

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

# **Tvorba metodiky evaluace a autoevaluace u pedagogických pracovníků mateřských škol**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Marie Rybářová, DiS.  
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení  
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.  
Oponent práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



## Zadání diplomové práce

**Autor:** Marie Rybářová, DiS.

Studium: P16K0352

Studijní program: N7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika rehabilitační činnosti a management speciálních zařízení

**Název diplomové práce:** **Tvorba metodiky evaluace a autoevaluace u pedagogických pracovníků mateřských škol.**

Název diplomové práce AJ: The creation of the evaluation and self-evaluation methodology of pedagogical workers in nursery schools.

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Diplomová práce se bude v teoretické části zabývat problematikou evaluace a autoevaluace v předškolním vzdělávání se zřetelem na metody a oblasti hodnocení. Pozornost bude věnována především hodnocení pedagogických pracovníků jako zásadních činitelů v procesu výchovy a vzdělávání. Praktická část bude obsahovat dotazníkové šetření, které bude dokumentovat způsoby a formy hodnocení pedagogických pracovníků mateřských škol a jejich názory na tuto problematiku. Zároveň bude tato část zaměřena na kvalitativní rozbor vycházející z rozhovorů s pedagogy a z vlastní zkušenosti z konkrétních mateřských škol. Záměrem práce bude vytvořit efektivní metodiku hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání.

1) BEČVÁŘOVÁ, Zuzana: Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 176 s. ISBN 978-80-7367-221-8 2) LHOTKOVÁ, Irena, TROJAN, Václav, KITZBERGER, Jindřich: Kompetence řídicích pracovníků ve školství. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 104 s. ISBN 978-80-7357-899-2 3) LHOTKOVÁ, Irena, ŠNÝDROVÁ, Ivana, TURECKIOVÁ, Michaela: Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2013. 98 s. ISBN 978-80-7478-349-4 4) TROJANOVÁ, Irena: Ředitel a střední management školy. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3 5) TROJANOVÁ, Irena: Vedení lidí ve školách a školských zařízeních. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

### Prohlášení

Prohlašuji, že předložená práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Hradci Králové dne .....

.....

Jméno a příjmení

## Poděkování

Děkuji všem, kteří mi byli nápomocni při zpracovávání této práce. Zvláště bych pak chtěla poděkovat PhDr. Miroslavě Javorské, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracovávání práce.

## ANOTACE

RYBÁŘOVÁ, M. *Tvorba metodiky evaluace a autoevaluace u pedagogických pracovníků mateřských škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 125 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se v teoretické části zabývá problematikou evaluace a autoevaluace pedagogických pracovníků se zřetelem na oblast předškolního vzdělávání. Pozornost je věnována osobnosti učitele mateřské školy jakožto zásadnímu činiteli v procesu výchovy a vzdělávání a faktorům, které zásadním způsobem ovlivňují jeho práci. Dále jsou zde řešeny metody a oblasti hodnocení pedagogických pracovníků mateřských škol. Kvalitativní výzkumné šetření v praktické části této práce vychází ze zúčastněného pozorování a z rozhovorů s pedagogickými pracovníky dvou konkrétních mateřských škol. Kvantitativní výzkum je založen na dotazníkovém šetření, které dokumentuje způsoby a formy hodnocení učitelů a asistentů v mateřských školách a jejich názory na tuto problematiku. Závěr diplomové práce je zaměřen na pozitiva a negativa způsobů a forem hodnocení, která ovlivňují efektivitu práce pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání.

Klíčová slova: *autoevaluace, efektivita práce, evaluace, mateřská škola, pedagogický pracovník, předškolní vzdělávání*.

## ANNOTATION

RYBÁŘOVÁ, M. *Creation of evaluation and self-evaluation methodology for pedagogical staff*. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2018. 125 pp. Diploma thesis.

The diploma thesis deals with the issue of evaluation and self-evaluation for pedagogical staff in the theoretical part with regard to the area of pre-school education. The attention is paid to the personality of the kindergarten teacher as a key actor in the process of education and training and to the factors that have a major impact on his work. There are also solved methods and areas of pedagogical staff evaluation. The qualitative research survey in the practical part of this work is based on the involved observation and on interviews with pedagogical staff of two specific kindergartens. The quantitative research is based on a questionnaire survey that documents the ways and forms of evaluation of teachers and assistants in kindergartens and their views on this issue. The conclusion of the thesis is focused on the positives and negatives of the ways and forms of evaluation which affect the effectiveness of pedagogical work in pre-school education.

Keywords: self-evaluation, work efficiency, evaluation, kindergarten, pedagogical staff, pre-school education

## OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Osobnost učitele mateřské školy .....	11
1.1. Kdo je učitel mateřské školy .....	11
1.2. Profesionální kompetence učitele mateřské školy .....	13
1.2.1. Kompetence předmětové .....	15
1.2.2. Kompetence didaktické a psychodidaktické .....	15
1.2.3. Kompetence pedagogické .....	16
1.2.4. Kompetence diagnostické a intervenční .....	16
1.2.5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní .....	17
1.2.6. Kompetence manažerské a normativní .....	17
1.2.7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující .....	18
1.3. Osobnostní vlastnosti učitele mateřské školy .....	18
1.3.1. Lidskost.....	20
1.3.2. Spravedlnost.....	20
1.3.3. Moudrost a poznání .....	21
1.3.4. Schopnost komunikovat.....	22
1.4. Sebereflexe učitele mateřské školy.....	26
2. Faktory ovlivňující roli učitele v mateřské škole .....	28
2.1. Osobnost dítěte v mateřské škole .....	28
2.1.1. Dvouleté děti v mateřské škole .....	29
2.1.2. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole .....	31
2.1.3. Děti nadané v mateřské škole .....	33
2.2. Osobnost ředitele mateřské školy .....	33
2.2.1. Pracovní pozice ředitele mateřské školy.....	34
2.2.2. Práva a povinnosti ředitele mateřské školy.....	35

2.2.3.	Vedení zaměstnanců .....	37
2.2.4.	Kontrolní činnost ředitele mateřské školy a řešení konfliktů .....	38
2.3.	Motivace učitele a prostředí mateřské školy .....	40
2.3.1.	Motivace pracovníků ve školství .....	40
2.3.2.	Prostředí mateřské školy .....	42
2.4.	Supervize jako cesta k sebepoznání.....	46
2.4.1.	Druhy a formy supervize .....	47
2.4.2.	Zodpovědnost a úkoly v supervizi .....	50
2.4.3.	Dělení supervize z hlediska vztahu mezi supervidovanými .....	51
2.4.4.	Supervize ve školství .....	55
3.	Evaluační a autoevaluační v mateřské škole jako nástroj zabezpečování kvality	58
3.1.	Základní vymezení pojmů .....	58
3.1.1.	Evaluační nástroj.....	59
3.1.2.	Evaluační .....	60
3.1.3.	Autoevaluační .....	63
3.2.	Interní a externí hodnocení .....	64
3.2.1.	Interní hodnocení mateřské školy .....	64
3.2.2.	Externí hodnocení mateřské školy .....	67
3.3.	Oblasti a metody hodnocení .....	68
3.3.1.	Oblasti hodnocení .....	69
3.3.2.	Metody hodnocení .....	70
II	PRAKTICKÁ ČÁST .....	73
4.	Metodika práce .....	73
4.1.	Cíl práce.....	73
4.2.	Výzkumné otázky .....	73
4.3.	Hypotézy.....	74
4.4.	Strategie výzkumného šetření.....	74



4.5. Metody získávání a vyhodnocování údajů .....	75
4.6. Organizace práce .....	77
5. Analýza výzkumného šetření .....	78
5.1. Zúčastněné pozorování .....	78
5.1.1. MŠ speciální Kolín .....	78
5.1.2. MŠ Kuřátka Nučice .....	80
5.2. Rozhovory s pedagogickými pracovníky .....	80
5.3. Dotazníkové šetření .....	83
6. Shrnutí výsledků výzkumného šetření .....	110
7. Návrh autoevaluačních a evaluačních postupů v mateřských školách.....	112
7.1. Návrh efektivních evaluačních postupů v MŠ.....	112
7.2. Návrh efektivních autoevaluačních postupů v MŠ.....	114
7.3. Diskuse .....	115
Závěr.....	117
Seznam použité literatury .....	118
Seznam elektronických zdrojů .....	122
Seznam grafů.....	124
Seznam příloh.....	125

## ÚVOD

Předškolní vzdělávání má klíčový význam při utváření osobnosti dítěte a zásadně ovlivňuje jeho další úspěšnost či neúspěšnost v následujících etapách vzdělávání. Z toho plyne, že je nutné zajistit jeho dostupnost a především kvalitu. Kvalitní vzdělávání mohou zajistit jen kvalitní pedagogičtí pracovníci. Když se řekne kvalitní pedagog, představíme si spoustu věcí, které by měl učitel zvládat a hodně osobnostních vlastností, kterými by měl disponovat. Nicméně ať nahlížíme na toto povolání z kterékoliv strany, měli bychom vidět v první řadě člověka, který se snaží být prospěšný předškolním dětem. Předpokladem pozitivního přijetí dítěte je v tomto případě i schopnost sebepoznání a uvědomění si významu vlastní práce. Ke schopnosti sebepoznání napomáhají dobře nastavené procesy autoevaluace a evaluace v mateřských školách. Cílem diplomové práce je vytvoření určitého návodu, souboru postupů, které budou efektivní při hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání. Celá práce je rozdělena do šesti částí. První část se zabývá osobností učitele mateřské školy. Druhá část je věnována faktorům, které ovlivňují roli učitele v mateřské škole. Zároveň se zabývá osobností dítěte a jedna z dílčích kapitol je věnována supervizi jako cestě k sebepoznání. Třetí část definuje autoevaluaci a evaluaci v mateřské škole spolu s metodami a oblastmi hodnocení. Ve čtvrté části jsou stanoveny především cíle práce a metody výzkumného šetření. Část pátá analyzuje výzkumné šetření prostřednictvím zúčastněného pozorování, rozhovorů a dotazníkového šetření mezi pedagogickými pracovníky mateřských škol. Poslední část představuje shrnutí výsledků tohoto šetření spolu s návrhem postupů při sebehodnocení a hodnocení učitelů a asistentů v mateřských školách.

# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Osobnost učitele mateřské školy

V úvodu této kapitoly bych ráda vymezila význam pojmu osobnost. Jak uvádí Čáp a Mareš, v běžné řeči se často užívá výrazu osobnost k označení těch, kteří mají určité společenské postavení, jejichž vlastnosti jsou považovány za mimořádné. V psychologii označujeme jako osobnost kteréhokoli člověka. Psychologický význam pojmu osobnost tedy nezahrnuje hodnotící hledisko (Čáp, Mareš, 2007). Učitel, na rozdíl od jiných profesí, působí celou svojí osobností. Podle Holečka se učitel často stává pro své žáky celoživotním vzorem a příkladem, který napodobují nejen v jeho pozorovatelném chování, ale také v jeho způsobu života, přebírají jeho životní postoje, hodnoty, názory (Holeček, 2014). „*Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností*“ (Kořa in Vališová, Kasíková a kol., 2007, str. 16). S tímto názorem se ztotožňuje Syslová, která uvádí, že učitel v každém typu a stupni školy spoluvytváří hodnotový systém dětí a žáků, ovlivňuje vznik jejich zájmů a rozvoj jejich osobnosti. Učitel mateřské školy však působí v tomto ohledu na děti nejsilněji, protože v předškolním věku se zakládají dovednosti, které mají trvalý charakter (Syslová, 2013). Učitel mateřské školy by měl být tedy osobností zralou, kterou charakterizují autoři Hartl, Hartlová jako osobnost, která umí vyjadřovat vlastní pocity, myšlenky, přání a potřeby, dokáže odkládat uspokojení, ovládat negativní pocity a impulzivní jednání. Také dovede naslouchat pocitům a potřebám druhých, umí vyjednávat a řešit problémy. Zvládne přijímat kritiku, učí se z vlastních zkušeností i ze zkušeností druhých (Hartl, Hartlová, 2010).

### 1.1. Kdo je učitel mateřské školy

Podle Průchy, Walterové a Mareše je učitel jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický odborník. Spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. V interakci s prostředím a se žáky působí v zájmu jejich komplexního rozvoje (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Má-li učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být, jak zmiňuje Helus, sám rozvinutou osobností (Helus, 2009). Jak uvádí Kořa, učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání, které znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí (Kořa in Vališová, Kasíková a kol., 2007). Svobodová, Vítečková a kol., se

vyjadřují o tom, že pokud přeneseme definici učitele do prostředí mateřské školy, hovoříme především o učitelce, která je považována za člověka se širokou škálou dovedností (hra na hudební nástroj, malování aj.). Učitelky by měly vědět, jaké potřeby a zájmy dítě předškolního věku má, co je charakteristické pro stupeň jeho vývoje. Dítě v mateřské škole je odkázáno na dospělé, což klade na učitelky velkou odpovědnost. Do popředí se tak dostávají i osobnostní rysy učitelky, které mohou upozornit na některá rizika ohrožující respektující přístup k dítěti (např. ovládnutí, mocenské zacházení, manipulace). Učitel mateřské školy by měl být také představitelem hodnot lidskosti a demokracie. Zároveň je důležité dobře rozumět sociálnímu vývoji dítěte v předškolním věku a pozitivně tento vývoj podporovat (Svobodová, Vítečková a kol., 2017). Nesmíme opomenout odborné vzdělání učitelů mateřských škol. Můžeme tak hovořit o pedagogické způsobilosti učitele mateřské školy. Jak uvádí Syslová, pedagogická způsobilost je vlastně synonymem pro pojem kvalifikace. Existují dva rozměry kvalifikace – profesní a právní (Syslová, 2013). Profesní rozměr se může vydefinovat jako „*způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě*” (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 110 – 111). Syslová toto označuje jako profesní kompetence, které jsou nutné k výkonu učitelké profese (Syslová, 2013). Právní aspekt je určen zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů mateřských škol. Podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění, mohou získat učitelé mateřských škol v současné době kvalifikaci:

„a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,*

b) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*

c) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*

d) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a*

vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo

g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.” (Zákony pro lidi, online)

## 1.2. Profesní kompetence učitele mateřské školy

Profesní kompetence jsou pojmem pro mnohé učitele mateřských škol ne zcela jasným. Nejsou si jistí, jakými kompetencemi vlastně disponují a v jaké míře. Myslím si, že mnohem bližší je jim pojem klíčové kompetence, který je notoricky známý z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Zde jsou klíčové kompetence definovány především ve vztahu k optimální vybavenosti předškolního dítěte opouštějícího mateřskou školu. Nejprve se tedy pokusím definovat pojem kompetence v obecné rovině. Veteška a Tureckiová uvádí, že pojem kompetence chápeme jako pravomoc o něčem rozhodovat, tedy

jako „soubor rozhodovacích pravomocí, ze kterých vyplývá odpovědnost za důsledky rozhodnutí“. (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 25). Jak dále oba autoři uvádí, kompetenci v odborné terminologii vysvětlujeme nejčastěji jako „soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací, jež mu umožňují osobní rozvoj“. (Veteška, Tureckiová, 2008, str. 27). Mertin a Gillernová definuje profesní kompetence učitele mateřské školy jako soubor všech dovedností (Mertin, Gillernová, 2015). Dalším odborníkem, který se zabývá profesními kompetencemi učitele mateřské školy, je Syslová. Uvádí, že profesní kompetence jsou „komplexní způsobilostí k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky“. (Syslová, 2013, str. 30).

V souvislosti s profesními kompetencemi se také můžeme setkat s pojmem standardy kvality učitele. Byly vytvořeny nejen v ČR, ale i v řadě zemí EU, v USA, Austrálii. Jak uvádí Syslová, východiskem tvorby standardů kvality učitele jsou četné výzkumy, které určují klíčové prvky kvality učitele. Profesní standardy jsou formulovány jako profesní kompetence. Bývají označovány východiskem zejména pro vzdělání učitelů, jejich profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení. Koncepce profesních standardů jsou poté v různých zemích odlišné v závislosti na tom, jak je pojata učitelská profese v dané zemi. Přestože jsou přístupy různé, můžeme identifikovat spoustu společných rysů – např. kompetence, které se vztahují k efektivnímu vzdělávání, k oblasti sociálních vztahů nebo k oblasti celoživotního profesního rozvoje (Syslová, 2013). V letech 2000 – 2001 došlo ke schválení projektu „Podpora práce učitelů“. Jeho podstatným výstupem byly právě profesní standardy, a to v podobě klíčových kompetencí učitele (Vašutová a kol., 2004). Jak uvádí Syslová, „model profesních kompetencí byl vytvořen na základě tzv. Delorova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání“. (Delors a kol. 1996 in Syslová 2013, str. 39).

Jedná se o cíle:

- učit se poznávat – spočívá v tom, učit děti kritickému myšlení, nechat zaznít názory dětí, učit děti naslouchat si, pomáhat, ale i hájit své názory. Umožnit dětem hledání, bádání a experimentování a nepředkládat jim hotové poznatky a odpovědi na otázky,
- učit se jednat – spočívá v tom, umožnit dětem, aby si samy vyzkoušely, řešily a prováděly činnosti,

- učit se žít společně – spočívá v tom, abychom podpořili děti, aby měly respekt k ostatním lidem, úctu k jiným, k toleranci k jinakostem. Učitel by měl podporovat co nejširší různorodost ve skupině dětí, která se může týkat např. jejich věku, mentálních schopností, odlišností v kultuře či náboženském životě jejich rodin,
- učit se být – spočívá v tom, že učitel vede dítě k odpovědnosti, k rozvoji jeho sebeúcty a sebevědomí. Díky tomu se stává nezávislým člověkem, který má vlastní názor a umí přijmout odpovědnost za své chování (Syslová, 2013).

Jádrem profesního standardu, jak uvádí Syslová, je v tomto modelu sedm kompetencí. Významné bylo především definování profesních kompetencí vztahujících se k profesi učitele mateřské školy (Syslová, 2013). Se Syslovou souhlasí i Svobodová, Vítečková, jež vymezují stejnou strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele mateřské školy.

#### 1.2.1. Kompetence předmětové

Učitel mateřské školy, který je vybaven těmito kompetencemi má osvojené teoretické i odborné znalosti z oboru předškolní pedagogika a dalších příbuzných věd. Tyto znalosti dokáže transformovat do výchovně – vzdělávací činnosti a umí vytvářet mezipředmětové vztahy. Dále by měl disponovat mnohostrannými dovednostmi ve všech výchovných oblastech (hudební, tělesné, výtvarné, estetické, dramatické) a nesmíme opomenout též vědomosti z oblasti mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd, kulturně historické a environmentální. Výše uvedené výchovné oblasti umí dobrý učitel propojovat v průběhu dne tak, aby bylo vzdělávání pro děti zábavné a celistvé. Neméně podstatný je tedy i dostatek kreativity, fantazie, originality a tvořivosti, čímž dokáže vzbudit zájem dítěte. Nesmíme opomenout, že s dítětem by měl být pedagog schopen jednat na partnerské úrovni a zaujmout jej vlastním zájmem o nabízenou tematiku (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

#### 1.2.2. Kompetence didaktické a psychodidaktické

Jak uvádí Syslová, učitel zvládá taktiku výchovy a učení, a to jak teoreticky, tak prakticky. Dovede využívat metodiku výchovně – vzdělávacích činností a je umí ji přizpůsobit individuálním potřebám dětí a zároveň požadavkům konkrétní školy. Zná rámcový vzdělávací program a umí vytvořit školní vzdělávací program, má znalosti o teoriích hodnocení a zvládne používat hodnotící nástroje vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí, dovede využívat informační a komunikační technologie (Syslová, 2013). Svobodová, Vítečková toto pojetí kompetencí přenáší na učitele mateřské školy. Znamená to

pro ně, že promyšleně připravují obsahovou stránku činností, zajišťují vhodné pomůcky, organizují přípravu a jsou dostatečně vybavené v oblasti praktických dovedností. Učitel mateřské školy je schopný nabídnout dětem kvalitní činnosti a umí využívat metodický i didaktický materiál (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

### 1.2.3. Kompetence pedagogické

Syslová uvádí, že učitel zvládne ovládat procesy a podmínky výchovy v obou rovinách – teoretické i praktické, podporuje rozvoj individuálních potřeb dětí v oblasti zájmů, má zároveň znalosti o právech dítěte a tyto respektuje je ve své práci pedagoga (Syslová, 2013). Svobodová, Vítečková k tomu doplňují, že učitel mateřské školy by měl mít vlastní styl práce a nabízet dětem systematickou a promyšlenou činnost, zároveň být i dobrým improvizátorem v nepřipravených situacích. Učitel by měl vytvářet mezi dětmi pozitivní emoční atmosféru, podněcovat dětskou zvědavost a zájem o činnosti, být autentický a projevovat zájem o dítě. Autorky vyzdvihují potřebu v co největší míře zařazovat prožitkové, situační, kooperativní učení, protože pro dítě v předškolním věku je toto nejúčinnější formou při získávání vědomostí a dovedností. Nesmíme přitom opomenout, že učitel v předškolním vzdělávání působí na chování dítěte, na rozvoj jeho osobnosti, morálních vlastností prostřednictvím všech činností, které se v průběhu dne v mateřské škole odehrávají. Prožitky dítěte jsou poté základem jeho dlouhodobých postojů nejen ke vzdělávání, ale i k životní realitě obecně (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

### 1.2.4. Kompetence diagnostické a intervenční

Učitel zvládne využít prostředky pedagogické diagnostiky na základě toho, že zná individuální předpoklady dětí a jejich vývojové zvláštnosti. Umí diagnostikovat sociální vztahy ve skupině dětí – školní třídě, je kompetentní identifikovat děti se specifickými vzdělávacími potřebami a zároveň i děti nadané. Těmto umí přizpůsobit výchovně – vzdělávací činnost včetně použití vhodných metod. Je dále schopen rozeznat sociálně patologické projevy u dětí, zná možnosti jejich prevence a nápravy, dokáže řešit výchovné situace a problémy (Syslová, 2013). Ve vztahu k učiteli mateřské školy Svobodová, Vítečková ještě přidávají, že by měl znát specifika předškolního věku a na základě těchto znalostí respektovat potřeby a vývojové zvláštnosti dětí. Měl by jim nabízet skupinové nebo individuální činnosti tak, aby docházelo k naplňování všech jejich potřeb (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).



### 1.2.5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

V rámci těchto kompetencí se učitel zvládá podílet se na vytváření pozitivního klimatu ve školní třídě i ve škole, a to na základě znalostí sociálních vztahů dětí a kolegů. Dobře se orientuje v náročných sociálních situacích a umí najít a poskytnout jejich řešení. Zároveň ovládá prostředky pedagogické komunikace, umí použít efektivní způsoby komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci dítěte, vyzná se v problematice rodinné výchovy (Syslová, 2013). Svobodová, Vítečková dodávají, co výše uvedené navíc znamená pro učitele mateřské školy. Učitel mateřské školy by si měl uvědomit, že kolektiv dětí ve třídě tvoří malou sociální skupinu, charakteristickou sítí sociálních vztahů a interakcí v situacích, jejichž řešení je obvykle v rukou učitelky nebo je ovlivněno jejím postojem a jednáním. Za zcela zásadní autorky považují přijímat dítě jako citlivého partnera, respektovat ho a vytvářet mu co největší prostor pro samostatnost, aby se mohlo samo rozhodnout např. při řešení situací (Svobodová, Vítečková a kol. 2017). Kořátková upozorňuje, že předškolní pedagog by měl umět vést s dítětem empatický rozhovor, měl by být zvýšeně vnímavý, být schopen porozumění a přijetí. Učitel by měl umět z mimoslovního chování dítěte hlouběji porozumět prožitkům dětí (Kořátková, 2008).

### 1.2.6. Kompetence manažerské a normativní

Učitel má osvojeny základní znalosti z oblasti zákonů a dalších norem, které se vztahují k výkonu učitelké profese. Orientuje se v politice vzdělávání, je schopen reflektovat svoji práci, vede agendu dětí s jejich pokroky ve vzdělávání, ovládá další administrativními úkony, vede třídní dokumentaci, řídí a organizuje výchovně – vzdělávací proces, má schopnostmi a dovednostmi organizovat nadstandardní aktivity pro děti. Ovládá týmovou práci a zvládne vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci, podílí se na rozvojové strategii školy a umí vytvářet projekty spolupráce (Syslová, 2013). Svobodová, Vítečková konkretizují, že pro učitele mateřské školy výše uvedené znamená především schopnost pružně reagovat na potřeby dětí, rodičů a zaměstnanců školy. Dále je schopen upravovat podmínky a organizovat činnosti tak, aby optimálně napomáhaly naplňování cílů ve školním vzdělávacím programu, přizpůsobuje je situacím, které v mateřské škole mohou nastat. Dále autorky uvádí, že do těchto kompetencí patří i podpora profesního růstu kolegů a jejich motivace k další práci, což platí především pro vedoucí pracovníky mateřských škol. Učitel dále soustavně pracuje na utváření vztahů mezi školskou, rodičovskou a ostatní veřejností. Připomínají také, že učitel mateřské školy by se měl dobře orientovat v grantové politice, která je dnes velkou příležitostí pro financování škol (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

### 1.2.7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel má velký rozsah všeobecných znalostí, které dokáže vhodně přenášet na děti, stává se reprezentantem profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, vhodně argumentuje proto, aby obhájil své pedagogické postupy, má předpoklady pro spolupráci s kolegy, je schopen reflexe a sebereflexe, umí k tomu uplatnit nástroje autodiagnostiky a sebehodnocení a hodnocení výkonů různými subjekty, bere v potaz vzdělávací potřeby a zájmy dětí (Syslová, 2013). Autorky Svobodová, Vítečková k tomu dodávají, že učitel má tendence rozšiřovat si všeobecný i profesní rozhled. Má přehled o možnostech dalšího vzdělávání, aktivně a systematicky se do něho zapojuje a obětuje mu částečně i svůj volný čas. Provádí sebereflexi, přemýšlí o svém chování a jednání a snaží se je posunout. Snaží se předcházet syndromu vyhoření, aktivně provozuje své koníčky, zajímá se o techniky relaxace a psychohygieny (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Utváření všech profesních kompetencí probíhá v rámci vzdělávání. Vzděláváním získává učitel mateřské školy teoretické, ale i praktické znalosti. Praktické znalosti jsou potom získávány především na praxích, násleších apod. Profesní kompetence se potom dále utvářejí prostřednictvím působení v mateřské škole v roli učitele. Jak uvádí Syslová, profesní kompetence se utvářejí zároveň sebereflexí a reflexí vzdělávací reality (Syslová, 2013). Průcha, Walterová a Mareš považují profesní sebereflexi učitelů dokonce za nezbytnou podmínku jejich odborného růstu. Pokládají ji za vnitřní proces, který učiteli pomáhá analyzovat a hodnotit jeho pedagogické aktivity, názory a postoje a toto hodnocení využívat ke zdokonalování jejich práce (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Syslová hovoří o pojmu metakompetence, který pomáhá učiteli mateřské školy poznat sama sebe, aby si uvědomil požadavky, které jsou na něho kladeny a zároveň to, jak by měl tyto požadavky plnit (Syslová, 2013).

### 1.3. Osobnostní vlastnosti učitele mateřské školy

Profesní kompetence včetně požadavků na kvalifikaci učitele mateřské školy však říkají jen velmi málo o osobnosti učitele jako takového. Jak uvádí Burkovičová „*všechno, co od učitelky v mateřské škole očekávají děti, rodiče i společnost, tedy profesní činnosti týkající se péče o dítě se v mateřské škole děje prostřednictvím osobnosti učitelky MŠ.*“ (Burkovičová, 2013, str. 16). Musíme si uvědomit, že učitelka mateřské školy bývá první osobou, kromě rodiny a blízkých známých, s níž se dítě pravidelně setkává.

S Burkovičovou se shoduje Opravilová, která hovoří o velké specifčnosti profese učitele mateřské školy. Tato specifika jsou autorkami vnímána ve více oblastech. Jsou to zejména oblasti: oblast individuálních osobnostních rysů a charakterových vlastností, etické hledisko, odbornost (dosažená prostřednictvím vzdělání) a také souběžné působení dvou učitelek (Opravilová, 2016). Přestože tedy existuje, jak uvádějí autorky, více hledisek, ve kterých je profese učitele v mateřské škole specifická, myslím si, že tyto aspekty převážně souvisí právě s osobností pedagoga. Už když člověk volí svoji budoucí profesní dráhu, měl by přemýšlet o tom, jestli mu jím vybraná profese bude blízká, což velmi ovlivňují právě jeho osobnostní vlastnosti. Dle Opravilové je pro děti velmi významné, aby učitelka byla k dětem laskavá, spravedlivá, nekladla na ně příliš vysoké nároky, pomohla jim uspokojovat jejich potřeby atd. Toto jednání je na straně učitele *„podmíněno osobnostními rysy a charakterovými vlastnostmi, jako jsou otevřenost, citlivost, empatie, trpělivost, sebeovládání, vyrovnanost a odpovědnost.“* (Opravilová, 2016, s. 186). Burkovičová zároveň přináší také etický aspekt profese učitele v předškolním vzdělávání. Zahrnuje sem: *„charakter a kvalitu vztahu učitelky k dítěti v individuální rovině, k jeho rodičům, pedagogický takt, vztah ke své profesi, způsob verbálního a nonverbálního projevu“*. (Burkovičová, 2013, str. 17). Tyto oblasti poté následně doplňují vědomosti získané příslušným vzděláním, specifické dovednosti (např. zpěv, hra na hudební nástroj, výtvarné a sportovní aktivity), znalosti metod a forem práce vhodných ke vzdělávání dětí předškolního věku vzhledem např. k jejich vývojovým zvláštěm. (Opravilová, 2016, Burkovičová, 2013). Je jasné, že osobnost předškolního pedagoga má velmi významný vliv na jeho působení na děti. Na rozdíl od vzdělávání na vyšších stupních je učitel mateřské školy s dětmi v mnohem těsnějším kontaktu. Tento kontakt probíhá během celého dne, protože během dne nedochází ke střídání učitelů tak, jak je tomu později při specializaci na jednotlivé předměty v dalších stupních vzdělávání. Učitel je tak pro dítě jistotou, s výrazným vlivem na jeho vývoj.

V následujících podkapitolách uvádím výčet několika, z mého pohledu, velmi důležitých vlastností osobnosti učitele mateřské školy.

Jak říká sociální psycholog Helus, tím, že se učitel projevuje svými postoji a svým jednáním jako rozvinutá osobnost, je to pro dítě podnět, aby se také jako osobnost rozvíjelo (Helus, 2009). Učitelku mateřské školy považuje autor za vychovatelku, která je výrazně vybavena mateřským citem. Lásku k dětem považuje v této profesi za zcela nepostradatelnou, stejně jako přirozený přístup k dětem, který je zcela bez jakýchkoli předsudků. Pokud

v mateřské škole nastane chvíle, kdy je dítě smutné a potřebuje pohladit nebo potěšit, učitelka se pro něj stává velmi důležitým člověkem, který je mu v tu chvíli nejvíce na blízku.

Děti velmi často učitelky v mateřské škole obdivují a mají z nich respekt. Přírozená autorita převažuje nad nerespektováním učitelky jako osobnosti. Je ovšem potřeba, aby si učitelka udržela určité hranice, které by neměla ve vztahu k dětem překročit. Měla by si uvědomovat svoji roli a nesmí přebírat roli matky. Zároveň by měla respektovat individualitu každého dítěte a děti vést laskavým a citlivým způsobem. Vrozený cit k tomuto povolání činí tuto profesi tím, čím je, a můžeme v něm spatřovat jeden z nejnáročnějších předpokladů pro práci předškolního pedagoga (Helus, 2009).

### 1.3.1. Lidskost

Tuto vlastnost můžeme považovat u učitele mateřské školy za jednu z prioritních. Podle Svobodové a Vítečkové tuto vlastnost charakterizují následující pozitivní rysy:

- láska – učitel v mateřské škole by měl mít pozitivní vztah ke světu i sám k sobě a především k dětem. Přičemž pedagogická láska není láskou rozmazlující, ale důvěřující. Učitel pozitivně přijímá děti i jejich rodiče, důvěřuje v jejich schopnosti a projevuje snahu při hledání společné cesty směřující pro dobro dítěte
- laskavost – laskavý učitel je klidný, zajišťuje pohodu, je uctívý k dítěti i jeho rodičům. Potlačuje svoji nervozitu, zlobu, nekřičí. Prospěšné je spojení laskavosti a důslednosti. Laskavě důsledný učitel se spolu s dětmi domlouvá na pravidlech a trvá na jejich dodržování. Laskavá důslednost požaduje zachovat klid, úsměv na tváři, ale zároveň trvat na svém požadavku
- emoční inteligence – zahrnuje v sobě schopnost uvědomovat si a zvládat své emoce, vnímat emoce druhých a adekvátně na ně reagovat. Schopnost zvládat vlastní emoce je zároveň předpokladem pro zvládnutí laskavě důsledného přístupu k dítěti (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

### 1.3.2. Spravedlnost

Jak uvádí autorky Svobodová a Vítečková, „*učitelka v mateřské škole by měla dětem poskytnout příklad, že spravedlnost je na světě i v době, která není jednoduchá. Že to, co platí pro jednoho, platí i pro druhého, a pokud tomu tak není (např. u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami), musí dítě vědět proč a nejlépe být zapojeno do procesu pomoci druhému, aby dokázalo to, co my ostatní.*“ (Svobodová, Vítečková a kol., 2017, str. 180).

### 1.3.3. Moudrost a poznání

Toto jsou beze sporu silné stránky lidského charakteru, které podporují touhu učit se a vzdělávat. Jak uvádí Nová, díky stálému procesu vzdělávání a sebevzdělávání můžeme u předškolního pedagoga spatřovat jisté intelektové předpoklady. V mateřské škole by měl být učitel kreativní a originální, aby se činnosti a aktivity dětí stále neopakovaly. Děti předškolního věku jsou zvědavé, rády poznávají svět kolem sebe. Baví je experimentovat, což je jim díky tvořivosti pedagogů umožněno. Jak již Komenský tvrdil, učení má být hrou. Autorky mu dávají za pravdu, protože to, co zažijeme, si pamatujeme nejlépe. Tvořivost neboli kreativita je pro učitele mateřské školy velmi důležitá. Definičně ji vymezuje Hartl jako soubor schopností, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím nebo výrobkům, jež jsou jedinečné a přínosné (Hartl, 2004). Jak uvádí autorky Svobodová a Vítečková, existují určité znaky tvořivé osobnosti. Patří mezi ně:

- fluence – plynulost, tedy schopnost rychlé, plynoucí, různorodé produkce, schopnost najít více alternativ řešení. Učitele mateřské školy napadají nápady i v průběhu předem připravených činností. Reaguje na nápady druhých a respektuje je
- flexibilita – pružnost, schopnost měnit uvažování, dívat se z různých úhlů, překonávat stereotypy a návyky. Učitel mateřské školy podporuje dítě při činnostech, dokáže činnosti netvořivé změnit na tvořivé
- originalita – jedinečnost, schopnost vidět věci jinak než ostatní, nově. Učitel mateřské školy dokáže využít různé předměty a rekvizity k rozvoji fantazie dětí
- elaborace – schopnost rozpracovat problém do detailu. Učitel mateřské školy umí výchovný cíl posunout směrem k dítěti mnoha zajímavými a různými způsoby. Používá tzv. myšlenkovou mapu, má připraveno více činností, než skutečně použije
- improvizace – schopnost reagovat bez předchozí přípravy. Učitel mateřské školy dokáže rychle a pružně reagovat na nově vzniklé situace, na otázky dětí
- senzitivita – tuto vlastnost si můžeme představit jako citlivost, schopnost rozpoznat problém, dostat se k jeho jádru a řešit ho. Učitel mateřské školy by měl znát dobře potřeby dětí, být citlivý a vnímavý k situacím, které v mateřské škole mohou nastat (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Helus uvádí, že učitel mateřské školy je hlavně vychovatelem, který má mateřský cit. Zcela nepostradatelná je v této profesi láska k dětem a sklon přistupovat k nim zcela přirozeně, bez jakýchkoli předsudků. V mateřské škole se objevují okamžiky, kdy má dítě potřebu blízkého kontaktu nebo se potřebuje uklidnit a v tento okamžik pro něj může být učitel tou nejdůležitější osobou, protože ze všech lidí na světě, je mu právě on na blízku. Dítě většinou učitelky v mateřské škole obdivuje a uznává jejich autoritu. Děti předškolního věku nemívají s respektem k učitelům problém. Nicméně předškolní pedagog by měl mít jisté mantinely, které by měl ve vztahu k dětem dodržovat. Musí si neustále uvědomovat, že je jejich učitelkou, nikoli matkou. Tak, jak děti obdivují učitele, on sám je musí brát vážně a citlivě je vést. Především vrozená citlivost k profesi předškolního pedagoga je tím, co je pro tuto profesi určující a lze vtom spatřovat jeden z nejnáročnějších předpokladů pro její výkon (Helus, 2009).

#### 1.3.4. Schopnost komunikovat

Proces komunikace je nezbytný pro dorozumívání se mezi lidmi. Komunikaci vnímáme jako výměnu informací. Konkrétně jde o myšlenky, pocity, postoje, hodnoty i způsoby chování. Komunikace je všudypřítomná, jak uvádí Hartl, Hartlová, je to potřeba vysílat a přijímat informace a je to vrozená potřeba všech živých tvorů (Hartl, Hartlová, 2010). Tato schopnost obohacuje život ve společnosti, činí ho efektivnějším. Zároveň však může být zdrojem nepochopení a konfliktů. Základní dělení komunikace je rozdělení komunikace na verbální a neverbální. Při verbální komunikaci vyjadřujeme své myšlenky slovy, jazykem. Druhou částí je komunikace neverbální, což je mimoslovní dorozumívání prostřednictvím pohybů těla, gest, mimiky a pohybů očí (Hartl, Hartlová, 2010). Při procesu komunikace se střídají role toho, kdo naslouchá s rolí toho, kdo hovoří. Schopnosti komunikovat se učíme po celý život, nicméně nejintenzivněji by měla být tato schopnost rozvíjena právě v dětství. Jak uvádí Syslová, komunikace má dokonce klíčovou roli při rozvoji dítěte, podílí se na vytváření pocitu jeho vlastní identity. Učitel by měl být pro dítě příkladem vzorové partnerské a efektivní komunikace, který vytváří v mateřské škole vhodné příležitosti pro vzájemné působení (Syslová, 2013). Učitel mateřské školy by tedy měl umět efektivně komunikovat především s dětmi, ale také s jejich rodiči, s kolegy, s veřejností (odbornou i laickou). A to není právě lehký úkol.

## Komunikace s dětmi

Podle Svobodové prostřednictvím komunikace vytváříme vztahy, atmosféru, podporujeme pozitivní nebo negativní sebepojetí dítěte. Komunikace s dětmi by měla být efektivní, učitel mateřské školy vytváří vhodné komunikační prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a příjemně (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Kopřiva a kolektiv autorů popisují schopnost efektivní komunikace jako komunikaci respektující, tedy jako souhrn technik, jejichž základem je rovný přístup ke komunikačnímu partnerovi, tedy i k dítěti. Autor přímo říká, že *„neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobů komunikace a slušného chování.“* (Kopřiva a kol., 2008, str. 16).

Jak se vyjadřuje Průcha, mateřská škola je místem, kde se děti většinou poprvé nacházejí v početnější skupině vrstevníků. Přitom tady se učí nejen vzájemné spolupráci, ale zároveň prosazují svůj názor nebo se naopak učí naslouchat ostatním dětem. Do této komunikace mezi dětmi učitel aktivně vstupuje a ovlivňuje ji. Pokud např. nastane situace, že dítě často pláče, učitel by měl vědět, z jakého důvodu. Učitel hodně přizpůsobuje dětem svůj jazykový projev, z důvodu respektování jejich rozvíjejících se komunikačních dovedností. Nehovoří ve složitých větách a souvětích, ale používá správnou intonaci, výslovnost a vhodné řečové tempo. Zapojuje do hovoru prvky neverbální komunikace, a to zejména mimiku, gesta a využívá očního kontaktu. Má snahu používat nejrůznější slovní obraty, aby se rozvíjela aktivní slovní zásoba dětí, nicméně do svého slovního projevu nevkládá složitá nebo cizí slova. Při zadávání instrukcí dětem, postupuje srozumitelně a jasně, využívá u toho názorné příklady. Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí je poměrně složitý, výzkumy dokazují, že u jednotlivých dětí v mateřské škole se v této oblasti objevují výrazné rozdíly. Toto je dáno, podle Průchy, jak individuálně (psychickými a kognitivními vlastnostmi dětí), tak sociálními podmínkami, které vyplývají z prostředí jejich rodiny (Průcha, 2011). Nesmíme zapomenout, že k efektivní komunikaci patří také umění naslouchat. Jak uvádí Svobodová, umění naslouchat potřebujeme především tehdy, když se na nás v mateřské škole obrátí dítě s problémem, se kterým se potřebuje někomu svěřit a samo si s jeho řešením neví rady. Souvisí s tím i schopnost empatie, tedy schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhého člověka (Svobodová, Vítečková a kol. 2017). Cestu ke skutečné empatii popisuje Kopřiva a kolektiv autorů. Podle něj je touto cestou empatická reakce, jejímž základem je aktivní naslouchání, které znamená snahu porozumět tomu, co druhý říká či sděluje svým chováním.

Je důležité pokusit se pojmenovat pocit, který by dítě mohlo podle našich vlastních zkušeností prožívat, a případně si s ním tento pocit upřesníme (Kopřiva a kol., 2008). Kopřiva a kolektiv autorů popisují techniky efektivní komunikace. Zdůrazňují, že technikami efektivní komunikace lze nahradit běžně užívané neefektivní techniky, jejichž základem je často autoritářský a hodnotící postoj dospělého. Základním znakem efektivních technik je vytvoření prostoru pro samostatné uvažování a rozhodování dítěte. Učitel místo příkazů podává dítěti informace, popisuje situaci nebo nabízí možnost volby. Tento způsob komunikace vede dítě k samostatnosti a odpovědnosti (Kopřiva a kol., 2008).

### Komunikace s rodiči

V mateřské škole je pro učitele rodina partner, se kterým přichází denně do kontaktu a s nímž se podílí na výchově dítěte (Svobodová, Vítečková a kol. 2017).

Myslím si, že v současné době přibývá více problémů v interakci s rodiči a učitelé by se měli zamyslet, jak mohou jednání s rodiči usměrnit či ovlivnit a jak s nimi vhodně komunikovat.

Autorky Sedláčková, Syslová a Štěpánková poukazují na to, že před nástupem dítěte do mateřské školy je vhodné, když si učitelé a rodiče vzájemně vyjasní své představy o výchově a vzdělávání dítěte a domluví se na vzájemné spolupráci. Poté tak může dojít nejen ke zjednodušení komunikace, ale hlavně je dítěti dán pocit bezpečí a podpora v obou prostředích (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

Komunikace mezi učitelem mateřské školy a rodiči dítěte by měla vycházet z partnerského vztahu. To, co by mělo být charakteristické pro partnerský vztah rodičů a školy, popisuje Syslová. Je to možnost rodičů podílet se na dění v mateřské škole, což zahrnuje informovanost rodičů o dění v mateřské škole, možnost účasti na akcích pořádaných školou, ale především možnost aktivně vstupovat do činností a her svých dětí ve škole. Dále autorka zdůrazňuje význam vyjasnění si vzájemných představ o výchově a vzdělávání dítěte s rodiči, o smyslu a způsobu vzájemné spolupráce, což je vhodné učinit, ještě než dítě nastoupí do mateřské školy. Od prvního okamžiku by měli rodiče cítit, že jsou v mateřské škole vítáni a že si na ně učitel vždy najde čas (Syslová, 2015).

Autorky Sedláčková, Syslová a Štěpánková uvádí, že pokud učitel splňuje očekávání rodičů dítěte, vzbuzuje v nich důvěru, nemá problém se vzájemnou komunikací atd., dochází snadněji a dříve k navazování vzájemných vztahů. Zároveň, pokud zákonný zástupce vnímá



ze strany pedagoga o vzájemnou komunikaci zájem, je pro něj snazší, aby se sám aktivně zajímal o dění v mateřské škole. Je tím i mnohem více motivován k tomu, aby se zapojil do dění v dané mateřské škole. Autorky dále přicházejí s názorem, že rodiče lze rozdělit na ty, kteří jsou otevření a ochotní se na výchově a vzdělávání svých dětí spolupodílet, a na ty, kteří plně důvěřují škole a nechávají na ní, jak se bude jejich dítě vzdělávat (Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012).

Svobodová, Vítečková také uvádí, že si musíme uvědomit to, že si někdy nemůžeme být jistí tím, zda dovedeme druhým lidem přesně říci to, co si myslíme. Poté náš komunikační partner nemusí našemu sdělení vždy správně porozumět (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

### Komunikace s kolegy

V každém kolektivu, tedy i pracovním, spolu komunikujeme a vzájemně se ovlivňujeme. Jak uvádí autorky Svobodová, Vítečková, i učitel mateřské školy pracuje v kolektivu, a většinou se jedná o kolektiv žen.

Ve své roli se učitel dostává do komunikačních situací s kolektivem kolegů, který by měl, v ideálním případě, fungovat jako tým. Dnes se již často automaticky předpokládá, že pro učitele není problém zvládnout komunikaci s ostatními kolegy. Nicméně jistě každý z nás někdy ve svém pracovním kolektivu jistě překonával nedorozumění nebo konflikty právě se svými kolegy.

Komunikační postupy mezi učiteli by měly vést ke konstruktivní spolupráci. Pro tuto spolupráci je důležitá otevřenost, tolerance a také umění zacházet s konflikty. Učitelé spolu komunikují neformálně a formálně v rámci nejrůznějších porad. Autorky Svobodová, Vítečková definují poradu jako „*plánované setkání týmu, s cílem zajistit jednotnou informovanost všech jeho členů o výsledcích, úkolech či problémech s cílem nalézt a naplánovat další řešení takovýchto otázek nebo učinit rozhodnutí*“ (Svobodová, Vítečková a kol. 2017, str. 136).

Pokud se přesto konflikt mezi kolegy učiteli objeví, je důležité ho umět řešit. Vždy je důležité zaměřit se na problém, který je příčinou konfliktu. Reakce na konflikt mohou být různé, od úniku, přizpůsobení se, přes konfrontaci až k řešení konkrétního problému. S výše uvedeným také souvisí umění vyrovnat se s kritikou vlastní osoby. Toto umění předpokládá jistý způsob zvládnání asertivního chování. Podle Vališové existuje několik podstatných věcí, které je třeba si uvědomit, abychom zvládli kritiku přijmout a vhodně na ni reagovat. Musíme

si uvědomit, zda jde opravdu o kritiku naší osoby, co je jejím motivem. Neměli bychom pospíchat s obranou sama sebe a je zároveň dobré umět odložit výbušnou odpověď. Je důležité se zamyslet, zda již tuto kritiku neznáme od jiného člověka a asertivně zvážit, zda chceme tuto kritiku vůbec přijmout a pokud ano, zda ji chceme konstruktivně využít. Asertivní přijímání kritiky spočívá v klidném a pozorném vyslechnutí jejího obsahu, odstoupení od případného útoku kritizující osobou. Je také důležité připustit svou chybu a v každém případě hledat řešení problému (Vališová, 2005).

#### 1.4. Sebereflexe učitele mateřské školy

Jak uvádí Hartl, Hartlová, „*sebereflexí rozumíme proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí*“ (Hartl, Hartlová, 2010, str. 515). Autoři Průcha, Walterová a Mareš poté označují profesní sebereflexi učitelů za nutnou podmínku jejich odborného růstu. Považují ji za proces, který učitelé pomáhá analyzovat a hodnotit jeho pedagogické aktivity, názory a postoje. Sebereflexe má potom podle autorů vést ke zdokonalování vzdělávací práce učitele (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Podle Svobodové, Vítečkové vede sebereflexe učitele mateřské školy, tedy poznání sebe sama, k dalšímu rozvoji jeho osobnosti (Svobodová, Vítečková, 2017).

Jak konstatuje Svobodová, Vítečková velkou roli při sebereflexi hraje naše očekávání a vnímání. Každý z nás v sobě najde oblast, ve které by bylo dobré něco zlepšit, případně odstranit. Musíme si dále uvědomit, že náš výkon se mění v průběhu času a je ovlivněn situací. Více si všímáme toho, co se nám nedaří než toho, co se nám daří. Přesto je mnohem méně namáhavé, dívat se na sebe pozitivně a rozvíjet své schopnosti, než se vnímat negativně a vést věci k nápravě. Prostřednictvím sebereflexe jsme schopni zaměřit se na to, co je pro nás podstatné, a uvědomit si okolnosti, které realitu zkreslují. Těmito okolnostem říkáme filtry a díky nim je vnímaná realita každého člověka odlišná. Dobrým využitím sebereflexe je pozastavit se přímo v problémové situaci a soustředit se na vlastní prožívání, snažit se nereagovat automaticky, stereotypně, ale následně se zamyslet nad nejvhodnějším řešením situace, která vede k cíli (Svobodová, Vítečková, 2017).

Syslová uvádí, že sebereflexe může být neuvědomělá (spontánní) nebo záměrná (systematická). Přičemž důraz je kladen především na sebereflexi záměrnou, během níž dochází ke zvyšování kvality práce učitele. Ve výsledku je poté orientace učitele zaměřená především na porozumění lidem, učitel se stává více spontánním, zvědavým, přizpůsobivým,

otevřeným novým událostem, orientuje se nejen na vlastní hodnoty, ale i na hodnoty druhých, lépe se adaptuje na změněné situace. Schopnost sebereflexe poté učí člověka předvídat možné důsledky, přispívá k neformálnímu vzdělávání a stimuluje profesní růst učitele (Syslová, 2013).

V souvislosti se sebereflexí se objevuje i pojem sebehodnocení, kdy hovoříme o určitém hodnotícím soudu mezi realitou a požadovaným výsledkem (Syslová, 2013). Sebehodnocení se budu více věnovat v kapitole 3.1 této práce.

## 2. Faktory ovlivňující roli učitele v mateřské škole

V úvodu této kapitoly bych nejprve stručně popsala roli učitele mateřské školy. Veřejnost a především rodiče dětí od učitelek mateřských škol očekávají, že budou ve své práci profesionály a zvládnou všechny role potřebné při výchově a vzdělávání jejich dětí. A rolí, které mají zvládnout je opravdu hodně. Počínaje rolí náhradní matky, přes roli výchovnou a vzdělávací až po roli organizátorskou. Pokládám za důležité zmínit také roli společenskou, kdy musí věnovat pozornost např. prevenci negativních společenských jevů a spolupracovat nejen s dětmi a jejich rodiči, ale i s kolegy, nadřízenými a také často s mnoha odborníky či odbornými institucemi.

Tyto jejich role jsou samozřejmě ovlivněny osobností každého učitele a zároveň mnoha dalšími faktory. Jak uvádí Syslová a kol., jsou jimi např. odborná příprava pedagogů, poskytování supervize nebo další odborné vzdělávání, počet dětí na pracovníka, ale i kvalita vzdělávacího programu (Syslová, Borkovcová, Průcha, 2014). V následujících podkapitolách této části diplomové práce zmíním několik důležitých faktorů, které, z mého pohledu, roli učitele v mateřské škole významně ovlivňují.

### 2.1. Osobnost dítěte v mateřské škole

Dítě v mateřské škole můžeme obecně označit jako dítě, které je v předškolním věku. Za předškolní věk nejčastěji označujeme období, které trvá od 3. roku do přibližně 6. roku života. Toto období tak končí v okamžiku, kdy je dítě dostatečně zralé, připravené a způsobilé k zahájení školní docházky. Langmeier a Krejčířová uvádí, že v širším slova smyslu můžeme jako předškolní věk označit celé období od narození až do vstupu do školy (Langmeier, Krejčířová, 2006). Zákonem č.178/2016 Sb., ze dne 20. dubna 2016, kterým se mění zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, se s účinností od 1. 9. 2016 stanoví, že se *„předškolní vzdělávání organizuje pro děti ve věku zpravidla od 3 do 6 let, nejdříve však od 2 let. S odloženou účinností od roku 2020 bude předškolní vzdělávání organizováno pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let“*. (Informace k předškolnímu vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let v mateřské škole, 2016, online). Osobnost dítěte ve věku 2 let se poté značně liší od osobnosti dítěte v 6 letech. Kromě hlediska věku dětí, je také nutné si uvědomit, že v mateřské škole se mohou vzdělávat i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané.

### 2.1.1. Dvouleté děti v mateřské škole

Jak uvádí Matějček, toho, čemu se dítě má do tří let naučit, je opravdu hodně. Jsou to základy, na nichž se dále staví. Dítě v tomto věku buď získá, nebo nezíská samozřejmou jistotu ve vztazích k nejbližším lidem a pocit bezpečí primárně ve svém domově. Pokud je potřeba bezpečí a jistoty v tomto období vývoje neuspokojená, je takové dítě ohroženo deprivací a nese si následky do dalšího života (Matějček, 2005).

Z vývojového hlediska je dvouleté dítě ještě batole. Období batolecího věku bývá označováno také jako fáze první emancipace. Vágnerová uvádí, že se dítě uvolňuje z mnoha vazeb, které již ztratily svůj vývojový význam a blokovaly by dále další rozvoj jeho osobnosti. Toto období má také velký význam pro rozvoj vlastní identity a tedy i samostatnosti dítěte (Vágnerová, 2000).

Dítě ve dvou letech chodí, zdokonaluje se jeho běh, začíná zvládat terénní nerovnosti, umí překročit práh, při chůzi po schodech ještě nestřídá nohy. Umí poskočit snožmo na místě, skákat z malé výšky. Jeho vlastní motorická aktivita ho uspokojuje, proto ji opakuje a procvičuje tím své pohybové dovednosti. Tím, že má dítě zvládnuté pohybové dovednosti, může si vybírat z podnětů prostředí a je tak již méně závislé na dospělé osobě. Větší samostatnost také znamená, že může získávat další zkušenosti a zvětšovat tak svou orientaci v prostředí, které ho obklopuje. V tomto období má pro dítě význam vědomí vlastních pohybových dovedností, rozvíjí se tak a diferencuje se jeho tělesná identita. Informace o světě zprostředkovává dítěti především zrakové vnímání. Zdokonaluje se taktéž senzomotorická orientace dítěte, která vede ke stále dokonalejší manipulaci s předměty, rozvíjí se kresba. Rozvíjejí se i další poznávací procesy, dítě se potřebuje dobře orientovat ve svém bezprostředním okolí. Potřebuje tedy jistotu, bezpečí, pravidla. Ještě se zcela neorientuje v čase, jeho myšlení se stává ve dvou letech symbolické a předpojmové. S kognitivním rozvojem je úzce spojen rozvoj řeči, dvouleté dítě již aktivně užívá 200 – 300 slov a začíná tvořit krátké, zpravidla dvouslovné věty, ještě nerespektuje gramatická pravidla. Komunikace s dítětem (popisování činností, pojmenovávání předmětů aj.) je pro další rozvoj řeči nesmírně důležitá. Problémem v mateřské škole v tomto období může být potřeba stability a jistoty dítěte, která znamená větší závislost na pečující osobě – převážně na matce. Z hlediska osamostatňování dítěte jsou zde důležité především postoje rodičů, které by měly aktivitu a sebedůvěru dítěte podporovat. U dítěte se v tomto období také projevuje negativismus (spojený s potřebou se prosadit), dítě si ověřuje a potvrzuje hranice vlastních možností a učí

se orientovat v pravidlech ve smyslu povolených a zakázaných aktivit. Získává tím pocit jistoty a poznání pravidel a řádu v okolním světě. Z výše uvedeného tedy plyne nutnost uplatňování jednoduchých, jasných a dodržovaných pravidel i v prostředí mateřské školy. Učitel mateřské školy si musí také uvědomit, že sociální učení dítěte probíhá formou nápodoby, učením nápodobou přebírá dítě hotové vzorce chování. Potřeba neztratit vazbu s blízkým člověkem způsobuje identifikaci dítěte, kdy se často ztotožňuje s někým, koho obdivuje a napodobuje jeho projevy chování (Přinosilová in Opatřilová, 2006).

Dvouleté děti se mohou vzdělávat v homogenní třídě mateřské školy se stejně starými dětmi nebo ve třídě heterogenní, tedy věkově smíšené.

*„Pro zajištění kvalitních podmínek pro vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let je třeba ve škole přijmout jistá opatření týkající se zajištění bezpečnostních, hygienických, prostorových i materiálních podmínek, včetně přizpůsobení organizace vzdělávání. Tato opatření se pak promítají do vnitřních předpisů, školního vzdělávacího programu, školního řádu apod.“* (Informace k předškolnímu vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let v mateřské škole, 2016, online). V oblasti materiálních podmínek musí učitel zvážit vhodnost hraček a didaktických pomůcek, zkontrolovat dostupnost vybavení (nábytek, umyvadla apod.), zajistit využívání vhodných herních prvků na zahradě školy, na hřištích. V oblasti hygienických podmínek musí učitel zajistit, aby byla umývárna v mateřské škole vybavena přebalovacím pultem, nášlapným odpadkovým košem, popř. nočníky. V oblasti životosprávy je potřeba brát zřetel na individuální potřebu hry, odpočinku i spánku. Z organizačního hlediska je třeba umožnit dvouletým dětem individuálně přizpůsobený adaptační program, dostatek času na veškeré činnosti včetně oblékání a stravování. Je také nutné zohlednit počet dětí ve třídě mateřské školy (v souladu s právními předpisy). Prostředí v mateřské škole musí být pro dítě podnětné a za všech okolností bezpečné. Velký význam zde mají upravené personální podmínky, kdy je možné posílit personálně mateřskou školu o další pracovníky, např. o chůvu, školního asistenta, speciálního pedagoga. Je dobré využít souběžného působení více učitelů. V problematice dvouletých dětí je vhodné další vzdělávání pedagogických pracovníků, aby byli na práci s dvouletými dětmi připraveni a znali jejich fyzická i psychická vývojová specifika (Informace k předškolnímu vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let v mateřské škole, 2016, online).

Myslím si, že problematika vzdělávání dvouletých dětí je poměrně závažná a neměla by být brána na lehkou váhu. S dětmi by měl pracovat kvalifikovaný učitel, citlivý a láskyplný

v podmínkách k tomu určených. V případě, že tomu tak není, je další vývoj dítěte značně ohrožen. Otázkou zůstává, zda je nástup do mateřské školy ve dvou letech dítěte vůbec vhodný.

#### 2.1.2. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole

Institucionálně zajišťují vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku především mateřská škola a mateřská škola speciální. Tyto instituce tak představují počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy).

Jak uvádí Vágnerová a kol., vývoj jedince s postižením má určité charakteristické rysy. Tyto rysy odrážejí vliv deprivace situace dané postižením a zároveň souvisí se sociální situací, kterou lze posuzovat jako reakci jednotlivých sociálních skupin na postižení. Výchovný a vzdělávací přístup bude dobrý jen tehdy, když bude respektovat potřeby dítěte s postižením (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2004).

Vzhledem ke stávajícím trendům navštěvuje stále více předškolních dětí s postižením běžné mateřské školy. Musíme si ale uvědomit, že ne vždy je integrace do hlavního vzdělávacího proudu pro dítě s postižením přínosem. Integrace bude úspěšná tehdy, když k ní budou vytvořeny podmínky, které by plně respektovaly potřeby těchto dětí. A podmínek je mnoho. Počínaje od těch materiálních (architektonické bariéry, kompenzační a didaktické pomůcky), přes organizační, personální až po podmínky finanční.

Podle Vágnerové a kol., období předškolního věku, které je označováno jako fáze iniciativy, nebývá u postižených dětí tak intenzivní a neprojevuje se ve všech oblastech. Roli zde mohou hrát omezení sociálního charakteru, kdy děti bývají vázány na velmi úzký okruh osob. Pokud dítě nemá primárně motorické postižení, tak úroveň jeho pohybových dovedností se v tomto věku zlepšuje. Většina dětí se určitým způsobem může samostatně pohybovat. Z hlediska kognitivního vývoje je u těchto dětí omezeno aktivní poznávání, které je způsobeno zúžením kvantity a kvality podnětů. Velký význam má rozvoj pojmu trvalosti objektu, který bývá různě deformován v závislosti na charakteru omezení. Pohybově postižené dítě může vidět podněty jen z určitého úhlu, zrakově postižením dětem zase chybí přesné zrakové vjemy a tím i adekvátní představy. Také smyslová zkušenost postižených dětí bývá omezená z hlediska kvantity a kvality vjemů. Smyslově postižené dítě je omezeno ve vnímání primárně, mentálně postižené dítě má spíše problém ve zpracování podnětů. U

pohybově postiženého dítěte je omezena smyslová stimulace sekundárně, vlivem zúžení životního prostoru. U postižených dětí bývá také často postižena formální i obsahová stránka řeči. Přitom zvládnutí řeči je podmínkou pro rozvoj dalších oblastí kognitivního rozvoje předškolního dítěte. Některé děti dobře rozumí, ale projevuje se u nich řečová neobratnost. Řečový projev může být chudý, agramatický, často obtížně srozumitelný. U neslyšících dětí je rozvoj řeči plně závislý na speciálně pedagogické péči. Proces učení se řeči bývá omezen i u dětí s mentálním postižením, kdy dítě nechápe vztah mezi objektem a jeho symbolem. V životě dítěte s postižením častěji dochází k frustraci a deprivaci jeho psychických potřeb. Některé potřeby se nerozvinou vůbec nebo jsou potlačeny. Rozvoj osobnosti takového dítěte je značně závislý na citlivosti a přiměřenosti výchovy. Dítě s postižením je často více manipulováno a méně vedeno k samostatnosti a vědomému respektování norem. U tělesně a smyslově postižených dětí je obtížné dosažení úrovně symbolického myšlení, protože mají omezené zkušenosti, nedostatek přesných vjemů a představ a nedostatečný vývoj řeči. U mnoha těchto dětí je také velmi slabá až infantilní úroveň pozornosti. Příčinou bývá podnětová deprivace. S pozorností úzce souvisí paměť, která mívá, vzhledem k výše uvedeným omezením, také infantilní charakter. Názorné myšlení, které u zdravého dítěte můžeme spatřovat kolem čtvrtého roku věku, bývá u postižených dětí omezeno. Myšlení u mentálně postiženého dítěte je spojeno s konkrétními činnostmi a představami, je stereotypní a těžkopádné. U zrakově a tělesně postižených jedinců můžeme pozorovat menší zkušenosti v myšlení, omezenější zásoby představ, nepřesnost v používání pojmů. U neslyšících dětí je myšlení omezeno na smyslové představy, popř. obrázkové symboly. Vývoj osobnosti nebývá plynulý a je zcela individuální (Vágnerová, Hadj-Moussová, Štech, 2004).

Do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které se vzdělávají v mateřské škole, patří také děti s chronickým onemocněním nebo zdravotním oslabením. I u těchto dětí nemusí probíhat rozvoj osobnosti tak, jak bychom očekávali u zdravého dítěte. Jak uvádí Opatřilová, u jedinců zdravotně oslabených a dlouhodobě nemocných se mění jejich identita. Je důležité, jaký postoj je dítě schopné zaujmout k vlastnímu onemocnění, v jakém věku k onemocnění došlo, zda je onemocnění přechodné, dlouhodobé, trvalé nebo dokonce letální. Roli hrají i sociální faktory, rozsah a stupeň choroby. V předškolním věku bývá hodnocení nemoci nepřesné, iracionální, dítě nechápe podstatu nemoci (Opatřilová, 2008).

Langmeier uvádí, závažná chronická onemocnění téměř vždy ohrožují emoční a sociální vývoj dítěte, znevýhodňují ho v procesu vzdělávání, ale i v přátelských a



vrstevnických vztazích. Na osobnost dítěte působí i bolestivé nebo jinak nepříjemné léčebné výkony (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### 2.1.3. Děti nadané v mateřské škole

V pedagogickém pojetí převládá představa o nadání jako o výjimečné složce osobnosti některých jedinců, a to především pro umělecké obory, pro sport, jazyky a matematiku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Velmi podobnou definici talentu uvádějí Hartl, Hartlová, kteří definují nadání jako soubor vloh, předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností, které je nejčastěji používáno ve spojení s jedinci podávajícími nadprůměrné výkony při činnostech tělesných i duševních (Hartl, Hartlová, 2010).

Fořtík a Fořtíková poukazují na pozitivní i negativní stránky nadaného dítěte.

Pozitivní stránky zahrnují vyspělost v určité oblasti, asynchronní vývoj (v některých oblastech jsou vývojově napřed, v jiných naopak pozadu), velká slovní zásoba, vyspělý řečový projev, vyspělá paměť i myšlení, chápání souvislostí, zvládání náročných úkolů a her, zvědavost, schopnost dlouhého soustředění, velká míra energie, nadšení ze samostatné práce, velká míra energie, zvýšený smysl pro spravedlnost a morálku, smysl pro humor (často mu vrstevníci nerozumí), přirozená autorita.

Mezi negativní stránky můžeme zařadit protest proti rutinní práci, nedbalost při práci, nudí se, a proto vyrušují (nevyhovuje jim pracovní tempo ostatních dětí), pokládají choulostivé otázky, odmítají příkazy, bývají panovační ve vztahu k dospělým i ostatním dětem, nemají rádi nedokonalost, bývají přecitlivělí vůči kritice, často se neradi podřizují (Fořtík, Fořtíková, 2007).

Toto chování u dítěte většinou zpozorují rodiče, kteří mají možnost srovnání s jinými dětmi nebo právě učitelky v mateřské škole. Velmi tedy záleží na přístupu rodičů a učitelů k těmto dětem, aby mohl být talent dále rozvíjen. Projevy chování se odráží do všech oblastí vývoje dítěte.

## 2.2. Osobnost ředitele mateřské školy

Jedním z nejdůležitějších faktorů kvality školy, jak uvádí Syslová a kol., je právě ředitel školy. Je osobností, která vytváří tým a podporuje lidi v tomto týmu v dosahování co

nejlepších výsledků nebo naopak. Svým způsobem řízení může negativně nebo pozitivně ovlivnit pracovní výkony zaměstnanců. Je tedy určujícím prvkem, který svým příkladem, pracovním nasazením a stylem řízení určuje celkovou úroveň školy (Syslová, 2015).

Trojanová upozorňuje, že je potřeba si uvědomit rozdíl mezi funkcí a rolí ředitele školy. „*Ředitel školy je funkce (pracovní pozice) a v této funkci je možné vykonávat více rolí.*” (Trojanová, 2014, str. 9). Autorka v jiné publikaci zároveň uvádí, že ředitel je nezbytnou složkou, která zajišťuje podmínky pro účinnou řídicí činnost středního managementu školy (Trojanová, 2014).

Lhotková a kol. uvádí, že u ředitelů škol je důležité a uvědomělé sebepoznání, které je předpokladem pro efektivní zvládnání jejich profesních funkcí, kam patří vedení a řízení ostatních pracovníků (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013).

#### 2.2.1. Pracovní pozice ředitele mateřské školy

Jak uvádí Syslová, pracovní místo ředitele pro tuto pozici přináší celou řadu úkolů. Od ředitele se očekává, že bude ovládat mnoho manažerských dovedností, že má přehled o základních právních předpisech, měl by mít i znalosti z oblasti ekonomiky. Předpoklady pro výkon činnosti statutárního orgánu, tedy činnosti ředitele školy nebo školského zařízení vytyčuje Zákon o pedagogických pracovnících, konkrétně § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. Těmito předpoklady jsou plná způsobilost k právním úkonům (zletilost), odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka (Syslová, 2015).

Bachmann, Vítek dále doplňují, že ředitel mateřské školy musí mít praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v minimální délce tři roky (Bachmann, Vítek, 2014).

Ředitel mateřské školy, která je zřizována ministerstvem, krajem, obcí nebo svazkem obcí je jmenován zřizovatelem obce, a to na dobu neurčitou. Takto jmenovaný ředitel získává jmenovací dekret, který je dokladem o vzniku pracovně-právního vztahu. Spolu se jmenovacím dekretem schvaluje zřizovatel i jeho platový výměr. Zřizovatel má ovšem také právo ředitele odvolat, a to podle § 166 odst. 4 školského zákona. Důvodem pro toto odvolání může být závažné porušení nebo neplnění právních povinností, úkolů a pravomocí, které vyplývají z činnosti ředitele mateřské školy, pozbytí některého z předpokladů pro výkon funkce ředitele školy, nesplnění podmínky zahájení a úspěšného ukončení studia k získání

odborné kvalifikace, nesplnění podmínky získání znalostí z oblasti řízení školství studiem pro ředitele škol a školských zařízení (nejpozději do dvou let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy) nebo organizační změny, jejichž důsledkem je zánik místa ředitele (Syslová, 2015).

Trojanová dále poukazuje na základní právní předpisy, které vymezují pravomoc ředitele školy. Jsou jimi školský zákon (178/2016 Sb. v platném znění), který v § 164 odstavci 1 uvádí, že: „ a) ředitel školy a školského zařízení rozhoduje ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb, pokud zákon nestanoví jinak, b) odpovídá za to, že škola a školské zařízení poskytuje vzdělávání a školské služby v souladu s tímto zákonem a vzdělávacími programy uvedenými v § 3, c) odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb.” V § 165 potom „ Ředitel školy a školského zařízení, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí, dále a) stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení.” (Trojanová, 2014, str. 33 – 34).

Dalším určujícím předpisem je zákoník práce, tedy zákon č. 262/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, kterým je ředitel školy postaven do role zaměstnavatele. Ředitel z této pozice stanoví organizační strukturu školy a v ní určí postavení středního managementu. Střední management je mezičlánkem mezi vedením školy a jednotlivými učiteli (Trojanová, 2014).

#### 2.2.2. Práva a povinnosti ředitele mateřské školy

Ředitel mateřské školy rozhoduje ve všech záležitostech, které se týkají poskytování vzdělávání a školských služeb. Patří sem především:

- stanovuje (po dohodě se zřizovatelem) místo, termín, dobu pro podávání žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání a jejich zveřejnění
- rozhoduje o přijetí dítěte do mateřské školy, o stanovení zkušebního pobytu
- může rozhodnout o ukončení předškolního vzdělávání dítěte (po předchozím písemném upozornění)
- písemně se zákonnými zástupci dítěte dohodne docházku dítěte do mateřské školy
- rozhodne o zařazení dětí do jednotlivých tříd a jejich naplnění
- vytváří podmínky odpovídající individuálním vzdělávacím potřebám dětí, zabezpečuje nezbytnou speciálně pedagogickou podporu dětem, které ji potřebují

- po projednání se zřizovatelem stanovuje rozsah omezení nebo přerušení provozu mateřské školy
- po dohodě se zákonným zástupcem ředitel stanoví rozsah a způsob stravování dítěte
- stanoví výši úplaty za vzdělávání (Syslová, 2015).

Další povinnosti ředitele mateřské školy vyplývají především z platné novely školského zákona, vyhlášky o předškolním vzdělávání, zákona o pedagogických pracovnících v platném znění. Tyto právní normy musí ředitel bezpodmínečně znát a sledovat jejich aktualizace.

Jak dále uvádí Syslová, ředitel mateřské školy je zodpovědný za to, že mateřská škola poskytuje vzdělání v souladu s platnou legislativou a v souladu s RVP PV. Zajišťuje také, aby byla mateřská škola zapsána v rejstříku škol a školských zařízení, vzdělávala děti v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, vedla povinnou dokumentaci a měla zpracovaný ŠVP v souladu s RVP. Dále ředitel odpovídá za odbornou pedagogickou úroveň vzdělávání, kterou prokazuje doklady o kvalifikaci jednotlivých pracovníků. Vytváří podmínky pro výkon inspekční činnosti a přijímá následná opatření. Musí mít zpracovaný plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vytváří tak podmínky pro jejich další vzdělávání. Ředitel zajišťuje, aby byli zákonní zástupci dítěte včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání, je zodpovědný za správně nastavený komunikační systém. Zodpovídá za zajištění dohledu nad dětmi v mateřské škole. Ředitel vytváří školní řád, který stanovuje organizaci a podmínky provozu školy. Se školním řádem musí být prokazatelně seznámeni zaměstnanci i rodiče dětí, je veřejně dostupný. Dále ředitel odpovídá za využití finančních prostředků státního rozpočtu v souladu s účelem, na který byly přiděleny (Syslová, 2015).

Autoři Bachmann a Vítek dále specifikují povinnou dokumentaci ředitele školy (autoři vycházejí z § 28 ŠZ), ze které pro ředitele mateřské školy vyplývá povinné vedení této dokumentace:

- rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku
- školní matrika (evidence dětí/žáků)
- doklady o přijímání dětí/žáků k předškolnímu vzdělávání, o průběhu a ukončování vzdělávání
- ŠVP PV

- třídní knihy poskytující průkazné údaje o průběhu poskytovaného vzdělávání
- školní řád
- záznamy z pedagogických rad
- kniha úrazů
- protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy
- personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci, účetní evidenci
- další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy (Bachmann, Vítek, 2015).

### 2.2.3. Vedení zaměstnanců

Podle Syslové potřebuje ředitel mateřské školy k vedení svého týmu schopnost dobře vést lidi, mít dostatečný nadhled, osobní zralost, být zodpovědným, rozhodným, mít odborné, organizační a komunikační dovednosti. Měl by umět přenášet své nadšení na zaměstnance, současně je usměrňovat a motivovat ke kvalitnímu výkonu, podporovat jejich vlastní aktivitu a tvořivost. Umění vedení lidí se poté projeví v ideálním stavu mateřské školy, kde pracují zaměstnanci s velkým nadšením a sebedůvěrou. Ředitel spoluvytváří pozitivní klima a atmosféru, podporuje a inspiruje své podřízené.

Syslová dále poukazuje na řídicí styly, tedy na způsob uplatňování metod, technik a nástrojů řízení. Každý styl řízení vyplývá především z osobnosti ředitele jako lídra a mění se v závislosti na týmu, který řídí, na složení organizace, náročnosti cílů a podmínkách. V managementu mateřské školy se také zohledňuje to, jakým stylem jsou pracovníci vedeni, ale i jaká je důvěra vedoucího pracovníka ve své podřízené, jakou mají roli v procesu plnění cílů (Syslová, 2015).

Jak uvádí Trojanová v další ze svých publikací, styly vedení jsou ovlivňovány různými faktory a vedoucí pracovníci neuplatňují pouze jeden styl. Důležitou roli hraje vedoucí pracovník i zaměstnanci a záleží rovněž na závažnosti aktuální situace (Trojanová, 2014).

V základních řídicích stylech, které jsou nejčastěji uváděným rozdělením stylů, souhlasí Syslová s Trojanovou, ačkoli Trojanová uvádí ve výčtu jeden styl navíc. Jednotlivé dílčí styly vedení lidí jsou rozdělené podle účasti pracovníků a jsou jimi:

- autoritativní (dle Syslové autokratický) styl – ředitel školy má striktně stanovenou vizi a vyžaduje její naplňování bez ohledu na názor podřízených pracovníků. Syslová k tomu uvádí ještě vlastnosti ředitele – rozhodný, rázný dogmatický
- participativní a konzultativní (dle Syslové demokratický) styl – představuje účast podřízených pracovníků, ředitel konzultuje svůj názor s podřízenými pracovníky a je ochoten akceptovat i jiný názor než svůj vlastní. Syslová k tomu uvádí navíc to, že vedoucí pracovník diskutuje se svými podřízenými, podporuje, aby se podíleli na spolupráci o chodu mateřské školy
- liberální styl (obě autorky ho nazývají stejně) – znamená pro podřízené volnost, bez předání konkrétní odpovědnosti. Syslová k tomu uvádí, že vedení je volné, pracovníci si sami stanovují cíle a prostředky k jejich dosažení. Ředitel zde spatřuje svou roli pouze ve zprostředkování informací
- delegativní styl – tento styl uvádí pouze Trojanová a říká, že znamená předání tvorby vize na někoho jiného. Tento styl je pro podřízené výrazně motivující, protože, když se podřízení podílejí na rozhodování, jsou tím i více motivováni (Trojanová, 2014).

#### 2.2.4. Kontrolní činnost ředitele mateřské školy a řešení konfliktů

Jak uvádí Syslová, kontrolní činnost ředitele školy patří do oblasti vnitřní kontroly – kontroly systémové, která probíhá podle plánu kontrolní činnosti a zabývá se oblastí pedagogickou, administrativní a provozní.

Aby byl kontrolní systém efektivní, předpokládá kontrolu na všech úrovních. „Kontrola je proces sledování, rozboru, měření a stanovení závěrů v souvislosti s odchylkami mezi plánem a skutečností – realizací. Je to vyhodnocování strategie a zjišťování odchylek, hledání příčin a způsob nápravy, aby se dosáhlo určených cílů a splnění plánu.“ (Syslová, 2015, str. 69).

Podle Lhotkové a kol., může vést absence kontroly i zpětné vazby k demotivaci pracovníků. Přičemž průběžnou kontrolu je dobré nastavit již na samém počátku předávání pravomocí, kdy se vymezí cíl práce a dílčí cíle k jeho dosažení. Kromě pevně nastavených termínů je vhodné, když může pedagog kdykoli přijít za ředitelem a to, v čem si není jistý, s ním probrat. Tím se zároveň zvýší sebejistota pracovníků a sníží se jejich možné obavy (Lhotková, Šnýdrová, Tureckiová, 2013).

Trojanová se k hodnocení vyjadřuje tak, že znamená porovnání chování a výkonů pracovníků s danými kritérii. Na základě hodnocení by měl probíhat hodnotící pohovor mezi vedoucím pracovníkem a hodnoceným zaměstnancem. Je důležité, aby se ředitel na tento pohovor připravil, oprostil se od osobních sympatií či antipatií, předsudků, i potřeby dominance (Trojanová, 2014).

Syslová souhlasí s Lhotkovou a dodává, že kontrola má prověřující charakter a poskytuje zpětnou vazbu. Působí také jako prevence, protože zvyšuje zodpovědnost zaměstnanců za vykonanou práci. Autorka uvádí několik fází kontroly:

- monitorování stavu – stanovení cílů kontroly, kritérií pro posouzení, zda jsou cíle plněny
- zda informace, které jsme získali, jsou významné vzhledem k cílům kontroly
- zhodnocení kontrolovaných jevů
- stanovení potřebných opatření – konzultace, korekce zjištěných odchylek, přijetí závěrů
- zpětná vazba (Syslová, 2015).

Trojanová se zmiňuje o konfliktech, které jsou běžnou součástí v každé organizaci, tedy i v mateřské škole. Konflikty vznikají díky složitosti každé osobnosti. Je důležité, jak ředitel konflikty chápe. Lze je totiž chápat negativně, jako ohrožení pozice nebo naopak pozitivně, jako výzvu je řešit a poučit se z nich. Konflikt můžeme definovat jako střet protichůdných, nesourodých tendencí, sil, činů, pohnutek nebo cílů. Pro ředitele mateřské školy je důležité, aby s konflikty počítal, znal jejich prevenci, možné způsoby řešení. Konflikty nejčastěji rozdělujeme podle počtu zúčastněných osob:

- intrapersonální – probíhají uvnitř jedince a jsou pro ředitele obtížně rozpoznatelné
- interpersonální – vznikají mezi dvěma pracovníky a jsou nejčastější
- skupinové konflikty
- meziskupinové konflikty – mohou se objevit např. mezi mateřskou a základní školou, když působí v jedné organizaci
- konflikt jedince se skupinou.

Konflikt je potřeba co nejdříve řešit. K řešení konfliktu je potřeba spolupráce obou stran. Mezi základní preventivní prvky můžeme zařadit stanovení pevných pravidel

v organizaci, efektivní komunikaci, empatii vedoucího pracovníka. Empatie je důležitá pro včasné zachycení konfliktu, ve fázi, kdy je jeho řešení snadnější a jeho dopady nejsou tak závažné. Otázka konfliktů je ještě možná rozšířit o tzv. pracovní taktizování – je to vlastně snaha dosáhnout svého tím, že se pokoušíme ovlivnit rozhodnutí, činy a výsledky na daném pracovišti. Existuje i tzv. pojistná taktika, kterou ředitel školy použije v případě, když potřebuje požadovaný výsledek a oponent – zaměstnanec nebude spolupracovat (Trojanová, 2014).

### 2.3. Motivace učitele a prostředí mateřské školy

Motivaci definuje Průcha a kolektiv jako vnitřní a vnější faktory, které aktivují lidské jednání a prožívání, vzbuzují energii, zaměřují jednání člověka jedním směrem, řídí průběh tohoto jednání a zároveň ovlivňují vztahy jedince k ostatním lidem a ke světu (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

S výše uvedeným tvrzením souhlasí Trojanová, která říká, že motivaci můžeme označit jako působení na člověka, která ho vede k žádoucí činnosti. Autorka dodává, že je důležité, aby toto působení bylo přijatelné a nejednalo se o manipulaci, v níž vlastně nejde o zájem člověka (Trojanová, 2014).

#### 2.3.1. Motivace pracovníků ve školství

Podle Trojanové je často motivace u pedagogických pracovníků podceňována. Jako důvod uvádí, že motivace učitelů bývá řediteli školy často ztotožňována pouze s finančním ohodnocením. A jelikož je obecně financí ve školství nedostatek, proto ji ředitelé celkově opomíjí. Dalším důvodem, který autorka uvádí, je předpoklad, že učitelé se snaží pracovat co nejlépe i bez použití motivačních prostředků (Trojanová, 2014).

Jak ovšem uvádí Syslová, motivace zaměstnanců je hlavním úkolem každého vedoucího pracovníka ve školství. Je důležité si uvědomit, že každý člověk je jiný, a tudíž každého motivuje něco jiného. Učitelé se liší věkem, mají různý žebříček hodnot, ekonomické zázemí, apod. proto někoho motivuje pochvala, uznání a jiného právě třeba finanční odměna. Z výše uvedeného vyplývá, že vedoucí pracovník by měl dobře znát své podřízené a vědět tak, jak je motivovat (Syslová, 2015).

Trojanová k tomu doplňuje, že jako východisko pro pracovní motivaci učitelů lze použít Maslowovu pyramidu potřeb. Jednotlivá patra pyramidy ukazují různé potřeby:



- fyziologické potřeby – můžeme sem zahrnout zajištění základních pracovních podmínek jako je pracovní prostředí včetně např. místnosti pro personál, stravování
- potřeby jistoty a bezpečí – sem můžeme zařadit např. pracovní smlouvu na dobu neurčitou, vymezení funkce v organizační struktuře, konkrétní pravomoci a odpovědnosti, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci
- sociální potřeby – sem zahrnujeme vzájemný kontakt mezi učiteli i kontakt mezi učiteli a vedení školy, roli zde hraje i neformální setkávání mezi pracovníky školy
- potřeba úcty patří sem vyjádření důvěry ve schopnosti učitele, přidělení odpovědnosti a pravomocí, zpětná vazba od ředitele školy v podobě pochvaly a poděkování, ocenění silných stránek učitele. Můžeme sem zařadit i sebereflexi učitele a vědomí vlastního úspěchu
- potřeba seberealizace – tato potřeba je na úplném vrcholku Maslowovy pyramidy a úkolem ředitele je zde podpořit učitele v samostatnosti (Trojanová, 2014).

V publikaci *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních* Trojanová dodává, že pro naplnění motivace je důležité, aby pracovní úsilí učitele směřovalo požadovaným směrem, se stejnou intenzitou, i když se mohou dostavit určité nezdary. Autorka zde také upozorňuje na termín stimulace. Stimulací v tomto případě rozumíme působení ředitele školy na své podřízené a přesvědčování jich o potřebě určité činnosti. Stimulace je v pořádku, pokud je stimulační působení v souladu s motivací člověka. Pokud je ovšem stimulace v rozporu s osobou učitele a vyhovuje pouze cílům vedoucího pracovníka, hovoříme o manipulaci (Trojanová, 2014).

Trojanová v publikaci *Ředitel a střední management školy* dále rozděluje motivaci na finanční a nefinanční. Mezi finanční ohodnocení patří např. příplatek za vedení, odměny, osobní příplatky. Důležité je stanovení kritérií, podle kterých se tyto finanční odměny vyplácí a zároveň je nutné vyplácet tyto prostředky v souladu s platnou legislativou. U finanční motivace musí brát vedoucí pracovník na zřetel, že každý pracovník subjektivně posuzuje, jestli v porovnání s výkony ostatních kolegů obdržel odměnu, která je úměrná jeho úsilí. Poměrně rozsáhlejší jsou možnosti nefinanční motivace, která zahrnuje např. výhodný rozvrh, náhradní volno, možnosti dalšího vzdělávání, nadstandardní vybavení. Do tohoto druhu motivace můžeme zařadit i členství některého z učitelů v rozšířeném vedení školy, kde má možnost zapojit se do vedení školy. Cítí se poté, že je brán vážně, že jsou mu předávány

všechny důležité informace, a že se tak má možnost podílet na rozvoji školy a řešení problémů (Trojanová, 2014).

Syslová upozorňuje na demotivaci, při které vznikají tendence, které působí proti snaze vedoucích pracovníků získat od učitelů co nejvyšší výkon. Demotivace je autorkou označována též jako nespokojenost. Faktory nespokojenosti vznikají buď z objektivních důvodů, kdy zde není souvislost s přístupem ředitele, nebo subjektivně, kdy má ředitel špatný přístup nebo chybuje. Autorka závěrem dodává, že stimulace a motivace učitelů v mateřských školách vyžaduje systémový přístup, při kterém je nutné brát v úvahu specifické prostředí i organizační chod instituce. Dále musí vycházet z celé řady faktorů a hlavně z individuality každého člověka. Významnou roli hrají i sociální aspekty, kterými jsou zejména vzájemné vztahy zaměstnanců. Je nutné si uvědomit, že efektivní stimulace a motivace spočívá ve vysokém stupni rozvoje sociálních a komunikačních dovedností vedoucího pracovníka, v jeho kvalitaci, znalostech a zkušenostech (Syslová, 2015).

### 2.3.2. Prostředí mateřské školy

Jestliže lidé v každodenním životě o škole, často jí spojují s řadou osobních a mnohdy velmi emotivních vzpomínek na její atmosféru, na nároky a požadavky, a vybavují si ji jako místo, kde vykročili z okruhu rodiny a domova na práh velkého světa. V prostředí školy navázali konkrétní, mnohdy i velmi významné vztahy k vrstevníkům a dospělým mimo rodinu (Havlík, Kořá 2011).

Výše uvedené je podle mého názoru velkou pravdou. Do mateřských škol přichází děti z prostředí rodiny, které pro ně bylo ve většině případů jediným zásadním, formujícím prostředím, které do této doby poznali. Proto je hodně důležité, abychom jim vstup do velkého světa výchovy a vzdělávání co nejvíce zpříjemnili, aby jejich vzpomínky na období předškolního vzdělávání byli co nejvíce pozitivní a abychom jim co nejlépe usnadnili vstup do dalšího stupně vzdělávání. A vliv prostředí zde hraje jistě nezastupitelnou roli.

Prostředí definuje Kraus jako předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, objektivní realitu. Ve většině definic se dále uvádí, že tento prostor vytváří podmínky pro život – hovoří se proto o životním prostředí. Vlivy prostředí mohou jednání člověka podpořit, nebo být překážkou, přímo formovat nebo motivovat, mít signální funkci.

Autor dále rozlišuje role (funkce) prostředí ve výchově jedince

- funkce situační – každá výchovná situace, výchovný zásah se odehrává vždy v nějakém konkrétním prostředí (ve školní třídě, na hřišti, v klubovně, doma v kuchyni), které vytváří vnější podmínky pro výchovu. Tyto podmínky mohou působit:
  - ve směru výchovného úsilí, v souladu s výchovnými cíli, tedy pozitivně
  - v rozporu s výchovnými cíli, proti záměrům vychovatele, tedy negativně
  - neutrálně
  
- funkce výchovná – konkrétní prostředí velmi mocně ovlivňuje jednání a podílí se výrazně na rozvoji osobnosti. Jednání dětí i dospělých se mění právě podle toho, jak střídají prostředí. Proto se žáci jinak chovají ve třídě, jinak na hřišti, na výletě apod. Chování všech lidí v daném prostředí vykazuje určitou shodu.

Dále Kraus zmiňuje pojem pedagogizace prostředí. Působení prostředí je spontánní, přirozené, což může přinést výhody. Čím méně si vychovávaný uvědomuje, že je vychováván, tím lepší výsledný efekt můžeme očekávat.

Rozlišujeme tedy:

- přímé (intencionální) výchovné působení – tj. přímý vliv vychovatele na osobnost vychovávaného – je typické ve výchovné praxi a zároveň nejčastější
- nepřímé (funkcionální) výchovné působení – vychovatel sám do situace nevstupuje, ale vytváří (ovlivňuje) podmínky v prostředí, jimiž na vychovávaného působí. A v této souvislosti lze hovořit právě o pedagogizaci prostředí (Kraus, 2008).

Kraus s Poláčkovou v další publikaci uvádí, že pedagogizovat (organizovat), intervenovat do prostředí znamená vlastně využívat prostředí jako výchovného prostředku. Uskutečňováním změn v prostředí a jejich prostřednictvím působíme na vychovávaného a ovlivňujeme jeho jednání. Pedagogizace se týká nejen prostorové, věcné stránky, ale i stránky osobnostně vztahové. Osobnostně vztahová stránka zahrnuje lidi, vztahy mezi nimi, celkovou kohezi skupiny, která se v prostředí vyskytuje. Autoři dále hovoří o sociálně psychickém klimatu výchovně – vzdělávacích zařízení, tento chápou jako specifický projev života, který

odráží úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci. Tato stránka prostředí je jednak charakterizována samotnými lidmi, kteří zauímají jednotlivé sociální pozice a z nich vyplývající role. V pedagogických institucích se na tomto klimatu podílejí především učitelé (vychovatelé) a děti (žáci, klienti), ale i ostatní pracovníci a zároveň stále častěji i rodiče dětí (Kraus, Poláčková, 2001).

Sociálně psychické klima v mateřských školách by mělo být podrobně popsáno ve školních vzdělávacích programech, v podmínkách vzdělávání a to konkrétně v psychosociálních podmínkách.

Od 1. září 2007 musí všechny mateřské školy tvořit své školní vzdělávací programy podle dokumentu Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který obsahuje, mimo jiné, i výčet plně vyhovujících psychosociálních podmínek pro vzdělávání dětí předškolního věku.

*„Psychosociální podmínky jsou pro vzdělávání dětí plně vyhovující, jestliže:*

- *Děti i dospělí se cítí v prostředí mateřské školy dobře, spokojeně, jistě a bezpečně.*
- *Nově přichozí dítě má možnost postupně se adaptovat na nové prostředí i situaci.*
- *Učitelé respektují potřeby dětí (obecně lidské, vývojové a individuální), reagují na ně a napomáhají v jejich uspokojování (jednají nenásilně, přirozeně a citlivě, navozují situace pohody, klidu, relaxace apod.). Děti nejsou neúměrně zatěžovány či neurotizovány spěchem a chvatem ani nadměrnou náročností prováděných činností*
- *Všechny děti mají rovnocenné postavení a žádné z nich není zvýhodňováno ani znevýhodňováno. Jakékoliv projevy nerovnosti, podceňování a zesměšňování dětí jsou nepřipustné.*
- *Volnost a osobní svoboda dětí je dobře vyvážená s nezbytnou mírou omezení vyplývajících z nutnosti dodržovat v mateřské škole potřebný řád a učit děti pravidlům soužití.*
- *Dětem se dostává jasných a srozumitelných pokynů. Třída je pro děti kamarádským společenstvím, v němž jsou zpravidla rády.*
- *Pedagogický styl, resp. způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací učitele s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné*

*organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí, je nepřijatelná.*

- *Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života (je dítěti tematicky blízká, jemu pochopitelná, přiměřeně náročná, dítěti užitečná a prakticky využitelná).*
- *Učitel se vyhýbá negativním slovním komentářům a podporuje děti v samostatných pokusech, je uznalý, dostatečně oceňuje a vyhodnocuje konkrétní projevy a výkony dítěte a přiměřeně na ně reaguje pozitivním oceněním, vyvaruje se paušálních pochval stejně jako odsudků.*
- *Ve vztazích mezi dospělými i mezi dětmi se projevuje vzájemná důvěra, tolerance, ohleduplnost a zdvořilost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora. Dospělí se chovají důvěryhodně a spolehlivě (autenticky).*
- *Učitel se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (prevence šikany a jiných sociálně patologických jevů u dětí).” (RVP PV, 2018, online).*

Neméně důležité jsou ovšem i podmínky materiální, jejichž splnění také spoluvytváří vhodné prostředí mateřské školy. Můžeme do nich zahrnout celkové prostory, jejich úpravu (např. bezbariérovost), osvětlení, techniku, nábytek, klimatizaci, výzdobu apod. Prostorová – věcná stránka by měla být podrobně popsána ve školních vzdělávacích programech, v podmínkách vzdělávání a to konkrétně ve věcných (materiálních) podmínkách, které taktéž vycházejí z RVP PV.

*„Věcné (materiální) podmínky mateřské školy jsou plně vyhovující, jestliže:*

- *Mateřská škola má dostatečně velké prostory (podlahová plocha i objem vzduchu atd. dle příslušného předpisu) a takové prostorové uspořádání, které vyhovuje nejrůznějším skupinovým i individuálním činnostem dětí.*
- *Dětský nábytek, tělocvičné nářadí, zdravotně hygienické zařízení (umývárny, toalety) i vybavení pro odpočinek dětí (lůžka) jsou přizpůsobeny antropometrickým požadavkům, odpovídají počtu dětí, jsou zdravotně nezávadné a bezpečné a jsou estetického vzhledu.*

- *Vybavení hračkami, pomůckami, náčiním, materiály a doplňky odpovídá počtu dětí i jejich věku; je průběžně obnovováno a doplňováno a pedagogy plně využíváno.*
- *Hračky, pomůcky, náčiní a další doplňky nebo alespoň jejich podstatná část je umístěna tak, aby je děti dobře viděly, mohly si je samostatně brát a zároveň se vyznaly v jejich uložení; jsou stanovena pravidla pro jejich využívání pedagogy i dětmi.*
- *Prostředí je upraveno tak, aby dětské práce byly přístupné dětem i jejich rodičům.*
- *Na budovu mateřské školy bezprostředně navazuje zahrada či hřiště. Tyto prostory jsou vybavené tak, aby umožňovaly dětem rozmanité pohybové a další aktivity.*
- *Všechny vnitřní i venkovní prostory mateřské školy splňují bezpečnostní a hygienické normy dle platných předpisů (týkajících se např. čistoty, teploty, vlhkosti vzduchu, osvětlení, hluchnosti, světla a stínu, alergizujících či jedovatých látek a rostlin).” (RVP PV, 2018, online).*

#### 2.4. Supervize jako cesta k sebepoznání

*„Supervize představuje důležitou oblast profesního růstu. Původně byla běžnou součástí poradenství, psychoterapie a sociální práce. V posledních letech je stále více žádána a oceňována i v dalších oblastech práce s lidmi – pomáhajících profesích, medicíně, školství, výchově, managementu, pracovních týmech, organizacích.” (Český institut pro supervizi, 2006, online).*

V psychologickém slovníku Hartl a Hartlová popisují jednu část supervize jako odbornou přípravu pro konkrétní povolání, kdy je veden klient v praktických situacích zkušeným odborníkem. Supervize chrání klienty a posiluje duševní zdraví zaměstnanců. Zároveň umožňuje lepší komunikaci v celé organizaci (Hartl, Hartlová, 2010).

Havrdová vymezuje pojem supervize jako odvozené slovo z anglického supervision, které je složeno z latinského super-nad a videre-hledět, vidět, zírat (Havrdová, 2008).

Autoři Hawkins a Shohet dodávají, že supervizor se setkává se supervidovaným ve snaze zlepšit schopnost supervidovaného účinně pomáhat lidem. Supervize by měla vždy chránit zájmy klienta (Hawkins, Shohet, 2016).

S autory souhlasí i Havrdová, která konstatuje, že předmětem i subjektem je v supervizi vždy odborník se svou odbornou činností, východiskem je sdílená zkušenost a smyslem supervize je, aby byl supervidovaný člověk schopen, dělat svou práci co nejlépe.

Havrdová dále uvádí, že jádrem potřeby supervize je potřeba reflektovat komplexní činnosti, které nejsou jen technické povahy, ale hlavně takové, kde je středem zájmu člověk, mezilidské vztahy. Supervize zde není jen pouhým dohledem. Zároveň také poukazuje na rozdíl mezi reflexí a supervizí. Pokud se reflexe zaměřuje na osobní témata a vztahy, můžeme hovořit o vlastním rozvoji nebo o terapii. Pokud je ovšem předmětem reflexe pracovní proces, kde je cílem poznání a pochopení, abychom zaujali lepší přístup ke klientům, kolegům nebo např. způsobům práce, hovoříme o supervizi. Nejefektivnější je poté supervize, kde je vytvářena organizovaná příležitost k reflexi aktuálních pracovních témat. Jak autorka dále říká, supervize má pro každého pracovníka odlišný význam, který může být jak negativní tak pozitivní. Velmi často jednotlivci přisuzují význam supervizi, podle toho jakou mají konkrétní se supervizí zkušenost (Havrdová, 2008).

#### 2.4.1. Druhy a formy supervize

Druhy supervize rozdělují Hawkins a Shohet podle určené odpovědnosti supervizora. Vždy je důležité zjistit, jaký druh supervize nabízí supervizor a jaký druh požaduje supervidovaný. Hlavními druhy supervize jsou:

- výuková supervize – supervizor mívá spíše roli učitele, zaměřuje se na vzdělávací funkci, supervidovaným pomáhá rozebírat jejich práci s klienty
- výcviková supervize – zde je také zvýrazněna vzdělávací funkce. Supervidovaní jsou často studenty nebo např. psychoterapeuti ve výcviku, kteří zároveň pracují s klienty. Supervizor zde má tedy i zodpovědnost za práci s klienty
- řídicí (manažerská) supervize – tento druh supervize vzniká ve chvíli, kdy je supervizor zároveň nadřízeným supervidovaných. Má tedy zároveň také zodpovědnost za práci s klienty
- poradenská supervize – supervidovaní mají sami zodpovědnost za práci se svými klienty, se supervizorem konzultují otázky, které mají zájem rozebrat. Supervizor není vedoucím ani instruktorem supervidovaných. Tento druh supervize se využívá u zkušených pracovníků (Hawkins, Shohet, 2016).

Havrdová dále zmiňuje supervizi zaměřenou na organizaci, na zaměstnance a supervizi zaměřenou na případ.

- supervize zaměřená na organizaci – tato supervize se zaměřuje na atmosféru v organizaci, na úroveň vztahů a vzájemné podpory mezi pracovníky, na klima organizace, na vztahy mezi řadovými pracovníky a managementem. Tuto supervizi většinou objednává právě management a to např. při přípravě nového projektu a jeho zařazení do praxe nebo při nutnosti zařazení významnější změny do chodu organizace
- supervize zaměřená na zaměstnance – tento druh supervize spočívá v udržení určité úrovně motivace pracovníků a v naplnění jejich potřeb ve vztahu k práci, kterou vykonávají. Tuto supervizi objednává vedení organizace, pokud je potřeba např. stabilizovat personální situaci, když chce dát najevo zaměstnancům, že má zájem o jejich potřeby, jako prevence syndromu vyhoření apod. Tato supervize se může poskytovat také začínajícím pracovníkům, týmům, které procházejí změnami ve svém složení nebo v obsahu a zaměření práce
- supervize zaměřená na případ – zde je účelem supervize hledání co nejlepšího postupu, metodiky nebo řešení konkrétních případů. Případ je zde rozebrán a hledají se další možnosti a varianty jeho řešení. V některých případech je tato supervize zaměřená na pracovníka, který případ řeší.

Druhy supervize jsou zároveň spojeny s časovým faktorem. Z hlediska času tedy můžeme rozdělit supervizi na pravidelnou (průběžně zlepšuje kvalitu práce), příležitostnou (např. u mimořádně složitých případů) nebo krizovou (v krizových situacích). Zde autorka podotýká, že supervize prochází určitými fázemi a je důležité, aby se vytvořila důvěra, která je podmínkou reflexe a otevření citlivých témat, což se nepodaří hned na prvních setkáních (Havrdová, 2008).

### Formy supervize

Supervize se může odehrávat mnoha způsoby. Působí zde mnoho faktorů od přípravy pracovníků, jejich potřeb, otevřenosti, ale zároveň je podstatná i úroveň připravenosti, profesionální zralost a schopnosti supervizora. Havrdová uvádí několik nejčastějších forem supervizní práce:



- práce s předpoklady a mentálními mapami – opírá se o racionalitu účastníků, předpokladem je též zkušenost a inteligence supervizora, jeho znalost organizace, týmové práce, zvládnutí pracovních a sociálních rolí a kompetencí. Supervizor zde využívá zaměření pozornosti na dané téma, proces ujasňování, dosahování cíle, řešení problémů, zajišťuje vyváženost vstupů pro každého účastníka supervize, vizualizuje sdílené zkušenosti (např. na tabuli), pomáhá je třídit a urovnávat. Pojmenovává souvislosti, dotazuje se, upozorňuje, konfrontuje
- experimentování, rozšiřování vědomí – zde je využíváno principů tvořivého akčního učení. Toto může probíhat buď mentálně (např. brainstorming) nebo fyzicky (např. hraní rolí). Supervizor motivuje, vyzývá, nabízí další alternativy, nechává vyzkoušet různé možnosti, zapojuje se aktivně jako modelový příklad
- reflexe – k této schopnosti jsou potřeba vnitřní dispozice a zkušenosti. Od supervizora vyžaduje citlivost, schopnost vyladit se na procesy jednotlivce, osobní zralost, nadhled, vhled do situace, zkušenost s touto formou supervize. Supervizor zde připravuje podmínky, mezi které patří atmosféra, bezpečí, zpřítomňování zkušeností aj. Zastavuje proces na důležitých místech, citlivě vyzývá dotazováním a to i neverbálně. Usnadňuje a umožňuje komunikaci a reflexi pomocí různých metod
- práce s emocemi – v supervizi jsou emoce důležitým tématem pro reflexi a zpracování. Práce s emocemi vyžaduje hlubokou vnitřní zkušenost supervizora s vlastními emocemi. Supervizor je sám modelem zralého nakládání s emocemi, nabízí přístupy umožňující reflexi emocí a jejich zpracování
- výuka konzultování, dodávání zdrojů – v případě této formy supervize je nutností, aby byl supervizor zkušeným odborníkem, profesionálem v dané konkrétní oblasti, v níž supervize probíhá. Je důležité, aby měl dostatečné znalosti a zkušenosti, díky kterým by získal autoritu u supervidovaných. Měl by mít vzdělání, schopnosti a zkušenosti. Jako odborník v dané oblasti poté může nabízet a dodávat chybějící znalosti, informace, zdroje, zkušenosti, motivuje, instruuje, plánuje učení, volí učební situace, dává zpětnou vazbu a působí též jako modelový příklad
- práce se vztahy – tato forma supervize vyžaduje mnoho zkušeností a znalostí. Především psychologické, sociologické, antropologické, kulturologické, znalosti sociální komunikace, systémového přístupu, týmové práce, organizační kultury, diagnostiky. Supervizor volí metody, které reflektují vztahy, a nalézají nové

významové spojení a připravuje změnu. Ukazuje vzorce, pojmenovává, vyučuje, stává se modelem

- práce s neuvědomovanými obsahy (emocemi, mentálními bloky, intuicí) – tato forma patří k pokročilé supervizní práci. Je využívána ve složitých situacích a předpokládá, že je supervizor prošel některou z psychoterapeutických škol, má hluboké sebezkušenosti a umí své znalosti využít v procesu supervize a aplikovat je při práci. Supervizor rozlišuje a zachycuje vlastní vnitřní reakce a reakce, které vyvolává supervize, zprostředkovává reflexi a pojmenování skrze sebe a zvolené intervence (Havrdová, 2008).

#### 2.4.2. Zodpovědnost a úkoly v supervizi

Jak uvádí autoři Hawkins a Shohet, každá z forem supervizního vztahu musí začínat smlouvou, kterou tvoří a vypracovávají obě strany, a která zároveň odráží očekávání supervizora i supervidovaných osob (Hawkins, Shohet, 2016).

Havrdová se dále věnuje kontraktu, který je výsledkem hledání a vyjednávání supervizora, manažera (zadavatele) a supervidovaných. V procesu přípravy kontraktu si obě strany – zadavatel i supervizor musí položit řadu otázek:

- je struktura organizace pro supervizi příznivá?
- jaká bude vhodná strategie?
- proč je supervize důležitá?
- jaké máme dosavadní zkušenosti se supervizí?
- jsou příjemci supervize motivováni a jak?
- jsou nějaké témata ke změně v organizaci?
- jaké metody intervence budeme používat a vzájemně kombinovat?
- jaká budou témata pro supervizi?
- kdo bude účastníkem supervize?

Tento kontrakt by měli mezi sebou uzavřít všichni účastníci supervize. Protože supervize se v čase vyvíjí, je i kontrakt pracovním nástrojem, který může měnit svoji podobu. Jsou v něm tedy vymezeny podmínky pro úspěšné vymezení supervizního procesu. Z kontraktu by mělo jasně vyplývat, kdo je zadavatelem supervize, kdo je supervizantem, kdo je supervizorem, jaký je účel supervize, jaké jsou její podmínky poskytování. Do podmínek

poskytování supervize můžeme zařadit frekvenci a délku sezení, místo a data supervizí, popřípadě další podmínky. Neméně důležité je také vymezení odpovědnosti supervizora i supervizantů. Obecně je povinností supervizantů dodržování docházky na supervizi, brát spolupráci vážně, aktivně se na ni připravovat a využívat ji ke svému profesnímu růstu. Je dobré být k supervizorovi otevřený a pravdivý a to i v negativních názorech a emocích, poskytovat mu zpětnou vazbu. Důležitá je participace nejen na vlastních tématech, ale i na tématech druhých. V supervizi je velmi podstatné pravidlo důvěrnosti. Supervidovaní mají vždy právo veta ohledně informací ze supervize, které nechtějí sdělovat nikomu mimo supervizi. Aby bylo zajištěno bezpečí pro reflexi v průběhu supervize, musí být dodržováno pravidlo o tom, co kdo v supervizi sděloval a řešil. Nicméně aby měla supervize pozitivní dopad na organizaci a přítomné změny v ní, je třeba na závěr supervize vypracovat zprávu. Z výše uvedeného je ovšem patrná důležitost povahy průlomu do mlčenlivosti a zajištění bezpečí při informování nadřízeného. Na straně jedné jsou rizika ohrožení zaměstnanců a na straně druhé potom rizika odtržení procesu supervize od dění v organizaci. Proto je důležité při vyjednávání kontraktu brát obě rizika v potaz a snažit se jim alespoň částečně předcházet. Vhodné je zároveň nastavení tzv. kritérií úspěchu a způsob jejich hodnocení. Je dobré, když se na jejich vymezení podílejí i supervidovaní, podporuje to totiž jejich zodpovědnost za supervizní proces. Podstatné je také vymezení časového plánu supervize (Havrdová, 2008).

#### 2.4.3. Dělení supervize z hlediska vztahu mezi supervidovanými

Supervizi je možné poskytnout jednomu, nebo více supervidovaným. Za individuální supervizi je považována taková supervize při, které je jeden supervidovaný a jeden supervizor. Tento je v poskytování supervize proškolený. Pokud je supervidovaných více než jeden, je supervize označována jako supervize skupinová nebo týmová. Dalším typem supervize je supervize mezi kolegy (Havrdová, Hajný, 2008).

Níže popisují individuální supervizi, supervizi skupinovou, týmovou a supervizi mezi kolegy. Je zde zdůrazněn především rozdíl mezi jednotlivými supervizemi. Vymezují také podmínky, za nichž mohou daná uspořádání vzniknout.

##### Individuální supervize

Individuální supervize probíhá mezi supervizorem a jediným klientem (supervidovaným). Tato supervize je zaměřena na reflexi, podporu profesního růstu a rozvoje určitého pracovníka. Koná se pravidelně na základě domluvených schůzek a jsou stanoveny

cíle, na které má potřebu klient dosáhnout. Zásady jsou v individuální supervizi stejné jako při jiných typech supervizí. Supervidovaný hovoří o své práci, popisuje svůj problém nebo situaci, která je pro klienta náročná. Supervizor je poskytovatelem prostoru, bezpečné prostředí, a zpětné vazby. Klient hodnotí svou práci spolu s celou situací. Supervizor má snahu motivovat a podpořit fantazii a tvořivost supervidovaného. Může mu ukázat další možný náhled na situace a podpořit ho při volbě konkrétní strategie řešení (Koláčková in Matoušek a kol., 2013).

### Skupinová supervize

Skupinovou supervizi tvoří minimálně tři spolupracovníci. Členové skupiny jsou spojeni společným zájmem, který se týká jejich zaměstnání. Nemusí být mezi sebou vázáni vzájemnými pracovními vztahy. Může se tak rozvinout samostatná kultura práce dané skupiny, kterou vede jeden supervizor. Během skupinové supervize dochází ke společné reflexi probíraných témat, ze kterých se jednotliví členové mohou poučit (Havrdová, 2008).

Koláčková dodává, že v supervizní skupině dochází k supervizi pracovníků, kteří mají stejné potřeby nebo zdroje. Společně poté na konkrétních potřebách pracují v rámci určitého programu (Koláčková in Matoušek a kol., 2013).

Podle Hawkinse a Shoheta dáváme přednost skupinové supervizi z několika důvodů. Do těchto důvodů můžeme zařadit ekonomické využití času, financí či odbornosti. Supervizor obsáhne větší množství supervidovaných při vedení skupin. Dále autoři vyzdvihují, že skupinová supervize dodává podpůrnou atmosféru, v níž se noví pracovníci nebo studenti dělí o své úzkosti a zjišťují, že i ostatní kolegové řeší podobné problémy. Třetí výhodou je získávání reflexí a zpětné vazby od svých kolegů. Většinou je zde potlačena dominance supervizora a tím se omezuje nebezpečí přílišného vlivu a závislosti. Skupina zároveň dává supervizorovi možnost přezkoušet si vlastní emoční a intuitivní reakce. Skupina také nabízí širokou škálu životních zkušeností a také empatickou škálu. Při práci se skupinou lze také využít nejrůznější činnostní techniky. Autoři nicméně hovoří zároveň i o nevýhodách skupinové supervize, za které považují především nižší dynamiku terapie, která sice může být prospěšná, pokud si ji skupina začne uvědomovat, je poté známkou zvyšujícího se sebeuvědomování supervidovaných (Hawkins, Shohet, 2016).

Toto potvrzuje i Havrdová a Hajný, kteří uvádějí, že platí pravidlo v zásadě takové, že tempo práce skupiny je dáno tempem práce nejpomalejšího člena, kterým je člen nejméně zkušený nebo nejméně motivovaný (Havrdová a Hajný, 2008).

Z důvodu dynamiky je také nežádoucí soupeření. Pokud se ve skupině vyskytne soupeření, může být supervizní proces i rozkladný. Rivalita mezi supervidovanými znemožňuje kooperaci, a to jak při soutěžení o pozornost supervizora, tak při měření míry kompetentnosti mezi sebou navzájem. Autoři také spatřují nevýhodu ve skutečnosti, že je na skupinové supervizi na každého člena méně času (Hawkins, Shohet, 2016).

Havrdová a Hajný dále upozorňují na problém tvorby koalic. Ty narušují funkčnost supervize skupin a týmů. Mohou vznikat u části členů skupiny nebo mezi všemi členy. Supervidovaní se vzájemně podporují v tom, že jejich pohled je správný, poskytují a cítí oporu v názorech a postojích. Svou jednotností poté znemožňují hlubší prozkoumání tématu supervize. Koalice může také vzniknout mezi skupinou a supervizorem proti nadřízenému, který není supervizi přítomen (Havrdová a Hajný, 2008).

#### Týmová supervize

Jak autoři Hawkins a Shohet upozorňují, týmová supervize se od skupinové supervize liší. Jde totiž o práci se skupinou osob, mezi nimiž existuje vzájemně provázaný pracovní život. Při týmové supervizi většinou členové týmu znají navzájem své klienty. Týmová supervize také předpokládá, že tým má svou vlastní osobnost, svůj vlastní psychický život, což bývá někdy označováno jako tzv. „týmová kultura” či „týmová dynamika”. Týmová supervize se od ostatních také liší tím, že zahrnuje i určitou formu vývoje týmu (Hawkins, Shohet, 2016).

Havrdová dodává, že týmová supervize je zaměřena na vztahy mezi jednotlivými pracovníky zvoleného týmu. Je také zaměřena na uspořádání v týmu, na povahu vedení a řízení organizace. Zaměřuje se také na proces rozhodování v organizaci (Havrdová, 2008).

Členové týmové supervize by měli zvládnout přijímat pozitivní i negativní zpětnou vazbu a měl by jim být poskytnut dostatečně velký prostor pro vyjádření svých názorů (Koláčková in Matoušek a kol., 2013).

Havrdová ještě rozlišuje pojmy „supervize týmu” a „supervize v týmu”, kde od sebe odlišuje ohniska zaměření pozornosti v týmové supervizi. V prvním případě je supervize

zaměřená na vztahy a uspořádání rolí na pracovišti, kompetence jednotlivých pracovníků, charakter řízení nebo např. mechanismy rozhodování. V případě druhém se jedná o využití týmu jako supervizní skupiny, která reflektuje konkrétní případ práce s klientem.

Tým pracovníků v rámci supervize zkouší a testuje důvěru, odolnost, provokuje nebo může pasivně čekat, co se bude dít. V týmu se zároveň projevují nejrůznější role členů týmu (snaživí, rebelové, opatrní, rivalové). Nejčastější formou supervizní práce v týmu zůstává více či méně strukturovaná verbální reflexe práce s klienty nebo vzájemné spolupráce (Havrlová, 2008).

### Supervize mezi kolegy

Supervize mezi kolegy je druh supervize, kdy si dva, nebo více kolegů, kteří jsou spolu v interakci, poskytují supervizi. V rolích supervizora a supervidovaného se obvykle střídají. To, jakou má supervize hodnotu, je určeno zkušenostmi pracovníků, jejich individuálními schopnostmi a také schopnostmi autosupervize. Pojem autosupervize představuje schopnosti, kterými člověk zhodnotí kvalitu své vlastní práce. Zpětná vazba zde působí jako evaluační nástroj kvality poskytované supervize. Tato vazba je po supervizi podána nejen supervidovaným, ale i supervizorem.

Jak dále autoři uvádí, supervize mezi kolegy má mnoho výhod. Hlavní výhodou je již vytvořený vztah důvěry a to, že je supervizor obeznámen s pracovním kontextem. Další výhodou jsou nulové či nižší náklady na rozdíl od supervize poskytované odborně vzdělaným supervizorem. Autoři uvádějí také nevýhody a rizika supervize mezi kolegy:

- první riziko spatřují v poměrování míry přínosu supervizní skupině. Jeden z partnerů se povyšuje nad druhým, a ztrácí tak z dohledu vztah se supervidovaným a jeho osobnostní růst. Supervize v tomto případě postrádá svou funkci
- druhou situací je vzájemné ujišťování se o negativních aspektech práce – problémech v organizaci nebo špatných podmínkách výkonu práce. Pokud jeden z aktérů nezvládá nastalý stav a pozornost obrací na podmínky, okolnosti práce a nikoli na supervizní práci
- třetí aspekt nastává v případě, kdy se kolegové vzájemně chválí a oceňují, za účelem, nikoli podpořit kolegu, ale znemožnit mu kritiku. Poté ovšem chybí kritika, která je konstruktivní a tudíž přínosná

- napětí do skupiny přináší také hledání osoby, která by se nejvíce hodila na roli supervizora. Toto napětí je spojené s hodnocením schopností jednotlivých členů. Cílem je zde určit někoho, kdo obstojí, na pozici supervizora. Kolega supervizor ovšem ztrácí možnost stát se supervidovaným
- posledním krokem ohrožující supervizi mezi kolegy, je přisouzení role stálého supervidovaného jednomu ze členů skupiny. Jeho zakázky jsou poté stěžejním tématem většiny sezení. Ostatní členové se často stávají supervizanty a role supervidovaného se vzdávají kvůli pocitu ohrožení (Hawkins a Shohet, 2008).

#### 2.4.4. Supervize ve školství

V kontextu školských reforem, které zdůrazňují osvojování si kompetencí, a to především kompetencí osobnostních a sociálních, si můžeme všimnout zvyšujících se nároků na učitele. Učitel má nejen povinnost srozumitelně vyučovat potřebné učivo, ale zároveň pomáhat žákům ve vývoji jejich schopností žáků. Do těchto schopností můžeme zařadit zejména schopnosti z oblasti komunikace, rozvoje kritického myšlení a vloh, dále kreativitu při řešení problémů a vytváření vztahu k sobě samému i k ostatním lidem (Aseltine, Faryniarz, Rigazio-DiGilio, 2006).

Svobodová hovoří o supervizi v oblasti školství. „*Resort školství zahrnuje mateřské školy, základní a střední školy, speciální školy, oblast ústavní výchovy a vysokého školství. Specifickou oblastí je supervize praxí studentů.*” (Svobodová, 2016, online).

Jak dále Svobodová uvádí, Legislativně supervizi v oblasti školství nalezneme ukotvenou v „Metodickém pokynu k poskytování supervize ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních preventivně výchovné péče“ z roku 2010. V oblasti základního školství supervizi nijak ukotvenou nenalezneme. Za zásadní však autorka považuje, že se termín „supervize“ vůbec dostal do oficiálního školského pojmosloví. Právě v této oblasti školství pokládá supervizi za velmi významnou, protože učitelé vychovávají celou populaci a mají tak vliv nejen na jejich vzdělání, ale i na duševní zdraví. Navíc, pokud selže rodina, je učitel pro dítě klíčovou osobou. Může dítě podpořit, nasměrovat, nebo naopak zcela podcenit (Svobodová, 2016, online).

Ve školské supervizi působí osoba supervizora, který je odborníkem zvenčí, není zatížen osobní angažovaností v daném problému, konfliktu nebo vztahu a může tedy

nabídnout nový, jiný, nečekaný pohled na situaci. Supervizor nám ale nepředkládá řešení, ale může nám pomoci vhodnými otázkami řešení nalézt. Může nám také pomoci si uvědomit, že jsme již všechny reálné možnosti nalezení řešení vyčerpali a umožní nám se s takovou situací vyrovnat.

Výhodou supervize ve skupině pedagogických pracovníků může být to, že při společném sdílení nepříjemných zážitků, problémů, rozzlobenosti, bezmoci či pochyb můžeme přijít na věci, které se osvědčují a naopak na to, co moc nepomáhá. Principem supervize je společné hledání, ne hotové nápady či rady. Každý jsme jedinečný, a tedy i vzájemné interakce jsou jedinečné. Supervize ve školství je důležitou součástí profesního růstu, a to nejen proto, že pomáhá rozvíjet reflexi a sebereflexi toho co dělám (jaké používám metody, proč a jaké mám výsledky), ale i toho, co prožívám (Svobodová, 2013, online).

Pokud se máme zabývat potřebami dětí a to i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, je potřeba se také zaměřit na potřeby učitelů. Pokud totiž učitel nevnímá, nereflektuje a nenaplnuje své vlastní potřeby, může jen obtížně vnímat potřeby svých žáků nebo je vnímá jen velmi omezeně, a to za cenu vyčerpání či obětování sebe sama. Základem dobré péče o druhé je totiž dobrá péče o svou vlastní osobu. Supervizi tak můžeme označit jako jeden ze způsobů duševní hygieny, tedy péče o sebe sama (Hawkins, Shohet, 2016).

Osobně mám se supervizí ve školství půlroční zkušenost. Jsem jedním z členů devítičlenného týmu supervidovaných – učitelů a asistentů ze speciální mateřské školy. Probíhá u nás týmová supervize, supervizorem je paní psycholožka z Českého institutu pro supervizi. Setkávání probíhá jednou za měsíc, v časové dotaci 3 hodin. Nejprve jsem vůbec nevěděla, co od supervize očekávat. Obávala jsem se kontroly a očekávala rady. Zpočátku jsme byli dost uzavření, důvěra v supervizi se budovala postupně. Ač to na první pohled nevypadalo, řešíme s paní supervizorkou zásadní věci a to převážně formou diskuze. Máme vždy všichni možnost přijít s určitým problémem, starostí. Paní doktorka nám pomáhá otevřít prostor pro určitý dialog, komunikaci, je nápomocná k ujasnění problému. Oceňuji možnost přijít s problémem mezi skupinu lidí, kteří jsou naladěni na stejnou vlnu a vyslechnout si jejich názor. Člověk si poté uvědomí další souvislosti, má možnost nahlédnout na problém z více stran, zároveň i pohled odjinud a to právě prostřednictvím supervizora. Je zde velká otevřenost všech zúčastněných, kteří společně hledají cesty při řešení problémových situací. Tématem jsou záležitosti, které se týkají práce – většinou nějakého problému s dítětem, rodiči, ale prolínají se tam i záležitosti osobní. Supervizorka vede a řídí debatu, snaží se nám



pomoci najít východisko. Supervizi vnímám jako určitou podporu, abych se cítila lépe, a myslím, že pomáhá celému týmu.

### 3. Evaluace a autoevaluace v mateřské škole jako nástroj zabezpečování kvality

*„Vzhledem k významu předškolního vzdělávání jako počáteční etapy celoživotního učení je třeba dále zlepšovat jeho kvalitu a dostupnost.”* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, online).

Jak se v Bílé knize dále uvádí, významnou oblastí pro správné fungování vzdělávacího systému je právě evaluace (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, online).

Pojmem hodnocení ve vztahu ke kvalitě se zabývá také Zgodavova, která uvádí, že podstata hodnocení spočívá v porovnávání skutečně zjištěné kvality s optimální představou, jaká by kvalita měla být. Hodnocení je vždy subjektivní, nicméně jeho přiměřenost můžeme zkoumat podle dopředu daných kritérií (Zgodavova, Dubovská, 2014).

Bečvářová dodává, že kvalitu předškolního vzdělávání zajišťuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Cestu školy ke kvalitě můžeme označit jako strategii a tuto strategii představuje školní vzdělávací program. S hodnocením školy a její činnosti poté souvisí efektivita vzdělávání (Bečvářová, 2010).

#### 3.1. Základní vymezení pojmů

Při vymezení pojmů je třeba vycházet z platné legislativy a to především ze Školského zákona 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon hovoří o hodnocení školy především v § 12.

*„§ 12 (1) Hodnocení školy se uskutečňuje jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí.*

*§ 12 (2) Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy.*

*§ 12 (3) Hodnocení vzdělávání ve školských zařízeních provádí Česká školní inspekce.*

*§ 12 (4) Hodnocení vzdělávací soustavy v kraji provádí krajský úřad ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy České republiky provádí*

*ministerstvo ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky a Česká školní inspekce ve své výroční zprávě.*

*§ 12 (5) Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní.” (Zákony pro lidi, online).*

Je zajímavé, že s termínem evaluace školský zákon, na rozdíl od Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, neoperuje.

### 3.1.1. Evaluační nástroj

Evaluační nástroj pro potřeby mateřských škol vznikl, jak uvádí Syslová, úpravou dokumentu „Rámce profesních kvalit učitele”, který byl určen původně pouze pro učitele základních a středních škol. Východisko pro úpravu výše zmíněného dokumentu pro potřeby mateřských škol vychází z komplexního obrazu práce učitele mateřské školy. Základem „Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy” jsou především jeho profesní činnosti. Tyto činnosti můžeme také chápat jako soubory znalostí, dovedností, postojů, hodnot a osobnostních charakteristik. Často o nich hovoříme také jako o profesních kompetencích učitele. V „Rámci profesních kvalit učitele mateřské školy” jsou tyto vyjádřeny jako kritéria kvality v následujících oblastech:

- plánování vzdělávací nabídky
- prostředí pro vzdělávání
- procesy učení
- hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
- reflexe vzdělávání
- rozvoj MŠ a spolupráce s kolegy
- spolupráce s rodiči a ostatní veřejností
- profesní rozvoj učitele MŠ.

Důležitá je zároveň i úroveň profesních znalostí učitele, která je garantována především jeho kvalifikací. Do obsahu profesních znalostí můžeme zařadit:

- znalosti pedagogické s důrazem na předškolní pedagogiku
- psychologické znalosti
- znalosti kurikula

- znalost filozofických a historických východisek výchovy a vzdělávání (jejich cíle, účely, hodnoty)
- znalost rodinného a vzdělávacího prostředí
- znalosti o dětech včetně jejich individuálních vzdělávacích potřeb
- znalosti sebe sama (Syslová, Chaloupková, 2015).

### 3.1.2. Evaluace

Výraz evaluace je v češtině docela nový. Termín pochází z latiny, sloveso *valere* znamená být silný, mít platnost, závažnost. Anglický výraz pro evaluaci je *evaluation* a znamená obecně určení hodnoty, ocenění.

Jak říká Bennet, je evaluace procesem, kdy se systematicky shromažďují a analyzují informace, a to podle daných kritérií za účelem dalšího rozhodování (Bennet in Nezvalová, 2006, online).

Podle Bečvářové je evaluace chápána v pedagogické praxi jako „*řízené hodnocení podle předem určených pravidel*.” (Bečvářová, 2013, str. 76). Z toho vyplývá, že je tedy, na rozdíl od hodnocení, kvalitativně i kvantitativně na vyšší úrovni, protože zahrnuje průběžné vyhodnocování podmínek vzdělávání, procesů vzdělávání, výsledků vzdělávání včetně jejich kvality a naplňování stanovených cílů. Další z definic evaluace uvádí opět Bečvářová, která evaluaci definuje také jako „*proces systematického shromažďování informací a analýzy informací podle předem stanovených kritérií za účelem dalšího rozhodování*” (Bečvářová, 2010, str. 76).

Průcha uvádí, že smyslem pedagogické evaluace je poskytovat informace, které hodnotí celou pedagogickou realitu. Jde tedy o poměrně širokou reflexi pedagogických jevů, která může sloužit k praktickým, ale i výzkumným účelům (Průcha, 1996).

Bečvářová dále dodává, že pojmy evaluace, hodnocení a autoevaluace mohou být někdy chápána jako synonyma. Autorka se dále zabývá hlavními rysy evaluace, kterými jsou systematicčnost a dlouhodobost. Důležitý je vždy jasně stanovený cíl. Jde tedy o proces nekonečný, který se stále opakuje, nicméně jeho kvalita spirálovitě stoupá. Je také důležité, aby všechny postupy, kterými se hodnocení provádí, probíhaly metodicky správně, s pravidelným sběrem informací podle dopředu stanovených pravidel. Obsahem evaluace jsou i návrhy a opatření, která jsou významná pro další rozhodování. Tyto návrhy a opatření je

třeba přijmout, realizovat v pedagogické praxi a po určitém čase zpětně vyhodnotit jejich účinnost.

Existují 2 druhy evaluace:

- interní evaluace (autoevaluace, vnitřní hodnocení) – je zaměřena na hodnocení procesů probíhajících uvnitř školy. Cíle evaluace stanovuje právní předpis, metody, formy, měřítko hodnocení si škola stanovuje sama
- externí evaluace (vnější hodnocení) provádí podle pravidel stanovených zákonem (§ 173 a § 174 ŠZ) Česká školní inspekce. Podle předem stanovených pravidel ji může provádět i zřizovatel.

Fáze evaluace podle Bečvářové:

- motivační fáze – je spojená s vysvětlením významu hodnocení, získání podpory ostatních pracovníků školy, vysvětlit jim smysluplnost této činnosti – je to významná autoregulační aktivita důležitá pro kvalitní činnost školy
- přípravná fáze – stanoví se problém, který má být řešen, stanovují se pravidla, formy, techniky, metody evaluace, zdroje informací, určuje se, co se pokládá za úspěch a co nikoli. Stanovuje se postup pro organizaci sběru dat a získání dostatečného vzorku dat, odhadují se rizika navržené metody. Jde tedy o jakousi fázi hledání, diskuse, shánění informací, ale také stanovení hodnotící škály a vytvoření pedagogického dokumentu – tzv. „Struktury hodnocení“
- realizační fáze – toto je dlouhodobá fáze, v níž by měl probíhat postupný sběr informací ve zvoleném časovém úseku. Vše se stále průběžně aktualizuje a reviduje
- analyzující fáze – zpracovávají se všechny informace, pozitiva i negativa – porovnávají se stanovenými záměry a cíli, na jejichž základě je zpracována hodnotící zpráva
- korektivní fáze – je to výsledná činnost, kdy se hodnotící zpráva promítá do dosavadní činnosti školy, dochází k inovacím a korekcím nesrovnalostí – případná aktualizace ŠVP včetně dalších podpůrných dokumentů zejména z oblasti řízení (Bečvářová, 2010).

Těmto fázím evaluačního procesu odpovídají odpovědi na otázky – proč, koho, co, kdy, jakým způsobem a jak hodnotíme (Bečvářová, 2003).

### Nástroje pro evaluaci

Evaluačními nástroji se provádí zisk informací – podkladů pro hodnocení. Volba nástrojů je záležitost školy. Patří sem: analýza produktů vzdělávání (písemné a výtvarné práce žáků, žákovské internetové stránky apod.), anketa, dotazník, diskuze, hospitace, pozorování, SWOT analýza, standardizované testy.

### Odpovědnost za evaluaci

*„Odpovědnost za průběh a výsledky vlastního hodnocení nese ředitel školy“* (Bečvářová, 2010, str. 81). Avšak aby bylo hodnocení objektivní, je třeba, aby sběr informací provádělo co nejvíce zaměstnanců. Všem musí být známa pravidla, postupy, metody. Hodnotiteli mohou být: ředitel, zástupce ředitele, vedoucí organizační složky, učitelé, provozní zaměstnanci, rodiče, žáci.

### Časový plán evaluace

Sběr informací a jejich vyhodnocení by měl probíhat podle předem určeného časového plánu. Můžeme tedy hodnotit: denně, průběžně, příležitostně, po adaptaci dětí, pololetně, po ukončení integrovaného bloku (v MŠ), na konci školního roku, operativně. *„Evaluuje se tehdy, když chceme zjistit, zda jsme úspěšní či neúspěšní a chceme vědět v čem a proč, když chceme věci zlepšovat, zvyšovat kvalitu činnosti školy.“* (Bečvářová, 2003, str. 120).

### Hodnotící kritéria, škála hodnocení

Kritéria jsou odvozena z požadavků RVP, které vyjadřují optimální kvalitu vzdělávacích cílů, podmínek, průběhu a výsledků i zpracování ŠVP. Na základě těchto kritérií byly vytvořeny diagnostické archy k hodnocení činnosti všech oblastí a školy.

Hodnotící škála vyhovuje obvykle čtyřstupňová. Celkový přehled se často znázorňuje v procentech nebo v grafech.

### „Stupnice 1 – 4

*1. Tento jev je skoro samozřejmostí, pravidlem, daří se nám téměř vždy dosahovat optimálních cílů či výsledků, už nejde téměř nic zlepšovat!*

2. *Snažíme se jev naplňovat, uskutečnit, převážně se daří, ale zatím nedosahujeme optimálního výsledku, musíme ještě některé jevy či věci zlepšovat!*
3. *Daří se nám pouze zřídka nebo spíš náhodně, musíme se hodně zlepšovat!*
4. *Nedaří se nám vůbec nebo minimálně, je třeba rychlé a zásadní změny!”*  
(Bečvářová, 2010, str. 83).

#### Zpracování výsledků evaluace

Je to komplexní vyhodnocení všech získaných informací a jejich analýza. Vyvození potřebných opatření, ke kterým je třeba se v další evaluaci vrátit, a vyhodnotit, jaká je míra jejich účinnosti (Bečvářová, 2010).

Konkrétním oblastem a metodám hodnocení, které se nejčastěji uplatňují v předškolním vzdělávání, se budu podrobně věnovat v podkapitole 3.3 této práce.

#### 3.1.3. Autoevaluace

Podle Trojana je autoevaluace systematickým, naplánovaným a řízeným procesem, který popisuje a hodnotí práci školy nebo jednotlivé pracovníky. Porovnává aktuální stav s naplánovanou podobou. Výsledky, které škola získá procesem autoevaluace, jí pomáhají směřovat plánování k efektivnímu rozvoji a zároveň slouží jako zpětná vazba a jsou také východiskem pro další práci (Trojan, 2014).

Syslová doplňuje, že autoevaluace má škole pomoci pochopit procesy změn, které v ní probíhají a které vycházejí z požadavků RVP PV. Odhaluje, jaké podmínky MŠ vytváří pro vzdělávání svých dětí a jak kvalitní poskytuje vzdělávání. Takto získané informace následně přispívají ke strategickému plánování dalšího rozvoje MŠ (Syslová, 2011).

Autoevaluaci můžeme chápat také jako sebehodnocení – hodnocení sebe sama. Při tom si klademe otázky – v čem jsme dobří, jak můžeme dosáhnout lepších výsledků, kdo nám může pomoci? Důležitou součástí tohoto procesu je klima. Autoevaluace může probíhat pouze v prostředí, které ji podporuje. Vyžaduje klima důvěry, otevřeného a pozitivního jednání. Vyžaduje komunikaci mezi spolupracovníky, vzájemné naslouchání a hledání optimálních cest k dosažení předem zvolených cílů. Smyslem hodnocení pedagogických pracovníků je, podle mého názoru, neustálé zlepšování kvality jejich pedagogické práce a s tím souvisí i zvyšující se spokojenost dětí, rodičů a vedení mateřské školy. Sebehodnocení pedagogických pracovníků by tak mělo být nedílnou součástí procesu hodnocení a mělo by se

stát jednou z významných kompetencí, kterou by pedagogičtí pracovníci měli získat a používat.

### 3.2. Interní a externí hodnocení

Bečvářová uvádí, že každá mateřská škola je odpovědná za poskytovanou kvalitu vzdělávání a rozvoj školy. S tím je spojena také povinnost toto kontrolovat. K této kontrole by měly sloužit autoevaluační procesy, které jsou vnímány jako přirozená součást řízení školy. Jestliže jsou tyto procesy dobře naplánované a realizované, stávají se funkčním nástrojem školy a celková kvalita a úspěšnost školy se tak zvyšuje (Bečvářová, 2010).

Podle Syslové externí a interní evaluace vycházejí z postavení hodnotitele vůči hodnocenému subjektu, neměli by se vzájemně vylučovat a měly by se naopak vzájemně doplňovat. Vnitřní i vnější evaluace by měla být prováděna systematicky, pravidelně, podle předem stanovených pravidel, v předem vymezené oblasti a metodicky správně. Výsledky obou evaluací by měly být použitelné pro další práci (Syslová, 2015).

Bečvářová ještě doplňuje, že interní i externí hodnocení by mělo probíhat periodicky, ale i aktuálně podle potřeby. Pokud se výsledky externího i interního hodnocení shodují, znamená to, že je hodnocení ve škole prováděno kvalitně (Bečvářová, 2010).

#### 3.2.1. Interní hodnocení mateřské školy

Interní hodnocení, které je označováno také slovem autoevaluace, vešlo v platnost v roce 2004, kdy byl přijat školský zákon. V předcházející kapitole této práce se zmiňuji o právním ukotvení interního hodnocení školy právě ve školském zákoně. Je nutné zmínit, že interní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy, nicméně pro mateřské školy není zpracování této výroční zprávy povinností.

Jak uvádí Syslová, v interním hodnocení se mateřská škola zaměřuje především na efektivnost jednotlivých vzdělávacích činností, které v MŠ probíhají. Význam tohoto hodnocení poté spočívá v uvědomění si vlastních rezerv. Pokud si tyto rezervy uvědomíme, ukážou nám cestu k dalšímu zlepšování a celkovému rozvoji MŠ (Syslová, 2015).

Vyhláška 195/2012 Sb., měnící vyhlášku 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů a výročních zpráv stanovuje oblasti, které má MŠ sledovat a zahrnout do systému a struktury vlastního hodnocení. Mateřské školy tedy v rámci interního hodnocení školy hodnotí:



- svůj ŠVP
- podmínky vzdělávání
- průběh vzdělávání
- výsledky vzdělávání

Vyhodnocování vlastní činnosti pomáhá především ředitelům MŠ odpovědět na otázky: „Co děláme dobře?“, „Co bychom mohli dělat lépe?“. Je tak v zájmu MŠ zamýšlet se nad tím, kam směřuje, otáčet se za výsledky své práce, zamýšlet se nad všemi okolnostmi a situacemi, které do výchovy a vzdělávání vstupují. Můžeme tedy říci, že to znamená, zda práce podle ŠVP přináší očekávané výsledky, zda MŠ hledá silné i slabé stránky ve své činnosti, zda odhaluje případné problémy a má snahu je řešit. Škola by tyto hodnotící činnosti měla provádět pravidelně a systematicky (Autoevaluace mateřské školy, 2008, online).

Podle autorů metodické příručky by mělo mít provádění interního hodnocení určitá pravidla a postupy:

- interního hodnocení by se měli zúčastnit všichni zaměstnanci školy – některé hodnotící činnosti provádějí jednotliví pedagogičtí pracovníci jednotlivě, jiné provádějí hromadně, každý hodnotitel může hodnotit pouze určitý úsek práce v rámci celé MŠ. Hodnocení MŠ jako celku poté zpravidla provádí ředitel
- interní hodnocení by mělo probíhat v určitých fázích, které na sebe navazují a opakují se – přípravná fáze (kdy se volí metody, postupy, formy), shromažďování informací, jejich analýza a vyhodnocení, další plán postupu
- interní hodnocení se skládá z řady dílčích procesů – na počátku je vždy analýza současného stavu, nastavení plánu práce, zhodnocení toho, co jsme udělali, co uděláme příště jinak, další plán
- volba různých metod a postupů ke sběru dat, jejich zpracování a vyhodnocení – je vždy třeba zvolit takové metody a postupy, které budou v daném případě nejvhodnější
- interní hodnocení školy je záležitostí pedagogickou (Autoevaluace mateřské školy, 2008, online).

Do interního hodnocení můžeme zařadit také hospitační činnost. Podle autorů Průchy, Walterové a Mareše je pojem hospitace definován jako návštěva vyučovací hodiny, která má za cíl poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Jak dále uvádí Syslová, pro ředitele znamená hospitace možnost uceleně vyhodnotit kvalitu práce učitele za delší časové období, pozorovat jeho vývoj, pomoci mu stanovit cíle jeho profesního rozvoje. Ředitel také získává náměty pro tvorbu a rozvoj motivačního systému pedagogických pracovníků a koriguje i vlastní přístupy. Autorka dále zdůrazňuje, že hospitace mohou být realizovány nejen ve vztahu mezi vedoucím pracovníkem a zaměstnancem, ale také mezi zaměstnanci navzájem. Hovoříme poté o vzájemné hospitaci učitelů mateřských škol, která je považována z hlediska reflexe práce učitele za jeden z nejefektivnějších nástrojů profesního rozvoje (Syslová, 2013).

Trojan dodává, že hospitace je kvalifikovaná návštěva jednoho odborníka u druhého a jejich společně sdílená zkušenost, vedoucí k přirozené debatě, posouvá dopředu oba aktéry. Hospitace tak není pouze aktem kontroly či vyjádření nedůvěry ve schopnosti učitele, jak je na ni často pohlíženo. Můžeme ji naopak vnímat jako jedinou originální metodu pedagogické diagnostiky (Trojan, 2014).

Trojan souhlasí se Syslovou, když uvádí, že pohled na hospitaci jako na nástroj kontroly je značně zúžený a její velký potenciál vidí právě ve vzájemných hospitacích učitelů (Trojan, 2014).

Přestože tradiční pojetí zdůrazňuje u hospitace její kontrolní funkci a považuje ji za jeden z klíčových prostředků kontroly pedagogického procesu a jeho výsledků, v moderním pojetí stojí v popředí diskuse o vzájemných souvislostech obsahu učiva, metod a forem práce, dále také o inovacích a jejich přínosu, o rozvoji kompetencí dětí a samotného učitele.

Autor dále uvádí funkce hospitace v moderní škole:

- diagnostická funkce – spočívá především v poznávání pedagogických situací žáků, v získávání, analýze, diagnostikování průběhu a výsledků vzdělávání. Cestou pozorování tak získáme objektivní informaci o určité pedagogické situaci
- kontrolní funkce – spočívá především v kontrole úrovně přímé pedagogické práce učitele. Vedoucí pracovník kontroluje průběh činností, posuzuje jejich kvalitu, přijímají opatření
- formativní funkce – spočívá v rozvíjení reflexe práce kolegů, sebereflexe vlastní práce učitele s cílem dalšího osobního profesionálního rozvoje. Dochází tak ke zpětné vazbě, která je motivačním faktorem. Tato funkce je naplňována právě při

vzájemných hospitacích, při kterých dochází ke vzájemné výměně zkušeností a inspiraci

- sumativní funkce – spočívá v hodnocení celkových výsledků vzdělávání, posouzení efektivity dosavadního a plánování dalšího vzdělávání (Trojan, 2014).

### 3.2.2. Externí hodnocení mateřské školy

Externí – vnější hodnocení mateřské školy se týká především, jak uvádím v úvodu této kapitoly, hodnocení Českou školní inspekcí.

Podle Syslové je inspekční činnost v mateřských školách plánována a realizována podle určitých zásad, postupů a metodami jako na vyšších stupních vzdělávání. Přičemž pracovníci provádějící inspekci v MŠ by měli brát v úvahu specifika této instituce. Především to, že z hlediska zákonného vymezení, nejde jen o naplňování funkce výchovné, socializační a vzdělávací, ale také o službu veřejnosti. Veškeré činnosti by se v MŠ měly uskutečňovat způsobem, který respektuje individualitu každého dítěte a jeho možnosti, včetně těch, které jsou ovlivněny zdravotními nebo sociokulturními odlišnostmi. Předškolní vzdělávání spočívá ve vyrovnávání šancí – každému dítěti jsou vytvářeny podmínky, aby mohlo dosáhnout optimálních výsledků učení na úrovni svých osobních možností. Důležitý je také propedeutický význam předškolního vzdělávání, který spočívá v přípravě na další stupeň vzdělávání (Syslová, 2015).

Bečvářová doplňuje, že stěžejním východiskem hodnocení Českou školní inspekcí je kvalita předškolních vzdělávacích programů (ŠVP PV), kvalita pedagogické práce a vzdělávacích výsledků. Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků předškolního vzdělávání jsou vždy pro konkrétní školní rok oficiálně uvedena na internetových stránkách České školní inspekce a jsou tedy veřejně přístupná (Bečvářová, 2010).

Bečvářová dále hovoří o základních kritériích, která sleduje ČŠI:

- rovnost příležitosti ke vzdělávání – toto kritérium zahrnuje především rovný přístup při přijímání ke vzdělávání, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce v průběhu vzdělávání, rovný přístup při ukončování vzdělávání a školní poradenství

- vedení školy – toto kritérium zahrnuje především kvalitu a efektivitu školního vzdělávacího programu, strategii a plánování managementu školy, práci ředitele školy
- předpoklady pro řádnou činnost školy – toto kritérium zahrnuje především personální podmínky a materiální a finanční předpoklady školy
- průběh vzdělávání – toto kritérium zahrnuje především organizaci vzdělávání, sleduje podporu osobnosti dětí pedagogickým pracovníkem, hodnocení projevů dětí v průběhu vzdělávání (klíčové kompetence)
- partnerství – toto kritérium zahrnuje rozvoj vztahů školy s dalšími subjekty (partnery)
- úroveň klíčových kompetencí dosahovaných prostřednictvím vzdělávacího obsahu – toto kritérium zahrnuje hodnocení podpory rozvoje funkční gramotnosti dětí ve všech oblastech, hodnocení úrovně vědomostí a dovedností podle RVP PV
- výsledky vzdělávání dětí na úrovni školy – toto kritérium zahrnuje sledování úspěšnosti dětí
- celkové hodnocení školy – toto kritérium zahrnuje např. zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, účelnost využívání zdrojů a prostředků, dodržování zásad a cílů školského zákona, dodržování stanovených pravidel pro hodnocení výsledků vzdělávání dětí a jejich úroveň vzhledem k požadavkům RVP PV (Bečvářová, 2010).

Podle mého názoru by oba typy hodnocení měly sloužit škole jako zpětná vazba, měly by pomoci především pedagogickým pracovníkům školy uvědomit si své možnosti, rezervy, poučit se z chyb a dále je neopakovat. Důležité je také umět přijmout pozitivní výsledky hodnocení, umět se radovat z úspěchu a mít tak motivaci pro další práci.

### 3.3. Oblasti a metody hodnocení

Jak jsem již uváděla výše, v souladu s legislativními a koncepčními pravidly, můžeme vlastní hodnocení školy rozdělit do čtyř hlavních oblastí: ŠVP, podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání a výsledky vzdělávání. U každé z těchto oblastí používáme určité metody a postupy hodnocení.

### 3.3.1. Oblasti hodnocení

ŠVP – hodnotíme jeho soulad s požadavky RVP PV. Hodnotíme tedy:

- koncepční záměr ŠVP – hodnotíme, zda má vlastní myšlenku, zda obsahuje dlouhodobé cíle (vizi), zda vyjadřuje, o co škola usiluje, zda obsahuje jasné a srozumitelné vzdělávací cíle a záměry, hodnotíme jedinečnost a osobitost programu
- vhodnost vzhledem k podmínkám – hodnotíme, zda vychází z podmínek a situace konkrétní školy, zda využívá možností, které nabízí okolní prostředí apod.
- pojetí a zpracování vzdělávacího obsahu – hodnotíme koncepci vzdělávacího obsahu, obsahovou i formální kvalitu integrovaných bloků apod.
- formální a obsahové zpracování – hodnotíme, zda je program úplný, přehledný, a dobře zpracovaný
- otevřenost ŠVP – hodnotíme, zda umožňuje další rozvoj školy a zkvalitňování vzdělávání, zda poskytuje prostor pro změny, zda počítá se spoluprací s okolními subjekty apod.
- Podmínky ke vzdělávání
- věcné podmínky – posuzujeme prostory a vybavení z hlediska bezpečnostních a hygienických požadavků
- životospráva – posuzujeme denní řád, režimová pravidla a aktivity, např. stravování, spánek, pohybové aktivity, pobyt venku, hodnotíme, zda jsou naplňovány zásady zdravého životního stylu
- psychosociální podmínky – posuzujeme, jaké je klima třídy i školy, atmosféra a kvalita komunikace, přístup k dětem a způsob jejich vedení, respekt k individuálním potřebám dětí i zaměstnanců, vzájemné vztahy a postoje, komunikace, míra prostoru pro aktivitu a samostatné rozhodování dětí
- organizační podmínky – posuzujeme, jaké používají pedagogové organizační formy práce, jaký je denní program, počty dětí ve třídě, zda je respekt k soukromí dítěte, zda jsou zařazovány řízené zdravotně preventivní aktivity
- řízení – posuzujeme, zda jsou vymezena pravidla, zda je práce týmová, míru spolupráce všech zúčastněných, kvalitu plánování, řízení a hodnocení, jak funguje informační systém, spolupráce se zřizovatelem, s orgány státní správy, ostatními školami, odborníky a s dalšími partnery

- personální a pedagogické zajištění – posuzujeme kompetence pracovníků, jejich sebevzdělávání a další vzdělávání
- spoluúčast rodičů – posuzujeme vzájemné vztahy mezi rodinou a školou, jaká je míra, intenzita, formy a obsah komunikace a spolupráce
- vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – posuzujeme, jaké jsou podmínky pro jejich vzdělávání (materiální i personální), jak je přizpůsobeno prostředí

#### Průběh vzdělávání

- pedagogický styl – posuzujeme metody a formy práce
- pedagogická nabídka – posuzujeme a hodnotíme třídní vzdělávací programy, individuální vzdělávací plány, jejich promyšlenost, plánovitost, integrované bloky a jejich nabídku činností, naplňování cílů v rámci bloků

#### Výsledky vzdělávání

- sledujeme a hodnotíme individuální vzdělávací pokroky u dětí ve všech vzdělávacích oblastech podle možností a schopností dětí (Autoevaluace mateřské školy, 2008, online)

### 3.3.2. Metody hodnocení

Jak uvádí Syslová, při hodnocení je možné využít širokou škálu metod, z nichž většinu řadíme mezi výzkumné metody. Každá z těchto metod je vhodná pro hodnocení jiné oblasti. Je možné a je vzájemně kombinovat.

Analýza dokumentů – při analýze dokumentů zjišťujeme informace z třídních knih, ze záznamů o dětech, záznamů z pedagogických rad, ze školního řádu, ŠVP, sebehodnocení učitelů, třídních vzdělávacích programů aj.

Ankety – nejčastěji se používají pro zjištění názorů rodičovské veřejnosti. Využívá se přímých odpovědí na otevřené otázky.

Dotazník – nejčastěji používaná písemná metoda ke hromadnému zjišťování a vyhodnocování údajů. Můžeme použít buď dotazníky již vytvořené, nebo si vytvoříme dotazník vlastní, aby co nejvíce odpovídal konkrétním potřebám školy.

Pozorování – slouží k zachycení určitých jevů, procesů, činností. Pozorování je buď nahodilé (nestrukturované pozorování), nebo záměrné (strukturované pozorování). Na pozorování s určitým záměrem je třeba se připravit, stanovit si konkrétní cíl, obsah a postup pozorování. Pozorování slouží především ke sledování projevů dětí.

Rozhovor – slouží ke shromažďování informací přímou komunikací. Ta může mít formu volného rozhovoru nebo rozhovoru řízeného. V případě řízeného rozhovoru tazatel postupuje podle předem stanovených otázek. Specifickou formou rozhovoru je poté beseda či skupinová diskuse. Používá se k výměně názorů na určité téma (Syslová, 2015).

K výše uvedeným metodám jsou v metodické příručce k vlastnímu hodnocení, kterou vydal VÚP, uvedeny ještě další. Patří mezi ně:

Brainstorming – je skupinová metoda, která je založená na zachycování myšlenek účastníků, využívá se k tvořivému řešení určitého konkrétního problému. Spočívá ve tvorbě myšlenkových map na základě určitého postupu. Nejprve se vymezí problém, sepíší se okamžité nápady účastníků a jejich návrhy řešení, utřídí se myšlenky, dojde k jejich vyhodnocení a následně se zvolí vhodné řešení.

Analýza portfolia dítěte – portfolio dítěte je soubor různých materiálů různého, které jsou důležitým zdrojem informací o vývojových pokrocích dítěte v různých oblastech. Může obsahovat dětské práce (didaktické listy, výkresy, výrobky, aj.), videozáznamy, komentáře pedagoga, popisy situací. Analýza těchto materiálů může být pro pedagoga důležitá také z hlediska zpětné vazby, která ho informuje o účinnosti jeho postupů.

Záznamové a hodnotící listy, protokoly – jsou to formuláře, záznamové archy nebo sešity, které obsahují předem stanovená kritéria a odpovídající hodnotící škálu. Slouží ke sledování a hodnocení určitých jevů, okolností či situací a k jejich zaznamenávání. Mateřská škola může použít hotové již vytvořené protokoly nebo si vytvořit vlastní (Autoevaluace mateřské školy, 2008, online).

Jednou z dalších metod je SWOT analýza, kterou používáme pro základní zmapování situace ve škole. Zkratka SWOT je složena z anglických slov Strengths (silné stránky), Weaknesses (slabé stránky), Opportunities (příležitosti), Threats (hrozby, rizika). Jak popisuje Bečvářová, při analýze vnějších zdrojů zjišťujeme příležitosti a hrozby (rizika), které mohou činnost školy výrazně ovlivnit. Analýza vnějších zdrojů zachycuje většinu rozhodujících vlivů vnějšího prostředí školy, které vytvářejí podmínky pro její fungování a které škola sama

většinou neovlivní. Můžeme tak formulovat skutečnosti, které mohou školu ve větší či v menší míře ohrozit, anebo ji naopak poskytnout příležitosti k rozšiřování aktivit a cílů ke zkvalitnění činnosti. Tyto vnější zdroje můžeme rozdělit na demografické, hospodářské, přírodní, technologické, politické, školské a kulturní. Analýza vnitřních zdrojů poté odhaluje silné a slabé stránky školy. Postihuje charakter vnitřního prostředí a mechanismy fungování školy, které může škola sama ovlivnit. Vnitřní zdroje jsou pro každou školu jedinečné – škola má svůj ŠVP, svoji tradici, styl řízení, klima, image, kapacitu apod. Vnitřní zdroje můžeme dále rozdělit na zdroje hmotné a nehmotné (Bečvářová, 2010).

Jak autoři uvádí v metodické příručce VÚP, SWOT analýzu můžeme uplatnit při hodnocení podmínek vzdělávání, lze ji zároveň aplikovat při hodnocení výchovně vzdělávacího procesu. Může ji provádět tým pedagogů, jednotlivec, zaměstnanci školy, popř. také rodiče (Autoevaluace mateřské školy, 2008, online)

Další metodou může být i hospitace, kterou jsem již podrobně popsala v předchozí části této práce.

Řada pedagogických pracovníků, kteří s evaluací a autoevaluací začínají pracovat, se k ní staví zpočátku spíše odmítavě. Je potřeba, aby byli všichni pracovníci školy od samého začátku spoluvůrci pravidel včetně hodnotících kritérií. Zjistí tak, že proces hodnocení není tak složitý, jak se zdá. Pokud si vytvoří jednoduchý systém, určí si role – kdo, kdy, co a jak bude hodnotit, mohou se naopak vyhnout možným problémům nebo je začít včas řešit. Důležitý je kolektiv pracovníků, kteří mezi sebou dokážou aktivně účelně komunikovat, být si vzájemně otevření a vstřícní. Takový kolektiv si umí přiznat své nedostatky, poučit se z nich a řešit je zrovna tak, jako si je vědom svých dobrých stránek, úspěchů a jednotliví aktéři dokážou sami sebe v mnohém pochválit.



## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4. Metodika práce

Metodologii chápeme, podle autorů Hartla, Hartlové, jako nauku o metodách vědeckého bádání, které spočívají na určitých filozofických principech. Metodu poté můžeme označit jako cestu vedoucí k určitému cíli (Hartl, Hartlová, 2010).

Jak uvádí Švaříček a Šedřová, základní metodologické pravidlo spočívá v přesném definování výzkumného problému, ve stanovení základní výzkumné otázky a ve zvolení vhodné výzkumné metody. Přičemž metodologické přístupy a zvolené metody se mohou prolínat a navazovat na sebe (Švaříček, Šedřová, 2007).

#### 4.1. Cíl práce

Hlavním cílem diplomové práce je vytvoření určitého návodu, souboru postupů, které budou efektivní při hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v oblasti předškolního vzdělávání.

Dílčí cíle:

- popsat, jakým způsobem hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v mateřských školách probíhá,
- ověřit konkrétní potřeby učitelů a asistentů při hodnocení a sebehodnocení,
- zjistit faktory, které ovlivňují pohled na hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků – věk, pracovní pozice, práce s dětmi v běžné nebo speciální mateřské škole,
- posoudit, zda by bylo vhodné do předškolního vzdělávání zavést další, konkrétní způsoby hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků.

#### 4.2. Výzkumné otázky

K naplnění cílů diplomové práce slouží tyto výzkumné otázky:

- Jakými způsoby probíhá hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v mateřských školách?

- Jaké jsou potřeby pedagogických pracovníků mateřských škol v oblasti hodnocení jejich práce a sebehodnocení?
- Jaké konkrétní způsoby hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků by bylo vhodné zavést v oblasti předškolního vzdělávání?

#### 4.3. Hypotézy

Ve své práci jsem si stanovila následující pracovní hypotézy:

H1: Pohled na hodnocení a sebehodnocení ovlivňuje věk pracovníků, jejich pracovní pozice nebo konkrétní zařízení, ve kterém pracují.

Tato hypotéza vychází z mého předpokladu, že s ohledem na věk se bude měnit názor na autoevaluaci a evaluaci. A to tak, že starší pedagogičtí pracovníci budou preferovat menší potřebnost hodnocení obecně a bude jim vyhovovat menší počet sebehodnotících a hodnotících nástrojů. Mladší respondenti budou mít větší potřebu autoevaluace a evaluace a rádi by využili i další, pro ně nové, sebehodnotící a hodnotící nástroje. Dále se domnívám, že pracovníci na pozici asistenta pedagoga budou mít menší povědomí o evaluaci a autoevaluaci.

Odpověď na tuto hypotézu najdeme po vyhodnocení otázek v dotazníku č. 1, 2, 3, 4 společně v souvislosti především s otázkami 9, 10, 12, 19, 21, 23 a 26.

H2: Pedagogičtí pracovníci běžné MŠ mají na problematiku autoevaluace a evaluace jiný názor než pedagogové a asistenti ve speciální MŠ.

Tato hypotéza vychází z mého předpokladu, že pedagogičtí pracovníci běžných MŠ nemají tak velkou potřebu využití autoevaluačních a evaluačních nástrojů oproti pracovníkům speciální MŠ.

Odpověď na tuto hypotézu najdeme po vyhodnocení otázek v dotazníku č. 3 společně v souvislosti především s otázkami 5, 10, 19, 21 a 26.

#### 4.4. Strategie výzkumného šetření

Pro šetření v této diplomové práci byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu spolu s výzkumnou metodou, která patří do výzkumu kvantitativního.

## Kvalitativní x kvantitativní výzkum

Podle Gavory kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které se dají matematicky zpracovat, naopak výsledky kvalitativního výzkumu jsou uváděny ve slovní podobě. Jak dále autor uvádí, rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem spočívá také v postoji osoby výzkumníka ke zkoumaným jevům. Zatímco v kvantitativním výzkumu je výzkumník nestranný a drží si odstup od zkoumaných jevů, v kvalitativním výzkumu se výzkumník zpravidla sblíží se zkoumanými osobami a důvěrně proniká do situací. Kvantitativní výzkum prověřuje poznatky, které jsou známy o určitém pedagogickém jevu, a ve výzkumu tyto teorie potvrzuje nebo vyvrací. Může tvořit hypotézy, které jsou ve výzkumu testovány. Naopak kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti a z nich může vytvářet nové hypotézy. Kvantitativní výzkum označuje autor jako verifikační a kvalitativní výzkum jako konstrukční (Gavora, 2010).

Švaříček a Šed'ová doplňují, že při použití kvalitativní metodologie a následně metodologie kvantitativní, lze vytvořit teorii potvrzenou na širokém vzorku. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je dokonce vhodné použít oba přístupy (Švaříček, Šed'ová, 2007).

### 4.5. Metody získávání a vyhodnocování údajů

Pro tuto diplomovou práci byly zvoleny metody kvalitativní a to konkrétně:

- přímé zúčastněné pozorování
- polostrukturovaný rozhovor

#### Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování (vnitřní, participační) patří mezi základní metody kvalitativního výzkumu. Metodu pozorování není možné předem standardizovat a zároveň nemá žádnou předem určenou formu zaznamenávání. Pozorování můžeme v průběhu realizace přizpůsobovat. Hlavním účelem pozorování je zjistit, co pozorované osoby dělají a jak reagují v různých situacích (Hendl, 2005).

Jak uvádí Gavora, u kvalitativního výzkumu se prakticky vždy používá nestrukturované pozorování. Určujeme jen cíl a prostředí, ve kterém pozorování uskutečňujeme. Pozorovatel má možnost pracovat otevřeně, přistupovat ke zkoumané realitě

pružným způsobem. Nestrukturované pozorování poté klade větší požadavky na vnímavost a dovednost pozorovatele (Gavora, 2010).

Pozorování bylo prováděno na vesnické jednotřídní mateřské škole a ve trojtřídní mateřské škole speciální ve městě. Své pozorování mohu označit za participační a to většinou ve smyslu participace, kdy jsem byla dlouhodobě členem pedagogického týmu v obou MŠ. Výhodou je pro mě v tomto případě dobrá znalost prostředí, ale také skutečnost, že se pedagogičtí pracovníci chovali přirozeně a otevřeně vůči mé osobě. Nevýhodou byla skutečnost, že jsem byla v roli pozorovatele a zároveň v roli pedagoga (v jednom případě vedoucí pedagožky).

#### Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je jednou ze základních forem verbální komunikace, ve které spolu komunikují prostřednictvím otázek a odpovědí dvě nebo více osob. Řadíme ho mezi jednu ze základních výzkumných metod. Využívá se při kvalitativních, ale i kvantitativních formách výzkumu (Chráška, 2007).

Za další techniku sběru dat jsem pro tento výzkum zvolila polostrukturovaný rozhovor, jelikož jeho pomocí mohou být zachyceny odpovědi v jejich přirozené podobě, což odpovídá principům kvalitativního výzkumu.

Polostrukturovaný rozhovor můžeme považovat za rozhovor částečně připravený, výzkumník má připravené rámcové otázky, které přizpůsobuje podle vyvíjejícího se obsahu rozhovoru (Gavora, 2010). Díky polostrukturovanému rozhovoru a v něm položeným otevřeným otázkám výzkumník lépe porozumí pohledu respondentů, aniž by byl omezený výběrem otázek (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Rozhovor byl realizován s učitelkami a asistentkami pedagoga v obou MŠ. Respondentky byly předem seznámeny se záměrem, proč bude rozhovor veden. Zdůraznila jsem význam jejich výpovědí a potvrdila anonymitu. Snažila jsem se zajistit, aby rozhovory probíhaly v klidné a příjemné atmosféře. Respondentky ke mně měly důvěru, což podle mého názoru pozitivně ovlivnilo výpovědní hodnotu rozhovoru. Při rozhovoru jsem se snažila být dobrým posluchačem.

Z kvantitativních metod byla pro diplomovou práci zvolena metoda dotazníku.

Podle Gavory je dotazník nejčastější metodou pro zjišťování údajů. V tomto šetření jsou kladeny otázky a získávají se odpovědi a to většinou písemně. V dotazníku získáváme poměrně velké množství informací při malé časové investici (Gavora, 2010).

Do dotazníku jsem formulovala jasné otázky a to buď uzavřené, nebo polouzavřené, v jednom případě byla otázka otevřená. Snažila jsem se vytvořit dotazník, který by svou délkou respondenty příliš nezatěžoval, a jeho vyplnění jim zabralo cca 10 až 15 minut. Dotazník jsem rozeslala pedagogickým pracovníkům mateřských škol v elektronické podobě spolu s původním dopisem, kde jsem se představila a vysvětlila, proč se na respondenta obracím. Zároveň jsem v průvodním dopise uvedla způsob vyplnění dotazníku a kontakt pro jeho odeslání. Neopomněla jsem na poděkování za vyplnění dotazníku.

#### 4.6. Organizace práce

##### Časový průběh výzkumného šetření

Sběr dat probíhal od září 2017 do února 2018. Výzkumný terén jsem měla již v počátku šetření dobře zmapovaný. Zúčastněné pozorování v MŠ speciální jsem prováděla průběžně po dobu pěti měsíců (září 2017 – leden 2018). V případě vesnické MŠ jsem čerpala z pozorování z doby mého působení v této MŠ (v letech 2009 – 2012). Rozhovory s pedagogickými pracovníky jsem v obou MŠ realizovala v průběhu měsíců prosince 2017 a ledna 2018. Dotazníky jsem respondentům rozeslala v měsíci lednu 2018 a vyhodnocení dotazníkového šetření jsem prováděla v měsíci únoru 2018.

##### Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl zvolen tzv. záměrným výběrem, kdy záměrem bylo oslovit pedagogické pracovníky v oblasti předškolního vzdělávání. Tedy učitele a asistenty, jejichž spokojenost nebo naopak nespokojenost se promítá do další práce s dětmi. A právě dobře nastavený systém hodnocení a sebehodnocení jim může pomoci zvýšit kvalitu jejich práce a sekundárně tak ovlivnit spokojenost dětí v prostředí mateřské školy.

## 5. Analýza výzkumného šetření

### 5.1. Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování probíhalo ve dvou odlišných mateřských školách. Obě MŠ jsou státní. První ze škol je škola speciální ve městě, druhá je běžná vesnická škola.

#### 5.1.1. MŠ speciální Kolín

##### Charakteristika zařízení

Mateřská škola je určena dětem ve věku od 2 do 8 let s různým druhem a stupněm zdravotního postižení – dětem s vadami řeči, poruchou autistického spektra, dětem smyslově, tělesně i mentálně postiženým, dětem s kombinovanými vadami. Kapacita MŠ je 24 dětí. MŠ je školou trojtřídní. Třídy jsou heterogenní. Děti jsou rozdělovány do tříd podle druhu a stupně postižení, mobility a také osobnostních rysů. Provoz v každé třídě zajišťují učitelky s kvalifikací speciálního pedagoga a asistenti pedagoga. V MŠ působí vedoucí učitelka, jako přímý nadřízený pedagogických pracovníků MŠ, která je zodpovědná ředitelce školy. Prostředí tříd je přizpůsobeno zdravotnímu postižení dětí, je vybaveno speciálními pomůckami, hračkami a odpovídajícím nábytkem.

Posláním MŠ speciální v Kolíně je společně s odborníky zajistit komplexní péči a všestranný harmonický rozvoj dětí. MŠ se zaměřuje na kvalitní speciálně pedagogickou péči se zřetelem na všestranný harmonický rozvoj dětí podle jejich možností, s respektováním druhu a stupně postižení.

Zúčastněné pozorování probíhalo od začátku školního roku 2017/2018 do konce prosince 2018. Zaměřila jsem se na to, jak má MŠ nastavený systém autoevaluace a evaluace, pokusila jsem se vysledovat, zda se tento systém odráží v pracovním procesu pedagogických pracovníků, jaká je jejich motivace, zda mají pedagogičtí pracovníci nějaké potřeby v oblasti sebehodnocení a hodnocení.

V MŠ je jasně nastavený systém autoevaluace, se kterým jsou pedagogičtí pracovníci vždy seznámeni na pedagogické radě v srpnu, před začátkem školního roku. V měsíci září všichni pedagogičtí pracovníci vyplňují dotazníky, ve kterých jsou tázáni na to, co se jim profesně podařilo v minulém školním roce, co pro ně bylo přínosné z oblasti dalšího vzdělávání, jaké mají plány do nového školního roku, v čem by se chtěli dále vzdělávat. Je

důležité, že na vyplnění dotazníku navazuje osobní pohovor každého pedagogického pracovníka s ředitelkou školy, která věcně reaguje na případné požadavky např. v oblasti dalšího vzdělávání a je nápomocna např. při plánování navrhovaných činností, aktivit. Dále je v MŠ autoevaluace prováděna rozhovory mezi pedagogickými pracovníky. 1 x týdně probíhá v MŠ provozní porada, kdy se sejdou všichni pracovníci MŠ a kromě provozních záležitostí si zároveň řeknou, co je trápí, co se jim daří nebo naopak nedaří při konkrétní práci s dětmi, v oblasti spolupráce s rodiči apod. Poradu vede vedoucí učitelka a je o ní proveden zápis do sešitu porad. Jednou za 2 roky provádějí pedagogičtí pracovníci MŠ SWOT analýzu, která je následně rozebírána během společné diskuse s ředitelkou školy. V rámci autoevaluace je v letošním školním roce poprvé zařazena supervize, kterou více popisují a hodnotím v závěru kapitoly 2.4.4 této práce. Učitelky MŠ mají možnost 1 x ročně navštívit jinou MŠ nebo jiné zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, kde získají, mimo jiné, zpětnou vazbu pro svoji pedagogickou činnost. 1 x ročně probíhají vzájemné hospitace pedagogů, kdy mohou učitelé navštívit např. 1. třídu kmenové školy ZŠ speciální a vidí tak práci s dětmi, které navštěvovaly MŠ, vidí pokrok, který děti udělaly a je to tak pro učitele, z mého pohledu, velmi motivační.

System evaluace nastavuje vedoucí učitelka společně s ředitelkou školy vždy na začátku školního roku a 2 x ročně hodnotí, zda je účinný. Evaluace v MŠ speciální zahrnuje hodnocení dokumentace (ŠVP, TVP, IVP, třídních knih, osobních složek dětí, pracovních portfolií dětí), plánované hospitace, které provádí ředitelka a vedoucí učitelka, dotazníky rodičům. MŠ byla zároveň v 1. pololetí hodnocena Českou školní inspekcí a vnější kontrolní činnost prováděla také okresní hygienická stanice. Hodnocení ŠVP, TVP a IVP provádí učitelky průběžně a vedoucí učitelka 3 x ročně. Vedení třídnice hodnotí vedoucí učitelka každé 2 měsíce, taktéž portfolia a osobní složky dětí. Hodnocení stvrzuje vedoucí učitelka svým podpisem. Dotazník rodičům byl v letošním školním roce předán na začátku školního roku, cílem bylo především zjistit očekávání rodičů, nabídky spolupráce, návrhy a nápady na akce pořádané MŠ. Hospitace v MŠ probíhají plánovaně, ředitelka nebo vedoucí učitelka předem oznámí, kdy se přijde na výchovně vzdělávací práci podívat. Bezprostředně po hospitaci následuje její rozbor s hospitovaným pedagogickým pracovníkem.

### 5.1.2. MŠ Kuřátka Nučice

#### Charakteristika zařízení

V době kdy jsem v MŠ pracovala, a mohla jsem tak provádět zúčastněné pozorování, byla MŠ Kuřátka Nučice jednotřídní MŠ na vesnici. Počet zapsaných dětí byl 28. Děti byly ve věku 3 –7 let. S dětmi pracovaly 2 pedagogické pracovnice – učitelka a ředitelka MŠ. V době mého působení v MŠ zde nebylo zapsáno žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Systém autoevaluace a evaluace byl v MŠ minimální. V rámci autoevaluace docházelo k rozhovorům a konzultacím mezi učitelkou a ředitelkou. Zpětnou vazbu ke své práci jsme získávali i od rodičů. 1 měsíčně probíhala v MŠ provozní porada, kdy se řešily provozní záležitosti s dalšími pracovníky školy – kuchařkou a školnicí.

Systém evaluace nastavovala ředitelka školy a spočíval v hodnocení ŠVP 1x ročně, který hodnotila ředitelka společně s učitelkou. 2 x ročně probíhalo hodnocení dětí pomocí záznamových archů, kde se označovaly dosažené výsledky ve všech vzdělávacích oblastech. Kontrolu třídnice prováděla ředitelka průběžně. Rodičům byly 1x ročně poskytovány dotazníky, které měly zjistit především spokojenost rodičů, přinést nové náměty a nápady pro další činnosti. V této MŠ bylo velmi úzké napojení na pracovníky obce, paní starostka vyžadovala pravidelně 2 x ročně zprávu o činnosti MŠ a do MŠ často docházela na průběžnou kontrolu. Hospitace v MŠ neprobíhaly. Za mé působení v MŠ neproběhlo v MŠ ani vnější hodnocení ČŠI.

### 5.2. Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Rozhovory jsem prováděla v MŠ speciální průběžně s asistentkami pedagoga a s učitelkami v průběhu 2 měsíců. V MŠ Kuřátka Nučice jsem prováděla rozhovor se dvěma učitelkami při jedné návštěvě MŠ, přičemž 1 z učitelek zároveň zastávala funkci ředitelky MŠ.

V rozhovoru jsem pokládala tyto otázky:

1. „Vyhovuje vám způsob, jakým je v MŠ, kde pracujete, prováděna autoevaluace a evaluace?“
2. „Přáli byste si v této oblasti něco změnit, a pokud ano, tak proč?“



### 3. „Má autoevaluace a evaluace nějaký konkrétní přínos pro vaši práci?“

Rozhovor s učitelkami v MŠ Kuřátka Nučice
<p>Učitelka J (25 let praxe), zároveň ředitelka MŠ, učitelka M (5 let praxe)</p> <p>Z rozhovoru, který jsem prováděla s učitelkami v MŠ Kuřátka, vyplynulo, že proces sebehodnocení a hodnocení, tak, jak probíhá v jejich MŠ, jim v podstatě vyhovuje. Jako důvod uváděly obě učitelky shodně malé kolektivy a tedy vlastně nepřetržité setkávání se a spolupráci, při které probíhá i průběžná autoevaluace. Na otázku, zda by si přáli něco změnit, odpověděla učitelka M, že by ráda vyzkoušela některé nové nástroje v této oblasti (SWOT analýzu, supervizi), ale že si není jistá, zda by to mělo takto malé MŠ nějaký význam. Odpovědi na otázku, zda má autoevaluace a evaluace nějaký přínos pro jejich práci, se u učitelek lišily. Zatímco učitelka M odpověděla, že výsledky např. dotazníkového šetření, když rodiče vyjádří spokojenost s jejich prací, ji těší a motivují do další práce nebo ji motivují pokroky dětí, učitelka J odpověděla, že v této oblasti velký přínos nevidí, protože jí to přináší velkou administrativní zátěž. Uvědomuje si, že by měla provádět v oblasti evaluace i např. hospitační činnost, která jí ale připadá naprosto zbytečná, když zná dokonale práci své kolegyně, se kterou je denně v kontaktu.</p>
Rozhovor s učitelkami a asistentkami pedagoga v MŠ speciální Kolín
<p>4 učitelky – speciální pedagožky a 4 asistentky pedagoga</p> <p>Učitelka H (30 let praxe)</p> <p>Na 1. otázku odpověděla učitelka H, že jí způsob autoevaluace, který je v MŠ nastaven zcela vyhovuje. Zmínila jen poměrně velkou časovou náročnost supervize. V oblasti evaluace se vyjádřila tak, že jí stresují hospitace paní ředitelky, ale ocenila to, že jsou dopředu nahlášené a může si tak činnosti připravit, jak nejlépe umí, a tak předvést svoji práci co nejlépe.</p> <p>Na 2. otázku učitelka H odpověděla, že jsou obě oblasti hodnocení naplňovány dostatečně a nedovede si představit, co více by ještě měla hodnotit.</p> <p>Jako přínos sebehodnocení učitelka H uvedla především to, že cítí zájem ze strany vedení, že se zajímá nejen o její práci s dětmi, ale také o to, jaké má potřeby např. v oblasti dalšího vzdělávání apod.</p> <p>Učitelka T (15 let praxe)</p> <p>Na 1. otázku odpověděla učitelka T., že jí způsob nastavení procesů autoevaluace vyhovuje jen částečně, protože je hodně časově náročný. Se způsobem evaluace tak, jak probíhá, je spokojená.</p> <p>Na 2. otázku odpovídá, že by některé sebehodnotící aktivity neprováděla tak často – např. každý rok stejný profesní dotazník. Naopak by určité aktivity přidala – odborné semináře s psychologem např. na téma syndromu vyhoření.</p> <p>Pozitivně hodnotí supervizi a to hlavně z důvodu náročnosti povolání – práce s dětmi s postižením a</p>

z důvodu náročné komunikace s rodiči těchto dětí. Uvítala by větší spolupráci s odborníky (psychology), kde by se ujistila, že s rodiči adekvátně komunikuje. Přínos autoevaluace vidí v uvědomění si vlastní hodnoty a pocitu dobře vykonané práce.

Učitelka K (6 let praxe)

Na 1. otázku učitelka K odpověděla, že jí připadá způsob autoevaluace a evaluace zbytečně obsáhlý. Má pocit, že se vyplňováním dotazníků a např. SWOT analýzy nic nezmění. Konkrétně by uvítala reakci vedení na hodnocení prostorových podmínek v MŠ, které byly hodnoceny ve SWOT analýze jako hrozba. V oblasti sebehodnocení by snížila frekvenci vyplňování dotazníků a SWOT analýzy. Uvítala by naopak více vzájemných hospitací a návštěv jiných speciálních MŠ, které jsou zdrojem nápadů a inspirací pro další práci. Přínosem je pro ni v současné době hlavně supervize, kde má možnost podrobně rozebrat věci, které ji při práci trápí – většinou konkrétní problém s dítětem, ale i vztahové záležitosti s ostatními kolegyněmi. Uvedla, že se tím „vyčistí vzduch“ a lépe se jí potom pracuje.

Učitelka L (2 roky praxe)

Autoevaluace je pro učitelku L úplně nový pojem. Podle jejích slov nemá s čím porovnávat, proto jí připadá vyhovující. Oceňuje hlavně individuální supervizi, kdy se mohla paní psycholožce otevřeně svěřit se svými obavami, které měla. V oblasti evaluace oceňuje zájem vedoucích pracovníků o její práci s dětmi, pozitivně hodnotí hlavně to, že u všech autoevaluačních a evaluačních činností dochází ke zpětné vazbě. Na autoevaluaci a evaluaci v MŠ by nic neměnila. Přínos autoevaluace a evaluace spatřuje učitelka L především v motivaci do další práce.

Asistentka pedagoga M (4 roky praxe)

Asistentka M má s prací AP v MŠ nejdelší praxi. Uvádí, že by jí způsoby autoevaluace a evaluace vyhovovaly, kdyby na její potřeby byl brán stejný zřetel jako na potřeby a požadavky učitelů. Přála by si, aby měli AP možnost účastnit se návštěv v jiných MŠ, seminářů a kurzů, tak, jako to mají učitelé. Dále uvádí, že by uvítala větší přítomnost ředitelky školy v přímé práci s dětmi. Připadá jí, že je ve své práci často podhodnocena. Přínos vidí hlavně v pozitivní reakci dětí a rodičů na její práci a v dobré komunikaci s kolegy v rámci celé školy, kde si sdělují zkušenosti a nové poznatky.

Asistentka pedagoga I (3 roky praxe)

Asistentka I je spokojena se způsobem autoevaluace a evaluace. Je to její první zaměstnání a připadá jí to tak normální. Byla překvapena supervizí, nevěděla, co má od ní očekávat a z ní nadšená. V oblasti sebehodnocení a hodnocení by nic neměnila. Přínos vidí hlavně v možnosti vyjádřit se ke svým potřebám a navrhnout nějaké změny – ať už činnosti v MŠ, akce. Pozitivně oceňuje reakce vedení na sebehodnotící a hodnotící procesy.

Asistentka pedagoga L (2 roky praxe)

Asistentka L je s nastavením autoevaluace a evaluace v MŠ spokojena. Připadá jí výborné, že se o její práci někdo zajímá, reaguje na její výsledky, což nezná z předchozího zaměstnání v jiném oboru. Nic by v tomto ohledu neměnila. Přínos autoevaluace a evaluace spatřuje v motivaci do další práce a možnosti na sobě pracovat.

Asistentka pedagoga Š (1 rok praxe)

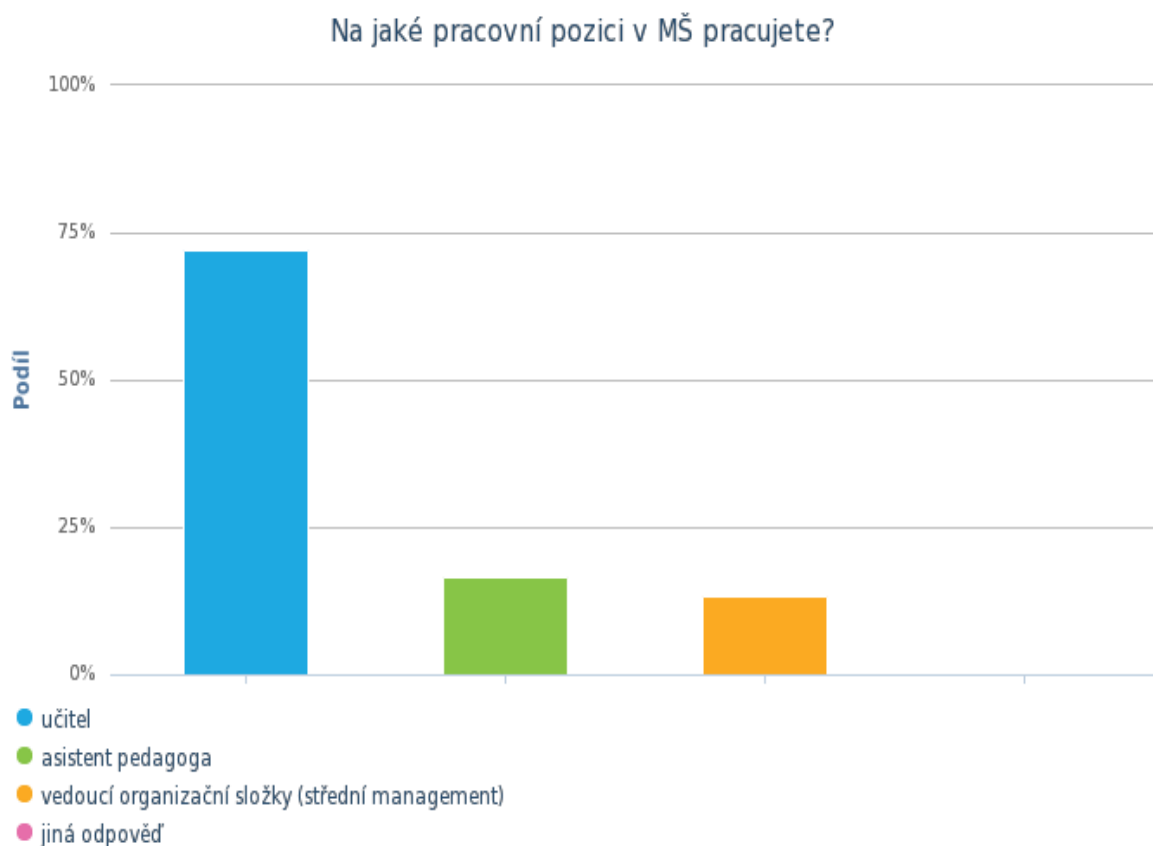
Pro asistentku Š je práce AP úplně první v životě. Pojmy autoevaluace a evaluace jí byly hodně vzdálené. Způsoby, jakým je sebehodnocení a hodnocení v MŠ prováděno, jí prý spíše vyhovují. Uvítala by ale možnost účastnit se školení, kurzů i náslechnů v jiných školách. Pozitivně vnímá supervizi, kde má možnost hlouběji poznat své kolegyně a poučit se z postupů při řešení problémů s dětmi. Diskuse s kolegyněmi a možnost vyjádřit svůj názor ji motivují k další práci.

### 5.3. Dotazníkové šetření

Dotazník jsem elektronicky poslala k vyplnění přibližně 30 respondentům – učitelkám a asistentkám pedagoga v MŠ. Ti ho ještě dále rozšířili mezi své kolegy a známé pedagogické pracovníky MŠ. Takže návratnost vyplněných dotazníků byla velmi vysoká. Pracovala jsem s celkem 90 vyplněnými dotazníky.

Vyhodnocení jednotlivých otázek doplněné o grafické zobrazení.

**Graf 1:** Otázka č. 1



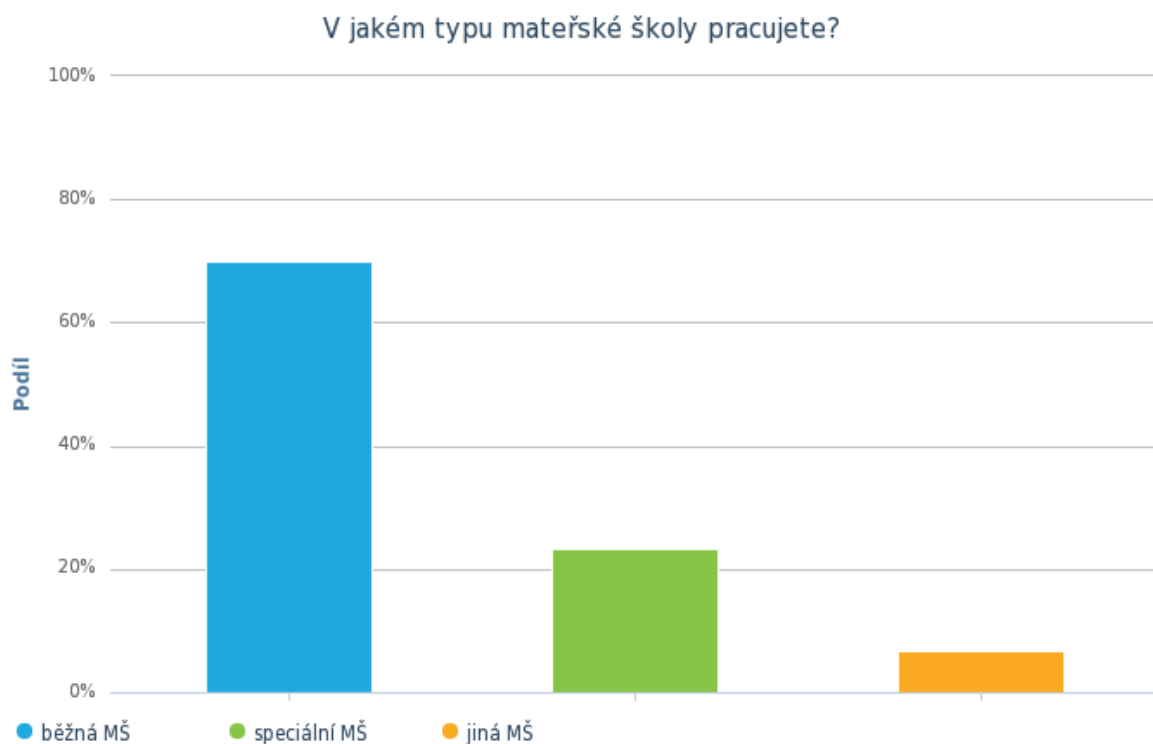
Největší zastoupení měli učitelé – 72,2 % (65 respondentů). Z toho 2 učitelky zastávají zároveň pozici zástupkyně ředitele. 5 učitelek uvedlo, že zároveň zastávají funkci ředitelky a 5 učitelek uvedlo, že jsou speciální pedagožky. Jako asistent pedagoga pracuje 16,7 % dotazovaných (15 respondentů) a na pozici středního managementu pracuje 13,3 % (12 dotazovaných). Jinou pracovní pozici neuvedl nikdo z dotazovaných respondentů.

**Graf 2:** Otázka č. 2



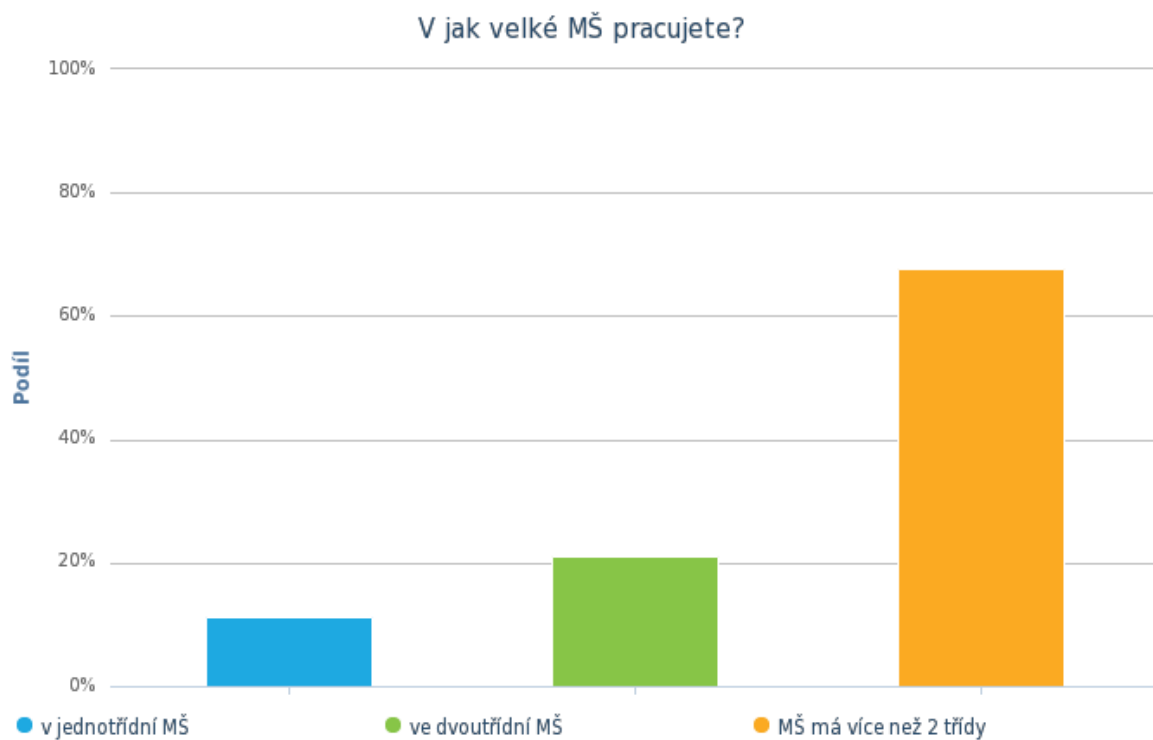
U největšího počtu respondentů 43,3 % (39) byla délka pedagogické praxe 3 – 10 let. Praxi 11 a více let uvedlo 37,8 % (34) respondentů. Délku praxe do 2 let věku uvedlo 18,9 % (17) respondentů.

**Graf 3:** Otázka č. 3



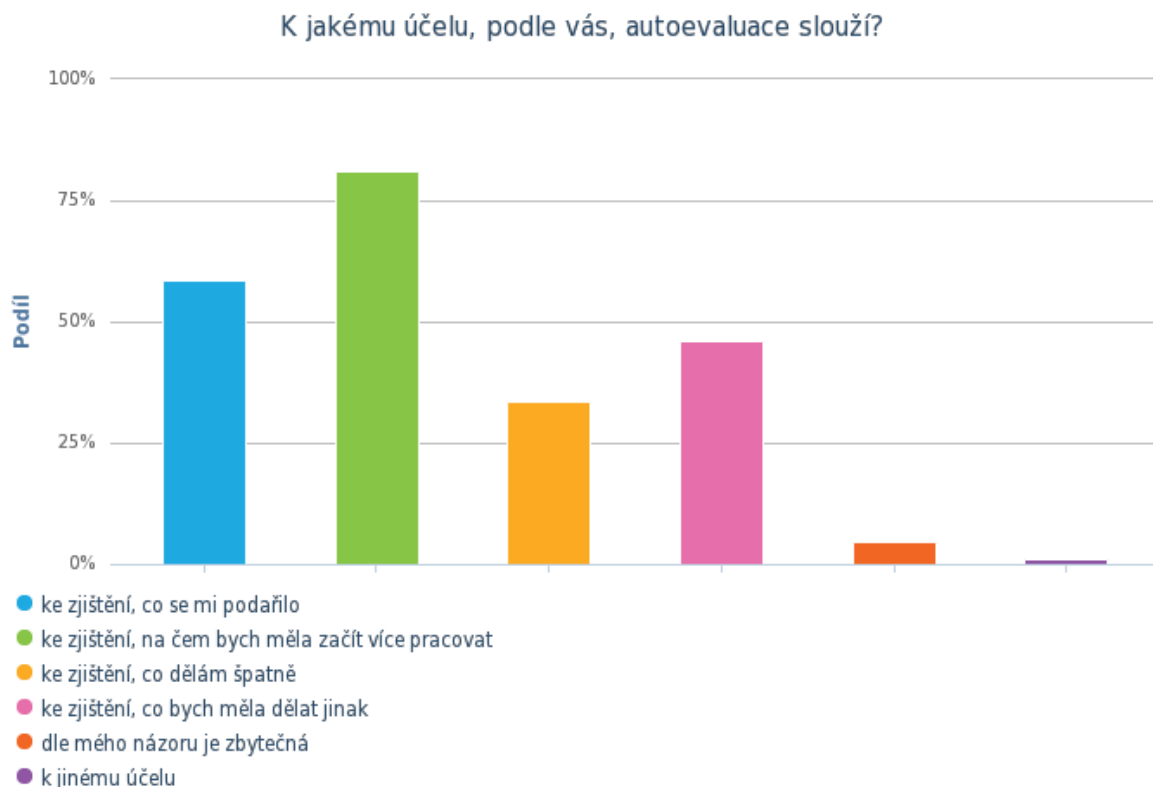
V běžné mateřské škole pracuje 70 % (63) respondentů. Ve speciální mateřské škole pracuje 23,3 % (21) respondentů, jiný typ mateřské školy uvedlo 6,7 % (6) respondentů. Jiný typ MŠ byl specifikován ve třech případech jako soukromá MŠ, po jednom případě se jedná o církevní MŠ, lesní a univerzitní MŠ.

**Graf 4:** Otázka č. 4



Nejvíce respondentů pracuje v MŠ, která má více než 2 třídy – 67,8 % (61) respondentů. Ve dvoutřídní MŠ pracuje 21,1 % (19) respondentů. Pouze 11,1 % (10) respondentů pracuje v jednotřídní MŠ.

**Graf 5:** Otázka č. 5

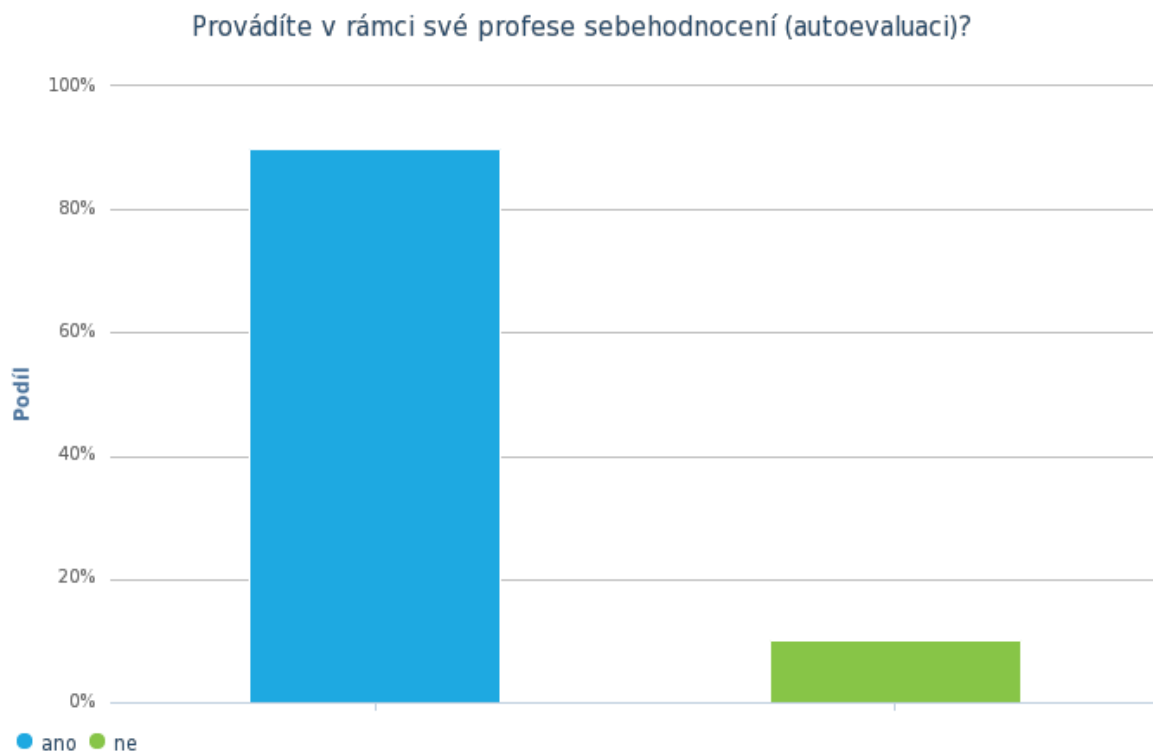


Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

80,9 % (72) respondentů uvedlo jako účel autoevaluace zjištění, na čem by měli více pracovat. Zároveň 58,4 % (52) respondentů uvedlo jako účel zjištění, co se mi podařilo. 46,1 % (41) respondentů uvedlo jako účel autoevaluace zjištění, co by měli dělat jinak. 33,7 % (30) respondentů jako účel uvedli zjištění, co dělají špatně. Pro 4,5 % (4) respondentů je autoevaluace zbytečná a pro jednoho respondenta 1,1 % má autoevaluace jiný účel – zhodnocení spolupráce, co a jak změnit.

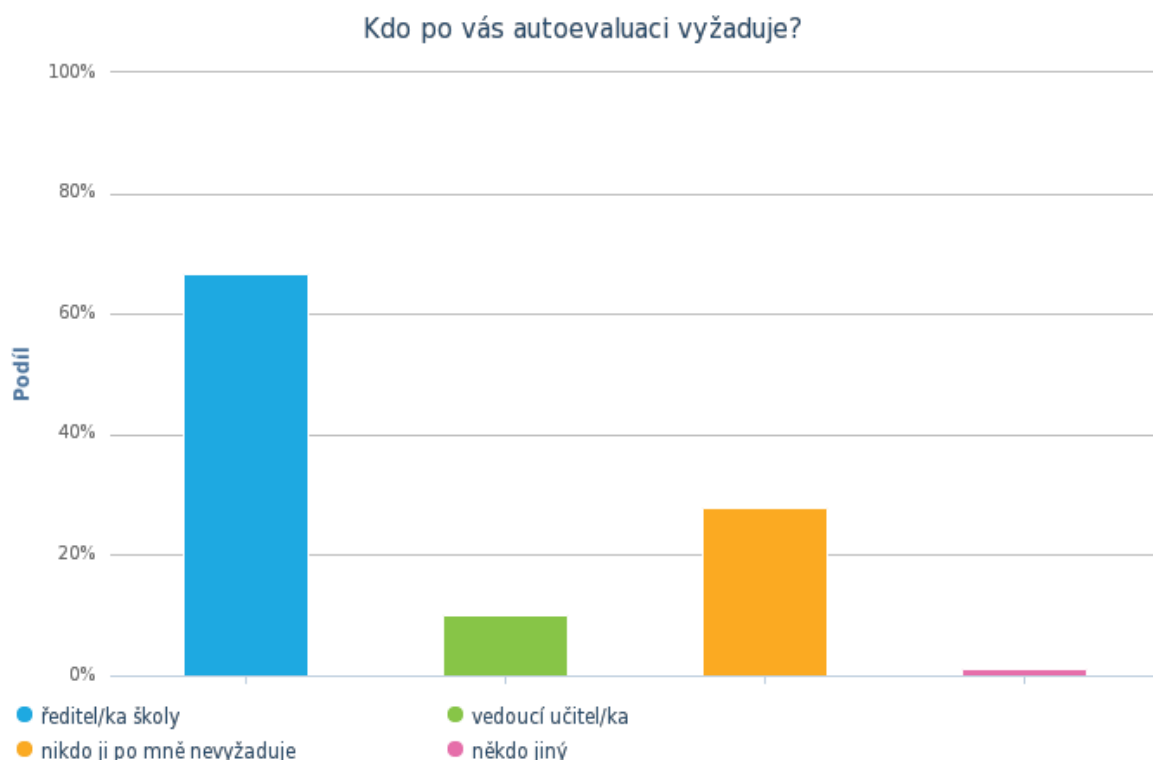


**Graf 6:** Otázka č. 6



90 % (81) respondentů provádí v rámci své profese sebehodnocení, 10 % (9) respondentů nikoli.

**Graf 7:** Otázka č. 7



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

Po 66,7 % (60) respondentech vyžaduje autoevaluaci ředitel/ka školy. Po 27,8 % (25) ji nikdo nevyžaduje. Vedoucí učitelka vyžaduje autoevaluaci po 10 % (9) respondentů. 1 respondent (1,1 %) uvedl, že po něm autoevaluaci vyžaduje někdo jiný – konkrétně školský odbor, MŠMT.

Otázka č. 8

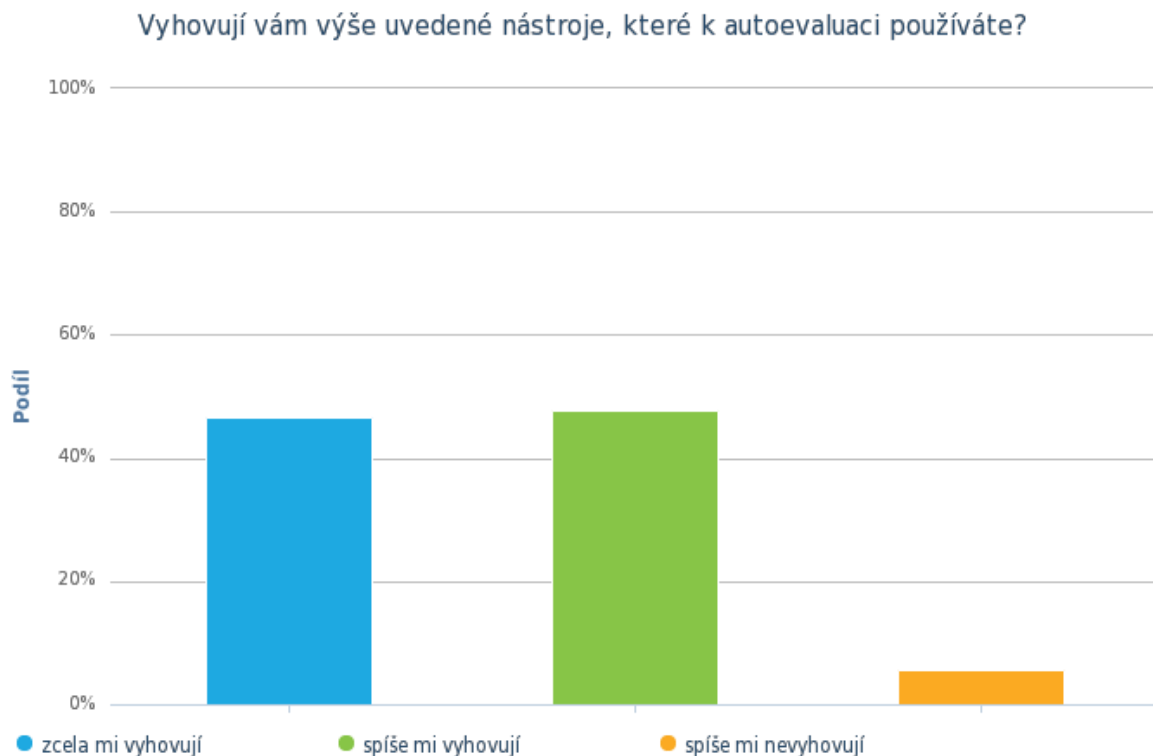
Jaké nástroje pro svou autoevaluaci používáte?

Tato otázka byla otevřená.

Nejčastěji respondenti uvedli jako nástroj, který používají pro autoevaluaci dotazník a to ve 34 případech. 15 respondentů uvedlo rozhovory s kolegyněmi, 7 respondentů uvedlo rozbor činností, 7 respondentů uvedlo rozhovor s ředitelkou, 4 respondenti uvedli sebehodnotící listy, po 3 respondentech uvedli dotazníky pro rodiče, SWOT analýzu, hospitace, hodnotící listy dětí, po 2 respondentech uvedlo internet, videozáznam, portfolio, formuláře. Ostatní nástroje byly zastoupeny po jednom – brainstorming, sebereflexe, diskuse,

poznámky k tématu, vzájemné hospitace, sebekritika, diskuse s rodiči, stáže v jiných MŠ, práce dětí, vlastní otázky, pozorování, zápisy v třídních knihách, úvaha, anketa, spokojenost dětí, supervize, analýza dokumentů, plány, rozhovor s rodiči, písemné záznamy.

**Graf 8:** Otázka č. 9



Nástroje používané k autoevaluaci 47,8 % (43) respondentům spíše vyhovují, 46,7 % (42) respondentům zcela vyhovují a 5,6 % (5) respondentům spíše nevyhovují.

Spíše mi nevyhovují a to z důvodu:

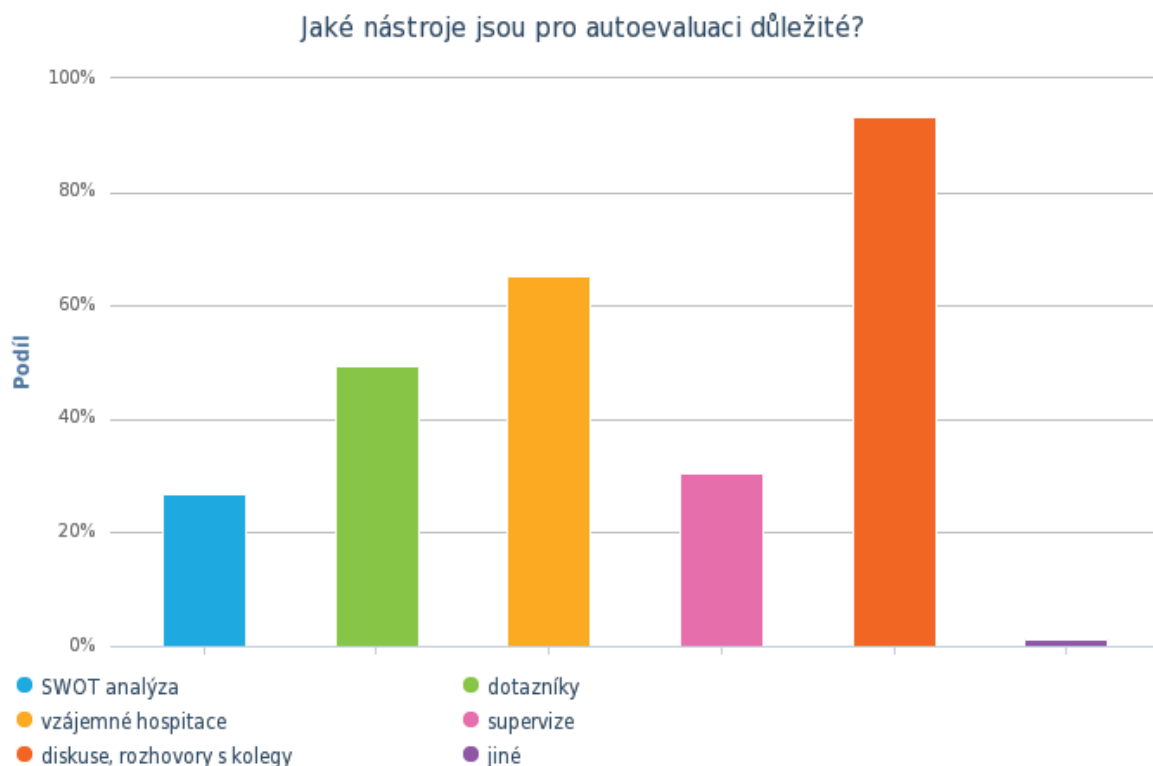
Důvodem, proč autoevaluační nástroje respondentům nevyhovují, bylo v 1 případě to, že neposkytují příliš velkou vypovídající hodnotu, mají nevhodnou hodnotící škálu. Další respondent uvedl, že nástroje k autoevaluaci se nevztahují k jeho osobě. Po 1 respondentovi uvedlo, že ne každý reaguje upřímně, a že jsou dotazníky moc dlouhé. 1 respondent k této otázce uvedl, že autoevaluaci nesnáší, že je příliš častá.

Spíše mi nevyhovují a jako vhodný nástroj pro autoevaluaci bych použila:

jako vhodný nástroj k autoevaluaci uvádí respondenti portfolio (1×), rozhovor s nadřízeným (2×), dotazník (5×), hodnocení kolegyně (1×), manuál s otázkami (1×),

zkušenosti kolegyně (1×), formulář Věry Krejčové (1×), brainstorming 2×), dialog s kolegyní, vedoucí učitelkou (2×), supervizi (1×), reflexe, sebereflexe, vnímání zpětné vazby od dětí a rodičů (1×), upřímná kritika (1×).

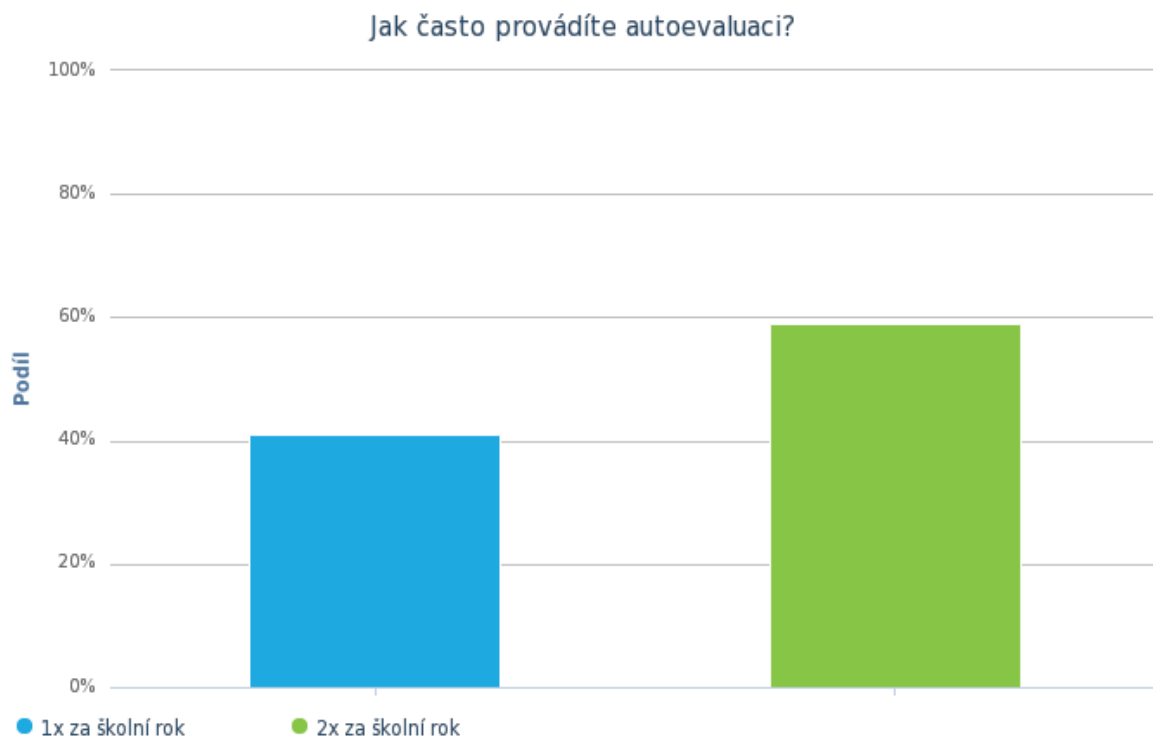
**Graf 9:** Otázka č. 10



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

Jako důležité nástroje pro autoevaluaci uvádí 93,3 % (83) respondentů diskuse a rozhovory s kolegy, 65,2 % (58) respondentů uvádí vzájemné hospitace. 49,4 % (44) respondentů uvádí dotazníky, 30,3 % (27) respondentů supervizi, 27 % (24) respondentů SWOT analýzu a 1 respondent (1,1 %) uvedl jiný důležitý nástroj pro autoevaluaci – stáže v jiných MŠ.

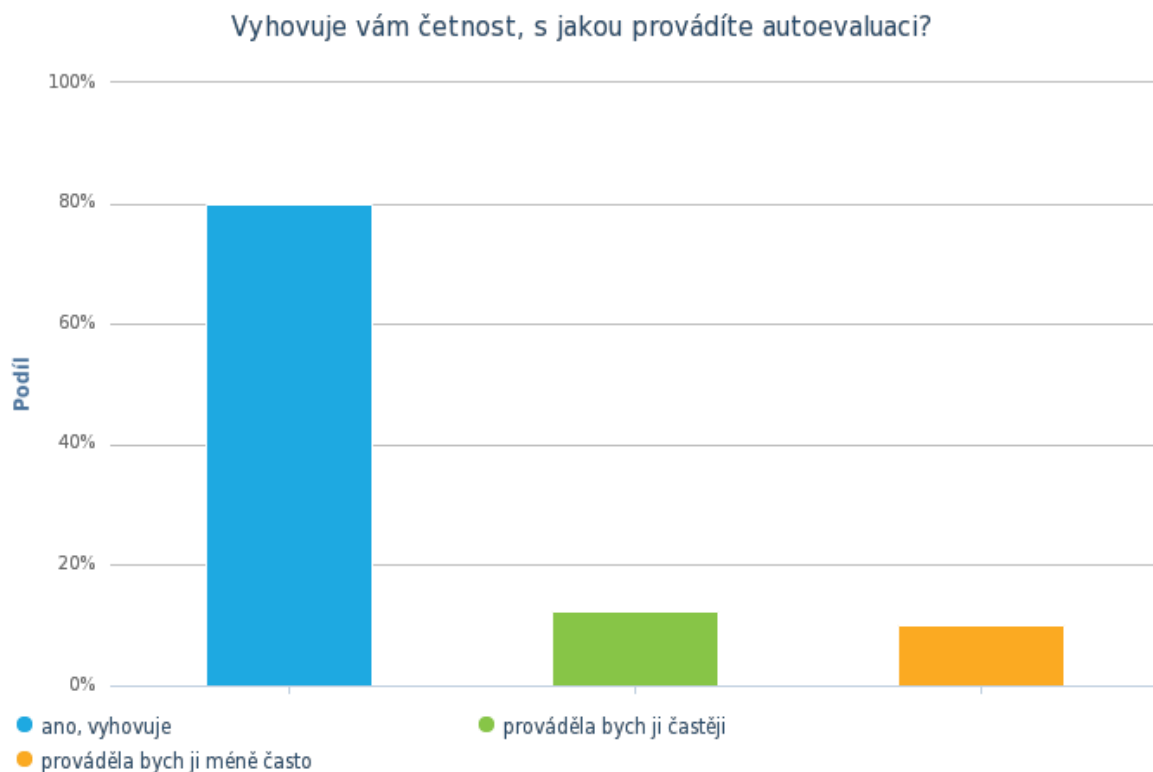
**Graf 10:** Otázka č. 11



58,9 % (53) respondentů provádí autoevaluaci 2× za školní rok, zatímco 41,1 % (37) respondentů provádí autoevaluaci 1× za školní rok.

2 respondenti uvedli, že autoevaluaci vlastní činnosti provádějí 1× týdně. 5 respondentů provádí evaluaci vždy po ukončení týdenního bloku, 2 respondenti odpověděli, že autoevaluaci provádějí nepřetržitě, 3 respondenti uvedli, že ji provádějí po každém ukončeném tematickém bloku, 2 respondenti uvedli 1× za měsíc, 2 respondenti uvedli 1× za 2 měsíce, 2 respondenti uvedli 3× do roka a 2 respondenti uvedli 4× do roka.

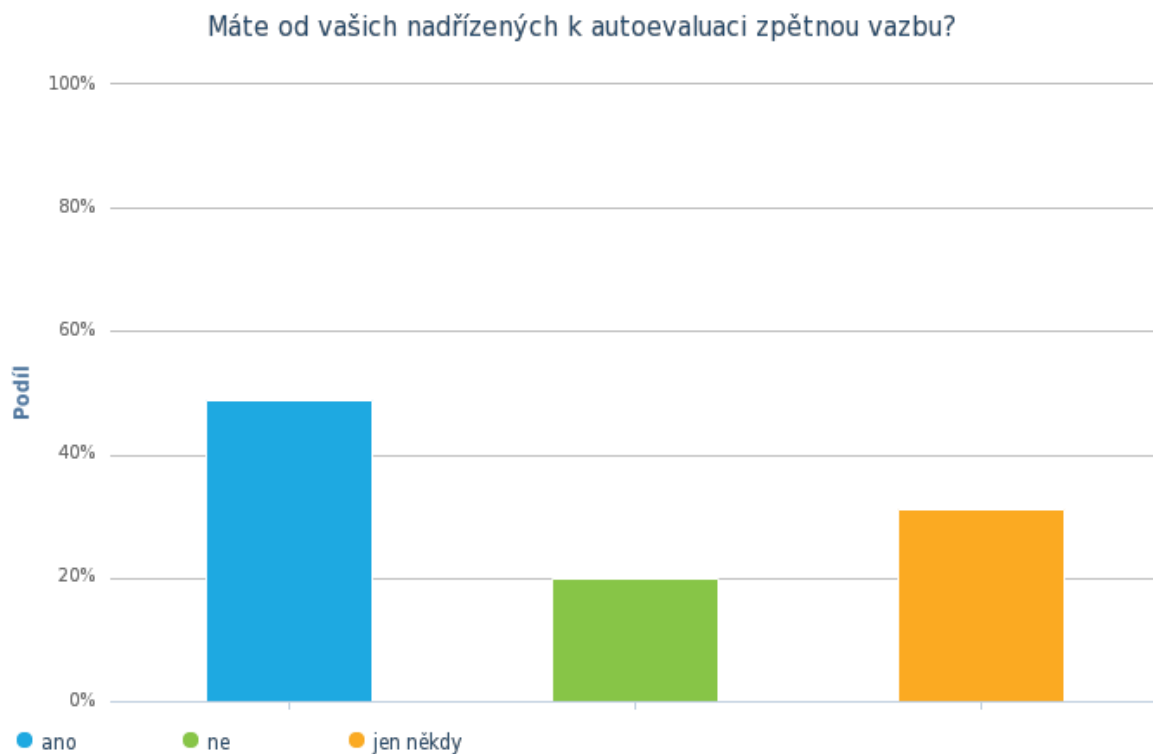
**Graf 11:** Otázka č. 12



80 % (72) respondentům vyhovuje četnost, s jakou autoevaluaci provádějí, 11,1 % (10) respondentů by ji prováděla častěji a 8,9 % (8) respondentů by prováděla evaluaci méně často.

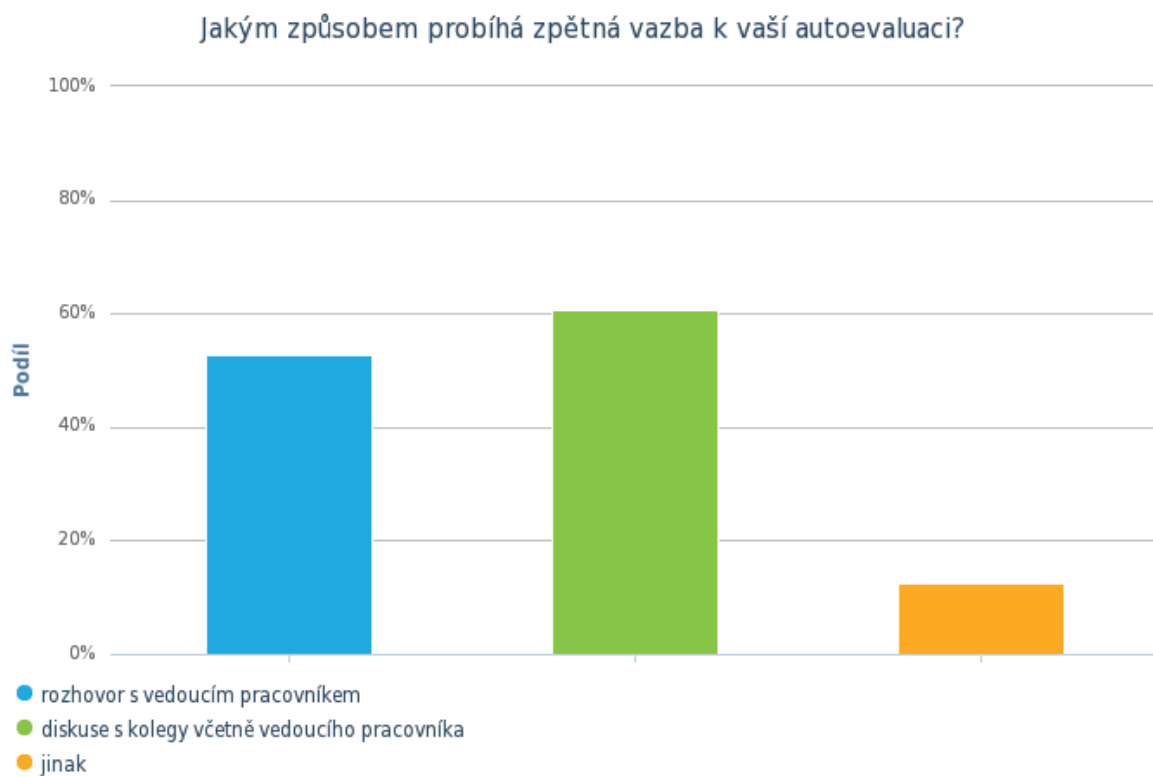
Jak častěji, popř. méně často by respondenti autoevaluaci prováděli, nebylo v odpovědích konkretizováno.

**Graf 12:** Otázka č. 13



48,9 % (44) respondentů má od nadřízených k autoevaluaci zpětnou vazbu, 31,1 % (28) respondentů má zpětnou vazbu jen někdy a 20 % (18) respondentů nemá k autoevaluaci zpětnou vazbu od svých nadřízených.

**Graf 13:** Otázka č. 14

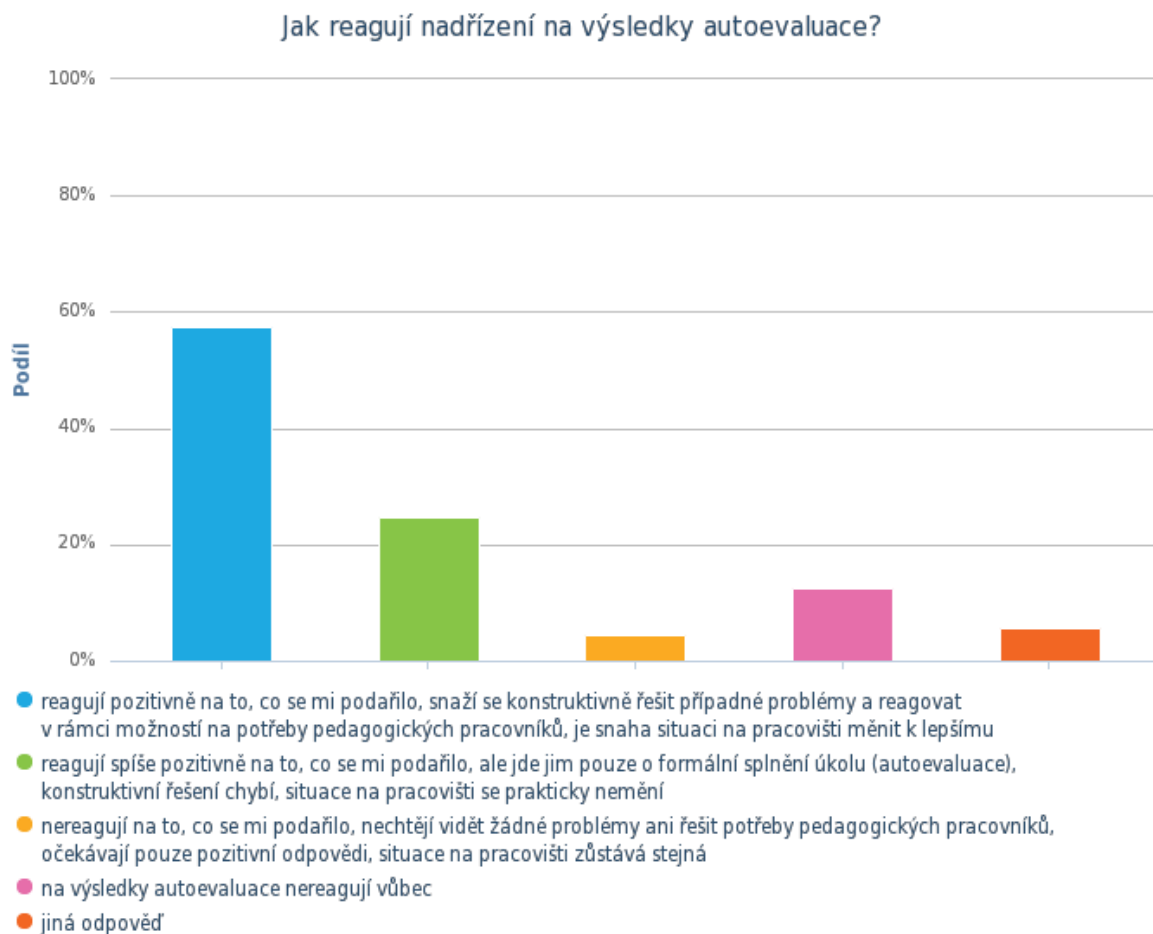


Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

60,7 % (54) respondentů uvádí, že zpětná vazba k autoevaluaci probíhá diskusí s kolegy včetně vedoucího pracovníka, 52,8 % (47) respondentů zároveň uvádí jako zpětnou vazbu rozhovor s vedoucím pracovníkem a 12,4 % (11) respondentů uvádí jiný způsob zpětné vazby. Z těchto 11 respondentů 8 uvádí, že zpětná vazba neprobíhá, po 1 respondentovi uvádějí grafické znázornění a porovnání s ostatními, zhodnocení svou osobou a diskusí s kolegy, rodiči a dětmi.



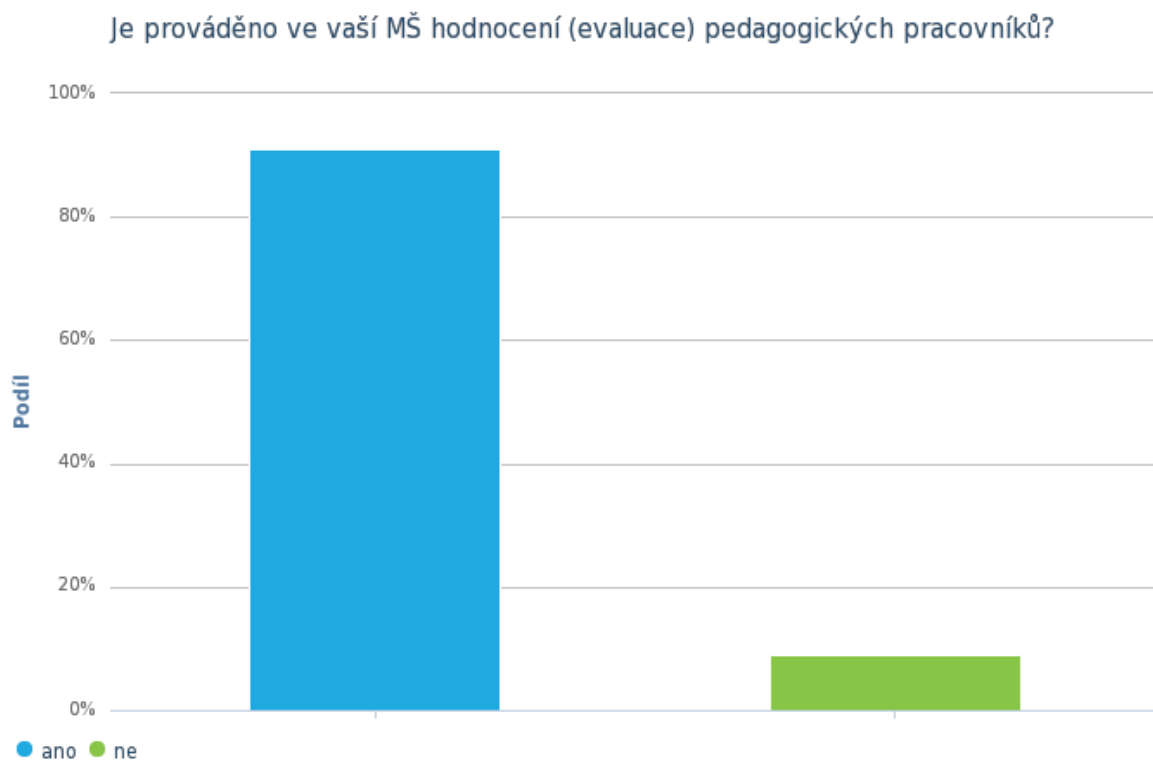
**Graf 14:** Otázka č. 15



57,3 % (51) respondentů uvádí, že nadřízení reagují pozitivně na výsledky autoevaluace, 24,7 % (22) respondentů uvádí, že reagují spíše pozitivně, ale jde jim pouze o formální splnění úkolu, 12,4 % (11) respondentů uvádí, že nadřízení na výsledky autoevaluace nereaguje vůbec a 5,6 % (5) respondentů uvádí jinou odpověď. 1 respondent na otázku neodpověděl.

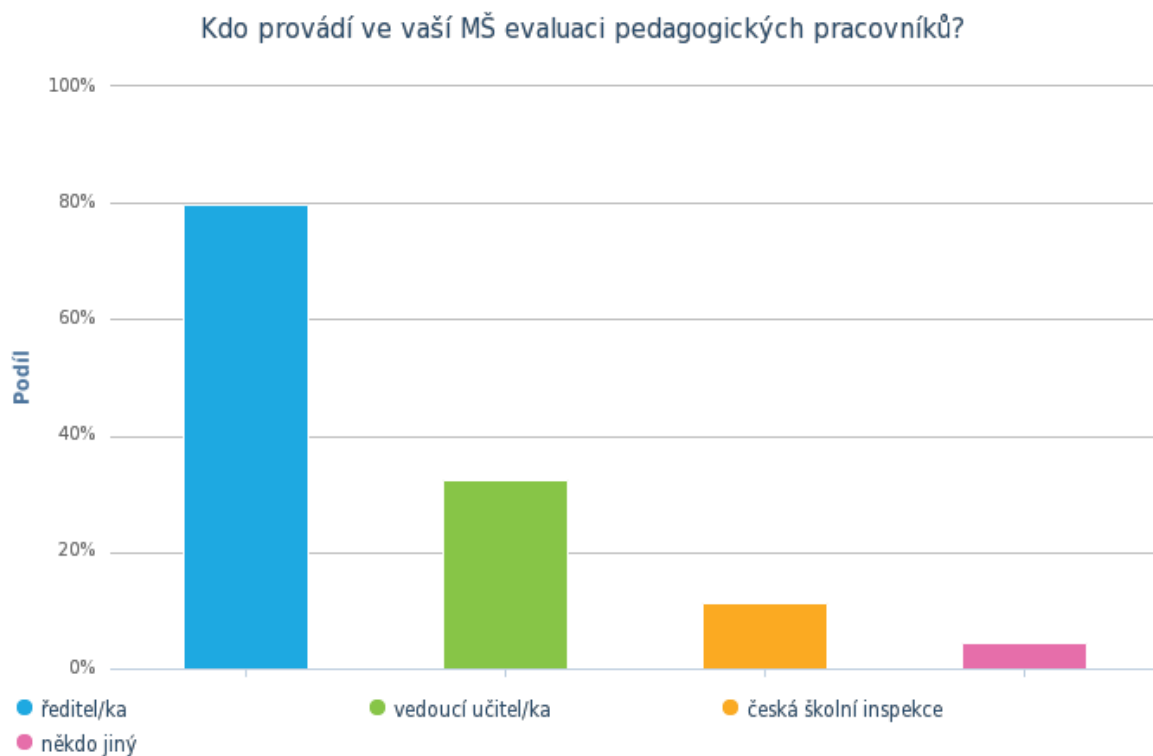
V případě jiné odpovědi 2 respondenti uvádějí, že nadřízení reagují pochvalou na výsledky autoevaluace, 1 respondent uvádí, že reakce probíhá diskusí na pedagogické radě, 1 respondent uvádí, že vedoucí pracovník reaguje na výsledky autoevaluace odměnami a 1 respondent uvádí někdy pozitivní a někdy negativní reakci vedoucího pracovníka.

**Graf 15:** Otázka č. 16



91,1 % (82) respondentů uvádí, že je v jejich MŠ prováděno hodnocení (evaluace) pedagogických pracovníků, u 8,9 % (8) respondentů evaluace v MŠ prováděna není.

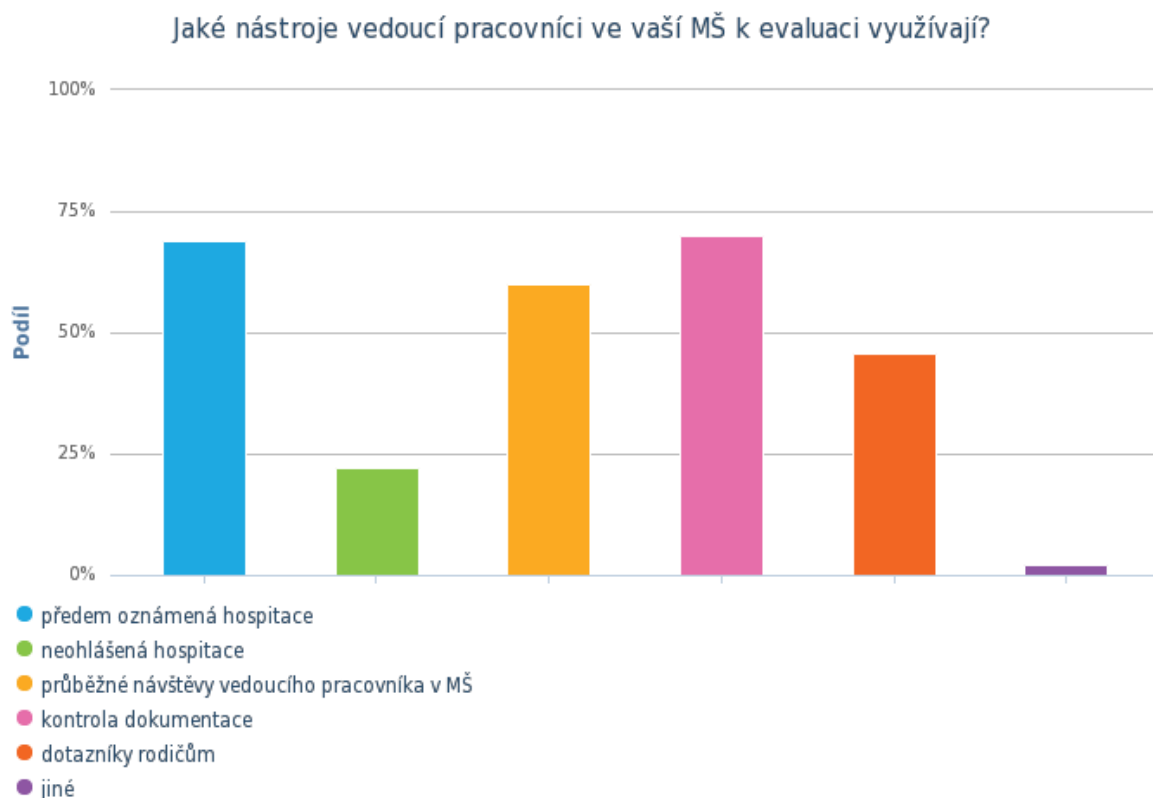
**Graf 16:** Otázka č. 17



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

79,8 % (71) respondentů uvádí, že evaluaci v MŠ provádí ředitelka, 32,6 % (29) respondentů zároveň uvádí, že evaluaci provádí vedoucí učitelka, 11,2 % (10) respondentů uvádí, že evaluaci provádí ČŠI a 4,5 % (4) respondentů uvádí, že evaluaci provádí někdo jiný. Konkrétně v 1 případě zástupkyně ředitelky, v 1 případě uvádějící učitelka, v 1 případě rodiče a 1 respondent uvádí, že autoevaluaci provádějí všichni pedagogičtí pracovníci.

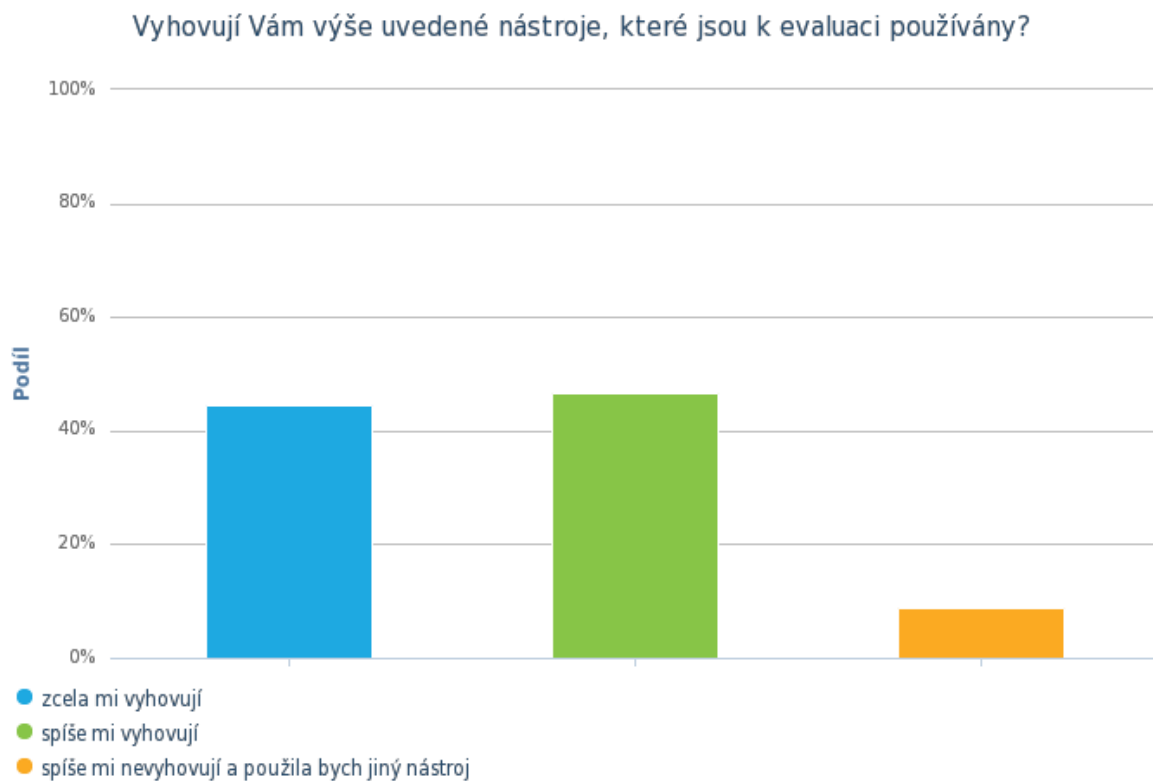
**Graf 17:** Otázka č. 18



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

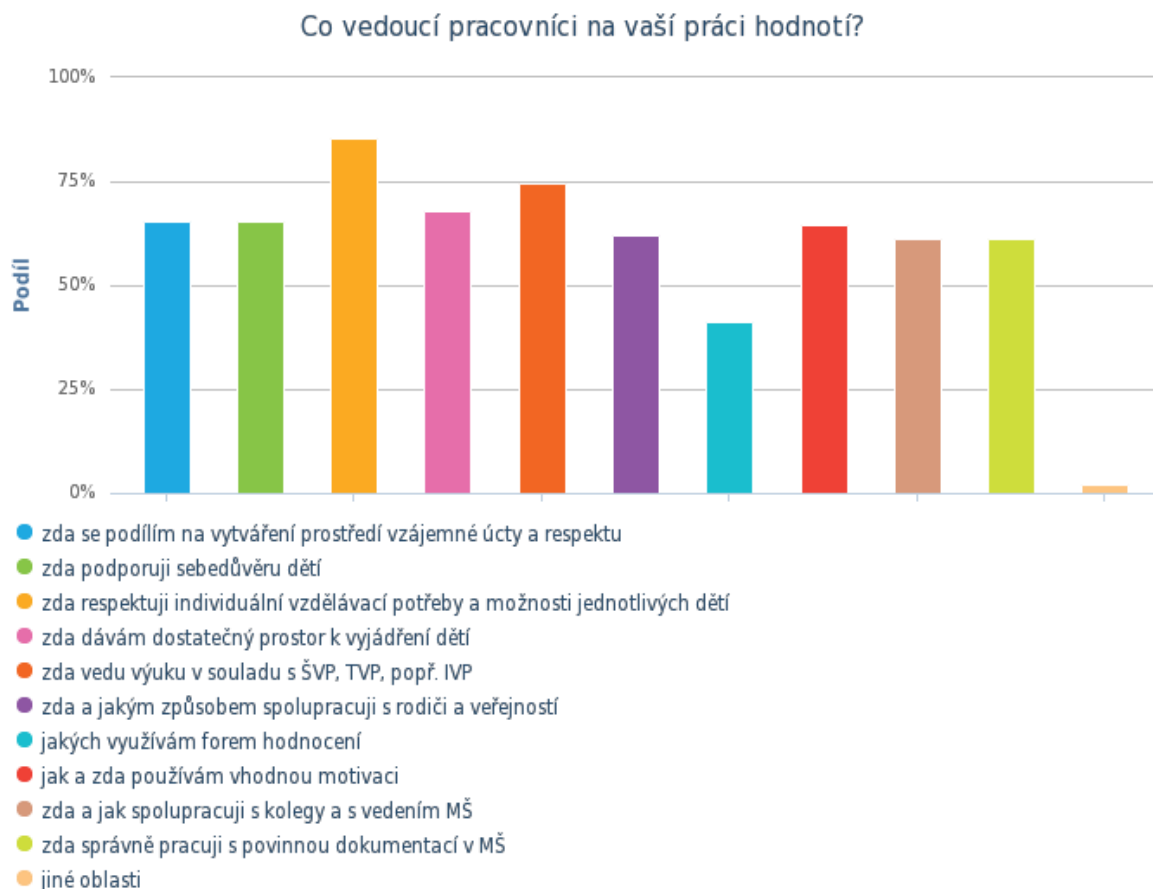
70 % (63) respondentů uvádí jako nástroj evaluace kontrolu dokumentace, 68,9 % (62) respondentů zároveň uvádí jako nástroj evaluace předem ohlášenou hospitaci. 60 % (54) respondentů uvádí průběžné návštěvy vedoucího pracovníka v MŠ, 45,6 % (41) respondentů uvádí dotazníky rodičům, 22,2 % (20) respondentů uvádí neohlášené hospitace a 2,2 % (2) respondentů uvádí jiný nástroj. Konkrétně 1 respondent uvádí kontrolu třídy, nástěnek, třídních knih a 1 respondent uvádí vzájemné hospitace.

**Graf 18:** Otázka č. 19



46,7 % (42) respondentům evaluační nástroje spíše vyhovují, 44,4 % (40) respondentům vyhovují zcela a 8,9 % (8) respondentům evaluační nástroje, které jsou u nich v MŠ používány, spíše nevyhovují a použili by jiné. Konkrétně po 1 respondentovi uvádí: diskuse, rozhovory s kolegy, věcný dotazník, supervizi, hospitace se zpětnou vazbou, setkávání učitelů, hodnocení výsledků dětí. 1 respondent uvádí, že evaluace je zbytečná.

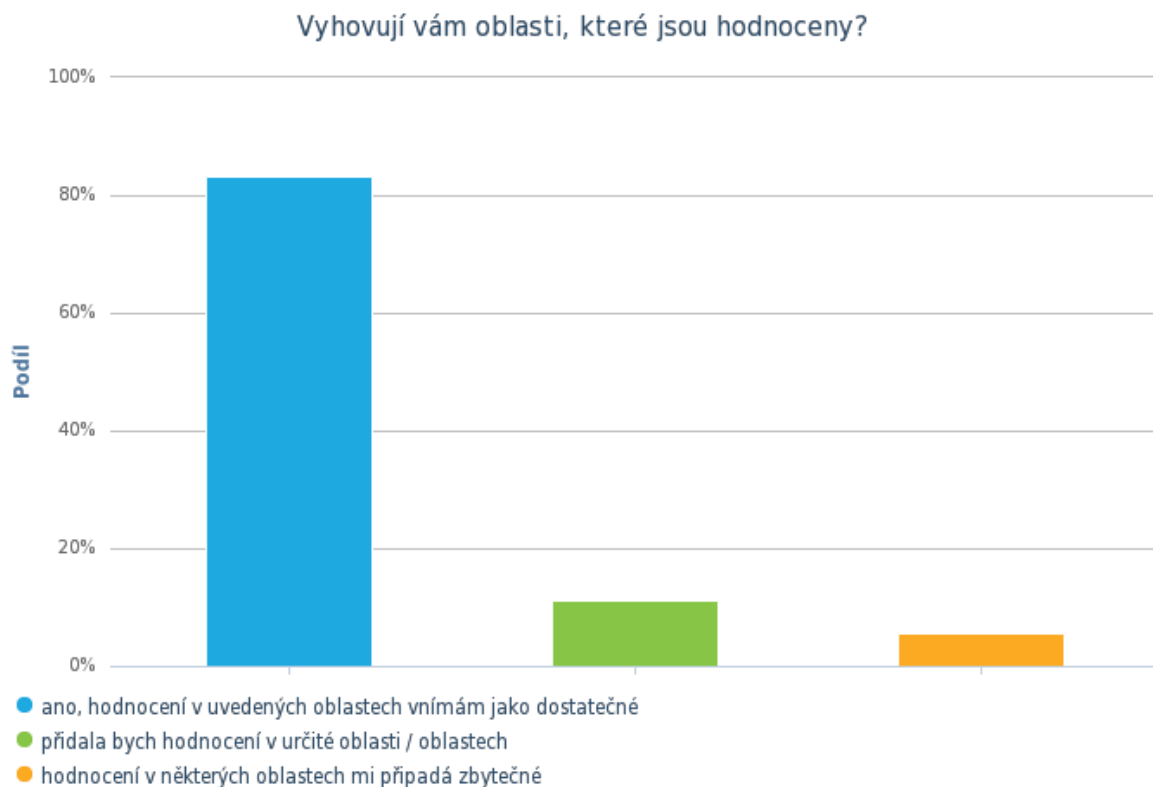
**Graf 19:** Otázka č. 20



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

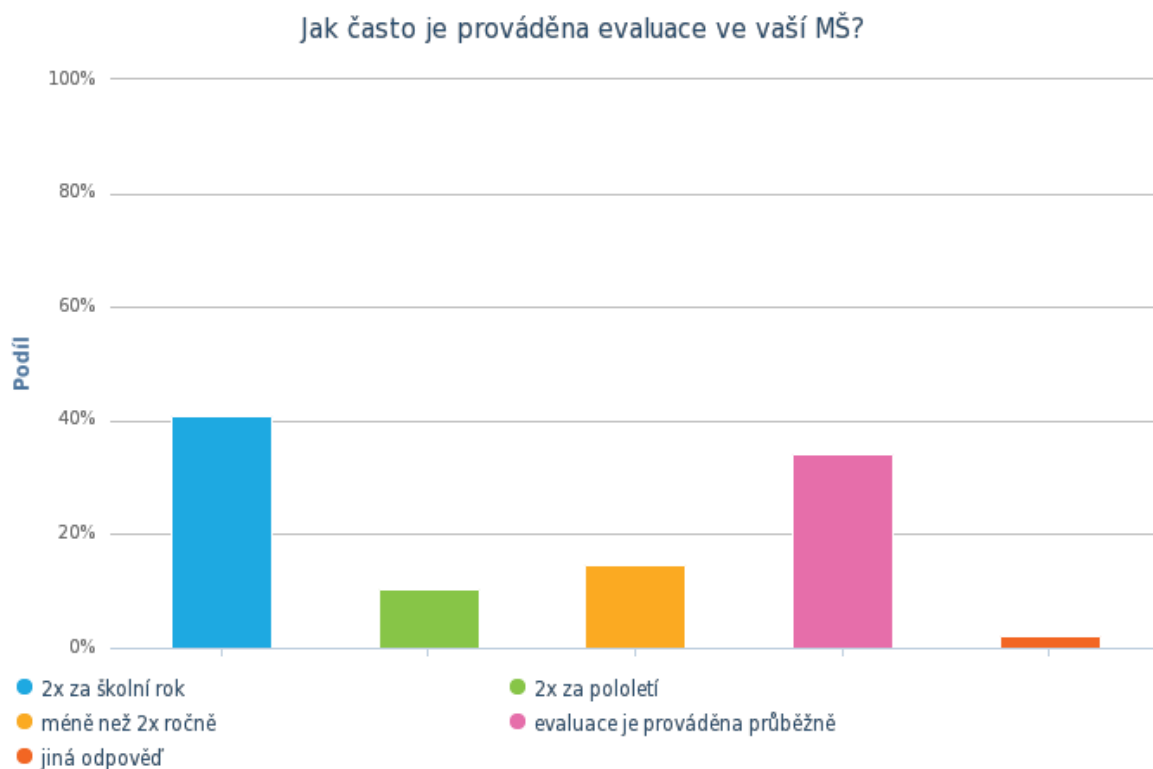
Jako oblast hodnocení uvádí nejvíce respondentů 85,6 % (77) respekt k individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem jednotlivých dětí, 74,4 % (67) respondentů zároveň uvádí vedení výuky v souladu s ŠVP, TVP, popř. IVP, 67,8 % (61) respondentů uvádí dostatečný prostor k vyjádření dětí. Shodně 65,6 % (59) respondentů uvádí vytváření prostředí vzájemné úcty a respektu zároveň s podporou sebedůvěry dětí. 64,4 % (58) respondentů uvádí motivaci, 62,6 % (56) respondentů uvádí spolupráci s rodiči a veřejností, shodně 61,1 % (55) respondentů uvádí práci s povinnou dokumentací a zároveň spolupráci s kolegy a vedením MŠ. 41,1 % (37) respondentů uvádí formy hodnocení a 2,2 % (2) respondentů uvádí jinou oblast, kterou vedoucí pracovníci hodnotí. Konkrétně v 1 případě vstřícnost, flexibilitu, nápaditost, organizační schopnosti, kolegiální, prezentaci MŠ na veřejnosti, atmosféru ve třídě, celkový přístup k dětem a v 1 případě empatii, mravní výchovu, sociální citění.

**Graf 20:** Otázka č. 21



83,3 % (75) respondentům vyhovují oblasti, ve kterých jsou hodnoceni. 11,1 % (10) respondentů by přidalo hodnocení v určité oblasti a to konkrétně v oblasti mravní výchovy, hodnocení materiálních a technických podmínek, hodnocení spolupráce s kolegy. 5,6 % (5) respondentům připadá hodnocení v některých oblastech zbytečné. Konkrétně jim připadá zbytečné ve 2 případech hodnocení dokumentace, v 1 případě jim připadá hodnocení zbytečné, protože nedochází ke zpětné vazbě a ve 2 případech respondentům připadá hodnocení zbytečné ve všech oblastech.

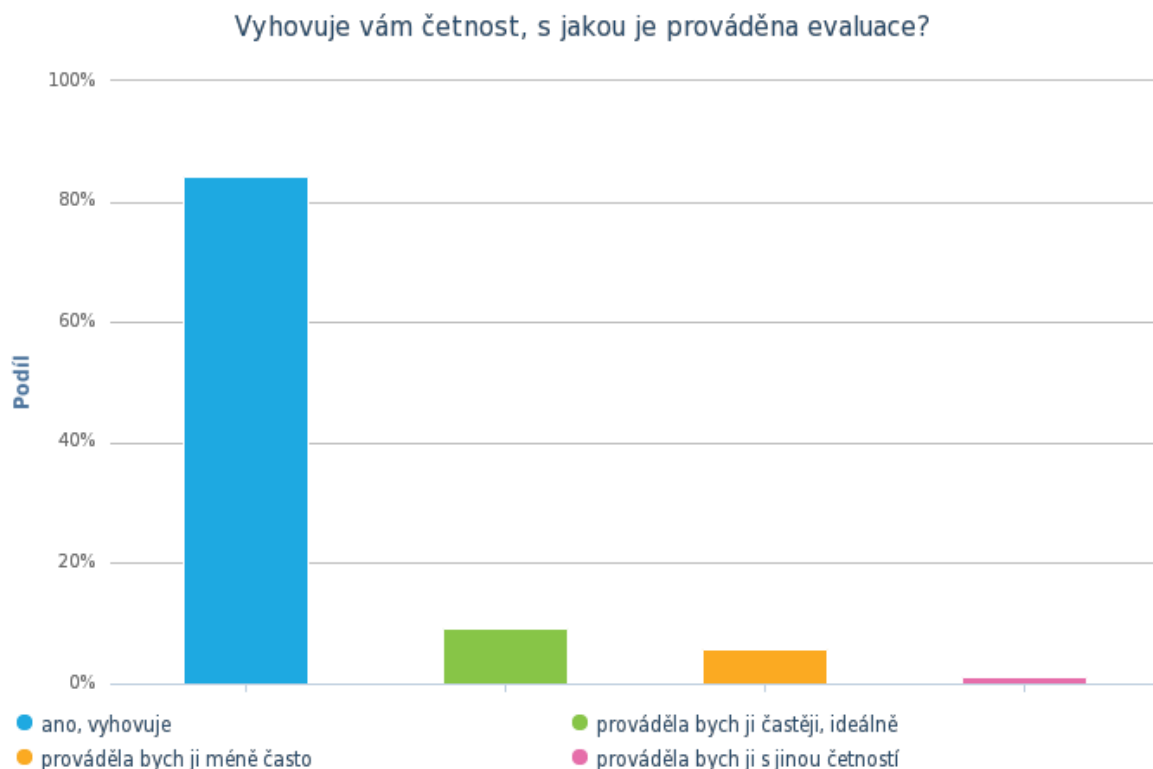
**Graf 21:** Otázka č. 22



40,9 % (36) respondentů u nich v MŠ evaluace probíhá 2× za školní rok, 34,1 % (30) respondentů uvádí, že evaluace probíhá průběžně, 14,8 % (13) respondentů uvádí, že evaluace probíhá méně než 2× ročně, 10,2 % (9) respondentů uvádí četnost evaluace 2× za pololetí a 2,3 % (2) respondentů uvádí jinou odpověď. Konkrétně 1× za 2 roky a 1× za rok.

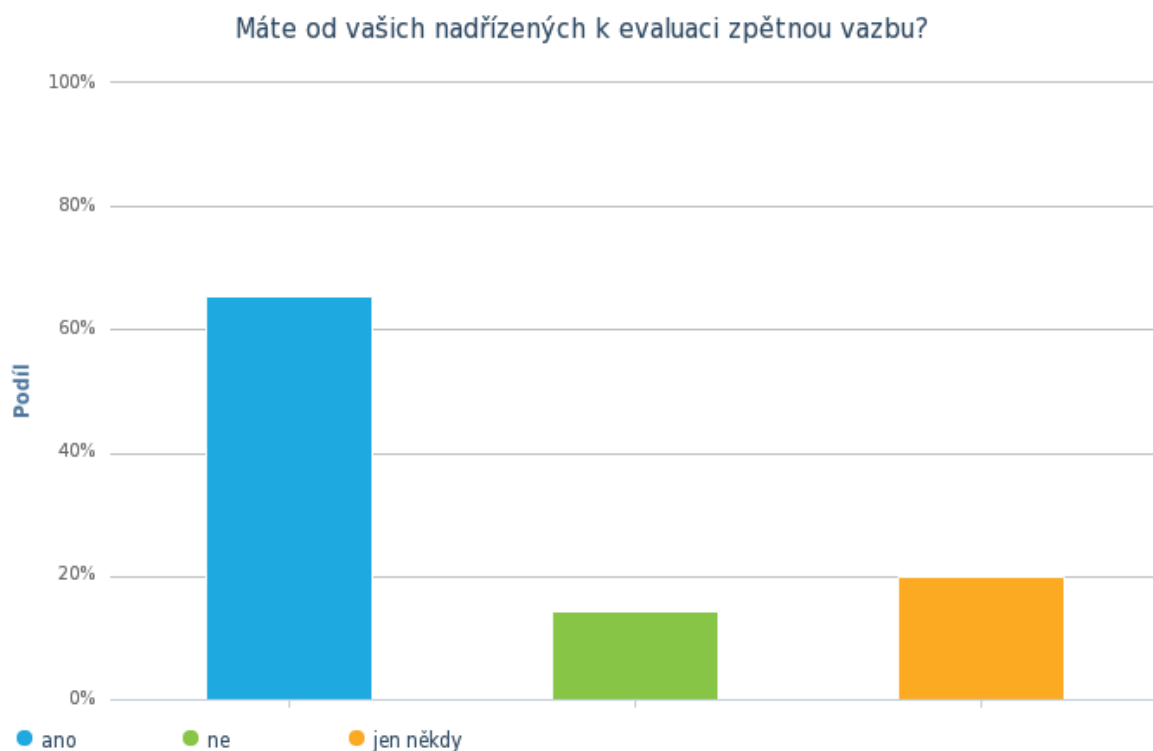


**Graf 22:** Otázka č. 23



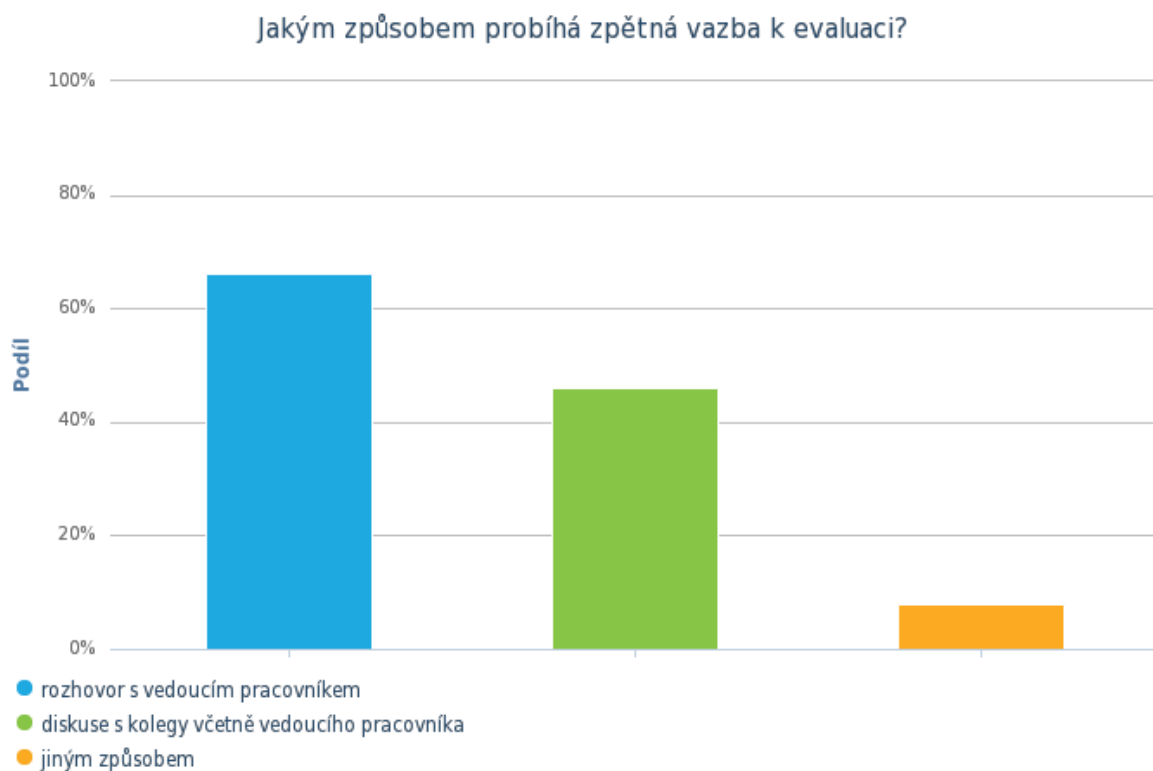
84,1 % (74) respondentů odpovědělo, že jim četnost, s jakou je u nich v MŠ evaluace prováděna vyhovuje, 9,1 % (8) respondentů by ji provádělo častěji, 5,7 % (5) respondentů by ji provádělo méně často a 1,1 % (1) respondent by ji prováděl s jinou četností – konkrétně častěji u začínajících učitelek. 2 respondenti na tuto otázku neodpověděli.

**Graf 23:** Otázka č. 24



65,6 % (59) respondentů má od svých nadřízených k evaluaci zpětnou vazbu, 20 % (18) respondentů má zpětnou vazbu jen někdy a 14,4 % (13) respondentů nemá k evaluaci zpětnou vazbu od svých nadřízených.

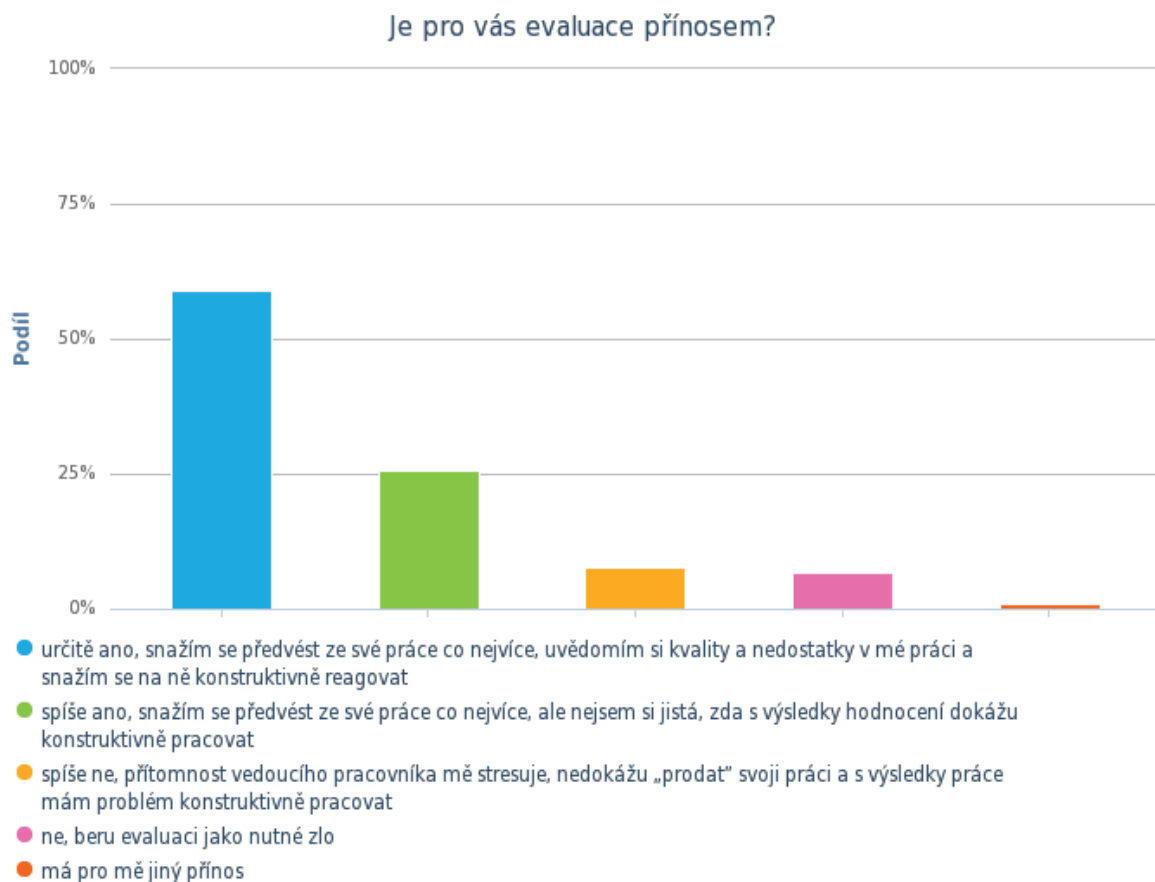
**Graf 24:** Otázka č. 25



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

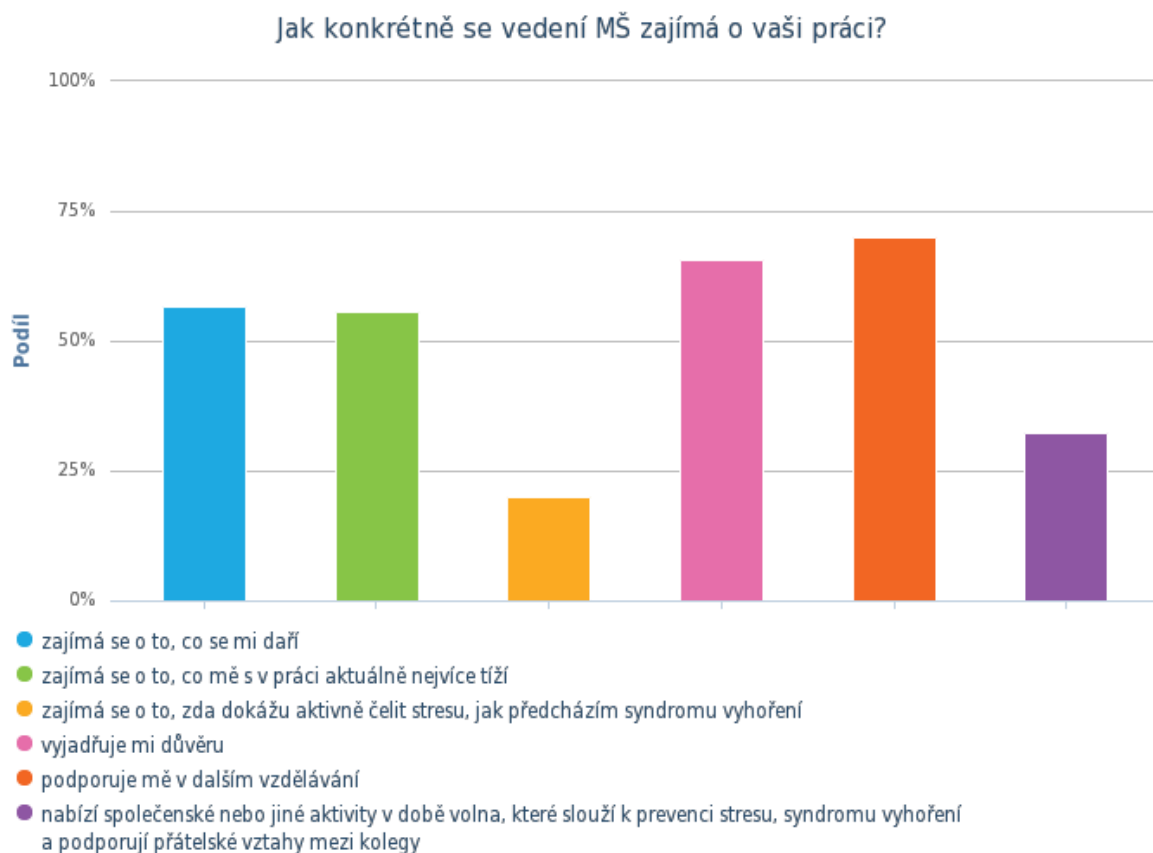
Jako zpětnou vazbu k evaluaci uvádí 66,3 % (59) respondentů rozhovor s vedoucím pracovníkem, 46,1 % (41) respondentů uvádí diskusi s kolegy včetně vedoucího pracovníka a 7,9 % (7) respondentů přidává jiný způsob. Konkrétně diskusi, pohovor, zápis.

**Graf 25:** Otázka č. 26



58,9 % (53) respondentů uvádí, že je pro ně evaluace určitě přínosem, 25,6 % (23) respondentů uvádí, že je pro ně spíše přínosem. Odpověď spíše ne zvolilo 7,8 % (7) respondentů, 6,7 % (6) respondentů bere evaluaci jako nutné zlo a 1,1 % (1) respondentů uvádí jiný přínos. Konkrétně motivační.

**Graf 26:** Otázka č. 27



Tato otázka byla s možností volby více odpovědí.

70 % (63) respondentů uvádí, že je vedení MŠ podporuje v dalším vzdělávání, 65,6 % (59) respondentů uvádí, že jim vedení MŠ vyjadřuje důvěru, 56,7 % (51) uvádí, že se vedení zajímá o to, jak se jim daří. 55,6 % (50) respondentů uvádí, že se vedení zajímá o to, co je v práci aktuálně nejvíce tíží, 32,2 % (29) respondentů uvádí, že jim vedení nabízí společenské nebo jiné aktivity v době volna a 20 % (18) respondentů uvádí, že se vedení zajímá o to, zda dokážou aktivně čelit stresu a předcházet syndromu vyhoření.

## 6. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výsledkem výzkumu jsou odpovědi na výzkumné otázky, kterými jsou naplněny dílčí cíle.

- Jakými způsoby probíhá hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků v mateřských školách?

Jako pozitivní zde vnímám, že autoevaluace a evaluace jsou v současné době již známými pojmy a ve většině mateřských škol tyto procesy probíhají.

K autoevaluaci jsou nejčastěji používány dotazníky a rozhovory s kolegy, naopak jen velmi málo jsou k autoevaluaci používány nástroje jako je sebereflexe, vzájemné hospitace, supervize, SWOT analýza. Přestože jsou tyto uvedené nástroje vnímány pedagogickými pracovníky jako důležité pro autoevaluaci. Ve většině případů probíhá k autoevaluaci zpětná vazba. Nicméně zpětná vazba neprobíhá u 20 % dotazovaných v dotazníkovém šetření.

K evaluaci jsou nejčastěji používány nástroje: předem ohlášená hospitace, kontrola dokumentace a návštěvy vedoucího pracovníka. V mnohem menší míře zastoupení jsou uváděny jako nástroj evaluace dotazníky rodičům a neohlášené hospitace. Většině respondentů tyto nástroje vyhovují. Ve většině případů probíhá k evaluaci i zpětná vazba. Žádná zpětná vazba neprobíhá jen u 14,4 % dotazovaných v dotazníkovém šetření.

- Jaké jsou potřeby pedagogických pracovníků mateřských škol v oblasti hodnocení jejich práce a sebehodnocení?

Potřeby pedagogických pracovníků v této oblasti jsou ve většině případů naplňovány dostatečně. U několika asistentů pedagoga se vyskytla potřeba mít více možností zúčastňovat se školení, kurzů. Někteří pracovníci vnímají větší potřebu vzájemných hospitací a návštěv jiných MŠ. U několika pedagogických pracovníků jsem zaznamenala potřebu obměnit autoevaluační nástroje a snížit u nich četnost aplikace. Nejvýraznější byl asi zájem o použití některých metod v oblasti autoevaluace, a to konkrétně supervize, SWOT analýzy a již zmíněných vzájemných hospitací.

- Jaké konkrétní způsoby hodnocení a sebehodnocení pedagogických pracovníků by bylo vhodné zavést v oblasti předškolního vzdělávání?

Z pohledu na výsledky výzkumného šetření je patrné, že v oblasti evaluace by bylo vhodné v některých MŠ doplnit určité oblasti a metody hodnocení (evaluační nástroje).

#### Zhodnocení pracovních hypotéz

H1: Pohled na hodnocení a sebehodnocení ovlivňuje věk pracovníků, jejich pracovní pozice nebo konkrétní zařízení, ve kterém pracují.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že věk pracovníků ani jejich pracovní pozice pohled na hodnocení a sebehodnocení neovlivňují. Velikost zařízení, a s tím související počet pedagogických pracovníků, ovlivňuje vlastní uskutečňování autoevaluace a evaluace. Pokud totiž tyto procesy někde neprobíhají vůbec nebo jen ve velmi omezené míře, tak je to ve většině případů, na jednotřídních, popř. dvoutřídních MŠ. V menších zařízeních se zároveň využívá i méně autoevaluačních a evaluačních nástrojů.

H1 byla potvrzena pouze částečně, a to v oblasti velikosti zařízení.

H2: Pedagogičtí pracovníci běžné MŠ mají na problematiku autoevaluace a evaluace jiný názor než pedagogové a asistenti ve speciální MŠ.

Co se týká zaměření mateřské školy (běžná x speciální) z výzkumného šetření vyplynulo, že pedagogičtí pracovníci speciálních MŠ mají větší potřebu vlastního hodnocení a zájem o používání dalších (pro ně nových) autoevaluačních nástrojů. Autoevaluace a evaluace je pro ně velmi důležitá a pomáhá jim v jejich další speciálně-pedagogické práci.

H2 byla potvrzena.

## 7. Návrh autoevaluačních a evaluačních postupů v mateřských školách

Návrh autoevaluačních a evaluačních postupů vychází z výsledků zúčastněného pozorování, rozhovorů i dotazníkového šetření a zároveň z prostudované literatury, která je uvedena v teoretické části.

### 7.1. Návrh efektivních evaluačních postupů v MŠ

oblast hodnocení: školní vzdělávací program (obdobně můžeme hodnotit třídní vzdělávací programy na úrovni jednotlivých tříd)

- ukazatelé stavu (co konkrétně hodnotíme) – soulad s rámcovým vzdělávacím programem, kvalitu ŠVP, efektivitu ŠVP, plnění ŠVP. V kvalitě ŠVP se odráží i vhodná programová nabídka pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vhodné začlenění integrovaných bloků, projektových a ostatních aktivit v MŠ
- metody hodnocení (evaluační nástroje) – analýza ŠVP, analýza prací dětí (produktů vzdělávání), diskuse mezi pedagogy, zúčastněné pozorování, dotazník pro pedagogické pracovníky, hospitace
- hodnotitelé – ředitelka, vedoucí učitelka, všichni pedagogičtí pracovníci
- časový plán hodnocení – 2× ročně

oblast hodnocení: podmínky vzdělávání

- ukazatelé stavu
  - věcné podmínky – kvalita pracovního prostředí MŠ, zajištění bezbariérovosti prostor, vybavenost tříd, zahrady, didaktická úroveň MŠ, využívání materiálního a technického vybavení, bezpečnost vnitřních i venkovních prostor MŠ, prostorové uspořádání aj.
  - životosprávné podmínky – kvalita jídelníčku, přísun tekutin, pravidelný denní rytmus a řád, pobyt venku, zajištění dostatečného množství pohybu, zajištění odpočinku, podpora zdravého životního stylu aj.
  - psychosociální podmínky – atmosféra v MŠ, vytváření prostředí, ve kterém se všichni cítí bezpečně a spokojeně, adaptace dětí, respekt k přirozeným dětským potřebám, pravidla soužití, komunikace aj.



- organizace chodu MŠ – organizace života dětí v MŠ, organizace vzdělávacího procesu
  - řízení MŠ – práva a povinnosti všech pracovníků MŠ, informační systém uvnitř celé organizace, zapojení všech pracovníků do chodu školy, prostředí důvěry a otevřenosti, pozitivní motivace pracovníků, podpora spolupráce s ostatními aj.
  - personální zajištění – zajištění dostatečného počtu pracovníků, zvyšování a prohlubování kvalifikace pedagogů a asistentů pedagoga, tvorba a kvalita podmínek pro další vzdělávání, kvalita podmínek pro pracovní i relaxační činnosti pedagogických pracovníků aj.
  - spoluúčast rodičů – vytváření partnerských vztahů mezi rodiči a školou, vstřícnost zaměstnanců vůči rodičům, možnost rodičů podílet se na dění v MŠ, pravidelné informace rodičům, ochrana soukromí rodiny, aj.
  - vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami – respektování potřeb a možností jednotlivých dětí, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (SPC, PPP) při vytváření IVP, zajištění specifických vzdělávacích podmínek u konkrétního typu zdravotního postižení
- metody hodnocení – analýza dokumentace, pozorování – kontrola práce všech zaměstnanců, skupinová diskuse se zaměstnanci o kvalitě podmínek, rozhovory s rodiči, anketa rodičům, dotazníky pro pedagogické pracovníky
  - hodnotitelé – ředitelka, vedoucí učitelka, všichni pedagogičtí pracovníci, rodiče, děti
  - časový plán hodnocení
    - denně, příležitostně→ pozorování, rozhovory, kontrola, diskuse
    - jednou za půl roku→ analýza dokumentace
    - jednou ročně→ ankety, dotazníky

oblast hodnocení: výsledky vzdělávání dětí

- ukazatelé stavu – efektivní systém informování o průběhu a výsledcích vzdělávání, dosahování kompetencí v souladu s ŠVP, zvládnání očekávaných výstupů, plnění IVP, podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- metody hodnocení – pozorování, hospitace, analýza pedagogické dokumentace, analýza IVP, analýza záznamů o vzdělávacích pokrocích dětí, rozhovory s pedagogickými pracovníky, anketa rodičům
- hodnotitelé – ředitelka, vedoucí učitelka, učitelky, rodiče
- časový plán hodnocení
  - denně, příležitostně → rozhovory, pozorování
  - třikrát za rok → záznamy o vzdělávacích pokrocích dětí, hospitace
  - jednou za půl roku → analýza IVP, analýza školní dokumentace
  - jednou ročně → anketa rodičům

oblast hodnocení: úroveň výsledků práce MŠ

- ukazatelé stavu – kvalita prezentace školy na veřejnosti, zapojení školy do projektů a dalších aktivit, organizace mimoškolních a školních akcí, kvalita internetových stránek školy, spolupráce školy s veřejností
- metody hodnocení – analýza dokumentů, analýza a aktualizace internetových stránek školy, rozhovory s pedagogickými pracovníky, skupinová diskuse, pozorování
- hodnotitelé – ředitelka, vedoucí učitelka, všichni pedagogičtí pracovníci, rodiče
- časový plán hodnocení
  - průběžně → rozhovory, diskuze, pozorování, aktualizace internetových stránek školy
  - jednou ročně → analýza dokumentů, internetových stránek školy, dotazníky

## 7.2. Návrh efektivních autoevaluačních postupů v MŠ

Oblasti hodnocení: sebehodnocení pedagogických pracovníků MŠ

- ukazatelé stavu – odborné znalosti, pedagogické zkušenosti, osobní informovanost, podpora dětí, znalost potřeb dětí, motivace dětí, plánování činností, používání vhodných metod a postupů při výchovně vzdělávací práci, zapojování se do školních a mimoškolních aktivit, míra a rozsah spolupráce s kolegy
- metody hodnocení – dotazníky, rozhovory s kolegy, rozhovory s vedením, vzájemné hospitace, diskuse, rozbor činností, SWOT analýza, sebereflexe, supervize, videozáznam
- hodnotitelé – všichni pedagogičtí pracovníci
- časový plán hodnocení
  - průběžně → rozhovory, diskuse, sebereflexe
  - jednou za půl roku → vzájemné hospitace, rozbor činností
  - jednou ročně → SWOT analýza, videozáznam
  - jednou za 2 – 3 roky → supervize

### 7.3. Diskuse

Z výzkumného šetření vyplynulo mnoho zajímavých zjištění. Jak už jsem výše uvedla, překvapilo mě, že povědomí o autoevaluaci a evaluaci v práci pedagogických pracovníků MŠ je poměrně velké. Mohu konstatovat, že v každé MŠ účelně využívají alespoň některé ze sebehodnotících a hodnotících nástrojů. Zajímavý byl pro mě pohled asistentek pedagoga, které vyjadřovaly zájem o větší účast na dalším vzdělávání, které jim, ačkoli není povinné, umožňuje větší povědomí o potřebách dětí, kterým asistují. Toto si ovšem v mnoha případech neuvědomuje vedení MŠ, a pokud si toto uvědomuje, je problém ve financování dalšího vzdělávání asistentů pedagoga. Dalším z důležitých zjištění byl pro mě význam vzájemných hospitací, které považují pedagogičtí pracovníci za výbornou příležitost pro sebehodnocení a motivaci pro další práci. O vzájemné hospitace a návštěvy jiných škol podobného typu by měly zájem i asistentky pedagoga. Na tomto místě musím zmínit i supervizi. Ve výzkumném šetření se o tomto nástroji zmiňovali respondenti většinou v tom smyslu, že by ji chtěli zkoušet jako nový nástroj autoevaluace. Vzhledem k tomu, že mám se supervizí osobní zkušenost, vřele ji doporučuji. A to především do kolektivu MŠ, které vzdělávají děti dvouleté, integrují děti se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. přímo MŠ speciálním. V těchto kolektivech pedagogických pracovníků je totiž práce mnohem náročnější než v běžných mateřských školách. Jak z výzkumného šetření vyplývá, pedagogové a asistenti pedagoga v MŠ

speciálních mají větší potřebu především sebehodnocení a sebereflexe, které jim velmi pomáhají v jejich práci. Ještě bych zmínila význam zpětné vazby k hodnocení a sebehodnocení. Jak dokazuje výzkumné šetření, zpětná vazba je nepostradatelná, protože, pokud chybí, veškeré hodnocení ztrácí smysl. Přes všechna tato zjištění se stále ještě vyskytují názory, že sebehodnocení a hodnocení je záležitostí zbytečnou. Proto si myslím, že je třeba osvěty v této oblasti, a to především tím, vedoucí pracovníci v MŠ ukážou, že se autoevaluační a evaluační nástroje mohou používat bez obav a dokážou být velkým pomocníkem při práci.

## Závěr

Profese předškolního pedagoga je bezesporu velice náročná. Je zde řada problematických faktorů, jako jsou výchovné problémy dětí, specifická zátěž ženského kolektivu, konfliktní momenty vyplývající ze vzdělávací činnosti, z komunikace s rodiči, s kolegy, nadřízenými i podřízenými a řada dalších. A přitom všem se od pedagoga očekává, že bude oporou dítěti i jeho rodičům. Svou výchovně vzdělávací činností otevírá dětem cestu k poznání okolního světa, ukazuje jim nové cesty a možnosti, snaží se, aby byly děti co nejvíce samostatné. Ještě mnohem náročnější je poté práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a s dětmi dvouletými. Vnímám proto jako velmi důležité, aby měli učitelé a asistenti pedagoga ke své práci dostatečnou zpětnou vazbu a dokázali se zároveň sami na svoji práci podívat kritickým pohledem. Hodnocení a sebehodnocení by tedy mělo být důležitou součástí práce pedagoga. Aby zjistil, zda je úspěšný či neúspěšný, v čem a proč. Když toto zjistí, může adekvátně reagovat a tím tak neustále zlepšovat svou práci.

Ve své diplomové práci jsem podrobně popsala problematiku autoevaluace a evaluace v mateřských školách a vytvořila jsem návrh možných efektivních postupů v této oblasti. Na tomto místě bych ráda zmínila negativa a pozitiva, které tyto procesy významně ovlivňují. V obou oblastech je to především nedostatek kvalitní zpětné vazby, která je velmi důležitá pro další práci. Zpětnou vazbu by měli zajistit vedoucí pracovníci a měli by pro ni vytvořit dostatečný časový prostor. Dalším negativním jevem je vnímání sebehodnocení a hodnocení pedagogické práce jako něco nepříjemného, zatěžujícího. V tomto případě si myslím, že to vyplývá především z neznalosti věci a z postoje vedoucích pracovníků k této problematice. Pozitiva spatřuji v mnoha možnostech využití autoevaluačních a evaluačních nástrojů, ze kterých si každá mateřská škola může vybrat ty, které jsou pro ni aktuálně potřebné, a zapracovat si je do svých školních vzdělávacích programů a to včetně časového rozvržení. Je tudíž na nás, vedoucích pracovnících v mateřských školách, abychom měli dostatečné povědomí o této problematice a dokázali svým postojem a chováním pozitivně motivovat své podřízené k neustálému zvyšování kvality pedagogické práce. Pokud se budeme zajímat o činnost svých podřízených, budeme je pozitivně motivovat a pokud možno také pozitivně hodnotit, „vychováme“ tak pedagogy a asistenty, kteří budou pozitivně, ale zároveň kriticky přemýšlet o sobě i o své práci a budou spokojeni. A spokojený učitel vytváří pozitivní prostředí pro spokojené dítě.

## Seznam použité literatury

ASELTINE, J. M.; FARYNIARZ, J. O.; RIGAZIO-DIGILIO, A. J. *Supervision of Learning*. Alexandria: ASCD, 2006. ISBN-13 978-1-4166-0327-6

BACHMANN, P.; VÍTEK, A. *Vybrané kapitoly managementu nejen pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 136 s. ISBN 978-80-7435-4250

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 176 s. ISBN 978-80-7367-221-8

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 152 s. ISBN 80-7178-537-7

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. 1. vyd. Ostravská univerzita, 2013. 216 s. ISBN 978-807-464-4030

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 807-36-727-31

FOŘTÍK, V.; FOŘTÍKOVÁ, J. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 127 s. ISBN 978-80-7376-297-3

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 311 s. ISBN 80-7178-803-1

HARTL, P.; HARTLOVÁ H. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-367-6865

HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 174 s. ISBN 978-80-262-0042-0

HAVRDOVÁ, Z.; HAJNÝ, M. *Praktická supervize*. 1. vyd. Praha: Galén, 2008. 214 s. ISBN 978-80-7262-532-1

HAWKINS, P.; SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. 2. vyd. Praha: Portál, 2016. 208 s. ISBN 978-80-262-0987-4

- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základy metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367040-2
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-3704-1
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-24713-69-4
- KOPŘIVA, P.; NOVÁČKOVÁ, J.; NEVOLOVÁ, D.; KOPŘIVOVÁ, T. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 802-47-156-81
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3
- KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí a výchova*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9
- LHOTKOVÁ, I.; ŠNÝDROVÁ, I.; TURECKIOVÁ, M. *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2013. 98 s. ISBN 978-80-7478-349-4
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Výbor z díla*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 445 s. ISBN 80-246-1056-6
- MERTIN, V.; GILLERNOVÁ I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. vyd. Praha: Portál, 2015. 232 s. ISBN 978-80-262-0977-5
- OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Pedagogicko - psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2008. 292 s. ISBN 978-80-210-3977-3

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 200 s. ISBN 978-80-247-3603-7

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 1996. 166 s. ISBN 80-210-1333-8

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9

SVOBODOVÁ, E.; VÍTEČKOVÁ, M. *Osobnost předškolního pedagoga*. 1. vyd. Praha: Portál, 2017. 200 s. ISBN 978-80-262-1243-0

SYSLOVÁ, Zora. *Autoevaluace v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 177 s. ISBN 978-80-262-0183-0

SYSLOVÁ, Zora. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2015. 344 s. ISBN 978-80-7478-859-8

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4309-7

SYSLOVÁ, Z.; BORKOVCOVÁ, I.; PRŮCHA, J. *Péče a vzdělávání v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 216 s. ISBN 978-80-7478-354-8

SYSLOVÁ, Z.; CHALOUPKOVÁ, L. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova Univerzita, 2015. 77 s. ISBN 978-80-210-7882-6

SYSLOVÁ, Z.; SEDLÁČKOVÁ, H.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2012. 152 s. ISBN 978-80-7357-884-8

ŠVARŤÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 389 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 92 s. ISBN 978-80-7478-539-9



TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 176 s. ISBN 978-80-262-0591-3

TROJANOVÁ, Ivana. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 120 s. ISBN 978-80-7478-656-3

VALIŠOVÁ, Alena. *Komunikace a vzájemné porozumění. Hry pro dospívající*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 138 s. ISBN 80-247-842-6

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 444 s. ISBN 80-7178-496-6

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2004. 230 s. ISBN 80-7184-929-4.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8

ZGODAVOVA, K.; DUBOVSKA, R. *Kvalita školy*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 128 s. ISBN 978-80-7435-517-2

## Seznam elektronických zdrojů

Český institut pro supervizi. *Co je supervize* [online]. 2006 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na:  
WWW: <https://www.supervize.eu/o-supervizi/co-je-supervize/>

MŠMT: *Informace k předškolnímu vzdělávání dětí ve věku od 2 do 3 let v mateřské škole* [online]. 2016 [cit. 2018-1-10]. Dostupné na: WWW: [https://www.visk.cz/sites/default/files/informace\\_predskolni\\_vzdelavani\\_msmt.pdf](https://www.visk.cz/sites/default/files/informace_predskolni_vzdelavani_msmt.pdf)

MŠMT. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. In: . Praha: Tauris, 2001. Dostupné také na:

WWW: <file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/bilakniha.pdf>

MŠMT. *RVP PV* [online]. 2018 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na:

WWW: <http://www.nuv.cz/file/696/>

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická evaluace*. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2006 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na: WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/963/PEDAGOGICKA-EVALUACE.html/>

SVOBODOVÁ, Renata. *Supervize pro učitele jako cesta k řešení náročných situací*. In: *Metodický portál RVP* [online]. 2013 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/17755/17755/SUPERVIZE-PRO-UCITELE-JAKO-CESTA-K-RESENI-NAROCNYCH-SITUACI.html/>

SVOBODOVÁ, Renata. *Škola a supervize*. In: *Supervizní listy* [online]. 2016 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na: WWW: <https://listy.supervize.eu/temata/precetli-jsme-za-vas/skola-a-supervize/>

Výzkumný ústav pedagogický. Autoevaluace mateřské školy Metodická příručka k vlastnímu *hodnocení* [online]. 2008 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na:

WWW: [file:///C:/Users/user/Downloads/tane%C4%8Dn%C3%AD/Autoevaluace-M%C5%A0\\_edit\\_final1-\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/tane%C4%8Dn%C3%AD/Autoevaluace-M%C5%A0_edit_final1-(1).pdf)

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2016 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na: WWW: <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon. In: *Zákony pro lidi* [online]. 2017 [cit. 2018-01-11]. Dostupné na: WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

## Seznam grafů

<b>Graf 1:</b> Otázka č. 1 .....	84
<b>Graf 2:</b> Otázka č. 2.....	85
<b>Graf 3:</b> Otázka č. 3 .....	86
<b>Graf 4:</b> Otázka č. 4 .....	87
<b>Graf 5:</b> Otázka č. 5 .....	88
<b>Graf 6:</b> Otázka č. 6 .....	89
<b>Graf 7:</b> Otázka č. 7 .....	90
<b>Graf 8:</b> Otázka č. 9 .....	91
<b>Graf 9:</b> Otázka č. 10 .....	92
<b>Graf 10:</b> Otázka č. 11 .....	93
<b>Graf 11:</b> Otázka č. 12.....	94
<b>Graf 12:</b> Otázka č. 13 .....	95
<b>Graf 13:</b> Otázka č. 14 .....	96
<b>Graf 14:</b> Otázka č. 15 .....	97
<b>Graf 15:</b> Otázka č. 16 .....	98
<b>Graf 16:</b> Otázka č. 17 .....	99
<b>Graf 17:</b> Otázka č. 18 .....	100
<b>Graf 18:</b> Otázka č. 19 .....	101
<b>Graf 19:</b> Otázka č. 20 .....	102
<b>Graf 20:</b> Otázka č. 21 .....	103
<b>Graf 21:</b> Otázka č. 22 .....	104
<b>Graf 22:</b> Otázka č. 23 .....	105
<b>Graf 23:</b> Otázka č. 24 .....	106
<b>Graf 24:</b> Otázka č. 25 .....	107
<b>Graf 25:</b> Otázka č. 26 .....	108
<b>Graf 26:</b> Otázka č. 27 .....	109

## Seznam příloh

Příloha A: Vzor dotazníku s průvodním dopisem

## Příloha A: Vzor dotazníku s průvodním dopisem

Hezký den paní učitelky a asistentky,

jsem učitelka a zároveň studentka speciální pedagogiky na Univerzitě Hradec Králové a ráda bych Vás požádala o vyplnění dotazníku, který je součástí výzkumného šetření v mé diplomové práci. Dotazník obsahuje 27 otázek z oblasti autoevaluace (sebehodnocení, vlastního hodnocení) a evaluace (hodnocení) pedagogických pracovníků mateřských škol. Vaše odpovědi mi poslouží k vyvození závěrů pro další práci v této oblasti. Zjišťuji, co v této oblasti dobře funguje, co je potřeba zlepšit, a na čem je třeba dále pracovat.

Dotazník je anonymní a jeho vyplnění vám zabere 10 minut času. Za jeho vyplnění předem děkuji. Vyplněný dotazník, prosím, pošlete na můj email: [marie.rybarova@email.cz](mailto:marie.rybarova@email.cz).

Zakroužkujte vámi zvolenou možnost nebo více možností, popř. doplňte.

1. Na jaké pracovní pozici v MŠ pracujete?

- a) učitel
- b) asistent pedagoga
- c) vedoucí organizační složky (střední management)

2. Jaká je délka vaší pedagogické praxe?

- a) do 2 let
- b) 3 – 10 let
- c) 11 a více let

3. V jakém typu mateřské školy pracujete?

- a) běžná MŠ
- b) speciální mateřská škola
- c) jiný typ – doplňte

4. V jak velké MŠ pracujete?

- a) v jednotřídní MŠ

b) ve dvoutřídní MŠ

c) MŠ má více než 2 třídy

5. K jakému účelu, podle vás, autoevaluace slouží?

a) ke zjištění, co se mi podařilo

b) ke zjištění, na čem bych měla začít více pracovat

c) ke zjištění, co dělám špatně

d) ke zjištění, co bych měla dělat jinak

e) dle mého názoru je zbytečná

f) jiná odpověď

6. Provádíte v rámci své profese sebehodnocení (autoevaluaci)?

a) ano

b) ne

Pokud odpovíte ano, pokračujte ve vyplňování dalších otázek. Pokud odpovíte ne, pokračujte otázkou č. 16

7. Kdo po vás autoevaluaci vyžaduje?

a) ředitel/ka školy

b) vedoucí učitel/ka

c) někdo jiný, doplňte

d) nikdo ji po mně nevyžaduje

8. Jaké nástroje pro svou autoevaluaci používáte? Uveďte.

9. Vyhovují vám výše uvedené nástroje, které k autoevaluaci používáte?

a) zcela mi vyhovují

b) spíše mi vyhovují

c) spíše mi nevyhovují a to z důvodu (uved'te důvod)

d) spíše mi nevyhovují a jako vhodný nástroj pro autoevaluaci bych použila (uved'te nástroj)

10. Jaké nástroje jsou pro autoevaluaci důležité?

a) SWOT analýza

b) dotazníky

c) vzájemné hospitace

d) supervize

e) diskuse, rozhovory s kolegy

f) jiné (uved'te jaké)

11. Jak často provádíte autoevaluaci?

a) 1x za školní rok

b) 2x za školní rok

c) méně než 1x ročně, napište kolikrát

d) více než 2x ročně, napište kolikrát

12. Vyhovuje vám četnost, s jakou provádíte autoevaluaci?

a) ano, vyhovuje

b) prováděla bych ji častěji, ideálně (vypište)

c) prováděla bych ji méně často, ideálně (vypište)

13. Máte od vašich nadřízených k autoevaluaci zpětnou vazbu?

a) ano

b) ne

c) jen někdy



14. Jakým způsobem probíhá zpětná vazba k vaší autoevaluaci?

- a) rozhovor s vedoucím pracovníkem
- b) diskuse s kolegy včetně vedoucího pracovníka
- c) jinak, napište jak

15. Jak reagují nadřízení na výsledky autoevaluace?

- a) reagují pozitivně na to, co se mi podařilo, snaží se konstruktivně řešit případné problémy a reagovat v rámci možností na potřeby pedagogických pracovníků, je snaha situaci na pracovišti měnit k lepšímu
- b) reagují spíše pozitivně na to, co se mi podařilo, ale jde jim pouze o formální splnění úkolu (autoevaluace), konstruktivní řešení chybí, situace na pracovišti se prakticky nemění
- c) nereagují na to, co se mi podařilo, nechtějí vidět žádné problémy ani řešit potřeby pedagogických pracovníků, očekávají pouze pozitivní odpovědi, situace na pracovišti zůstává stejná
- d) na výsledky autoevaluace nereagují vůbec
- e) jiná odpověď, napište

16. Je prováděno ve vaší MŠ hodnocení (evaluace) pedagogických pracovníků?

- a) ano
- b) ne

Pokud odpovíte ano, pokračujte ve vyplňování dalších otázek. Pokud odpovíte ne, pokračujte otázkou č. 27

17. Kdo provádí ve vaší MŠ evaluaci pedagogických pracovníků?

- a) ředitel/ka
- b) vedoucí učitel/ka
- c) česká školní inspekce
- d) někdo jiný, doplňte

18. Jaké nástroje vedoucí pracovníci ve vaší MŠ k evaluaci využívají?

- a) předem oznámená hospitace
- b) neohlášená hospitace
- c) průběžné návštěvy vedoucího pracovníka v MŠ
- d) kontrola dokumentace
- e) dotazníky rodičům
- f) jiné, napište jaké

19. Vyhovují Vám výše uvedené nástroje, které jsou k evaluaci používány?

- a) zcela mi vyhovují
- b) spíše mi vyhovují
- c) spíše mi nevyhovují a jako vhodný nástroj pro evaluaci bych použila (uved'te nástroj)

20. Co vedoucí pracovníci na vaší práci hodnotí?

- a) zda se podílím na vytváření prostředí vzájemné úcty a respektu
- b) zda podporuji sebedůvěru dětí
- c) zda respektuji individuální vzdělávací potřeby a možnosti jednotlivých dětí
- d) zda dávám dostatečný prostor k vyjádření dětí
- e) zda vedu výuku v souladu s ŠVP, TVP, popř. IVP
- f) zda a jakým způsobem spolupracuji s rodiči a veřejností
- g) jakých využívám forem hodnocení
- h) jak a zda používám vhodnou motivaci
- ch) zda a jak spolupracuji s kolegy a s vedením MŠ
- i) zda správně pracuji s povinnou dokumentací v MŠ
- j) jiné oblasti, napište jaké

21. Vyhovují vám oblasti, které jsou hodnoceny?

a) ano, hodnocení v uvedených oblastech vnímám jako dostatečné

b) přidala bych hodnocení v oblasti (vypište)

c) hodnocení v některých oblastech mi připadá zbytečné (vypište)

22. Jak často je prováděna evaluace ve vaší MŠ?

a) 2x za školní rok

b) 2x za pololetí

c) méně než 2x ročně, napište kolikrát)

d) evaluace je prováděna průběžně

23. Vyhovuje vám četnost, s jakou je prováděna evaluace?

a) ano, vyhovuje

b) prováděla bych ji častěji, ideálně (vypište)

c) prováděla bych ji méně často, ideálně (vypište)

24. Máte od vašich nadřízených k evaluaci zpětnou vazbu?

a) ano

b) ne

c) jen někdy

25. Jakým způsobem probíhá zpětná vazba k evaluaci?

a) rozhovor s vedoucím pracovníkem

b) diskuse s kolegy včetně vedoucího pracovníka

c) jinak, napište jak

26. Je pro vás evaluace přínosem?

a) určitě ano, snažím se předvést ze své práce co nejvíce, uvědomím si kvality a nedostatky v mé práci a snažím se na ně konstruktivně reagovat

b) spíše ano, snažím se předvést ze své práce co nejvíce, ale nejsem si jistá, zda s výsledky hodnocení dokážu konstruktivně pracovat

c) spíše ne, přítomnost vedoucího pracovníka mě stresuje, nedokážu „prodat“ svoji práci a s výsledky práce mám problém konstruktivně pracovat

d) ne, beru evaluaci jako nutné zlo

e) jiná odpověď, doplňte

27. Jak konkrétně se vedení MŠ zajímá o vaši práci?

a) zajímá se o to, co se mi daří

b) zajímá se o to, co mě s v práci aktuálně nejvíce tíží

c) zajímá se o to, zda dokážu aktivně čelit stresu, jak předcházím syndromu vyhoření

d) vyjadřuje mi důvěru

e) podporuje mě v dalším vzdělávání

f) nabízí společenské nebo jiné aktivity v době volna, které slouží k prevenci stresu, syndromu vyhoření a podporují přátelské vztahy mezi kolegy