

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PRVNÍ ROK UČITELE V MŠ - ANALÝZA PROFESNÍCH
KOMPETENCÍ PO VSTUPU DO PROFESE UČITELE MŠ,
SONDA DO PRAXE NA VYBRANÝCH MŠ V PLZNI, CHEBU
A RAKOVNÍKU**
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Anna-Kateřina Klaisnerová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Soukupová, Ph.D.

Plzeň 2021

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

V Plzni, 30. června 2021

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr Pavle Soukupové, Ph.D. za odborné vedení a nesmírnou trpělivost při psaní bakalářské práce. Děkuji své rodině a svým blízkým za podporu během celého studia.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 PEDAGOG V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	4
1.1 KVALIFIKACE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	5
1.2 POVINNOSTI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	7
2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	11
2.1 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO PEDAGOGA	14
2.2 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V RÁMCI PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY	16
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	19
3.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	19
3.2 NÁVRH METODOLOGIE	19
3.3 VÝBĚR RESPONDENTŮ	19
3.4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	20
3.4.1 Úroveň profesních kompetencí před vstupem do praxe	20
3.4.2 Úroveň profesních kompetencí v dubnu 2021	27
3.5 SROVNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	34
3.6 ANALÝZA A POSUN V ROZVOJI KOMPETENCÍ	40
3.7 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ	43
3.8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	47
3.9 SHRNUÍ POSTUPU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUSE NAD POUŽITOU METODOLOGIÍ	49
ZÁVĚR	50
RESUMÉ	51
RESUME	52
SEZNAM LITERATURY	53
PŘÍLOHY - ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ PŘI VSTUPU DO PRAXE	I

SEZNAM ZKRATEK

FPE - Fakulta pedagogická

MŠ - Materská škola

OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (z angl. Organisation for Economic Co-operation and Development)

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

SPgŠ - Střední pedagogická škola

UNESCO - Organizace spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (z angl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

VOŠ - Vyšší odborná škola

Úvod

Každý jedinec jednoho dne dospěje a nastoupí do zaměstnání. Může si vybrat, jakou profesi by chtěl vykonávat a čemu se chce věnovat. Při nástupu začíná od nuly. Proto jsem si jako téma své bakalářské práce vybrala „První rok učitele v mateřské škole“. Uvědomění si toho, že studentská léta končí a začíná život, kdy se jedinec osamostatní a věnuje se plně své profesi. Přestože si každý pedagog musí projít praxí již během studia, je podle mého názoru první rok nekritičtější a nejdůležitější z celé profesní kariéry. Během tohoto období se pedagog seznamuje s režimem mateřské školy, do které nastoupí. Postupem času zjišťuje své silné a slabé stránky. Pro profesi pedagoga je důležitá schopnost sebereflexe, aby se pedagog dokázal pochválit i zkritizovat. Díky schopnosti sebereflexe se může pedagog dál rozvíjet a sebevzdělávat například pomocí různých dostupných kurzů.

Práce učitelů v mateřské škole je v dnešní době stále podceňována. Nejednou jsem se setkala s názory, že si učitelé v mateřské škole s dětmi jen hrají. Ano je tomu tak, ale ostatní nevidí to, co vidí učitelka. Hra je činnost, kterou děti v předškolním věku vykonávají nejvíce. Pedagog však pomocí hry dítě vychovává, vzdělává a diagnostikuje. Ve chvíli, kdy pedagog plánuje, jakou hru by si s dětmi zahrál, přemýšlí nejen nad otázkou, zda bude děti hra bavit, ale hlavně „Co tato hra u dětí rozvíjí?“. V prvním roce své profesní kariéry se pedagog učí tyto činnosti vykonávat automaticky a pro děti tou nejpřitažlivější formou.

Během studií se pedagog setkal s dokumentací různých mateřských škol, s různými přístupy ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku (alternativní pedagogika) a rozdílnými možnostmi mateřských škol co se týká jejich lokace umístění (u lesa, ve městě aj.) či vnitřních a přiléhajících prostor. Začínající pedagog se přizpůsobuje chodu své mateřské školy. Učí se pracovat s možnostmi, které má a volí vlastní styl, jímž by chtěl děti vést.

Hlavním cílem této bakalářské práce je analyzovat úroveň získaných profesních kompetencí u začínajícího učitele.

1 PEDAGOG V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Pedagogem v mateřské škole může být jak muž, tak i žena. Přesto toto povolání přitahuje spíše ženy. Pravděpodobně je to i z toho důvodu, že žena byla již od pravěku ta, která se starala o děti, a muži obstarávali živobytí pro rodinu.

„Obraz učitelky mateřské školy vychází z představy ideální, laskavé matky, jejíž péče o děti je podložena především mateřskými instinkty a láskou, obohacena příslušnými dovednostmi a vzděláním. Není v pravém slova smyslu úředně zmocněnou osobou, ale hlavně blízkou a skoro příbuznou osobou. Představuje vůdčí osobnost, která má plánovat a iniciovat činnosti, radit, vysvětlovat, pomáhat a citlivě odhadovat míru uspokojování potřeb každého jedince i celé skupiny. Je pro děti osobou, která má sloužit jako vzor, pod jehož vlivem hodnotí dítě sebe sama, ale i představitelem určitých společenských vztahů, pravidla a řádu.“ (Opravilová, 2016, s. 186).

Každá pedagogická profese má své charakteristické znaky. Ani u předškolní pedagogiky tomu není jinak. Mezi nejdůležitější z nich patří motivace, která je při práci s dětmi žádoucí. Učitel by měl umět ve svém rozhodování reagovat spontánně a jistě. Pedagogická profese není určená pro každého a u předškolního vzdělávání to platí o to víc. Pedagog by měl být komunikativní a měl by mít určitou kreativitu, aby dětem mohl nabízet stále nové a tvořivé náměty.

Eva Opravilová ve své knize Předškolní pedagogika uvádí, že předpokladem úspěchu pedagoga při práci s dětmi je jeho autorita. Ta by však měla být přirozená, tak aby se dítě učitele nebálo, ale aby mu důvěřovalo a bralo ho i jako svého přítele, kterému se může svěřit. Pedagog by měl být schopen vytvořit ve třídě takové prostředí, kde se dítě bude cítit v bezpečí.

Zora Syslová zaměřuje pozornost na následující modely kompetencí učitele mateřské školy, jako oblasti dokládající kvalitu a profesní rozvoj učitele:

- *Řízení vzdělávacího procesu*
- *Komunikace a organizace vzdělávacího procesu*
- *Sebereflexe a vlastní rozvoj* (Syslová, 2013, s. 33, 34).

Pokud má současná učitelka vést děti k samostatnosti, sebevědomí a sebejistotě, k používání vlastního rozumu, schopnosti dívat se kolem sebe, k tvoření přemýšlení

a jednání, k odvážnosti, zodpovědnosti a ochotě nejen přijímat, ale také dávat, k touze vzdělávat se a učit se všemu, pak musí mít kromě požadovaného vzdělání také odpovídající charakterové, morální a volní vlastnosti (Musil, 2014).

1.1 KVALIFIKACE UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Eva Opravilová ve své knize *Předškolní pedagogika* zmiňuje, jak nároky na učitelku v mateřské škole stoupají. Důvod přisuzuje rodině v současné době, která dítěti nedokáže zajistit potřebnou socializaci mezi vrstevníky a také to, že rodina nezvládá dítěti zajišťovat dostatek podnětů, které jsou důležité pro rozvoj dítěte v oblasti všech schopností a kompetencí, dále neméně důležitých znalostí. „*Učitelka již není jen ten, kdo dohlíží, jak si děti hrají, vede je ke skutečnému chování a občas naučí básničku či taneček. Není ani tím, kdo rodičům zajišťuje sociální servis, i když právě to rodiče očekávají a její profesionální působení dostatečně neoceňují.*“ (Opravilová, 2016, s. 188). Každá učitelka či učitel v mateřské škole je odborníkem ve své profesi. Má dovednosti diagnostikovat dítě ve všech oblastech, každý den ve třídě probíhá edukace dětí, kterou učitelka plánuje a řídí. Učitelka má také roli partnera a poradce rodiny a z toho důvodu je velice důležitá efektivní komunikace ze strany učitele. Učitelka přidává k diagnostickým činnostem i terapeutické, díky kterým zvládá práci s dětmi, jež potřebují ke svému rozvoji speciální vzdělávací potřeby.

„*Od devadesátých let se téma kvality učitelů dostávalo postupně do centra pozornosti vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí, o čemž svědčí i mnoho mezinárodních dokumentů UNESCO, OECD, Evropské komise, Rady Evropy apod. 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 a kol. 2012, s. 6).

Na tyto snahy navázala publikace Zory Syslové *Rámec profesních kompetencí učitele v mateřské škole* vytvořením kompetenčního modelu přímo zahrnujícího a reflektujícího specifika profesních činností učitele v mateřské škole (Syslová, 2015).

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých jeho zákonů v jeho aktuálním znění v § 6 *Učitel mateřské školy*:

- (1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství nebo pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku,
- g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

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

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku,
- c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu

celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

Pedagogem v mateřské škole se tedy může stát ten, kdo bude mít určitou kvalifikaci pro vykonávání této práce. V České republice v tuto chvíli stačí, aby měl učitel vystudovanou střední pedagogickou školu (SPgŠ) v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika, kterou ukončí maturitní zkouškou. Další možností je studium vyšší odborné školy (VOŠ) se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku a ukončení absolutoriem. U těchto dvou studijních možností se z absolventa nestává pouze pedagog v mateřské škole, ale také pedagog volného času, vychovatel ve školní družině a další. Přestože by se pedagog měl vzdělávat po celou dobu vykonávání své práce, poslední možností v České republice jsou vysoké školy s pedagogickou fakultou.

1.2 POVINNOSTI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Pedagog v předškolním vzdělávání zastává více rolí. Má nejen povinnosti, které se týkají rozvoje dětí, má také odpovědnost za bezpečnost dětí. Povinnosti učitele předškolního vzdělávání jsou shrnuty v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání na stranách 45 a 46, jejichž znění uvádím v bodech níže. V tomto dokumentu je zmíněno za co učitel v mateřské škole zodpovídá, jaké odborné činnosti vykonává, jak vede vzdělávání dětí a jaký by měl mít vztah k rodičům. Zde je vidět, že pedagog toho má na starosti více, než si mnozí lidé o práci učitelů v mateřských školách myslí.

Učitel mateřské školy odpovídá za to, že:

- zpracovaný školní či třídní vzdělávací program se shoduje s nároky, které jsou zaznamenány v rámcovém vzdělávacím programu;
- činnosti jsou promyšlené a předem naplánované;
- proces předškolního vzdělávání je stále pozorován, předpoklady a efekty jsou vyhodnocovány.

Učitel mateřské školy vykonává tyto odborné činnosti:

- rozebírá jednotlivé i věkové potřeby dětí a z těchto požadavků opatřuje profesionální starost o edukaci dětí;
- uskutečňuje promyšlené vzdělávací činnosti ve skupinách i individuálně, činnosti jsou zaměřeny na rozvoj všech kompetencí u dětí;

- edukační činnosti nezávisle plánuje, uskutečňuje, vyhledává a plánuje metody vhodné pro vzdělávání dětí individuálně;
- výchovné prvky využívá tak, aby odpovídaly věku a osobitosti dětí, používá k tomu odborné metodiky;
- pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami chystá edukační činnosti a následně je s nimi uskutečňuje;
- uskutečňuje vyhodnocování aktivit - dohlíží a klasifikuje efektivitu své práce, hodnotí, přezkoumává, sleduje podmínky (okolnosti, předpoklady) vzdělávání, pozoruje působení vzdělávacího programu;
- pozoruje a vyhodnocuje individuální progres u dětí v jejich vývoji a učení (osvojování), uskutečňuje pedagogickou diagnostiku, efekt evaluace zahrnuje do plánování dalších edukačních činností;
- profesionálně dohlíží a pomáhá dalším zaměstnancům mateřské školy, jež se také účastní edukace dětí s přidělenými podpůrnými opatřeními;
- pro rodiče uskutečňuje poradenské aktivity týkající se edukace jejich dětí, tyto poradenské činnosti jsou shodné s kompetencemi pedagoga v předškolním vzdělávání a s možnostmi mateřské školy;
- uskutečňuje rozbor vlastních potřeb ke vzdělávání a vykonává činnosti, které tyto potřeby naplňují, využívá k tomu sebevzdělání;
- zaznamenává potřeby, názory a přání k vzdělávání od partnerů (př. kolegů, rodičů) a následně s výtěženými informacemi pracuje.

Učitel mateřské školy vede vzdělávání tak, aby:

- si děti připadají vyrovnaně (jak po sociální, tak i fyzické a psychické stránce);
- se v souladu s vlastními možnostmi a schopnostmi děti zdokonalovaly a zároveň aby byl v dětech povzbuzován rozvoj jejich individuality;
- děti měly radost z učení a hojnost impulsů, které je k učení vedou;
- u dětí posiloval jejich zdravé sebevědomí, zároveň s důvěrou v sebe sama a jejich individuálními schopnostmi;
- se děti cítily ve vzájemné blízkosti bezpečně, aby mohly rozvíjet a vytvářet oboustranné vztahy;
- byly děti uspokojivě povzbuzovány k rozvoji jazyka a řeči a následně dostatečně jazyk a řeč procvičovaly;

- seznamování dětí s činnostmi a celkově se vším, co je důležité pro jejich budoucí každodenní úkony, které se v životě dějí;
- měly děti povědomí o tom, jak mohou ovlivnit sebe sami i své okolí pouhými činy;
- měly děti možnost obdržet pomoc a speciální podporu, je-li z dlouhodobého či aktuálního hlediska potřebná.

Ve vztahu k rodičům učitel mateřské školy:

- se snaží vytvořit partnerské vztahy mezi rodiči a školou;
- zprostředkovává rodičům možnost přístupu za vlastními dětmi do tříd a eventualitu účastnění se činností, které dítě vykonává;
- zprostředkovává rodičům možnost účasti při vytváření školního vzdělávacího programu i na následném hodnocení ŠVP;
- zprostředkovává rodičům možnost aktivní účasti při adaptaci dítěte v mateřské škole;
- průběžně komunikuje s rodiči o dítěti, jeho rozvoji schopností a dovedností, pracuje při tom s portfoliem dítěte, rodiče mají možnost pravidelných individuálních konzultací.

Komunikace s rodiči

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou zmíněny povinnosti pedagoga v mateřské škole a jedním z těchto velmi zásadních úkolů je i komunikace s rodiči (viz kapitola 1.2). Na straně 34 v RVP PV je také pod podmínkami předškolního vzdělávání zmíněna spoluúčast rodičů při edukaci jejich potomků. Jsou zde uvedeny možnosti, které rodiče mají a jichž mohou, ale nemusí využít. Aby vše mohlo fungovat správně, je velmi důležitá důvěra, respekt a ochota mezi oběma stranami. Mezi učiteli a rodiči by mělo panovat určité partnerství, které by přispělo k rozvoji spolupráce. Otevřené a vstřícné jednání je nezbytnou součástí fungujícího vztahu. Komunikace obou stran je především o výměně informací týkajících se dítěte.

„Z komunikace mezi učitelkou a rodičem by mělo být patrné, že učitelka má k dítěti pozitivní vztah a záleží jí na tom, aby se dítě v mateřské škole dobře cítilo a bylo zde spokojené.“ (Svobodová, 2010, s. 64-65).

Komunikace jako taková je velmi složitá. Každý člověk je jiný a vyhovuje mu jiný druh komunikace. Co se týká sdělovacích prostředků (komunikačních kanálů) mezi

mateřskou školou a rodinou existuje více možností a každá škola jich využívá různě. Základními komunikačními prostředky, se kterými se v mateřské škole setkáme, je informační tabule. Tyto tabule se většinou vyskytují v šatně dětí a jsou na nich základní informace o škole, můžeme zde najít i školní a třídní vzdělávací program. Na informační návěsky mohou učitelky také dávat různé informace týkající se plateb a výletů. Další potřebné informace mohou rodiče najít i na webových stránkách dané mateřské školy.

Během komunikace s rodiči, by si měl pedagog dát pozor, aby vše co chceme vyjádřit, obsahovalo informace a mělo efektivní dopad. Existuje mnoho druhů komunikace, k těm nejefektivnějším patří komunikace záměrná, komunikace vědomá, kognitivní komunikace a pozitivní komunikace (Mikuláščík, 2010).

Pro pedagoga, který nastoupil čerstvě do praxe, může být komunikace s rodiči velmi náročná. Začínající pedagogové se mohou setkávat s nedostatečnou autoritou ze strany rodičů, jelikož například nastoupili do praxe již po vystudování střední pedagogické školy. Pro pedagoga, který je méně zkušený, je důležité, aby se na své setkání snažil co nejefektivněji připravit. Existují různé kurzy a školení, které se právě na tuto problematiku efektivní komunikace zaměřují. Pokud si tedy pedagog není jistý ve svém jednání s rodiči, je na místě, aby této možnosti využil. Jednou z těchto možností je navštívit webové stránky Institutu celoživotního vzdělávání - www.icv.menfelu.cz, který nabízí kurzy pro pedagogy a lektory. Jeden z každoročních kurzů, který nabízí, se jmenuje: Školská komunikace - jak efektivně vést komunikaci s rodiči.

„Zkušenosti rodičů s mateřskou školou v dětství ovlivňují jejich vztah k mateřské škole jejich dětí. Budováním pozitivně neformálního vztahu mezi rodiči a školou bývá proto často složitým a náročným procesem, bez kterého si ale proměny současné mateřské školy nelze představit.“ (Svobodová, 2010, s. 70).

2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Obeční pojem profesní kompetence, je souhrn odborných a zároveň i osobnostních předpokladů, díky nimž je jedinec schopen vykonávat určitou profesi. „*Klíčové profesní kompetence jsou chápány jako komplexní, flexibilní soubor znalostí, dovedností, reflektovaných zkušeností, hodnot a postojů, nebo v podobě charakteristik klíčových profesních činností, které jsou považovány za nezbytné pro kvalitní výkon profese.*“ (Tomková, 2012, s. 7).

Eva Šmelová vychází z modelu kompetencí od Jaroslavy Vašutové (2001), dle které odpovídají profesnímu standardu pro pedagogy mateřských škol tyto stěžejní profesní kompetence:

- *Kompetence předmětová*
- *Kompetence didaktická a psychodidaktická*
- *Kompetence pedagogická*
- *Kompetence diagnostická a intervenční*
- *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*
- *Kompetence manažerská a normativní*
- *Kompetence profesně a osobnostně kultivující* (Šmelová, 2009, s. 19)

Zora Syslová ve své knize *Profesní kompetence učitele mateřské školy* cituje Vladimíru Spilkovou: „*profesní kompetence považujeme za komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.*“ (Spilková in Syslová, 2013, s. 30). Dále klade důraz na umění sebereflexe, kterou považuje za nejdůležitější dovednost, jež by měl pedagog profesionál zvládnout. Model kompetencí učitele mateřské školy Zory Syslové obsahuje popis pedagogických činností, ukazatele kvalit těchto činností a příklady prokazatelnosti. Tyto metody Syslová uvádí jako příklad, který by mateřské školy mohly využívat pro tvorbu vlastního hodnotícího systému. Názvy těchto metod jsou *řízení vzdělávacího procesu, komunikace a organizace vzdělávacího procesu, sebereflexe a vlastní rozvoj.*

Do modelu *řízeného vzdělávacího procesu* podle činností pedagoga spadá:

- cílené plánování, které klade důraz na růst kompetencí u dětí,
- podporování a vedení dětí k samostatnosti,

- vhodná volba obsahu a metod vzdělávacích činností, které pedagog plánuje dle cílů a sestavy třídy,
- základem plánování jsou poznatky o skupině dětí a předpoklad usuzování situací s ohledem na znalost dětské skupiny,
- ke každému dítěti je přistupováno individuálním způsobem, podle poznatků o dítěti a jeho rodině, pedagog dítě podporuje natolik, aby mohlo dosáhnout k maximu svých možností,
- děti mají možnost výběru z různých druhů činností, z těchto nabízených činností si mohou vybírat dle vlastního zájmu, činnosti by měly být uzpůsobeny tak, aby je mohly vykonávat děti s rozdílnými možnostmi a schopnostmi.

Ukazatele kvalit pro model řízení vzdělávacího procesu:

- nápadně převažuje používání metoda aktivizujících,
- nabízené typy činností se konají vedle sebe,
- diagnostické materiály jsou uzpůsobeny přehledně, tak aby z nich bylo patrné, v čem dítě vyniká a co mu jde, zároveň obsahují i informace s čím má dítě problém,
- edukace vychází z prožitkového učení, díky němuž si dítě poznatky lépe zapamatuje,
- během dne se dítě zapojuje do řízených aktivit, ale má možnost i spontánních činností.

Kompetence *řízení vzdělávacího procesu* jsou prokazatelné například z diagnostických záznamů o dětech, jsou viditelné během pozorování a měly bychom je najít i v tematických plánech.

Do modelu *komunikace a organizace vzdělávacího procesu* podle činností pedagoga spadá:

- tvorba otevřeného příznivého klimatu ve třídě, ve kterém se bude dítě cítit bezpečně,
- dokumentace je zpracována promyšleně a pravidelně,
- setkávání s rodiči v pravidelném časovém rozmezí a se smysluplným obsahem,
- podněcování týmových činností a spolupráce při jejich uskutečňování,
- účinná komunikace jak s dětmi, taky i mezi kolegy a s rodiči,

- vhodná volba organizačních forem, které závisí na vybraném cíli a sestavě třídy.
- vybudování vhodného prostředí pro oboustrannou spolupráci mezi dětmi a možnostmi, aby se děti mohly učit od sebe vzájemně,
- postoj k novinkám by měl být kreativní a zároveň kritický.

Ukazatele kvalit pro model komunikace a organizace vzdělávacího procesu:

- pedagog dává dětem prostor k vyjádření vlastních názorů a povzbuzuje je v projevu,
- pedagog pobízí děti ke kladení jakýchkoliv otázek,
- pedagog podněcuje komunikaci mezi dětmi,
- pedagog využívá společně vytvořená pravidla k udržování pořádku ve třídě,
- pedagog pokládá otázky a podněcuje děti k odpovědi, trpělivě vyčkává na odpověď,
- pedagog komunikuje s dítětem v jeho výškové úrovni,
- pedagog se aktivně účastní pedagogických rad, na kterých sděluje konstruktivní komentáře,
- pedagog poskytuje dětem poznatky týkající se jejich chování a osobním rozvoji,
- pedagog využívá zejména individuální a skupinové formy práce při řízených činnostech,
- pedagog přijímá účast rodičů ve třídě, vítá jejich podílení se na navrhování činností pro rozvoj dětí,
- pedagog předává rodičům odborné poznatky o progresi jejich dětí,
- veškeré informace od rodičů, o jejich dětech, přijímá bez kritiky, včetně odlišných názorů,
- děti mají možnost ve třídě využít hry a herní zákoutí dle vlastního výběru, prostředí je podnětné a uzpůsobené tak, aby mělo dítě vše na dosah.

Kompetence *komunikace a organizace vzdělávacího procesu* jsou prokazatelné na pedagogických radách, při rozboru dokumentů, v pozorování, při viditelnosti užívání pravidel ve třídě a v protokolech o setkání s rodiči.

Do modelu *sebereflexe a vlastní rozvoj* podle činností pedagoga spadá:

- přijetí odpovědnosti týkající se výsledku dětí.

- pedagogický i osobní růst,
- vlastní reflexe a následující zdokonalování vzdělávacích činností,
- *Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách.*

Ukazatele kvalit pro model sebereflexe a vlastní rozvoj:

- pedagog se z vlastní iniciativy účastní dalšího vzdělávání,
- pedagog se dokáže orientovat v odborné literatuře,
- pedagogové na pracovišti se hodnotí vzájemně,
- soustavně posuzuje vlastní práci,
- vyhledává nové výzkumy v oblasti psychologie a pedagogiky,
- svou výkonnost posuzuje rozličnými nástroji a metodami,
- pokud má pedagog špatné výsledky při vzdělávání, neobviňuje z nich děti ani rodiče,
- činnosti upravuje na základě hodnocení metod, forem a přístupu k dětem.

Kompetence *sebereflexe a vlastního rozvoje* jsou prokazatelné při pozorování, na pedagogických radách, ze záznamů z hospitací, při rozhovoru a z deníků či možných videozáznamů, které slouží k sebereflexi pedagoga (Syslová, 2013).

2.1 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO PEDAGOGA

Během prvního roku pedagogické praxe získá učitel nejvíce zkušeností, jelikož poprvé povede třídu dle svého úsudku. Pedagog do praxe nastupuje již s určitými znalostmi a dovednostmi, ty se ale po celou dobu vykonávání učitelské profese vyvíjí ať už úmyslně (pedagog dochází do různých kurzů) či neúmyslně. „*Utváření profesních kompetencí probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. Přípravným vzděláváním je myšleno získání nejen teoretických, ale i praktických znalostí.*“ (Syslová, 2013, s. 45). I z toho důvodu budeme v naší bakalářské práci analyzovat studijní plán pregraduálního vzdělávání učitelů MŠ a proces vstupu do profese s oporou o analýzu dotazníků vyplněných začínajícími učiteli.

Každý začínající pedagog by měl ovládat všechny profesní kompetence alespoň minimálně. Mezi základní rozvoj, který by mohl pomoci začínajícímu pedagogovi je

vedení pedagogického deníku či záznamu sebereflexe. Většina kompetencí se u začínajícího pedagoga rozvine až během praxe, zkušenostmi se člověk učí nejvíce.

Pokud chceme u začínajícího pedagoga rozvinout profesní kompetence, měli bychom se nejprve zaměřit na rámce profesních kvalit učitele mateřské školy, jejímž východiskem jsou činnosti, které pedagog v praxi vykonává. Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy je formulován v jednotlivých krocích plánování a vedení výchovně vzdělávacího procesu, v nichž jsou profesní kompetence (viz Šmelová, 2006) kontinuálně rozvíjeny. Kompetence jsou v Rámci profesních kvalit učitele mateřské školy vystiženy kritérii kvalit ve formě následujících oblastí:

- *Plánování vzdělávací nabídky:*

Pedagog projektuje vzdělávání systematicky tak, aby z něj byly patrné vzdělávací cíle, které jsou uvedené v dokumentech kurikula. Z plánování mají být čitelné důvody, postupy a činnosti, které chce pedagog s dětmi uskutečnit s ohledem na jejich individuální potřeby a možnosti.

- *Prostředí pro učení:*

Pedagog utváří ve třídě vyhovující psychosociální podmínky, jako je například individuální přístup ke každému dítěti či vytváření pocitu bezpečí a spokojenosti pro co nejlepší vzdělávání a rozvoj všech dětí.

- *Procesy učení:*

Pedagog aplikuje edukační prostředky, které jsou pro dítě vyhovující z hlediska rozvoje potřebných kompetencí, porozumění edukačního obsahu a rozvoj dovedností a motivace důležitých pro následující celoživotní proces vzdělávání.

- *Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí:*

Pedagog sděluje dětem své hodnocení tak, aby se naučily s těmito informacemi pracovat a dokázaly je využít k dalšímu učení a vlastnímu hodnocení.

- *Reflexe vzdělávání:*

Pedagog využívá reflexe a sebereflexe pro zkvalitnění vlastní práce a cílenému zvýší efektivního učení u dětí.

- *Rozvoj školy a spolupráce s kolegy:*

Pedagog se aktivně podílí na vývoji kvalit vzdělávání a také na tvorbě příznivého prostředí v mateřské škole.

- *Spolupráce s rodiči a širší veřejností:*

Pedagog plánuje činnosti tak, aby mohl využít šance pro spolupráci s rodiči a partnery mateřské školy. Cílem všech by mělo být společné podporování kvality učení dětí.

- *Profesní rozvoj učitele:*

Pedagog promýšlí úkoly a výzvy spojené s jeho profesí. Měl by si být vědom možných rizik a přijmout zodpovědnost spojenou s daným oborem (Syslová, Škarková, 2015).

2.2 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V RÁMCI PREGRAUÁLNÍ PŘÍPRAVY

V rámci studia na Západočeské univerzitě v Plzni tato práce analyzuje studijní program Učitelství pro mateřské školy, propojuje a přiřazuje obsah jednotlivých předmětů se zaměřením jednotlivých profesních kompetencí učitele dle Evy Šmelové (2009).

V následující části si můžeme povšimnout prolínání předmětů mezi kompetencemi. Ke každé kompetenci se nedá přiřadit pouze jednu předmět, jelikož jsou předměty zaměřené tak, že rozvíjí více kompetencí zároveň. Dobrým příkladem je praxe, ať už náslechová či souvislá. Na praxi každý student zažije něco jiného, jelikož nejsou všechny mateřské školy stejné. Závisí i na mentorovi a způsobu, jakým se bude začínajícímu učiteli věnovat.

V předmětové kompetenci se u pedagoga počítá s mezioborovými znalostmi, schopností vytvářet mezipředmětové vztahy, zvládnání využití těchto znalostí v plánovaných činnostech a dovedností pracovat s technologiemi, ovládat je natolik, aby jejich prostřednictvím dokázal předávat informace či například komunikovat s rodiči. Na rozvoj této kompetence se zaměřuje mnoho školních předmětů. V průběhu studia pedagoga provází předměty týkající se výchovných a didaktických oblastí.

Předměty zaměřené na hudební činnosti jsou HVYM1 a HVYM2 - Hudební výchova pro pedagogy mateřských škol 1 a 2, DIMŠ1, DIMŠ2 a DIMŠ3 - Didaktika předškolní hudební výchovy 1, 2, 3 a HPH - Hudebně pohybové činnosti (povinně volitelný předmět). Pedagog by měl mít základy ve všech výchovách, a proto se v průběhu tříletého studia setkává i s předměty výtvarné a tělesné výchovy, kterými jsou TVTG - Tělesná výchova -

teorie a gymnastické základy, TVH - Tělesná výchova - herní základy, VUTP - Vizuální tvorba v ploše pro MŠ, TVLK - Tělesná výchova - letní kurz, DVČ1 a DVČ2 - didaktika výtvarných činností 1 a 2, TDZTV - Teorie a didaktika zdravotní tělesné výchovy, TVDI - Tělesná výchova - didaktika. Spadají sem i různé rukodělné činnosti a ty rozvíjí předměty MŠMA - Materiály a pracovní techniky, MŠTD1 a MŠTD2 - Tvořivé dílny 1 a 2.

K předmětové kompetenci se vztahují i další předměty obsahující postupy při edukaci dítěte v předškolním věku, těmi předměty jsou MPV1 a MPV2 - Metodika předškolní výchovy 1 a 2, RMMŠ1 a RMMŠ2 - Rozvoj logického a matematického myšlení 1 a 2, JVPV1 a JVPV2- Jazyková výchova v předškolním věku 1 a 2, PECP - Předškolní aspekty elementárního čtení a psaní, DPMS1 a DPMS2 - Didaktika přírodních věd pro MŠ 1 a 2, MLKV - Multikulturní výchova, ZALOA - Základy logopedie a MŠDI - Didaktika pracovního vyučování a praxe.

Didaktická a psychodidaktická kompetence se zaměřuje na způsoby edukace dětí, při plánování a uskutečňování činností se zaměřuje na individuální přístup k dítěti, také pod tuto kompetenci spadá práce s RVP PV. Předměty na rozvoj této kompetence jsou v oboru pro učitelky mateřských škol zařazeny už od prvního semestru a prolínají se celým studiem. Těmito předměty jsou PPG1 a 2 - Předškolní pedagogika 1 a 2, OASR - Osobnostní a sociální rozvoj, SPMZ1 - Speciální pedagogika pro MŠ a ZŠ, PEPS - Pedagogická psychologie a následně u předmětu XPV2 - Praxe výstupy 2, si začínající pedagog zkouší realizovat své plánování a následně na tento předmět navazují XPS1 a XPS2 - Souvislá praxe 1 a 2, které trvají každá tři týdny. Začínající pedagog by při plnění této praxe měl vézt třídu samostatně, pouze s menší dopomocí mentorující učitelky.

Následující kompetence předpokládá u pedagoga srozumění s procesy výchovy, znalosti práv dítěte a schopnost pedagoga individuálního přístupu k dětem. Tato kompetence se nazývá pedagogická a na FPE se k ní vztahují tyto předměty: PPG1 a PPG2 - Předškolní pedagogika 1 a 2, KS1 - Klinický seminář 1, PSPD1 a 2 - Psychologie dítěte 1 a 2, MPV2 - Metodika předškolního vzdělávání 2.

Kompetence diagnostická a intervenční má předmět, který je na ní nejvíce zaměřený, až na konci tříletého období studia: DGPD - Diagnostika předškolního dítěte. Student se s však se základy diagnostiky setkává i u jiných předmětů, či například během praxí (náslechoových i souvislé). Předměty, které o této kompetenci pojednávají, jsou například MPV1 a MPV2 - Metodika předškolní výchovy 1 a 2, SPMZ1 a 2 - Speciální pedagogika pro MŠ a ZŠ 1,2. Diagnostika předškolního dítěte je záměrně dána až do posledního

semestru studia, jelikož se v ní objevují informace z předmětů, kterými student prošel v předchozích letech.

V kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní se pedagog zaměřuje na práci s dítětem tak, aby byl schopný začlenit dítě do kolektivu, dokázal dětem předat informace přehledně a srozumitelně, zvládl pro ně vytvořit ve třídě/škole takové prostředí, ve kterém se budou cítit dobře a v bezpečí. Spadá sem i komunikace a spolupráce s rodiči, která je pro rozvoj dítěte také důležitá. S touto se ovšem začínající pedagog setká při studiu pouze z teoretického hlediska a rozvine jí až při vstupu do profese. Předměty týkající se této kompetence jsou stejné jako didaktické a intervenční, jelikož spolu tyto dvě kompetence úzce a neodmyslitelně souvisí.

Předměty zaměřené na manažerskou a normativní kompetenci jsou zaměřené na dokumentaci v předškolním vzdělávání, plánování a organizaci. Spadají sem předměty pedagogiky a psychologie: PPG1 a PPG2 - Předškolní pedagogika 1 a 2, MPV1 a MPV2 - Metodika předškolní výchovy 1 a 2. Tuto kompetenci rozvíjí pedagog i během praxí a předměty s praxí spojené: MŠDI - Didaktika pracovního vyučování a praxe, KS1 - Klinický seminář 1, XPN - Náslechové praxe, XPV2 - Praxe - výstupy a XPS1 a 2 - Souvislá praxe 1 a 2.

Poslední kompetencí je kompetence profesně kultivující. Sem spadá schopnost pedagoga reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dítěte, potřeba osobního rozvoje, ovládnutí zásad profesní etiky a schopnost sebereflexe. Těmito oblastem spadající do profesně kultivující kompetence se věnují předměty KS1 - Klinický seminář 1, DVMŠ 1 a 2 - Dramatická výchova pro MŠ 1 a 2 a předměty spojené s praxí náslechovou i souvislou.

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

3.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem šetření byla analýza úrovně získaných profesních kompetencí u začínajícího učitele po uplynutí půl až jednoho roku praxe a srovnání této úrovně před vstupem a v průběhu prvního roku praxe.

3.2 NÁVRH METODOLOGIE

Pro výzkumné šetření jsem zvolila formu dotazníku. Vycházela jsme z dotazníku profesorky Nelešovské *na sebehodnocení profesních kompetencí studentů oboru učitelství pro MŠ*, publikovaného v roce 2007. Dotazník jsem použila jako pretest a posttest pro zjištění míry posunu (rozvoje) v prvním roce praxe učitele v MŠ. Pretest byl zadáván respondentům při vstupu do jejich praxe. Posttest vyplnili v průběhu dubna 2021. Respondentům jsem dotazník zaslala elektronickou formou, k tomuto účelu jsem využila webových stránek www.survio.cz, kde jsem vytvořila přehledný dotazník.

Následně byl z výsledků dotazníkového šetření sestaven základní rámec otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl zvolen z důvodu možnosti získání důvěrných či dokonce osobních informací, pružného a volného kladení otázek a možnosti dovysvětlení některých odpovědí ze strany respondenta (Skutil, 2011). Otázky rozhovoru prohlubovaly a zpřesňovaly výpovědi respondentů dotazníkového šetření. Doplňující otázky byly formulovány vždy na základě odpovědi respondenta na otázku a zjišťovaly především osobní zkušenost a reálné příklady z praxe začínajícího učitele MŠ.

3.3 VÝBĚR RESPONDENTŮ

O vyplnění dotazníkového šetření jsem žádala respondenty, kteří čerstvě nastoupili do mateřských škol. Využila jsem možnosti studia a požádala své spolužačky, které se rozhodly přejít na dálkové studium z důvodu nástupu do profese učitele MŠ. Převážná většina respondentů dochází do mateřských škol v Plzni, dva respondenti pracují v Chebu a jeden v Rakovníku. Délka uběhlé praxe mezi vyplňováním dotazníků se liší z více důvodů. Někteří respondenti nastoupili do praxe až během roku. V tomto roce se mateřské

školy uzavíraly, aby se co nejvíce zabránilo šíření nákazy Covid-19. Pokud se v mateřské škole vyskytl kdokoliv (pracovník či dítě) s příznakem nákazy, docházelo k uzavírání celých tříd.

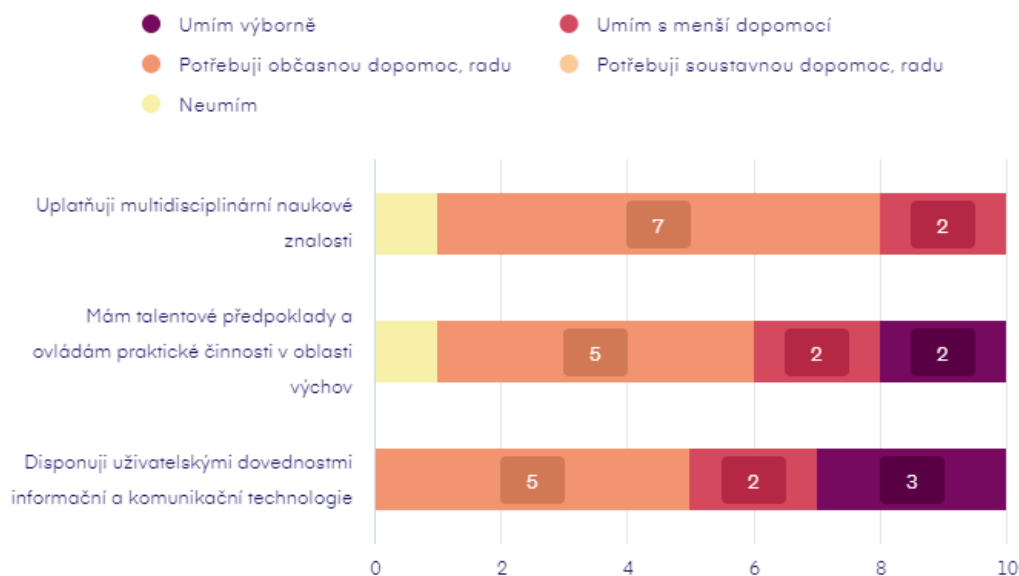
Pro rozhovor jsem vybrala dva respondenty, u kterých jsem si byla jistá, že si na rozhovor vyčlení čas a zúčastní se ho. Rozhovor jsem z důvodu koronavirových opatření uskutečnila pomocí videohovoru.

3.4 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Dotazník na sebehodnocení profesních kompetencí pedagoga obsahoval 38 otázek, které byly zaměřené na otázky prokazující úroveň dané kompetence. Výsledky úrovně jednotlivých kompetencí jsou přehledně zpracovány do jednotlivých grafů a jsou okomentovány.

3.4.1 ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ PŘED VSTUPEM DO PRAXE

1. Kompetence předmětová



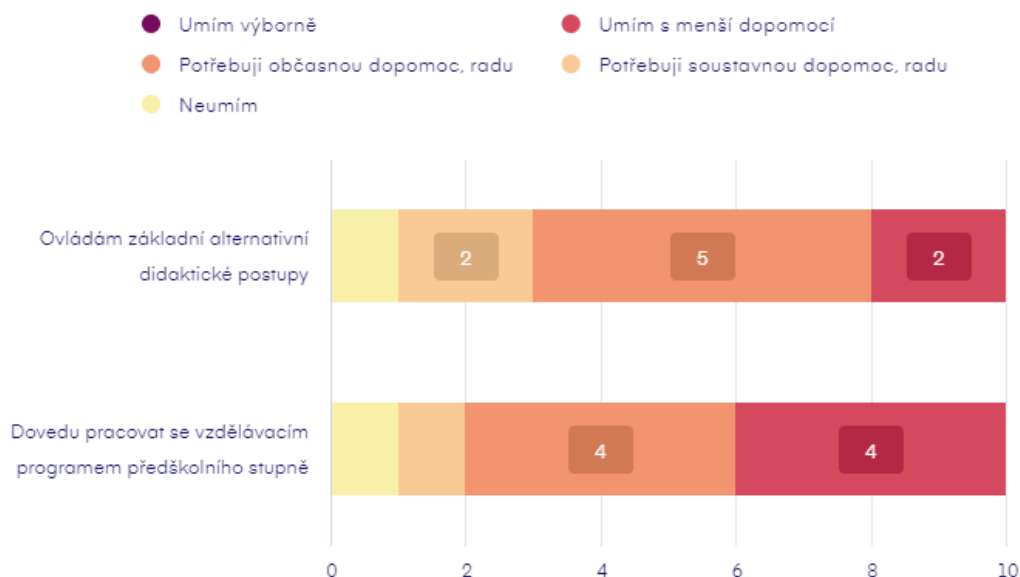
Z uvedeného grafu je patrný nejmenší rozvoj v oblasti multidisciplinárních naukových znalostí s průměrnou hodnotou 3,0. Oproti tomu ve třetí oblasti vnímají svou profesní

připravenost na vyšší úrovni. V grafu si můžeme všimnout, průměrného hodnocení předmětových kompetencí u většiny respondentů.

Velmi neobvyklé je uvedení jednoho z respondentů, který v dotazníku vyznačil první dvě odpovědi jako negativní hodnotou „neumím“. Takovou odpověď bych očekávala spíše u jedinců, kteří jsou na začátku studia předškolní výchovy a praxe je teprve čekají. Analýza studijního plánu Učitelství pro MŠ na FPE ukazuje dostatečné zastoupení teoretických předmětů vedoucích k zvládnutí této kompetence např. MPV1 - Metodika předškolního vzdělání 1, MPV2 - Metodika předškolního vzdělání 2, DPMS1 - Didaktika předškolních věd pro MŠ 1, DVČ1 - Didaktika výtvarných činností, DIMŠ1 - Didaktika předškolní hudební výchovy a další.

Největší zastoupení má v grafu odpověď „potřebuji občasnou dopomoc, radu“. Z toho vyplývá, že začínající učitel je již schopen naplánovat činnosti a jejich výchovně vzdělávací obsah, ale z dlouhodobého hlediska potřebuje oporu a kontrolu v souladu vzdělávacího obsahu s třídním vzdělávacím programem.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

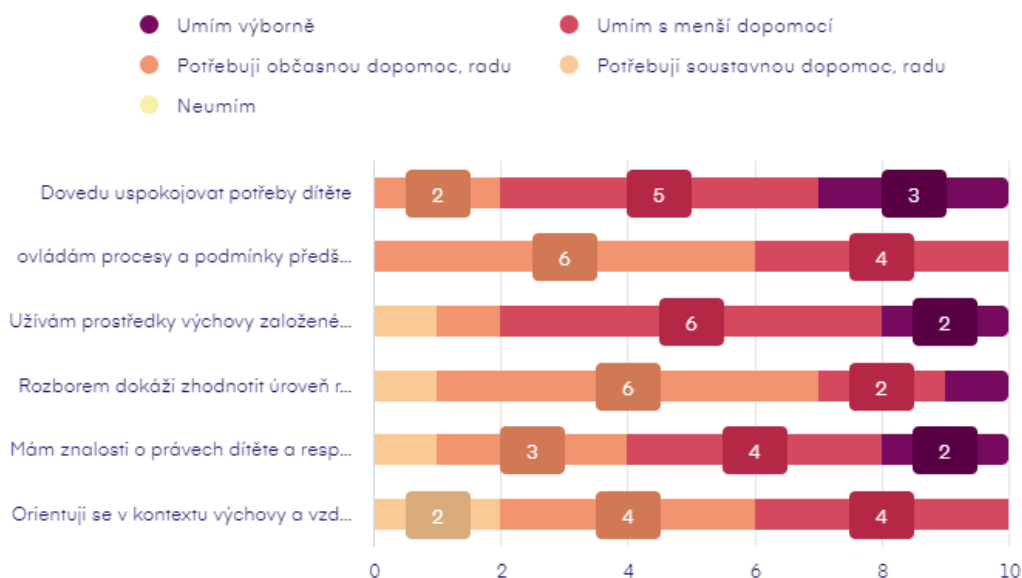


V první oblasti týkající se alternativních didaktických postupů je viditelná připravenost na střední až nižší úrovni s průměrnou hodnotou 2,8. Oporou pro danou úroveň je zařazení náslechnů, eventuálně i praxe ve školách s alternativním vzdělávacím programem

například Začít spolu, Montessori a podobně. Dále badatelská metoda, aktivizační metody, dramatizace a další.

U oblasti vztahující se k práci s vzdělávacím programem předškolního stupně je hodnocení průměrné s hodnotou 3,1. Tyto předpoklady jedinci získávají během přípravy činností na praxi při studiu na střední či vysoké škole se zaměřením na předškolní pedagogiku. Z grafu je opět čitelné záporné hodnocení „neumím“ úrovně připravenosti u jednoho z respondentů.

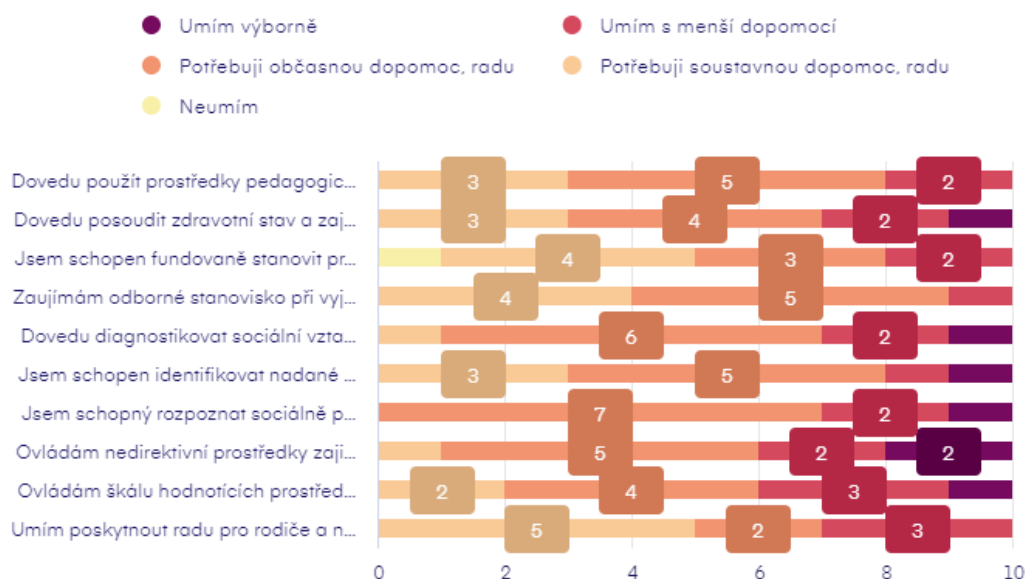
3. Kompetence pedagogická



Ve výše uvedených grafech se nesetkáváme s negativním hodnocením. Jsou zde čitelné průměrné až nadprůměrné zvládnutí pedagogických vlastností. Jsou vidět rozdílné úrovně znalostí u jednotlivých oblastí. Nejlépe zvládnutou oblastí týkající se pedagogických kompetencí je uspokojování potřeb dítěte. V této oblasti si respondenti jsou jistí svými schopnostmi s průměrnou hodnotou 4,1. Na první pohled je vidět, že nejhůře zvládnutou oblastí v grafu je orientaci v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů.

Pro přesnou identifikaci a interpretaci výsledků je potřeba doložit a doplnit rozhovory s respondenty. Tato kompetence je úzce spjata se znalostí vývoje předškolního dítěte z pedagogického a psychologického hlediska.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

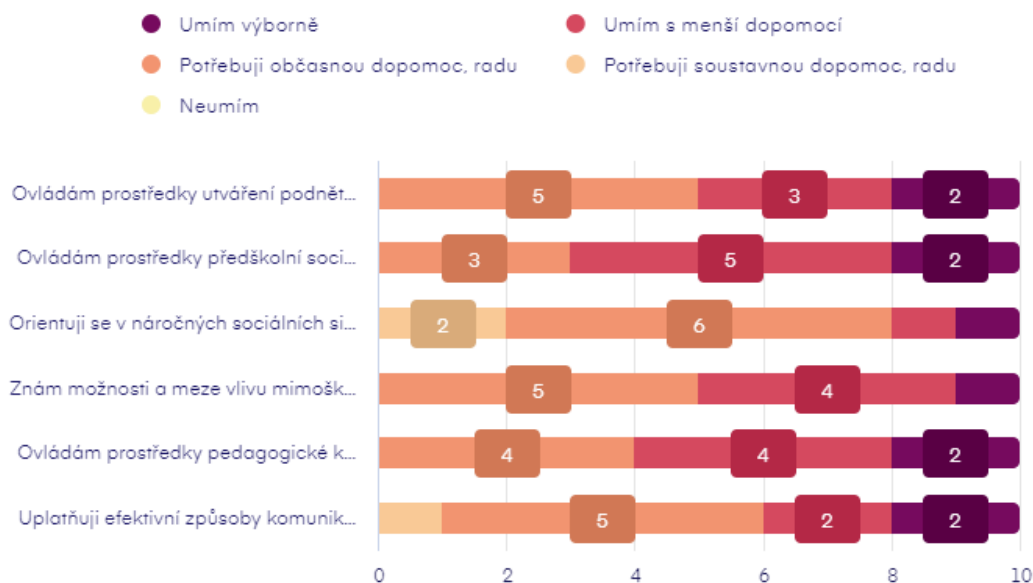


Z grafu je patrná obsáhlost didaktických a intervenčních kompetencí. Co se týká všech oblastí, je zde vidět nižší až střední úroveň připravenosti. Setkáme se zde opět s nejnižší úrovní „neumím“, a to u oblasti týkající se schopností stanovit odhad školní úspěšnosti. Tato oblast má také nejnižší průměrnou hodnotu 2,6.

Nejlépe hodnocenou oblastí u kompetence didaktické a intervenční je ovládání nedirektivních prostředků k zajištění kázně ve třídě a schopnost řešení školních výchovných situací a výchovných problémů. Hodnocení respondentů je zde lehce nadprůměrné a to s průměrem 3,5. Odvážila bych se tvrdit, že pro získání předpokladů v této oblasti je nejdůležitější praxe při studiu oboru Učitelství pro MŠ. Z analýzy studijního plánu jsou to například předměty XPN - Průběžná následková praxe, KS1 - Klinický seminář 1, XPS1 a XPS2 - Souvislá praxe 1 a 2.

Celkové zvládnutí této kompetence je založené na znalostech pedagogické diagnostiky, schopnost pedagoga posoudit zdravotní stav dítěte, identifikovat u dítěte specifické poruchy učení či nadání. Dále by měl pedagog umět se všemi těmito informacemi pracovat, vycházet z individuálních potřeb dětí nadaných a dětí se specifickými poruchami.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

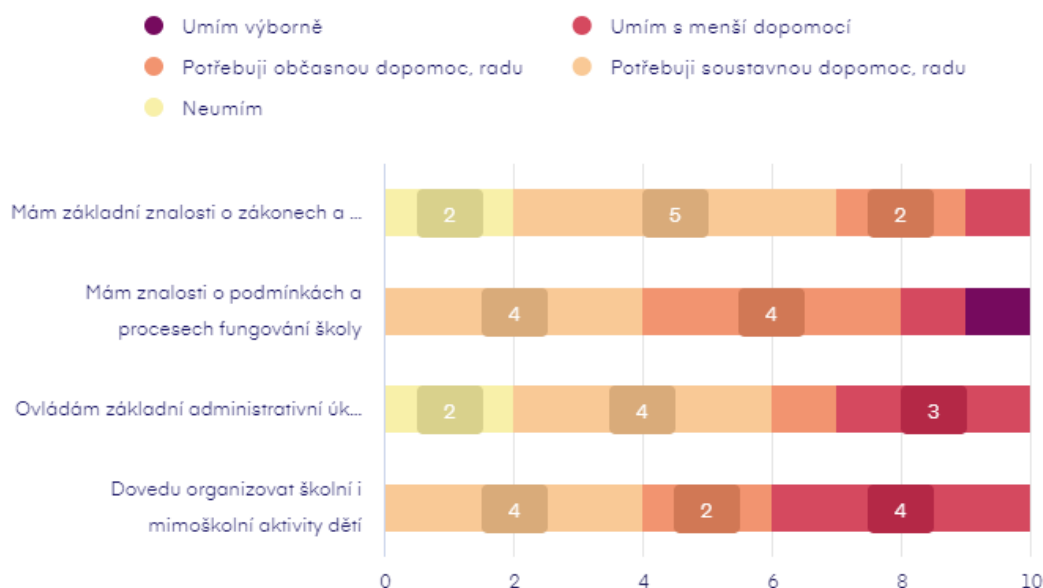


U výsledků sociální, psychosociální a komunikativní kompetence si v grafu můžeme všimnout vyšší úrovně připravenosti ve většině oblastí. Dále v grafu alespoň jeden z respondentů uvádí dokonalé zvládnutí u všech oblastí. Odpověď „umím výborně“ se u této kompetence vyskytuje ve větší míře než u předchozích grafů.

Z grafu je viditelné nejlepší zvládnutí ovládnutí prostředků předškolní socializace dětí, dovednosti působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi a to s průměrnou hodnotou 3,9. Tato oblast je založena na znalosti dětí a schopnosti pedagoga zapojit děti do kolektivu.

Mnoho věcí se pedagog naučí až s průběhem vykonávání své profese. Troufla bych si tvrdit, že i z toho důvodu je, jak z dotazníkového šetření vyplývá, jako nejméně zvládnutou oblastí orientování se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a schopnostech zprostředkování jejich řešení. Člověk se může pokoušet porozumět a předcházet náročným životním situacím, přesto se jeho reagování, ve chvíli kdy se něco stane, může lišit od představ a předem připravených scénářů.

6. Kompetence manažerská a normativní

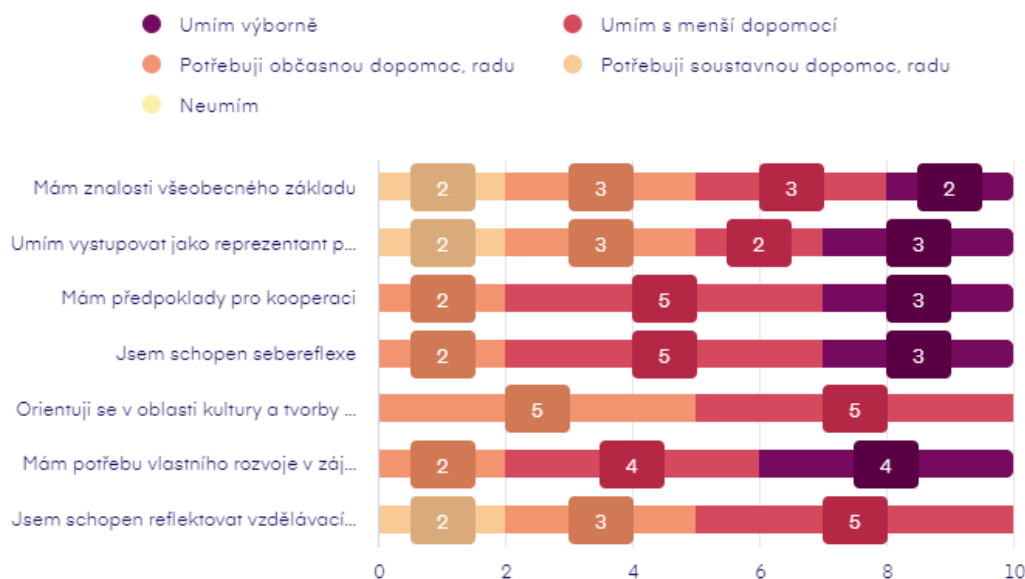


V uvedeném grafu je patrná nižší připravenost u manažerské a normativní kompetence. U oblasti se setkáme s nejnižší průměrnou hodnotou, a to 2,2. Respondenti zde uvádějí nejistotu v oblastech a nejvíce je patrná v základních znalostech o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese. U této kompetence je průměrná až podprůměrná znalost očekávatelná, začínající pedagog se s některými administrativními dokumenty setká až při vykovávání své profese.

Nejvyšší průměrná hodnota je 3,0, a to v oblasti organizace školních i mimoškolních aktivit dětí. Pod pojmem školní aktivity si můžeme představit veškeré činnosti, jež učitel s dětmi během dne vykonává. Spadají sem i různá vystoupení a výstavy pro rodiče. Mimoškolní aktivitou může být jakýkoliv výlet (může být i s rodiči) jako například cesta do zoologické zahrady, vycházka v lese, či výlet na nedalekou farmu.

Celkově si u této kompetence můžeme povšimnout nižších až podprůměrných hodnot. V grafu je uvedena pouze jedna odpověď „umím výborně“, a to v oblasti fungování a chodu mateřské školy. Dále se zde opět setkáváme se záporným hodnocením „neumím“ u dvou respondentů.

7. Kompetence profesně kultivující



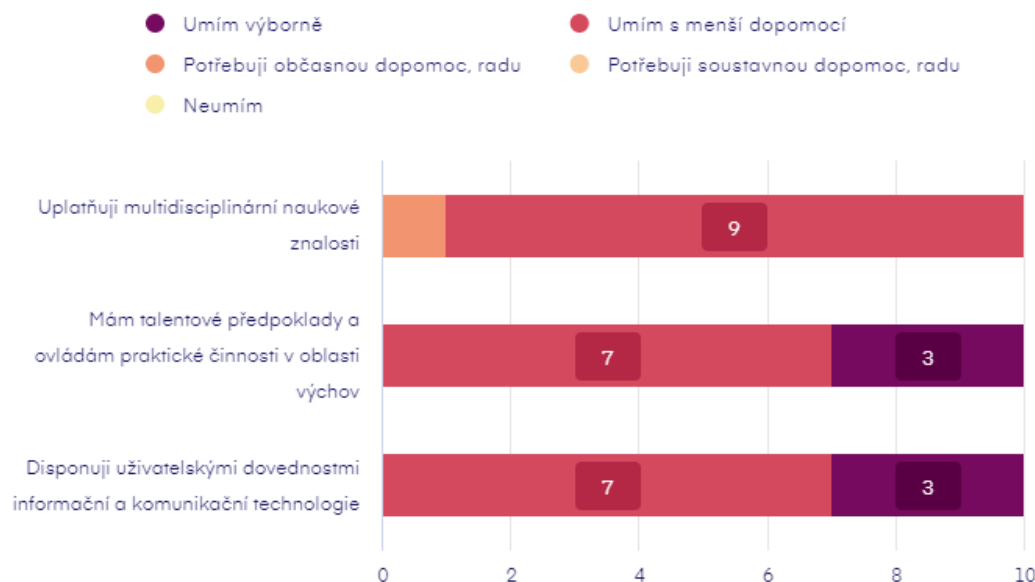
Z výsledků grafu ukazující oblasti profesně kultivujících kompetencí můžeme vyčíst nejlépe hodnocenou oblast a tou je potřeba vlastního rozvoje v zájmové oblasti. S učitelskou profesí velmi blízce souvisí osobní rozvoj. Je chvályhodné, že respondenti mají potřebu i nadále se rozvíjet. Základní činností, kterou může pedagog využívat pro vlastní vývoj je záznam sebereflexe, jež může pedagogovi pomoci kriticky uvažovat nad sebou samým.

Z uvedených odpovědí respondentů lze vyčíst základní přehled týkající se všeobecných znalostí. Doba se stále posouvá a k tomu se vztahují i nové objevy a rozšiřování povědomí toho co již známe. Pedagog by měl dětem předávat aktuální informace, a proto je důležité, aby neustrnul na místě a své vědomosti stále rozšiřoval. S pedagogickou profesí úzce souvisí osobní rozvoj, který je velice podstatný.

Uváděná odpověď „potřebuji soustavnou dopomoc, radu“ se v celé kompetenci vyskytuje málo. Hodnoty všech oblastí neklesnou pod průměr. Nejnižší průměr 3,3 má oblast zaměřující se na schopnost reflexe vlastních potřeb a zájmů dětí.

3.4.2 ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V DUBNU 2021

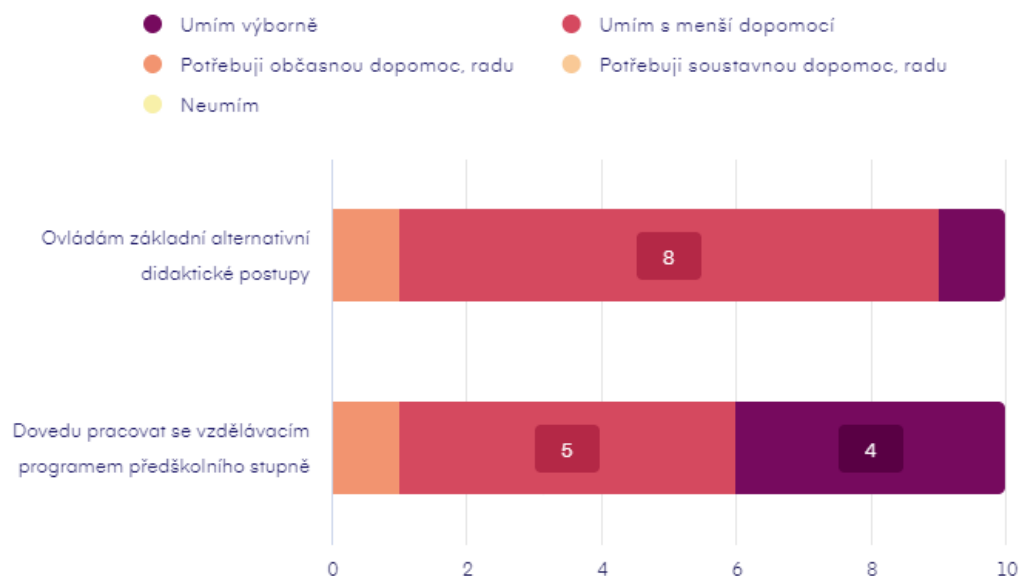
1. Kompetence předmětová



U grafu profesních kompetencí si můžeme povšimnout převažující odpovědi „umím s menší dopomocí“. V oblasti multidisciplinárních naukových dovedností se respondenti cítili v průměru nejméně jistí a také je zde vidět jedinou odpověď „potřebuji občasnou dopomoc, radu“. Přestože má tato oblast nejnižší průměrnou hodnotu, její zvládnutí je přijatelné.

Ve zbylých dvou oblastech uvedli respondenti stejné odpovědi. Z grafu se nedá vyčíst, zda tytéž odpovědi uvedli stejní respondenti. Obě tyto oblasti mají průměrnou hodnotu 4,3. Respondenti tedy uvádějí jako nejlépe zvládnutou oblast tu, při které mohou uplatnit své talentové předpoklady a zvládají praktické činnosti. Druhá oblast se stejnou uvedenou průměrnou hodnotou je zaměřená na zvládnutí práce informačními technologiemi, které může pedagog v mateřské škole použít. Využívání počítačů a chytrých mobilních telefonů se ve školách využívá čím dál tím častěji.

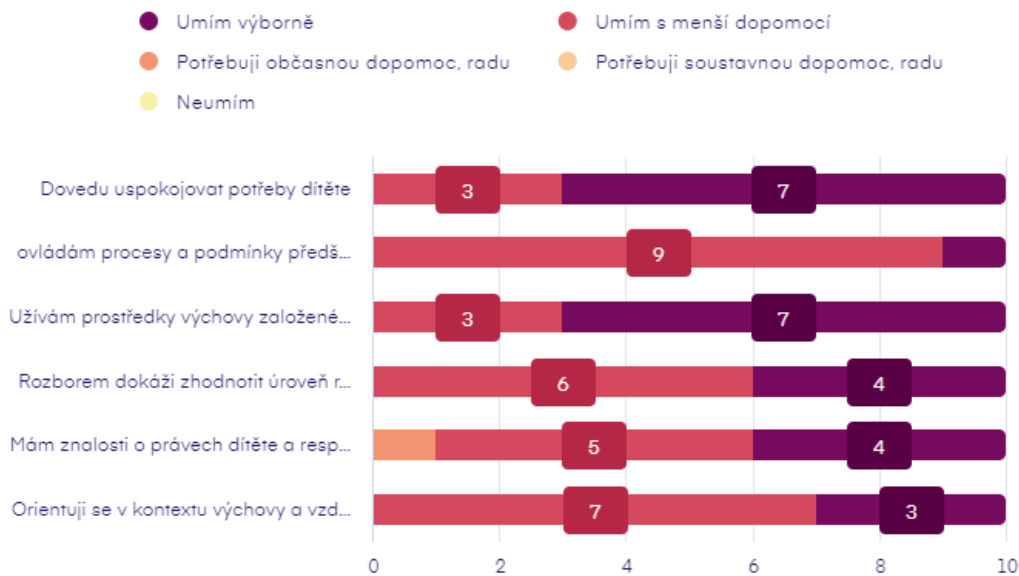
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická



Ve výše uvedeném grafu jsou pouze dvě oblasti, které jsou spojené s didaktickou a psychodidaktickou kompetencí. U oblasti týkající se ovládnutí základních alternativních didaktických postupů uvedla většina respondentů odpověď „umím s menší dopomocí“. Jeden respondent si věří méně než většina a také pouze jediný respondent uvedl její dokonalé zvládnutí. V této oblasti je průměrná hodnota odpovědí respondentů 4,0.

V oblasti zaměřené na práci se vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání stále převažuje odpověď „umím s menší dopomocí“. Můžeme si však všimnout výrazného rozdílu a ten je v odpovědi „umím výborně“. Tuto odpověď zaškrtili tři respondenti navíc oproti předchozí oblasti. Stále je zde však jeden z respondentů, který si v této oblasti věří méně než ostatní. Rozdíl mezi průměrem hodnocení je pouze o tři desetinná místa, jelikož je v této oblasti průměr 4,3.

3. Kompetence pedagogická

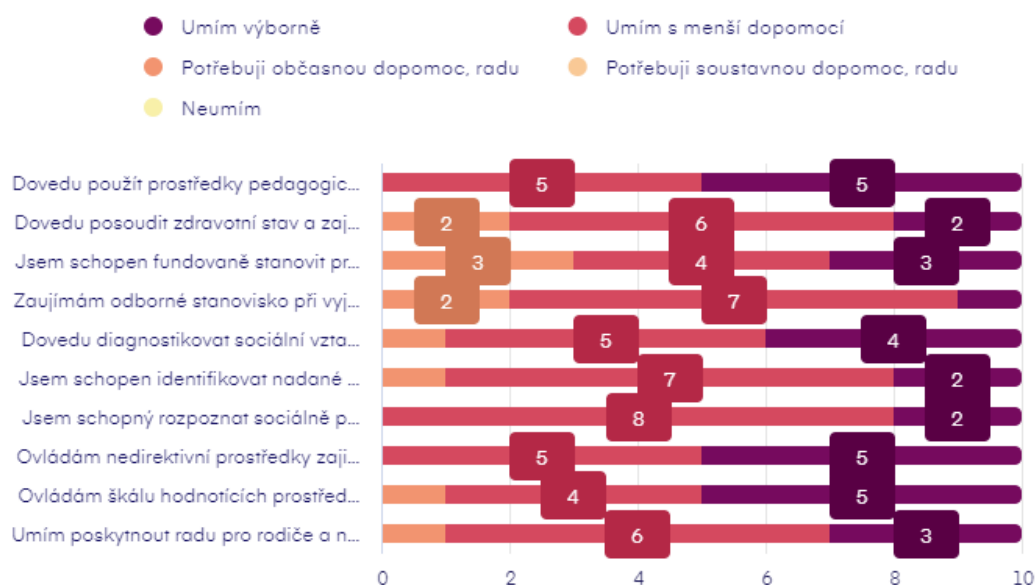


V grafu zabývající se pedagogickou kompetencí, si můžeme všimnout jediné odpovědi „potřebuji občasnou dopomoc, radu“ a to v oblasti znalostí práv dítěte a jejich respektování. Je to zároveň nejnižší uvedená hodnota. Nejzastoupenější odpovědí ve výše uvedeném grafu je „umím s menší dopomocí“.

U oblasti ovládnutí procesů a podmínek předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické tak praktické si můžeme všimnout nejnižší průměrné hodnoty která je 4,1. Jediný z respondentů si je v této oblasti jistý natolik, že označil odpověď „umím výborně“.

Co se týká nejvyšších průměrných hodnot, ty se vyskytují rovnou ve dvou oblastech. S číslem 4,7 jsou nejlépe zvládnuté oblasti týkající se uspokojování potřeb dítěte a užívání prostředků výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitků a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hry.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

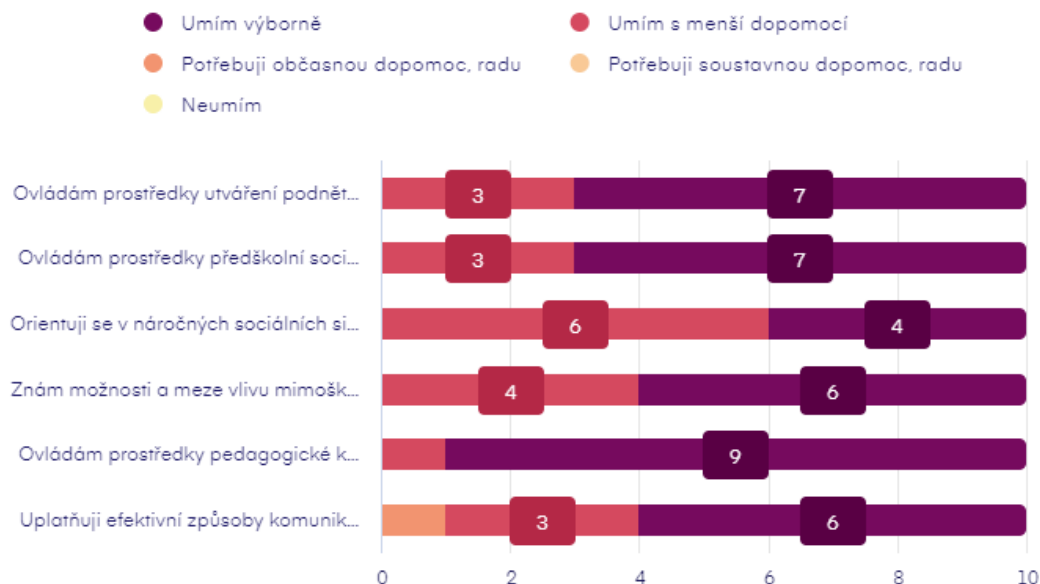


Kompetence didaktická a intervenční má celkově u všech oblastí nejčastěji uvedenou odpověď „umím s menší dopomocí“ a neméně opakovanou odpovědí je „potřebuji občasnou dopomoc, radu“. Není zde uvedena ani jedna z reakcí „potřebuji soustavnou dopomoc, radu“ či „neumím“, které bychom mohli najít u respondentů, kteří by teprve začínali se studiem učitelství pro mateřské školy.

V oblastech zaměřených na schopnost používat pedagogických prostředků diagnostiky a ovládat nedirektivní prostředky zajišťující kázeň ve třídě a umění řešit školní výchovné situace a výchovné problémy se vyskytuje stejná průměrná hodnota: 4,5. Toto číslo ukazuje nejlépe zvládnuté oblasti v dané kompetenci.

Zaujetí odborného stanoviska při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte je oblast, kterou mají respondenti, z didaktické a intervenční kompetence, nejméně zvládnutou. Zde uvedl jediný respondent dokonalé zvládnutí u této oblasti.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

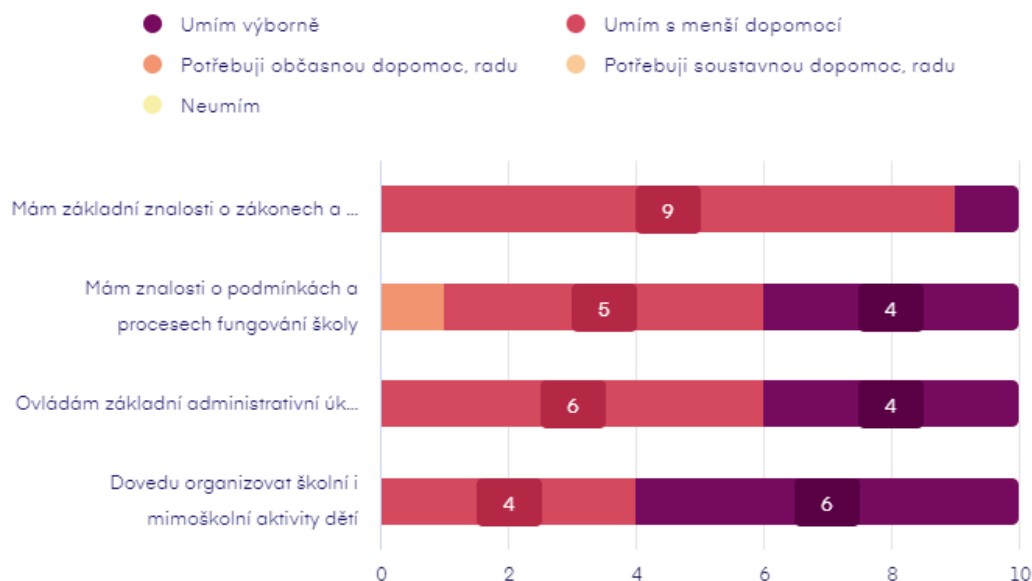


Z grafu týkajícího se sociální, psychosociální a komunikativní kompetence můžeme vyčíst nejmenší hodnocení v oblasti s průměrem 4,4. Tato oblast je zaměřená na orientování se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a schopnostech zprostředkovat jejich řešení. Přestože má tato oblast nejnižší průměrnou hodnotu, respondenti zde uvádějí pouze odpovědi „umím s menší dopomocí“ a „umím výborně“.

Oblast, kterou zvládají respondenti nejlépe, je ovládání prostředků pedagogické komunikace ve třídě/škole. V grafu je viditelné, že jediný respondent uvedl odpověď „umím s menší dopomocí“ a devět respondentů uvádí „umím výborně“.

Celkově jsou u této kompetence uvedené převážně vyšší hodnoty zvládnutí u všech oblastí až na oblast týkající se efektivní komunikace a spolupráce s rodiči, kde jeden z respondentů uvedl „potřebuji občasnou dopomoc, radu“. Tato odpověď je v celém grafu zastoupena pouze jednou.

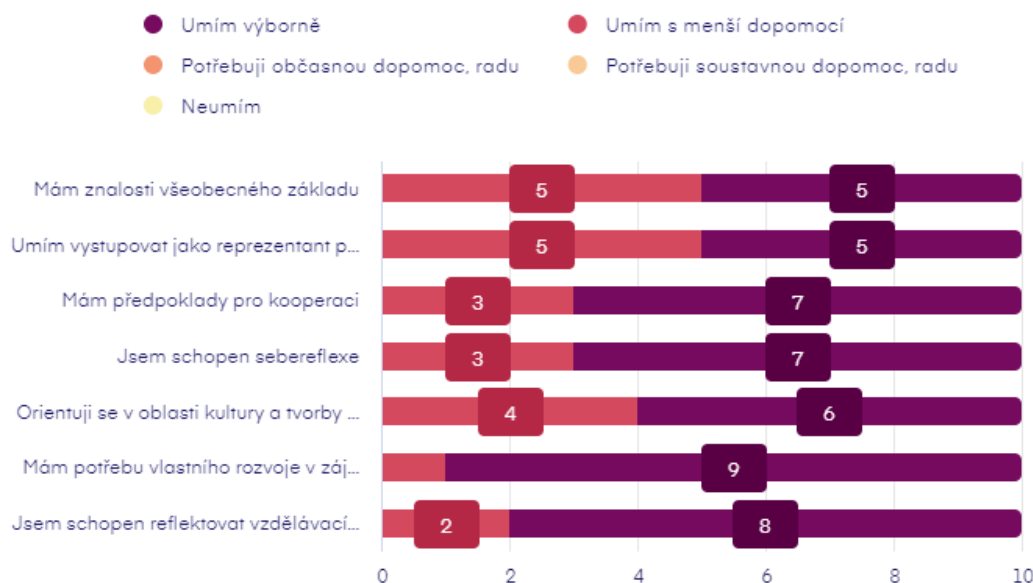
6. Kompetence manažerská a normativní



Na první pohled si můžeme všimnout odpovědi „potřebuji občasnou dopomoc, radu“, která se v celém grafu vyskytuje pouze jednou, a to u oblasti která se vztahuje k znalostem podmínek a procesů týkajících se fungování mateřské školy.

Pokud bychom porovnávaly nejlépe a neméně zvládnuté oblasti, tak lze z grafu lehce vyčíst, že si respondenti nejvíce věří v oblasti týkající se organizování aktivit. Tyto činnosti mohou učitelé nachystat tak, aby se uskutečňovaly v mateřské škole, nebo se může jednat o plánování jakéhokoliv výletu. Snadno poznáme i která oblast z manažerských a normativních kompetencí je u respondentů rozvinutá nejméně. S průměrnou hodnotou 4,1 se jedná o oblast související se znalostí zákonů a dalších dokumentech a normách, které se vztahují k pedagogické profesi.

7. Kompetence profesně kultivující



V uvedeném grafu si můžeme všimnout převažující odpovědi „umím výborně“. Další uváděnou odpovědí je „umím s menší dopomocí“. Jiné než tyto dvě odpovědi se v grafu nenachází. Dle uvedených odpovědí můžeme u kompetence profesně kultivující tvrdit, že respondenti mají všeobecný znalostní přehled, zvládají obhájit své postupy a vystupují jako profesionálové ve svém oboru.

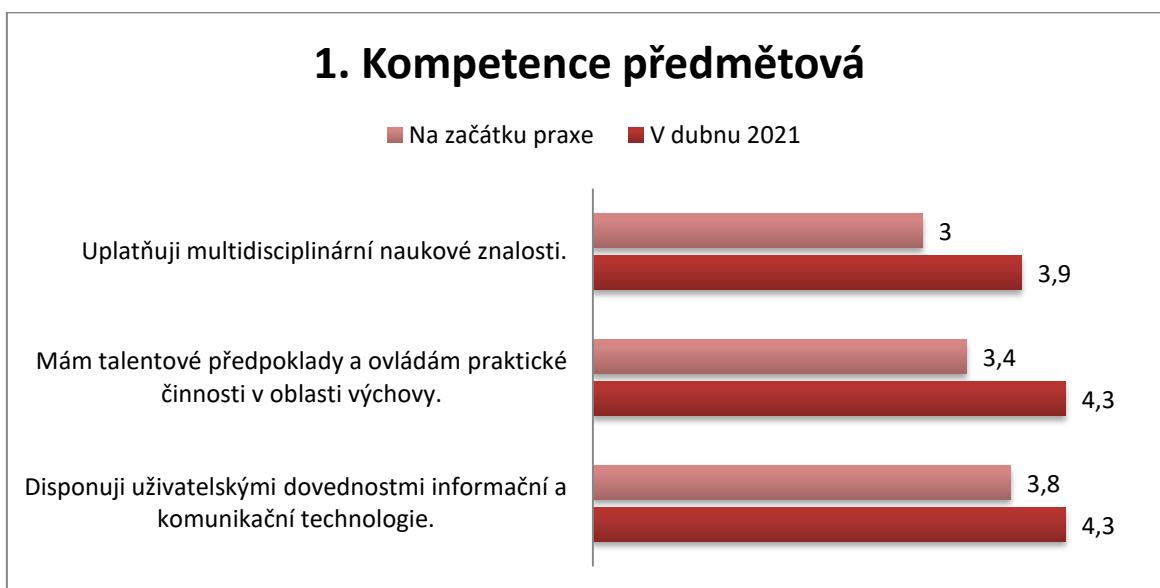
Nejnižší průměrná hodnota se nachází ve dvou oblastech. Uvedená hodnota v oblasti zvládnutého vystupování jako reprezentanta profese a znalostech všeobecného základu je sice nejnižší, ale přesto velmi dobrá, a to 4,5. Respondenti mají již jen malý krok k dokonalému zvládnutí těchto oblastí.

U oblasti týkající se potřebou vlastního rozvoje v zájmové oblasti se setkáme pouze s jednou odpovědí „umím s menší dopomocí“, zbytek respondentů ovládá tuto oblast výborně, má tedy nejvyšší průměrnou hodnotu 4,9.

3.5 SROVNÁVÁNÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

V následující kapitole se pokusíme o srovnání výsledků šetření úrovně profesních kompetencí na začátku vstupu do profese a v současnosti (data z dubna 2021). Pro srovnání jsme využili data z předcházejících kapitol. Pro přehlednost jsme zvolili společné zobrazení výsledků u úrovně profesních kompetencí na začátku praxe a v dubnu 2021 pomocí sloupcových grafů doplněných o aritmetický průměr úrovně sledované kompetence a její součásti.

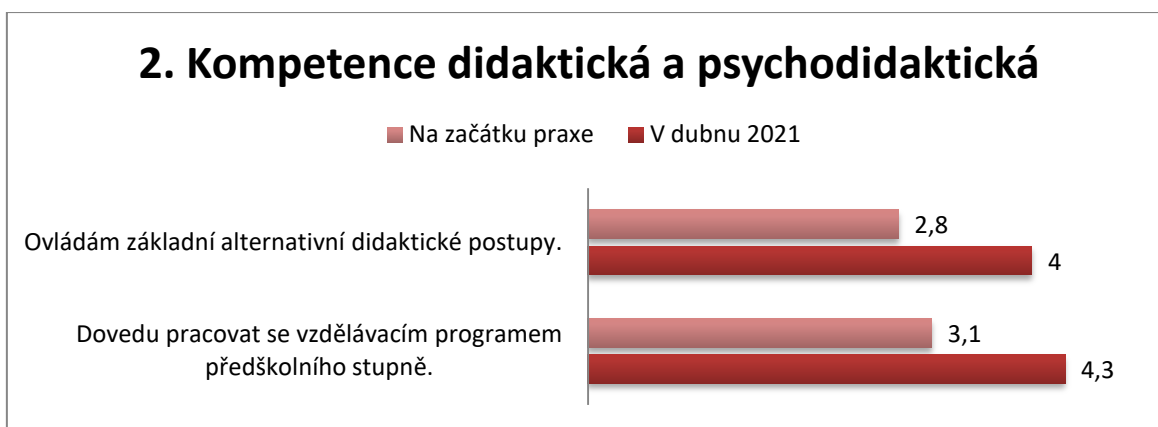
Graf 1 - srovnání míry zvládnutí kompetence předmětové



U předmětové kompetence vidíme progres ve všech oblastech, který je menší než 1. Nejmenší posun je v poslední oblasti, která byla již na začátku praxe nejlépe zvládnutá. Tato oblast se týká dovedností informační a komunikační technologie, pod tímto pojmem si můžeme představit webové stránky mateřské školy a používání různých dorozumivacích aplikací, které se dají stáhnout do počítačů i mobilních telefonů. Již při nástupu do praxe uvedli respondenti celkem obstojné zvládnutí této oblasti a její progres stoupl pouze o 0.5 stupně.

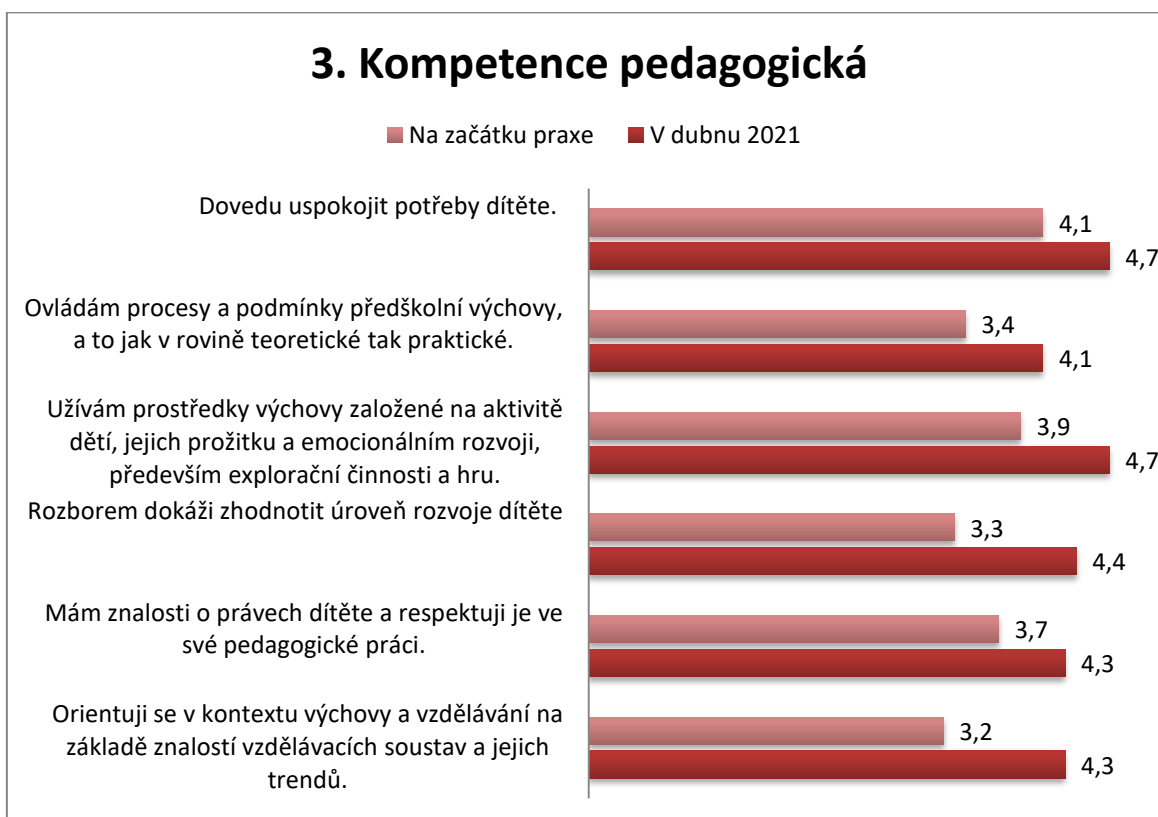
Oblasti týkající se uplatňování mezioborových znalostí a ovládnutí praktických činností zaměřených na výchovu mají viditelný stejný posun, a to o 0,9. První oblast udávající multidisciplinární znalosti, měla nejnižší průměrnou hodnotu na začátku praxe i v dubnu 2021. Respondenti si tedy stále nejméně věří u této oblasti, přestože byl posun větší, než v oblasti související s technologiemi.

Graf 2 - srovnání míry zvládnutí kompetence didaktické a psychodidaktické



Kompetence didaktická a psychodidaktická obsahuje pouze dvě oblasti. Stejně jako při nástupu do praxe uvádějí respondenti lépe zvládnutou oblast práce se vzdělávacím programem předškolního vzdělávání a méně ovládnutou oblastí je práce s alternativními vzdělávacími postupy. Pořadí zvládnutých oblastí se nemění, jelikož progres stoupl o 1,2 stupně.

Graf 3 - srovnání míry zvládnutí kompetence pedagogické

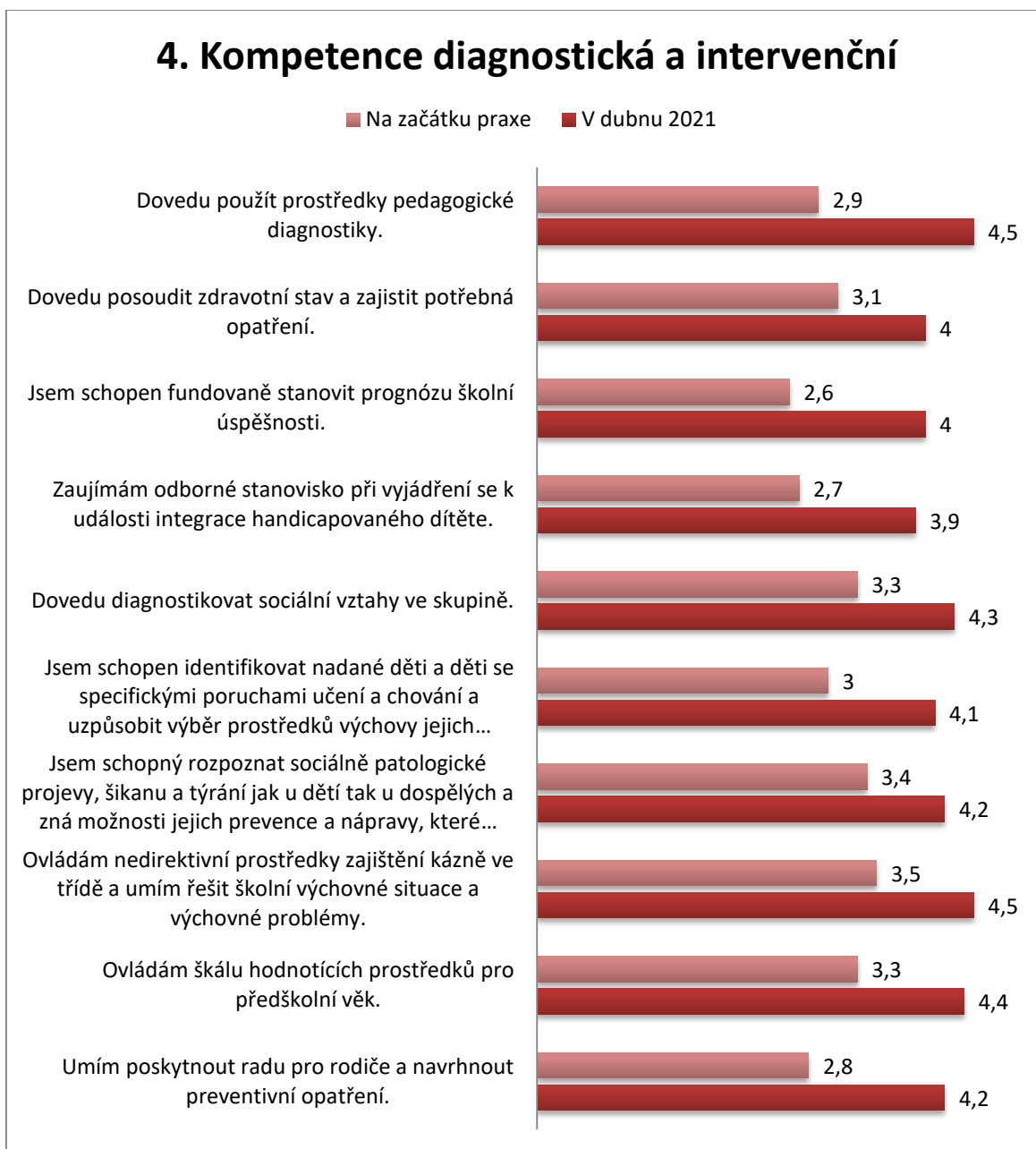


Ve výše uvedeném grafu je patrné, že největší postup se týká dvou oblastí, které byly na začátku praxe nejhůře zvládnuté a tento postup činí zlepšení o 1,1. Jedná se o oblasti

uvádějící schopnost zhodnotit úroveň rozvoje dítětem pomocí rozboru a zaměření se na orientaci v kontextu edukace na základě znalostí postupu vzdělávání a jejich trendů.

Naopak nejmenší posun zaznamenali dvě oblasti, a to o 0,6. První z nich je oblast, ve které si respondenti na začátku věřili nejvíce a i přesto, že je zde malý posun, stále se udržuje oblast uspokojování potřeb dítěte na nejvyšším místě. Druhou oblastí s progresem 0,6 je znalost o právech dítěte a jejich respektování.

Graf 4 - srovnání míry zvládnutí kompetence diagnostické a intervenční



V kompetenci diagnostické a intervenční se progres pohybuje od 0,8 do 1,4. Můžeme všimnout zlepšení ve všech oblastech, kdy průměrné zlepšení činí 1,15. Největší progres

vykazují respondenti v oblasti zaměřené na používání diagnostických prostředků, a to o 1,6. V této oblasti si respondenti věří nejvíce společně s oblastí ovládnání nedirektivních prostředků zajištění kázně ve třídě a schopnosti řešit školní výchovné situace a výchovné problémy (progres 1).

Na začátku praxe si respondenti nejméně věřili v oblastech zaměřené na stanovení prognózy školní úspěšnosti a vyjádření odborného stanoviska při integraci handicapovaného dítěte. I přesto, že je v těchto oblastech patrný nadprůměrný progres (1,4 a 1,2), je v těchto oblastech i nadále nejmenší průměrné hodnocení.

Graf 5 - srovnání míry zvládnutí kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

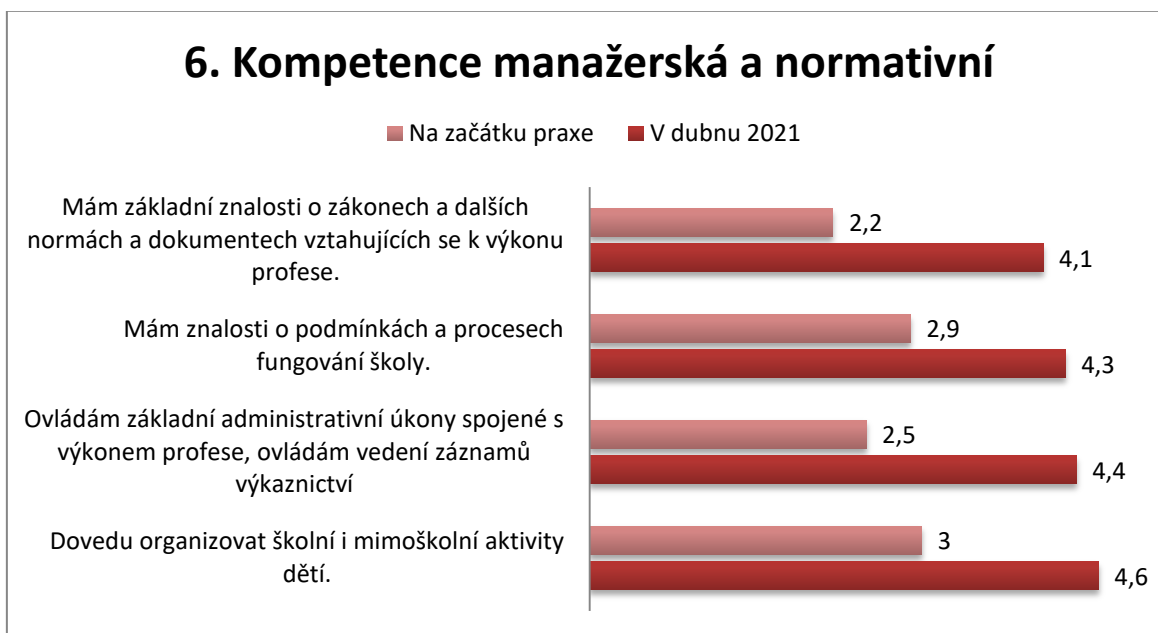


Respondenti u kompetence sociální, psychosociální a komunikativní uvedli, že si na začátku praxe nejméně věřili v oblasti orientace v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu. Přestože v této oblasti respondenti dosáhli největšího pokroku (1,3), zůstává i nadále oblastí s nejmenší průměrnou hodnotou.

Nejmenší progres (0,8) nalezneme v oblasti zaměřené na pozitivní socializaci dětí ve třídě. I přestože je posun takto malý, má tato oblast jeden z nejlepších průměrných hodnot na začátku praxe i v dubnu 2021. Oblast týkající se socializace dětí není jediná, ve které si respondenti po uplynulé době věří více. S hodnotou 4,9 zvládají respondenti nejlépe

komunikaci ve třídě/škole. U této oblasti byl zaznamenán úctyhodný posun 1,1 (druhý největší).

Graf 6 - srovnání míry zvládnutí kompetence manažerské a intervenční

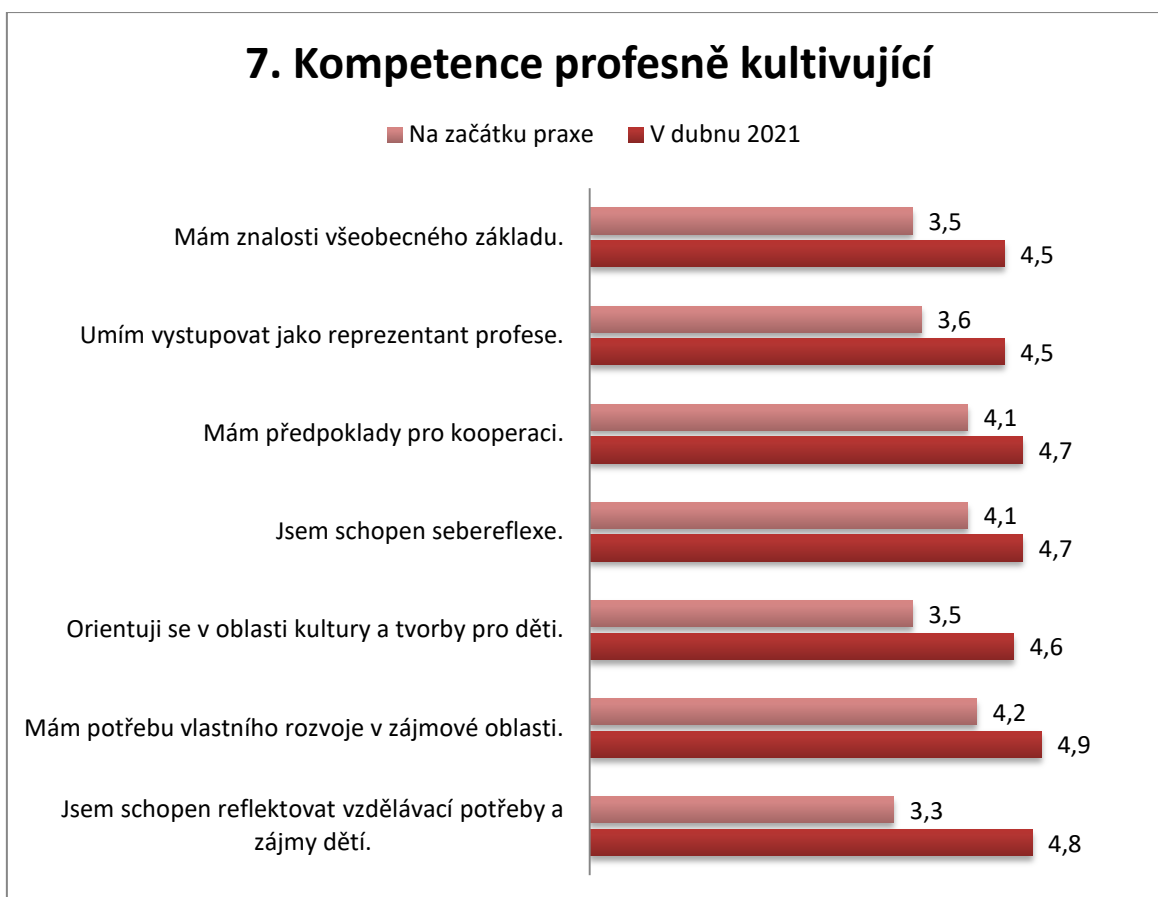


Rozdíly uvedené v grafu jsou větší než u předchozích kompetencí. V kompetenci manažerské a normativní je značný progres v oblasti zaměřené na základní znalosti zákonů a dokumentů o hodnotu 1,9. Stejně hodnoty progresu můžeme najít i v oblasti týkající se ovládání základních administrativních úkonů spojených s výkonem profese.

Důvodem je převážně to, že související činnosti (administrativní, legislativní, plánovací...) je nutné zažít přímo v dlouhodobé každodenní praxi. Kompetence vyžaduje dovednost dlouhodobého plánování, je zde potřeba sledování a průběžné implementace legislativních změn a metodických postupů práce. Důraz je kladen i na týmovou spolupráci s ostatními kolegy a vedením MŠ. Tato oblast je pro začínajícího učitele poměrně náročná.

Stejně jako při nástupu do praxe uvádějí respondenti jako nejlépe zvládnutou oblast schopnost organizace aktivit dětí, kde byl rozdíl posunu 1,6. Nejmenší avšak stále úctyhodný posun (1,4) je v oblasti zaměřené na znalost fungování mateřské školy.

Graf 7 - srovnání míry zvládnutí kompetence profesně kultivujících



Celkově byla tato kompetence nejlépe hodnocená jak na začátku, tak i na konci sledování v dubnu 2021.

Největší progres u kompetence profesně kultivujících je v oblasti dotazující se na schopnost reflexe vzdělávacích potřeb dětí (zvýšení o 1,5). V této oblasti si respondenti věřili na začátku praxe nejméně (3,3) a v dubnu 2021 (4,8) byla, za oblastí týkající se osobního rozvoje (4,9), druhou nejlépe zvládnutou oblastí z celého šetření.

To svědčí o významném posunu v dynamickém plánování a okamžité reflexi, vyhodnocování každé z edukačních situací a zprostředkování zpětné vazby sobě i dětem.

Naopak nejmenší posun v úrovni rozvoje oblasti této kompetence jsme zaznamenali dvě, a to schopnost kooperace a schopnost sebereflexe, které byly již na počátku praxe respondenty uvedeny jako nejlépe zvládnuté (obě 4,1 na začátku a 4,7 v dubnu 2021). Tyto oblasti mají stále velmi dobré průměrné hodnocení. Obě oblasti, to znamená schopnost kooperace a sebehodnocení, jsou průběžně rozvíjeny již během studia jako součást výstupů z teoretických i praktických předmětů.

3.6 ANALÝZA A POSUN V ROZVOJI KOMPETENCÍ

Na následujících stránkách se pokusíme srovnat výsledky dosažených úrovní profesních kompetencí při vstupu do praxe a v současnosti (duben 2021) a zdůvodnit posun v úrovni rozvoje kompetencí s oporou o každodenní profesní zkušenost respondentek. Pozitivní dopad na posun v rozvoji profesních kompetencí doložíme i analýzou souvisejícího vzdělávacího obsahu předmětů studijního plánu třetího ročníku studia.

Oblasti	Na začátku praxe	V dubnu 2021	Rozdíl
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví.	2,5	4,4	1,9
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese.	2,2	4,1	1,9
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky.	2,9	4,5	1,6
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.	3	4,6	1,6
Jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí.	3,3	4,8	1,5
Umím poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.	2,8	4,2	1,4
Jsem schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti.	2,6	4	1,4
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy.	2,9	4,3	1,4
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení.	3,1	4,4	1,3
Ovládám základní alternativní didaktické postupy.	2,8	4	1,2
Dovedu pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně.	3,1	4,3	1,2
Zaujímám odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte.	2,7	3,9	1,2
Rozborem dokážu zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti.	3,3	4,4	1,1
Ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk.	3,3	4,4	1,1

Ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole.	3,8	4,9	1,1
Orientuji se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů.	3,2	4,3	1,1
Jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem.	3	4,1	1,1
Orientuji se v oblasti kultury a tvorby pro děti.	3,5	4,6	1,1
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině.	3,3	4,3	1
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.	3,5	4,5	1
Ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí.	3,7	4,7	1
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.	3,5	4,5	1
Mám znalosti všeobecného základu.	3,5	4,5	1
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti.	3,6	4,6	1
Uplatňuji multidisciplinární naukové znalosti.	3	3,9	0,9
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchovy.	3,4	4,3	0,9
Dovedu posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření.	3,1	4	0,9
Umím vystupovat jako reprezentant profese.	3,6	4,5	0,9
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru.	3,9	4,7	0,8
Jsem schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji.	3,4	4,2	0,8
Ovládám prostředky předškolní socializace dětí, dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi.	3,9	4,7	0,8
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové oblasti.	4,2	4,9	0,7
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické tak praktické.	3,4	4,1	0,7
Dovedu uspokojit potřeby dítěte.	4,1	4,7	0,6
Mám předpoklady pro kooperaci.	4,1	4,7	0,6
Jsem schopen sebereflexe.	4,1	4,7	0,6

Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci.	3,7	4,3	0,6
Disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.	3,8	4,3	0,5

Legenda:

Kompetence předmětová

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Kompetence pedagogická

Kompetence diagnostická a intervenční

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Kompetence manažerská a normativní

Kompetence profesně kultivující

Největší posun (rozdíl) míry dosažené kompetence na vstupu do praxe a v současnosti je patrný u kompetence manažerské a normativní. Důvodem je převážně to, že související činnosti (administrativní, legislativní, plánovací...) je nutné zažít přímo v dlouhodobé každodenní praxi. Jejich oporu najdeme i v teoretických předmětech profesního základu (předškolní pedagogika, metodika předškolního vzdělávání...), ale jejich praktická aplikace je odvislá od konkrétních realizací v dané MŠ a cíleně jsou rozvíjeny až během souvislé praxe.

Na dalších místech v pořadí posunu rozvoje kompetencí se objevují činnosti s kompetencí diagnostická, intervenční a kompetence profesně kultivující. Pozitivní dopad tohoto posunu spatřujeme ve vysoké potřebě každodenních diagnostických a evaluačních činností v rámci edukace v MŠ. Předměty zaměřené na rozvoj těchto kompetencí jsou ve studijním plánu zařazeny převážně do posledních ročníků studia, kde je možnost efektivní opory a provazby se zkušenostmi z výstupových a souvislých praxí (pedagogická diagnostika, speciální pedagogika, metodika předškolního vzdělávání...).

V první třetině tabulky se objevují také činnosti související s rozvojem kompetence didaktické a psychodidaktické, což jasně dokládá potřebu každodenního a zároveň komplexního plánování edukačních činností.

Centrální část tabulky ukazuje posun v rozvoji především v kompetenci diagnostické a intervenční, pedagogické a sociální, psychosociální a komunikativní. Tyto kompetence spolu neodmyslitelně a úzce souvisí z důvodu potřeby cílené komunikace jako prostředku sdělování a zároveň reflexe a hodnocení výsledků edukace. Významný podíl na rozvoji kompetence sociální mají i předměty psychologie. Další předměty mající díl na zvýšení úrovně všech výše zmíněných kompetencí jsou ty, které se zabývají didaktikou v daných

oborech (didaktika výtvarných činností, didaktika přírodních věd, didaktika hudební výchovy...).

V závěrečné části tabulky je patrný již nižší, nicméně ne nevýznamný, posun v rozvoji kompetence předmětové, pedagogické a některých složek kompetence profesně kultivující. Tento výsledek bylo možné očekávat z důvodu zařazení předmětů předškolní pedagogika a oborové předměty jako je rozvoj logického a matematického myšlení, jazyková výchova v předškolním věku a člověk a svět.

3.7 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ

Z výsledků dotazníkového šetření jsme sestavili otázky pro polostrukturovaný rozhovor, které zpřesňují interpretaci výsledků šetření a přinášejí konkrétní příklady dosažení úrovně dané kompetence. V šetření jsme se zaměřili na tyto oblasti:

1. Co mi na začátku praxe činilo největší potíže?
2. Jak a s pomocí koho jsem tyto potíže zvládla?
3. V čem vidím svůj největší progres?
4. Jaké dostupné prostředky k osobnímu rozvoji jsem již použila?
5. Plánuji v blízké době využít některý z dostupných prostředků pro osobní rozvoj?
6. Vedla jsem si jako začínající pedagog pedagogický deník či záznam sebereflexe?
A v čem mi pomohl?

K jednotlivým oblastem jsme získali následující odpovědi, které se pokusíme souborně shrnout a doložit konkrétními výroky jednotlivých respondentů. „*Utváření profesních kompetencí probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. Přípravným vzděláváním je myšleno získání nejen teoretických, ale i praktických znalostí.*“ (Syslová, 2013, s. 45). I z toho jsme v naší bakalářské práci analyzovali studijní plán pregraduálního vzdělávání učitelů MŠ a proces vstupu do profese s oporou o analýzu rozhovorů se začínajícími učiteli.

K otázce 1. „Co mi na začátku praxe činilo největší potíže?“ každá z respondentek uvedla jiný důvod a jiné příklady vstupních problémů. První respondentka uvedla komunikaci s rodiči a řešení problémů u dětí. Ze začátku měla i problémy s hlasivkami a to z důvodu zvyšování hlasu. Nyní už klima a kázeň ve třídě zvládá lépe a naučila se

i zřetelněji formulovat pokyny a zdůrazňovat klíčové informace. Lépe reaguje i na zpětnou vazbu od žáků. V posunu se odráží progres v kompetenci komunikativní, osobnostně kultivující, sociální a intervenční.

Respondentka dále uvedla dva příklady komunikace s rodiči, na nichž je patrné, že se reakce rodičů nedá předvídat dopředu. První situace nastala ve chvíli, kdy jedno z dětí upadlo na schodech a zranilo se. Začínající učitelka se celý den připravovala na konfrontaci s rodičem a bála se reakce při oznámení dané nehody. Maminka dítěte přijala zprávu v klidu a pouze učitelce odpověděla „*Ona je nemotorná, to je v pohodě.*“. Následně respondentka uvedla rozhovor s maminkou, která byla rozhněvaná, jelikož si její dítě během bobování roztrhlo kalhoty. Nechápala její reakci a nedokázala na ni reagovat, jelikož v šatně mají na nástěnce rodiče vyvěšenou poznámku, ať dětem do školky dávají pouze takové oblečení, které si mohou ušpinit či jinak poničit.

Druhá respondentka uvádí jako největší potíže strach z nedostatečné autority u dětí a zvládnutí organizace připravených činností. Komunikace, jako taková, jí nečinila nesnáze ani na začátku profese. Sama sebe vidí jako osobu, která nemá problémy s dorozumíváním se v jakékoliv situaci. „*Já jsem komunikativní člověk, takže jsem si vlastně s každým komunikací vždycky našla.*“ Při práci a rozhovorech s dětmi vidí klady v jejich upřímném chování a jednání, kdy umí narovinu vyjádřit, že se jim něco nelíbí. Práce s dětmi jí již nedělá potíže a uvádí posun u kompetence pedagogické a kompetence sociální, psychosociální a komunikativní.

Důvodem rozdílných odpovědí a zkušeností vidíme i v rozdílné profesní přípravě. První z respondentek absolvovala střední pedagogickou školu a své znalosti prohloubila na FPE. Druhá respondentka zkušenosti a praxi ze střední pedagogické školy nemá a své zkušenosti má pouze z prvních dvou ročníků FPE. „*Já jsem sem nastupovala vlastně z ekonomický střední, takže pro mě to bylo něco nového.*“

Při zamyšlení se nad druhou otázkou „*Jak a s pomocí koho jsi tyto potíže zvládla?*“ obě respondentky shodně uvedly jako největší pomoc podporu a rady od učitelek z mateřských škol, ať už během praxe, kdy tyto problémy pociťovaly nejvíce, tak i po nástupu do vlastních tříd. „*Asi za pomocí mentorů na praxích, protože mi vždycky říkali, že každý dítě je jiný, s každým se musí jinak pracovat a že když se prostě pro děti vymyslí zábavný program tak vždycky to ty děti ohromí a dodávalo mi víc sebevědomí.*“ Tyto rady se nejčastěji týkaly toho, jak se v určité situaci zachovat. Jako například chování u dětí, kdy dokázat přiznat chybu a zvládnout si udělat srandu sama ze sebe. Je zde viditelný růst

týkající se pedagogické a komunikativní kompetence na příkladu řešení potíží s učitelkami s delší dobou praxe a lepší a kvalitnější komunikace s dětmi.

V rozhovoru jsme se dostaly i k otázce vnímání autority začínajícího učitele ze strany rodičů a pedagogů. První respondentka popisuje problémy související s jejím věkem, jelikož je v mateřské škole nejmladší. S postupem času se postoje kolegů i rodičů zlepšily. Druhá respondentka si nevšimla, že by její věk ovlivnil chování ze strany rodičů. Co však zmínila, je přístup ředitelky mateřské školy, která ji bere jako vzor pro ostatní kolegyně, jelikož studuje vysokou školu.

Co se týká otázky největšího progresu, uvádí první z respondentek posun v kompetenci pedagogické, přesněji ve schopnosti improvizace a reagování na potřeby dětí při pracovních činnostech. Ze střední školy (SPgŠ) byla respondentka zvyklá naplánovat si činnosti dopředu, tak jak přesně půjdou za sebou, a následně je s dětmi uskutečnit v dané podobě a pořadí. Aktivitu pro děti plánuje stále dostatečně dopředu, klade však větší důraz na potřeby a nálady dětí v danou chvíli. A je schopna vzdělávací obsah a činnosti přizpůsobit novým podnětům. *„Protože já vždycky měla připravený ten den, který jsem si udělala a když vidím, že ten den mám připravený sice na..., ale ty děti nemají náladu dělat například řečovku no tak prostě děláme pohybovku.“* Druhá respondentka vidí svůj největší progres ve vytváření vzdělávacích programů, plánů a ve zvládnutí samostatného vedení třídy. Jako příklad uvádí rozvoj v předmětové kompetenci, plánování činností tak, aby obsahovaly mezipředmětové vztahy.

Obě respondentky na čtvrtou otázku související s prostředky k osobnímu rozvoji uvedly návštěvu školení či webinářů zaměřených na rozvoj profesních kompetencí. Tyto kurzy zajišťovala mateřská škola, ve které učitelky pracují.

První respondentka navštívila školení vztahující se ke koronavirové pandemii na téma, jak předškolní dítě vnímá smrt. Důvodem účasti na tomto školení bylo úmrtí jednoho z rodičů u třech dětí ve třídě. Tento seminář se jí velice líbil a pomohl jí k dalšímu posunu v rozvoji didaktické a intervenční kompetence. *„Já jsem vůbec jako nevěděla jak reagovat, protože jedno dítě bylo uzavřené, bylo takové apatické, nechtělo jíst, nechtělo s náma dělat řízené činnosti, nic. Bylo dost smutný, takový jako hodně uzavřený do sebe. Jo a jenom jsem na třídě 3-4 roky. A jedno dítě bylo zase naopak strašně veselý a běhalo... Takže tady to si myslím, že mi hodně pomohlo.“* Dále zmínila účast na školení s názvem „Učitelka v mateřské škole v keramické dílně“, kde byla přítomnost povinná.

Webinářů neboli seminářů v internetovém prostředí, se zúčastnila druhá z respondentek ve dvou případech. Jeden z nich byl zaměřený na práci s moderními technologiemi a druhý na aktivity venku a na zahradě. Osobně se respondentka zúčastnila semináře, který se týkal jarních příprav pro děti zaměřených na hudební činnosti v mateřské škole. Na tomto semináři učitelům předváděli, jak učit děti novou písničku krok po kroku. Každý ze seminářů u začínající učitelky rozvinul jinou kompetenci. Druhý webinář zaměřený na práci s technologiemi, spadá pod kompetenci pedagogickou a přímo souvisí s poslední oblastí uvedenou v dotazníkovém šetření.

Budoucí účast na dalších seminářích a kurzech mi potvrdily obě respondentky. V některých mateřských školách mají přítomnost povinnou, ale začínající učitelky spíše uvedly zájem o další sebevzdělávání. První respondentka se chystá na logopedický kurz a druhá na kurz angličtiny. U páté otázky jsme se dostaly i ke studiu odborných knih, kdy první respondentce v září nastoupí do třídy dítě, které se pohybuje pouze na kolečkovém křesle. Přes letní prázdniny má učitelka v plánu samostudium v rozvoji diagnostické a intervenční kompetence. *„O tom si určitě budu muset něco zjistit, protože jsem to nezažila ani na jedné praxi, ani na střední, ani na vysoké škole a moc si to tedy neumím představit, abych řekla pravdu.“*

U poslední otázky „Vedla jsem si jako začínající pedagog pedagogický deník či záznam sebereflexe? A v čem mi pomohl?“ uvedla druhá respondentka, že si vede záznamy sebereflexe tak, jak se to naučila při studiu na ZČU. Díky těmto záznamům vnímá posun v osobnostně kultivující kompetenci a i nadále bude v zápisech pokračovat. První respondentka si žádné sebereflektivní poznámky nevede, má však povinnost, jako začínající učitel, odevzdávat evaluace integrovaných bloků. Tyto záznamy jí napomohly při rozvoji manažerských a normativních kompetencí.

Ke konci rozhovorů jsem získala od obou učitelek zpětnou vazbu k dotazníkovému šetření, kterého se účastnily. Uvedly nadšení při porovnávání pokroku ve všech kompetencích.

3.8 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI

Z obou forem výzkumného šetření, tj. z dotazníků a i rozhovorů vyplívá pozitivní progres v rozvoji jednotlivých kompetencí a tento progres je odvislý od míry a kvality pedagogických zkušeností před i v průběhu studia na FPE. Poměrně vysoká míra rozvoje profesních kompetencí se ukázala v prvním dotazníkovém šetření při vstupu respondentek do profese u kompetence pedagogické a profesně kultivující. Především oblast uspokojení potřeb dětí, schopnost kooperace a sebereflexe (dosažená průměrná hodnota 4,1), oblast potřeby vlastního rozvoje (dosažená průměrná hodnota 4,2 při vstupu do profese) a oblasti užívání prostředků výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji (3,9).

Kompetence s největší mírou rozvoje na konci dotazníkového šetření byly prokázány u největšího počtu oblastí kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, jako příklad uvádíme oblasti nejlépe hodnocené: *Ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole* a *Ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí* (dosažená výsledná hodnota 4,9 a 4,7). Za zmínku stojí i progres u obou oblastí o minimálně jeden stupeň (1,1 a 1,0). Stejně jako na začátku výzkumného šetření (při vstupu do profese) byla pozitivně hodnocena kompetence profesně kultivující, i na konci sledovaného období se tato kompetence a její oblasti ukazují jako vysoce hodnocené, příkladem uveďme oblast: *Jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí* (dosažená výstupní hodnota 4,8 s progresem 1,5). Tato skutečnost je o to významnější, že reflexe patří k nejnáročnějším kategoriím edukačního procesu. Důvod lze spatřovat ve výroku respondentky rozhovoru: „...po dobu praxe jsem si vedla záznamy sebereflexe tak, jak jsem se to naučila při studiu na ZČU. Díky těmto záznamům vnímám posun v profesně kultivující kompetenci a i nadále budu v zápisech pokračovat.“

Největší progres v rozvoji jednotlivých kompetencí jsme zaznamenali u kompetence manažerské a normativní, kompetence diagnostické a kompetence profesně kultivující. Progres u kompetence manažerské a normativní je zřejmý, jelikož se studenti během studia a primárních forem praxí (náslechová, výstupová praxe) s administrativními a legislativními kroky setkávají minimálně. Celkový progres u kompetence diagnostické a profesně kultivující je velmi potěšující, neboť diagnostika a reflexe komplexně propojuje proces celé edukace. A vyžaduje již velkou míru zkušenosti a schopnosti analýzy edukačních situací. ...

Výsledky dotazníkového šetření jsme podrobily zpřesnění provedením dvou rozhovorů se začínajícími učitelkami. V polostrukturovaném rozhovoru jsme se respondentek ptaly na obtíže spojené s nástupem do profese, na způsob zvládnutí těchto potíží, na celkový posun, který během praxe samy zaznamenaly a na oporu během studia na FPE (zhodnocení a analýza obsahu jednotlivých předmětů studijního plánu a jejich přínos pro rozvoj jednotlivých kompetencí). Kromě předmětů praxe se jako nejpřínosnější ukázaly metodiky předškolního vzdělávání a didaktiky jednotlivých oborů. Přínos v progresu diagnostické kompetence a profesně kultivující lze také přisoudit předmětům speciální pedagogiky a předškolní pedagogiky, které jsou zařazeny v závěru studia. Do úrovně rozvoje profesních kompetencí též vstupuje vystudování a zkušenost z praxí na SPgŠ.

Oblasti, ve kterých cítily respondentky největší potřebu podpory při vstupu do profese, byla efektivní komunikace s rodiči. Z toho vyplívá potřeba cílené pregraduální přípravy právě v této oblasti (předmět zabývající se komunikací, zkoušení a rozbor různých komunikačních situací...).

3.9 SHRNU TÍ POSTUPU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DISKUSE NAD POUŽITOU METODOLOGIÍ

Původním záměrem zaměření výzkumného šetření bylo zpracování obsahové analýzy reflektivních pedagogických deníků a šetření úrovně rozvoje profesních kompetencí začínajících učitelek MŠ v Plzni, Chebu a Rakovníku. Z důvodu koronakrize a průběžného zavírání mateřských škol, spojování tříd, nemoci dětí či učitelů nemohl být v plné míře původní záměr realizován. Proto byla obsahová analýza reflektivních pedagogických deníků nahrazena pouze dotazníkovým šetřením rozvoje profesních kompetencí při vstupu učitelek do praxe a úrovni profesních kompetencí v dubnu 2021. Tím je zdůvodněn i nízký počet respondentů dotazníkového šetření (10).

V rámci výzkumného šetření byly tedy použity následující metody: dotazníkové šetření, polostrukturovaný rozhovor a obsahová analýza studijního plánu Učitelství pro mateřské školy.

Z výsledků dotazníkového šetření byly sestaveny okruhy pro polostrukturovaný rozhovor, který pomohl zpřesnit výsledky dotazníkového šetření. Obsahová analýza studijního plánu sloužila pro zdůvodnění a interpretaci dat zjištěných dotazníkovým šetřením a byla zahrnuta a využita při konstrukci otázek do rozhovoru.

Nízký počet respondentů dotazníkového šetření snižuje výpovědní hodnotu odpovědí a nelze je takto zobecnit. Doplněním o rozhovory a oporu v analýze studijního plánu se podařilo tento důsledek alespoň částečně eliminovat.

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat úroveň získaných profesních kompetencí u začínajícího učitele a prokázat posun v rozvoji profesních kompetencí v prvním roce praxe.

K naplnění tohoto cíle napomohla teoretická komparace odborných zdrojů a publikací vydaných k tomuto tématu a především provedení a vyhodnocení dat výzkumného šetření opírající se o zpracování dat dotazníkového šetření doplněná a zpřesněná vyhodnocením výsledků polostrukturovaných rozhovorů.

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na analýzu posunu v rozvoji kompetence předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní a profesně kultivující. U všech těchto kompetencí byl prokázán progres v jejich rozvoji a dosažené úrovni. Největší progres jsme zaznamenali u kompetence manažerské a normativní, kompetence diagnostické a kompetence profesně kultivující. Zjišťování míry dosažených profesních kompetencí bylo realizováno při vstupu respondentek do praxe a znovu v dubnu 2021. Mezi nejvíce rozvinuté, na počátku profesní praxe, patřily kompetence profesně kultivující a kompetence pedagogická. Nejvyšší úroveň kompetencí na konci šetření jsme zaznamenali u kompetence profesně kultivující a sociální, psychosociální a komunikativní.

Doložení pozitivního progresu jednotlivých kompetencí bylo následně ověřeno a zpřesněno polostrukturovaným rozhovorem. Výsledky rozhovoru potvrdily důležitost profesní přípravy studentů učitelství v teoretické i praktické rovině. Součástí práce je i analýza studijního plánu Učitelství pro mateřské školy na FPE ZČU v Plzni a propojení obsahu jednotlivých kompetencí s obsahy vzdělávacích předmětů studijního plánu, včetně předmětů praxí.

Výstupy bakalářské práce ukazují a potvrzují nutnost promyšleného propojování teorie a praxe, sebereflexe a osobní angažovanosti.

RESUMÉ

Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat úroveň získaných profesních kompetencí u začínajícího učitele a prokázat posun v rozvoji profesních kompetencí v prvním roce praxe.

Ke splnění tohoto cíle napomohla komparace odborných zdrojů a především provedení a vyhodnocení dat výzkumného šetření. Bylo provedeno dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli MŠ.

Výzkumné šetření analyzovalo posun v rozvoji kompetence předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní a profesně kultivující. U všech těchto kompetencí byl prokázán progres v jejich rozvoji a dosažené úrovni. Největší progres jsme zaznamenali u kompetence manažerské a normativní, kompetence diagnostické a intervenční a profesně kultivující. Zjišťování míry dosažených profesních kompetencí bylo realizováno při vstupu respondentek do praxe a znovu v dubnu 2021. Mezi nejvíce rozvinuté na počátku profesní praxe patřily kompetence profesně kultivující a kompetence pedagogická. Nejvyšší úroveň kompetencí na konci šetření jsme zaznamenali u kompetence profesně kultivující a sociální, psychosociální a komunikativní.

Doložení pozitivního progresu jednotlivých kompetencí bylo následně ověřeno a zpřesněno polostrukturovaným rozhovorem. Výsledky rozhovoru potvrdily důležitost profesní přípravy studentů učitelství v teoretické i praktické rovině. Součástí práce je i analýza studijního plánu Učitelství pro mateřské školy na FPE ZČU v Plzni a propojení obsahu jednotlivých kompetencí s obsahy vzdělávacích předmětů studijního plánu, včetně předmětů praxí.

Výstupy bakalářské práce ukazují a potvrzují nutnost promyšleného propojování teorie a praxe, sebereflexe a osobní angažovanosti.

Klíčová slova: profesní kompetence, profesní kompetence učitele MŠ, rozvoj profesních kompetencí, začínající učitel MŠ, rozvoj profesních kompetencí začínajícího učitele MŠ.

RESUME

The aim of this thesis was to analyse the level of acquired professional competence of a beginner teacher as well as proving the progress in development of professional competence in the first year of teaching practice.

The methods used to accomplish this task were comparison of scholarly sources and especially conducting a survey and analysing the collected data. The survey, aimed at beginner kindergarten teachers, consisted of a questionnaire and a semistructured interview.

The survey focused on the development progress in these fields of competence: subjects, didactics, psychodidactics, pedagogy, diagnostics and intervention, social, psychosocial, communication, managerial and normative competence and profession cultivation. The progress of development was proven in all of these fields of competence, most notably in managerial and normative competence, diagnostics and intervention and profession cultivation. The levels of professional competences of the respondents were first analysed when starting the teaching practice and then again in April 2021. The highest registered progress in the beginning of the practice was in profession cultivation and pedagogical competence, and the highest progress at the end of the survey was in profession cultivation, social, psychosocial and communicative competence.

Evidence of the positive progress in each competence was supplied and clarified by the semistructured interview. The results of the interview confirmed the importance of professional preparation for students of teaching in both theory and practice. Included in the thesis is an analysis of the study plan of Kindergarten teaching on FPE ZČU in Pilsen and the combination of each competence's contents and the contents of the subjects of education in the study plan, including the teaching practice subjects.

The thesis results show and confirm the importance of a coherent combination of theory, practice, self-reflection and personal engagement.

Keywords: professional competence, professional competence of a kindergarten teacher, development of professional competence, beginner kindergarten teacher, development of professional competence of a beginner kindergarten teacher.

SEZNAM LITERATURY

MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi. 2.*, dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2010. Manažer. ISBN 978-80-247-2339-6.

NELEŠOVSKÁ, A.; ŠMELOVÁ, E. Obor učitelství pro mateřské školy z pohledu inovativních změn. In JANÍK, T.; KNECHT, P.; NAJVAROVÁ, V. (eds.) *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno : Paido, 2007, s. 61-73. ISBN 978-80-7315-153-9.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Projektování v mateřské škole*. V Olomouci: Hanex, 2004. ISBN 80-85783-44-4.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

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

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

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

TOMKOVÁ, Anna. *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

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

Internetové zdroje:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících - Příručka pro personální agendu a odměňování zaměstnanců. *Obsah - Příručka pro personální agendu a odměňování zaměstnanců* [online]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004

PŘÍLOHY - ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ PŘI VSTUPU DO PRAXE

Oblasti	Na začátku praxe	V dubnu 2021	Rozdíl
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové oblasti.	4,2	4,9	0,7
Dovedu uspokojit potřeby dítěte.	4,1	4,7	0,6
Mám předpoklady pro kooperaci.	4,1	4,7	0,6
Jsem schopen sebereflexe.	4,1	4,7	0,6
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru.	3,9	4,7	0,8
Ovládám prostředky předškolní socializace dětí, dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi.	3,9	4,7	0,8
Ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole.	3,8	4,9	1,1
Disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.	3,8	4,3	0,5
Ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí.	3,7	4,7	1
Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci.	3,7	4,3	0,6
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti.	3,6	4,6	1
Umím vystupovat jako reprezentant profese.	3,6	4,5	0,9
Orientuji se v oblasti kultury a tvorby pro děti.	3,5	4,6	1,1
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.	3,5	4,5	1
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.	3,5	4,5	1
Mám znalosti všeobecného základu.	3,5	4,5	1
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchovy.	3,4	4,3	0,9
Jsem schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují.	3,4	4,2	0,8
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické tak praktické.	3,4	4,1	0,7

Jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí.	3,3	4,8	1,5
Rozborem dokáži zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti.	3,3	4,4	1,1
Ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk.	3,3	4,4	1,1
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině.	3,3	4,3	1
Orientuji se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů.	3,2	4,3	1,1
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení.	3,1	4,4	1,3
Dovedu pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně.	3,1	4,3	1,2
Dovedu posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření.	3,1	4	0,9
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.	3	4,6	1,6
Jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem.	3	4,1	1,1
Uplatňuji multidisciplinární naukové znalosti.	3	3,9	0,9
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky.	2,9	4,5	1,6
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy.	2,9	4,3	1,4
Umím poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.	2,8	4,2	1,4
Ovládám základní alternativní didaktické postupy.	2,8	4	1,2
Zaujímám odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte.	2,7	3,9	1,2
Jsem schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti.	2,6	4	1,4
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví.	2,5	4,4	1,9
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese.	2,2	4,1	1,9

ÚROVEŇ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V DUBNU 2021

Oblasti	Na začátku praxe	V dubnu 2021	Rozdíl
Ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole.	3,8	4,9	1,1
Mám potřebu vlastního rozvoje v zájmové oblasti.	4,2	4,9	0,7
Jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí.	3,3	4,8	1,5
Ovládám prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuji bezpečí dětí.	3,7	4,7	1
Užívám prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru.	3,9	4,7	0,8
Ovládám prostředky předškolní socializace dětí, dovedu působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi.	3,9	4,7	0,8
Dovedu uspokojit potřeby dítěte.	4,1	4,7	0,6
Mám předpoklady pro kooperaci.	4,1	4,7	0,6
Jsem schopen sebereflexe.	4,1	4,7	0,6
Dovedu organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.	3	4,6	1,6
Orientuji se v oblasti kultury a tvorby pro děti.	3,5	4,6	1,1
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na děti.	3,6	4,6	1
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky.	2,9	4,5	1,6
Ovládám nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.	3,5	4,5	1
Uplatňuji efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.	3,5	4,5	1
Mám znalosti všeobecného základu.	3,5	4,5	1
Umím vystupovat jako reprezentant profese.	3,6	4,5	0,9
Ovládám základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládám vedení záznamů a výkaznictví.	2,5	4,4	1,9
Orientuji se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen zprostředkovat jejich řešení.	3,1	4,4	1,3
Rozborem dokáži zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti.	3,3	4,4	1,1

Ovládám škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk.	3,3	4,4	1,1
Mám znalosti o podmínkách a procesech fungování školy.	2,9	4,3	1,4
Dovedu pracovat se vzdělávacím programem předškolního stupně.	3,1	4,3	1,2
Orientuji se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a jejich trendů.	3,2	4,3	1,1
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve skupině.	3,3	4,3	1
Mám talentové předpoklady a ovládám praktické činnosti v oblasti výchovy.	3,4	4,3	0,9
Mám znalosti o právech dítěte a respektuji je ve své pedagogické práci.	3,7	4,3	0,6
Disponuji uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie.	3,8	4,3	0,5
Umím poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.	2,8	4,2	1,4
Jsem schopný rozpoznat sociálně patologické projevy, šikanu a týrání jak u dětí tak u dospělých a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují.	3,4	4,2	0,8
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese.	2,2	4,1	1,9
Jsem schopen identifikovat nadané děti a děti se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobit výběr prostředků výchovy jejich možnostem.	3	4,1	1,1
Ovládám procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické tak praktické.	3,4	4,1	0,7
Jsem schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti.	2,6	4	1,4
Ovládám základní alternativní didaktické postupy.	2,8	4	1,2
Dovedu posoudit zdravotní stav a zajistit potřebná opatření.	3,1	4	0,9
Zaujímám odborné stanovisko při vyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte.	2,7	3,9	1,2
Uplatňuji multidisciplinární naukové znalosti.	3	3,9	0,9