

Univerzita Hradec Králové
Ústav primární a preprimární edukace

**Osobnostní a profesní kompetence pedagogů
mateřských škol v Plzni**

Diplomová práce

Autor práce: Bc. Jana Šmídová

Studijní obor/program: Pedagogika předškolního věku se
zaměřením na děti se speciálními potřebami

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

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

Zadání diplomové práce

Autor:	Jana Šmídová
Studium:	P20K0212
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Osobnostní a profesní kompetence pedagogů mateřských škol v Plzni
Název diplomové práce A):	Personality and professional competences of teachers in kindergarden in Pilsen

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Téma práce:

Kvalifikační práce se bude věnovat osobnostním a profesním kompetencím pedagogů v mateřské škole, pojmům osobnost, pedagog a pedagogické kompetence. Téma bude rozebráno pohledem psychologie osobnosti a jejími složkami a bude se věnovat profesi pedagoga MŠ z hlediska legislativy, náplně práce, požadavků na vzdělání, oblastí kompetencí, možností sebezvoje a psychohygieny. Téma práce bude komparováno s odbornými pracemi a studii na podobné téma.

Praktická část se zaměří na dotazníkový výzkum míry kompetencí pedagogů MŠ ve městě Plzeň na základě sebereflexí pedagogů.

Postup vypracování:

- studium literatury a dostupných prací
- zpracování osnovy práce
- zpracování teoretické části
- výzkum a zpracování praktické části
- závěr, poznatky, výsledky a shrnutí práce

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco, DVOŘÁK, Dominik. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 375s. ISBN 80-7178-497-6

BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol. Vybraná problematika*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2006. 196s. ISBN 80-7368-239-7

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 1999. 236 s. ISBN 80-223-1342-4

HOLEČEK, Václav, Jana MIŇHOVÁ a Pavel PRUNNER. *Psychologie pro právníky*. 2., rozš. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2007. Právníké učebnice (Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk). ISBN 978-80-7380-065-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Academia 1995. 597s. ISBN 80-200-0628-1

MŠMT. *Bílá kniha*. Praha: ÚIV, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8

SPILKOVÁ, Vladimíra, aj. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 272 s. ISBN 80-7315-081-6

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta, 2006. 160 s. ISBN 80-244-1373-6

ŠMELOVÁ, Eva, NELEŠOVSKÁ Alena. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 122s. ISBN 987-80-244-2272-5

VASUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 192s. ISBN 80-7315-082-4

VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Granda Publishing, a.s. 2008. 160s. ISBN 978-80-247-1770-8

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

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

Datum zadání závěrečné práce: 26.11.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 8.4. 2022

.....

Bc. Jana Šmídová

Anotace

ŠMÍDOVÁ, Jana. Osobnostní a profesní kompetence pedagogů MŠ. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022, 72 stran. Diplomová práce.

Klíčová slova: pedagog MŠ, profese pedagoga MŠ, profesní kompetence

Diplomová práce se zaměřuje na oblast profesních kompetencí pedagoga mateřské školy. V teoretické části rozebírá pojetí a historický vývoj této profese, význam slova kompetence, uvádí různé dělení profesních kompetencí pedagogů mateřských škol, zabývá se profesním standardem, kvalifikací a vzděláním, profesním růstem a kariérním systémem v ČR. Empirická část se věnuje výzkumu, který zjišťuje úroveň profesních kompetencí pedagogů mateřských škol v Plzni na základě jejich subjektivního hodnocení.

Annotation

ŠMÍDOVÁ, Jana. Osobnostní a profesní kompetence pedagogů MŠ. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022, 72 stran. Diplomová práce.

Keywords: kindergarten teacher, kindergarten teaching profession, professional competence

The diploma thesis focuses on the professional competencies of a kindergarten teacher. The theoretical part discusses the concept and historical development of this profession, the meaning of the word competence, states the different division of professional competencies of kindergarten teachers, deals with professional standards, qualifications and education, professional growth and career system in the Czech Republic. The empirical part is devoted to research that determines the level of professional competencies of kindergarten teachers in Pilsen based on their subjective evaluation.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ.....	9
1. 1 Pojetí předškolního pedagoga	9
1. 2 Historický vývoj požadavků na kompetence předškolního pedagoga	12
1. 3 Osobnostní a profesní kompetence pedagoga MŠ	14
Pojetí a význam kompetence.....	14
Profesní kvality pedagoga MŠ	15
Osobnostní charakteristiky učitelů	24
Vzdělání a kvalifikace jako kompetence pedagoga MŠ.....	26
Karierní systém v ČR a profesní růst	34
Práce s kurikulem jako kompetence pedagoga MŠ.....	38
2 EMPIRICKÝ VÝZKUM.....	42
2. 1 Cíl výzkumu.....	42
2.2 Metodologie	42
2.3 Popis výzkumného vzorku.....	44
2.4 Popis a analýza dosažených výsledků.....	44
DISKUZE	52
ZÁVĚR.....	56
POUŽITÁ LITERATURA.....	58
ONLINE ZDROJE	60
PŘÍLOHY	62

ÚVOD

Diplomová práce je zaměřena na téma profesních kompetencí pedagogů mateřských škol. Již druhým rokem působím jako pedagog v mateřské škole, což bylo pro mě stěžejním faktorem při výběru tématu diplomové práce. Mým záměrem bylo zpracovávat téma, které zasahuje do této profese a mapuje současný stav. Profesní kompetence pedagogů mateřských škol jsou stále aktuálním tématem. S novými proměnami současné společnosti se utváří nové požadavky na výchovu, vzdělávání, kompetence pedagogů i na celkovou podobu školství a vzdělávacího systému. Každé období s sebou přináší nové trendy ve vzdělávání, kterým se pedagogové snaží přizpůsobovat a vzdělávat se v jejich aplikaci do výuky. Důležitým faktorem učitelské profese je právě sebevzdělávání, osobní rozvoj a rozvíjení stávajících kompetencí a také evaluace a hodnocení současného stavu a hledání příležitostí ke zlepšení.

Teoretická část práce se zaměřuje na pojetí profese pedagoga mateřské školy, historický vývoj požadavků na kompetence předškolního pedagoga a význam těchto kompetencí. Dále popisuje konkrétní druhy kompetencí, které je potřeba v profesi předškolního pedagoga obsáhnout, zabývá se profesním standardem, kvalifikací a vzděláním pedagogů, možnostmi karierního postupu a dotkne se oblasti osobnostních kvalit a předpokladů jedince. Teoretická část směřuje svým zaměřením a obsahem k výzkumu, ve kterém budou teoretické poznatky ověřeny. Empirická část se věnuje kvantitativnímu dotazníkovému šetření, jehož cílem je zjistit úroveň profesních kompetencí pedagogů mateřských škol v Plzni na základě jejich subjektivního hodnocení. Výzkum si klade za cíl zodpovědět výzkumnou otázku „Jak hodnotí pedagogové MŠ v praxi úroveň svých profesních kompetencí?“ Výsledky výzkumu jsou uvedeny do souvislosti s podobnými výzkumy na toto téma.

Výzkum studentky Západočeské univerzity v Plzni z roku 2021, který byl zaměřen na úroveň rozvoje profesních kompetencí studentek posledního ročníku přípravného pedagogického studia, uvedl tuto úroveň kompetencí jako nevyrovnanou. Nejjistější byly studentky v oblastech kompetencí, které měly možnost podrobně nastudovat v teoretické části studia a následně vyzkoušet a ověřit si je v praktické výuce. Jedná se

hlavně o kompetence předmětové, profesně a osobnostně kultivující. Nejméně jisté si studentky byly u kompetencí, se kterými neměly intenzivnější zkušenost, popřípadě se s nimi setkali pouze minimálně a v ojedinělých případech. Především se jedná o kompetence diagnostické a intervenční a několik dílčích oblastí pedagogických kompetencí. (Čechová, 2021) Současný výzkum může ukázat, jak se výsledky u studentů předškolního vzdělávání a pedagogů předškolního vzdělávání v praxi budou lišit a v jaké míře.

1 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

1. 1 Pojetí předškolního pedagoga

Učitel je základním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, měl by být kvalifikovaný odborník a je garantem tohoto procesu. (Průcha, 2003, str. 261 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 12) Podle V. Spousty je učitel vychovatel, který se podílí na vytváření hodnotového systému žáků a působí a rozvíjí žákovu osobnost. (Spousta, 2003, str. 7 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 12) E. Šmelová definuje učitele jako kvalifikovaného odborníka předškolního vzdělávání, který je osobnostně vyzrálý, zodpovědný, rozvíjí dítě a respektuje jeho potřeby. (Šmelová, 2006 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 12)

„Dobrý učitel není pouhým znalcem oboru, ale má něco navíc – je profesionálem na epistemologie vědního poznávání v daném oboru a kognitivní psychologie.“ (Štech, 2005 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 11) Učitel tedy je nebo má být profesionálem. B. Kasáčová uvádí následující úrovně profesionality učitele:

- individuální, tj. personální (osobnostní předpoklady)
- společenská, tj. etická (úkoly, povinnosti a požadavky na výkon profese ze strany společnosti)
- kvalifikační, tj. odborná (požadavky na vzdělání a kvalifikační postup). (Kasáčová, 2004, str. 22 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 11-12)

Profese pedagoga je typická důležitostí vztahu mezi učitelem a žákem. Jedná se o „pomáhající“ profesi, kdy učitel pomáhá žákovi, je v tomto procesu angažovaný a záleží mu na výsledcích. Jedná se také o komplexní profesi, která vyžaduje široké spektrum kompetencí a rolí, protože učitel je zároveň vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, facilitátor, konzultant, organizátor, vůdce, posuzovatel, atd. Tato profese je vystavena společenskému tlaku a neustálému posuzování, jelikož se nejedná o sociálně izolovanou činnost, ale o proces interakce mezi všemi zapojenými složkami, kterými jsou především žáci, rodiče, zřizovatel, sponzoři a další zainteresované osoby. Učitelství je kolektivní profese, která vyžaduje součinnost

všech zaměstnanců školy a je ovlivněna jejím klimatem, kulturou, historií, stylem vedení, mírou spolupráce, společnou vizí apod. Zároveň je ale pedagog v mnoha situacích a jejich řešení odkázán sám na sebe. Je tedy důležité najít mezi těmito dvěma působícími faktory zdravý kompromis. Na pedagoga je kladen poměrně vysoký psychický tlak, který může vycházet z vnitřních konfliktů, společenské otevřenosti profese, týmové závislosti a pomáhajícího charakteru profese. (Urbánek, 2005, str. 23-28)

Walterová uvádí společné znaky pro učitelskou profesi napříč Evropou i zámořím, kterými jsou vysoký věkový průměr, vysoký podíl žen, neuspokojivá kvalifikovanost, neatraktivnost profese, obtížné měření kvality práce a málo sledovaný profesní rozvoj. (Walterová, 2002 in Urbánek, 2005, str. 13)

Podle Průchy prochází pedagog ve své profesi několika etapami. Nejdříve se jedná o volbu této profese, následuje samotný začátek pedagogického působení, poté adaptace na profesi, po které dochází ke stabilizaci a nakonec tzv. pedagogické vyhasínání. (Průcha, 2002 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 99)

Významnou složkou profese pedagoga MŠ je motivace k samotné profesi. Touto oblastí se ve svém výzkumu z roku 2005 zabývaly autorky E. Šmelová a A. Nelešovská, konkrétně tedy motivy ke studiu oboru Učitelství pro MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. 100 % studentů uvedlo na prvním místě pozitivní vztah k dětem. 23 % studentů bylo ovlivněno pozitivním vzorem pedagoga z vlastní zkušenosti nebo někým z okolí či rodiny, který pracuje v tomto oboru. 59 % studentů se dle výzkumu vydalo za svým profesním snem. 18 % studentů si tuto cestu zvolilo, aby dosáhlo bakalářského titulu a nebylo o profesi ještě zcela přesvědčeno. Výzkum se dále věnoval prioritě volby k učitelskému povolání, kdy 64 % studentů oboru Učitelství pro MŠ zvolilo toto studium až jako druhou možnost. Při výzkumu předchozího vzdělání bylo 59 % studentů absolventy středních pedagogických škol. Výzkum se zaměřil i na podíl studentů z hlediska pohlaví, přičemž za období pěti let se zde vyskytli pouze tři muži, kteří byli přijati, ale ke studiu nakonec nenastoupili. (Šmelová, Nelešovská, 2005, str. 99-102)

Pojetí profese pedagoga se proměňuje v závislosti na sociálních vlivech dané společnosti. Dříve byl pedagog vnímán jako hlavní a dominantní subjekt vzdělávání, který zajišťuje předávání poznatků svým žákům. V současnosti se tato profese stává

mnohem komplexnější díky novým poznatkům a nárokům společnosti. Partnerský přístup, osobnostní pojetí a nové pojetí výuky dostává do popředí samotného žáka. Učitel již není pouhým zprostředkovatelem informací, ale podílí se na utváření edukačního prostředí, klimatu třídy, organizuje, koordinuje a hodnotí vzdělávací proces, interaguje se žáky, rodiči, kolegy i dalšími partnery školy. (Urbánek, 2005, str. 11)

Pedagog je zodpovědný za fungování výchovně-vzdělávacího procesu, který iniciuje, organizuje a hodnotí. Vytváří vzdělávací obsah v souladu s platnými dokumenty a volí pro jeho aplikaci vhodnou formu. Diagnostikuje na úrovni jedince i skupiny. (Jůva, 2001, str. 55)

Podle některých autorů není význam slov „pedagog“ a „učitel“ totožný. Pedagog nese širší význam. Je činitelem výchovně-vzdělávacího procesu, který iniciuje, organizuje a hodnotí a za který je zodpovědný. Může jím být rodič, učitel, vychovatel a další osoby. (Jůva, 2001, str. 55 in Janíková, 2009, str. 71) Pedagogickou činnost vykonávají pedagogičtí pracovníci, kteří k tomu mají odbornou způsobilost. Podle autorů Průchy, Walterové a Mareše se za pedagogického pracovníka považuje učitel, ředitel, zástupce školy, vychovatel, výchovný poradce apod. Pod slovem pedagog se tedy rozumí více profesí pedagogického charakteru. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 160 in Janíková, 2009, str. 71-72) Učitel je charakterizován sociální rolí, kterou zastává. Poskytuje poznatky a zkušenosti, je poradcem, pozoruje, projektuje a diagnostikuje. (Vašutová, 2004, str. 81 in Janíková, 2009, str. 72) Učitel má několik rolí, ale jedná se stále o jednu profesi. Lišit se může jen v druzích jednotlivých stupňů vzdělávání.

V průběhu času prochází učitelská profese různými změnami a stejně tak se mění a vyvíjí pohled na ni. V druhé polovině 20. století došlo díky řadě srovnávacích studií, odborné literatuře a procesu sebeuvědomování ke značnému zlepšení kvality učitelské profese. Profese pedagoga je ovlivňována potřebami společnosti. (Vališová, Kasíková, 2007, str. 18-19)

1. 2 Historický vývoj požadavků na kompetence předškolního pedagoga

V současnosti má profese pedagoga pedagogický charakter. Ve svých počátcích měla tato profese charakter spíše sociální a charitativní. V prvních institucích směřujících k dnešním mateřským školám se pro učitelku používal výraz „pěstounka“. F. J. Mošner popisoval vhodnou pěstounku jako ženu, která je schopná pečovat o děti na základě svého mateřského citu. (Mošner, 1874 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 9)

J. V. Svoboda požadoval, aby byl učitel bezúhonný, mravný, s vědeckým i praktickým vzděláním, aby znal oba tehdejší používané jazyky, aby byl mírný a přívětivý, zodpovědný, pracovitý, důsledný a zbožný. (Svoboda, 1958 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 9)

Podle K. S. Amerlinga měl být učitel či „hlídačka“ hravý a učit děti zábavnou formou. Do roku 1934 se používalo označení „pěstounka“, poté se změnilo na „učitelka mateřské školy“. (Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 9)

Profese pedagoga provází lidstvo od samého počátku. Ve starověkém Římě zajišťoval ochranu žákům tzv. „paidagogos“, což byl otrok, který žáky doprovázel. Později měl tzv. „paedagogus“ roli průvodce a navíc učitele a vychovatele. (Janíková, 2009, str. 71)

Z historického hlediska sahají kořeny učitelství již do pravěku. Tehdy se jednalo o předávání dovedností potřebných pro přežití a péči o společenství. Roli učitele získal člen kmenu, který byl z hlediska boje o přežití nejschopnější a zároveň měl vysoké společenské uznání. Později přebírali roli učitele členové s formální autoritou, tedy náčelníci, šamani, kouzelníci nebo kněží. Po rozpadu kmenových společenstev a rozdělení společnosti do více vrstev již neměli ke vzdělání přístup všichni bez rozdílu. Začaly vznikat vzdělávací instituce. V antice se zvyšoval význam školy a vzdělání. Učitel mohl být každý, kdo měl nějaké vzdělání, například i vzdělání otroci. Učitelské povolání bylo považováno za neušlechtilé. V císařském období se začaly zakládat státní školy a zestátnovaly se školy stávající. Stát přebral kontrolu nad vzděláváním a některá díla z té doby již zaznamenávají požadavky na práci učitele. Od středověku měla kontrolu nad vzděláním církve. Učitelé z řad církve

neměli specifickou učitelskou přípravu. V českých zemích se po založení Karlovy Univerzity začali budoucí učitelé vzdělávat na bakalářských oborech, po jejichž absolvování mohli vyučovat na městských školách. Součástí tohoto univerzitního vzdělání však nebyla specifická učitelská příprava. Období renesance a humanismu přineslo nové poznatky a zvýšený zájem o vzdělání a pedagogii. Významnou osobností této doby byl J. A. Komenský. Vytvořil didaktické zásady, metodické poučky a je autorem několika didaktických děl – Velká didaktika, Brána jazyků otevřená, Svět v obrazech a další. Počátky vzniku organizované profesionální přípravy pedagogů se začaly objevovat na konci 18. století. (Urbánek, 2005, str. 34-36)

V 19. století začaly vznikat první instituce pro děti předškolního věku – sirotčince pro děti bez rodičů, dětské nemocnice pro děti krátkodobě nemocné, chorobnice pro děti dlouhodobě nemocné, útulky a opatrovny pro děti pracujících rodičů, jesle a mateřské školy. (Puhrová, 2018, str. 12)

V 70. letech minulého století se začalo na teoretické i empirické úrovni rozvíjet téma návaznosti předškolního vzdělávání na základní školu. Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD upozornila na základě výzkumu z let 1998 až 2000 na důležitost předškolního období a s ním související problematiku a témata v oblasti výchovy a vzdělávání. V roce 2000 se uskutečnil Mezinárodní pracovní seminář OECD pro národní koordinátory politiky předškolního vzdělávání, kde se prezentovaly způsoby, kterými se obsah předškolního vzdělávání promítá do kurikula napříč různými zeměmi. Byla zde zdůrazněna závislost mezi kurikulem a pedagogickými kompetencemi. „Učitelství pro mateřské školy patří k jedné z nejmladších učitelských profesí, u níž prošly profesní kompetence mnoha proměnami a v jistém smyslu není dodnes jejich vývoj ukončen.“ (Spilková, 2004, str. 39)

Prvotní rolí pracovnice předškolní instituce bylo zastoupit matku dítěte a zajistit nutnou péči o dítě. Později se začala dostávat do popředí vzdělávací funkce a upozaďovala se funkce sociální. Ve 20. století bylo předmětem předškolního vzdělávání učení se slušnému chování, seznamování se s okolním prostředím, elementární gramotnost a působení na intelektovou stránku osobnosti dítěte. Na

konci 20. století byla role pedagoga MŠ vymezena jako zodpovědná činnost zajišťující individuální a osobnostní vývoj dítěte. (Spilková, 2004, str. 38-40)

Po roce 1989 došlo k decentralizaci školství, což vedlo k pedagogické autonomii a zároveň větší zodpovědnosti na každého pedagoga. Tato změna přinesla nové nároky na pedagogickou práci a kompetence, např. více asertivity, otevřenosti ke změnám, samostatnosti při rozhodování atd. (Vašutová, 2004, str. 64 in Janíková, 2009, str. 71)

1.3 Osobnostní a profesní kompetence pedagoga MŠ

Pojetí a význam kompetence

Význam termínu „kompetence“ může být chápán různě. Jedna z možností je vykládat ho jako možnost vyjádřit se nebo pravomoc rozhodovat. Ze sociologického hlediska je tedy kompetence vymezována jako moc, vliv nebo autorita. (Vališová, Kasíková 2007 in Veteška, Tureckiová 2008, str. 25) Dále kompetence představuje jistou odpovědnost za výsledek, která je podmíněna znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi, postoji, metodami a postupy. Kompetentnost lze vyjádřit také jako schopnost celoživotně se vzdělávat, rozvíjet a zdokonalovat. Je žádoucí rozvíjet své kompetence v různých časových obdobích a za různých podmínek. „Pojem kompetence můžeme definovat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“ (Veteška, Tureckiová 2008, str. 25-27) Kompetence jsou souhrn funkčních a psychosociálních znalostí a dovedností. Kompetentní jednání je úspěšné dosažení předem definovaného cíle. Pojem kompetence lze nahradit pojmem způsobilost. Rozlišujeme mezi kompetencí a schopností. Schopnost je chápána jako předpoklad k výkonu. Vhodné schopnosti však nemusí zaručit úspěšné konání. To, že jedinec ovládá didaktické zásady, teorie motivace a další teoretické znalosti v oblasti pedagogiky nezaručuje, že bude dobrý a úspěšný učitel. Nutný aspekt pro úspěch je schopnost nabitě poznatky a vědomosti efektivně využívat. Schopnost tedy můžeme definovat jako vstup (potenciál) a

kompetenci jako výstup (efektivně zvládnutý úkol). Schopnost je z určitého úhlu pohledu univerzálnější veličina než kompetence, protože není spojena s konkrétní situací a je využitelná v různých situacích. Kompetence je oproti tomu komplexnější a závislá na konkrétním kontextu. Jedna kompetence v sobě nese několik různých schopností (informací, dovedností, znalostí, zkušeností, postojů, ...) Belz a Siegrist popisují koncept klíčových kompetencí, který se skládá ze šesti schopností a dále se dělí do několika dovedností. Mezi základní znaky kompetencí patří:

- Kompetence je vždy zasazena do kontextu, prostředí nebo situace.
- Kompetence je složena z několika zdrojů, informací, znalostí, dovedností, ...
- Kompetence podléhá danému standardu, tedy očekávaným kritériím, díky kterým je měřitelná.
- Kompetence se rozvíjí v procesech vzdělávání a učení po celý život. (Tremvlay 2002 in Veteška, Tureckiová 2008, str. 32)

Dosáhnutí kompetence je považováno za jistou způsobilost, která se projevuje v úspěšném chování jedince. Kompetence souvisí s celou osobností jedince a všemi jeho složkami. (Veteška, Tureckiová 2008, str. 27-34)

Profesní kvality pedagoga MŠ

Existuje tzv. rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, který je komplexním nástrojem pro dlouhodobé hodnocení kvality učitelů a ředitelů mateřských škol a může sloužit také jako motivační cíl, ke kterému učitelé a ředitelé směřují. Profesní kvalita je hodnocena prostřednictvím několika oblastí:

- Etické principy – učitel dodržuje lidská práva, nediskriminuje, jedná dle platných norem, umí pracovat s odlišnostmi a individualitou, jedná v souladu ochrany osobních údajů, jedná podle demokratických přístupů.
- Profesní znalosti – vychází z odborné kvalifikace, učitel má dostatečné pedagogické znalosti, ovládá didaktiku a metodiku, orientuje se v kurikulu, zajímá se o děti, zná je a jejich charakteristiky, zná sám sebe.

- Profesionální činnosti – jedná se o dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky, které se projevují prostřednictvím plánování, vytváření prostoru pro učení, realizování procesů učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflektování vzdělávání, rozvíjení školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a vlastním profesním rozvojem. (Syslová 2013, str. 145 – 147)

Mezinárodní asociace ISSA (International Step by Step Association) vytvořila v roce 2010 dokument „Kompetentní učitel 21. století“, který je mezinárodním profesním rámcem kvality. Dokument se zaměřuje na oblast komunikace, rodiny a komunity, inkluze, rozmanitosti a demokratických hodnot, hodnocení a plánování výuky, výchovných a vzdělávacích strategií, učebního prostředí a profesního rozvoje. „Hlavním smyslem tohoto dokumentu je umožnit učitelům snáze a průběžně vyhodnocovat svoji práci podle jasně daných kritérií, získat konkrétní zpětnou vazbu o oblasti, která ho v jeho dalším profesním rozvoji aktuálně zajímá a umožnit mu samostatně či s podporou plánovat další kroky a postupy, které povedou ke zvýšení kvality jeho práce.“ (Kompetentní učitel 21. století, 2010)

Napříč různými zeměmi se zkoumá obsah a rozsah profesní přípravy a kompetencí, který se projevuje v různých modelech a přístupech ke vzdělávání. Ve Francii, Řecku, Británii, na Slovensku, v Maďarsku a Polsku převládá školský model, který předškolní instituce integruje do vzdělávací soustavy, legislativně je řídí a učitelé pracují podle strukturovaných programů. Ve Finsku, Švédsku, Dánsku a částečně Německu převládá rodinný model, který chápe pedagoga jako facilitátora socializace. Kompetence pedagoga jsou orientované na péči, ochranu a výchovu. Příprava pedagogů probíhá v sociálně-výchovných ústavech. Předškolní zařízení patří spíše do sociální a rodinné péče nežli do školství. V Belgii, Itálii, Nizozemí, Portugalsku a České republice se kombinuje školský a rodinný model zároveň, což může zajišťovat zdravý balanc v přístupu ke vzdělání. (Spilková, 2004, str. 40)

Jedním z hlavních témat pedagogické teorie je osobnost pedagoga. Morální, odborná a pedagogická složka osobnosti pedagoga přímo ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces a osobnost žáka. Osobnost pedagoga lze charakterizovat v několika oblastech. První oblastí je hodnotová orientace. Tato oblast zahrnuje jednání podle demokratického hodnotového systému, předávání těchto hodnot žákům a soulad

názorů a přesvědčení s vlastním chováním. Druhou oblastí je vzdělání. Pedagog by měl mít všeobecný filozofický, politický, vědecký a kulturní přehled, aby mohl komplexně rozvíjet žákovu osobnost a zajišťovat mezioborový přesah ve výchovně-vzdělávacím procesu. Cílem výuky je totiž mimo jiné chápat a využívat poznatky v souvislostech nikoli izolovaně. Další oblastí je propojení teorie s praxí. Zkušenosti pedagoga vycházejí z teoretického základu, který je ověřen praktickými zkušenostmi. Tyto zkušenosti je nutné obnovovat a udržovat v aktuálnosti. Kromě poznatků je zapotřebí, aby pedagog ovládal pedagogické, didaktické a metodické dovednosti, díky kterým bude zkušenosti aplikovat do výchovně-vzdělávacího procesu. Efektivní pedagogické působení ovlivňují dle V. Jůvy komunikační dovednosti, organizační dovednosti a rétorické dovednosti. Dále jsou v pedagogickém procesu přítomny rysy osobnosti pedagoga, které jsou pozitivními faktory ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jedná se o tvořivost, zásadový morální postoj, pedagogický optimismus, pedagogický takt, pedagogické zaujetí, pozitivní přístup k žákům a spravedlnost. (Jůva, 2001, str. 55-58)

Dle Průchy můžeme kompetence pedagoga shrnout jako „soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese“. (Průcha, 2002 in Syslová 2013, str. 29) Podle Spilkové je profesní kompetentnost „komplexní způsobilost k vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.“ (Spilková 1996, str. 46)

Švec vymezil profesní kompetence učitele jako:

- „kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogické, komunikativní, diagnostické)
- kompetence osobnostní (odpovědnost, tvořivost, flexibilita, empatie)
- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumné, sebereflexní, autoregulační).“ (Švec 1999 in Syslová 2013, str. 30)

Nezvalová rozděluje kompetence na:

- „kompetence řídicí (plánovat, realizovat a hodnotit výuku)
- kompetence sebeřídicí (rozvíjet sebe a podílet se na týmové práci)

- kompetence odborné (ovládat předměty své aprobace, disponovat potřebnými dovednostmi z oboru a vytvářet hodnotový systém)“. (Nezvalová 2003 in Syslová 2013, str. 31)

V rámci disertační práce z roku 2010 vytvořila Zora Syslová „Model kompetencí učitele mateřské školy“, ve kterém jsou uvedeny tři oblasti kompetencí – řízení vzdělávacího procesu, komunikace a organizace vzdělávacího procesu, sebereflexe a vlastní rozvoj. U každé oblasti jsou popsány tzv. ukazatele kvality, které jsou popsány jako konkrétní výstupy (činnosti) ke kompetencím a je zde také uvedeno, jak a v čem jsou tyto výstupy prokazatelné. (Syslová 2013, str. 33-34)

V některých zemích Evropské unie byly na základě výzkumů vytvořeny profesní standardy, které jsou formulovány jako profesní kompetence nebo činnosti potřebné pro kvalitní výkon profese. Tyto standardy jsou východiskem pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a sebehodnocení. Například ve Velké Británii, na Slovensku a v Nizozemí je v profesních standardech kladen důraz na kompetence směřující k efektivnímu vzdělávání, rozvoji sociálních vztahů a celoživotnímu profesnímu rozvoji. Delorsův koncept stanovuje čtyři oblasti klíčových kompetencí učitele:

- učit se poznávat – nepředávat hotové poznatky, ale učit děti kritickému myšlení, naslouchání, diskuzi, pomáhání si, bádání, experimentování
- učit se jednat – upřednostňovat praktické získávání zkušeností nad mechanickým učením a zapamatováním
- učit se žít společně – vést děti ke vzájemnému respektu a toleranci, podporovat různorodost
- učit se být – učit děti odpovědnosti, sebeúctě, sebevědomění a nezávislosti.

Koncept dále specifikuje sedm konkrétních kompetencí:

- Předmětová kompetence – učitel se dostatečně orientuje ve znalostech předškolní pedagogiky, umí obsah vhodně didakticky předávat dětem, umí vyhledávat a zpracovávat informace, umí ovládat potřebné technologie a pracovat s počítačem v mezích potřeb této profese.
- Didaktická a psychodidaktická kompetence – učitel ovládá výchovu na psychologické, sociální a kauzální úrovni, disponuje metodickou zásobou a

umí tuto zásobu vyhledávat, rozšiřovat, transformovat a aplikovat, umí pracovat s dokumentací školy, používá pro děti vhodnou formu hodnocení jejich pokroků.

- Pedagogická kompetence – učitel ovládá proces výchovy na úrovni teoretické, praktické, psychologické, sociální, multikulturní, orientuje se v aktuálních trendech výchovy a vzdělávání, podporuje individualitu dětí a jejich rozvoj, respektuje práva dítěte.
- Diagnostická a intervenční kompetence – učitel diagnostikuje děti v souladu s jejich individualitami, diagnostikuje socioklima třídy, volí vhodné formy a metody výuky, aplikuje prevenci a nápravu sociálně patologických jevů a výchovně-vzdělávacích problémů.
- Psychosociální a komunikační kompetence – učitel spolutvoří klima školy, uplatňuje vhodnou komunikaci k dětem, rodičům, kolegům a partnerům školy, podporuje a doplňuje rodinnou výchovu.
- Manažerská a normativní kompetence – učitel se orientuje v potřebné legislativě a dokumentaci, umí reflektovat svoji činnost, zvládá školní administrativu, dokáže organizovat akce školy, umí pracovat v týmu, podílí se na rozvoji školy.
- Profesně a osobnostně kultivující – učitel má všeobecný přehled a umí ho použít, dovede argumentovat, řídí se profesní etikou, spolupracuje s kolegy, je schopen sebereflexe, rozpoznává potřeby a zájmy dětí a je flexibilní. (Syslová 2013, str. 34-42)

Zora Syslová ve své publikaci uvádí přehled profesních kompetencí učitelek. Profesní kompetence je zde charakterizována jako schopnost či způsobilost k úspěšnému výkonu profese. Kvalita učitele se promítá do vědomostí ohledně kurikula, pedagogických dovedností, schopnosti sebereflexe, empatie a angažovanosti ve vztahu k okolí a do organizování a řízení. Kompetence jsou v tomto případě rozděleny do devíti oblastí:

- Oborové kompetence – zahrnují znalost kurikula, schopnost tvorby projektů, schopnost pracovat s informacemi a dovednost formovat hodnotový systém dětí.

- Obecně pedagogické kompetence – týkají se respektování individualit, respektování práv dítěte, uspokojování potřeb dětí, zajišťování podmínek vzdělávání, pestrosti metod a vytváření podmínek pro hru.
- Didaktické a psychodidaktické kompetence – obsahují schopnost vytvářet podnětné edukativní prostředí, práci se vzdělávacími programy, volbu vhodných metod a kreativní přístup.
- Sociální a komunikativní kompetence – znamenají schopnost mapování sociálního prostředí, zavádění sociální intervence a prevence, aplikaci efektivní komunikace, interakci s rodiči a kolegy, schopnost reprezentovat sebe jako odborníka, reprezentovat tuto profesi a umět si obhájit své postupy.
- Organizační a řídicí kompetence – představují znalost norem, zákonů, předpisů a dokumentů, znalost procesů fungování školy jako instituce, schopnost plánovat a ovládat administrativu.
- Diagnostické a intervenční kompetence – zahrnují hodnocení vzdělávacích programů, pedagogickou diagnostiku, reflexi a řešení výchovných situací.
- Poradenské a konzultativní kompetence – týkají se především spolupráce se zákonnými zástupci.
- Sebereflektivní kompetence – jsou schopností analyzovat vlastní činnost, hodnotit sám sebe, přizpůsobovat své jednání, chování, přístupy a metody.
- Další předpoklady – může jimi být například psychická odolnost, fyzická zdatnost, zdravotní stav, mravní bezúhonnost a další.

Tyto druhy kompetencí se vzájemně prolínají a doplňují, fungují ve vzájemnosti a návaznosti. (Syslová, 2013, str. 80-84)

V určitém pojetí lze kompetence nahradit synonymem znalosti. Typologie znalostí učitele z roku 1994 obsahuje šest následujících oblastí:

- didaktické znalosti obsahu – týkají se znalostí teorie a zároveň didaktiky
- znalosti o žácích a učení – obsahují teorii učení a motivace, komplexní rozvoj žáka, etnické, sociální a kulturní odlišnosti žáka
- znalosti obecné didaktiky – projevují se v organizaci, vedení a vyučovacích metodách
- znalosti kurikula – jedná se o orientaci v příslušných kurikulárních dokumentech pro příslušný stupeň vzdělávání

- znalost sebe sama – pedagog si je vědom svých dispozic, hodnot, předností i slabých stránek. (Vašutová 2004, str. 88-89)

Podobné rozdělení stanovuje autor L. S. Shulman – znalosti obsahu, obecně pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktické znalosti, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání, znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. (Shulman 1987 in Vašutová 2004, str. 89)

Další autor A. T. Pearson uvádí model, který rozděluje znalosti pedagoga na kauzální, normativní, empirické, předmětové a všeobecné. (Pearson 1989 in Vašutová 2004, str. 89).

Autorka E. Vyskočilová vytvořila tzv. koncept pedagogické dovednosti. Za dovednost považuje nalezení nové rovnováhy mezi původním stavem skutečnosti a stavem kýženým. Sama existence dovednosti předpokládá nějakou zkušenost. Dovednost je dovedností tehdy, pokud výsledek činnosti není náhodný ale promyšlený. Dovednost lze prokázat praxí. Autorka uvádí také tzv. koncept učitelovy kondice. Kondice je potřebná k tomu, aby mohl učitel řešit nové situace. (Vyskočilová 2000 in Vašutová 2004, str. 90)

„Psychologická a pedagogická teorie pracuje s konceptem kompetencí na různých úrovních modifikace (například kognitivní kompetence, sociální kompetence, klíčové kompetence).“ (Vašutová 2004, str. 91)

„Klíčové kompetence podle Vonka – Gieberse – Peeterse – Wubbelse zahrnují:

- znalosti a porozumění předmětu, kurikulu, vývojovým zákonitostem, procesům učení, apod.
- plánování a projektování činností
- vyučovací strategie a metody
- management a řízení, efektivní komunikaci, tvorbu klimatu
- hodnocení a evaluaci
- profesní rozvoj. (Spilková 2006 in Vašutová 2004, str. 91)

„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou

vzájemně provázané a celostně chápané. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.“ (Vašutová 2004, str. 92)

Profesní kvality pedagogů mohou podléhat reflexi různých osob – učitelů sebe samých, rodičů, veřejnosti apod. Samotné požadavky na kvalitu pedagogů posuzují ředitelé, inspektoři a další subjekty zodpovědné za fungování vzdělávacího systému. Ve většině evropských zemí nese zodpovědnost za kvalitu vzdělávání stát, který také určuje jisté standardy. V 90. letech došlo díky autonomii vysokých škol ke značným rozmanitostem a rozdílům v rámci přípravy budoucích pedagogů. Tato skutečnost byla shledána jako negativní. V současnosti je na pedagogických fakultách profesní standard definován v podobě tzv. profilu absolventa, který obsahuje výčet kompetencí získaných během studia. Například ve Skotsku byl již v roce 2001 vytvořen program „Kvalifikovaný učitel“, který měl zajistit profesní kvalitu a obsahoval čtyři klíčové oblasti: profesní hodnoty a povinnosti, profesní znalosti a porozumění, profesní a osobní atributy a profesní jednání. V roce 2002 v důsledku snahy o zvýšení kvality přípravy pedagogů vznikl dokument klíčových kompetencí a problémových oblastí učitelství. Tento dokument vznikl na základě komparací případových studií některých evropských zemí. Kvalifikaci pedagogů lze vyjádřit prostřednictvím klíčových kompetencí. V souvislosti s tím se zabýváme profesními kompetencemi, profesním standardem a celkovou kvalitou učitelů. Učitelství již není chápáno jen jako poslání, učitel je vnímán jako vysoce kvalifikovaný odborník. Profesní standard je založen na bázi strukturovaných kompetencí. Profesní standard nemůže být vyjádřen pouze prostřednictvím „Zákona o pedagogických pracovních“ a potřebného dosaženého vzdělání a dále katalogem prací a kvalifikačních stupňů pro odměňování. Je vyjádřen konkrétními kvalitami, které musí být prokazatelné. (Vašutová 2004, str. 93-100)

V roce 2015 vytvořila autorka Zora Syslová v rámci projektu „Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání“ publikaci s názvem „Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy“. Publikace vznikla za účelem rozvoje profesních kompetencí, mentoringu, sebehodnocení a za účelem zavádění a realizování individualizace do vzdělávání. „Zvyšování kvality

učitelů a zkvalitňování systému jejich přípravy a dalšího profesního rozvoje je dnes všeobecně považováno za klíčový nástroj vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol“ (Tomková, et al., 2012 in Syslová 2015, str. 7) Součástí profesních kvalit je úroveň a kvalita přípravného vzdělávání, která určuje kvalitu předškolního vzdělávání v praxi. Schopnost sebereflexe může být nejefektivnějším nástrojem profesního rozvoje. Profesní standardy jsou určeny zvyklostmi a současnou kulturou dané země. Profesní kompetence se dle autorky projevují v těchto profesních činnostech – plánování vzdělávací nabídky, vytváření prostředí pro učení, vedení procesů učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj. Kvalita profesních činností je závislá na jednání podle etických principů pedagogické profese. Profesní rozvoj je součástí celoživotního učení a představuje reflexi vlastní práce, uvědomování si silných a rozvíjení slabých stránek. Pedagog by měl také aktivně pečovat o své fyzické a psychické zdraví, umět relaxovat a umět vyhledat a oslovit odbornou pomoc v případě potřeby. Dalšími nástroji profesního rozvoje jsou mentoring, koučing nebo kolegiální podpora, která může probíhat prostřednictvím společných konverzací, vzájemné pomoci a podpory, sdílení a výměny názorů a zkušeností, společné práce, vzájemných hospitací, práce s videonahrávkami apod. Problém nastává, pokud pedagogové se spoluprací na pracovišti nemají zkušenosti a nemají o tento způsob práce zájem nebo jsou k němu skeptičtí. Při zavádění změn je ovšem potřeba počítat s jistou mírou negace. Inovace je lepší zavádět postupně a nedirektivně a využívat k tomu jisté osvědčené postupy. „V neposlední řadě jsou inovace vhodným nástrojem pro profesní růst a vedení profesního portfolia, které zachycuje v písemné, elektronické či audiovizuální podobě doklady o pedagogické nebo mentorské práci, průběžné vyhodnocení profesního vývoje, a to formou sebereflektivních materiálů nebo v podobě referencí od podporovaných kolegů, výsledky žakovských prací, zpětnou vazbu od ředitele apod. Součástí portfolia může být úvaha nad následujícími otázkami:

- „V čem vidím své silné stránky?
- V čem spatřuji své maximum (v konkrétních oblastech profesního rozvoje)?
- Kam směřuji?
- Co v tuto chvíli dělám pro aktualizaci svých profesních dovedností?
- Jaké strategie volím pro dosažení svého maxima?

- Co mi pomáhá zkvalitňovat pedagogické dovednosti?
- Co potřebuji, abych se mohl zlepšovat, rozvíjet?“ (Syslová, 2015, str. 58)

Efektivním prostředkem profesního rozvoje jsou také myšlenkové mapy, které rozvíjí následující sebereflektivní otázky:

- „Co ze vzdělávacích aktivit nebo učících se příležitostí, které jsem absolvoval, ovlivnilo mou nynější praxi?
- Co z naučeného sám používám v pedagogické činnosti?
- Co mi znesnadňuje využít vše, co jsem se naučil, čím jsem se inspiroval, co bych chtěl?
- Při jakých příležitostech se učím (formální/neformální/informální učení)?
- Které z absolvovaných vzdělávacích příležitostí přispěly k získání požadovaných kompetencí v určené kvalitě?
- Jak se výsledky mé práce vztahují k požadované profesní roli (metodik, mentor, lektor)?
- Které z referencí vypovídají o mých kvalitách pro požadovanou profesní roli (specializaci)?“ (Syslová, 2015, str. 59)

Osobnostní charakteristiky učitelů

Součástí profesní kvality pedagoga mateřské školy jsou i jeho osobnostní charakteristiky. Požadavky na žádoucí rysy osobnosti byly stanovovány již u antických učenců a později je formuloval mimo jiné i J. A. Komenský a další autoři. V roce 1814 vznikla jedna z prvních příruček osobnostních charakteristik učitele s názvem „Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císařských královských zemích“, jejímž autorem byl J. Engelbert. Již na počátku 19. století byla známa důležitost osobnostních rysů učitele, kterými jsou motivace k povolání, talent a kognitivní vybavenost. V současnosti se orientujeme především na oblast osobnostních charakteristik učitelů a charakteristiku činností učitelů ve výuce a zjišťujeme, zda tyto charakteristiky mají vliv na kvalitu, efektivitu a výsledky edukačních procesů. Windham v roce 1988 ve své koncepci faktorů ovlivňujících efektivitu vzdělávacích procesů stanovil následující osobnostní charakteristiky:

- stupeň kvalifikace, tedy dosažené formální vzdělání

- rozsah výcviku
- specializace v předmětech a oborech
- věk
- profesní zkušenosti
- etnická příslušnost
- verbální schopnost
- postoje.

Některé empirické výzkumy ukazují, že věk a délka praxe učitele nekorelují se vzdělávacími výsledky žáků. Z toho plyne, že každý jedinec nabývá profesních zkušeností jiným tempem. Komunikační schopnosti jsou považovány za nejdůležitější facilitátory vzdělávacího procesu. Ukazuje se, že různé osobnostní charakteristiky mají malý vliv na výkony žáků. „Autoři Anderson a Burns uvádí ve své publikaci tzv. generalizace o učitelích (tj. zobecněné vědecké soudy) o učitelově osobnosti a jejím vlivu na výsledky edukačního procesu:

- Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.
- Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivnost výuky.
- Charakteristiky učitelů nemají přímý vliv na prospěch žáků.
- Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze několik dosti dobře předpověditelných a kvalitativně odlišných etap, tj. od statusu začátečníka ke statusu experta.“ (Anderson, Burns, 1989 in Průcha 1997, str. 186)

Všechny tyto teorie a empirické výzkumy o osobnostních charakteristikách jsou velmi kontroverzní. V současnosti převládá názor, že neexistuje model ideálního učitele z hlediska jeho osobnostních charakteristik. Nebyl totiž prokázán jednoznačný vliv učitelových charakteristik na výsledky edukačního procesu a výsledky učení žáků. (Průcha 1997, str. 183-187)

Ukazuje se, že spíše než učitelovy charakteristiky mají vliv na výsledky učení charakteristiky činností, které učitel v rámci vzdělávacího procesu provádí. Dále se ukazují jako důležité determinanty kognitivní a postojoyé charakteristiky učitele, které souhrnně označujeme jako tzv. učitelovo pedagogické myšlení. Dalšími podobnými determinanty jsou například učitelova víra, učitelův étos, učitelovo vědomí a učitelova subjektivní teorie. Tyto determinanty nejsou pro výzkum příliš uchopitelné a tak zůstávají převážně neprobádané. (informace z roku 1997)

„Pedagogické myšlení“ nebo také „pedagogické vědomí“ či „pedagogické pojetí výuky“ zahrnuje odborné znalosti, zkušenosti, postoje a hodnoty. V určitém pojetí ho lze definovat i jako „komplex profesních idejí, postojů, očekávání, přání a předsudků, které vytváří základnu pro učitelovo jednání, vnímání a realizaci edukačního procesu.“ (Průcha, 1997, str. 190) Vyznačuje se několika rysy - z části je společné pro všechny pedagogy a z části je individuální pro každého pedagoga, některé je vědomé a některé nevědomé, z části je kognitivního charakteru a z části emotivního charakteru. Jeho obsah je zaměřen na edukační proces, cíle, učivo, organizaci a metody, vnímání vlastní role, vnímání žáků, kolegů, nadřízených, postoje k rodičům a ke vzdělávací politice. Pedagogické myšlení se vyvíjí v procesu profesního vývoje. Formovat se začíná už při přípravě na profesi a v období vzdělávání, někdy už i dříve, například ve fázi motivace nebo výběru budoucího povolání a vzdělávání. Učitelovo pedagogické myšlení se projevuje v činnostech a názorech pedagoga. Tyto faktory lze empiricky zkoumat různými způsoby dotazování. Výzkumy jsou zaměřeny například na oblasti:

- učitelovo sebehodnocení a odpovědnost za úspěch žáků
- sebehodnocení vlastního pedagogického úspěchu
- sebehodnocení vlastní výkonnosti
- profesní angažovanost. (Průcha, 1997, str. 190-191)

Vzdělání a kvalifikace jako kompetence pedagoga MŠ

Podle jedné z definic učitelky se jedná o „profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“ (Průcha, Walterová, 2009, str. 261)

Kvalifikace má aspekt profesní a právní. (Vašutová 2001 in Syslová2013, str. 19)

Profesní aspekt je vyjádřen kompetencemi a právní aspekt je stanoven zákonem č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících. Kvalifikaci pedagoga MŠ lze v současnosti získat následně:

- „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů vychovatelství či pedagogiku volného času nebo ve studijním oboru pedagogika a vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy
- 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
- vzděláním podle odst. 2 písm. a) nebo b), což znamená vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku.“
(Syslová 2013, str. 20-21)

Podle ISCED existují tři úrovně přípravného vzdělávání: střední odborné, vyšší odborné a vysokoškolské. (Syslová 2013, str. 21)

Od roku 1872 se začalo v českých zemích rozvíjet profesní vzdělávání předškolních pedagogů a to v jednoletých kurzech v ženských učitelských ústavech. Od roku 1946

se toto vzdělávání posunulo na vysokoškolskou úroveň, avšak v roce 1950 se vrátilo zpět na středoškolskou úroveň z důvodu potřeby vyššího počtu kvalifikovaných pedagogů. Od roku 1950 do roku 1958 probíhalo tříleté vzdělávání na pedagogických gymnáziích a poté ještě jednoletá pedagogická praxe. V roce 1960 se z pedagogických gymnázií staly čtyřleté střední pedagogické školy. Od roku 1970 bylo možné získat magisterské vzdělání na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. (Šmelová 2006 in Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 10) Po roce 2000 se začala rozvíjet bakalářská studia tohoto oboru. (Šmelová, Nelešovská, 2009, str. 9-10)

Po roce 1989 vznikla snaha připravovat učitelky mateřských škol na osobnostní přístup ve výuce. Vysokoškolské studium mělo přesah do vzdělávání na první stupni základních škol, ale bylo po roce ukončeno. Po roce 2001 začaly vznikat bakalářské a navazující magisterské studijní programy. (Puhrová, 2018, str. 18)

V současnosti je možné studovat předškolní pedagogiku s bakalářským zakončením na následujících vysokých školách:

- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (prezenční i kombinovaná forma)
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (prezenční i kombinovaná forma)
- Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně (prezenční i kombinovaná forma)
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové (prezenční i kombinovaná forma)
- Pedagogická fakulta Ostravské Univerzity (prezenční i kombinovaná forma)
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity (zde je i možnost studia oboru „Předškolní pedagogika“)
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci (zde je i možnost studia oboru „Předškolní pedagogika“ a „Učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika“)
- Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni. (VysokeSkoly.cz, 2021)

Předškolní pedagogiku a její další související obory (například Speciální pedagogiku) v navazujících magisterských programech lze studovat také na následujících fakultách vysokých škol:

- Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
 - Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
 - Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
 - Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně
 - Pedagogická fakulta Ostravské univerzity
 - Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
 - Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
 - Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.
- (VysokeSkoly.cz, 2021)

Na středoškolské úrovni s maturitním zakončením lze studovat následující školy:

- Integrovaná střední škola v Mladé Boleslavi
- Střední škola PRIGO v Ostravě
- Střední škola Kostka ve Vsetíně
- Střední škola informatiky a cestovního ruchu SČMSD Humpolec
- Střední pedagogická škola a střední zdravotnická škola svaté Anežky České v Odrách
- Střední pedagogická škola, gymnázium a vyšší odborná škola Karlovy Vary
- Střední škola pedagogická, hotelnictví a služeb v Litoměřicích
- Střední škola prof. Zdeňka Matějčka v Ostravě
- Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická a Gymnázium v Praze
- I. Německé zemské gymnasium, základní škola a mateřská škola v Brně
- Severočeská střední škola v Ústí nad Labem
- Střední pedagogická škola a střední zdravotnická škola v Krnově
- Střední škola Sion High School v Hradci Králové
- Vyšší odborná škola ekonomická, sociální a zdravotnická, Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola v Mostě
- Akademie práva, pedagogiky a podnikání v Třebíči

- Boleslavská soukromá střední škola a základní škola v Mladé Boleslavi
- Soukromá střední odborná škola a Gymnázium BEAN ve Staňkově
- Střední pedagogická škola Boskovice
- Vyšší odborná škola DAKOL a Střední škola DAKOL v Petrovicích u Karviné
- Soukromá střední škola pedagogiky a sociálních služeb v Obratani
- Střední škola AGC v Teplicích
- Střední škola pedagogická a sociální Zlín
- Církevní střední škola pedagogická a sociální Bojkovice
- Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická Brno
- Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická v Čáslavi
- Gymnázium a střední odborná škola pedagogická v Nové Pace
- Gymnázium Jana Blahoslava a Střední pedagogická škola v Přerově
- Gymnázium, Střední pedagogická škola, Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Znojmo
- Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Berouně
- Obchodní akademie, střední pedagogická škola, Vyšší odborná škola cestovního ruchu a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky v Hradci Králové
- Soukromá střední odborná škola a Soukromé střední odborné učiliště BEAN v Praze
- Střední odborná škola a Střední odborné učiliště v Horšovském Týně
- Střední odborná škola managementu a práva v Karviné
- Střední odborná škola managementu a práva v Brně
- Střední pedagogická škola Futurum v Praze
- Střední škola pedagogická a sociálně právní a střední zdravotnická škola Jana Blahoslava v Hejnci
- Škola ekonomiky a cestovního ruchu, soukromá střední odborná škola v Jihlavě
- Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž
- Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola v Litomyšli

- Vyšší odborná škola sklářská a Střední škola v Novém Boru
- Vyšší odborná škola sociální a Střední pedagogická škola v Prachaticích
- Vyšší odborná škola, střední škola, jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, základní škola a mateřská škola MILLS v Čelákovcích
- Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola v Hradci Králové. (Atlas školství.cz, 2021)

Od poloviny 20. století je celosvětově kladen důraz na kvalitu učitelů, která je podmíněna kvalitou jejich vzdělávání. Dle výzkumných studií kvalita učitelů nejvíce ovlivňuje vzdělávání a výkony studentů. (Darling-Hammond 2000, Hanusek, Kain, Rikvin 2005 in Coufalová 2010, str. 9) Zvyšování kvality učitelů je v současné době politickou záležitostí a prioritou a tomuto problému se věnují i mezinárodní dokumenty UNESCO a OECD. Studie se zabývají interpretací kompetencí kvalitních pedagogů v podobě jejich znalostí, dovedností, hodnot, postojů a osobnostních předpokladů. Na základě empirických výzkumů se vytváří modely kvalitního a efektivního učitele. Podle základních prvků kvality učitele byly vytvořeny standardy pro učitelské vzdělání, rozvoj a hodnocení. Tyto standardy jsou specifické pro danou zemi, její kulturu a celkové pojetí pedagoga, ale existují určité společné charakteristiky. (Vašutová 2004, Spilková 2004, Vašutová 2007, Lukášová 2003 in Coufalová 2010, str. 10) Český vzdělávací systém zařadil pojem kvality jako klíčový do dokumentu MŠMT „Kvalita a odpovědnost“ v roce 1994. V Národním programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) z roku 2001 jsou konkretizovány představy o kvalitě vzdělávání, školy a výuky. V letech 2000 – 2001 byl zpracován projekt „Podpora práce učitelů“, který se pokusil formulovat profesní standardy jako klíčové kompetence pedagogů. (Vašutová 2004, Spilková 2004 in Coufalová 2010, str. 11) S tímto dokumentem se bohužel dál nepracovalo. V roce 2005 byly definovány rámcové požadavky na učitelské vzdělání, hodinovou dotaci a množství praxí. V roce 2008 byla založena Asociace profese učitelství ČR, která měla podporovat kvalitu učitelů a podílet se na formulování kritérií kvality a tvorbě profesního standardu. (Coufalová 2010, str. 9-14)

Jedním ze standardů by měla být připravenost pedagoga na nové nároky školství. Učitel by měl disponovat kompetencemi potřebnými pro nové pojetí výuky. Jedna z těchto kompetencí je kompetence psychodiagnostická, která zahrnuje schopnost vytvářet kvalitní podmínky výuky pro všechny žáky, naplňovat cíle prostřednictvím

vhodných aktivit, modifikovat obsah k individualitám žáků, vytvářet příznivé prostředí, motivovat a podporovat žáky. Další důležitou kompetencí je komunikace se žáky, rodiči a všemi partnery školy. Učitelská připravenost zahrnuje také schopnost sebereflexe, analýzu svojí práce, prezentaci pojetí výuky a kooperaci. Studenti by měli být vedeni k odpovědnosti za svoji práci a její výsledky. Měli by být motivováni k dalšímu seberozvoji. Je důležité, aby se orientovali v současném pojetí výuky a uměli ho aplikovat v praxi. Současné pojetí výuky ustupuje od předávání hotových poznatků, převažujících verbálních metod a frontální výuky a uplatňuje konstruktivismus, možnost experimentů a využívá vlastní zkušenosti žáků. V rámci učitelské přípravy by měli být studenti aktivně zapojováni do výzkumu. Dále by se měli učit pracovat s projekty, uplatňovat kooperativní výuku, pracovat s portfoliem, využívat analýzu SWOT, apod. Dle uvedené publikace je nedostatečně využívána zážitková metoda a pozitivní emoce jako prostředek změny a inovace. (Coufalová 2010, str. 15-18)

Kvůli autonomii vysokých škol existují různé způsoby získání učitelské kvalifikace a odlišné představy o absolventech. Dle koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol z roku 2007 by měla učitelská příprava obsahovat 4 složky:

- odborně předmětovou
- pedagogicko-psychologickou
- praktickou
- všeobecný základ.

Dle uvedené publikace nelze učitele připravit na to, aby po celou svoji kariéru dokázal reagovat na měnící se vnější faktory této profese. Absolvent se nerovná učitel, tím se stává až po realizované praxi v profesi. (Coufalová 2010, str. 27-32)

Dle Jindřicha Bečváře v publikaci z roku 2010 se v přípravě budoucích učitelů vyskytují některé negativní faktory. Studenti vysokoškolských učitelských oborů nemají učitelské středoškolské vzdělání nebo nemají dostatečnou přípravu pro učitelské předměty a již na začátku studia mají problémy s nároky studia. Absolventi učitelských oborů nemají zájem o učitelskou profesi. Studenti všeobecně nejsou připraveni na nároky vysokoškolského studia. Někteří učitelé, kteří do profese

nastoupí, v ní nezůstávají a nakonec odcházejí. Tento stav může mít příčiny již ve středoškolském a základním vzdělání. (Coufalová 2010, str. 37-39)

Dle autorky Vašutové odborná kvalifikace pedagoga začíná na vysokých školách a dále se utváří v praxi a také dalším sebevzděláváním. (Vašutová 2004, str. 38 in Janíková 2009, str. 72) Jak již bylo řečeno, absolvent není plně kvalifikovaným učitelem. Odbornou kvalifikaci lze vyjádřit následujícími činnostmi, které učitel vykonává:

- „diagnostika výchovných a vzdělávacích potřeb žáků
- analýza podmínek výchovy a vzdělávání
- projektování kurikula a příprava výchovných a vzdělávacích procesů a jejich řízení
- hodnocení výsledků žáků a jejich celkový rozvoj
- komunikace se žáky, rodiči a ostatními partnery školy
- utváření hodnot a postojů žáků
- vytváření příznivého klimatu
- řešení a poskytování prevence výchovných problémů
- sebehodnocení a sebevzdělávání“ (Vašutová 2004, str. 39 in Janíková 2009, str. 72-73)

Podle Průchy vychází odborná kvalifikace z formálního vzdělání a výkonu v praxi. (Průcha 2002 in Janíková 2009, str. 73) Učitel by se měl dále sebevzdělávat a měl by mít všeobecný přehled v oblasti společenské, humanitní, přírodovědné, umělecké a technické. Neexistuje ideální učitel a jeho definice může sloužit pouze jako motivace pro studenty a začínající učitele. Autor Kot'a v publikaci z roku 1998 požadavky na ideálního učitele popisuje hlavně na základě osobnostních charakteristik. I další autoři jako například Štefanovič, Engelbert a Průcha hovoří o významu osobnostních vlastností pedagoga v kombinaci s jeho znalostmi. Tyto dvě složky nemohou fungovat odděleně, ale musí být mezi nimi vzájemná součinnost a propojenost. (Janíková 2009, str. 72-73)

Karierní systém v ČR a profesní růst

V rámci Národního institutu pro další vzdělávání byl ve spolupráci s MŠMT v letech 2012-2015 realizován projekt „Karierní systém“, který cílil na pedagogické a vedoucí pracovníky škol (konkrétně: učitel MŠ, učitel ZŠ, ZUŠ, SŠ, konzervatoře, VOŠ, učitel praktického vyučování a odborného výcviku, tedy učitelé přílohy č. 1, částečně přílohy č. 2 a přílohy č. 3 Vyhlášky 317/2005 Sb. O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a karierním systému pedagogických pracovníků). Jeho hlavním cílem bylo vytvořit karierní systém, který by umožňoval celoživotní vzdělávání, profesní růst, motivační systém odměn a zlepšoval manažerské a sebehodnotící dovednosti. Mezi dílčí cíle projektu patřily:

- „definovat jednotlivé karierní stupně v návaznosti na víceúrovňový standard učitelů
- definovat víceúrovňový standard pro ředitele
- vytvořit a ověřit obsah, rozsah a způsob ukončení vzdělávání pro každý karierní stupeň a navržený systém pilotně ověřit
- navrhnout systém hodnocení realizovaných vzdělávacích programů, včetně jeho financování
- vytvořit kritéria a stanovit podmínky pro pravidelné hodnocení učitelů
- vytvořit nástroj pro vedení a hodnocení profesních portfolií a navržený systém pilotně ověřit
- zpracovat návrh na harmonizaci relevantních právních předpisů týkajících se profesního rozvoje tak, aby byla jasně vymezena pravidla pro všechny účastníky, stanovena práva a povinnosti učitelů v oblasti jejich profesního rozvoje a nastaveny postupy, které umožní rozeznat a odměňovat kvalitní práci učitelů a ředitelů.“ (NIDV, 2021)

„Cílem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je zavést karierní systém, který podpoří celoživotní profesní rozvoj učitelů a propojí ho se systémem odměňování. Podle Programového prohlášení vlády připravilo MŠMT návrh novely Zákona č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění, pro jednání vlády. Návrh novely zákona doplňuje existující karierní systém pedagogických pracovníků pro učitele o novou karierní cestu – cestu

rozvoje profesních kompetencí. Doposud mohou učitelé volit jen kariérní cestu k výkonu specializovaných činností ve škole (např. specializaci školního metodika prevence, výchovného poradce atd.) nebo směřovat k vedoucí pracovní pozici.“ Součástí třístupňového kariérního systému má být také dvouleté adaptační období začínajícího učitele. Třístupňový standard má zahrnovat oblast osobního profesního rozvoje, oblast vlastní pedagogické činnosti a oblast spolupráce a podílu na rozvoji školy. „Zavedení kariérního systému má velký potenciál ke zvýšení kvality učitelské profese a učitelství jako celku. Kariérní systém učitelů cílí k růstu kvality škol, ke změnám priorit v jejich řízení, zlepšování práce učitelů a tím v konečném důsledku i ke zlepšování výsledků žáků.“ (MŠMT, 2021)

Projekt měl zaktivovat tři následující činnosti:

- „Kariérní systém

Záměrem je připravit kariérní systém vycházející ze schválené „Koncepce nového kariérního systému učitelů“, který bude motivovat učitele a ředitele škol k dalšímu profesnímu rozvoji a kvalitní pedagogické práci a umožní jim volbu různých kariérních cest a postupů. Kariéra učitele bude prioritně založena na zvyšování profesních kompetencí - vědomostí, dovedností, postojů a hodnot učitele.

- Systém vzdělávání

Záměrem je vytvořit systém vzájemně provázaných modulových vzdělávacích programů, vytvořené vzdělávací programy následně ověřit v praxi a navrhnout systém kritérií, indikátorů a evaluačních nástrojů pro hodnocení kvality vzdělávacích programů uskutečňovaných v souvislosti s kariérním systémem.

- Profesní portfolio

„Cílem je vytvořit a ověřit systém vedení profesních portfolií jako základu pro hodnocení kvality práce učitele. Portfolia budou sloužit k evidenci a doložení absolvovaných vzdělávacích programů v rámci DVPP, dalších forem podpory (např. koučingu, mentoringu, supervize, konzultací), údajů o samostudiu, vlastní praxi, zavádění nově získaných poznatků do praxe, hodnocení, sebehodnocení, k identifikaci vzdělávacích potřeb aj. Portfolio se stane podkladem pro postup

v kariéře (vedení portfolia bude povinnou vstupní podmínkou pro možný postup do kariérních stupňů 3a4), nepovinné bude pro nižší stupně. Portfolio bude vytvořeno v součinnosti s výstupy předchozích projektů (Metodika II, Cesta ke kvalitě, Šance).“ (NIDV, 2021)

U každé aktivity jsou popsány její výstupy, tedy to, co má být výsledkem této činnosti. 5. března 2015 se v Praze konala závěrečná konference tohoto projektu. Konferenci zahájila ředitelka NIDV Mgr. et Mgr. Helena Plitzová. Doc. PaedDr. Ivan Pavlov, PhD. z pedagogické fakulty Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici seznámil s fungováním kariérního systému na Slovensku. Proděkan Univerzity Hradec Králové Mgr. Václav Víška, PhD. hovořil o kariérním systému v souvislosti s pregraduální přípravou budoucích pedagogů, o výzkumu reálné situace a o tom, že odborná vysokoškolská veřejnost kariérní systém odmítá. Také zde byla diskutována pozitiva a negativa kompetencí začínajících učitelů. „Konference potvrdila jak důležitost vytvořeného systému pro zkvalitňování našeho školství, tak nezbytnost návazného projektu „Implementace kariérního systému“ (IMKA), který připravené nástroje promítne do reálné praxe.“ (Zajíc, Šimková 2015, Metodický portál RVP.cz)

V tiskové zprávě z 23. listopadu 2015 bylo mimo jiné uvedeno, že kariérní systém nebude dodržen podle původního záměru a jeho čtyřstupňový model bude zrušen. „Komentář EDUin: Kariérní systém se změnil v podstatě jen na úpravu platových tabulek. Fakticky nic neřeší, tento postup mohou uplatňovat ředitelé již dnes. Záměru chybí jasné pojmenování standardu učitele jako závazné mety, o níž je třeba usilovat, a motivace pro pedagogy, aby se tohoto cíle snažili dosáhnout. Tato podoba kariérního řádu je jednoznačným zklamáním a jen diskredituje záměr posílit a podporovat učitelkou profesi.“ (Informační centrum o vzdělávání, 2021)

I bez oficiálního kariérního systému se učitelé mají možnost a také povinnost vzdělávat a profesně rozvíjet, získávat nové kompetence a rozvíjet své kompetence stávající. Ředitel školy vytváří vhodné prostředí a podmínky pro rozvoj pedagogů na pracovišti i mimo něj. Podle školského zákona č. 563/2004 Sb. § 164 „ředitel zodpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb“. (§ 164 zákona 563/2004 Sb. v platném znění)

Pedagogičtí pracovníci mají podle zákona č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) § 24 povinnost se účastnit dalšího vzdělávání. „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.“ (§ 24 zákona 563/2004 Sb. v platném znění).

„Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.“ (§ 24 zákona 563/2004 Sb. v platném znění).

Pedagogičtí pracovníci mají k dispozici 12 dní samostudia na školní rok a dobu čerpání určuje ředitel. „Trvá-li pracovní poměr jen část roku, přísluší za každý měsíc 1 den volna k samostudiu. Při stanovení kratší týdenní pracovní doby se délka studijního volna úměrně snižuje. Studijní volno je určováno po vyčerpání příslušné dovolené a náhradního volna v době vedlejších prázdnin. Nevyčerpané studijní volno během roku nebo jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká.“ Další vzdělávání pedagogických pracovníků je stanoveno vyhláškou č. 317/20015 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, v platném znění. Na základě platné legislativy sestavuje ředitel na příslušný školní rok plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, ve kterém jsou uplatněny následující principy:

- rovnost příležitostí a bez diskriminace (všichni pedagogičtí pracovníci mají nárok na formy dalšího vzdělávání)
- potřeby školy (formy dalšího vzdělávání jsou zvoleny na základě školního vzdělávacího programu a aktuálních potřeb školy)
- rozpočet školy (další vzdělávání je realizováno v souladu s rozpočtem školy)
- studijní zájmy pedagogických pracovníků (další vzdělávání zohledňuje individuální vzdělávací zájmy pedagogických pracovníků)

„Další vzdělání pedagogických pracovníků vychází z celkové analýzy vyučovacího procesu, z analýzy vzdělávacích potřeb a vyhodnocení plánu DVPP z předchozího školního roku. Rozděluje se na samostudium, institucionální

vzdělávání a další druhy vzdělávání (mimo pracoviště, na pracovišti, v rámci projektů a grantů apod.).“ Ředitel školy poskytuje pedagogům zpětnou vazbu v podobě hodnocení výuky, které může mít formu volného popisu, analýzy dokumentů, portfolia, pozorování (hospitace), porady, rozhovoru apod. (Tesárek 2021, NPI, str. 4-8)

Práce s kurikulem jako kompetence pedagoga MŠ

P. Walpot sepsal v roce 1578 školní řád, který stanovoval podmínky prostředí a organizace v předškolních zařízeních. Za první výchovný spis je považováno „Informatorium školy mateřské od J. A. Komenského“, které obsahuje poučky pro rodiče i pedagogy, jak vychovávat a vzdělávat děti. Dále také dílo od stejného autora „Vševýchova“, které pojednává o výchově, významu hry a rozvoji dítěte. (Šmelová, 2004, s. 47-49 in Puhrová, 2018, str. 22)

V roce 1869 vznikl výchovný program „Výchovný program první české mateřské školy u sv. Jakuba v Praze“, který čerpal z koncepcí Svobody a Fröbela. B. Ledvinková vydala metodiku „Škola mateřská“. I. Jarníková vytvořila „Příručku pro školy mateřské“.

Již v antice se vyučovalo tzv. „sedmero svobodných umění“, jejichž obsahem byla gramatika, rétorika, dialektika, aritmetika, geometrie, musika a astronomia. Tato umění plnila funkci tehdejšího jakéhosi kurikula. V roce 1999 vznikl „Národní program rozvoje vzdělávání v České republice“, kde byly stanoveny hlavní cíle vzdělávací politiky. V roce 2004 vznikl „Rámcový vzdělávací program“ a od roku 2007 byla povinnost se podle něj řídit a implementovat ho do výuky. Vzdělávací obsah začal být realizován na základě klíčových kompetencí. Vzdělávací instituce získaly více autonomie a zároveň zodpovědnosti. Kurikulum se v průběhu času proměňuje na základě tradic, různých koncepcí, struktury vzdělávání apod. V současnosti je kurikulum tvořeno na úrovni státní – Rámcové vzdělávací programy (RVP) a školní – Školní vzdělávací programy (ŠVP). V mateřské škole se tvoří kurikulum také na třídní úrovni v podobě Třídních vzdělávacích programů (TVP). (Janíková, 2009, str. 49-54)

„Pro výchovu, vzdělávání a péči o dítě předškolního věku v mateřské škole je dnes užíván termín „předškolní vzdělávání“. Tento pojem v sobě zahrnuje aspekty výchovné i vzdělávací – týká se zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace.“ (RVP PV, str. 4) Rámcový vzdělávací program shrnuje hlavní podmínky institucionálního vzdělávání a základ, na který je navazováno v základním vzdělávání (závazné pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol). Tento dokument poskytuje společný rámec a zároveň prostor pro individualitu školám, učitelům i dětem. Mezi hlavní principy rámcového vzdělávacího programu patří:

- akceptovat specifika dětí
- umožnit rozvoj a vzdělávání každého dítěte
- vytvářet základní klíčové kompetence
- zajistit kvalitu a účinnost napříč různými poskytovateli vzdělávání
- umožnit realizaci různých koncepcí mateřských škol
- stanovit kritéria evaluace.

Z rámcového vzdělávacího programu vychází obecné rámcové cíle (záměry), které ústí v konkrétní dílčí cíle a vedle toho klíčové kompetence (výstupy) na obecné úrovni, které jsou konkretizované jako dílčí výstupy. Rámcovými cíli jsou:

- „rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
- osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost
- získání osobní samostatnosti a schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí“.

Mezi klíčové kompetence patří:

- „kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence činnostní a občanské“.

Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti oblastí:

- „Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět“.

Každá z těchto pěti oblastí obsahuje dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a možná rizika. Dále jsou v rámcovém vzdělávacím programu specifikované podmínky vzdělávání (věcné podmínky, životospráva, psychosociální podmínky, organizační podmínky, řízení školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů). Je zde obsažena oblast vzdělávání dětí se speciálními potřebami, vzdělávání dětí nadaných, vzdělávání dětí od dvou do tří let, evaluace a hodnocení, zásady pro vypracování programu na školní úrovni a povinnosti učitele. (RVP PV, 2018)

Z rámcového vzdělávacího programu (RVP PV) plyne pro pedagoga MŠ zodpovědnost za soulad školního vzdělávacího programu s podmínkami RVP PV, za cílevědomost a plánovitost vzdělávacího programu a pravidelné sledování a hodnocení vzdělávacího procesu. V souvislosti s profesí vykonává pedagog odborné činnosti jako je analýza individuality dětí a péče o ně, realizace činností pro rozvoj dětí a jejich kompetencí, využití metodik a didaktických prvků, evaluace, pedagogická diagnostika, odborné vedení dalších zaměstnanců školy (např. asistent), poradenství pro rodiče a spolupráce s partnery školy. Svoji činnost vede takovým způsobem, aby se děti cítily dobře, aby se rozvíjely, aby měly z učení radost, aby si věřily, aby se cítily bezpečně ve skupině ostatních, aby cítily sounáležitost se svým okolím a v neposlední řadě, aby dostaly v případě potřeby pomoc. Ve vztahu k rodičům učitel vytváří partnerský vztah, umožňuje rodičům zúčastnit se vzdělávacího procesu a poskytuje rodičům průběžnou konzultaci. (RVP PV, str. 45-46)

„Školy a školská zařízení vedou podle povahy své činnosti tuto dokumentaci:

- a) rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v § 147,
- b) evidenci dětí, žáků nebo studentů (dále jen "školní matrika"),

- c) doklady o přijímání dětí, žáků, studentů a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování
- d) vzdělávací programy podle § 4 až 6,
- e) výroční zprávy o činnosti školy,
- f) třídní knihu, která obsahuje průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu,
- g) školní řád nebo vnitřní řád, rozvrh vyučovacích hodin,
- h) záznamy z pedagogických rad,
- i) knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, žáků a studentů, popřípadě lékařské posudky,
- j) protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy,
- k) personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci a účetní evidenci a další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 28)

Profese pedagoga se řídí některými zákony a vyhláškami. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje podmínky vzdělávání v těchto školách a školských zařízeních. Skládá se z dvaceti částí. První část obsahuje obecná ustanovení o vzdělávacích programech, vzdělávací soustavě, právním postavení školských zařízení, dlouhodobých záměrech vzdělávání, evaluaci, vzdělávání národnostních menšin, vzdělávání osob se speciálními potřebami a osob nadaných, cizinců, organizaci, dokumentaci, bezpečnosti apod. Druhá část se týká předškolního vzdělávání, tj. cílů, organizace, povinností a individuálního vzdělávání. (Janíková, 2009, str. 55; Zákon č. 561/2004 Sb., část druhá)

2 EMPIRICKÝ VÝZKUM

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bude zjistit úroveň profesních kompetencí pedagogů mateřských škol v Plzni na základě jejich subjektivního hodnocení. Pro dosažení výše uvedeného cíle byla stanovena následující výzkumná otázka:

- Jak hodnotí pedagogové MŠ v praxi úroveň svých profesních kompetencí?

Výzkumná část navazuje na teoretickou část, kde byly kompetence předškolního pedagoga popsány z teoretického hlediska a kde byl zmapován současný stav poznání.

2.2 Metodologie

Již druhým rokem působím jako pedagog mateřské školy, což bylo pro mě stěžejním faktorem při výběru tématu diplomové práce. Mým záměrem bylo zpracovávat téma, které zasahuje do této profese a mapuje současný stav. Rozhodla jsem se pro výběr problematiky profesních kompetencí pedagogů mateřských škol. Jako výzkumnou oblast jsem zvolila město Plzeň, jelikož zde jako pedagog působím. Pro kvantitativní druh výzkumu jsem zvolila metodu online dotazníkového šetření. Struktura dotazníku byla vytvořena na základě vzorového dotazníku „Profesní kompetence učitelek“ (Syslová, 2013, str. 80-84). Původní dotazník obsahuje větší množství otázek, pro účely diplomové práce jsem vybrala jen některé z nich, které jsem považovala za stěžejní a které pokrývají všechny zmiňované oblasti kompetencí. Výsledná verze dotazníku obsahuje 18 uzavřených strukturovaných otázek z oblasti kompetencí se čtyřmi možnostmi výběru a 3 uzavřené strukturované otázky pro věk, dosažené vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky a délku praxe jako pedagoga MŠ rovněž se čtyřmi možnostmi výběru. Kompetence se zaměřovaly na 5 následujících oblastí kompetencí:

1. kompetence oborové
2. kompetence obecně pedagogické
3. kompetence sociální a komunikativní
4. kompetence organizační a řídicí
5. kompetence diagnostické a intervenční.

Dotazník byl vytvořen prostřednictvím online prostoru v Google Formulářích a rozeslán respondentům na email. Respondenti volili míru souhlasu na níže uvedené výroky:

1. Umím pracovat dle RVP.
2. Umím vycházet z ŠVP.
3. Dovedu zpracovat TVP.
4. Zním základní potřeby dětí a dovedu je uspokojovat.
5. Orientuji se v podmínkách vzdělávání.
6. Užívám metody a formy založené na aktivitě dětí, prožitku, emocionálním rozvoji.
7. Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci.
8. Vytvářím podnětné prostředí.
9. Zajišťuji bezpečí dětí.
10. Ovládám a uplatňuji prostředky efektivní komunikace.
11. Mám základní znalosti o zákonech, normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese.
12. Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování a chodu školy.
13. Ovládám práci s PC potřebnou k výkonu profese.
14. Ovládám administrativní úkony potřebné k výkonu profese.
15. Dovedu používat různé prostředky pedagogické diagnostiky.
16. Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině a pozitivně je ovlivňovat.
17. Umím nedirektivně řešit výchovné situace a problémy.
18. Umím s rodiči komunikovat problémy a navrhnout jejich řešení.

Respondenti měli na výběr z následujících odpovědí:

- Zvládám výborně
- Zvládám velmi dobře

- Zvládám dobře
- Nezvládám

Výsledky dotazníku jsou vyjádřeny koláčovými grafy s podíly jednotlivých odpovědí v procentech, přičemž pro každou z osmnácti otázek je vytvořen samostatný graf.

2.3 Popis výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnilo 83 pedagogů mateřských škol v Plzni včetně ředitelů a ředitelk těchto škol. Z hlediska věku 28 % dotazovaných spadalo do věkové kategorie 18 – 29 let; 17 % dotazovaných do věkové kategorie 30 – 40 let; 20 % dotazovaných do věkové kategorie 41 – 50 let a 35 % dotazovaných do věkové kategorie 51 let a více. Z hlediska výše vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky 48 % respondentů dosáhlo středoškolského vzdělání s maturitou; 35 % respondentů vysokoškolského bakalářského vzdělání; 11 % respondentů vysokoškolského magisterského vzdělání a 6 % respondentů si požadovanou kvalifikaci doplňuje. Z hlediska délky praxe jako pedagoga MŠ 17 % pedagogů působí v praxi v rozmezí 0 – 2 roky; 18 % pedagogů v rozmezí 3 – 5 let; 19 % pedagogů v rozmezí 6 – 10 let a 46 % pedagogů 11 let a více.

2.4 Popis a analýza dosažených výsledků

1. Umím pracovat dle RVP

24,1 % respondentů zvládá tuto oblast dle svého hodnocení výborně; 37,3 % zvládá tuto oblast velmi dobře; 37,3 % zvládá tuto oblast dobře a 1,2 % tuto oblast nezvládá.

2. Umím vycházet z ŠVP

31,3 % respondentů odpovědělo, že tuto oblast zvládá výborně; 41 % respondentů velmi dobře; 26,5 % respondentů dobře a 1,2 % respondentů tuto oblast dle jejich výpovědi nezvládá.

3. Dovedu zpracovat TVP

38,6 % respondentů zhodnotilo, že tuto oblast zvládá vykonávat výborně; 37,3 % respondentů velmi dobře; 21,7 % respondentů dobře a 1,2 % tuto oblast vykonávat nezvládá.

4. Zním základní potřeby dětí a dovedu je uspokojovat

32,5 % respondentů uvedlo, že tuto oblast zvládá výborně; 55,4 % respondentů velmi dobře; 12 % respondentů dobře a žádný respondent nevedl, že by tuto oblast nezvládal.

5. Orientuji se v podmínkách vzdělávání

19,3 % respondentů uvedlo, že tuto oblast zvládá výborně; 56,6 % respondentů velmi dobře; 24,1 % dobře a žádný respondent nevyhodnotil, že by tuto oblast nezvládal.

6. Užívám metody a formy založené na aktivitě dětí, prožitku, emocionálním rozvoji

26,5 % dotazovaných uvedlo, že tuto oblast zvládá výborně; 57,8 % dotazovaných velmi dobře; 15,7 % dobře a nikdo neuvedl, že oblast nezvládá.

7. Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci

25,3 % respondentů uvedlo, že tuto oblast zvládá výborně; 59 % respondentů velmi dobře; 15,7 % respondentů dobře a nikdo neuvedl, že tuto oblast nezvládá.

8. Vytvářím podnětné prostředí

37,3 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 50,6 % respondentů velmi dobře; 12 % respondentů dobře a nikdo neuvedl, že tuto oblast nezvládá.

9. Zajišťuji bezpečí dětí

49,4 % respondentů odpovědělo, že tuto oblast zvládá výborně; 45,8 % respondentů velmi dobře; 4,5 % respondentů dobře a žádný respondent neodpověděl možnosti „nezvládám“.

10. Ovládám a uplatňuji prostředky efektivní komunikace

27,7 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 54,2 % velmi dobře; 18,1 % dobře a nikdo neuvedl možnost „nezvládám“.

11. Mám základní znalosti o zákonech, normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese

27,7 % respondentů uvedlo, že tuto oblast zvládá výborně; 54,2 % respondentů velmi dobře; 18,1 % dobře a nikdo neuvedl, že by oblast nezvládal.

12. Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování a chodu školy

24,1 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 42,2 % respondentů velmi dobře; 30,1 % respondentů dobře a 3,6 % respondentů tuto oblast nezvládá.

13. Ovládám práci s PC potřebnou k výkonu profese

44,6 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 32,5 % respondentů velmi dobře; 21,7 % respondentů dobře a 1,2 % respondentů tuto oblast nezvládá.

14. Ovládám administrativní úkony potřebné k výkonu profese

42,2 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 43,4 % respondentů velmi dobře; 15,5 % respondentů dobře a žádný respondent neuvedl, že oblast nezvládá.

15. Dovedu používat různé prostředky pedagogické diagnostiky

16,9 % respondentů uvedlo, že tuto oblast zvládá výborně; 62,7 % respondentů velmi dobře; 20,5 % respondentů dobře a žádný respondent neuvedl možnost „nezvládám“.

16. Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině a pozitivně je ovlivňovat

18,1 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 60,2 % respondentů velmi dobře; 21,7 % respondentů dobře a žádný respondent neuvedl, že oblast nezvládá.

17. Umím nedirektivně řešit výchovné situace a problémy

19,3 % respondentů zvládá tuto oblast výborně; 48,2 % respondentů velmi dobře; 31,3 % respondentů dobře a 1,2 % respondentů tuto oblast nezvládá.

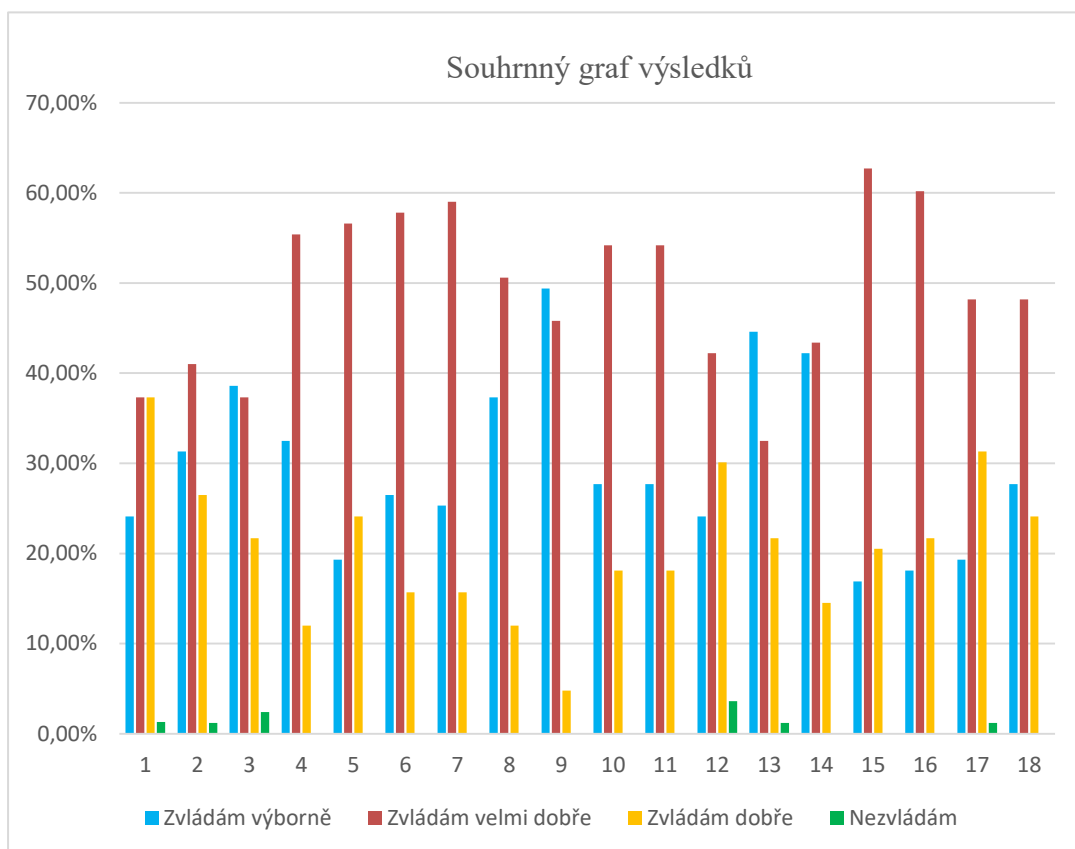
18. Umím s rodiči komunikovat problémy a navrhopat jejich řešení

27,7 % respondentů tuto oblast zvládá výborně; 48,2 % respondentů velmi dobře; 24,1 % dobře a žádný respondent neuvedl, že oblast nezvládá.

Z výsledků vyplývá, že v oblasti *oborových kompetencí* (otázka 1 – 3) volili respondenti jako nejčastější úroveň vykonávání činností ve dvou případech „velmi dobře“, v jednom případě i „výborně“, menšinově se objevila možnost „nezvládám“. V oblasti *obecně pedagogických kompetencí* (otázka 4 – 7) volili respondenti jako nejčastější úroveň vykonávání činností „velmi dobře“, v žádném případě se neobjevila možnost „nezvládám“. V oblasti *sociálních a komunikativních kompetencí* (otázka 8 – 10) volili respondenti jako nejčastější úroveň vykonávání činností ve dvou případech „velmi dobře“, v jednom případě i „výborně“, v žádném případě se neobjevila možnost „nezvládám“. V oblasti *organizačních a řídicích kompetencí* (otázka 11 – 14) volili respondenti jako nejčastější úroveň vykonávání činností ve dvou případech „velmi dobře“, v jednom případě i „výborně“, menšinově se objevila možnost „nezvládám“. V oblasti *diagnostických a intervenčních kompetencí* (otázka 15 – 18) volili respondenti jako nejčastější úroveň vykonávání činností „velmi dobře“, v žádném případě se neobjevila možnost „nezvládám“.

Celkové výsledky výzkumu tedy uvádí, že procentuální většina pedagogů hodnotila své stávající kompetence na velmi dobré a výborné úrovni. Z předkládaného dotazníku tedy plyne, že většina oslovených pedagogů velmi dobře zvládá své profesní kompetence. Je však otázkou, jak moc by korelovalo subjektivní hodnocení respondentů s objektivním hodnocením nezaujatého pozorovatele s adekvátním vzděláním v oblasti pedagogické výchovy. Jiných výsledků by mohlo být docíleno, kdyby možnosti odpovědí byly rovnoměrněji rozloženy mezi pomyslné extrémy „vynikající“ a „nedostačující“. V dotazníku jsou tři možné odpovědi ze čtyř umístěny do pozitivního spektra hodnocení a pouze jedna možnost je velmi nevyhovující. Dotazník by bylo vhodné obohatit také o respondenty ze zemí s jiným režimem, mentalitou a odlišným obecným sebevědomím. V zemích s obecně vyšším společenským sebevědomím by byly odpovědi určitě pozitivnější nežli v zemích s nižším sebevědomím populace.

Graf 1 – Souhrnný graf výsledků



Ze souhrnného grafu všech kompetencí je patrné, že respondenti volili jako nejčastější míru zvládnání kompetencí formulaci „zvládám velmi dobře“. Tato odpověď výrazně převládala v otázkách 4, 5, 6, 7, 10, 11, 15 a 16.

Tabulka 1 – Závislost odpovědí na věku

	Nezvládám	Zvládám dobře	Zvládám velmi dobře	Zvládám výborně	Celkový součet
18 - 29	8	107	192	107	414
30 - 40	1	66	122	63	252
41 - 50		71	174	61	306
51 a více	1	88	232	201	522
Celkový součet	10	332	720	432	1494

První kontingenční tabulka znázorňuje závislost věku respondentů na celkové volbě odpovědi, respektive na úrovni zvládnání jednotlivých kompetencí. V nejmladší věkové kategorii 18-29 let se celkově 8krát objevila formulace „nezvládám“ a 107krát formulace „zvládám výborně“. U nejstarší věkové kategorie 51 let a více se odpověď „nezvládám“ objevila 1krát a odpověď „zvládám výborně“ 201krát. Výsledek je očekávatelný, míra zvládnání kompetencí je vyšší u starší věkové kategorie. Je ale třeba dbát také v potaz celkový počet odpovědí u jednotlivých věkových kategorií.

Tabulka 2 – Závislost odpovědí na délce praxe a dosaženém vzdělání

Počet z odpovědi	Zvládá				Celkový součet
	Nezvládám	Zvládám dobře	Zvládám velmi dobře	m výborně	
0 - 2 roky	5	84	114	49	252
Doplňuji si kvalifikaci Středoškolské s maturitou	1	32	35	4	72
Vysokoškolské bakalářské	4	8	23	19	54
3 - 5 let	2	61	143	64	270
Doplňuji si kvalifikaci Středoškolské s maturitou		3	12	3	18
	2	24	66	16	108

Vysokoškolské bakalářské		34	61	31	126
Vysokoškolské magisterské			4	14	18
6 - 10 let	2	78	128	80	288
Středoškolské s maturitou	1	38	49	38	126
Vysokoškolské bakalářské		29	66	31	126
Vysokoškolské magisterské	1	11	13	11	36
11 let a více	1	109	335	239	684
Středoškolské s maturitou	1	82	211	138	432
Vysokoškolské bakalářské		21	67	56	144
Vysokoškolské magisterské		6	57	45	108
Celkový součet	10	332	720	432	1494

Druhá kontingenční tabulka zobrazuje vztah mezi odpovědí, délkou praxe a dosaženým vzděláním respondentů. Vůbec nejvyšší počet odpovědí „zvládám výborně“ (335 odpovědí) volila kategorie s nejdelší praxí 11 let a více. V této kategorii odpovědí převládalo u respondentů středoškolské odborné vzdělání s maturitou (211). Zajímavé je, že v této kategorii délky praxe respondenti s vyšším vzděláním volili nižší míru zvládnutí kompetencí. Nejnižší počet odpovědí „zvládám výborně“ se objevil u respondentů s praxí do 2 let (49 odpovědí). V této kategorii odpovědí převládalo vysokoškolské bakalářské vzdělání.

DISKUZE

Oblastí profesních kompetencí se zabývala také autorka bakalářské práce v roce 2021, kdy cílem této práce bylo zjistit, jak studenti posledního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy hodnotí úroveň rozvoje svých profesních kompetencí. Dotazník byl zaměřen na kompetence předmětové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální, psychosociální, komunikativní, manažerské, normativní a profesně a osobnostně kultivující. Ke každé kompetenci se pojilo několik výroků, na které bylo odpovídáno na škále odpovědí podle míry naplnění dané kompetence. Kvantitativně zaměřený dotazník se skládal z 55 výroků. Výsledkem dotazníku byla dle autorky nevyrovnaná úroveň profesních kompetencí. „Nejjistější si byli studenti v oblastech kompetencí, které měli možnost podrobně nastudovat v teoretické části studia a následně vyzkoušet a ověřit si je v praktické výuce. Jedná se hlavně o kompetence předmětové a profesně a osobnostně kultivující. Nejméně jisti si byli studenti u kompetencí, se kterými neměli intenzivnější zkušenost, popřípadě se s nimi setkali pouze minimálně v ojedinělých případech. Především se jedná o kompetence diagnostické a intervenční a několik dílčích oblastí pedagogických kompetencí.“ (Čechová, 2021) Podle autorky mohou nejisté odpovědi plynout z nedostatečného osvojení odborných znalostí kvůli chybějícímu kontaktu při výuce způsobenému epidemiologickou situací. S tímto tvrzením částečně nesouhlasím, mám osobní zkušenosti i s velmi kvalitní distanční výukou a vidím v ní mnoho přínosů. Pro vysokoškolské studium je dle mého názoru distanční výuka budoucností a zároveň v tomto druhu studia nevidím nutnost prezenční formy (alespoň ne ve všech předmětech, výjimkou jsou samozřejmě praxe apod.) Nicméně ne všichni studenti mají stejnou zkušenost a některé vysoké školy bohužel nebyly schopné poskytovat distanční výuku v kvalitní formě. Moje osobní zkušenost jako bývalého studenta na Západočeské univerzitě v Plzni je taková, že univerzita neuměla situaci dobře uchopit a poskytovat studentům informovanost a zpětnou vazbu. V porovnání s tím Univerzita Hradec Králové tuto situaci zvládla velmi dobře. Zde jsem ale studovala o rok déle, nemohu obě univerzity porovnávat ve stejný čas. Souhlasím s tvrzením že „kvalita úrovně rozvoje profesních kompetencí záleží na délce praxe každého učitele, čím delší praxe v oboru má, tím je jeho úroveň rozvoje kompetencí vyšší a kvalitnější.“ Dle autorky je Pedagogická

fakulta Západočeské univerzity v Plzni schopna velice dobře připravit studenty na budoucí povolání učitele v mateřské škole bez ohledu na pracovní zkušenosti v oboru a v rámci studia poskytuje dostatečné množství praxí. Jako absolvent stejné fakulty trochu nesouhlasím s dobrou přípravou, souhlasím s dostatečným množstvím nabízených praxí. Jistou nevýhodou mají určitě studenti bez předchozího (středoškolského) pedagogického vzdělání. (Čechová 2021)

Oblastí profesních kompetencí pedagogů MŠ se zabýval i výzkum, do kterého se zapojili studenti oboru Učitelství pro MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a výsledky výzkumu jsou shrnuty v publikaci z roku 2009 „Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn (Šmelová, Nelešovská, 2009). Výzkum byl realizován v letech 2005 – 2007 a mapoval úroveň rozvoje profesních kompetencí studentů na základě jejich subjektivního hodnocení a na základě hodnocení jejich vedoucími učitelkami pedagogických praxí. Výzkum se zaměřoval na stejné kompetence jako předešlý výzkum autorky bakalářské práce, tedy na kompetence předmětové, didaktické, psychodidaktické, pedagogické, diagnostické, intervenční, sociální, psychosociální, komunikativní a profesně kultivující. „Závěr výzkumu popisuje, že u většiny sledovaných kompetencí došlo z pohledu sebehodnocení studentů ke kvalitnímu posunu. Přesto je patrná nejistota ve všech sledovaných oblastech“ (Šmelová, Nelešovská 2009, str. 107). Hodnocení studentek vedoucími učitelkami ukazuje na některá slabá místa studijního oboru, do kterého by bylo třeba zakomponovat více pedagogické praxe. Bylo by vhodné se zaměřit také na přípravu v oblasti pedagogické diagnostiky, doplnit studium o školskou legislativu a srovnávací pedagogiku. (Šmelová, Nelešovská 2009, str. 104-110) Moje zkušenost je taková, že bakalářské studium nabízelo přípravu v oblasti pedagogické diagnostiky, ale chyběla oblast školské legislativy nebo byla součástí jen velmi okrajově.

Zahraniční výzkum publikovaný v roce 2014 se zabýval konceptem kompetencí učitelů předškolních zařízení ve Švédsku jako současným problémem vzdělávání učitelů v raném dětství. Do výzkumu se zapojilo 810 studentů z 15 švédských univerzit studujících předškolní vzdělávání. Dle výsledků studenti definovali kompetence předškolního pedagoga v šesti následujících oblastech: obecně pedagogické kompetence, specifické obsahové kompetence, osobně charakteristické kompetence, herní kompetence, kompetence dětské perspektivy a kooperativní a sociální kompetence. Mezi názory studentů se objevovaly velké rozdíly ve vnímání a

definování konceptu kompetencí a pohledu na míru rozvoje těchto kompetencí u sebe samých v rámci studia. (Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, 2014)

Z mého aktuálního výzkumu plyne, že nejistější si byli respondenti v oblasti **obecně pedagogických kompetencí** (tedy znalost a uspokojování potřeb dětí, orientace v podmínkách vzdělávání, využívání aktivizujících metod a forem, znalost a respektování práv dětí), **sociálních a komunikativních kompetencí** (tedy tvorba podnětného prostředí, zajišťování bezpečí dětí, ovládání efektivní komunikace) a **diagnostických a intervenčních kompetencí** (tedy využívání různých prostředků pedagogické diagnostiky, schopnost diagnostiky a pozitivní intervence sociálních vztahů ve skupině, nedirektivní řešení výchovných situací a problémů, komunikování problémů s rodiči a navrhování jejich řešení). O něco hůře byly hodnoceny následující kompetence, v některých případech je podle svého hodnocení pedagogové nezvládají vůbec. Jedná se o kompetence **oborové, organizační a řídicí**. Zvláště kompetence organizační a řídicí nemají studenti při studiu nebo v rámci praxí možnost více rozvíjet, jelikož se neúčastní organizačního chodu školy (například příprava výletů, akcí školy, schůzek s rodiči, plánování a organizování v rámci školního roku jako celku). Praxe jsou nárazové a i přesto, že někteří studenti docházejí v průběhu celého roku do jedné konkrétní MŠ na průběžné praxe, nemají možnost zapojení se do interních záležitostí školy, organizování a řízení. Některé oborové kompetence, ve kterých vyjádřili respondenti menší kompetentnost mohou přicházet až s delší praxí v oboru. Výzkum ukazuje, že budoucí přípravné studium by mohlo být více zaměřeno na oblast školské legislativy a její aplikace do praxe, na oblast fungování a chodu školy jako organizace z hlediska financování apod., na oblast IT gramotnosti a využívání informačních technologií, na oblast školské administrativy a na práci s dokumentací, RVP, ŠVP, TVP, plánování v rámci integrovaných bloků, projektování výuky apod. Dále mohou pedagogové v praxi využívat vzdělávací kurzy a semináře pro rozvoj stávajících a získávání nových kompetencí. V neposlední řadě by měl být kladen mnohem větší důraz na zajištění vedení a mentoringu pro začínající učitele, na rozvoj profesního portfolia, na podporu učitelů ze strany vedení, na profesní růst prostřednictvím sebevzdělávání apod. Porovnáme-li výsledky mého aktuálního výzkumu s výzkumem slečny Čechové z roku 2021, najdeme jisté odlišnosti. Z výzkumu z roku 2021 vyplývá, že

si respondenti byli nejistí v oblasti kompetencí diagnostických a intervenčních. Tyto kompetenci v mém výzkumu z roku 2022 u odlišných respondentů dopadly naopak dobře a respondenti je hodnotili na vysoké úrovni zvládnání. Hodnocení studentek vedoucími učitelkami ve výzkumu z roku 2005 – 2007 ukázalo nedostatky v oblasti pedagogické diagnostiky (tedy stejně jako u výzkumu slečny Čechové, nikoliv u mého výzkumu), v oblasti legislativy a srovnávací pedagogiky (což se shoduje s mým výzkumem i s mojí osobní zkušeností ze studia) a dále byla zdůrazněna potřeba vyšší časové dotace na praxe v rámci studia. U výzkumu slečny Čechové respondenti uváděli, že si některé oblasti kompetencí neměli možnost dostatečně vyzkoušet v praxi.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na téma profesních kompetencí pedagogů mateřských škol. Z dostupné literatury, výzkumů a dalších zdrojů je patrná aktuálnost tohoto tématu. Osobně se s ním denně setkávám prostřednictvím hospitací, evaluace vzdělávacího procesu, vlastní sebereflexe výstupů, konzultací s kolegyní a podobně.

Teoretická část se zaměřovala na pojetí profese pedagoga mateřské školy, historický vývoj požadavků na kompetence předškolního pedagoga a význam těchto kompetencí, druhy kompetencí, profesní standart, kvalifikací a vzdělání pedagogů, možnost karierního postupu a dotkla se oblasti osobnostních předpokladů pedagoga. Navazující empirická část si kladla za cíl zodpovězení otázky „Jak hodnotí pedagogové MŠ v praxi úroveň svých profesních kompetencí?“. Tato otázka byla zjišťována prostřednictvím kvantitativního online dotazníkového šetření, ve kterém 83 respondentů volilo míru zvládnutí daných kompetencí ve své profesi. Z výzkumu plyne, že nejistější si byli respondenti v oblasti obecně pedagogických kompetencí (tedy znalost a uspokojování potřeb dětí, orientace v podmínkách vzdělávání, využívání aktivizujících metod a forem, znalost a respektování práv dětí), sociálních a komunikativních kompetencí (tedy tvorba podnětného prostředí, zajišťování bezpečí dětí, ovládnutí efektivní komunikace) a diagnostických a intervenčních kompetencí (tedy využívání různých prostředků pedagogické diagnostiky, schopnost diagnostiky a pozitivní intervence sociálních vztahů ve skupině, nedirektivní řešení výchovných situací a problémů, komunikování problémů s rodiči a navrhování jejich řešení). O něco hůře byly hodnoceny následující kompetence, v některých případech je podle svého hodnocení pedagogové nezvládají vůbec. Jedná se o kompetence oborové, organizační a řídicí. Při analýze odpovědí v závislosti na věku respondentů se potvrdil předpoklad, že starší věková kategorie volila vyšší míru zvládnutí kompetencí než věková kategorie mladší. Při porovnávání výsledků v závislosti na délce praxe byly odpovědi obecně pozitivnější u kategorie s delší praxí v oboru.

Výzkum ukazuje, že budoucí přípravné studium by mohlo být více zaměřeno na oblast školské legislativy a její aplikace do praxe, na oblast fungování a chod školy jako organizace z hlediska financování apod., na oblast IT gramotnosti a využívání informačních technologií, na oblast školské administrativy a na práci s dokumentací, RVP, ŠVP, TVP, plánování v rámci integrovaných bloků, projektování výuky apod. Dále mohou pedagogové v praxi využívat vzdělávací kurzy a semináře pro rozvoj stávajících a získávání nových kompetencí. V neposlední řadě by měl být kladen mnohem větší důraz na zajištění vedení a mentoringu pro začínající učitele, na rozvoj profesního portfolia, na podporu učitelů ze strany vedení a na profesní růst.

POUŽITÁ LITERATURA

ASZTALOS, Ondřej, COUFALOVÁ, Jana, ed. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5.

ČECHOVÁ, Petra. *Hodnocení rozvoje profesních kompetencí v průběhu studia Učitelství pro MŠ na FPE ZČU v Plzni*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2021, 40 stran. Bakalářská práce.

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 ze dne 25. listopadu 2014, o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*

ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 27. února 2021, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*

JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-4879-9.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PUHROVÁ, PETRŮ, Barbora. *Dějiny předškolní výchovy Vznik a vývoj institucionalizované předškolní výchovy v 19. a 20. století*. Zlín, 2018. 35 stran. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2018

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2018.

SPILKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. *Pedagogika*, 1996, ISSN 3330-3815.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

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

SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠKARKOVÁ. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 9788024422725.

TESÁREK, Leoš. NPI. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. 2021, 37 stran. Metodický pokyn.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

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

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

ONLINE ZDROJE

Učitelství pro MŠ - Vysoké školy. *Soukromé a státní vysoké školy - přijímací zkoušky, studium na VŠ a vzdělávání - Vysoké školy* [online]. Copyright © 1996 [cit. 27.10.2021]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/v/ucitelstvi-a-sport/ucitelstvi-pro-ms/>

Pedagogické střední školy v ČR | AtlasŠkolství.cz. *Vysoké školy, střední školy, ZŠ a jazykové školy v celé ČR* [online]. Copyright © P.F. art, spol. s r. o. [cit. 22.11.2021]. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/stredni-skoly?p=1&spec=4363&branchs=2011&promoter=3%2c4%2c6&promoter=5&promoter=1&studyform=2&studyform=1&studyform=4&studyform=5>

NIDV - Podrobně o projektu. *NIDV - Projekty* [online]. Copyright © 2021 NIDV [cit. 28.12.2021]. Dostupné z: <https://projekty.nidv.cz/projekty/archiv-projektu-esf/140-karierni-system/306-podrobne-o-projektu>

Odborný článek: Závěrečná konference projektu Karierní systém. *Metodický portál / Odborné články* [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/19971/ZAVERECNA-KONFERENCE-PROJEKTU-KARIERNI-SYSTEM.html?nahled=>

TESÁREK, Leoš. NPI. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků*. 2021, 37 stran. Metodický pokyn.

Dostupné z: https://projekty.nidv.cz/media/materialy/projekty/strategicke_rizeni/Odborne_materialy_KA02/262_manual_profesniho_rozvoje.pdf

Karierní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 30.12.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Tisková zpráva: Karierní systém i nedostatek informací o inkluzi jsou zklamáním | EDUin. *EDUin | Informační centrum o vzdělávání* [online]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/tiskove-zpravy/tiskova-zprava-karierni-system-i-nedostatek-informaci-o-inkluzi-jsou-zklamanim/>

Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA © Step by Step Česká republika, o. s., Praha 2011

Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education, *Journal of Education for Teaching*, Ann Lillvist, 2014) [online]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2013.864014>

PŘÍLOHY

Dotazník profesních kompetencí pedagoga MŠ

26.03.22 17:05

Profesní kompetence pedagoga MŠ

Profesní kompetence pedagoga MŠ

***Povinné pole**

1. Vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky *

Označte jen jednu elipsu.

- Středoškolské s maturitou
- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Doplnuji si kvalifikaci

2. Délka praxe jako pedagoga MŠ *

Označte jen jednu elipsu.

- 0 - 2 roky
- 3 - 5 let
- 6 - 10 let
- 11 let a více

3. Věk *

Označte jen jednu elipsu.

- 18 - 29
- 30 - 40
- 41 - 50
- 51 a více

4. 1. Umím pracovat dle RVP *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nezvládám

5. 2. Umím vycházet z ŠVP *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nezvládám

6. 3. Dovedu zpracovat TVP *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nezvládám

7. 4. Zním základní potřeby dětí a dovedu je uspokojovat *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nezvládám

8. 5. Orientuji se v podmínkách vzdělávání *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

9. 6. Užívám metody a formy založené na aktivitě dětí, prožitku, emocionálním rozvoji *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

10. 7. Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

11. 8. Vytvářím podnětné prostředí *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

12. 9. Zajišťuji bezpečí dětí *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

13. 10. Ovládám a uplatňuji prostředky efektivní komunikace *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

14. 11. Mám základní znalosti o zákonech, normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

15. 12. Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování a chodu školy *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

16. 13. Ovládám práci s PC potřebnou k výkonu profese *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

17. 14. Ovládám administrativní úkony potřebné k výkonu profese *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

18. 15. Dovedu používat různé prostředky pedagogické diagnostiky *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

19. 16. Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině a pozitivně je ovlivňovat *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

20. 17. Umím neříkativně řešit výchovné situace a problémy *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

21. 18. Umím s rodiči komunikovat problémy a navrhnout jejich řešení *

Označte jen jednu elipsu.

- Zvládám výborně
 Zvládám velmi dobře
 Zvládám dobře
 Nevládám

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře

Tabulka 3 – Souhrnná tabulka výsledků

<i>Míra souhlasu s výroky</i>				
<i>Výrok</i>	<i>Zvládám výborně</i>	<i>Zvládám velmi dobře</i>	<i>Zvládám dobře</i>	<i>Nezvládám</i>
<i>1</i>	24,10%	37,30%	37,30%	1,30%
<i>2</i>	31,30%	41,00%	26,50%	1,20%
<i>3</i>	38,60%	37,30%	21,70%	2,40%
<i>4</i>	32,50%	55,40%	12,00%	0,00%
<i>5</i>	19,30%	56,60%	24,10%	0,00%
<i>6</i>	26,50%	57,80%	15,70%	0,00%
<i>7</i>	25,30%	59,00%	15,70%	0,00%
<i>8</i>	37,30%	50,60%	12,00%	0,00%
<i>9</i>	49,40%	45,80%	4,80%	0,00%
<i>10</i>	27,70%	54,20%	18,10%	0,00%
<i>11</i>	27,70%	54,20%	18,10%	0,00%
<i>12</i>	24,10%	42,20%	30,10%	3,60%
<i>13</i>	44,60%	32,50%	21,70%	1,20%
<i>14</i>	42,20%	43,40%	14,50%	0,00%
<i>15</i>	16,90%	62,70%	20,50%	0,00%
<i>16</i>	18,10%	60,20%	21,70%	0,00%
<i>17</i>	19,30%	48,20%	31,30%	1,20%
<i>18</i>	27,70%	48,20%	24,10%	0,00%