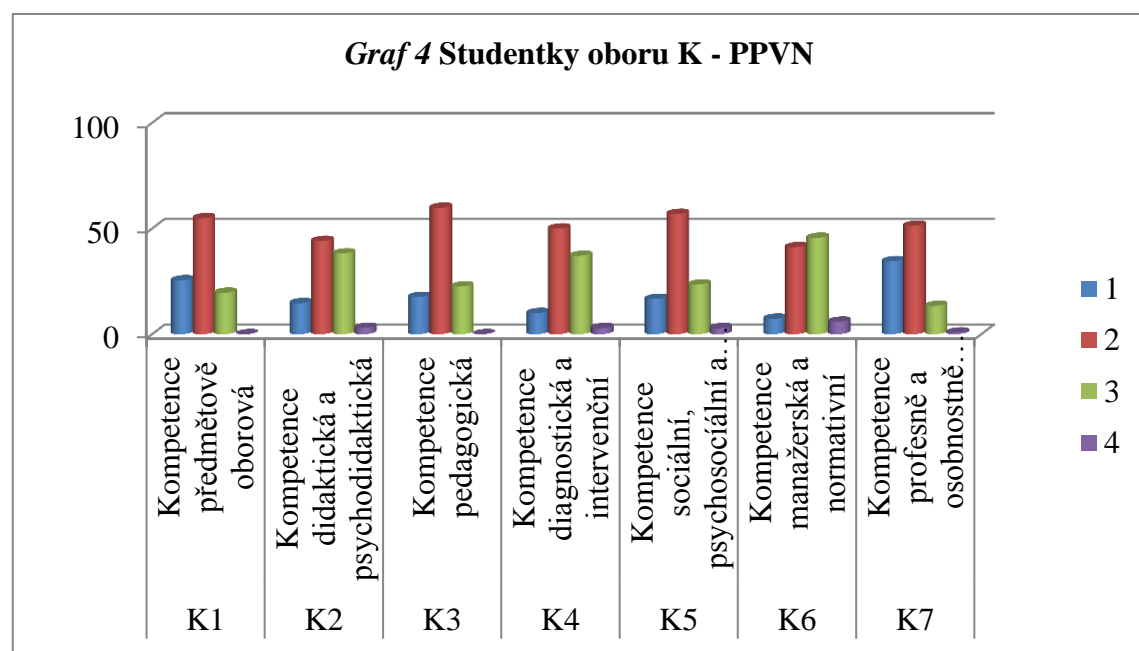
Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Z odpovědí vyplývá, že tuto kompetenci zvládají studentky převážně výborně (45,6%) a velmi dobře (42,2%), ale také dobře (12,2%). Hodnocení nezvládám se neobjevuje.

Tab. 4 - Studentky oboru Pedagogika předškolního věku, kombinovaná forma

	Klíčové kompetence	1	2	3	4
K1	Kompetence předmětově oborová	25,5	54,9	19,6	0
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	14,7	44,1	38,2	3
K3	Kompetence pedagogická	17,6	59,8	22,6	0
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	10	50	37,1	2,9
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	16,7	56,9	23,5	2,9
K6	Kompetence manažerská a normativní	7,3	41,2	45,6	5,9
K7	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	34,5	51,3	13,4	0,8

Graf 4 - Studentky oboru Pedagogika předškolního věku, kombinovaná forma



Popis grafu:

Kompetence předmětově oborová

Kompetenci hodnotí studentky výborně (25,5%), velmi dobře (54,9%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a dobře (19,6%). Neobjevila se ani jedna odpověď nezvládám.

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Studentky ohodnotily tuto kompetenci převážně velmi dobře (44,1%) a dobře (38,2%). Objevuje se i hodnocení výborně (14,7%) a nezvládám (3%).

Kompetence pedagogická

Nadpoloviční většina studentek zvládá kompetenci pedagogickou velmi dobře (59,8%), ale také výborně (17,6%) a dobře (22,6%). Odpověď nezvládám se neobjevila.

Kompetence diagnostická a intervenční

Polovina studentek hodnotí kompetenci velmi dobře (50%) a méně z nich dobře (37,1%). Objevují se také odpovědi výborně (10%) i nezvládám (2,9%).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Studentky hodnotily kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní převážně velmi dobře (56,9%), dále pak dobře (23,5%), výborně (16,7%) a nezvládám (2,9%).

Kompetence manažerská a normativní

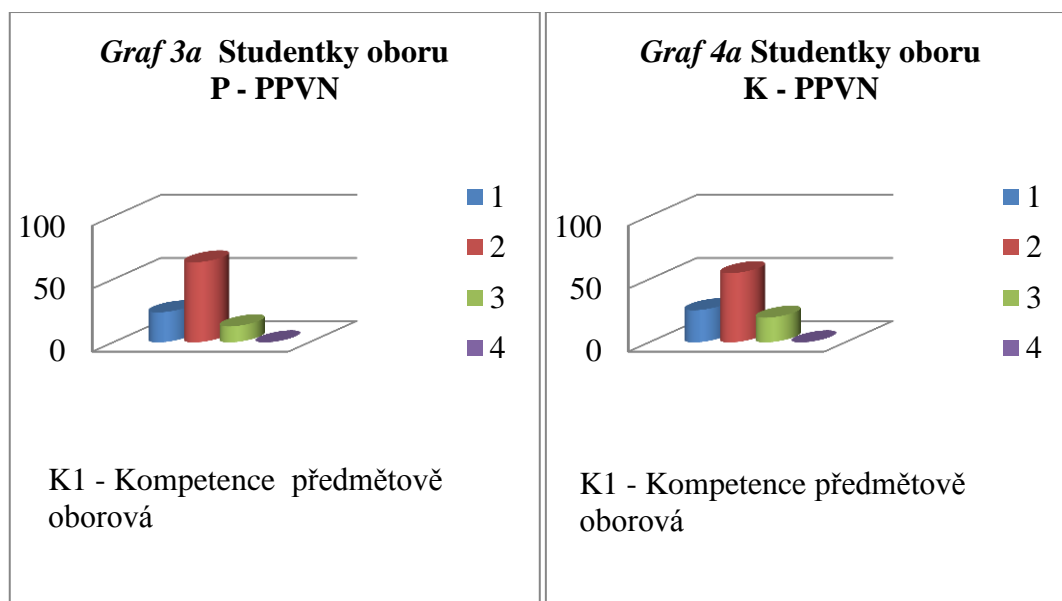
Nejvíce se studentky shodovaly na hodnocení velmi dobře (41,2%) a dobře (45,6%). Dále studentky hodnotily kompetenci výborně (7,3%) a více také nezvládám (5,9%).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Poslední kompetenci zvládají studentky výborně (34,5%), velmi dobře (51,3%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a dobře (13,4%). Objevilo se i hodnocení nezvládám (0,8%).

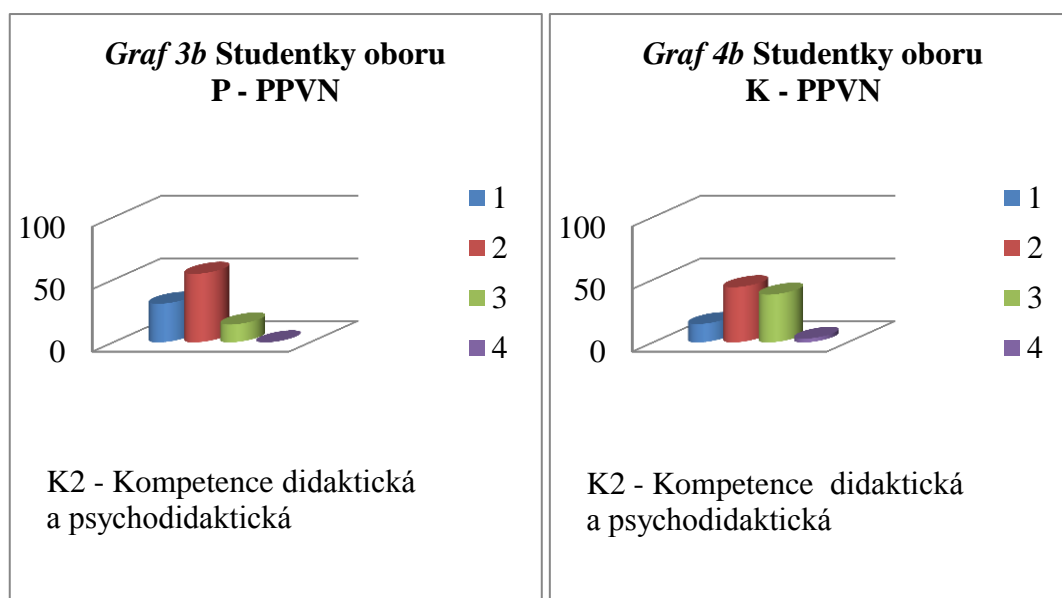
Komparace magisterského studia oboru Pedagogika předškolního věku

Graf 3a a 4a - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K1



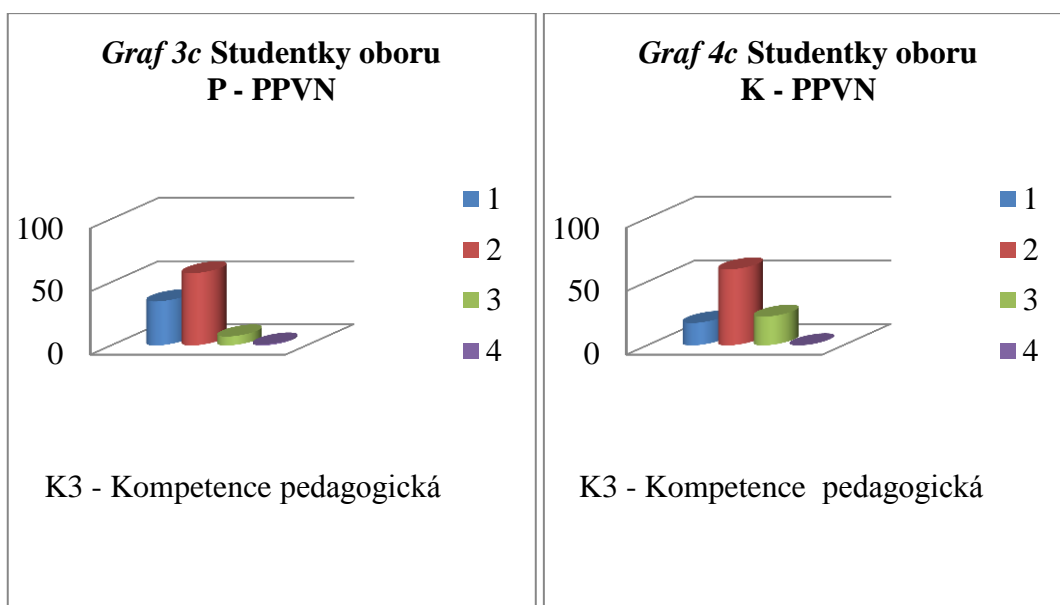
Popis grafů: Většina studentek prezenčního studia zvládá tuto kompetenci velmi dobře, ale také výborně a hodnotí ji téměř stejně jako studentky kombinovaného studia, které ji zvládají také velmi dobře nebo výborně.

Graf 3b a 4b - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K2



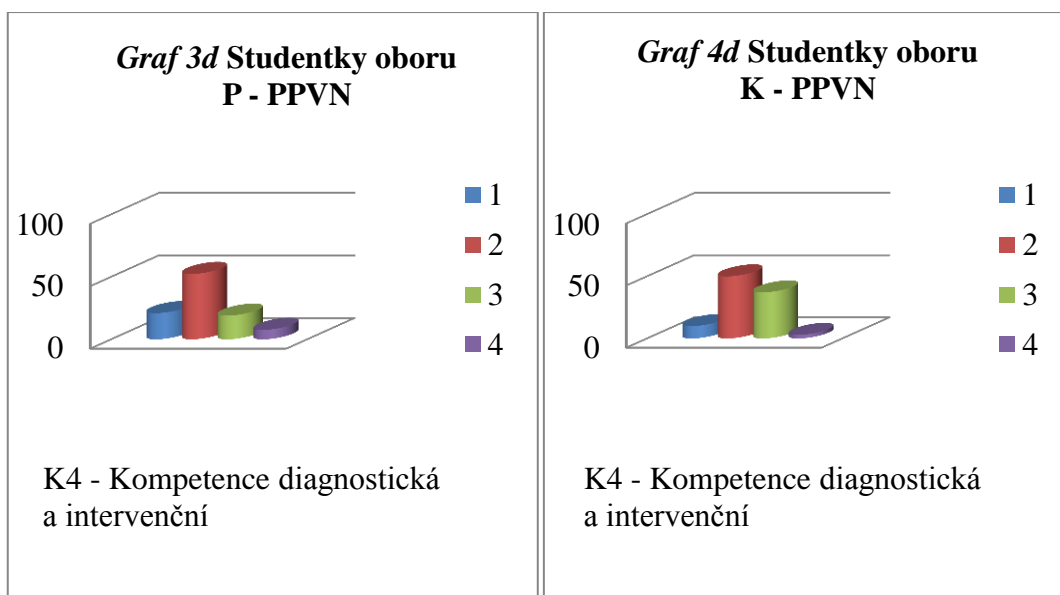
Popis grafů: Studentky prezenčního studia se nejvíce shodovaly na hodnocení velmi dobře, dále výborně a zvládají ji tak lépe než studentky kombinovaného studia, které často uváděly odpověď velmi dobře nebo dobře a využily i odpověď nezvládám.

Graf 3c a 4c - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K3



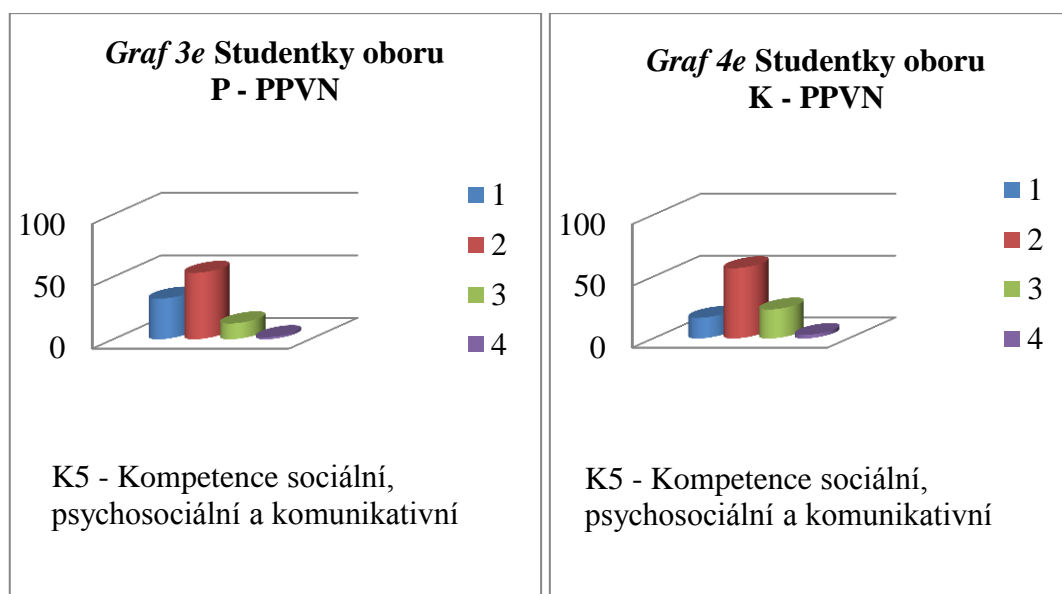
Popis grafů: Většina studentek prezenčního studia hodnotí tuto kompetenci velmi dobře nebo výborně a zvládá ji tedy lépe než studentky kombinovaného studia, které se shodovaly nejvíce v hodnocení velmi dobře a poté dobře.

Graf 3d a 4d - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K4



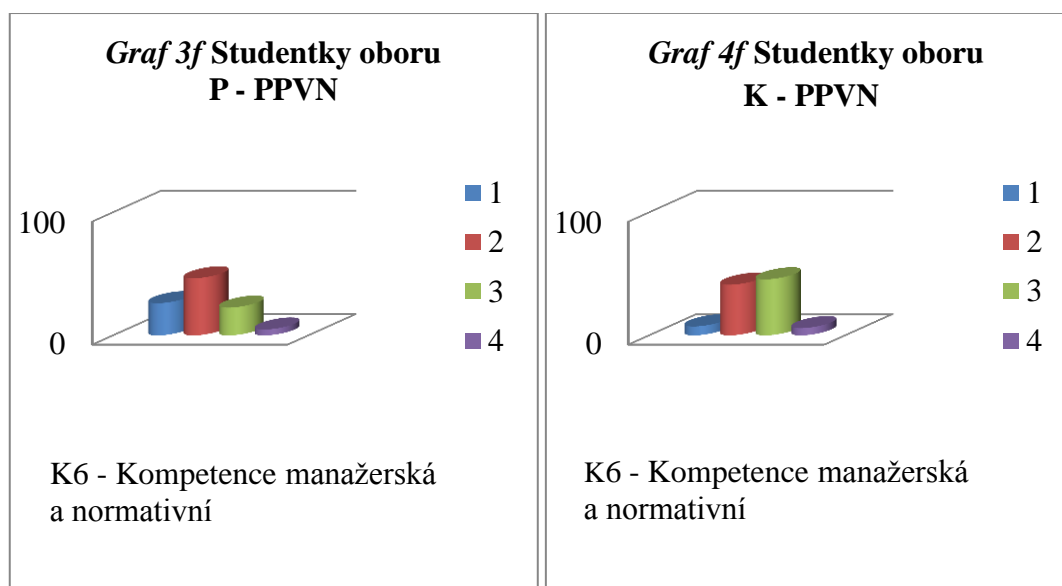
Popis grafů: Studentky prezenčního studia zvládají kompetenci především velmi dobře, ale také výborně. Z odpovědí dále vyplývá, že studentky prezenční formy hodnotí tuto kompetenci jako nejvíce problematickou. Studentky kombinovaného studia ji hodnotí zejména velmi dobře a dobře a využily méně hodnocení nezvládám.

Graf 3e a 4e - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K5



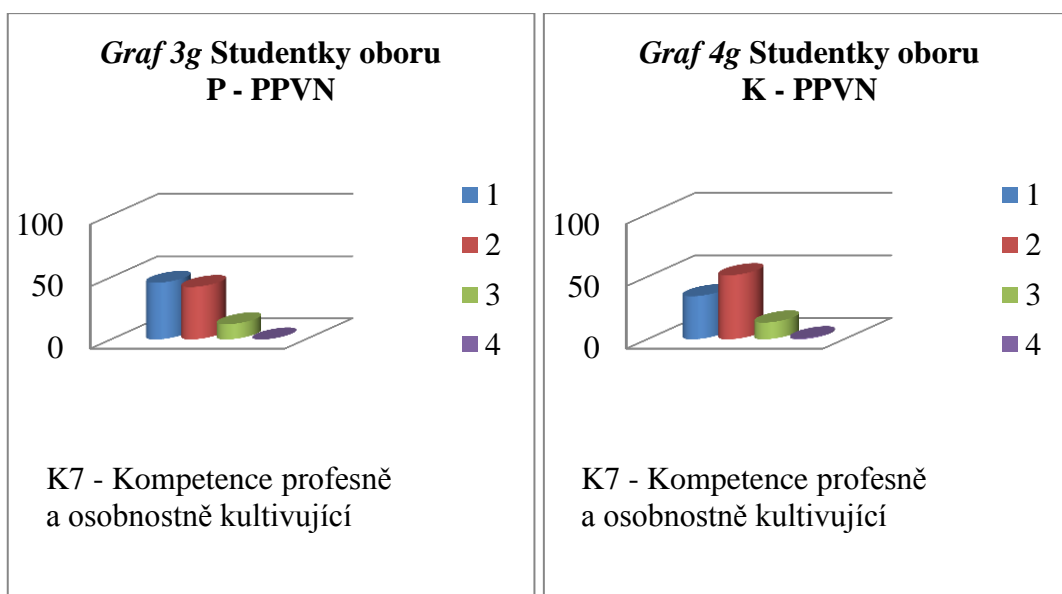
Popis grafů: Studentky prezenčního studia se nejvíce shodovaly na hodnocení velmi dobře a poté výborně a zvládají ji tedy lépe než studentky kombinovaného studia, které ji hodnotí zejména velmi dobře a dobře.

Graf 3f a 4f - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K6



Popis grafů: Studentky prezenčního studia hodnotí tuto kompetenci především velmi dobře a dále výborně, ale zároveň ji označují za problematickou kompetenci stejně jako studentky kombinovaného studia, které ji hodnotí převážně dobře a velmi dobře.

Graf 3g a 4g - Komparace prezenčního a kombinovaného studia v K7

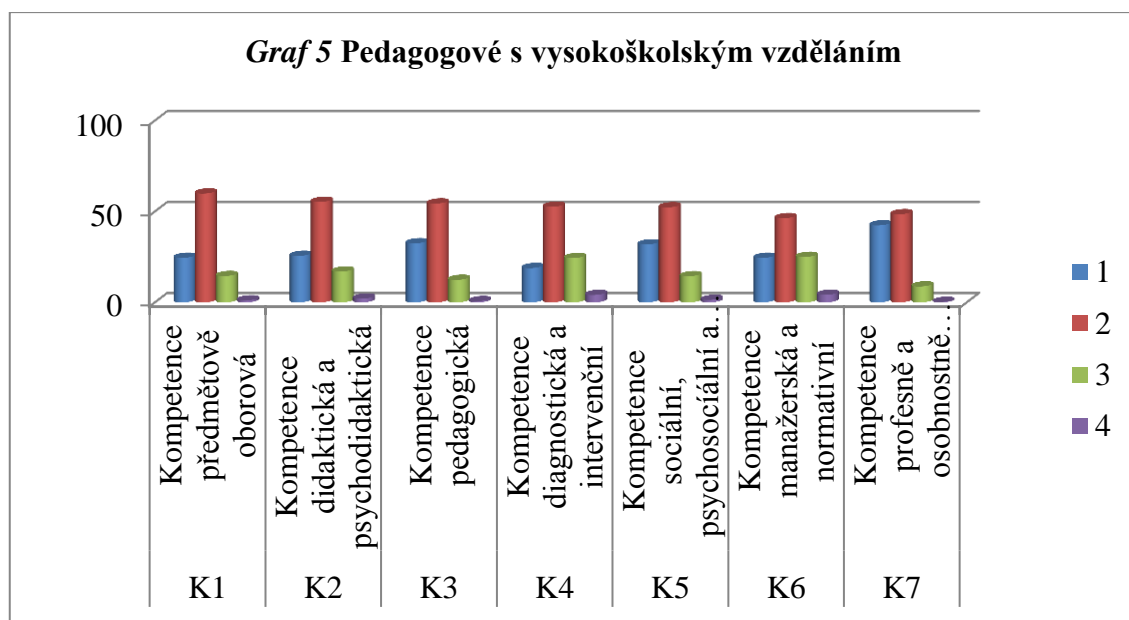


Popis grafů: Studentky prezenčního studia zvládají kompetenci především výborně a velmi dobře, tzn. podobně jako studentky kombinovaného studia, které ji hodnotí zejména velmi dobře a výborně.

Tab. 5 - Pedagogové s vysokoškolským vzděláním

	Klíčové kompetence	1	2	3	4
K1	Kompetence předmětově oborová	24,5	59,9	14,5	1,1
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	25,6	55,3	17	2,1
K3	Kompetence pedagogická	32,5	54,4	12,4	0,7
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	18,9	52,6	24,4	4,1
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	31,9	52,3	14,4	1,4
K6	Kompetence manažerská a normativní	24,5	46,3	25	4,2
K7	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	42,4	48,5	8,8	0,3

Graf 5 - Pedagogové s vysokoškolským vzděláním



Popis grafu:

Kompetence předmětově oborová

Nadpoloviční většina pedagogů s vysokoškolským vzděláním hodnotí tuto kompetenci velmi dobře (59,9%), dále se objevuje hodnocení výborně (24,5%), dobře (14,5%) a nezvládám (1,1%).

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetenci zvládají pedagogové převážně velmi dobře (55,3%), dále výborně (25,6%) a dobře (17%). Objevuje se také hodnocení nezvládám (2,1%).

Kompetence pedagogická

Kompetenci pedagogickou hodnotí především velmi dobře (54,4%), ale také výborně (32,5%), dobře (12,4%) a nezvládám (0,7%).

Kompetence diagnostická a intervenční

Pedagogové se nejvíce shodují na hodnocení velmi dobře (52,6%), poté dobře (24,4%), výborně (18,9%) a vyšší počet odpovědí byl také nezvládám (4,1%).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Většina hodnotí kompetenci opět velmi dobře (52,3%), dále výborně (31,9%), dobře (14,4%) a nezvládám (1,4%).

Kompetence manažerská a normativní

Pedagogové zvládají kompetenci manažerskou a normativní výborně (24,5%), velmi dobře (46,3%, tj. téměř polovina dotazovaných), dobře (25%), ale i nezvládám (4,2%).

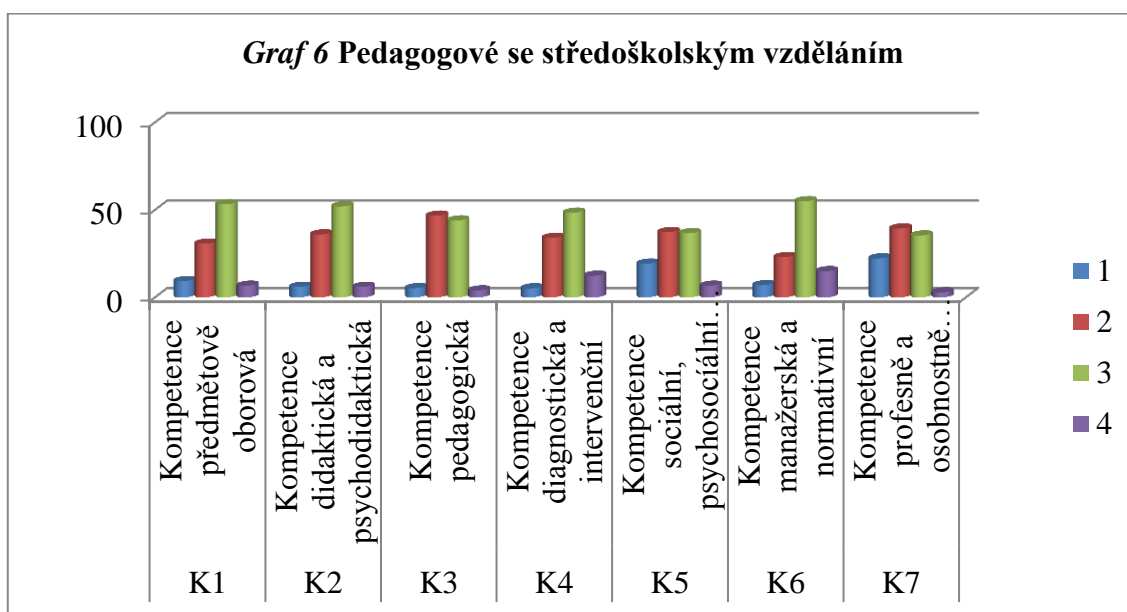
Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Tuto kompetenci hodnotí pedagogové s vysokoškolským vzděláním především výborně (42,4%) a velmi dobře (48,5%), Objevily se také odpovědi dobře (8,8%) a nezvládám (0,3%).

Tab. 6 - Pedagogové se středoškolským vzděláním

	Klíčové kompetence	1	2	3	4
K1	Kompetence předmětově oborová	9,3	30,7	53,3	6,7
K2	Kompetence didaktická a psychodidaktická	6	36	52	6
K3	Kompetence pedagogická	5,3	46,7	44	4
K4	Kompetence diagnostická a intervenční	5,2	34	48,4	12,4
K5	Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	19,3	37,3	36,7	6,7
K6	Kompetence manažerská a normativní	7	23	55	15
K7	Kompetence profesně a osobnostně kultivující	22,3	39,4	35,4	2,9

Graf 6 - Pedagogové se středoškolským vzděláním



Popis grafu:

Kompetence předmětově oborová

Absolventky střední pedagogické školy hodnotí kompetenci výborně (9,3%), velmi dobře (30,7%), dobře (53,3%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a nezvládám (6,7%).

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetenci didaktickou a psychodidaktickou hodnotí výborně (6%), velmi dobře (36%), dobře (52%, tj. nadpoloviční většina dotazovaných) a nezvládám (6%).

Kompetence pedagogická

Pedagogové se shodují nejčastěji na hodnocení velmi dobře (46,7%), poté dobře (44%). Kompetenci hodnotí také výborně (5,3%) a nezvládám (4%).

Kompetence diagnostická a intervenční

Téměř polovina dotazovaných zvládá tuto kompetenci dobře (48,4%), dále velmi dobře (34%) a výborně (5,2%). Objevuje se ale také vysoké procento odpovědí nezvládám (12,4%).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Nejčastěji se pedagogové shodují na hodnocení velmi dobře (37,3%) a dobře (36,7%). Kompetenci hodnotí také výborně (19,3%) a nezvládám (6,7%).

Kompetence manažerská a normativní

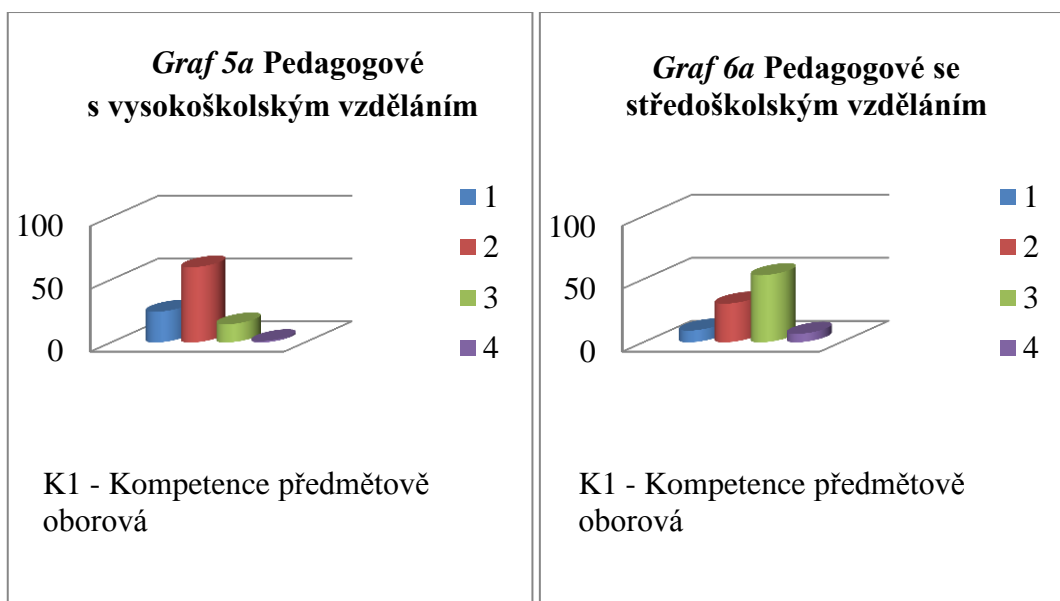
Nadpoloviční většina hodnotí kompetenci dobře (55%), dále výborně (7%) a velmi dobře (23%). Znovu se objevuje vysoké procento odpovědí nezvládám (15%).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Absolventky ohodnotily kompetenci výborně (22,3%), velmi dobře (39,4%), dobře (35,4%) a nezvládám (2,9%).

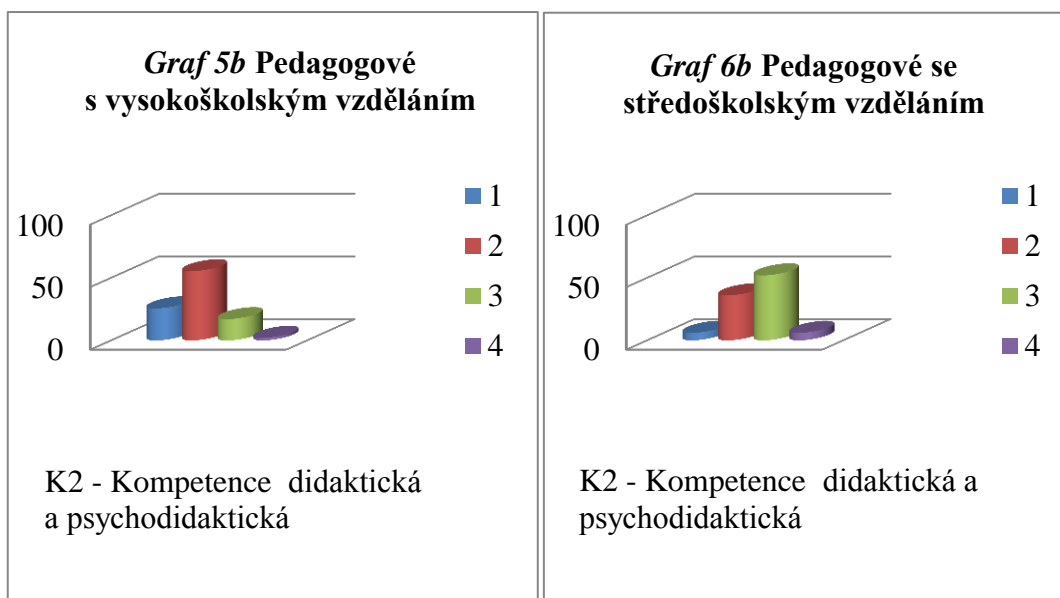
Komparace pedagogů s vysokoškolským a středoškolským vzděláním

Graf 5a a 6a - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K1



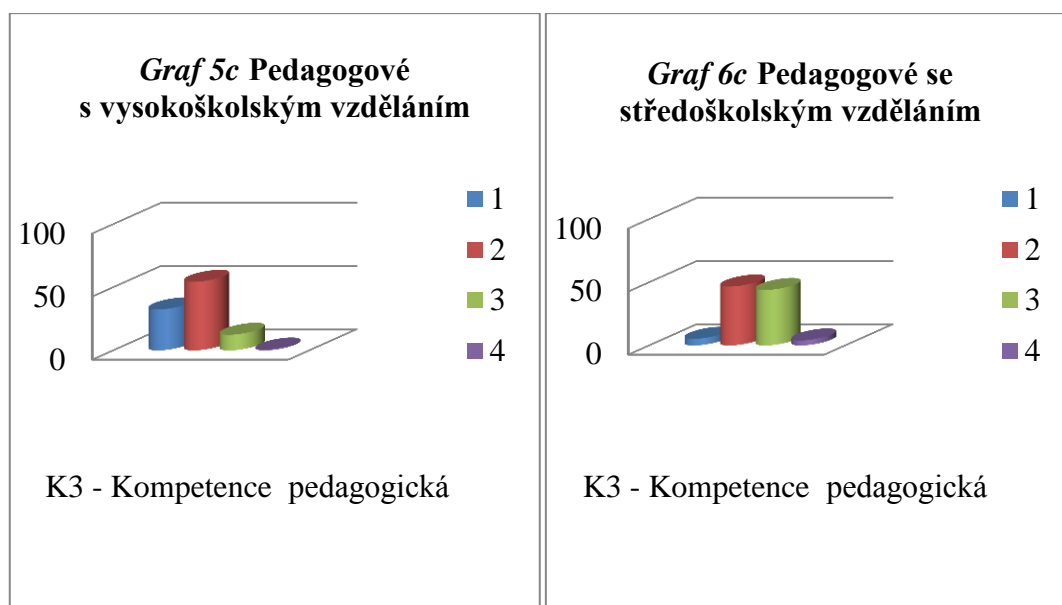
Popis grafů: Většina pedagogů s vysokoškolským vzděláním zvládá kompetenci velmi dobře, poté výborně a hodnotí ji lépe než pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří ji zvládají především dobře, dále velmi dobře a uvádí více odpovědí nezvládám.

Graf 5b a 6b - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K2



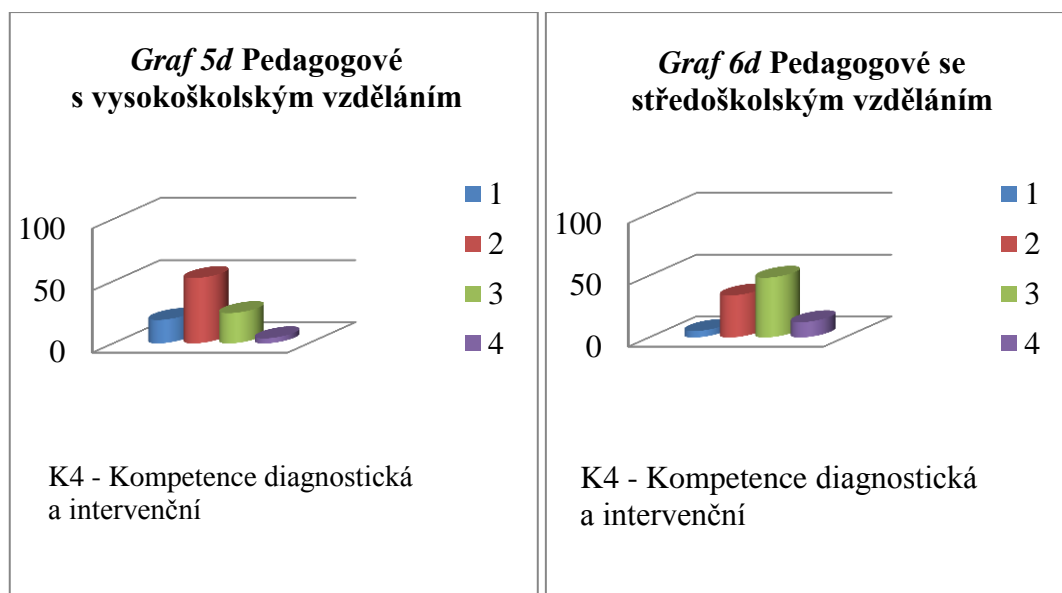
Popis grafů: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním uvádí zejména hodnocení velmi dobře, výborně a zvládají ji lépe než pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří ji hodnotí především dobře, ale také velmi dobře a objevuje se více nezvládám.

Graf 5c a 6c - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K3



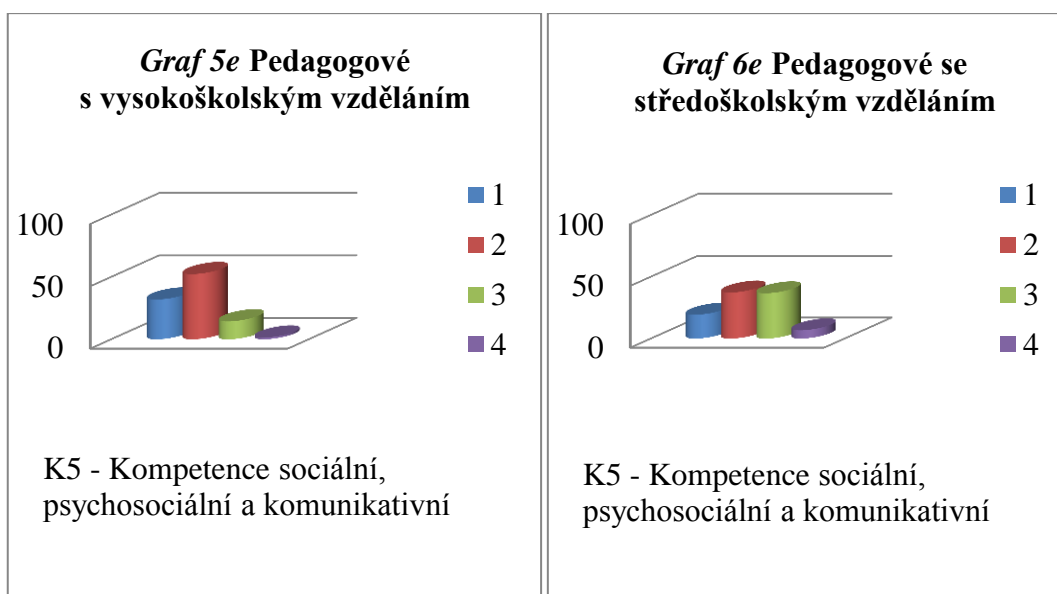
Popis grafů: Většina pedagogů s vysokoškolským vzděláním zvládá kompetenci zejména velmi dobře, dále výborně a hodnotí ji lépe než pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří se nejvíce shodovali na hodnocení velmi dobře a poté dobře.

Graf 5d a 6d - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K4



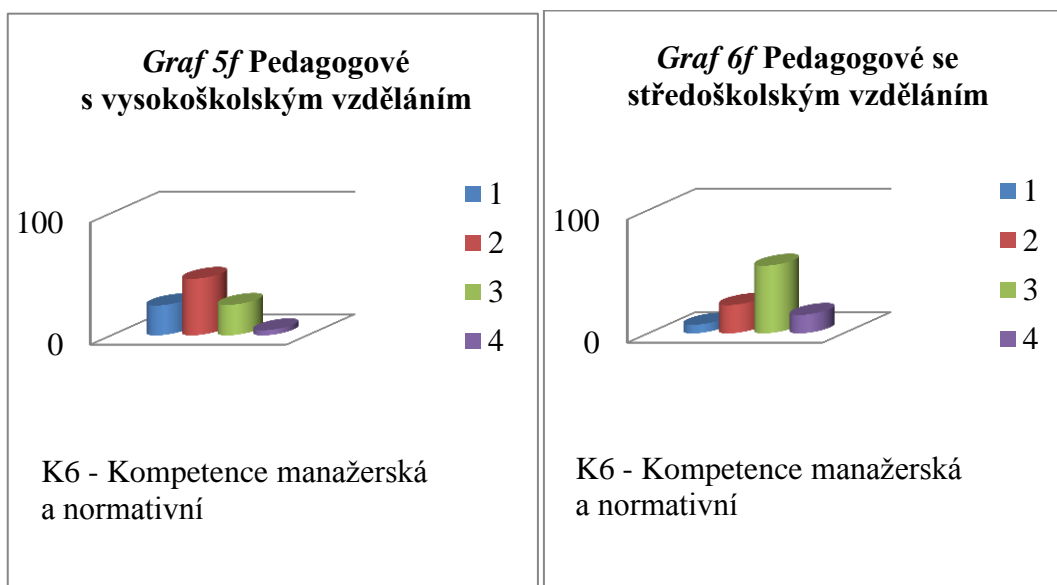
Popis grafů: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním hodnotí tuto kompetenci převážně velmi dobře, dále dobře a označují kompetenci za problematickou stejně jako pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří ji hodnotí především dobře a velmi dobře.

Graf 5e a 6e - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K5



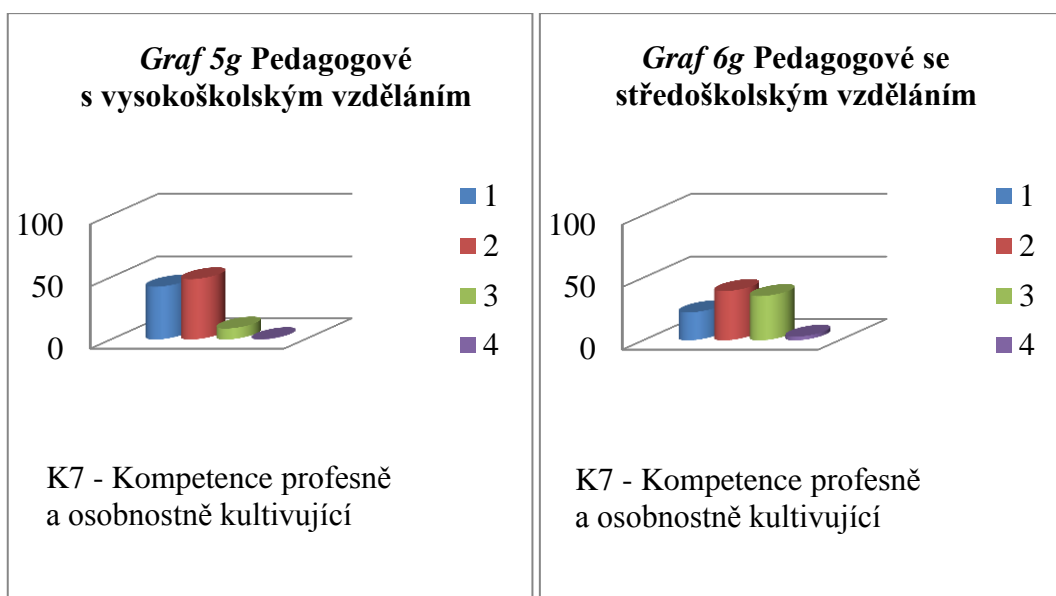
Popis grafů: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním ohodnotily kompetenci převážně velmi dobře a výborně a zvládají ji tedy lépe než pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří se nejvíce shodovaly na hodnocení velmi dobře, dobře a uvedli více odpovědí nezvládám.

Graf 5f a 6f - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K6



Popis grafů: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním zvládají kompetenci především velmi dobře, ovšem vyšším procentem odpovědí nezvládám ji označují za kompetenci nejvíce problematikou stejně jako pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří ji hodnotí převážně dobře a uvádí vysoký počet odpovědí nezvládám.

Graf 5g a 6g - Komparace pedagogů vysokoškoláků a středoškoláků v K7



Popis grafů: Pedagogové s vysokoškolským vzděláním hodnotí kompetenci zejména velmi dobře a výborně a zvládají ji tak lépe než pedagogové se středoškolským vzděláním, kteří se častěji shodovali na hodnocení velmi dobře a dobře.

6.6 Závěrečné shrnutí, srovnání s průzkumem z r. 2008, diskuze

Celkové shrnutí výsledků a jejich porovnání uvádím následovně:

1. Studentky prezenčního studia bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy nejsou v profesních kompetencích stejně rozvinuté jako studentky kombinované formy studia.

Nadpoloviční většina studentek prezenčního studia zvládá jednotlivé kompetence **velmi dobře**. Druhé nejčastější hodnocení bylo **výborně**. Studentky hodnotí nejlépe kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Pouze v kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní se vyskytlo hodnocení nezvládám. Kompetenci manažerskou a normativní zvládají studentky také výborně nebo velmi dobře a hodnocení nezvládám se neobjevilo – na rozdíl od mého minulého průzkumu, ze kterého vyplynulo, že s touto kompetencí mají studentky největší obtíže.

Studentky kombinovaného studia se shodují především v hodnocení **velmi dobře**. Častěji také uvádí hodnocení dobře a hodnocení nezvládám, které se objevilo v každé kompetenci. Vysoké procento odpovědí nezvládám uvádí studentky u kompetence předmětově oborové, didaktické a psychodidaktické a především u kompetence diagnostické a intervenční a u kompetence manažerské a normativní. Nejlépe studentky hodnotí také kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Výsledky minulého průzkumného šetření byly o poznání lepší. Většina studentek hodnotila kompetence výborně nebo velmi dobře a žádná odpověď nezvládám se neobjevila.

Oproti minulému průzkumu dosahují studentky prezenčního studia lepších výsledků a v současnosti jsou v klíčových kompetencích více rozvinuté než studentky kombinovaného studia, které hodnotí své kompetence hůře. V teoretické části se zabývám sebehodnocením pedagoga, které plně nastupuje v pedagogické praxi. Myslím si, že studentky denního studia bez pedagogické praxe hodnotí své kompetence určitým odhadem, tedy jak budou klíčové kompetence zvládat v mateřské škole. Tato skutečnost mohla být důsledkem lepšího hodnocení.

2. Studentky kombinovaného studia magisterského oboru Pedagogika předškolního věku nejsou v klíčových kompetencích více rozvinuté než studentky prezenční formy studia.

Nejvíce se studentky kombinovaného studia shodují na hodnocení **velmi dobře** a **dobře**, přičemž nejlépe zvládají kompetenci předmětově oborovou a kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Další kompetence hodnotí studentky hůře a uvádí i hodnocení nezvládám. Nejvyšší procento odpovědí nezvládám uvádí studentky u kompetence manažerské a normativní.

Studentky prezenčního studia zvládají kompetence především **velmi dobře** a **výborně**. Nejlépe hodnotí kompetenci předmětově oborovou, kompetenci pedagogickou a kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Hodnocení nezvládám se výrazně objevuje v kompetenci diagnostické a intervenční a kompetenci manažerské a normativní.

I v tomto srovnání dosahují studentky prezenčního studia lepších výsledků než studentky kombinovaného studia. Praxi v oboru uvedla pouze jedna studentka prezenční formy a to v délce jednoho roku, proto se domnívám, že i v tomto případě studentky hodnotí své kompetence odhadem. Studentky kombinované formy mohou být k sobě více kritické vzhledem ke svým zkušenostem a potřebě se dále vzdělávat.

3. Pedagogové s vysokoškolským vzděláním jsou v profesních kompetencích více rozvinutí než pedagogové se středoškolským vzděláním.

Většina pedagogů s vysokoškolským vzděláním zvládá kompetence **velmi dobře** nebo **výborně**. Nejlépe hodnotí kompetenci pedagogickou, a kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Nejvyšší procento odpovědí nezvládám uvádí pedagogové u kompetence diagnostické a intervenční a kompetence manažerské a normativní. Výsledky se zdají podobné jako v minulém průzkumném šetření, kde se pedagogům jevila jako nejvíce problematická pouze kompetence manažerská a normativní.

Pedagogové se středoškolským vzděláním hodnotí klíčové kompetence **velmi dobře** nebo **dobře**. Nejlépe zvládají kompetenci pedagogickou a kompetenci profesně a osobnostně kultivující. Hodnocení nezvládám je zaznamenáno u všech kompetencí a vyskytuje se častěji než u pedagogů s vysokoškolským vzděláním. Nejvyšší procento

s tímto hodnocením se objevilo znovu u kompetence diagnostické a intervenční a kompetence manažerské a normativní. V minulém průzkumu jsem pracovala se skupinou pedagogů středoškolského vzdělání, kteří měli značnou praxi v oboru. Dosahovali lepších výsledků než pedagogové s vysokoškolským vzděláním, tzn. jednotlivé kompetence hodnotili velmi dobře nebo výborně a kompetenci manažerskou a normativní dokonce s převahou odpovědí výborně.

Z výsledků tedy vyplývá, že pedagogové s vysokoškolským vzděláním dosahují podobných výsledků jako v minulém průzkumu, ovšem za problematickou považují nově také kompetenci diagnostickou a intervenční. Pedagogové se středoškolským vzděláním hodnotí své kompetence o poznání hůře než pedagogové s vysokoškolským vzděláním. Další vzdělávání pedagogických pracovníků má svůj význam a je nezbytnou součástí učitelské profese, a proto jsem tento výsledek předpokládala.

7 Závěr

Průzkumné šetření v praktické části přineslo nové výsledky v oblasti rozvoje klíčových kompetencí u vybraných skupin pedagogů preprimárního vzdělávání a jejich následnou komparaci. Šetření proběhlo ve spolupráci se studentkami Pedagogické fakulty UHK a absolventkami Střední pedagogické školy v Hradci Králové, výsledky v jiném městě či kraji se proto mohou lišit.

Z výsledků šetření vyplývá: studentky prezenčního studia bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy jsou v profesních kompetencích více rozvinuté než studentky kombinované formy studia, studentky prezenčního studia magisterského oboru Pedagogika předškolního věku jsou ve svých kompetencích více rozvinuté než studentky kombinovaného studia a pedagogové s vysokoškolským vzděláním jsou v klíčových kompetencích více rozvinutí než začínající pedagogové se středoškolským vzděláním.

Cíle mé diplomové práce byly naplněny. Myslím si, že informace a poznatky v teoretické a praktické části mohou být pedagogům nápomocné. Ukázalo se, že další vzdělávání hraje v učitelské profesi důležitou roli stejně jako vlastní zkušenosti z praxe. Došla jsem k názoru, že sebepojetí a sebevědomí pedagoga hraje při jeho sebehodnocení důležitou roli. Pozitivním zjištěním je, že pedagogové nehodnotí své kompetence jen výborně – učení je nekončící proces, ale nechávají si určité rezervy, o kterých mohou přemýšlet a své kompetence dále rozvíjet. Použitý dotazník mohl být vodítkem k následnému hlubšímu zamyšlení a dalšímu sebehodnocení pedagogů. Nejvyšší procento hodnocení nezvládám se objevilo u kompetence didaktické a psychodidaktické, diagnostické a intervenční a znovu u kompetence manažerské a normativní.

Myslím si, že studium na Pedagogické fakultě UHK je dostačující a záleží na každé studentce, jak své studium dále doplní, např. dalším vzděláváním, samostudiem, praxí v předškolních zařízeních a náslechy u jiných pedagogů. Uvedené kompetence, které pedagogové hodnotí jako nejvíce problematické, totiž úzce souvisí s pedagogickou i speciálně pedagogickou prací a dalším vzděláváním v oboru.

Téma mé diplomové práce není stále zcela probádáno. Zajímavé by bylo provést průzkum v dalších městech, krajích či v rámci celé České republiky a využít i dalších výzkumných metod.

8 Seznam zdrojů

- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FICHNOVÁ, Katarína, SZOBIOVÁ, Eva (2012). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0195-3.
- FRANCLOVÁ, Marta (2013). *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka (2011). *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. ISBN 978-80-87063-41-5.
- GILLERNOVÁ, Ilona, KREJČOVÁ, Lenka (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HORNÁČKOVÁ, Vladimíra (2004). *Aktuální proměny a vize v předškolní výchově: sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: 7. května 2004 Hradec Králové*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-930-x.
- JŮVA, Vladimír (2001). *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Zdeněk, HORÁK, František (1996). *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika XLVI. ISSN 3330-3815.
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, PUPALA, Branislav (2001). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1.

- KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena (2010). *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7308-301-4.
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka, SKUTIL, Martin (2009). *Jak napsat seminární a závěrečné práce ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-863-5.
- LAŽOVÁ, Ladislava (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0.
- MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MEŠKOVÁ, Marta (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: dotazník pro žáky*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-984.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (2014). Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012. *MŠMT*. [online]. [cit. 9. 11. 2014]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.
- NELEŠOVSKÁ, Alena (2002). *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0510-5.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, ŠMELOVÁ, Eva (2008). *Modularizace a její aplikace v bakalářském studijním oboru Učitelství pro MŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4420-905.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0676-4.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2004). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-00-5.
- Sbírka právních předpisů, průvodce zákony ČR. [online]. [cit. 9. 11. 2014]. Dostupný z: <http://www.esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?DR=SB&CP=2004s561>.
- SCHOLASTIC, Open a world of possible, *Teachers*. [online]. [cit. 14. 11. 2014]. Dostupný z: <http://teacher.scholastic.com/professional/selfassessment/checklist/>.
- SLAVÍK, Jan (1999). *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.
- SVOBODOVÁ, Eva (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-807-3677-749.
- SYSLOVÁ, Zora (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.
- SYSLOVÁ, Zora (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.
- ŠIKULOVÁ, Renata (2011). *Předškolní vzdělávání v pedagogických, psychologických a sociálních souvislostech*. Ústí nad Labem: UJEP. ISBN 978-80-904927-1-4.
- ŠIMONOVÁ, Ivana (2011). *Klíčové kompetence a jejich reflexe v terciárním e-vzdělávání: e-learning v odborné angličtině v komparaci s dalšími oblastmi manažerského vzdělávání*. Hradec Králové: Společnost WAMAK CZ pro M. ISBN 978-80-86771-46-5.
- ŠIMONOVÁ, Ivana (c2012). *Jak být dobrý učitel: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-39-8.
- ŠVEC, Vlastimil (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-735-7072-6.
- TEACH, MAKE A DIFFERENCE, Teacher Personality. [online]. [cit. 14. 11. 2014]. Dostupný z: <http://teach.com/who/great-teachers-have-personality>.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání*

a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-059-5.

V AŠUTOVÁ, Jaroslava (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.

Zákony pro lidi.cz. [online]. [cit. 9. 11. 2014]. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz/>.

9 Seznam příloh

Příloha A – Vzorový dotazník	I
Příloha B – Ukázka vyplněného dotazníku	IV

Příloha A – Vzorový dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Zuzana Motálková a studuji na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Zpracovávám práci na téma „Pedagog a jeho kompetence pro preprimární vzdělávání“, jejíž součástí je tento dotazník. Chtěla bych Vás poprosit o jeho vyplnění a zaslání jej zpět v co nejkratší době. Dotazník je anonymní a poslouží pouze v rámci mého průzkumu. Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Dotazník zaměřený na sebehodnocení pedagogů

Základní údaje o pedagogovi:

Délka pedagogické praxe:	<input type="text"/>
Pracovní pozice:	<input type="text"/>
Dosažené vzdělání:	<input type="text"/>
Nyní studuji (obor, forma studia):	<input type="text"/>

Údaje o mateřské škole:

Kraj:	<input type="text"/>
-------	----------------------

Stupně hodnocení: 1 výborně 2 velmi dobře 3 dobře 4 nezvládám (křížkem označte jedno hodnocení)

Kompetence předmětově oborová	1	2	3	4
Uplatňuji multidisciplinární naukové znalosti				
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov				
Disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie				

Kompetence didaktická a psychodidaktická	1	2	3	4
Ovládám základní alternativní didaktické postupy				
Dovedu pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně				

Kompetence pedagogická	1	2	3	4
Dovedu uspokojovat potřeby dítěte				
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické, tak praktické				
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru				
Rozborem dokáži zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti				
Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci				
Orientuji se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů				

Kompetence diagnostická a intervenční	1	2	3	4
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky				
Dovedu posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření				
Jsem schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti				
Zaujímám odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte				
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině				
Jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem				
Jsem schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji				
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy				
Ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk				
Umím poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření				

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	1	2	3	4
Ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí				
Ovládám prostředky předškolní socializace dětí, dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi				
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení				

Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti				
Ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole				
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči				

Kompetence manažerská a normativní	1	2	3	4
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese				
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy				
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví				
Dovedu organizovat školní a mimoškolní aktivity dětí				

Kompetence profesně a osobnostně kultivující	1	2	3	4
Mám znalosti všeobecného základu				
Umím vystupovat jako reprezentant profese				
Mám předpoklady pro kooperaci				
Jsem schopen sebereflexe				
Orientuji se v oblasti kultury a tvorby pro děti				
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové oblasti				
Jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí				

Prostor pro Vaše připomínky:

Příloha B – Ukázka vyplněného dotazníku

Dobrý den,

jmenuji se Zuzana Motálková a studuji na Pedagogické fakultě v Hradci Králové. Zpracovávám práci na téma „Pedagog a jeho kompetence pro preprimární vzdělávání“, jejíž součástí je tento dotazník. Chtěla bych Vás poprosit o jeho vyplnění a zaslání jej zpět v co nejkratší době. Dotazník je anonymní a poslouží pouze v rámci mého průzkumu. Předem děkuji za Vaši ochotu a spolupráci.

Dotazník zaměřený na sebehodnocení pedagogů

Základní údaje o pedagogovi:

Délka pedagogické praxe:	13 let
Pracovní pozice:	Učitelka mateřské školy
Dosažené vzdělání:	Vysokoškolské
Nyní studuji (obor, forma studia):	Navazující magisterské studium (K - PPVN)

Údaje o mateřské škole:

Kraj:

Stupně hodnocení: 1 výborně 2 velmi dobře 3 dobře 4 nezvládám (křížkem označte jedno hodnocení)

Kompetence předmětově oborová	1	2	3	4
Uplatňuji multidisciplinární naukové znalosti		x		
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchov		x		
Disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie	x			

Kompetence didaktická a psychodidaktická	1	2	3	4
Ovládám základní alternativní didaktické postupy		x		
Dovedu pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně		x		

Kompetence pedagogická	1	2	3	4
Dovedu uspokojovat potřeby dítěte		x		
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické, tak praktické			x	
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru		x		
Rozborem dokáži zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti			x	
Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci		x		
Orientuji se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů		x		

Kompetence diagnostická a intervenční	1	2	3	4
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky		x		
Dovedu posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření		x		
Jsem schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti		x		
Zaujímám odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte			x	
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině			x	
Jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem		x		
Jsem schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji			x	
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy		x		
Ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk			x	
Umím poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření		x		

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační	1	2	3	4
Ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí	x			
Ovládám prostředky předškolní socializace dětí, dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	x			
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení		x		

Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti		x		
Ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole		x		
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči		x		

Kompetence manažerská a normativní	1	2	3	4
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese			x	
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy		x		
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví			x	
Dovedu organizovat školní a mimoškolní aktivity dětí	x			

Kompetence profesně a osobnostně kultivující	1	2	3	4
Mám znalosti všeobecného základu		x		
Umím vystupovat jako reprezentant profese		x		
Mám předpoklady pro kooperaci		x		
Jsem schopen sebereflexe		x		
Orientuji se v oblasti kultury a tvorby pro děti		x		
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové oblasti	x			
Jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí		x		

Prostor pro Vaše připomínky: