

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace



**Kompetence pedagogů v mateřských školách a míra
jejich naplňování ve vztahu k délce profesní praxe**

Diplomová práce

2016

Bc. Jitka Dolívková

Pedagogika předškolního věku

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka Dolívková**
Osobní číslo: **P14K0399**
Studijní program: **N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Název tématu: **Kompetence pedagogů v mateřských školách a míra jejich naplňování ve vztahu k délce profesní praxe**
Zadávající katedra: **Ústav primární a preprimární edukace**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem diplomové práce je zjistit názory předškolních pedagogů na vlastní kompetence ve vztahu k učitelské profesi a porovnat tyto názory u začínajících učitelů a učitelů "expertů". Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů (osobnostní kompetence, profesní kompetence, klíčové kompetence), profesním vývojem učitele od začínajícího učitele po učitele "experta" a souvisejícími jevy (duševní hygiena, syndrom vyhoření a jeho prevence apod.) (Praktická část bude realizována prostřednictvím dotazníku vlastní konstrukce u dvou skupin respondentů - začínajících učitelů a tzv. učitelů expertů. Výsledky u těchto dvou skupin budou následně vyhodnoceny a porovnány.

Syslová, Z. (2013). Profesionální kompetence učitele mateřské školy, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

Vágnerová, Marie. (2007). Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří. Vyd.1. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.

Vašutová, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN: 80-7290-077-3.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Veronika Smetanová**
Ústav primární a preprimární edukace

Oponent diplomové práce: **PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.**

Datum zadání diplomové práce: **27. 11. 2014**

Termín odevzdání diplomové práce:

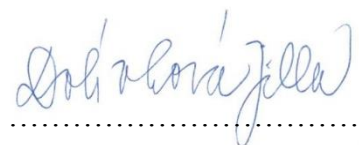
doc. PhDr. František Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Hradci Králové 24. června 2016

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Dobrá Jella', written over a horizontal dotted line.

podpis

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Veronice Smetanové za odborné vedení, cenné rady, připomínky a ochotu, se kterou mi s její realizací pomáhala.

Dále děkuji všem respondentům, kteří se zúčastnili průzkumu, za jejich čas a názory, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala sestře Janě za trpělivost a podporu, kterou mi věnovala v průběhu studia.

Abstrakt

Cílem diplomové práce bylo zjistit názory předškolních pedagogů na vlastní kompetence ve vztahu k učitelské profesi a porovnat tyto názory u začínajících učitelů a učitelů-expertů. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a výzkumnou. V teoretické části jsou definovány pojmy profese učitele, začínající učitel, učitel-expert, profesní kompetence zaměřené na předškolního pedagoga. Dále jsou zde popsány syndrom vyhoření, duševní hygiena a mentoring jako podpora pro profesní rozvoj učitelů. Ve výzkumné části jsou popisována výzkumná šetření, jejichž hlavním cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé hodnotí úroveň svých profesních kompetencí a jakým způsobem se liší názory začínajících učitelů a učitelů-expertů na vlastní profesní kompetence. Vyhodnocení výzkumných otázek je shrnuto v závěru diplomové práce.

Klíčová slova

Učitel, začínající učitel, učitel-expert, kompetence, syndrom vyhoření, duševní hygiena, mentoring

Abstract

The aim of this thesis was to examine the opinions of pre-school teachers considering their own competences in relation to their profession, and to compare the opinions of the trainee and expert teachers. The thesis consists of two parts – the theoretical and the empirical one. The theoretical part explains the basic concepts, such as “teaching profession, trainee teacher, expert teacher, profession competences focused on pre-school teachers, burn-out syndrome, mental health and mentoring as a supportive factor in the career development of the teachers.” The empirical part is focused on presenting the investigations showing the way the teachers themselves evaluate the level of their own competences, and comparing the opinions of the trainee and expert teachers. The evaluation of the investigation is summarized in the conclusion.

Keywords

Teacher, trainee teacher, expert teacher, competences, burn-out syndrome, mental health, mentoring

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Profese učitele	11
2. Kompetence	12
2.1 Modely kompetencí	13
3. Začínající učitel	17
4. Fáze progresivního učitele	18
5. Kdo je učitelem expertem	19
6. Syndrom vyhoření	22
7. Duševní hygiena	24
8. Mentoring	25
9. Shrnutí	28
EMPIRICKÁ ČÁST	29
10. Cíl výzkumu	29
10.1 Výzkumné otázky	29
11. Metodologie	29
11.1 Výzkumný soubor	30
11.2 Nástroje	32
11.3 Postup při sběru dat	32
12. Výsledky výzkumu	33
12.1 Kompetence předmětová	33
12.2 Kompetence didaktická a psychodidaktická	35
12.3 Kompetence pedagogická	38
12.4 Kompetence diagnostická a intervenční	40
12.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	44
12.6 Kompetence manažerská a normativní	46

12.7	Kompetence profesně kultivující	49
12.8	Analýza výsledků	51
13.	Shrnutí výsledků.....	55
14.	Diskuse	56
	Závěr.....	58
	Použité zdroje.....	59
	Seznam tabulek	62
	Seznam obrázků	63
	Příloha	64

Úvod

Předmětem předkládané diplomové práce jsou kompetence pedagogů se zaměřením na začínající učitele a učitele-experty. Zajímá mě, jak učitelé rozvíjí své kompetence, jak je dále zdokonalují. Povolání učitele nemůže vykonávat každý, je to svým způsobem záliba či koníček, kterému se člověk musí věnovat s láskou a oddaností. Je na každém z nás, zda chceme opravdu zůstat ve své učitelské profesi, zda sami chceme profesionálně růst, to znamená zdokonalovat se a celoživotně se vzdělávat, a tím obohacovat nejen sami sebe, ale i své okolí, na které profesionálně působíme.

Z pohledu mé dlouholeté praxe v mateřské škole chápu problémy začínajících učitelů, kteří vstupují do pedagogické práce s dětmi s nadšením, vstupují s euforií milovat děti, dávat jim lásku, cit, vřelost, ale chybí jim odborné vedení pro jejich pedagogickou práci. Souhlasím s mnoha autory odborné literatury o mentoringu, jako jsou například Petrášová, Prausová, Štěpánek (2014), Brumovská, Seidlová Málková (2010), že nejlepším pomocníkem pro začínající učitele je vlastní mentoring ve vlastní školce mezi vlastními lidmi. Návštěvy tříd, vzájemné hospitace, předávání zkušeností a vzájemná komunikace o práci. To je nejvhodnějším prostředkem či nástrojem pro začínající učitele, kteří snadněji pochopí propojenost odbornosti s profesionálními dovednostmi a pomalé propracování se do hlubší problematiky odbornosti. U nás ve školce se začínajícím učitelům hodně věnujeme a tito mladí učitelé nám zpětnou vazbou předávají svůj mladistvý náboj, svůj elán a radost a chuť k naší pedagogické činnosti. Zatím neznají vyhasínání. Vzájemnou kooperaci budujeme nejen vztahy, ale tvoříme i pozitivní klima pro nás všechny v mateřské škole.

Mentoring se díky nejrůznějším projektům pomalu, ale jistě zabydluje v českých školách. Mentoring a kolegiální učení se stávají důležitým nástrojem podporujícím profesní rozvoj pedagogů. Práce na sobě a svém vlastním rozvoji se pak stává přirozenou součástí profese pedagogů, nikoliv jen výstředností.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsem se zaměřila na základní vymezení pojmu profese učitele a jeho kompetence, problematiku začínajících učitelů a učitelů-expertů, na syndrom vyhoření, na duševní hygienu, která je nezbytná k výkonu učitelského povolání. V závěru teoretické části jsem se věnovala mentoringu jako formě

podpory pro učitele. Obsahem praktické části je zpracování názorů předškolních pedagogů na vlastní kompetence ve vztahu k učitelské profesi se zaměřením na začínající učitele a učitele-experty a porovnání těchto názorů.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Profese učitele

„Kdo je učitel? Je to někdo, kdo učí věci, které nejsou v knihách. Proto je nenahraditelný knihami ani jeho vlastními a už vůbec ne informačními nebo komunikačními technologiemi. Učitel je otcem, kterého je nutno si zvolit. Učitele nemusíme snášet, ale následovat. Učitel je člověk, jehož učení nás osvobozuje a umožňuje nám, abychom byli sami sebou. Učitel je ten, kdo vyučuje svůj obor a ještě něco navíc: jistotu skutků a myšlení, intelektuální poctivost, zanícení a touhu po poznání, odvahu uvažovat, schopnost posuzovat, hrdost na to, že je trochu víc dospělý, a radost z toho, že poskytuje sebe samého jiným. Skutečným učitelem je člověk, který vyučováním vychovává.“ (Regni in Pelcová, 2014, s. 114).

Pojmem „učitel“ je označován *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261).*

My učitelé bereme své povolání jako poslání. Nelze se tomu vyučit ani naučit, vychází to zevnitř, z osobnosti člověka. Osobností učitele se může stát hlavně ten, kdo vychovává sám sebe, kdo si klade otázky o problematice lidské existence, snaží se pochopit druhé, vcítit se do druhých a hlavně být příkladem pro druhé.

Výchova mladé generace není tak velkým problémem jako výchova nás dospělých a hlavně práce učitelů na sobě samých. Je to o ochotě a schopnosti jít cestou celoživotního sebevzdělávání, hledání a ověřování své životní pedagogické cesty (Vališová, Kasíková, 2011).

Učitelství znamená respekt k osobnosti dítěte, respekt k samotné učitelské profesi a respekt směrem ke společnosti.

Být učitelem znamená

přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělání mladé generace. Učitelství není jen pouhé poslání, ale především každodenní náročná a odborná práce v oblasti vzdělávání a výchovy.

Být dobrým učitelem znamená

ovládat strategie vyučování a učení, být odolným vůči stresům, umět jednat s lidmi, být flexibilní a tvořivý, být empatický a tolerantní.

Stát se dobrým učitelem znamená

již přemýšlet o své profesi, stále se v ní zdokonalovat, sledovat proměny vzdělávací reality a promítat je do své pedagogické práce (Vašutová, 2002).

2. Kompetence

Pojem kompetence se u nás v posledních letech stále častěji používá v různých souvislostech a významech, obvykle jako způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc (Vašutová, 2002). Veteška a Tureckiová (2008, s. 21) pojmají kompetence ve spojitosti se sociologickými termíny jako je moc, vliv. *„Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů, činností a životních situací, spojenou s možností a ochotou rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“*

V současné době hovoříme o kompetencích i v souvislosti s tvorbou kurikulárních dokumentů, tj. v kontextu celoživotního vzdělávání. Rozvoj kompetencí nevnímáme jako úkol určitého období, ale jako celoživotní proces. Kompetence umožňují jedinci začlenit se do společnosti, zachovat si vlastní nezávislost a schopnost fungovat efektivně ve známém prostředí stejně jako v nových situacích (Syslová, 2013).

Vymezení pojmu kompetence není v české pedagogice jednotné. U nás i v zahraničí existuje velké množství taxonomií učitelských kompetencí – např. Kyriacou (1996), Helus (2001), Švec (2002), Spilková (2004), Podlahová a Jůvová (2012), Průcha (2009), Vašutová (2002), aj.

Podlahová a Jůvová (2012) vymezují pojem kompetence v nové podobě, „*kteřé zahrnují vědomosti, dovednosti, postoje, chování, hodnoty, poznávání a prožívání při činnosti. Jedná se o schopnost adekvátně jednat, řešit vzniklé situace a aktuální problémy*“. Tyto kompetence jsou v souvislosti s učitelem nazývány jako profesní.

Průcha (1997, s. 110) definuje kompetence učitele jako „... *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*”

Švec (1999, s. 34) se domnívá „*že pedagogické kompetence by měly být vymezeny v takové formě, která vytyčuje oblasti (směry) rozvoje osobnosti učitele, než aby přesně vymezovala jednotky jeho očekávaného chování*“.

Propracovanou definici profesní kompetence učitele nabízí J. Vašutová (2002, s. 25). „*Profesní kompetence je pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese. Tyto předpoklady se formují postupně v průběhu profesní dráhy, avšak jádro kompetence by si měl přinést každý učitel již při vstupu do profese a dále je rozvíjet.*“ Vašutová (2002) vymezuje kompetence učitele jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v jednotlivých komponentách (znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje, osobnostní předpoklady), které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. V profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě má definování struktury kompetencí důležitou roli. Kompetence mají také úzký vztah ke standardu učitelství profese a profesní standard je konkretizací kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti.

2.1 Modely kompetencí

Model Švece (1999) vymezuje tři skupiny kompetencí:

1. **Kompetence k vyučování a k výchově** (psychopedagogická, komunikativní, diagnostická kompetence).
2. **Kompetence osobnostní podmiňující úspěšné pedagogické působení** (zahrnuje odpovědnost za rozhodnutí za důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii).
3. **Kompetence rozvíjející** (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní kompetence).

Z. Helus (2001) rozlišuje čtyři „jádrové“ kompetence, které vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese. Jedná se o následující:

1. **Kompetence pedologická** – učitel umí plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni. Patří sem takové dílčí dovednosti učitele jako schopnost vhledu, vcítění, dovednost motivovat a diagnostikovat, projektovat.
2. **Kompetence oborově didaktická** – rozvíjí osobnost žáků – myšlení, názory a přesvědčení.
3. **Kompetence pedagogicko organizační** – spočívá v řízení vztahů a činností ve třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí.
4. **Kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe** – znamená reflektovat účinky působení své osobnosti na žáky (Helus, 2001).

Vašutová (2002) jako jediná uvádí specifické kompetence, které se vztahují přímo k profesi učitelky mateřské školy. Východiskem jejího vícevrstevného modelu byly čtyři pilíře Delorse (1997) – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. K těmto cílům přiřadila funkce školy – kvalifikační, socializační, integrační a personalizační. K nim pak definovala kompetence, kterými lze dané cíle a funkce školy realizovat.

Jednotlivé dílčí kompetence jsou rozděleny do obecnějších kategorií podle jednotlivých učitelových rolí – učitel jako ten, kdo vyučuje (tj. kompetence psychodidaktická), je odborníkem na výuku určitého předmětu a určité věkové kategorie dětí (tj. kompetence předmětové), učitel jako ten, kdo vychovává (tj. kompetence pedagogická), komunikuje (tj. kompetence komunikační), a působí svou osobností (tj. kompetence osobnostní), diagnostikuje a pomáhá překonávat problémy a překážky ve výchově i ve vzdělávání (tj. kompetence diagnostické a intervenční), učitel jako ten, kdo zdokonaluje svou činnost, sebevzdělává se a inovuje (tj. kompetence manažerská a normativní). Ke každé kompetenci obecné jsou uvedeny trsy kompetencí dílčích, které ji konkretizují (Vašutová, 2002).

1. Kompetence předmětová

- učitel dovede integrovat poznatky do výchovně vzdělávací činnosti,
- umí vyhledávat a zpracovávat informace v rámci svého oboru,
- má osvojeny znalosti z oboru předškolní pedagogika a z ostatních příbuzných věd,
- disponuje dovednostmi informační a komunikační technologie,

- dokáže transformovat metodologii svého oboru do způsobu myšlení dětí ve výchovně vzdělávací činnosti.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

- učitel má znalosti o rámcovém vzdělávacím programu,
- dovede vytvářet školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program, projektové vzdělávací nabídky,
- má znalosti v teorii hodnocení,
- dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí a požadavkům školy,
- dovede užívat komunikační a informační technologii na podporu učení dětí,
- ovládá strategii výchovy a učení jak v teoretické, tak i praktické rovině.

3. Kompetence pedagogická

- učitel je schopen podporovat rozvoj individuálních potřeb dětí v oblasti zájmové,
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci,
- ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické se znalostí psychologických, sociálních i kulturních aspektů,
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání.

4. Kompetence diagnostické a intervenční

- učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností,
- dokáže identifikovat děti se specifickými poruchami a díky výhodnému výběru metod dovede uzpůsobit výchovně vzdělávací činnost,
- umí pracovat i s dětmi nadanými,
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, šikanu a zná možnosti jejich prevence a nápravy,
- dovede řešit výchovné situace a problémy.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

- učitel se podílí na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě i ve škole,
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu,
- ovládá prostředky pedagogické komunikace i efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči,
- ovládá prostředky socializace dětí,
- orientuje se v problematice rodinné výchovy.

6. Kompetence manažerská a normativní

- učitel má základní znalosti o zákonech a normách, které se vztahují k výkonu jeho profese,
- ovládá administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích pokroků,
- vede záznamy a třídní dokumentaci,
- dovede řídit a organizovat výchovně vzdělávací proces,
- dokáže pracovat v týmu,
- dokáže se spolupodílet na strategii rozvoje školy,
- vytváří podmínky pro efektivní spolupráci,
- je schopen reflexe své práce.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

- učitel má všeobecný rozhled v mnoha oblastech, ovládá široký rozsah všeobecných znalostí,
- umí vystupovat na základě osvojení zásad profesní etiky učitele,
- dovede obhájit své pedagogické postupy,
- je schopen sebereflexe díky nástrojům autodiagnostiky a autoevaluace,
- dokáže reagovat na změny výchovně vzdělávacích podmínek,
- má předpoklady pro kooperaci s kolegy v kolektivu (Syslová, Horká, 2011).

Pro každý model kompetencí je důležité, že vychází vždy z určitého pojetí vzdělávání daného úrovní vědeckých oborů zkoumajících a objasňujících podstatu a zákonitosti výchovy, vzdělávání a učení, dále pak ze společenských požadavků na školu, vzdělávání a učitele, ale také z určitého filozofického a psychologického pojetí dítěte a jeho výchovy.

„Utváření profesních kompetencí probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. Přípravným vzděláváním je myšleno získávání nejen teoretických, ale i praktických znalostí. Teoretické a praktické znalosti jsou součástí profesních kompetencí. Ty se dále utvářejí prostřednictvím vlastní praxe v mateřské škole, ale také sebereflexí a reflexí vzdělávací reality a řadou dalších podpůrných aktivit“ (Syslová, 2013, s. 45).

3. Začínající učitel

„Představa budoucí učitelské dráhy, která se odvíjí od nějakého vzoru, vždy obsahuje něco z autority, vlivu či z možnosti působit na jiné lidské bytosti“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 24).

Učitel ve své profesi prochází etapami, které představují jeho profesní dráhu.

1. **První etapa – volba učitelské profese**, kdy se student rozhoduje o svém budoucím povolání.
2. **Druhá etapa – profesní start**, začátky učitele jako pedagoga, ke zvládnutí každodenní pedagogické činnosti mu pomáhají studiem získané pedagogické vědomosti a dovednosti.
3. **Třetí etapa** – probíhá v prvních letech učitelského povolání, je to období **profesní adaptace**.
4. **Čtvrtá etapa – učitel expert**, období profesní stabilizace, v tomto období roste profesionalita učitele dalším vzděláváním a samostudiem, a tím postupně získává učitel další pedagogické zkušenosti.
5. **Pátá etapa** – bývá označována jako **profesní vyhasínání** (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Období začínajícího učitele začíná přechodem ze studia učitelství do učitelského povolání, často se používá pojmenování **šok z reality**, protože z bezpečné pozice studenta přechází do pozice nezávislého učitele a přebírá na sebe veškerou odpovědnost za své činy. U učitele se mohou projevat pocity špatné volby povolání, objevuje se pocit, že je osamocen uvnitř velkého systému zvaného školství. Šok z reality je způsoben střetem idealistických vizí, získaných během studia, a odlišnou situací v realitě třídy. Největším zdrojem šoku bývá u někoho zvládnání disciplíny a kázně. Obecně je možno říci, že učitelé vycházející ze škol nejsou dostatečně vybaveni na profesi učitele. Problém není ve vysokoškolském studiu, ale v tom, že vysokoškolští studenti, kteří se připravují na roli učitele, nejsou ztotožnění s touto profesí a ani si nedokáží tuto profesi plně představit, protože byli na vysoké škole pouze v roli studentů.

Hlavním důvodem není nedostatečná příprava studentů, ale neidentifikace s rolí učitele již na vysoké škole (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Dle mého názoru vystihují první roky učitelské praxe nejlépe Švaříček se Šed'ovou (2007), kteří uvádějí, že první roky profese učitele jsou vlastně hledáním vlastní cesty. Učitelé se v tomto období rozhodují, jako podobu bude mít jejich působení ve školství nebo jestli školství opustí. Je to období **hledání vlastní identity učitele**.

V tomto období má učitel právo chybovat, protože ještě není dokonale připraven. Postupně sílí tlak přijetí plné odpovědnosti učitele od

- rodičů,
- vedení,
- žáků.

Učitel si plně uvědomuje, že si musí vybudovat vlastní identitu a cíleně začíná tuto sociální identitu budovat. Sociální identita znamená to, jak by chtěl být vnímán okolím. Naproti tomu profesní identitou se rozumí, jak učitel vidí sebe jako odborníka a jak ho v této roli vnímá okolí. Nejdůležitější krok je na učiteli samém. Učitel se musí rozhodnout, jak bude jeho profesní identita vypadat. Záleží na vnitřní motivaci učitele, která v dalších letech sehraje důležitou roli. Pocit uspokojení z práce s dětmi, vliv pozitivní zpětné vazby je zásadní motiv pro identitu učitele (Švaříček, Šed'ová, 2007).

4. Fáze progresivního učitele

Fáze progresivního učitele, která následuje po období učitele začínajícího, se opět odvíjí od identity učitele a vede k dalším pozitivním změnám v pedagogické činnosti. Nejpodstatnější je osobní vztah k žákům, který je založen na vnitřních hodnotách učitele. Sem patří starost o žáky, angažovanost, humanistické pojetí vzdělávání, respekt založený na důvěře, učitelé se zajímají o potřeby svých žáků, je pro ně důležitá atmosféra ve třídě, spolupráce. Tematické jádro identity progresivního učitele tvoří otevřený vztah k žákům a důvěra mezi učitelem a žákem. Učitelé pracují se zpětnou vazbou, jsou schopni sebereflexe, ale díky svým bohatým zkušenostem pracují spíše intuitivně, ne analyticky (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Jeden z pohledů na vývoj pokroku učitele je ten, že učitel se nejdříve zajímá o sebe, pak o žáky, o školu a o širší okolí školy. „Vývoj je postupný, dobrovolný a znamená překročení odpovědnosti role učitele. Učitelé se tak pokoušejí změnit mnoho věcí na dané škole, a to bez oficiálního pověření nebo bez odpovídající pozice“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 348).

5. Kdo je učitelem expertem

„Profesní život učitele se odvíjí souběžně na dvou osách, vertikální a horizontální. Na vertikální ose lze sledovat učitelovu kariéru, od počátků studia přes veškeré kritické okamžiky až do dnešního dne. V práci začínajícího učitele, přes identitu progresivního učitele, až po identitu učitele-experta. Na horizontální ose lze u každého učitele zkoumat jeho myšlení, jednání a každodenní pedagogické přesvědčení“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 336).

Kdo je učitelem expertem? Tímto termínem se dá označit dobrý učitel, kvalitní učitel, tvořivý a zkušený učitel, efektivní učitel. „Nejdůležitějšími složkami experta jsou dvě složky znalostí a vyučování. Zaprvé didaktické znalosti a zadruhé dovednosti řízení a vedení třídy. Expert je pojímán jako kvalifikovaný, zkušený a kvalitní učitel, který je pro okolí zároveň profesní autoritou“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 337).

Identita experta učitele se odvíjí od předchozí identity progresivního učitele, což znamená oddanost učitelskému povolání, přesčasové práce ve škole, zapojení se do činností nad rámec jeho povinností, jako jsou projekty, kroužky, další vzdělávání, čtení odborných knih, debaty s kolegy o nových metodách výuky. Učitele získávají identitu experta na základě svého chování a jednání, které se dá označit za autoritativní a pravomocné (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Učitelé experti nejsou jen uznávanými odborníky v oboru, ale širší okolí v nich vidí morální autoritu, proto musí učitel-expert na své identitě pracovat (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Experta utváří nejen vědomosti a dovednosti, ale hlavně jeho osobní přesvědčení a morální hodnoty. Kvalitního učitele tvoří kompetence v oblasti didaktiky a managementu třídy, ale zejména jeho morální hodnoty a osobní přesvědčení. Důležitá je učitelova práce na vlastní profesní identitě. Identita není nikdy hotová, ale usilovně získávaná. Neutváří se jen jednou, je vytvářena neustále, protože identita musí neustále absorbovat nové zážitky a nové informace (Švaříček, Šed'ová, 2007).

V posledních letech vzrůstá zájem o problematiku expertnosti v profesi učitele. Jak poznamenala A. Tsui (2005, s. 184-185): „*Mnoho prací věnovaných expertnosti bylo motivováno potřebou zvýšit status učitelské profese tím, že prokážou, že stejně jako experti jiných profesí i učitelé se vyznačují znalostmi a dovednostmi, které nejsou o nic méně sofistikované.*“

Expertnost se v učitelské profesi mění s proměnou rolí učitelů v reflexi společenského vývoje a jeho požadavků na výchovu a vzdělávání. V současnosti to silně pociťujeme se změnami kurikulární reformy, která klade na učitele nové nároky po kvalitativní stránce, jedná se například o integraci obsahů, akcent na individualizaci, vnitřní diferenciaci, inkluzivní přístupy atd. (Píšová, 2010).

K. A. Ericsson (2006, s. 3-4) vymezuje pojem expert následovně: „*Expert je osoba široce uznávaná jako spolehlivý zdroj znalostí, dovedností či technik, jejímuž úsudku je veřejností i odborníky připisována autorita a status. Má v určité konkrétní oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost danou praxí a vzděláním.*“

Jednoznačná kritéria pro identifikaci učitele-experta nejsou. Existuje řada studií, které se touto problematikou zabývají. Jedna z nich je studie D. J. Palmera a kol. (2005), kde autoři analyzovali 27 studií učitelské expertnosti z hlediska použitých ukazatelů expertnosti a identifikovali čtyři hlavní indikátory:

1. **Délka zkušenosti v profesi** – nejčastěji bylo požadováno 5 – 10 let praxe (autoři velmi silně doporučovali zvažovat nejen délku, ale také kontext praxe, a doporučovali v tomto smyslu požadavek alespoň 3 let na jednom pracovišti), tzn., začínající učitel je zahrnut do 5 let praxe a učitel-expert od 5 let praxe.
2. **Nominace či společenské uznání** – jednalo se o nominace ředitelem nebo vedením školy, případně dalšími aktéry vzdělávacích procesů včetně žáků/studentů a rodičů.
3. **Členství v profesní či společenské skupině** – například status mentora, fakulního učitele, členství v profesních asociacích apod. (tento ukazatel byl využíván spíše jako podpůrný, v žádné ze studií nebyl jediným indikátorem).
4. **Výkonová kritéria** – tj. na základě pozorování výkonu profese v reálné výuce, komparace s dalšími učiteli v předem stanovených oblastech činnosti a jiných obecných ukazatelů.

Ke studiím, které velkou měrou přispěly k prohloubení stavu poznání v oblasti expertnosti učitelů, patří práce australského profesora Johna Hattieho. V roce 2003 publikoval metaanalýzu více než 500.000 studií a na jejím základě formuloval pět základních dimenzí expertnosti učitele, které obsahují 16 prototypických atributů (Píšová a kol., 2013).

Dimenze zahrnují:

1. **Schopnost identifikovat základní reprezentace svého předmětu** – u expertů se projevuje jako strukturovaná a integrovaná mentální reprezentace vyučování a učení, schopnost řešit problémy, rozhodovat se a rozlišovat, která rozhodnutí jsou nejdůležitější, plánovat a improvizovat dle situace.
2. **Schopnost řídit učení prostřednictvím interakcí ve třídě** – experti dokážou vytvořit optimální klima třídy příznivé pro proces učení, jsou více závislí na kontextu a dovedou se lépe orientovat v dané situaci.
3. **Schopnost monitorovat učení a poskytnout zpětnou vazbu** – experti dokážou monitorovat problémy žáků a posoudit úroveň jejich porozumění a pokroku, dokážou formulovat a testovat hypotézy o potížích s učením a výukových strategiích, jednají více automaticky, poskytují relevantnější a užitečnější zpětnou vazbu.
4. **Schopnost věnovat se afektivním atributům** – experti mají respekt k žákům, přistupují k vyučování a učení s nadšením.
5. **Schopnost ovlivňovat výsledky žáků** – experti zapojují své žáky do procesu učení a rozvíjejí jejich autoregulaci, vnímání osobní zdatnosti a sebeúctu, dokážou žákům nabídnout dostatečně náročný úkol a cíl, mají pozitivní vliv na dosažené vzdělávací výsledky a povzbuzují u žáků jak povrchové, tak i hloubkové učení (Píšová a kol., 2013).

Uvedené dimenze představují profil, v němž jednotlivé atributy tvoří souvislý celek. Hierarchie jednotlivých prvků není přesně stanovena a jejich rovné zastoupení není nutné. Jako **tři nejvýznamnější atributy**, které byly výzkumně ověřeny z 16 atributů stanovených v rámci těchto dimenzí, se v tomto smyslu jevíly:

1. **schopnost zadat náročný úkol,**
2. **integrované mentální reprezentace vyučování a učení,**
3. **monitorování a poskytování zpětné vazby** (Píšová a kol., 2013).

Tento model se vztahuje spíše ke vzdělávání na základní škole, ale je v omezené míře uplatnitelný i pro prostředí mateřské školy.

6. Syndrom vyhoření

„Syndrom vyhoření je duševní stav, projevující se řadou různých symptomů v oblasti psychické, sociální i tělesné, které tvoří klinický obraz syndromu vyhoření“ (Švingalová, 2006, s. 57).

Jak se projevuje vyhoření? Projevem jsou stavy podrážděnosti, různé nálady, bolesti hlavy, nespavost, trávicí poruchy, začínající hypertenze. Příčiny stresu jsou mnohotvárné a výzkumy ukazují, že na prvním místě je pracovní přetížení učitelů, na druhém místě jsou problémy v managementu školy a na třetím místě problémy vyplývající z kontaktů s dětmi (Švingalová, 2006).

Syndrom vyhoření je důsledkem dlouhodobě působícího pracovního stresu, který ovlivňuje zdraví a kvalitu života učitelů (Švingalová, 2006).

Aby učitelé splnili své cíle vyučování, musí vynaložit velké množství energie. Usilují o dobré vztahy mezi žáky, o kázeň i pořádek. Náročné situace ve škole, zklamání, to vše může vyvolat únavu, stres a vyhasínání. Takový stav se negativně odráží v práci učitele, v jeho postoji i vztahu k žákům. Stres může permanentně vést až k demotivaci. Proto by bylo dobré, aby učitelé posilovali svoji odolnost a uměli se naučit předcházet stresům (Vašutová, 2002).

K tomu nejvíce přispívá:

- když je učitel hrdý na svoji profesi,
- když má učitel zájmy mimo školu,
- když má učitel oporu v životním partnerovi a dobré rodinné zázemí,
- má oporu u svých kolegů v učitelském sboru,
- účastní se podpůrných protistresových programů,
- zdokonaluje se v dalším vzdělávání ve své profesi.

Duševně náročná práce, kterou učitelé každodenně vykonávají, vyčerpá lidský organismus mnohem víc než je tomu u jiných profesí, na druhé straně pedagogické úsilí učitele vede k mnoha pozitivním výsledkům, doslova je nabíjí. Učitele pak jeho profese uspokojuje a lidsky obohacuje. V následující tabulce je uveden přehled deseti nejfrekventovanějších aspektů, které učitelé vnímají ve své profesi jako uspokojující či odrazující (Vašutová, 2002).

„Pokud víme, jaké faktory hrají roli při vzniku syndromu vyhoření, můžeme se lépe chránit“
(Stock, 2010. s. 57).

Tab. 1 – Aspekty v učitelství

Zdroj: Vašutová (2002)

Uspokojující aspekty v učitelství	Odrážející aspekty v učitelství
1. Práce s mladými lidmi, vzájemné vztahy mezi nimi.	1. Časová náročnost, příliš mnoho opravování, hodnocení, přípravy na vyučování, dodržování termínů
2. Žákovi se náhle „rozsvítí“, porozumí a má radost, je to bezprostřední zpětná vazba	2. Vyžadovaná disciplína, problémy a konfliktní vztahy se žáky
3. Dosažení cílů vyučování a úspěchy žáků	3. Nedostatek motivace žáků, apatie, negativní postoje k učení a ke škole
4. Součinnost a podpora od kolegů	4. Nedostatek podpory vedení a špatné řízení
5. Přímé ovlivňování rozvoje, charakteru a postojů žáků	5. Negativní kolegiální postoje, učitelé
6. Spojení s mimoškolními aktivitami (např. sportovní trenér)	6. Nevyhovující pracovní podmínky, nedostatečné vybavení škol, nedostatek finančních prostředků
7. Vyučovaný předmět, možnost rozvíjení kurikula	7. Nedostatek bezpečí, špatná úroveň žáků
8. Vyučovací činnost, zdařené vyučovací hodiny	8. Příliš velké třídy žáků
9. Individuální pomoc žákům s jejich osobními problémy	9. Nařízení shora (ministerstvo), měnění se kurikulum
10. Zpětná vazba od žáků na konci školního roku, po absolvování školy	10. Nedostatek podpory rodičů a veřejnosti, negativní postoje vůči vzdělání

Nejčastější příčiny vzniku syndromu vyhoření pocházejí z pracovní oblasti. Zvýšená pracovní zátěž, soutěživé prostředí, nedostatek samostatnosti, bezohlednost kolegů, neustálá kontrola a nespravedlnost nadřízených, nejistota pracovních poměrů, obavy ze ztráty pracovního místa, dlouhá pracovní doba. Tyto náročné podmínky přispívají k syndromu vyhoření (Stock, 2010).

Na vznik syndromu vyhoření nemají vliv jen situační faktory – s těmi se každý člověk vyrovnává nějak a jiným způsobem, ale spouštěče vyhoření se mohou ukrývat i v charakterových vlastnostech. Odborníci se v současné době shodují v tom, že při vzniku syndromu vyhoření hrají přibližně stejnou roli jak vnější podmínky, tak i povahové faktory a vzorce chování (Stock, 2010).

7. Duševní hygiena

„Duševní hygienou rozumíme systém vědecky propracovaných pravidel a rad sloužící k udržení, prohloubení nebo znovuzískání duševního zdraví, duševní rovnováhy“ (Míček, 1980, s. 9).

Duševní hygienou se:

- v širším slova smyslu rozumí péče o optimální fungování duševní činnosti, jde o to, reagovat přiměřeně na všechny důležité podněty, ale i na nenadálé úkoly, přirozeně a realisticky odrážet realitu, stále se duševně zdokonalovat.
- v užším slova smyslu rozumí boj proti výskytu duševních nemocí a tlumení různých psychóz či hledání vhodných způsobů metod (Křivohlavý, 2001).

Duševní hygienu chápeme jako nedílnou součást profesních dovedností učitele. Není to jen pouhé pasivní překonání obtíží, ale jde o to, vyrovnat se s problémy, které nám přináší profese. Obtíže můžeme vnímat jako inspiraci k dalšímu osobnostnímu rozvoji a pravidelně zařazovat očistné cvičení, zvyšovat svou vlastní odolnost před náročnými situacemi, které očekáváme. Pro kvalitní výkon profese je zapotřebí v současné době hlavně zdraví v oblasti jak fyzické, tak i psychické a sociální (Křivohlavý, 2001).

K tomu slouží různé techniky, postupy, které umožní vyrovnat se se stresem a napětím v naší každodennosti. Mezi takové techniky patří například:

- dechové techniky, které odstraňují nežádoucí látky, které se nahromadily v průběhu stresu,
- sociální kontakty, dochází k využití sociální podpory k přijetí sebe samého a sdílení s někým blízkým,
- humor, umožňuje vidět věci z jiného úhlu a i ve zdánlivě bezvýchodných situacích

- pozitiva, která umožňují kompenzovat nepříznivé situace a tím vyrovnávat negativní prožitkovou bilanci,
- drobné mentálněhygienické rituály, což jsou prvky, které nám umožňují nastartovat, ukončit nějakou situaci, také přeladit, či vyrovnat se se změnou (Mertin, Gillernová, 2003).

8. Mentoring

Charakter mentoringu vystihuje mimo jiné motto Petrášové, Prausové, Štěpánka (2014,s.8)

„Chtěli bychom vás inspirovat k tomu, že i vy můžete být vzorem pro lidi, kteří vzor právě teď hledají.

Chtěli bychom vás inspirovat k tomu, že se můžete stát učněm v jakémkoli věku a že i pro vás může být mentor podporou pro vaše povolání a poslání.

Chtěli bychom vás inspirovat k tomu, abyste vnímali své okolí, protože moudrost je všude kolem vás a i ve vašem okolí je mnoho lidí, kteří, když jim budete naslouchat, mohou být vašimi přirozenými mentory. Stačí se jen otevřít a přijímat.“

Jak se stát dobrý a kvalitním mentorem? Jaké předpoklady by měl mít? Jak uvádí Petrášová, Prausová a Štěpánek, kteří jsou zároveň mentoři a koučové, nejdůležitějším předpokladem úspěšného mentoringu je vlastní přístup mentora.

Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014) uvádí názory několika odborníků, které se vztahují k úloze mentora:

- Caruso uvádí, že mentor je profesionální osoba, která je moudrá, vzdělaná, se zkušenostmi.
- Parsloe uvádí, že úlohou mentora je pomáhat a podporovat lidi, aby si sami řídili svůj vlastní proces učení tak, aby maximalizovali svůj potenciál, rozvíjeli své dovednosti, zlepšovali své výkony a stali se osobnostmi, kterými chtějí být.
- Bennetts uvádí, že mentor může pomáhat dosáhnout významného rozhodnutí v určité oblasti. S využitím obratného dotazování přináší další pohled, což pomáhá osvětlit problematiku, a tím pomůže naplánovat cesty řešení.

- Clutterbuck uvádí, že vztah mentoringu je důvěrný, mentor nabízí bezpečné prostředí mentorovanému, ve kterém mohou diskutovat záležitosti, které se vztahují k práci, a vyjasňovat si řešení a možnosti. Mentor nevyhodnocuje mentorovaného. Jejich náplní je pouze řídit.

Mnozí z nás jsme zažili ve své blízkosti nějakého mentora z období dětství či dospívání, který nám pomohl se zorientovat ve světě dospívání. Mentorem může být i oblíbený učitel, jsou to lidé, kteří nás podporují a vedou v životě, v zaměstnání.

Mentor může pomoci v oblastech znalostí a dovedností, které potřebujeme k úspěchu. Naučí, poradí, kde hledat zdroj informací.

Mentor pomůže jak jít dál, je průvodcem i partnerem a pomáhá hledat nejschůdnější cestu, ale i způsoby, jak pracovat efektivněji a kterých chyb se vyvarovat.

Mentor nám umožní naučit se novým jiným způsobům myšlení, stejně tak se i mentor mnohému naučí od nás.

Mentor podpoří naši kariéru, nasměruje nás na správnou volbu kariéry svými radami, pomůže vytvořit i síť kontaktů (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014).

Za nejužitečnější je považována definice mentoringu od českého psychologa Kohoutka. „Mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší, s cílem usnadnit jí komplexní, osobnostní, edukativní a profesní rozvoj“ (Kohoutek, in Píšová, Duschinská, 2011, s. 42).

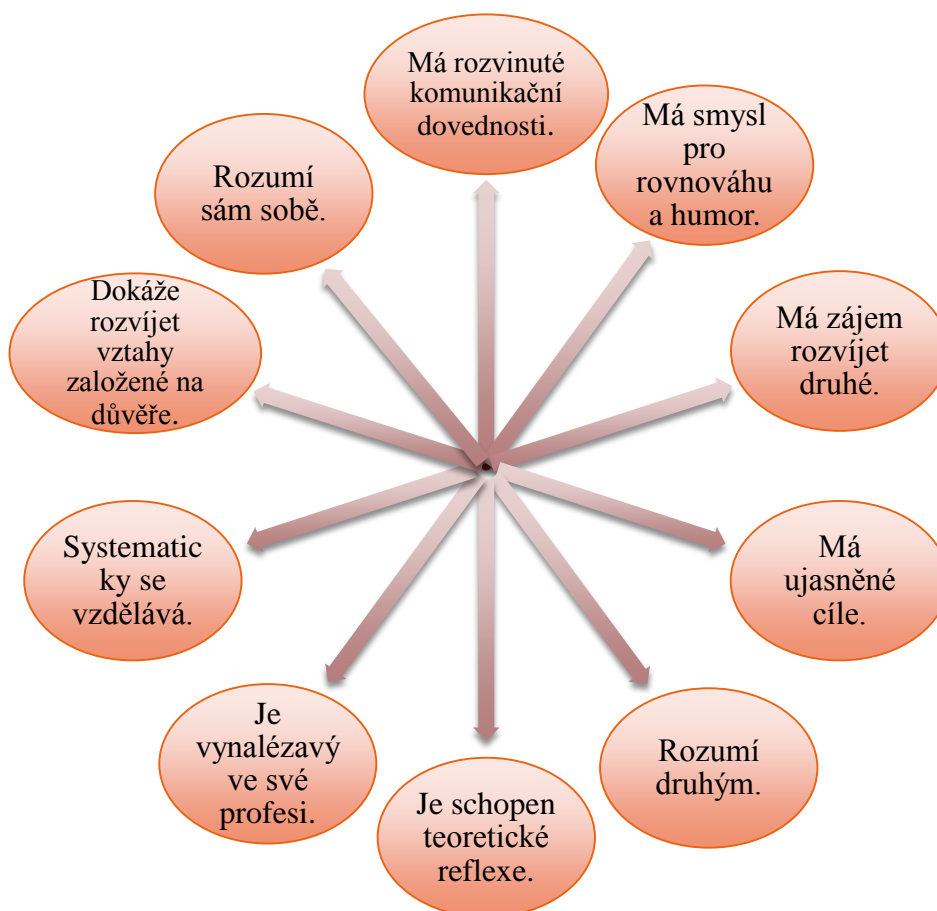
Další definici uvádí například Brumovská a Seidlová Málková (2010, s. 7-8) „Mentoring je individuální vztah mezi starším a zkušenějším mentorem a mladším, méně zkušeným chráněncem mentora, který prostřednictvím vztahu s mentorem získává rozvoj vlastních osobnostních, kognitivních a sociálních dovedností. Hlavním úkolem každého mentoringového programu je zprostředkovat vztahy tak, aby naplňovaly kvalitativní kritéria principu přirozeného mentoringu a tím obohacovaly zúčastněné.“

Mentoring považujeme za kolegiální spolupráci, jde zde o podporu zkušenějšího učitele učiteli méně zkušenému. Cílem mentoringu je zvyšovat efektivitu a pracovní výkon, poskytovat rady a osobní podporu. Mentoring se začal objevovat již v 70. letech 20. století, šlo o většinou o uvádění začínajících učitelů, ale po roce 1989 tato činnost přestala fungovat. Mentoringem můžeme nazvat i práci učitelů v mateřské škole, kteří pomáhají praktikantům ze středních či vysokých škol. A právě v případě začínajících učitelů má mentoring nezastupitelné místo v podpoře rozvoje jejich profesních dovedností (Syslová, 2013).

Klíčem k úspěšné realizaci podpory profesního růstu je vytvoření vzájemného a otevřeného vztahu mezi mentorem a podporovaným učitelem. Záleží na vzájemné důvěře, odpovědnosti, ale i zanícení, jak oba zúčastnění přistupují k mentoringu. Nicméně důležité jsou další externí podmínky, které by měla zajišťovat vzdělávací politika:

- kariérní řád,
- zajištění financí pro mentory, atd. (Syslová, 2013).

Kompetence mentora jsou patrné z následujícího schématu (obr. 1):



Obr. 1 – Kompetence mentora

Zdroj: Syslová (2013)

V současné době v mateřských školách není tento způsob podpory příliš rozšířen. S náznaky se setkáváme ve formě vzájemných hospitací učitelů. Je to první krok k tomu, aby se v mateřské škole rozvinula podpora profesních dovedností na profesionální úrovni (Syslová, 2013).

9. Shrnutí

Na závěr teoretické části provedu malé shrnutí toho, co jsem se dozvěděla a z čeho budu vycházet v empirické části práce.

Pro můj výzkum je klíčový pojem kompetence. Vycházím z klasifikace kompetencí podle Vašutové (2002), které jsou rozděleny do obecnějších kategorií podle jednotlivých učitelových rolí. Ke každé kompetenci obecné jsem dále uvedla trsy dílčích kompetencí. Tyto se staly základem dotazníku pro jednotlivé respondenty.

Zaměřila jsem se na profesní vývoj učitelovy cesty, která vede od začínajícího učitele přes progresivního učitele až po učitele-experta. V práci jsou uvedeny různé pohledy na to, jak rozpoznat učitele experta. Pro svoji práci jsem si zvolila délku pedagogické praxe pro určení začínajícího učitele do 5 let praxe a učitele-experta nad 5 let soustavné praxe učitele.

EMPIRICKÁ ČÁST

10. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit názory předškolních pedagogů na vlastní kompetence ve vztahu k učitelské profesi a porovnat tyto názory u začínajících učitelů a učitelů-expertů.

Teoretické poznatky zpracované v předchozí části předkládané práce využiji v části empirické, která pojednává o vlastním výzkumu. Výzkum byl zaměřen na kompetence, které jsou v učitelské profesi nezbytně nutné. Kompetence se vyvíjí v průběhu profese, získávají na kvalitě délkou praxe učitele.

10.1 Výzkumné otázky

K dosažení cíle diplomové práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jak učitelé v mateřské škole hodnotí úroveň svých profesních kompetencí?
2. Jakým způsobem se liší názory začínajících učitelů a učitelů-expertů na vlastní profesní kompetence?

11. Metodologie

„Příprava a plánování výzkumu patří k nejdůležitějším etapám výzkumného šetření. Bez řádné přípravy se totiž vystavujeme riziku, že námi realizovaný projekt v některé ze svých fází selže a nebude tak možné získat požadované údaje“ (Skutil a kol., 2011, s. 45).

Do fáze přípravy a plánování výzkumu spadá stanovení cíle výzkumu, ale také volba výzkumné metody. Tuto metodu výzkumník vybírá právě na základě stanoveného cíle výzkumu. Je proto důležité, jakou metodu nebo i více metod si pro realizaci svého šetření vybere. Použít musí takovou metodu, pomocí které zjistí, co zjistit skutečně potřebuje (Gavora, 1996).

Charakter zkoumaného problému a stanovený cíl výzkumu mne přivedl k použití kvantitativní metody dotazníkového šetření, ve kterém je zjišťováno mínění respondentů o daném problému.

11.1 Výzkumný soubor

Při realizaci kvantitativního výzkumu vybírá výzkumník ze základního souboru soubor výběrový. Základní soubor je tedy výběrovým souborem zastupován. Gavora (1996) uvádí různé metody výběru výzkumného vzorku, například náhodný výběr, stratifikovaný výběr, záměrný výběr, příležitostný výběr.

Výzkumný soubor byl získán na základě příležitostného výběru. Výzkumným vzorkem byli učitelé mateřských škol, celkem bylo osloveno 120 učitelů mateřských škol. Z tohoto počtu odpovědělo 102 dotazovaných, tj. 85%. Struktura učitelů mateřských škol je tvořena hlavně ženami, podařilo se mi získat i jednoho muže – začínajícího učitele mateřské školy.

Složení respondentů z věkového hlediska ukazuje následující tabulka – tab. 2. Při jejím stanovením bylo vycházeno z Vágnerové (2007), která uvádí dělení věku dospělosti na:

- časná dospělost – do 25 – 30 let,
- střední dospělost – do 45 let,
- pozdní dospělost – do 65 let,
- rané stáří – 65 – 75 let.

Tab. 2 – Věk respondentů

věk respondentů	počet respondentů	%
respondenti 25 - 30 let	10	9,80%
respondenti 31 - 45 let	25	24,51%
respondenti 46 - 65 let	65	63,73%
respondenti nad 65 let	2	1,96%
CELKEM respondentů	102	

Z hlediska výzkumu je důležitá délka pedagogické praxe respondentů – tab. 3.

Tab. 3 – Délka pedagogické praxe v mateřské škole

délka pedagogické praxe	počet respondentů	%
respondenti do 5 let	25	24,51%
respondenti 6 - 10 let	5	4,90%
respondenti 11 - 15 let	5	4,90%
respondenti 16 - 20 let	5	4,90%
respondenti 21 - 25 let	9	8,82%
respondenti 26 - 30 let	26	25,49%
respondenti do 31 - 35 let	17	16,67%
respondenti do 36 - 40 let	5	4,90%
respondenti nad 40 let	5	4,90%
CELKEM respondentů	102	

Nejvíce respondentů je s délkou praxe od 26 – 30 let, tj. 25,5% z výzkumného souboru, což představuje pedagogy ve věku od 46 – 52 let. Druhou skupinu tvoří pedagogové s délkou praxe do 5 let, což jsou začínající učitelé, tvoří 24,5% z výzkumného souboru. Učitelů-expertů nad 5 let praxe je 77 a začínajících učitelů 25.

Všichni oslovení respondenti jsou kvalifikovaní odborníci se zaměřením na učitelskou profesi. Převládá zde již vysokoškolské vzdělání, jak nižší – bakalářské, tak i vyšší – magisterské, viz tab. 4.

Tab. 4 – Vzdělání respondentů

dosažené vzdělání	počet respondentů
středoškolské	28
VŠ-bakalářské	34
VŠ-magisterské	40
CELKEM respondentů	102

11.2 Nástroje

Výzkumným nástrojem byl zvolen dotazník, který byl vytvořen na základě poznatků získaných z literatury, především jsem vycházela z modelů kompetencí od Vašutové (2004) a z Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2004). Ke každé kompetenci obecné jsou uvedeny trsy kompetencí dílčích, které ji charakterizují a jednotliví respondenti tak mají jasnou představu o tom, jak by tato kompetence měla v praxi vypadat.

Pro posouzení hodnocení kompetencí byla použita následující škála:

- zvládám výborně,
- zvládám bez větších obtíží,
- zvládám s obtížemi,
- nezvládám,
- nedovedu posoudit.

Učitelé hodnotili to, jak jednotlivé kompetence zvládají, ale aniž by jim bylo specifikováno, co konkrétně která kompetence zahrnuje. Jde i o to jak si sami vykládají význam té které kompetence.

Pro hodnocení učitelů v konkrétních kompetencích byla použita škála 1 – 4, kdy 1 znamená výborné hodnocení a 4 nedostatečné hodnocení.

V příloze je uveden dotazník rozesílaný jednotlivým respondentům.

11.3 Postup při sběru dat

Před zahájením sběru dat jsem vytvořený dotazník postoupila k otestování u 5 respondentů, přičemž žádný z nich neshledal obtíže při vyplňování.

Administrace dotazníků byla provedená jednak prostřednictvím e-mailu, dále osobním předáním vybraným respondentům. Respondenti byli předem seznámeni s tématem a cíli diplomové práce, dále jim byl objasněn účel a použití dotazníků, také byli ubezpečeni o anonymitě respondentů a ještě byli ujištěni o tom, že data nebudou použita k jiným účelům. Dotazník obsahoval 50 otázek, které nebyly uvedeny pod jednotlivými kompetencemi, ale byly náhodně rozloženy. Metoda dotazníku byla využita u pedagogů všech věkových kategorií a pedagogů různé délky pedagogické profese.

Dotazníky se vracely během dalšího týdne, formou e-mailu a osobně. Bylo osloveno celkem 120 respondentů, vrátilo se 102 vyplněných dotazníků, což představuje 85 %.

12. Výsledky výzkumu

Ke zpracování výsledků byly použity metody popisné statistiky – aritmetický průměr.

V následujícím textu uvádím výsledky šetření dotazníku rozdělené podle skupin pedagogů – učitel-expert a začínající učitel. U každé otázky uvádím přesné znění i s možnostmi výběru odpovědí.

12.1 Kompetence předmětová

Učitel-expert

V tabulce je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence dle vlastního názoru zvládají učitelé-experti. Problém pro ně představuje používání informačních a komunikačních technologií – počítače. Kompetenci předmětovou zvládají na úrovni výborně – 44 %, bez větších obtíží – 46 %, zbývající skupina - 10 % má již problémy se zvládnutím či ji nezvládají, popř. tuto kompetenci u sebe nedokážou posoudit. Celkově učitelé-experti dosáhli v předmětové kompetenci průměrného hodnocení 1,70 – tab. 5.

Tab. 5 – Kompetence předmětová – učitel-expert

Kompetence předmětová	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Dokážu při své práci v MŠ uplatnit znalosti z různých oborů	65%	35%	0%	0%	0%	1,35
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti tělesné výchovy	52%	48%	0%	0%	0%	1,48
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti hudební výchovy	45%	26%	22%	0%	6%	1,96
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti výtvarné výchova	32%	68%	0%	0%	0%	1,68
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	26%	55%	13%	4%	3%	2,03
VYHODNOCENÍ	44%	46%	7%	1%	2%	1,70

Začínající učitel

V následující tabulce 6 je uveden stejný přehled konkrétních předmětových kompetencí, ale pro začínající učitele. Celkově předmětovou kompetenci zvládají na úrovni výborně – 32 %, bez větších obtíží – 28 %, s obtížemi – 28 % a nezvládají – 12 %. Celkově začínající učitelé dosáhli v předmětové kompetenci průměrného hodnocení 2,20 – tab. 6.

Tab. 6 – Kompetence předmětová – začínající učitel

Kompetence předmětová	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Dokážu při své práci v MŠ uplatnit znalosti z různých oborů	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti tělesné výchovy	80%	0%	0%	20%	0%	1,60
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti hudební výchovy	40%	20%	40%	0%	0%	2,00
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti výtvarné výchova	0%	60%	0%	40%	0%	2,80
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	40%	0%	60%	0%	0%	2,20
VYHODNOCENÍ	32%	28%	28%	12%	0%	2,20

V tabulce 7 a 8 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 7 – Porovnání kompetence předmětové v %

Kompetence předmětová	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	44%	46%	7%	1%	2%
začínající učitel	32%	28%	28%	12%	0%

Tab. 8 – Porovnání kompetence předmětové – aritmetický průměr

Kompetence předmětová	učitel-expert	začínající učitel
Dokážu při své práci v MŠ uplatnit znalosti z různých oborů	1,35	2,40
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti tělesné výchovy	1,48	1,60
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti hudební výchovy	1,96	2,00
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti výtvarné výchovy	1,68	2,80
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	2,03	2,20
VYHODNOCENÍ KOMPETENCE PŘEDMĚTOVÉ	1,70	2,20

Z tabulky 8 vyplývá, že nejvýraznější rozdíly mezi učiteli-experty a začínajícími učiteli jsou v uplatňování znalostí z různých oborů a schopností ve výtvarné výchově.

12.2 Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel-expert

V tabulce 9 je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence zvládají učitelé-experti. Kompetenci didaktickou zvládají na úrovni výborně – 91 % a bez větších obtíží – 9 %. Celkově učitelé-experti dosáhli v didaktické a psychodidaktické kompetenci průměrného hodnocení 1,15.

Tab. 9 – Kompetence didaktická a psychodidaktická – učitel-expert

Kompetence didaktická a psychodidaktická	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Ovládám základní alternativní didaktické postupy	58%	42%	0%	0%	0%	1,42
Ovládám různé formy vzdělávání a uplatňuji je při práci s dětmi (individuální, skupinová, frontální)	87%	13%	0%	0%	0%	1,13
Uplatňuji různé metody vzdělávání	100%	0%	0%	0%	0%	1,00
Dokážu stanovit očekávané výstupy v kontrolovatelné podobě (tj. v podobě konkrétních vědomostí, dovedností a postojů)	81%	19%	0%	0%	0%	1,19
Zvládám připravit vzdělávací nabídku v souladu s ŠVP	94%	6%	0%	0%	0%	1,06
Umím pracovat s RVP PV i ŠVP	94%	6%	0%	0%	0%	1,06
VYHODNOCENÍ	91%	9%	0%	0%	0%	1,15

Začínající učitel

V následující tabulce 10 je uveden stejný přehled konkrétních didaktických a psychodidaktických kompetencí, ale pro začínající učitele. Celkově tuto kompetenci zvládají na úrovni výborně – 8 %, bez větších obtíží – 64 %, s většími obtížemi – 20 % a nedovedu posoudit - 8 %. Celkově začínající učitelé dosáhli v didaktické a psychodidaktická kompetenci průměrného hodnocení 2,30.

Tab. 10 – Kompetence didaktická a psychodidaktická – začínající učitel

Kompetence didaktická a psychodidaktická	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Ovládám základní alternativní didaktické postupy	40%	20%	40%	0%	0%	2,00
Ovládám různé formy vzdělávání a uplatňuji je při práci s dětmi (individuální, skupinová, frontální)	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
Uplatňuji různé metody vzdělávání	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
Dokážu stanovit očekávané výstupy v kontrolovatelné podobě (tj. v podobě konkrétních vědomostí, dovedností a postojů)	0%	20%	40%	0%	40%	3,60
Zvládám připravit vzdělávací nabídku v souladu s ŠVP	40%	40%	20%	0%	0%	1,80
Umím pracovat s RVP PV i ŠVP	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
VYHODNOCENÍ	8%	64%	20%	0%	8%	2,30

V tabulce 11 a 12 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 11 – Porovnání kompetence didaktické a psychodidaktické v %

Kompetence didaktická a psychodidaktická	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	91%	9%	0%	0%	0%
začínající učitel	8%	64%	20%	0%	8%

Tab. 12 – Porovnání kompetence didaktické a psychodidaktická – aritmetický průměr

Kompetence didaktická a psychodidaktická	učitel-expert	začínající učitel
Ovládám základní alternativní didaktické postupy	1,42	2,00
Ovládám různé formy vzdělávání a uplatňuji je při práci s dětmi (individuální, skupinová, frontální)	1,13	2,00
Uplatňuji různé metody vzdělávání	1,00	2,00
Dokážu stanovit očekávané výstupy v kontrolovatelné podobě (tj. v podobě konkrétních vědomostí, dovedností a postojů)	1,19	3,60
Zvládám připravit vzdělávací nabídku v souladu s ŠVP	1,06	1,80
Umím pracovat s RVP PV i ŠVP	1,06	2,40
VYHODNOCENÍ	1,15	2,30

Z tabulky 12 vyplývá, že v jednotlivých dílčích kompetencích jsou výrazné rozdíly mezi oběma skupinami respondentů, nejvýraznější rozdíl je ve stanovování očekávaných výstupů v kontrolovatelné podobě a dále v práci s RVP PV i ŠVP.

12.3 Kompetence pedagogická

Učitel-expert

V tabulce 13 je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence zvládají učitelé-experti. Kompetenci pedagogickou zvládají na úrovni výborně – 64 %, bez větších obtíží – 34 % a nedovedu posoudit – 3 %. Celkově dosáhli učitelé-experti v kompetenci pedagogické průměrného hodnocení 1,44.

Tab. 13 – Kompetence pedagogická – učitel-expert

Kompetence pedagogická	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládá m	nedovedu posoudit	průměr
Dokážu reagovat na aktuální potřeby dítěte	100%	0%	0%	0%	0%	1,00
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to v souladu s RVP PV a v návaznosti na ŠVP konkrétní MŠ	61%	39%	0%	0%	0%	1,39
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí	58%	42%	0%	0%	0%	1,42
Na základě analýzy umím zhodnotit úroveň rozvoje dítěte, a to vzhledem k úrovni prováděné činnosti	39%	48%	0%	0%	13%	2,00
V logické návaznosti na vyhodnocení pokroků u dětí dokážu stanovit další postup (s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti)	61%	39%	0%	0%	0%	1,39
VYHODNOCENÍ	64%	34%	0%	0%	3%	1,44

Začínající učitel

V následující tabulce 14 je uveden stejný přehled konkrétních pedagogických kompetencí, ale pro začínající učitele. Celkově zvládají pedagogickou kompetenci bez větších problémů – 68 % a s většími obtížemi – 32 %. Celkově dosáhli začínající učitelé v kompetenci pedagogické průměrného hodnocení 2,32.

Tab. 14 – Kompetence pedagogická – začínající učitel

Kompetence pedagogická	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládá m	nedovedu posoudit	průměr
Dokážu reagovat na aktuální potřeby dítěte	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to v souladu s RVP PV a v návaznosti na ŠVP konkrétní MŠ	0%	20%	80%	0%	0%	2,80
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
Na základě analýzy umím zhodnotit úroveň rozvoje dítěte, a to vzhledem k úrovni prováděné činnosti	0%	20%	80%	0%	0%	2,80
V logické návaznosti na vyhodnocení pokroků u dětí dokážu stanovit další postup (s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti)	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
VYHODNOCENÍ	0%	68%	32%	0%	0%	2,32

V tabulce 15 a 16 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 15 – Srovnání kompetence pedagogické v %

Kompetence pedagogická	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	64%	34%	0%	0%	3%
začínající učitel	0%	68%	32%	0%	0%

Tab. 16 – Srovnání kompetence pedagogické – aritmetický průměr

Kompetence pedagogická	učitel-expert	začínající učitel
Dokážu reagovat na aktuální potřeby dítěte	1,00	2,00
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to v souladu s RVP PV a v návaznosti na ŠVP konkrétní MŠ	1,39	2,80
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí	1,42	2,00
Na základě analýzy umím zhodnotit úroveň rozvoje dítěte, a to vzhledem k úrovni prováděné činnosti	2,00	2,80
V logické návaznosti na vyhodnocení pokroků u dětí dokážu stanovit další postup (s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti)	1,39	2,00
VYHODNOCENÍ	1,44	2,32

Z tabulky 16 vyplývá, že nejvýraznější rozdíl je v ovládnutí procesů a podmínek předškolní výchovy v souladu s RVP PV a ŠVP a v reakci na aktuální potřeby dítěte.

12.4 Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel-expert

V tabulce 17 je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence zvládají učitelé-experti. Kompetenci diagnostickou a intervenční zvládají na úrovni výborně – 53 %, bez větších obtíží – 42 %, s obtížemi – 3 % a nedovede posoudit – 3 %. Celkově dosáhli učitelé-experti v diagnostické a intervenční kompetenci průměrného hodnocení 1,59.

Tab. 17 – Kompetence diagnostická a intervenční – učitel-expert

Kompetence diagnostická a intervenční	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu u posoudit	průměr
Metodicky správně používám prostředky pedagogické diagnostiky	52%	48%	0%	0%	0%	1,48
Dokážu posoudit aktuální zdravotní stav dítěte a zajistit potřebná opatření	87%	13%	0%	0%	0%	1,13
Prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky dokážu stanovit prognózu školní úspěšnosti	32%	48%	0%	0%	19%	2,26
Při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte dokážu zaujmout odborné stanovisko	19%	45%	22%	0%	13%	2,42
Na základě stanovených kritérií dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině	87%	13%	0%	0%	0%	1,13
Jsem schopen/schopna identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování	87%	0%	0%	0%	13%	1,52
S ohledem na možnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dovedu uzpůsobit výběr prostředků výchovy	52%	48%	0%	0%	0%	1,48
Jsem schopen/schopna identifikovat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání, a to jak u dětí, tak i u dospělých, znám možnosti jejich prevence a nápravy	87%	0%	0%	0%	13%	1,52
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě	87%	13%	0%	0%	0%	1,13
Umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	55%	32%	0%	0%	13%	1,84
Při práci s dětmi dokážu využít vhodnou motivaci	86%	14%	0%	0%	0%	1,14
V souladu se stanovenými očekávanými výstupy ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk	32%	55%	0%	0%	13%	2,06
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě sebehodnocení (metodika k přípravě a vedení pedagogické činnosti, na jejímž základě provádím sebehodnocení)	55%	32%	13%	0%	0%	1,58
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě pokroků u dětí, a to s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti	32%	68%	0%	0%	0%	1,68
V případě potřeby umím poskytnout radu rodičům a navrhnout preventivní opatření	58%	42%	0%	0%	0%	1,42
VYHODNOCENÍ	53%	42%	3%	0%	3%	1,59

Začínající učitel

V následující tabulce 18 je uveden stejný přehled konkrétních diagnostických a intervenčních kompetencí, ale pro začínající učitele. Celkově tuto kompetenci zvládají na úrovni výborně – 8

%, bez větších obtíží – 68 %, s obtížemi – 8 % a nedovedu posoudit – 16 %. Celkově dosáhli začínající učitelé v diagnostické a intervenční kompetenci průměrného hodnocení 2,44.

Tab. 18 – Kompetence diagnostická a intervenční – začínající učitel

Kompetence diagnostická a intervenční	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Metodicky správně používám prostředky pedagogické diagnostiky	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Dokážu posoudit aktuální zdravotní stav dítěte a zajistit potřebná opatření	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky dokážu stanovit prognózu školní úspěšnosti	0%	0%	40%	0%	60%	4,20
Při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte dokážu zaujmout odborné stanovisko	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
Na základě stanovených kritérií dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Jsem schopen/schopna identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování	0%	0%	100%	0%	0%	3,00
S ohledem na možnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dovedu uzpůsobit výběr prostředků výchovy	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
Jsem schopen/schopna identifikovat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání, a to jak u dětí, tak i u dospělých, znám možnosti jejich prevence a nápravy	0%	0%	100%	0%	0%	3,00
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
Umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
Při práci s dětmi dokážu využít vhodnou motivaci	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
V souladu se stanovenými očekávanými výstupy ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě sebehodnocení (metodika k přípravě a vedení pedagogické činnosti, na jejímž základě provádím sebehodnocení)	0%	60%	0%	0%	40%	3,20
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě pokroků u dětí, a to s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti	0%	60%	0%	0%	40%	3,20
V případě potřeby umím poskytnout radu rodičům a navrhnout preventivní opatření	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
VYHODNOCENÍ	8%	68%	8%	0%	16%	2,44

V tabulce 19 a 20 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 19 – Porovnání kompetence diagnostické a intervenční v %

Kompetence diagnostická a intervenční	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	53%	42%	3%	0%	3%
začínající učitel	8%	68%	8%	0%	16%

Tab. 20 - Porovnání kompetence diagnostické a intervenční – aritmetický průměr

Kompetence diagnostická a intervenční	učitel- expert	začínající učitel
Metodicky správně používám prostředky pedagogické diagnostiky	1,48	2,40
Dokážu posoudit aktuální zdravotní stav dítěte a zajistit potřebná opatření	1,13	2,40
Prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky dokážu stanovit prognózu školní úspěšnosti	2,26	4,20
Při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte dokážu zaujmout odborné stanovisko	2,42	1,60
Na základě stanovených kritérií dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině	1,13	2,40
Jsem schopen/schopna identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování	1,52	3,00
S ohledem na možnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dovedu uzpůsobit výběr prostředků výchovy	1,48	1,60
Jsem schopen/schopna identifikovat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání, a to jak u dětí, tak i u dospělých, znám možnosti jejich prevence a nápravy	1,52	3,00
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě	1,13	1,60
Umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	1,84	2,00
Při práci s dětmi dokážu využít vhodnou motivaci	1,14	1,60
V souladu se stanovenými očekávanými výstupy ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk	2,06	2,40
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě sebehodnocení (metodika k přípravě a vedení pedagogické činnosti, na jejímž základě provádím sebehodnocení)	1,58	3,20
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě pokroků u dětí, a to s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti	1,68	3,20
V případě potřeby umím poskytnout radu rodičům a navrhnout preventivní opatření	1,42	2,00
VYHODNOCENÍ	1,59	2,44

Z tabulky vyplývá, že nejvýraznější rozdíl je ve stanovení prognózy školní úspěšnosti prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky a dále ve vyhodnocování vlastního sebehodnocení.

12.5 Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel-expert

V tabulce je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence zvládají učitelé-experti. Kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní zvládají na úrovni výborně – 69 %, bez větších obtíží – 22 %, s obtížemi – 5 % a nedovedu posoudit – 4 %. Celkově dosáhli učitelé-experti v kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní průměrného hodnocení 1,42.

Tab. 21 – Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel-expert

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Podílím se na utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě	55%	45%	0%	0%	0%	1,45
Mám neustálý přehled o dětech, soustavně zajišťuji jejich bezpečí	87%	13%	0%	0%	0%	1,13
Dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	94%	0%	0%	0%	6%	1,26
Dokážu rozvíjet komunikaci s dítětem, mezi dětmi, ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě	94%	6%	0%	0%	0%	1,06
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen/schopna zprostředkovat jejich řešení	61%	26%	13%	0%	0%	1,52
Na základě analýzy prostředí dokážu identifikovat možnosti a meze vlivu školního a mimoškolního prostředí	39%	48%	0%	0%	13%	2,00
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	58%	29%	13%	0%	0%	1,55
VYHODNOCENÍ	69%	22%	5%	0%	4%	1,42

Začínající učitel

V následující tabulce 22 je uveden stejný přehled konkrétních sociálních, psychosociálních a komunikativních kompetencí, ale pro začínající učitele. Tuto kompetenci zvládají na úrovni

výborně – 24 %, bez větších obtíží – 44 %, s obtížemi – 32 %. Celkově dosáhli začínající učitelé v kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní průměrného hodnocení 1,94.

Tab. 22 – Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – začínající učitel

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Podílím se na utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
Mám neustálý přehled o dětech, soustavně zajišťuji jejich bezpečí	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
Dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	40%	60%	0%	0%	0%	1,60
Dokážu rozvíjet komunikaci s dítětem, mezi dětmi, ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě	40%	20%	40%	0%	0%	2,00
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen/schopna zprostředkovat jejich řešení	40%	40%	20%	0%	0%	1,80
Na základě analýzy prostředí dokážu identifikovat možnosti a meze vlivu školního a mimoškolního prostředí	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	0%	40%	60%	0%	0%	2,60
VYHODNOCENÍ	24%	44%	32%	0%	0%	1,94

V tabulce 23 a 24 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 23 – Porovnání kompetence sociální, psychosociální a komunikativní v %

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	69%	22%	5%	0%	4%
začínající učitel	24%	44%	32%	0%	0%

Tab. 24 - Porovnání kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – aritmetický průměr

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	učitel- expert	začínající učitel
Podílím se na utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě	1,45	1,60
Mám neustálý přehled o dětech, soustavně zajišťuji jejich bezpečí	1,13	1,60
Dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi	1,26	1,60
Dokážu rozvíjet komunikaci s dítětem, mezi dětmi, ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě	1,06	2,00
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen/schopna zprostředkovat jejich řešení	1,52	1,80
Na základě analýzy prostředí dokážu identifikovat možnosti a meze vlivu školního a mimoškolního prostředí	2,00	2,40
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči	1,55	2,60
VYHODNOCENÍ	1,42	1,94

Z tabulky vyplývá, že nejvýraznější rozdíl je v uplatňování efektivního způsobu komunikace a spolupráce s rodiči a dále pak v rozvíjení komunikace s dítětem, mezi dětmi a ve třídě.

12.6 Kompetence manažerská a normativní

Učitel-expert

V tabulce 25 je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence zvládají učitelé-experti. Kompetenci manažerskou a normativní zvládají na úrovni výborně – 58 %, bez větších obtíží – 42 %. Celkově dosáhli učitelé-experti v kompetenci manažerské a normativní průměrného hodnocení 1,41.

Tab. 25 – Kompetence manažerská a normativní – učitel-expert

Kompetence manažerská a normativní	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Mám základní přehled o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	61%	39%	0%	0%	0%	1,39
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	39%	61%	0%	0%	0%	1,61
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví	58%	42%	0%	0%	0%	1,42
Za použití analýzy SWOT dokážu vytvořit podklady pro ŠVP	68%	32%	0%	0%	0%	1,32
Na základě znalostí podmínek mateřské školy, ve které učím, umím navrhnout evaluační systém, stanovit kritéria a indikátory hodnocení	74%	26%	0%	0%	0%	1,26
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	52%	48%	0%	0%	0%	1,48
VYHODNOCENÍ	58%	42%	0%	0%	0%	1,41

Začínající učitel

V následující tabulce 26 je uveden stejný přehled konkrétních manažerských a normativních kompetencí, ale pro začínající učitele. Celkově tuto kompetence zvládají bez větších obtíží – 44 %, s obtížemi – 28 %, nezvládají – 8 % a nedovede posoudit – 20 %. Celkově dosáhli začínající učitelé v kompetenci manažerské a normativní průměrného hodnocení 2,87.

Tab. 26 - Kompetence manažerská a normativní – začínající učitel

Kompetence manažerská a normativní	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Mám základní přehled o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	40%	20%	40%	0%	0%	2,00
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	0%	80%	20%	0%	0%	2,20
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví	0%	40%	20%	0%	40%	3,40
Za použití analýzy SWOT dokážu vytvořit podklady pro ŠVP	0%	0%	40%	0%	60%	4,20
Na základě znalostí podmínek mateřské školy, ve které učím, umím navrhnout evaluační systém, stanovit kritéria a indikátory hodnocení	0%	60%	0%	40%	0%	2,80
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	0%	40%	60%	0%	0%	2,60
VYHODNOCENÍ	0%	44%	28%	8%	20%	2,87

V tabulce 27 a 28 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 27 – Porovnání kompetence manažerské a normativní v %

Kompetence manažerská a normativní	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	58%	42%	0%	0%	0%
začínající učitel	0%	44%	28%	8%	20%

Tab. 28 - Porovnání kompetence manažerské a normativní – aritmetický průměr

Kompetence manažerská a normativní	učitel-expert	začínající učitel
Mám základní přehled o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese	1,39	2,00
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy	1,61	2,20
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví	1,42	3,40
Za použití analýzy SWOT dokážu vytvořit podklady pro ŠVP	1,32	4,20
Na základě znalostí podmínek mateřské školy, ve které učím, umím navrhnout evaluační systém, stanovit kritéria a indikátory hodnocení	1,26	2,80
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí	1,48	2,60
VYHODNOCENÍ	1,41	2,87

Z tabulky vyplývá, že nejvýraznější rozdíly jsou v ovládnutí administrativních úkonů a používání analýzy SWOT při vytváření podkladů pro ŠVP.

12.7 Kompetence profesně kultivující

Učitel-expert

V tabulce 29 je uveden přehled, jak jednotlivé konkrétní kompetence zvládají učitelé-experti. Kompetenci profesně kultivující zvládají na úrovni výborně – 44 %, bez větších obtíží – 49 %, s obtížemi – 4 % a nedovedu posoudit – 3 %. Celkově dosáhli učitelé-experti v kompetenci profesně kultivující průměrného hodnocení 1,65.

Tab. 29 – Kompetence profesně kultivující – učitel-expert

Kompetence profesně kultivující	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Mám kultivované vystupování	68%	26%	0%	0%	6%	1,52
Mám předpoklady pro kooperaci	32%	61%	0%	0%	6%	1,87
Jsem schopen/schopna sebereflexe	65%	35%	0%	0%	0%	1,35
Mám zájem o oblast kultury a tvorby pro děti a dostatečně se v nich orientuji	39%	61%	0%	0%	0%	1,61
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové činnosti	39%	61%	0%	0%	0%	1,61
Jsem vždy upravený/upravená a vhodně oblečený/oblečená pro pedagogickou práci	45%	26%	22%	0%	6%	1,96
VYHODNOCENÍ	44%	49%	4%	0%	3%	1,65

Začínající učitel

V následující tabulce 30 je uveden stejný přehled konkrétních profesně kultivujících kompetencí, ale pro začínající učitele. Celkově tuto kompetenci zvládají bez větších obtíží – 68 %, s obtížemi – 28 % a nedovedu posoudit – 4 %. Celkově dosáhli začínající učitelé v kompetenci profesně kultivující průměrného hodnocení 2,37.

Tab. 30 - Kompetence profesně kultivující – začínající učitel

Kompetence profesně kultivující	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit	průměr
Mám kultivované vystupování	40%	40%	0%	0%	20%	2,20
Mám předpoklady pro kooperaci	0%	80%	20%	0%	0%	2,20
Jsem schopen/schopna sebereflexe	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Mám zájem o oblast kultury a tvorby pro děti a dostatečně se v nich orientuji	0%	60%	40%	0%	0%	2,40
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové činnosti	0%	100%	0%	0%	0%	2,00
Jsem vždy upravený/upravená a vhodně oblečený/oblečená pro pedagogickou práci	0%	40%	40%	0%	20%	3,00
VYHODNOCENÍ	0%	68%	28%	0%	4%	2,37

V tabulce 31 a 32 je uvedeno srovnání obou skupin pedagogů v % a aritmetickým průměrem.

Tab. 31 – Porovnání kompetence profesně kultivující v %

Kompetence profesně kultivující	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedovedu posoudit
učitel-expert	44%	49%	4%	0%	3%
začínající učitel	0%	68%	28%	0%	4%

Tab. 32 - Porovnání kompetence profesně kultivující – aritmetický průměr

Kompetence profesně kultivující	učitel-expert	začínající učitel
Mám kultivované vystupování	1,52	2,20
Mám předpoklady pro kooperaci	1,87	2,20
Jsem schopen/schopna sebereflexe	1,35	2,40
Mám zájem o oblast kultury a tvorby pro děti a dostatečně se v nich orientuji	1,61	2,40
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové činnosti	1,61	2,00
Jsem vždy upravený/upravená a vhodně oblečený/oblečená pro pedagogickou práci	1,96	3,00
VYHODNOCENÍ	1,65	2,37

Z tabulky vyplývá, že nejvýraznější rozdíly jsou ve schopnosti sebereflexe a v hodnocení vlastní upravenosti pro práci.

12.8 Analýza výsledků

Ke zpracování výsledků byly použity metody matematiky a statistiky – procenta, aritmetický průměr, pomocí programu Excel.

Třebaže respondenti měli k dispozici pětistupňovou škálu hodnocení, tak využívali ve většině případů stupňů 1, 2 a 3, u začínajících učitelů se objevily i stupně 4 a 5.

Výzkumná otázka č. 1: Jak učitelé mateřské školy hodnotí úroveň svých profesních kompetencí?

Výsledky této analýzy jsou uvedeny v tabulce 33 a 34.

Učitelé-experti hodnotili své kompetence převážně stupni zvládám výborně, zvládám bez obtíží, zvládám s obtížemi. Pouze v jednom případě - dovednosti z informačních a komunikačních technologií uvedli, že nezvládají. Možnost „nedovedu posoudit“ uvedli učitelé experti v kompetenci předmětové 2 %, v kompetenci pedagogické 3 %, v kompetenci diagnostické 3 %, v kompetenci profesně kultivující 3 %.

U všech kompetencí je patrné, že učitelé-experti mají vyšší hodnocení svých kompetencí než začínající učitelé, jejichž délka praxe je do 5 let. Začínající učitelé uvedli u některých kompetencí:

- **kompetence manažerská a normativní** – Za použití analýzy SWOT dokážu vytvořit podklady pro ŠVP),
- **kompetence diagnostická a intervenční** – Prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky dokážu stanovit prognózu školní úspěšnosti,

že se s nimi ještě nesetkali a proto je nemohou posoudit.

Tab. 33 Celkové vyhodnocení kompetencí – učitel-expert

UČITEL-EXPERT	zvládám výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedoved u posoudit
kompetence předmětová	44%	46%	7%	1%	2%
kompetence didaktická a psychodidaktická	91%	9%	0%	0%	0%
kompetence pedagogická	64%	34%	0%	0%	3%
kompetence diagnostická a intervenční	53%	42%	3%	0%	3%
kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	24%	44%	32%	0%	0%
kompetence manažerská a normativní	58%	42%	0%	0%	0%
kompetence profesně kultivující	44%	49%	4%	0%	3%

Tab. 34 - Celkové vyhodnocení kompetencí – začínající učitel

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL		zvládám m výborně	bez větších obtíží	s obtížemi	nezvládám	nedoved u posoudit
K1	kompetence předmětová	32%	28%	28%	12%	0%
K2	kompetence didaktická a psychodidaktická	8%	64%	20%	0%	8%
K3	kompetence pedagogická	0%	68%	32%	0%	0%
K4	kompetence diagnostická a intervenční	8%	68%	8%	0%	16%
K5	kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	24%	44%	32%	0%	0%
K6	kompetence manažerská a normativní	0%	44%	28%	8%	20%
K7	kompetence profesně kultivující	0%	68%	28%	0%	4%

Výzkumná otázka č. 2: Jakým způsobem se liší názory začínajících učitelů a učitelů-expertů na vlastní profesní kompetence?

V tabulce 35 jsou výsledky hodnocení pedagogů podle obecných kompetencí, jak je hodnotili v dotazníku známkami 1 – 4, kdy 1 znamená výborně a nedostatečné hodnocení.

Tabulka 36 je vyhodnocení kompetencí pomocí aritmetického průměru přes jednotlivé konkrétní dílčí kompetence. Toto vyhodnocení je přesnější. K jednotlivým možnostem:

- „zvládám výborně“ – jsem přiřadila hodnotu 1,
- „zvládám bez větších obtíží“ – jsem přiřadila hodnotu 2,
- „zvládám s obtížemi“ – jsem přiřadila hodnotu 3,
- „nezvládám“ – jsem přiřadila hodnotu 4,
- „nedovedu posoudit“ – jsem přiřadila hodnotu 5.

Dále jsem vypočítala aritmetický průměr za jednotlivé dílčí kompetence v rámci obecné kompetence a z těchto hodnot jsem získala aritmetický průměr za obecnou kompetenci

Pro učitele-experty je charakteristická i vyváženost jejich kompetencí, která se pohybuje dle tabulky 33 v rozmezí 1,19 - 1,32 a dle tabulky 34 v rozmezí 1,15 – 1,70. Začínající učitelé mají toto rozpětí širší dle tabulky 33 je rozpětí hodnot 1,60 – 2,80 a dle tabulky 34 je rozpětí hodnot 1,94 – 2,87.

Z dotazníků vyplývá, že učitelé-experti mají větší zkušenosti díky své dlouholeté pedagogické praxi a své kompetence zvládají kladněji ve smyslu jejich zvládnutí.

Tab. 35 – Vyhodnocení kompetencí - dotazník

Vyhodnocení kompetencí z dotazníku	učitel-expert	začínající učitel
kompetence předmětová	1,19	1,60
kompetence didaktická a psychodidaktická	1,39	2,20
kompetence pedagogická	1,00	1,80
kompetence diagnostická a intervenční	1,61	2,40
kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	1,26	1,60
kompetence manažerská a normativní	1,55	2,80
kompetence profesně kultivující	1,32	1,60
KOMPETENCE	1,33	2,00

Tab. 36 – Vyhodnocení kompetencí – aritmetický průměr

Vyhodnocení kompetencí průměrem	učitel- expert	začínající učitel
kompetence předmětová	1,70	2,20
kompetence didaktická a psychodidaktická	1,15	2,30
kompetence pedagogická	1,44	2,32
kompetence diagnostická a intervenční	1,59	2,44
kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	1,42	1,94
kompetence manažerská a normativní	1,41	2,87
kompetence profesně kultivující	1,65	2,37
KOMPETENCE	1,48	2,35

Z dotazníků vyplývá, že začínající učitelé mají problémy se zvládnutím některých kompetencí, jako jsou kompetence manažerská a normativní, kompetence předmětová, pedagogická.

Tab. 37 – Setříděné kompetence podle respondentů

Kompetence	učitel- expert	Kompetence	začínající učitel
kompetence didaktická a psychodidaktická	1,15	kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	1,94
kompetence manažerská a normativní	1,41	kompetence předmětová	2,20
kompetence sociální, psychosociální a komunikativní	1,42	kompetence didaktická a psychodidaktická	2,30
kompetence pedagogická	1,44	kompetence pedagogická	2,32
kompetence diagnostická a intervenční	1,59	kompetence profesně kultivující	2,37
kompetence profesně kultivující	1,65	kompetence diagnostická a intervenční	2,44
kompetence předmětová	1,70	kompetence manažerská a normativní	2,87
KOMPETENCE	1,48	KOMPETENCE	2,35

V tabulce je vidět, že začínající učitelé mají nižší hodnocení svých kompetencí než učitelé-experti.

V tabulce 37 je uveden setříděný přehled kompetencí podle toho, jak je jednotlivé skupiny pedagogů zvládají. Učitelé-experti nejlépe zvládají kompetence didaktické a psychodidaktická, dále manažerské a normativní a sociální, psychosociální a komunikativní. Ale začínající učitelé zvládají nejlépe kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, dále předmětové a didaktické a psychodidaktické.

13. Shrnutí výsledků

Z výsledků otázky č. 1 - Jak učitelé mateřské školy hodnotí úroveň svých profesních kompetencí vyplývá, že učitelé-experti zvládají všechny kompetence a to výborně nebo bez větších obtíží, důležitá je i jejich rovnováha. Ale přesto jsou kompetence, které nezvládají:

- kompetence předmětová, v oblasti informačních a komunikačních technologií.

Nejlepších výsledků dosahovali v kompetenci

- didaktické, kterou zvládali výborně nebo bez větších obtíží.
- Manažerské a normativní, kterou zvládali výborně nebo bez obtíží.

Celkově dosáhli učitelé-experti dle tabulky 36 průměrného hodnocení 1,48.

U začínajících učitelů je zvládání kompetencí nevyrovnané, neboť díky své krátké pedagogické praxi se ještě s některými kompetencemi nesetkali nebo je sami nedovedou ještě zvládnout. Díky jejich vysokoškolskému vzdělání si dokáží poradit s kompetencí předmětovou – informační a komunikativní technologie, dále s kompetencí sociální, psychosociální a komunikativní, kde se s nimi setkali během svých studií. Nejlepších výsledků dosahovali v kompetenci

- sociální, psychosociální a komunikativní,
- předmětové.

Nejslabších výsledků dosáhli v kompetenci:

- manažerské a normativní,
- diagnostické a intervenční.

14. Diskuse

Cílem empirické části předkládané práce bylo zjistit názory předškolních pedagogů na vlastní kompetence a porovnat je u dvou skupin respondentů a zjistit jak se od sebe vzájemně liší.

Pro výzkum této práce je klíčový pojem kompetence. Jeho vymezením se zabývá řada autorů:

- Vašutová (2002) uvádí, že kompetence je způsobilost, dovednosti či příslušnost nebo pravomoc.
- Veteška a Tureckiová (2008) definují pojem kompetence jako jedinečnou schopnost člověka rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů.
- Průcha (1997) je charakterizuje jako souboru profesních dovedností a dispozic.

Syslová (2013) uvádí, že rozvoj kompetencí není vnímán jako úkol určitého období, ale jako celoživotní proces. Utváření profesních kompetencí probíhá již v rámci přípravného vzdělávání na odborné střední škole a dále vysoké škole a následně další vzdělávání se utváří prostřednictvím vlastní praxe v mateřské škole.

V tomto výzkumu bylo vycházeno z modelu kompetencí Vašutové (2002), která uvádí specifické kompetence, které se vztahují přímo k profesi učitelky mateřské školy. Rozděluje kompetence do obecnějších kategorií podle jednotlivých učitelových rolí.

Výzkumný soubor byl získán na základě příležitostného výběru. Výzkumným vzorkem byli učitelé mateřských škol, jak začínající učitelé, tak učitelé-experti. Obě skupiny respondentů byly početně nevyvážené, začínajících učitelů bylo 25, čímž mohou být výsledky také zkreslené. Toto „omezení“ výzkumu si uvědomuji, vím, že nelze výsledky úplně zobecňovat na celou populaci, protože na to by byl potřeba ještě trochu větší vzorek, také početně vyrovnaný vzhledem k délce praxe.

Švaříček a Šed'ová (2007) poukazují na to, že učitelé vycházející ze škol nejsou dostatečně vybaveni na profesi učitele, nejsou ztotožnění s touto profesí a ani si nedokáží tuto profesi plně představit.

Výsledky výzkumu u začínajících učitelů ukázaly nižší míru naplnění jejich jednotlivých kompetencí. Chybí jim zkušenosti z praxe, nejsou dostatečně vybaveni na profesi učitele, proto

některé kompetence (např. kompetence manažerská a normativní, kompetence pedagogická, kompetence profesně kultivující) jsou zatím na nízké úrovni hodnocení. První roky profese učitele jsou hledáním vlastní cesty a učitel v tomto období není ještě dokonale připraven a postupně buduje vlastní identitu učitele.

Ericsson (2006) uvádí, že učitel-expert má výhodu v určité konkrétní oblasti díky dlouhodobé nebo intenzivní zkušenosti v praxi.

Výsledky výzkumu u učitelů-exportů potvrdily, že díky dlouhodobé pedagogické praxi jednotlivé kompetence zvládají, nemají zde velké obtíže. Jejich kompetence jsou zároveň vyvážené, tzn. že ovládají všechny kompetence. Ale učitel musí stále pracovat na své profesní identitě. Identita není nikdy hotová, ale usilovně získávána. Neutváří se jen jednou, ale je vytvářena neustále, protože identita musí neustále absorbovat nové zážitky a nové informace (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Závěr

Tato diplomová se zabývá názory předškolních pedagogů na vlastní kompetence ve vztahu k učitelské profesi a tyto názory porovnat u začínajících učitelů a učitelů-expertů.

V teoretické části byla nastíněna profese učitele, vymezen pojem kompetence v různých souvislostech a významech, představeny modely kompetencí podle různých autorů. Základem modelu kompetence pro empirickou část byl model kompetencí podle Vašutové (2002), které se vztahovaly přímo k profesi učitele mateřské školy. V další části teorie byl vymezen začínající učitel a učitel-expert, kdy kritériem pro vymezení byla vybrána délka pedagogické praxe. V této práci jsou definovány pojmy syndrom vyhoření a duševní hygiena, která slouží k udržení, prohloubení duševní rovnováhy. Dále navazuje mentoring, jehož úkolem je poskytovat profesní i osobnostní podporu, vedení i poradenství s cílem usnadnit profesní rozvoj.

V empirické části práce byl prezentován cíl výzkumu a stanoveny dvě výzkumné otázky. Dále byl popsán výzkumný soubor a použitý nástroj, to je dotazník. Následně byly prezentovány zjištěné výsledky provedeného výzkumu a byly zodpovězeny stanovené výzkumné otázky.

Byla zjištěna u obou skupina respondentů, začínající učitelé a učitelé-experti, rozdílná úroveň kompetencí na základě různé délky pedagogické praxe. Začínající učitelé, s délkou pedagogické praxe do 5 let, mají nižší míru jednotlivých kompetencí. U učitelů-expertů souvisela vyšší míra kompetencí s délkou jejich pedagogické praxe. Ze získaných odpovědí je patrné, že obě skupiny respondentů, začínající učitelé a učitelé-experti, na své identitě učitele chtějí nadále pracovat, vstřebávat nové zážitky a nové informace a tím rozvíjet svoje kompetence.

Je na každém z nás, zda chceme opravdu profesionálně růst, to znamená zdokonalovat se a celoživotně se vzdělávat a tím obohacovat nejen sami sebe, ale i své okolí.

Použité zdroje

BRUMOVSKÁ, Tereza a MÁLKOVÁ, Gabriela. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál. 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.

DELORSE, Jacquea a kol. (1997). *Učení je skryté bohatství : zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: Univerzita Karlova (Praha). Fakulta pedagogická. Ústav pro informace ve vzdělávání. 125 s.

ERICSSON, K. Anders, et al. (2006). The Influence of Experience and Deliberate Practice on the Development of Superior Expert performance. *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge : Cambridge University Press. 683-703 s.

GILLERNOVÁ, Ilona, MERTIN, Václav, (eds). (2003). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál. 230 s. ISBN 80-7178-799-X.

GAVORA, Peter. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk. (2001). Čtyři teze k tématu změna školy. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK PedF, **LI**(1), 25-41. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: file:///C:/Users/Domov/Downloads/Pedag_2001_1_04_%C4%8Cty%C5%99i_25_41.pdf

HORKÁ, Hana a SYSLOVÁ, (2011). *Zora. Studie k předškolní pedagogice*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. (2001). *Psychologie zdraví*. Vyd. 1. Praha: Portál. 279 s. ISBN 80-7178-551-2.

KYRIACOU, Chris. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

MÍČEK, Libor. (1980). *Autoregulační a sociální aspekty duševního zdraví*. 1. vyd. Praha: SPN. 183 s.

PALMER, Douglas J., et al. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*. Vol. 40, No. 1, 13-25 s.

PELCOVÁ, Naděžda a SEMRÁDOVÁ, (2014). Ilona. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, PRAUSOVÁ, Ilona a ŠTĚPÁNEK, Zdeněk. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Vyd. 1. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, Michaela a kol. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. 204 s. ISBN 978-80-7290-518-8.

PÍŠOVÁ, Michaela a kol. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita. 233 s. ISBN 978-80-210-6681-6. Dostupné také z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp36.pdf>

PÍŠOVÁ, Michaela. (2010). UČITEL - EXPERT: Přehled výzkumných trendů a jejich výsledků. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK PedF, LX(3-4), 47-58. ISSN 0031-3815. Dostupné také z: [file:///C:/Users/Domov/Downloads/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Domov/Downloads/P_2010_3_4_05_U%C4%8Ditel_47_58%20(2).pdf)

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. (2012). *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido. 119 s. ISBN 978-80-7315-234-5.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. (1997). *Moderní pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

SKUTIL, Martin a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.

SPIJKOVÁ, Vladimíra. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

STOCK, Christian. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. 1. vyd. Praha: Grada. 103 s. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-3553-5.

SYSLOVÁ, Zora. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Grada. 158 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠMELOVÁ, Eva a NELEŠOVSKÁ, Alena. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ Klára. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, Vlastimil a kol. (2002). *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido. 306 s. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, Vlastimil. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVINGALOVÁ, Dana. (2006). *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 82 s. ISBN 80-7372-105-8.

TSUI, Amy BM. (2005). *Expertise in Teaching: Perspectives and Issues*. Palgrave Macmillan. 167 – 189 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. (2007). *Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 461 s. ISBN 978-80-246-1318-5.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 51 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-077-3.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. (2008). *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí: kompetence v andragogice, pedagogice a řízení*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 140 s. ISBN 978-80-86723-54-9.

Seznam tabulek

Tab. 1: Aspekty v učitelství	23
Tab. 2: Věk respondentů	30
Tab. 3: Délka pedagogické praxe v mateřské škole	31
Tab. 4: Vzdělání respondentů	31
Tab. 5: Kompetence předmětová – učitel-expert	34
Tab. 6: Kompetence předmětová – začínající učitel	34
Tab. 7: Porovnání kompetence předmětové v %	35
Tab. 8: Porovnání kompetence předmětové – aritmetický průměr	35
Tab. 9: Kompetence didaktická a psychodidaktická – učitel-expert	36
Tab. 10: Kompetence didaktická a psychodidaktická – začínající učitel	37
Tab. 11: Porovnání kompetence didaktické a psychodidaktické v %	37
Tab. 12: Porovnání kompetence didaktické a psychodidaktické – aritmetický průměr	38
Tab. 13: Kompetence pedagogická – učitel-expert	39
Tab. 14: Kompetence pedagogická – začínající učitel	39
Tab. 15: Srovnání kompetence pedagogické v %	40
Tab. 16: Srovnání kompetence pedagogické – aritmetický průměr	40
Tab. 17: Kompetence diagnostická a intervenční – učitel-expert	41
Tab. 18: Kompetence diagnostická a intervenční – začínající učitel	42
Tab. 19: Porovnání kompetence diagnostické a intervenční v %	43
Tab. 20: Porovnání kompetence diagnostické a intervenční – aritmetický průměr	43
Tab. 21: Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel-expert	44
Tab. 22: Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – začínající učitel	45
Tab. 23: Porovnání kompetence sociální, psychosociální a komunikativní v %	45
Tab. 24: Porovnání kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – aritmetický průměr	46
Tab. 25: Kompetence manažerská a normativní – učitel-expert	47
Tab. 26: Kompetence manažerská a normativní – začínající učitel	48
Tab. 27: Porovnání kompetence manažerské a normativní v %	48
Tab. 28: Porovnání kompetence manažerské a normativní – aritmetický průměr	48
Tab. 29: Kompetence profesně kultivující – učitel-expert	49
Tab. 30: Kompetence profesně kultivující – začínající učitel	50
Tab. 31: Porovnání kompetence profesně kultivující v %	50

Tab. 32: Porovnání kompetence profesně kultivující – aritmetický průměr	51
Tab. 33: Celkové vyhodnocení kompetencí – učitel-expert	52
Tab. 34: Celkové vyhodnocení kompetencí – začínající učitel	52
Tab. 35: Vyhodnocení kompetencí – dotazník	53
Tab. 36: Vyhodnocení kompetencí – aritmetický průměr	54
Tab. 37: Setříděné kompetence podle respondentů	54

Seznam obrázků

Obr. 1: Kompetence mentora	27
----------------------------------	----

Příloha

Vážená paní učitelko,

Jmenuji se Dolívková Jitka, ve své diplomové práci se věnuji profesním kompetencím učitelů mateřských škol. Do rukou se Vám dostává dotazník, který by měl zmapovat profesní kompetence učitelek. K tomu však potřebuji znát Vaše názory a zkušenosti, které máte s vlastními profesními kompetencemi ve své práci.

Prosím, abyste dotazník vyplňovaly samy za sebe, bez předchozí domluvy s ostatními učitelkami. Dotazník lze vyplňovat jak písemně, tak elektronicky. V písemné podobě označte zvolenou odpověď křížkem, v elektronické verzi odpověď zvýrazněte písmenem X.

Informace získané touto cestou budou zpracovány anonymně. Vyplněné dotazníky si vyzvednu osobně nebo je zašlete na e-mailovou adresu: dolivkovajitka@seznam.cz.

Jsem si vědoma toho, že vyplnění znamená nárok na Váš čas, ale pevně věřím ve Vaši spolupráci. Mnohokrát Vám děkuji za sdělení Vašich zkušeností a za čas vynaložený na vyplňování dotazníku.

Děkuji

Dolívková Jitka

DOTAZNÍK

	Zvládám výborně	Zvládám bez větších obtíží	Zvládám s obtížemi	Nezvládám	Nedovedu posoudit
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií					
Dokážu posoudit aktuální zdravotní stav dítěte a zajistit potřebná opatření					
Dokážu při své práci v MŠ uplatnit znalosti z různých oborů					
Dokážu reagovat na aktuální potřeby dítěte					
Dokážu rozvíjet komunikaci s dítětem, mezi dětmi, ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě					
Dokážu stanovit očekávané výstupy v kontrolovatelné podobě (tj. v podobě konkrétních vědomostí, dovedností a postojů					
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí					
Dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi					
Jsem schopen/schopna identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování					
Jsem schopen/schopna identifikovat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání, a to jak u dětí, tak i u dospělých, znám možnosti jejich prevence a nápravy					
Jsem schopen/schopna sebereflexe					
Jsem vždy upravený/upravená a vhodně oblečený/oblečená pro pedagogickou práci					
Mám kultivované vystupování					
Mám neustálý přehled o dětech, soustavně zajišťuji jejich bezpečí					
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové činnosti					
Mám předpoklady pro kooperaci					
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti tělesné výchovy					

	Zvládám výborně	Zvládám bez větších obtíží	Zvládám s obtížemi	Nezvládám	Nedovedu posoudit
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti hudební výchovy					
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické znalosti v oblasti výtvarné výchova					
Mám zájem o oblast kultury a tvorby pro děti a dostatečně se v nich orientuji					
Mám základní přehled o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese					
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy					
Metodicky správně používám prostředky pedagogické diagnostiky					
Na základě analýzy prostředí dokážu identifikovat možnosti a meze vlivu školního a mimoškolního prostředí					
Na základě stanovených kritérií dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině					
Na základě znalostí podmínek mateřské školy, ve které učím, umím navrhnout evaluační systém, stanovit kritéria a indikátory hodnocení					
Na základě analýzy umím zhodnotit úroveň rozvoje dítěte, a to vzhledem k úrovni prováděné činnosti					
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen/schopna zprostředkovat jejich řešení					
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě					
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to v souladu s RVP PV a v návaznosti na ŠVP konkrétní MŠ					
Ovládám různé formy vzdělávání a uplatňuji je při práci s dětmi (individuální, skupinová, frontální)					

	Zvládám výborně	Zvládám bez větších obtíží	Zvládám s obtížemi	Nezvládám	Nedovedu posoudit
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví					
Ovládám základní alternativní didaktické postupy					
Podílím se na utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě					
Prostřednictvím metod pedagogické diagnostiky dokážu stanovit prognózu školní úspěšnosti					
Při práci s dětmi dokážu využít vhodnou motivaci					
Při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte dokážu zaujmout odborné stanovisko					
S ohledem na možnosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dovedu uzpůsobit výběr prostředků výchovy					
Umím pracovat s RVP PV i ŠVP					
Umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy					
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči					
Uplatňuji různé metody vzdělávání					
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí					
V logické návaznosti na vyhodnocení pokroků u dětí dokážu stanovit další postup (s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti)					
V případě potřeby umím poskytnout radu rodičům a navrhnout preventivní opatření					
V souladu se stanovenými očekávanými výstupy ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk					
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě pokroků u dětí, a to s ohledem na jejich individuální rozvojové možnosti					

	Zvládám výborně	Zvládám bez větších obtíží	Zvládám s obtížemi	Nezvládám	Nedovedu posoudit
Výsledky pedagogické práce vyhodnocuji na základě sebehodnocení (metodika k přípravě a vedení pedagogické činnosti, na jejímž základě provádím sebehodnocení)					
Za použití analýzy SWOT dokážu vytvořit podklady pro ŠVP					
Zvládám připravit vzdělávací nabídku v souladu s ŠVP					

Vaše další vyjádření a doplnění k dotazníku (nepovinné):

Ohodnoťte prosím následující kompetence známkami 1 – 4, podle toho, jak dobře si myslíte, že je zvládáte (1=nejlepší, 4=nejhorší)

	1	2	3	4
Kompetence předmětová				
Kompetence didaktická a psychodidaktická				
Kompetence pedagogická				
Kompetence diagnostická a intervenční				
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní				
Kompetence manažerská a normativní				
Kompetence profesně kultivující				

Věk:

Délka pedagogické praxe v MŠ:

Nejvyšší dosažené vzdělání v oboru učitelství pro mateřské školy:

- a) středoškolské
- b) vysokoškolské – nižší (bakalářské)
- c) vysokoškolské – vyšší (magisterské)
- d) nejsem kvalifikovaná