

# Sebehodnocení učitelek mateřských škol

Kristýna Kostecká

---

Bakalářská práce  
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky  
akademický rok: 2014/2015

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Kostecká**  
Osobní číslo: **H12398**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sebehodnocení učitelek mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

**Vymezení teoretických východisek z oblasti pedagogické evaluace, autoevaluace a sebehodnocení pedagogických pracovníků.**  
**Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**BURKOVIČOVÁ, Radmila. Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-403-0.**

**LAŽOVÁ, Ladislava. Mateřská škola komunikuje s rodiči: výměna informací, řešení problémů. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0378-0.**

**MAJERČIKOVÁ, Jana. Profesionální zdatnost (self-efficacy) studentů učitelství a učitelův spolupracovat s rodiči. V Bratislavě: Univerzita Komenského v Bratislavě, 2012. ISBN 978-80-223-3345-0.**

**PRŮCHA, Jan. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.**

**SYSLOVÁ, Zora. Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. 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.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

**22. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015

  
doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20. 2. 2015

*Kosteček* .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje tématu Sebehodnocení učitelek mateřských škol. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části je uvedeno vysvětlení pojmů sebehodnocení a sebereflexe učitelky mateřské školy. Dále se zabývá v teoretické rovině jednotlivými kompetencemi učitelek mateřských škol. Také je zde zmíněn důležitý dokumentu Kompetentní učitel 21. Století - Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. Tento dokument je rozdělený na sedm oblastí, které jsou stěžejní pro práci MŠ. Tyto oblasti jsou v teoretické části popsány. V praktické části je popsán zrealizovaný výzkum kvantitativního typu. Pro tento výzkum byla použita metoda dotazník. Výzkum byl zaměřen na sebehodnocení učitelek MŠ a obsahuje zjištěná data.

**Klíčová slova:** učitel, kompetence, sebehodnocení, sebereflexe, Kompetentní učitel 21. století -Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA

## **ABSTRACT**

The topic of my bachelor thesis is the following: Self-Evaluation of Kindergarten Teachers. The work on this thesis has consisted in an extensive practical part which is complemented by a theoretical part. The theoretical part includes definitions of the terms “self-evaluation” and “self-reflection” of a kindergarten teacher. Further on, it lists and explains in detail competencies of a kindergarten teacher. In this regards, the thesis draws on a key document entitled “Competent Teacher of the 21st Century” which serves as an international pedagogical quality framework and has been developed by the International Step by Step Association (ISSA). This document focuses on seven areas which are the core areas of kindergarten teachers’ work. The thesis provides a thorough description of each of these areas. The practical part of my thesis brings detailed information about a quantitative research that I carried out. For the purposes of this research, I employed the method of a questionnaire survey. In my survey, I focused on the issue of self-reflection of kindergarten teachers and my thesis presents and explains my findings.

**Keywords:** teacher, competence, Self-evaluation, Self-reflection, Competent Educators of the 21st Century"- „ISSA’s International Professional Quality Framework“

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytla v průběhu zpracování této práce. Také děkuji celé moji rodině za podporu a učitelkám v oslovených mateřských školách za vstřícnost.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
<b>1 SOUČASNÉ POJETÍ UČITELKY A JEJÍCH KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>13</b>
1.1 POJETÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	13
1.2 POJETÍ KOMPETENCÍ .....	15
<b>2 SEBEHODNOCENÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>18</b>
2.1 VYBRANÉ NÁSTROJE A METODY SEBEHODNOCENÍ.....	20
2.1.1 Hospitace.....	20
2.1.2 Hodnotící zprávy .....	20
2.1.3 Profesionální portfolio .....	21
2.1.4 Videotrénik interakcí.....	22
2.1.5 Sebereflektivní dotazník.....	24
<b>3. OBLASTI SEBEHODNOCENÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....</b>	<b>25</b>
3.1 KOMUNIKACE.....	26
3.2 HODNOCENÍ A PLÁNOVÁNÍ .....	27
3.3 UČEBNÍ PROSTŘEDÍ .....	28
3.4 INKLUZE, ROZMANITOST A DEMOKRATICKÉ HODNOTY .....	29
3.5 RODINA A KOMUNITA .....	30
3.6 PROFESNÍ ROZVOJ – 3.7 VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE.....	31
<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>34</b>
<b>3 DESIGN PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>35</b>
<b>4 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>36</b>
<b>5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>37</b>
5.1 CHARAKTERISTIKA SOUBORU RESPONDENTEK .....	37
5.2 VÝSLEDKY SEBEHODNOCENÍ UČITELEK ZA JEDNOTLIVÉ OBLASTI .....	38
5.2.1 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Komunikace.....</i>	<i>38</i>
5.2.2 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Hodnocení a plánování .....</i>	<i>40</i>
5.2.3 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Vzdělávací strategie .....</i>	<i>41</i>
5.2.4 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Učební prostředí .....</i>	<i>43</i>
5.2.5 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty .....</i>	<i>44</i>
5.2.6 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Rodina a komunita .....</i>	<i>46</i>
5.2.7 <i>Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Profesionální rozvoj .....</i>	<i>47</i>
5.3 CELKOVÉ SEBEHODNOCENÍ UČITELEK V OBLASTECH VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU .....	48
5.3.1 Shrnutí získaných hodnot.....	49
5.4 ZÁJEM UČITELEK O DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	50
5.4.1 Individuální oblasti sebevzdělávání .....	51
5.5 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	52
5.5.1 Hypotéza č. 1.....	52
5.5.2 Hypotéza č. 2.....	54



<b>6</b>	<b>LIMITY PRŮZKUMU .....</b>	<b>56</b>
<b>7</b>	<b>SHRnutí VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....</b>	<b>57</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>58</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>59</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>64</b>
	Tabulka č. 2 Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Komunikace. ....	64
	Tabulka č. 11 tabulka s výsledky individuálních oblastí sebevzdělávání .....	64
	<b>SEZNAM PŘÍLOH: .....</b>	<b>66</b>

## ÚVOD

Pro psaní mojí bakalářské práce jsem si vybrala téma Sebehodnocení učitelek mateřských škol. Každý den se dostáváme do situací, v rámci kterých zpětně provádíme sebereflexi. Sami pro sebe hodnotíme, jak jsme v dané situaci jednali. Jedná se o neuvědomělou sebereflexi. Pro práci učitelky mateřské školy má však velký význam sebereflexe záměrná.

Povolání učitelky mateřské školy je krásná, ale také velmi zodpovědná a po mnoha stránkách náročná práce. Na učitelky mateřských škol jsou kladeny stále větší požadavky. Sebehodnocení proto považujeme za důležitou, přínosnou a nezbytnou součást práce učitelky mateřské školy.

Učitelka mateřské školy ovlivňuje děti celou svojí osobností a stává se pro ně vzorem a průvodcem na cestě za poznáním. Zastává ve své práci nejen důležitý a zodpovědný úkol. Proto, aby mohla provádět správné hodnocení dětí, je důležité, aby dokázala správně hodnotit svoje každodenní působení v mateřské škole.

Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit teoretická východiska z oblasti pedagogické evaluace, autoevaluace a sebehodnocení pedagogických pracovníků. Dále je cílem vymezit teoretická východiska z oblastí výchovně vzdělávacího procesu, která jsou určena Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA. Jedná se o tyto oblasti: Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze rozmanitost a demokratické hodnoty, Plánování a hodnocení, Výchovně vzdělávací strategie, Učební prostředí, Profesní rozvoj. Jedna z kapitol bakalářské práce bude pojednávat o profesních kompetencích učitelek mateřských škol. V teoretické části se budeme zabývat sebereflexí a sebehodnocením učitelek mateřských škol. V teoretické části přiblížíme seberefektivní nástroje, které mohou být využity k efektivnějšímu sebehodnocení učitelek mateřských škol.

V praktické části bakalářské práce zjišťujeme prostřednictvím dotazníku, jak se učitelky mateřských škol hodnotí v oblastech výchovně vzdělávacího procesu, kterými se podrobněji zabýváme v teoretické části. Zjišťujeme, v jakých oblastech mají učitelky mateřských škol zájem se sebevzdělávat. Pro získání dat k bakalářské práci jsme si zvolili metodu dotazníku. Dotazníky budou rozdány v dostupných mateřských školách ve Zlínském a Jiho-moravském kraji.

Vybrané dotazníky budou komplexně zpracovány, anonymně vyhodnoceny. Získaná data budou interpretována v přehledných tabulkách.

Jak již sám název bakalářské práce napovídá, rozhodli jsme se v celé práci používat pojem učitelka, protože učitelky v ČR výrazně převažují, pokud jde o oblast předškolního vzdělávání. To však neznamená, že tato práce není vykonávána také učiteli, nebo že pro ně není vhodná. Podle posledních výsledků Českého statistického úřadu v České republice v mateřských školách pracuje 99,5% učitelek a 0,5 % učitele (ČSÚ©2015). V pedagogickém slovníku jsou uvedeny nejčastější důvody, proč si muži nevybírají povolání učitel mateřské školy. Jedná se o tyto důvody: nízké platy, malá možnost kariérního růstu, nízká společenská prestiž (Průcha a kol., 2009, s. 326). Do výzkumu byly zapojeny jen učitelky z některých mateřských škol Jihomoravského a Zlínského kraje.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SOUČASNÉ POJETÍ UČITELKY A JEJÍCH KOMPETENCÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

## 1.1 Pojetí učitelky mateřské školy

Být učitelkou mateřské školy je krásné, ale náročné a velmi zodpovědné povolání. Každá učitelka je v první řadě jedinečnou a neopakovatelnou osobností. Učitelka se stává „reprezentantkou“ mateřské školy a to převážně při interakci s dětmi, v rámci denní komunikace s rodiči dětí a také při další spolupráci s kolegy či různými odborníky. Dosti často učitelky po čase přijmou své povolání jako poslání. V dnešní době jsou však na učitelky a učitele všech stupňů škol kladeny stále vyšší požadavky. To potvrzuje také Vašutová, která uvádí: „*Být učitelem znamená přijmout zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost mladé generace, za její přípravu pro život a budoucí povolání. Učitelství již nelze považovat za pouhé poslání, ale za náročnou odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy.*“ (Vašutová, 2007, s. 7)

E. Opravilová navrhla soubor vlastností a rysů, který by mohl být charakteristický pro úspěšné pedagogické působení učitelek mateřských škol. Domnívá se, že pro úspěšné pedagogické působení učitelek je důležité, aby měly vysoce kladný vztah k dětem, dále uvedla, že je důležité, aby učitelky dokázaly s dětmi i rodiči vhodně komunikovat a v komunikaci byly pro děti vzorem. Dále považuje za důležité, aby měly učitelky osvojený smysl pro spolupráci a dokázaly nést za svá rozhodnutí zodpovědnost. Jednou z důležitých vlastností každé učitelky je spolehlivost. Učitelka má v mateřské škole velkou zodpovědnost za svěřené děti. Je důležité, aby učitelka jednala při práci s dětmi velice trpělivě a s ohledem na jedinečnost každého dítě. Pro práci učitelky mateřské školy je také důležitá organizační schopnost a získané vzdělání, které je nezbytné pro vykonávání tohoto povolání. S ohledem na požadované mnohostranné vlastnosti, schopnosti, dovednosti učitelek mateřských, které se v průběhu praxe u učitelek dále rozvíjí a zdokonalují. K tomu jim pomáhá jejich sebehodnocení a následná sebevýchova, které podporují stále trvajícím proces utváření osobnosti pedagoga. (Opravilová, 1985, s. 236-237)

V pedagogickém slovníku je učitel definován následovně: „*Obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326)

Ve společnosti zastáváme v průběhu života a socializace různé role. Učitelka mateřské školy zastává také roli ženy, občanky České republiky a může také zastávat roli matky či sestry. V rámci praxe zastává další role, které vyplývají z jejího každodenního působení v mateřské škole. Může se jednat o tyto role: Každá učitelka je **osobností** s jedinečným přístupem k dětem. Každá učitelka by měla být pro děti **autoritativním a respektujícím partnerem**. Učitelka je dětem **pomocníkem a rádcem** při jejich učení a vzdělávání se, poznávání světa. Učitelka je dětem **vzorem a modelem člověka** s určitými vnitřními hodnotami a postoji. Učitelka je při komunikaci a interakci s dětmi, rodiči „**reprezentantkou**“ vzdělávací instituce. Učitelka by měla být odborníkem na znalosti, dovednosti z oblasti předškolní pedagogiky. (Gavora, 2005, s. 16)

## 1.2 Pojetí kompetencí

V oblasti vzdělávání je u nás pojem kompetence vymezen mnoha odborníky. „*Profesní kompetence tedy postihují odborné předpoklady či způsobilosti požadované pro úspěšný výkon profese. Formují se postupně nejdříve, v přípravě na profesi se utváří jejich nezbytné jádro a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností a dalším vzdáváním.*“ (Vašutová, 2007, s. 28).

J. Vašutová podrobně vymežila specifické kompetence, které se cíleně vztahují k profesi učitelů na jednotlivých stupních škol. Její kategorizace se skládá z těchto sedmi kompetencí: Kompetence předmětová, Kompetence didaktická a psychodidaktická, Kompetence pedagogická, Kompetence diagnostická a intervenční, Kompetence sociální psychosociální a komunikační, Kompetence manažerská a normativní, Kompetence profesně a osobnostně kultivující. Při tvorbě kategorizace sedmi oblastí Vašutová vycházela ze čtyř pilířů, které vymežil Delors (1996). Delors vymežil tyto pilíře: **učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být**. Pro učitelky mateřských škol jsou jednotlivé kompetence rozpracovány následovně: (Horka, Syslová, 2011, s. 86)

### 1. Kompetence předmětová

Učitel disponuje znalostmi z oboru předškolní pedagogiky a jí příbuzných věd, a to v takovém rozsahu a hloubce, které umožňují kvalitně vykonávat jeho profesi. Při své práci umí do praxe přenášet poznatky příslušných vědních oborů, které mohou s prací učitele MŠ souviset. Jsou to např. znalosti jazykové, matematické, přírodovědné, vlastivědné. Má adekvátní teoretické a praktické znalosti v oblasti hudební, výtvarné. (Vašutová, 2007 in Horka, Syslová, 2011, s. 86)

### 2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel má znalosti o rámcově vzdělávacím programu a dovede s tímto programem pracovat. Dokáže poznatky z tohoto programu aplikovat při tvorbě školního vzdělávacího programu či programu jednotlivých tříd. Je schopen tento program přizpůsobovat individuálním potřebám dětí a specifikům třídy či dané MŠ. Učitel využívá v praktické rovině strategie výchovy a učení a dokáže při své práci tyto strategie propojit s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty. Ovládá teorii hodnocení dětí a v praxi používá tato hodnocení

s ohledem na individuální a vývojové odlišnosti dětí. (Vašutová, 2007 in Horka, Syslová, 2011, s. 86)

### **3. Kompetence pedagogická**

Základem této kompetence jsou znalosti procesu a podmínek výchovy jak v rovině teoretické, tak také praktické. Učitel zde využívá získaných znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Umí se orientovat v aktuálních vzdělávacích soustavách a sleduje současné trendy v oblasti předškolního vzdělávání. Při své práci podporuje vlastní aktivitu dětí a klade důraz na emocionální rozvoj a individualitu dítěte v oblasti zájmové a volní. Důležitým faktorem této kompetence je znalost pedagoga o právech dítěte. Učitel respektuje tato práva při výkonu své práce. (Vašutová, 2007 in Horka, Syslová, 2011, s. 86)

### **4. Kompetence diagnostická a intervenční**

Základem této kompetence jsou znalosti z oblasti pedagogické diagnostiky, vývojové psychologie a psychologie osobnosti, dále také patopsychologie a speciální pedagogiky. Učitel používá při své práci prostředky pedagogické diagnostiky s ohledem na individuální zvláštnosti či předpoklady dětí. Dovede diagnostikovat děti se specifickými poruchami učení či chování a případně také děti výrazně nadané. Na základě této diagnózy umí učitel určit adekvátní prostředky výchovy při různých činnostech a bere ohledy na individuální možnosti dětí. Učitel rozpozná známky šikany, sociálně patologické projevy či známky týrání a zná možnosti prevence a nápravy. Dokáže v takových situacích zprostředkovat odbornou pomoc. Ví, jak si nedirektivním způsobem zajistit kázeň ve třídě a umí vyřešit školní výchovné situace a problémy. (Vašutová, 2007 in Horka, Syslová, 2011, s. 86 - 87)

### **5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikační**

Základem této kompetence jsou znalosti z oboru sociální psychologie a pedagogiky, sociologie výchovy, sociální a pedagogické komunikace, dramatické výchovy a dále také českého jazyka a rétoriky. Učitel má zájem na vytvoření dobrého a příznivého klimatu třídy – vytváří příznivé a bezpečné prostředí ve třídě a podporuje pozitivní sociální vztahy mezi dětmi. Ovládá prostředky socializace a umí je uplatňovat v praxi. Má přehled o sociálním prostředí školy i mimo školu, orientuje se ve vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků, sourozenců a popř. médií na děti a dokáže vyhodnotit kladné, popř. záporné znaky těchto vlivů. Teoretické poznatky z oblasti pedagogické komunikace umí používat v praxi ve tří-



dě, dokáže kvalitně a efektivně komunikovat s kolegy, rodiči a odbornými pracovníky (Vašutová in Horka, Syslová, 2011, s. 86 - 87)

## 6. Kompetence manažerská a normativní

Základem této kompetence jsou znalosti z oblasti školské legislativy, znalosti základů školského a třídního managementu a zkušenosti z pedagogické praxe. Učitel ovládá základní znalosti o zákonech, normách a dokumentech, které se k výkonu jeho profese vztahují. Ovládá základní administrativní úkony spojené s agendou dětí, jejich vzdělávacích pokroků, umí vést záznamy a třídní dokumentaci, dokáže si zorganizovat potřebný výchovně -vzdělávací proces a naplánovat aktivity v rámci třídy, školy nebo také aktivity mimoškolní. Učitel je vlastní práce v týmu. (Vašutová in Horka, Syslová, 2011, s. 86 - 87)

## 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Základem této kompetence je znalost profesní etiky učitele MŠ, přehled o všeobecně vzdělávacích a výchovných předmětech a zkušenosti z praxe. Učitel má kvalitní znalosti všeobecného rozhledu, které dokáže vhodně používat při práci s dětmi. Své znalosti z oblasti kulturní, politické, právní či ekonomické dokáže vhodně přenášet na děti. Na základě osvojených zásad profesní etiky učitele MŠ vystupuje jako dobrý reprezentant této profese. Své pedagogické postupy i názory si umí obhájit a podložit je kvalitní argumentací. Při své práci uplatňuje proces sebereflexe na základě autodiagnostiky a autoevaluace. Učitel umí reagovat na vzdělávací potřeby a zájmy dětí. Sleduje změny výchovně-vzdělávacích podmínek a dokáže na tyto změny reagovat. (Vašutová, in Horka, Syslová, 2011, s. 86 - 87)

Z. Syslová pohlíží na kompetence následovně: „*Kompetence jsou způsobilosti, které pedagog potřebuje ke svému povolání.*“ *Model neboli soubor těchto předpokladů k vykonávání specifických činností je nutné definovat na základě toho, co učitel dělá, jaké činnosti vykonává, nikoliv na základě jeho vlastností.*“ ( Syslová, 2012, s. 8)

## 2 SEBEHODNOCENÍ UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

V současné společnosti jsou na učitelky mateřských škol kladeny nové a náročnější požadavky. Jak uvádí Průcha: „*v dnešní době se na bedra učitelů nakládají další a nové úkoly, s nimiž si společnost a leckterí rodiče neumějí poradit a očekávají řešení od nebohých učitelů*“ (Průcha, 2002, s. 7). Tato slova nám mohou jen potvrdit, jak je sebehodnocení práce učitelek mateřských škol dnes důležité. Každý člověk je jedinečnou osobností a proto u každého z nás bude proces sebehodnocení probíhat jinak. E. Urbanovská uvádí: „*proces sebereflexe má dualitní charakter – jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního poznávání. Obsah sebereflexe zahrnuje tedy uvědomování si vlastních myšlenek, názorů, pocitů vztahu k sobě samému, vlastního chování, hodnocení, oceňování aj*“ (Urbanovská, 2002, s. 151).

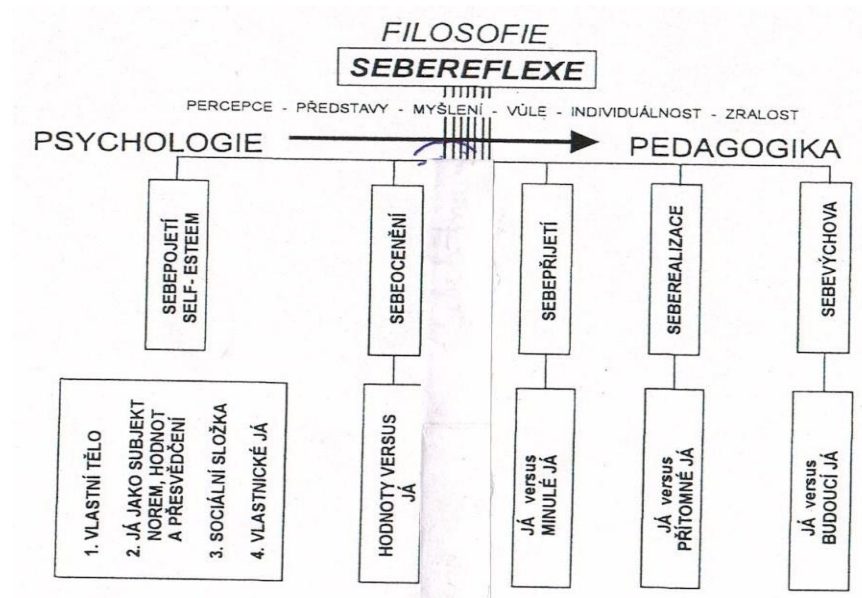
Vlastní sebehodnocení jedince probíhá formou sebekontroly a objektivního poznávání. Objektivní poznávání nám ukazuje, jak moc dokážeme být k sobě při sebehodnocení upřímní (Syslová, 2012, s. 9). Ne každý jedinec se dokáže přiměřeně sebehodnotit. V takovém případě je jeho sebehodnocení nějak narušené. Sebehodnocení jedince není totožné s jeho skutečnou hodnotou a neodpovídá ani hodnocení od okolí. Jedinec se tedy buď sebezpřeceňuje nebo sebezpodceňuje (Kohoutek, 1997, s. 10). Jak jsme si již uvedli, oba typy sebehodnocení jsou chybné. Sebezpřeceňující učitel může být natolik přesvědčený o svém jednání, že přehlédne své chyby. Sebezpodceňující učitel naopak bude nalézat chyby v každém svém chování, jednání a to i v jednání, které bylo správné. (Čáp, 1993, s. 385) Pro učitelky mateřských škol je důležité, aby jejich sebehodnocení bylo přiměřené a pomáhalo jim hledat směr v rozvoji jejich práce a celkové osobnosti. E. Petlák vymezuje sebereflexi jako: „*vnitřní proces, který pomáhá jedinci uvědomit si své chování, myšlení, názory a postoje, je neoddělitelnou součástí práce učitele a pomáhá mu optimalizovat a zefektivnit výchovně vzdělávací proces*“ (Petlák, 2004 in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56).

Pro nás je důležité vymezit si sebereflexi v pedagogické činnosti, kterou popsal V. Švec následovně: „*sebereflexí v tomto případě budeme rozumět uvědomování si svých (učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací*“ (Švec, 1996, s. 76-77).

Sebereflexe hraje v práci učitelky mateřské školy důležitou roli a plní několik významů. E. Petlák vymežil tyto významy učitelovy sebereflexe: přispívá k efektivnosti práce, pomáhá odhalovat případné důsledky působení, přispívá k neformálnímu a soustavnému sebevzdělávání, dává učiteli prostor k ověřování nových metod. Práce učitele se stále zefektivňuje a není rutinní. (Petlák, 2000, s 98.)

V odborné literatuře jsou často uváděny v souvislosti se sebereflexí dvě koncepce Schönova (1987) a Smythova (1989). Tyto koncepce jsou odborníky shrnuty do následné čtyřfázové struktury. **1. fáze startovací:** U učitelky se objeví osobní motivace. Projeví zájem o zpětné pohlednutí na vlastní práci. **2. fáze shromažďovací:** Podrobněji se zamýšlí nad svojí prací a posuzuje její výsledky a kvalitu. **3. fáze interpretační:** Učitelka si tvoří závěry z nasbíraných informací. **4. fáze projektovací:** Učitelka vyhodnocuje výsledky sebereflexe a podle nich si plánuje další činnost. (Horká, Syslová, 2011, s. 88-89)

Řehulka (1997) v grafu uvádí proces záměrné sebereflexe a propojuje pedagogickou a psychologickou složku.



(Řehulka, 1997, s. 7-11)

## 2.1 VYBRANÉ NÁSTROJE A METODY SEBEHODNOCENÍ

V této podkapitole si přiblížíme některé nástroje a metody, které mohou pomáhat učitelkám k tomu, aby jejich sebehodnocení bylo efektivní a systematické.

### 2.1.1 Hospitace

Pojem hospitace je odborně definován jako: „*návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce*“. (Průcha a kol., 2009, s. 92).

V mateřských školách realizuje hospitace převážně ředitelka školy nebo její zástupkyně. Dnes se můžeme setkat s mateřskými školami, kde realizují hospitace také učitelky mezi sebou, ale stále tato varianta není příliš častá. Každá hospitační činnost by měla být dopředu naplánovaná a promyšlená. Každá mateřská škola by měla mít vypracovaná pravidla hospitační činnosti. S těmito pravidly by měli být seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci. K hospitaci jsou vymezeny tyto funkce: evaluační, diagnostická, hodnotící, kontrolní. Učitelky často mají hospitace spojené hlavně s kontrolou. Při hospitaci by mělo jít o pomoc najít cesty k tomu, aby učitelky pracovaly efektivně, kvalitně a aby byly podporovány jejich kladné stránky pedagogického působení. Důležité je, aby po hospitaci byla provedena zpětná vazba, na které se bude aktivně podílet hospitovaný i hospitující. Hospitační činnost by měla být také přínosem pro efektivní sebehodnocení každé učitelky mateřské školy. (Bečvářová, 2003, s. 135-138)

### 2.1.2 Hodnotící zprávy

V mateřských školách vypracovávají učitelky hodnotící zprávy. V rámci těchto zpráv provádí učitelky různá hodnocení a také se samy sebehodnotí. V některých mateřských školách vychází učitelky při hodnocení ze stanovených kritérií dané školy nebo z vybraných modelů kompetencí. Hodnotící zprávy slouží k tomu, aby mohla být vyhodnocena úroveň výchovných a vzdělávacích procesů za danou mateřskou školu. (Syslová, 2013, s. 51)

### 2.1.3 Profesní portfolio

Dalším efektivním sebehodnotícím nástrojem je profesní portfolio. Jedná se o poměrně nový a komplexní sebehodnotící nástroj, který začíná být do mateřských škol zaváděn. Zavádění profesních portfolio není povinné. Jedná se o nástroj, který může být učitelkám a vedení školy nápomocný při jejich sebehodnocení a může jim pomáhat k efektivnímu rozvoji jejich práce. Existuje více typů profesních portfolio. Jedná se o profesní portfolio reprezentativní, diagnostická a hodnotící, pracovní. Profesní portfolio může naplňovat několik funkcí, které souvisí právě s typem portfolio. Může jít o funkci diagnostickou a hodnotící, reprezentativní, pracovní. Do profesního portfolio může učitelka zařadit větší množství dokumentů. Pokud se učitel rozhodne založit si profesní portfolio, tak prochází čtyřmi etapami. První etapou je výběr vhodných dokumentů, které budou reprezentovat práci učitele aj. V první fázi je důležité, aby si učitel položil otázku několik otázek: Jaký druh profesního portfolio si budu zakládat a za jakým účelem? V druhé etapě učitel vybírá dokumenty, které do portfolio bude vkládat. Záleží hlavně na výběru učitelky, ale samozřejmě se může poradit s ředitelem či kolegy, kteří již mají portfolio založené nebo na jeho přípravě také pracují. J. Trunda v návaznosti na zařazování dokumentů do portfolio upozorňuje na otázky, které mohou být učitelkám nápomocné při rozhodování, jaký dokument do portfolio vloží. Otázky mohou být formulovány následovně: Jak reprezentuje tento dokument moji práci? Proč jsem se rozhodl vložit tento dokument do mého profesního portfolio. Jak moc je tento dokument důležitý pro moji další praxi? (Trunda, 2012, s. 9) V portfolio by se měly objevit opravdu důležité dokumenty, které reprezentují práci učitelky či její další sebevzdělávání a budou jí nápomocné v praxi a při sebehodnocení. Třetí etapa je velice důležitá. V této etapě učitelka zpětně pohlíží na svoje působení v MŠ, na spolupráci s kolegy či na nově získané poznatky. Nejdříve na svoji práci pohlíží samostatně a později získané poznatky rozebírá s vedením MŠ. Je důležité, aby MŠ měla připravenou strukturu otázek, která bude společná pro všechny učitelky. Tato osnova vede k efektivnějšímu a systematictějšímu hodnocení a otázky jsou později dále rozváděny v rozhovoru s ředitelem.

J. Trunda doporučuje tyto otázky: „*Co se mi v uplynulém období podařilo?*“ „*Čemu bych se ráda věnovala, abych přispěla ke zlepšení chodu školy?*“ „*Co mě momentálně tíží v mé práci?*“ „*Byla pro mě zpětná vazba z hospitace přínosná?*“ „*Co mě zaujalo z dění v pedagogické veřejnosti?*“ aj. (Trunda, 2012, s. 9) Čtvrtá etapa je součástí rozhovoru, který vede ředitel školy s učitelkou. Dochází ke stanovení plánu osobního rozvoje učitelky na další rok. Tento plán je také spojen se systematickým sebehodnocením učitelky a

s rozvojem jejího dalšího sebevzdělávání. Na utváření osobního plánu každé učitelky se podílí také ředitel dané školy. (Trunda, 2012, s. 10)

### **Seberefektivní deník**

K seberefektivním nástrojům učitelek mateřských škol patří také seberefektivní deník. Zde může učitelka provádět podrobnější záměrné sebehodnocení. Výhodou tohoto sebehodnocení je jeho písemná forma k zápisu se může učitelka zpětně vracet. Do seberefektivního deníku si může zaznamenat své subjektivní pocity, postřehy, zkušenosti aj. Tento nástroj dává učitelkám dostatečný prostor pro písemné vyjádření všech jejich myšlenek. Je na každé učitelce, zda si tento nástroj založí a jak často bude sebereflexi provádět. Důležité je si uvědomit, že pokud bude sebereflexe prováděna pravidelně, tak to může přispět k její efektivitě. K vedení seberefektivních deníků jsou již podněcováni studenti na středních, vyšších odborných a vysokých školách. Do těchto deníků si zapisují sebehodnocení z průběhů odborných praxí. (Syslová, 2013, s. 51)

#### **2.1.4 Videotrénink interakcí**

Videotrénink interakcí je považován za velmi efektivní sebehodnotící metodou. Tato metoda pomáhá učitelkám rozvíjet v mateřské škole pozitivní klima. Staví na pozitivních prvcích vzájemné interakce mezi učitelkou a dětmi. Mezi výhody videozáznamu patří možnost vidět interakci a komunikaci s dětmi zpětně na videonahrávce. Detailní rozbor videonahrávky s kolegyní nebo ředitelkou či s videotrenérem. Cyklické opakování znamená, že v rozboru videonahrávky jsou vyzdviženy kladné prvky při práci a komunikaci s dětmi. Tato sebehodnotící metoda může být využívána při hospitační činnosti. Učitelky mohou také nahrávat jen děti a zpětně tyto nahrávky pouštět rodičům při třídních schůzkách nebo individuálních setkáních. Pokud by se rozhodly učitelky využívat při práci tuto sebehodnotící metodu, tak by měly mít od rodičů souhlas s tím, že budou jejich děti nahrávány. Tato metoda také přispívá k efektivnímu sebehodnocení učitelek mateřských škol. VTI je sestaven z těchto pilířů: Základná komunikace, která se skládá z těchto vzorců vzájemné sledování, rozdělování pozornosti, potvrzení příjmu se souhlasem, střídání se, kooperace, naladěné vedení. Základní komunikace je složena z několika vzorců, které jsou typické pro úspěšnou interakci. Blíže zde tyto vzorce popíšeme. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 93-95)

### **Vzájemné sledování a rozdělování pozornosti**

Na začátku každé činnosti je důležité, aby učitelka sledovala všechny děti. V průběhu činnosti se může zaměřit na každé dítě zvlášť. V běžné interakci by vzájemné naladění mělo probíhat tak, že se učitelka za pomoci sledování přizpůsobuje dětem a děti se přizpůsobují učitelce. Pro učitelku, která neustále musí sledovat děti, je nezbytné, aby byla stále ve střehu. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 95)

### **Příjem a potvrzení příjmu se souhlasem**

Při komunikaci a interakci je pro jedince, kteří spolu vstoupili do kontaktu důležité, aby si porozuměli. Při komunikaci s dětmi v mateřské škole je někdy obtížné dětem porozumět, přesto, že se o to usilujeme. Děti se proto zeptáme třeba i opakovaně, než danému sdělení porozumíme. Dítě potřebuje zřetelně naznačit, že jeho sdělení rozumíme. Můžeme tak naznačit dítěti více způsoby. Zopakujeme, co nám sdělilo a nebo jen kývneme hlavou. Důležité je nechat dítěti dostatek času a prostoru ke sdělení informací. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 96-97)

### **Střídání se a kooperace**

Stále je důležité sledovat všechny děti. Na začátku interakce s dětmi si určíme pořadí, ve kterém budou děti postupně sdělovat své informace. Měli bychom mít na paměti, že děti předškolního věku neudrží příliš dlouhou dobu být pozorné při jedné činnosti. Proto by se měli děti v komunikaci často střídat. Děti ale musí vždy dokončit myšlenku svého sdělení. Vedme děti k tomu, aby sledovaly, co dělají ostatní, můžeme tak déle udržet jejich pozornost při interakci. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 98)

### **Naladěné vedení**

Pokud budeme správně provádět předchozí kroky základní komunikace s dětmi, tak by se nám mělo podařit dospět až k naladěnému vedení dětí. Vytvoříme tak ve třídě kladné klima a lépe se nám bude dařit udržet kontakt s dětmi a vzájemnou pozornost. Je důležité, aby v komunikaci a interakci s dětmi probíhalo vzájemné střídání. Děti potřebují přiměřené vedení. V komunikaci a interakci s dětmi je důležité nechávat dostatečný prostor pro vzájemné střídání a umožnit dětem, aby mohly vyjadřovat své názory a dát jim prostor k rozhodování. (Mertin, Gillernová, 2003, s. 99)

### 2.1.5 Sebereflektivní dotazník

Sebereflektivní dotazníky si mateřské školy sestavují samy ve shodě s doporučeními výzkumných metodologií. Doporučení výzkumných metodologií jim může být inspirací pro utváření otázek v dotazníku. Otázky, které jsou učitelkám kladeny, se mohou týkat vzdělávacího a výchovného procesu, klimatu třídy, školy nebo řízení školy. Pro efektivitu informací z dotazníku by mělo být pokládáno více typů otázek (otevřené, uzavřené, polootevřené). (Syslová, 2013, s. 51)

V praktické části jsme pro sběr dat k výzkumu využili Hodnotící a sebehodnotící dotazník učitele/ky MŠ. Dotazník vypracoval kolektiv učitelek mateřských škol pod vedením Mgr. Natálie Toflové. Hodnotící a sebehodnotící dotazník byl vypracován a primárně určen k projektu Informatorium školy mateřské, který byl realizován v roce 2011 - 2013. Dotazník kolektiv autorek vypracoval na základě publikace: **Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA**. O tomto dokumentu se podrobněji zmiňujeme v kapitole 3. V seznamu příloh uvádíme vzor dotazníku. Sebehodnotící nástroj je rozdělen do těchto 7 oblastí (**Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, Plánování a hodnocení, Výchovné a vzdělávací strategie, Učební prostředí, Profesní rozvoj**).

Jednotlivé položky jsou v dotazníku formulovány podle indikátorů, které jsou vymezeny ke každé ze sedmi oblastí a podrobněji rozpracovány v již zmiňované publikaci *Kompetentní učitel 21. století - Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* a vystihují žádoucí kvalitu dobré práce učitelky mateřské školy. K položkám jsou vymezeny tyto čtyři škály (ano, spíše ano, spíše ne, ne). Oslovené respondentky mohly zaznačit vždy jednu ze čtyř škál podle toho, jak danou položku naplňují v praxi. **Škála ano má hodnotu 4**. Škála spíše ano má hodnotu 3. Škála spíše ne má hodnotu 2. a **Škála ne má hodnotu 1**.



### 3. OBLASTI SEBEHODNOCENÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

U nás je inovativní program Začít spolu realizován se souhlasem MŠMT ČR v některých mateřských školách již od roku 1994. Program Začít spolu je v České republice realizován pod záštitou mezinárodní asociace International Step by Step Association. Jednou ze základních myšlenek tohoto programu je partnerství školy a rodiny. Dále je zde kladen velký důraz na individuální přístup ke každému dítěti. Program je otevřený inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dalšímu sebevzdělávání učitelů. Tým odborníků z mezinárodní asociace ISSA vypracoval dokument „Kompetentní učitel 21. století - Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“. (Kargerová a kol., 2011, s. 1)

V dokumentu podávají návrh požadovaných kvalit úspěšné a efektivní práce učitele. Dokument může učitelkám mateřských škol sloužit jako podpůrný nástroj k sebehodnocení jejich práce v MŠ. Některé školy tento dokument přijaly jako obecně platné vymezení kvality práce učitele. Tento dokument tak v těchto školách zastupuje národní standard kvality práce učitele, který u nás zatím není definitivně vypracován a schválen. „*Je to možné proto, že většinově obsahuje a zdůrazňuje základní pedagogické, výchovné a didaktické požadavky na kvalitu učitelovy práce.*“ (Kargerová a kol., 2011, s. 1-2)

Dokument je vymezen sedmi oblastmi výchovně vzdělávacího procesu (Komunikace, Rodina a komunita, Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty, Plánování a hodnocení, Výchovně vzdělávací strategie, Učební prostředí, Profesní rozvoj). Ke každé oblasti je v dokumentu vypracováno několik kritérií, která jsou dále vymezena indikátory. Rámec obsahové náplně blíže charakterizuje jednotlivé indikátory a nabízí praktické příklady, kterými lze indikátory naplňovat. (Kargerová a kol., 2011, s. 1-2)

### 3.1 Komunikace

Komunikace je odborníky vymezována v mnoha definicích. Slovo komunikace má původ v latinském *communicare* a znamená to poradit se s někým nebo sdělovat.

Pedagogický slovník definuje komunikaci jako: *Sdělování informací, myšlenek, pocitů, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, která může probíhat pomocí mluvené řeči, psaného a tištěného slova, obrazového materiálu, gest (včetně znakové řeči). Mívá podobu jak přímého mezilidského styku, tak sdělování zprostředkovaného např. technickým zařízením.*“ (Průcha a kol., 2001, s. 104) Mareš a Křivohlavý uvádí základní komunikační kanály, které jsou nejčastěji vymezovány v Sociální psychologii. Mezi tři základní komunikační kanály je zařazována **komunikace verbální** (slovní), **komunikace nonverbální** (mimoslovní), **komunikace činem**. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 18)

S pojmem komunikace je velmi úzce propojena interakce. Šimoník sociální interakci vymezuje jako: *„vzájemné sociálně psychologické působení lidí kdy jeden subjekt svým jednáním vyvolává změnu v druhém subjektu a současně je tímto subjektem zpětně ovlivňován.*“ (Šimoník, 2004, s. 20)

Šimoník uvádí znaky pedagogické komunikace a interakce, které by měly vést k efektivnímu a vzájemnému působení a porozumění všech aktérů. Jedná se o tyto znaky: *citlivý přístup, vzájemnou důvěru, toleranci, klid, trpělivost a objektivitu, snahu o porozumění ostatním, pohodu, orientaci na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti aj.* (Šimoník, 2004, s. 20)

### 3.2 Hodnocení a plánování

Zavedení dvouúrovňového kurikula (státního, školního) přináší mateřským školám možnost volby vlastní cesty, ale také větší zodpovědnost, která vyplývá z přípravy a vyhodnocování ŠVP a TVP a dalších podmínek, které souvisí s výchovně-vzdělávacím procesem. V mateřských školách probíhá průběžné vyhodnocování v rámci procesu autoevaluace. Autoevaluace školy je v RVP-PV definována jako: „*systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu, výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění školy*“ (rvp-pv, 2004, s. 46). Pro celkové vyhodnocení práce v MŠ jsou v RVP-PV uvedeny tyto oblasti, na které má být evaluace zaměřena. Jedná se o oblast naplňování cílů programu, kvality podmínek vzdělávání, zpracování a realizace integrovaných bloků, celkové práce pedagogů a také jejich sebereflexe, výsledků vzdělávání. (rvp-pv, 2004, s. 46). Bílá kniha vymezila k podpoře autoevaluace následující cíl „*podpořit vznik bohatého a diferencovaného evaluačního prostředí, v němž se uplatní různé formy interní i externí evaluace, a vytvořit mechanismy, jak z provedené evaluace vyvozovat závěry pro zlepšování kvality vzdělávacího systému i jednotlivých škol.*“ (Bílá kniha, 2001, 92)

Pro vyhodnocení efektivnosti a hledání směru dalšího rozvoje je v mateřské škole uplatňována interní a externí evaluace. Interní evaluace je realizována formou vlastního hodnocení školy. Na tomto typu hodnocení se podílí ředitel a učitelky. Kritéria a cíle pro hodnocení si vymezuje každá škola samostatně v rámci interní evaluace. Vnitřní hodnocení školy je velice důležité pro celkový rozvoj školy a v rámci tohoto procesu pedagogičtí pracovníci hledají další směr rozvoje školy či vlastní práce. Externí evaluaci nejčastěji v MŠ realizuje česká školní inspekce a v současné době tento typ evaluace může realizovat také zřizovatel dané MŠ za podmínky, že má předem vymezena kritéria pro hodnocení školy. (Horká, Syslová, 2011, s. 93) Aby vedla evaluace k úspěšnému zkvalitňování školy, je důležité, aby měla každá mateřská škola stanovená konkrétní pravidla evaluace. Pro aktivní uplatňování interní autoevaluace je nezbytné, aby ředitel mateřské školy vedl s pedagogickým sborem rozhovor nad výsledky autoevaluace a spolu s nimi plánoval kroky k dalšímu rozvoji školy. Do interní evaluace jsou zahrnuty také výsledky sebehodnocení učitelek, které jsou její nedílnou a nepostradatelnou součástí. Důležité je, aby se učitelky sebehodnotily a dále sebevzdělávaly, protože kvalita výchovně vzdělávacího procesu záleží také na tom jak

mají učitelky osvojené vědomosti, dovednosti, schopnosti a jak si je v rámci sebevzdělávání upevňují a doplňují (Syslová, 2012, s. 84)

### 3.3 Učební prostředí

Pro všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu je důležité, aby se cítili v mateřské škole dobře. Proto je důležité, aby v mateřské škole bylo zajišťováno podnětné, motivující, příjemné učební prostředí a na jeho utváření se podíleli nejen zaměstnanci mateřské školy, ale také děti a jejich rodiče. Pod pojem učební prostředí je zahrnuto několik aspektů. Jedná se o aspekt **architektonický**, kde se pohlíží na celkové řešení třídy a možnosti její variability, dále na vybavenost třídy nábytkem, pomůckami či hračkami. Aspekt **ergonomický** sleduje to, jak je příslušné vybavení třídy vhodně uspořádáno. Velmi důležitý je v mateřské škole aspekt **hygienický**. Zde je kladen důraz na to, aby škola dodržovala hygienické normy, které jsou stanoveny právními předpisy. V každé třídě je zajištěno vytápění, osvětlení a větrání. **Akustický** aspekt sleduje úroveň hluku a šumu či odraz zvuku. S učebním prostředím úzce souvisí také oblast školního klimatu, kterou můžeme zařadit pod aspekt **sociálně-psychologický**. (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 147)

Klima školy je v pedagogickém slovníku definováno jako: „*sociálněpsychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školní třídy, celkového prostředí školy, vztah rodič-škola, vztah škola - veřejnost.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 125) S klimatem školy či třídy úzce souvisí pojem atmosféra. „*Jedná se o krátkodobý jev ve třídě, podmíněný vzniklou pedagogickou situací*“ (Švec, 1996, s. 70).

Sociální klima je ovlivněno klimatem dané třídy či celé školy. Typickým znakem každého klimatu je jeho dlouhodobé trvání. Aktivními tvůrci sociálního klimatu ve škole jsou převážně učitelé a žáci (děti). (Křivohlavý, Mareš, 1995, s. 147) Klima školy je zahrnováno pod pojem **skryté kurikulum**. Jak nám definice ukazují, tak klima školy je provázáno právě vztahy, které panují mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu a také mezi školou a rodiči. Přívlastek „**skryté**“ nám naznačuje, že klima školy bude pro každou jednotlivou instituci jedinečné. (Svobodová a kol., 2010, 30-31)

Čapek uvádí následující definici: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří*

*do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děj v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, s. 134)

### 3.4 Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

Mateřská škola je institucí, kde probíhá výchovně vzdělávací proces, se kterým úzce souvisí také socializace dětí. Socializace je v pedagogickém slovníku definována následovně: *„celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specifické lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 267) Mateřská škola navazuje na rodinnou výchovu dětí a doplňuje ji. Probíhá zde sekundární socializace a s ní spojené sociální učení dětí. V rámci sociálního učení v mateřské škole děti zažívají nespočet společenských situací, během kterých se rozvíjí jejich sociální vztahy s vrstevníky či učitelkami. Během sociálních situací se u dětí formuje jejich způsob chování či jednání a utváří se jejich vnitřní hodnoty. (Syslová, 2011, s.)

Inkluzivní vzdělávání je vzdělávání pro všechny děti bez rozdílů jejich etnické či náboženské příslušnosti a úrovně jejich schopností. *„Ideová rovina kurikula je u nás založena na humanistické koncepci. Spolupráce, solidarita, tvořivost, zodpovědnost, tolerance, to jsou hodnoty, ke kterým bychom se měli přibližovat také prostřednictvím vzdělávání.*“ (Majerčíková, 2012, s. 18)

Slovo inkluze má původ v anglickém slově *inclusion*, což můžeme přeložit jako začlenit, v širším pojetí příslušnost k celku. *„Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s.12-13)

V pedagogickém slovníku najdeme následující definici pro **inkluzivní školu**: *„Dnes škola vytvářející prostor pro realizaci principu spravedlivých vzdělávacích příležitostí. Je vstřícná pro všechny děti, respektuje odlišnosti (etnické, jazykové, náboženské, fyzické aj.), které jsou vnímány jako zdroj inspirace pro kvalitnější vzdělávání všech.*“ (Průcha a kol., 2009, s. 104)

### 3.5 Rodina a komunita

Nedílnou a podstatnou složku každodenní praxe učitelky mateřské školy tvoří komunikace, interakce s rodiči či prarodiči dětí. Učitelky mateřských škol mají velikou výhodu oproti učitelům na dalších stupních škol právě v tom, že s rodiči či prarodiči dětí mohou přímo komunikovat každý den a to hned dvakrát. V rámci těchto setkání je důležité, aby byl rozvíjen partnerský vztah mateřské školy a rodiny, na který dnešní společnost klade velký důraz. Učitelky se v průběhu těchto setkání stávají „reprezentantkami“ mateřské školy. J. Majerčíková ke spolupráci rodičů a mateřských škol dodává: *„rozvíjet vztah s rodiči znamená, že by škola měla realizovat něco nad rámec svých povinností. Naopak, škola musí být tou, která tento vztah iniciuje a koordinuje.“* (Majerčíková, 2012, s. 18)

### 3.6 Profesní rozvoj – 3.7 Výchovné a vzdělávací strategie

*„Celoživotní učení spojuje individuální i společenský rozvoj ve všech směrech a prostředích ve formalizovaném rámci, tedy ve školních institucích, v zařízeních odborné přípravy, terciárním vzdělávání, vzdělávání dospělých: v prostředí neformálním, tedy doma, v zaměstnání a jiných společenských celcích.“* (OECD in Veteška, Tureckiová, 2008, s. 22)

Základem celoživotního učení je, aby si jedinec v průběhu formálního vzdělávání utvořil kladný vztah k učení, který by měl být vytvořený na základech dovednosti učit se. Celoživotní učení se skládá ze dvou etap. Do etapy počáteční vzdělávání je zahrnuto formální vzdělávání. Další vzdělávání probíhá v rámci neformálního učení či informálního učení.

**Formální vzdělávání:** je realizováno ve školních vzdělávacích institucích, které na sebe navazují. Výchovně vzdělávací proces probíhá na základě kurikulárních dokumentů. Vzdělávání probíhá mezi vzdělavatelem (učitel) a vzdělávaným jedincem (dítě, žák). Vzdělávání zpravidla probíhá řízenou formou. V rámci úspěšného absolvování daného stupně školy jedinci získávají vysvědčení či diplom. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21)

**Neformální vzdělávání (učení):**

V rámci neformálního vzdělávání si účastníci osvojují další znalosti, dovednosti a rozšiřují si své kompetence. Nově získané vědomosti či dovednosti mohou jedincům pomoci k lepšímu pracovnímu uplatnění. Zpravidla je neformální vzdělávání realizováno v rámci seminářů nebo kurzů. V rámci těchto kurzů si účastníci také osvojují nejnovější informace z oblastí, které se týkají jejich oboru a doplňují si tak získané vzdělání. V rámci absolvování seminářů či kurzů účastníci získávají osvědčení, která si mohou založit do profesních portfolií. Kurzy či semináře většinou bývají vícedenní, ale nemusí to být pravidlem. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 21)

**Informální vzdělávání (učení):**

Sebevzdělávání probíhá formou samostudia a je řízeno a organizováno převážně jedincem samotným, popřípadě kolegy či přáteli nebo rodinnými příslušníky. Nabyté znalosti či vědomosti si jedinec ověřuje v rámci své vlastní iniciativy, protože informální vzdělávání nebývá institucionálně organizováno a řízeno. Jedinec si osvojuje nové vědomosti, zkušenosti či dovednosti v rámci každodenního působení v práci, rodině. Získává nové poznatky také při realizaci svých volnočasových aktivit a v rámci sebevzdělávání. (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 22)

Koncept celoživotního vzdělávání se ukazuje jako jeden z klíčových pojmů 21.století. Svět se rychle mění a vyvíjí a předkládá výzvy. Z tohoto důvodu se lidé musí ve svém životě ke vzdělávání vracet tak, aby se dokázali vypořádat s novými situacemi v osobním, ale především profesním životě. Je proto důležité aby se učili, jak se vzdělávat. (Dolores a kol., 1996, 20,21, 37)

**učit se poznávat** – je založen na tom, že je potřeba sledovat rychlý vědecký vývoj, ekonomické a sociální změny a dostatečně rozvíjet všeobecné znalosti. Je třeba si uvědomovat, že celý život nabízí příležitosti ke vzdělávání a že je potřeba těchto příležitostí využívat. Mluvíme zde o celoživotním vzdělávání – učení napříč životem. (Dolores a kol., 1996, 20-21, 37)

**učit se jednat** – je založen na tom, že je potřeba získat nejen profesní dovednosti, ale také schopnosti v širším slova smyslu, které umožňují jedinci, aby se uměl vypořádat s různými často také nepředvídatelnými situacemi, aby dokázal pracovat v týmu. Na tyto schopnosti neklade současný vzdělávací systém dostatečný důraz. Přitom v mnoha případech je možné tyto schopnosti získat, pokud bude mít jedinec dostatečné příležitosti, aby si vyzkoušel a rozvíjel svoje schopnosti v praxi již během studia. Studium by tedy mělo být spojeno se zkušenostmi z praxe. (Dolores a kol., 1996, 20-21, 37)



**učit se žít společně** – je založen na schopnosti porozumět druhým lidem, jejich tradicím a duchovním hodnotám, na schopnosti účastnit se společných projektů a na tom, aby se jedinec naučil, jak řešit konflikty nejlépe možnou inteligentní a mírovou cestou.

**učit se být** – podporuje v jedinci jeho individualitu, osobnost a také silnější pocit vlastní zodpovědnosti při dosahování běžných cílů. V tomto kontextu je zmíněno, že vzdělání musí brát ohledy na potenciál jedince – paměť, uvažování, estetické cítění, komunikační vlastnost. (Dolores a kol., 1996, 20-21, 37)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 DESIGN PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem praktické části bakalářské práce je zpracovat výzkum v oblasti sebehodnocení učitelek mateřských škol s využitím dotazníku, který vychází z Mezinárodního profesního rámce kvality ISSA.

Dotazník byl prezentován v kapitole 2. Jeho jednotlivým oblastem se věnovala kapitola č. 5 včetně veškerých podkapitol.

Výzkumný soubor tvořily učitelky mateřských škol z Jihomoravského a ze Zlínského kraje. Do výzkumného šetření se zapojil výběrový soubor učitelek, které byly získány formou dostupného výběru.

Následující kapitoly prezentují cíle výzkumu a na ně navazující otázky. Data sebraná s využitím dotazníku byla přepsána do Excelu, zkontrolována a využita pro analýzu na popisné rovině.

U všech položek jsme stanovili příslušné popisné statistiky, které dále prezentujeme v kapitole zaměřené na analýzu a interpretaci výsledků.

## 4 ZAMĚŘENÍ VÝZKUMU

**Hlavním cílem výzkumu** je zjistit, jaké je celkové sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblastech výchovně vzdělávacího procesu, které jsou vymezeny Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA.

**Dílčím cílem výzkumu** je zjistit, jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v jednotlivých oblastech Mezinárodního profesního standardu kvality ISSA, a to v oblastech:

- **Komunikace**
- **Hodnocení a plánování**
- **Vzdělávací strategie**
- **Učební prostředí**
- **Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty**
- **Rodina a komunita**
- **Profesní rozvoj**

**Vedlejším cílem výzkumu** je zjistit, ve kterých vybraných oblastech Mezinárodního profesního standardu kvality ISSA mají učitelky zájem se vzdělávat, případně zda mají zájem o další vzdělávání v jiných oblastech.

Ze stanovených cílů výzkumu vychází následující otázky:

### **Hlavní otázka výzkumu:**

Jaké je celkové sebehodnocení učitelek mateřských škol v jednotlivých oblastech Mezinárodního profesního standardu kvality ISSA?

### **Dílčí otázky výzkumu:**

1. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Komunikace?
2. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Hodnocení a plánování?
3. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Vzdělávací strategie?
4. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Učební prostředí?
5. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty?
6. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Rodina a komunita?
7. Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Profesní rozvoj?

### **Vedlejší otázky výzkumu:**

1. Ve kterých vybraných oblastech Mezinárodního profesního standardu kvality ISSA mají učitelky zájem se vzdělávat? 2. Mají učitelky zájem o další vzdělávání v jiných oblastech?

## 5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

### 5.1 Charakteristika souboru respondentek

*Tabulka č. 1 Počet a procentuální zastoupení respondentek*

<b>Respondentky výzkumu</b>		
<b>Výzkumný soubor</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Učitelky MŠ se středoškolským vzděláním	113	70,63
Učitelky MŠ s vyšším odborným vzděláním	6	3,75
Učitelky MŠ s vysokoškolským vzděláním	41	25,63
<b>Celkem</b>	160	100

Dotazníky byly rozdány v dostupných mateřských školách ve Zlínském a Jihomoravském kraji. Výzkumný vzorek tvořily učitelky s kvalifikací středoškolskou, vyšší odbornou a vysokoškolskou a s délkou praxe od 0,5 roku do 43 let. Průměrná délka praxe učitelů byla 18,5 roku. Do výzkumu se zapojilo 113 učitelek se středoškolským vzděláním, 6 učitelek s vyšším odborným vzděláním a 41 učitelek s vysokoškolským vzděláním. Celkem výzkumný vzorek tvořilo 160 učitelek mateřských škol. Počet a procentuální zastoupení respondentek je přehledně rozepsáno v tabulce č. 1.

## 5.2 Výsledky sebehodnocení učitelek za jednotlivé oblasti

### 5.2.1 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Komunikace

Tabulka č. 2 - oblast Komunikace

č. položky	Znění položky	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
P1	Komunikuji s dětmi zdvořile, vstřícně, přátelsky	3,91	3	4	0,29
P2	Při komunikaci respektuji individuální zvláštnosti dětí	3,86	3	4	0,41
P3	Dávám dětem příležitost k účasti a zapojování se do rozhodování o věcech, které se jich týkají	3,78	2	4	0,51
P4	Povzbuzuji děti, aby mluvily o svých pocitech, učím je pojmenovat	3,66	2	4	0,53
P5	Používám popisný jazyk	3,65	2	4	0,64
P6	Vytvářím příležitosti, v nichž děti mohou prožít sounáležitost s ostatními	3,64	2	4	0,54
P7	Povzbuzuji děti ke kladení otázek a zapojování do diskuzí	3,62	2	4	0,56
P8	Kladu dětem otevřené otázky	3,61	2	4	0,49

<b>P9</b>	Poskytují dětem různorodé příležitosti pro rozvoj jazyka a komunikace v průběhu dne	3,55	2	4	0,52
<b>P10</b>	S okolím (s rodiči, kolegy) jednám s respektem a úctou	3,42	3	4	0,35
<b>P11</b>	Spolupracuji s dalšími odborníky	3,18	1	4	0,91

V tabulce č. 2 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Komunikace a odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu „**Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Komunikace.**“ Oslovené respondenty se sebehodnotily v 11 položkách. Z této tabulky nám vyplývá, že oslovené respondenty kladou maximální důraz na komunikaci vůči dítěti. Z výsledků je patrné, že oslovené učitelky MŠ mají zájem, aby se rozvíjely komunikační schopnosti dětí. Dávají dětem dostatečný prostor ke kladení otázek a vzájemné komunikaci jak mezi sebou, tak vůči učitelkám. Z tabulky je patrné, že je pro učitele mateřských škol důležitá také komunikace s rodiči a kolegy, i když ji kladou až za komunikaci s dětmi. Nejmenší důraz v oblasti komunikace je kladen na spolupráci s dalšími odborníky. Několik respondentek v dotazníku uvedlo, že v rámci oblasti Komunikace s odborníky nespolupracují.

## 5.2.2 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Hodnocení a plánování

Tabulka č. 3 - Oblast Hodnocení a plánování

č. položky	Znění položky	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
<b>P12</b>	Plánuji v souladu s RVP PV, ŠVP	3,89	1	4	0,37
<b>P13</b>	Plánuji s respektem k vývojové úrovni i dosavadním zkušenostem dětí	3,78	3	4	0,41
<b>P14</b>	Činnosti plánuji tak, aby byly flexibilní, umožnily přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, potřebám a zájmům dětí	3,68	2	4	0,49
<b>P15</b>	Vyhýbám se předpojatosti a stereotypům	3,48	2	4	0,54
<b>P16</b>	Systematicky sleduji, zaznamenávám vývoj, míru zapojení, procesu učení dítěte a učební výsledky popisným jazykem	3,39	1	4	0,67
<b>P17</b>	Dávám dětem prostor k sebehodnocení výsledků svého učení	3,28	1	4	0,71



<b>P19</b>	Je-li to potřebné a v zájmu dítěte, za- čleňuji do procesu hodnocení a pláno- vání zainteresované odborníky	3,21	1	4	0,80
<b>P18</b>	Stanovuji krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání ve spolupráci s rodiči	2,83	1	4	0,93

V tabulce č. 3 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Hodnocení a plánování a odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu: **„Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Hodnocení a plánování.“** Oslovené respondentky se sebehodnotily v 8 položkách. Výsledky v tabulce nám ukazují, že učitelky MŠ při plánování své práce kladou v první řadě důraz na soulad s RVP-PV a ŠVP. Svě činnosti plánují tak, aby byly v souladu s vývojovou úrovní dětí a aby se maximálně přizpůsobovaly potřebám a zájmům dětí. Z tabulky vyplývá, že na plánování kladou vyšší důraz než na hodnocení, přičemž hodnocení dítěte ze strany učitele je pro ně v průměru důležitější než samotné sebehodnocení dětí. Menší zájem se zde projevil v oblasti spolupráce se zainteresovanými odborníky. Také v této dílčí otázce uvedlo několik respondentek, že s odborníky vůbec nespolupracují. Na posledním místě se zde umístila položka, kde se respondentky vyjadřují ke spolupráci s rodiči ve stanovení krátkodobých a dlouhodobých cílů vzdělávání.

### 5.2.3 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Vzdělávací strategie

Tabulka č. 4 - Oblast Vzdělávací strategie

č. položky	Znění položky	Prů- měr	Míni- mum	Maxi- mum	Sm. odch.
<b>P20</b>	Často nabízím dětem aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek a tvořivost	3,82	2	4	0,53
<b>P21</b>	Užívám vzdělávací metody podněcující u dětí problémové myšlení	3,71	1	4	0,72

<b>P22</b>	Nabízím dětem aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí	3,68	2	4	0,54
<b>P23</b>	Nabízím dětem aktivity podporující sebereflexi a seberegulaci dětí	3,60	2	4	0,64
<b>P24</b>	Nabízím dětem aktivity podporující schopnost samostatně řešit konflikty	3,58	2	4	0,62
<b>P25</b>	Nabízím dětem aktivity vytvářející pozitivní vztahy	3,58	3	4	0,39
<b>P26</b>	Nabízím dětem aktivity podporující iniciativu každého z nich	3,56	2	4	0,54
<b>P27</b>	Využívám metody kooperativního učení	3,53	2	4	0,58
<b>P28</b>	Vytvářím situace, v nichž děti aplikují to, co se samy naučily, v každodenním životě a reálných situacích.	3,49	2	4	0,55
<b>P29</b>	Dávám dětem možnost volby s porozuměním, že každá volba má své	3,48	2	4	0,59
<b>P30</b>	Užívám strategie, které pomáhají dětem porozumět hranicím a pravidlům, učí respektovat práva ostatních	3,30	3	4	0,45
<b>P31</b>	Propojuji nová témata a dovednosti s předchozími dovednostmi a vědomostmi	3,19	2	4	0,49

V tabulce č. 4 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Vzdělávací strategie a odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu: „**Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Vzdělávací strategie.**“ Oslovené respondentky se sebehodnotily ve 12 položkách. Z tabulky lze vyčíst, že vysoce pozitivně se hodnotí učitelky v oblasti podporující objevování, experimentování, tvořivosti

a kladení otázek. Z této dílčí otázky vyplývá, že se aktivně podílí na pozitivním sebepojetí a sebehodnocení dětí a že podporují jejich sebereflexi a seberegulaci. Kladné sebehodnocení učitelek MŠ v těchto položkách je jedno z důležitých kritérií pro to, aby napomáhaly k podpoře sebevědomí dětí. Z tabulky je patrné, že učitelky MŠ začleňují do výchovného a vzdělávacího procesu aktivity utvářející pozitivní vztahy a vzájemnou spolupráci mezi dětmi. V této dílčí otázce se také projevilo, že učitelé se snaží respektovat názory dětí a umožňují dětem vlastní rozhodování s tím, že děti nesou za svá rozhodnutí zodpovědnost. Překvapilo nás, že položka týkající se propojování nových témat a dovedností s předchozími dovednostmi a vědomostmi se umístila na posledním místě.

#### 5.2.4 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Učební prostředí

Tabulka č. 5 - Učební prostředí

č. položky	Znění položky	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
P32	Rozvívám pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno	3,94	3	4	0,24
P33	Vytvářím materiální prostředí vedoucí k samostatné činnosti dětí: <ul style="list-style-type: none"> <li>• vstřícné</li> <li>• bezpečné</li> <li>• inkluzivní</li> <li>• podnětné</li> </ul>	3,73	3	4	0,44
P34	Podporuji děti v aktivní účasti na utváření školního společenství	3,66	2	4	0,53

V tabulce č. 5 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Učební prostředí a odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu: „**Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Učební prostředí.**“ Oslovené respondenty se sebehodnotily ve 3 položkách. Tato dílčí otázka výzkumu byla celkově hodno-

cena vysoce kladně. Z toho vyplývá, že učební prostředí je pro učitelky MŠ velice důležité a je nedílnou a podstatnou součástí k vykonávání jejich práce. Nejvíce pozitivně se respondenty sebehodnotily v rozvoji pozitivního sociálního klimatu třídy. Z tabulky vyplývá, že učitelé MŠ vytváří materiální prostředí, které podporuje samostatnou činnost dětí. Snaží se o prostředí vstřícné, bezpečné, inkluzivní a podnětné. Zapojují děti do utváření společného školního prostředí.

### 5.2.5 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

Tabulka č. 6 Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty

č. položky	Znění položky	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
<b>P35</b>	Vytvářím rovné příležitosti ke vzdělávání bez předsudků (pohlaví, věk, náboženství, kultura, rodný jazyk, ekonomický status, etnikum...)	3,89	2	4	0,33
<b>P36</b>	Vycházím vstřícně individuálním potřebám a potencionálu každého z dětí ve třídě	3,80	3	4	0,40
<b>P37</b>	Pomáhám dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost	3,77	3	4	0,42
<b>P38</b>	Umožňuji dětem podílet se na rozhodnutích třídy a školy s vědomím vlastní odpovědnosti za toto rozhodnutí a s vědomím jejich důsledku	3,71	2	4	0,59
<b>P39</b>	Rozvívám a podporuji dovednosti dětí zaujmout a objasnit vlastní stanovisko, dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád	3,45	3	4	0,45

V tabulce č. 6 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Inkluze, rozmanitosti a demokratické hodnoty a odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu: „**Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Inkluze, rozmanitosti a demokratických hodnot.**“ Oslovené respondentky se sebehodnotily v 5 položkách. Z této tabulky vychází, že nejdůležitější je pro učitelky mateřských škol vytváření prostředí a rovných příležitostí ke vzdělání s respektem ke každému jedinci, a to bez ohledu na pohlaví, věk, rodný jazyk, náboženství, kulturu, etnikum či ekonomický status dítěte. Dále se vysoce kladně hodnotí ve svých postojích vůči individuálním potřebám dětí. V této oblasti se učitelky MŠ více kladně sebehodnotí v otázkách rozmanitosti a inkluze dětí. Na další místo kladou sebehodnocení v otázkách demokratických hodnot. Dávají dětem dostatečný prostor k vlastnímu rozhodování s vědomím zodpovědnosti a důsledku za toto rozhodování. Rozvíjí u dětí schopnosti pro objasnění vlastních názorů. Vedou je ke spoluvytváření a respektování pravidel a řádu.

## 5.2.6 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Rodina a komunita

Tabulka č. 7 oblast Rodina a komunita

č. položky	Znění položky	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
P41	Zachovávám důvěrnost informací týkající se rodin a dětí	3,97	3	4	0,17
P40	Zapojuji rodiče a další členy komunity do vzdělávání dětí	3,80	1	4	0,71
P42	Informuji rodiče dětí o jejich pokrocích	3,58	2	4	0,43
P43	Zapojuji rodiče dětí do spolurozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/MŠ	3,10	1	4	0,82
P44	Navazuji kontakty a vytvářím přátelské vztahy, umožňující obohatit vzdělávání dětí	3,06	1	4	0,58
P45	Vytvářím příležitosti ke vzájemnému setkávání rodin, se smyslem vzájemné podpory i učení	2,86	1	4	0,96

V tabulce č. 7 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Rodina a komunita odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu: „**Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Rodina a komunita.**“ Oslovené respondenty se sebehodnotily v 6 položkách. Z tabulky vychází, že pro učitelky MŠ je důležitá důvěra mezi učitelem a rodinou. S tím souvisí nejvyšší sebehodnocení v této dílčí otázce, které bylo uvedeno u položky, která se týkala zachování důvěrností informací o rodině a dítěti. Dále se respondenty kladně sebehodnotí v oblasti zapojení rodičů a dalších členů komunity do vzdělávání dětí a také do zapojení rodičů do spolurozhodování o věcech, které souvisí s životem v mateřské škole. Nejméně kladně se respondenty sebehodnotí v položce, která se týká podpory ke vzájemnému setkávání rodin.

### 5.2.7 Výsledky sebehodnocení učitelek v oblasti Profesní rozvoj

*Tabulka č. 8 - oblast Profesní rozvoj*

č. položky	Znění položky	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
<b>P49</b>	Spolupracuji s kolegy a dalšími osobami, podílím se na týmové práci	3,81	2	4	0,44
<b>P46</b>	Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji	3,78	2	4	0,44
<b>P48</b>	Dokážu svá rozhodnutí, která činím při výkonu své profese objasnit, analyzovat, zhodnotit, příp. navrhnout alternativní řešení	3,54	2	4	0,54
<b>P47</b>	Užívám k vyhodnocování kvality své pedagogické praxe rozmanitých technik	3,35	1	4	0,79

V tabulce č. 8 předkládáme výsledky jednotlivých položek sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Hodnocení a plánování a odpovídáme tak na dílčí otázku výzkumu: „**Jaké je sebehodnocení učitelek mateřských škol v oblasti Profesní rozvoj.**“ Oslovené respondentky se sebehodnotily v 4 položkách. V této oblasti se respondentky nejvíce kladně sebehodnotily v položce, která se týká týmové práce a spolupráce s kolegy. Tabulka nám také ukazuje, že pro učitelky MŠ je velice důležitý osobní růst a profesní rozvoj. Poměrně kladné sebehodnocení v otázce rozhodování, analyzování a poskytování alternativních řešení poukazuje na kvalitní sebedůvěru oslovených respondentek.

### 5.3 Celkové sebehodnocení učitelek v oblastech výchovně vzdělávacího procesu

*Tabulka č. 9*

Celkové hodnocení sedmi oblastí dotazníku				
Název oblastí	Průměr	Minimum	Maximum	Sm. odch.
Učební prostředí	3,78	2,67	4	0,31
Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty	3,73	2,60	4	0,29
Komunikace	3,62	2,73	4	0,28
Profesní rozvoj	3,62	2,25	4	0,39
Výchovně vzdělávací strategie	3,54	2,58	4	0,36
Plánování a hodnocení	3,44	2,13	4	0,38
Rodina a komunita	3,39	2,17	4	0,40



### 5.3.1 Shrnutí získaných hodnot

Celkem se oslovené respondentky sebehodnotily v 7 oblastech. Dílčí výsledky z jednotlivých oblastí popisujeme v kapitole 5.2. Jejich celkové hodnocení bylo pozitivní až vysoce pozitivní a dosahovalo vždy nadprůměrných hodnot. Domníváme se, že tyto výsledky vypovídají o pevné víře oslovených respondentek ve vlastní schopnosti a znalosti v profesi učitelky mateřské školy, kterou vykonávají. Tabulka č. 9 udává celkové hodnocení 7 oblastí dotazníku. Nejvíce kladně se respondentky hodnotily v oblasti Učební prostředí. Průměrná hodnota se zde nejvíce blíží maximálnímu č. 4, což znamená, že v této oblasti vyjádřily respondentky nejvíce kladných odpovědí. Z toho vyplývá, že si učitelky MŠ uvědomují, jak významně ovlivňuje učební prostředí rozvoj každého dítěte, které navštěvuje mateřskou školu. Na druhém místě v oblasti sebehodnocení je položka Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty. Umístění této položky na druhém místě vypovídá o tom, že otázka inkluze a rozmanitosti patří v dnešní době mezi aktuální témata v oblasti pedagogiky a jejich příbuzných věd. Také pojem demokratických hodnot je stále více začleňován nejen do života dospělých, ale i dětí. Dále je v celkovém hodnocení uvedena oblast Komunikace, která je každodenní nedílnou a nepostradatelnou součástí při práci učitelek mateřské školy. Přes komunikaci a vzájemnou interakci probíhá výměna informací mezi učitelkou a dítětem, mezi učitelkou a rodičem a také mezi učitelkami navzájem. Proto je kladné sebehodnocení v oblasti Komunikace tak důležité. Další uvedenou položkou v tabulce je oblast Profesionálního rozvoje. V dnešní době jsou na učitelky mateřských škol kladeny stále vyšší nároky a proto je nezbytně důležité, aby se učitelky mateřských škol svému profesnímu rozvoji věnovaly a pracovaly na svém profesním růstu. Výchovné a vzdělávací strategie je další položkou, ve které se respondentky sebehodnotily. Opět bylo jejich sebehodnocení v této oblasti nadprůměrně kladné. Vypovídá to o tom, že oslovené respondentky si uvědomují důležitost výchovných a vzdělávacích strategií při své práci a umí s nimi pracovat. Předposlední oblastí v celkovém sebehodnocení respondentek je oblast Plánování a hodnocení. Pro některé respondentky může být tato oblast již samozřejmostí, což může být jedním z důvodů, proč se hodnocení této položky neblíží maximu. Přesto je tato položka hodnocena nadprůměrně kladně a z toho vyplývá, že si respondentky význam této oblasti pro svou práci uvědomují. Velmi překvapující je pro nás umístění položky Rodina a komunita na posledním místě tabulky č. 9, i když je toto hodnocení také nadprůměrně kladné. V dnešní době se klade na spolupráci mezi rodinou a mateřskou školou opravdu velký důraz a mělo by být téměř každodenní samozřejmostí, aby komunikace mezi rodičem a uči-

telkou probíhala. Je možné se domnívat, že s umístěním této položky souvisí také skutečnost, že byly osloveny respondentky z klasických mateřských škol, kde není ve srovnání s alternativními a inovativními mateřskými školami do dnešních dní ze strany rodičů o spolupráci s mateřskou školou taky vysoký zájem.

#### 5.4 Zájem učitelek o další vzdělávání

*Tabulka č. 10*

<b>Celkový počet respondentek, které by se chtěly dále sebezvdělávat v daných oblastech</b>		
<b>Název oblasti</b>	<b>N</b>	<b>Rel. Četnos %</b>
Komunikace	79	49,4
Rodina a komunita	69	43,1
Plánování a hodnocení	61	38,1
Výchovně vzdělávací strategie	57	35,6
Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty	30	18,8

I když bylo celkové sebehodnocení respondentek vysoce kladné, měly respondentky možnost uvést v dotazníku oblast, ve které by se chtěly dále sebezvdělávat. Jak uvádí tabulka č. 10, nejvyšší zájem projevily respondentky o sebezvdělávání v oblasti komunikace. Opět to vypovídá o skutečnosti, že je na oblast Komunikace v práci učitelek kladen vysoký důraz. Vysoký počet respondentek projevily zájem o sebezvdělávání v oblasti Rodina a komunita. Tento výsledek je potěšující vzhledem k tomu, že se v celkovém sebehodnocení tato položka umístila na posledním místě v tabulce. Vypovídá to o tom, že mají učitelky MŠ zájem se v této oblasti dále sebezvdělávat a zlepšovat. Oblast Plánování a hodnocení také patří k položkám, o které projevily v sebezvdělávání respondentky zájem. Svědčí to o tom, že chtějí získávat v této oblasti stále aktuální informace pro svoji práci. Stejně tak mají některé respondentky zájem o další sebezvdělávání v oblasti Výchovně vzdělávacích strategií. Z hodnot v tabulce č. 10 je pro nás nejvíce překvapující nižší zájem o sebezvdělávání v oblasti Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty vzhledem k tomu, že jsou tato témata v současné době vysoce aktuální.

### 5.4.1 Individuální oblasti sebevzdělávání

Tabulka č. 11

Dále respondentky uvádějí:	Četnost
logopedie	4
výtvarné činnosti	4
speciální pedagogika	4
pohybové činnosti	3
alternativní a jiné přístupy vzdělávání	2
diagnostika předškoláků	2
metodika výuky cizího jazyka	2
hudební činnosti	2
práce na počítači	2
prevence syndromu vyhoření	1
rozvoj grafomotorických dovedností	1
terapie využitelné v MŠ	1
enviromentální výchova	1
sebereflexe	1
sociální adaptace	1
spolupráce mezi MŠ a MŠ a mezi MŠ A ZŠ	1

V dotazníku měly respondentky možnost uvést další individuální oblast, ve které by se chtěly dále sebevzdělávat (viz. tabulka č. 12). Z celkového počtu 160 respondentek uvedlo 32 učitelek mateřských škol, že se dále chtějí sebevzdělávat v jiných oblastech. Osm respondentek uvedlo, že mají zájem o sebevzdělávání v oblasti speciální pedagogiky. Čtyři respondentky tuto oblast blíže specifikovaly a v dotazníku uvedly, že by se chtěly dále sebevzdělávat přímo v oblasti logopedie. Dále respondentky uváděly, že by se chtěly sebevzdělávat v oblastech, které jsou zaměřeny na pohybové, výtvarné či hudební činnosti. Dvě respondentky uvedly zájem o alternativní a jiné přístupy vzdělávání a jedna respondentka uvedla zájem o sebevzdělávání v oblasti terapií využitelných v mateřské škole. Zaujal nás zájem respondentky o sebevzdělávání v oblasti environmentální výchovy, metodiky výuky cizího jazyka či sebereflexe. Nejvíce nás překvapila respondentka, která uvedla zájem o sebevzdělávání v oblasti prevence syndromu vyhoření. Tato respondentka měla za sebou pouze jednoletou praxi.

## 5.5 Ověření hypotéz

Pro náš výzkum jsme vytvořili dvě hypotézy. K testování hypotéz jsme použili test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. K výpočtu jsme použili vzorec (Chráška, Kočvarová, 2014):

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O}$$

### 5.5.1 Hypotéza č. 1

H1: Učitelky s delší dobou praxe mají lepší sebehodnocení než učitelky s kratší dobou praxe.

H0: Nulová hypotéza pro H1 je: Průměrné sebehodnocení učitelek se neliší z hlediska délky jejich praxe.

HA: Alternativní hypotéza pro H1 je: Průměrné sebehodnocení učitelek se liší z hlediska délky jejich praxe.

**Tabulka č. 12 – kontingenční: Sebehodnocení učitelek podle délky praxe**

	pozitivní sebehodnocení (pod průměr 3,57)	výborné sebehodnocení (nad průměr 3,57)	$\Sigma$
Začínající učitelky (do 5 let)	30 (25,78)	25 (29,22)	55
Zkušené učitelky (6 - 20 let)	15 (15,47)	18 (17,53)	33
Expertky (nad 20 let praxe)	30 (33,75)	42(38,25)	72
$\Sigma$	75	85	160

Příklad výpočtu očekávané četnosti 25,78 v prvním poli tabulky:

$$O = \frac{75 \cdot 55}{160} = 25,78$$

Nyní určíme počet stupňů volnosti v kontingenční tabulce. Platí:

$$f = (r-1) \cdot (s-1)$$

kde  $r$  je počet řádků a  $s$  je počet sloupců v kontingenční tabulce.

$$f = (3-1) \cdot (2-1) = 2$$

Ze statistické tabulky v příloze č. 2 vyhledáme kritickou hodnotu testového kritéria pro stupeň volnosti 2 a zvolenou hladinu významnosti 0,05

$$\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$$

Nyní přistoupíme k výpočtu testového kritéria.

**Tabulka č. 13 Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát I.**

<b>P</b>	<b>O</b>	<b>P-O</b>	<b>(P-O)<sup>2</sup></b>	<b>(P-O)<sup>2</sup>/O</b>
30	25,78	4,22	17,81	0,69
25	29,22	-4,22	17,81	0,61
15	15,47	-0,47	0,22	0,014
18	17,53	0,47	0,22	0,012
30	33,75	-3,75	14,06	0,42
42	38,25	3,75	14,06	0,37
				Σ 2,116

$$\chi^2 = 2,116$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,116$  udává rozdíl mezi skutečností a nulovou hypotézou.

Porovnáním hodnoty vypočteného testového kritéria s kritickým kritériem nalezeným v tabulkách

$$2,116 < 5,991$$

zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší než hodnota tabulková. V takovém případě přijímáme nulovou hypotézu **Průměrné sebehodnocení učitelek se neliší z hlediska délky jejich praxe.**

### 5.5.2 Hypotéza č. 2

H2: Učitelky s vyšším dosaženým vzděláním mají lepší sebehodnocení než učitelky s nižším dosaženým vzděláním.

H0: Stanovili jsme následující nulovou hypotézu pro H2: Průměrné sebehodnocení učitelek se neliší z hlediska jejich dosaženého vzdělání.

HA: Stanovili jsme následující alternativní hypotézu pro H2: Průměrné sebehodnocení učitelek se liší z hlediska jejich dosaženého vzdělání.

**Tabulka č. 14: Sebehodnocení učitelek podle nejvyššího dosaženého vzdělání**

	pozitivní sebehodnocení (pod průměr 3,57)	výborné sebehodnocení (nad průměr 3,57)	$\Sigma$
SŠ	48(52,26)	65(60,74)	113
VOŠ nebo VŠ	26(21,74)	21(25,26)	47
$\Sigma$	74	86	160

Příklad výpočtu očekávané četnosti 52,26 v prvním poli tabulky:

$$O = \frac{74 \cdot 113}{160} = 52,26$$

Nyní určíme počet stupňů volnosti v kontingenční tabulce. Platí:

$$f = (r-1) \cdot (s-1)$$

kde  $r$  je počet řádků a  $s$  je počet sloupců v kontingenční tabulce.

$$f = (2-1) \cdot (2-1) = 1$$

Ze statistické tabulky v příloze č. 2 vyhledáme kritickou hodnotu testového kritéria pro stupeň volnosti 1 a zvolenou hladinu významnosti 0,05

$$\chi_{0,05}^2(1) = 3,841$$

Nyní opět přistoupíme k výpočtu testového kritéria.

Tabulka č. 15 Pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát II.

P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> : O
48	52,26	-4,26	18,5	0,35
65	60,74	4,26	18,5	0,3
26	21,74	4,26	18,5	0,85
21	25,26	-4,26	18,5	0,73
				Σ 2,230

$$\chi^2 = 2,230$$

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,230$  udává rozdíl mezi skutečností a nulovou hypotézou.

Porovnáním hodnoty vypočteného testového kritéria s kritickým kritériem nalezeným v tabulkách

$$2,230 < 3,841$$

zjišťujeme podobně jako v předchozí hypotéze, že vypočítaná hodnota je nižší než hodnota tabulková. Přijímáme tedy nulovou hypotézu. **Průměrné sebehodnocení učitelek se neliší z hlediska jejich dosaženého vzdělání.**

## 6 LIMITY PRŮZKUMU

V rámci výzkumu jsme oslovili respondentky za mateřských škol Zlínského a Jihomoravského kraje, které byly získány formou dostupného výběru. Z tohoto důvodu nelze výsledky výzkumu této bakalářské práce zevšeobecňovat na všechny učitelky mateřských škol v České republice. V ideálním případě by výzkum zahrnul všechny kraje České republiky. To ovšem nebylo z technických důvodů možné (časová a finanční náročnost přesahující možnosti bakalářské závěrečné práce).

Realizovali jsme kvantitativní typ výzkumu formou dotazníku, který byl anonymní. Lze připustit, že v případě tohoto výzkumu se mohou některé respondentky prezentovat lépe, než je skutečnost.



## 7 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRA XI

Jelikož výzkum probíhal pouze v několika mateřských školách ve Zlínském a Jihomoravském kraji, nelze výsledky zevšeobecnit. Na základě získaných hodnot lze konstatovat, že oslovené respondentky se hodnotily vysoce kladně a to ve všech položkách dotazníku.

Z praktického hlediska se nám jeví předkládání sebehodnotícího dotazníku jako velmi přínosné a důležité. Při vyplňování sebehodnotícího dotazníku se učitelky zamýšlí nad jednotlivými položkami a oblastmi jejich každodenní práce. Mohou si tak uvědomit směr jejich dalšího sebevzdělávání a seberozvoje týkajícího se jejich práce. Tento případný zájem či potřeba dalšího sebevzdělávání bude vždy velmi individuální.

Vyplňování takového typu dotazníku je důležité nejen pro učitelky samotné, ale také pro vedení jednotlivých MŠ. Výsledky sebehodnotících dotazníků tak mohou ukázat, kam by mohla MŠ směřovat v oblasti dalšího sebevzdělávání učitelek. Pro efektivní sebehodnocení je přínosné, aby učitelky mateřských škol využívaly také další sebehodnotící metody a nástroje např. videotrénink interakcí, profesní portfolia či seberefektivní deníky.

Předkládání sebehodnotícího dotazníku podporuje důležitost celoživotního vzdělávání při práci učitelek mateřských škol.

## ZÁVĚR

Bakalářská práce pojednává o oblasti sebehodnocení v práci učitelek mateřských škol. Hlavním cílem bylo zjistit, jaké je jejich celkové sebehodnocení. Další součástí práce bylo vytyčení dílčích cílů, kde jsme zjišťovali, jaké je sebehodnocení učitelek v oblastech, které jsou vymezeny Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA a které jsou zároveň nedílnou součástí každodenní práce každé učitelky MŠ. Proto jsou tyto oblasti zahrnuty do sebehodnotícího dotazníku, který jsme učitelkám předložili. Z našeho pohledu je důležité, aby se nad uvedenými oblastmi učitelky MŠ neustále zamýšlely a dále se v nich sebevzdělávaly. V teoretické části jsme se podrobně jednotlivým oblastem věnovali a snažili se přiblížit jejich podstatu.

Praktická část obsahuje výsledky z dotazníkového šetření kvantitativního typu. Oslovené respondentky se hodnotily v sedmi oblastech, které jsou vymezeny Mezinárodním profesním rámcem kvality ISSA. Dílčí výsledky dotazníku vypovídají o tom, že nejlepší sebehodnocení získala položka týkající se klimatu školy a učebního prostředí. Znamená to, že vzájemné vztahy a dobré klima školy jsou pro pedagogy při jejich práci nepostradatelné a tvoří jeden ze základních pilířů kvality práce. Vysoké sebehodnocení položky Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty vypovídá o tom, že tato oblast je pro respondentky aktuální. Další položky dotazníku - Komunikace, Profesní rozvoj, Výchovné a vzdělávací strategie a Plánování a hodnocení jsou středovými položkami dotazníku. Sebehodnocení těchto položek však dosahuje také nadprůměrných hodnot. Poslední sebehodnotící oblastí je oblast Rodina a komunita. Zde nás překvapilo, že se tato položka neblížila svými výsledky maximálním hodnotám. Hodnocení je zde také nadprůměrné, ale ve srovnání s ostatními položkami dotazníku mírně nižší. Přitom spolupráce mateřské školy s rodinou a komunitou je také velmi aktuálním tématem. Z celkového pořadí jednotlivých položek dotazníku vyplynulo, že oslovené respondentky nejeví příliš vysoký zájem o spolupráci s odborníky v uvedených oblastech. Tento výsledek se nám zdá také překvapivý.

Celkové sebehodnocení v dotazníku bylo vysoce kladné a dosahovalo nadprůměrných hodnot. Tyto výsledky potvrzuje také názor E. Petláka (2000, s. 93), že všeobecně má člověk v jakékoliv profesi tendenci kladného sebehodnocení. Je však důležité si také uvědomit, že i přes kladné sebehodnocení má většina lidí tendenci se ve své práci rozvíjet a zdokonalovat.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. vyd. 1 Praha: Portál, 152 s. ISBN 80-7178-537-7.
- [2] ČAPEK, Robert. 2010 *Třídní klima a školní klima*. vyd. 1. Praha: Grada, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] DOSTÁL, Antonín, Maria a OPRAVILOVÁ, Eva 1988. *Úvod do předškolní pedagogiky*. 2. dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 263 s.
- [4] DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. 2009. *Učitel: příprava na profesi*. vyd. 1. Praha: Grada, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] FILOVÁ, Hana a kolektiv autorů. 1996 *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 95 s. ISBN 80-210-1308-7.
- [6] GAVORA, Peter. 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 165 s. ISBN 80-7315-104-9.
- [7] HORKÁ, Hana a SYSLOVÁ, Zora. 2011. *Studie k předškolní pedagogice*. vyd. 1 Brno: Masarykova univerzita, 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7.
- [8] CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona. 2014. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. vyd.1 Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 108 s. ISBN 978-80-7454-420-0.
- [9] KOŽÁTKOVÁ, Soňa. 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 256 s. ISBN 978-80-247-4435-3.
- [10] KARGEROVÁ, Jana a kol. 2011. *Kompetentní učitel 21. století – Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. vyd. 1 Praha: Step by Step Česká republika, o.s., 61 s.
- [11] MAJERČIKOVÁ, Jana. 2012. *Rodina s predškolákom : výskum rodín s det'mi predškolského veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 124 s. ISBN 978-80-223-3217-0
- [12] MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1995. *Komunikace ve škole*. vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- [13] MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona a kol. 2003. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. vyd. 1. Praha: Portál, 230 s. ISBN 80-7178-799-X.
- [14] PETLÁK, Erich. 2000 *Pedagogicko-didaktická práca učitel'a*. Bratislava: IRIS, 118 s. ISBN 80-89018-05-X.

- [15] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2009. *Pedagogický slovník*. 6., nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [16] PRŮCHA, Jan. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- [17] SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 2010 vyd. 1. Praha: Portál, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [18] SYSLOVÁ, Zora. 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. vyd. 1. Praha: Portál, 177 s. ISBN 978-80-262-0183-0.
- [19] SYSLOVÁ, Zora. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. vyd. 1. Praha: Grada, 158 s. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [20] ŠVEC, Vlastimil a kolektiv autorů 2002. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 306 s. ISBN 80-7315-035-2.
- [21] TRUNDA, Jiří. 2012. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 19 s. ISBN 978-80-87063-62-0.
- [22] VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [23] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
- [24] Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [25] ŘEHULKA, Evžen. 1997. *Sebereflexe náročných a profesionálních situací u učitelek ZŠ*. Pedagogická orientace, č. 4, s 7-11. ISSN 1211-4669
- [26] UNESCO ©2009-2014 DELORS, Jacques a kol. [online]1996. *LEARNING THE TREASURE WITHIN*[2015.3.07] Dostupné z <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agende/rethinking-educatio/vision-of-learning/>
- [27] SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s.[2015.3.07] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>.
- [28] SYSLOVÁ, Zora. 2012 /květen *Sebehodnocení učitelky mateřské školy, její profesní rozvoj* – I. Část. Praha: Dr. Josef Raabe, 6 s. Zpravodaj pro mateřské školy květen/2012. ISSN 1803-6694.

- [29] SYSLOVÁ, Zora. 2012 /červen. *Sebehodnocení učitelky mateřské školy, její profesní rozvoj – II. Část*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2012. 3 s. Zpravodaj pro mateřské školy, ISSN 1803-6694
- [30] Český statistický úřad. 3-2. Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví/ [online] Zaostřeno na muže a ženy 2014[cit.2015.3.28] Dostupné z <http://www.czso.cz/csu/czso/3-vzdelani1778>
- [31] Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. [online] TOFLOVÁ Natálie a kol. 2013. Informatorium/Hodnotící a sebehodnotící dotazník pro učitelky MŠ. [cit.2015.4.04] Dostupné z : [http:// www.kvic.cz/aktualita/3088/Informatorium Hodnotici a sebehodnotici -dotaznik- ucitelky MS](http://www.kvic.cz/aktualita/3088/Informatorium_Hodnotici_a_sebehodnotici_dotaznik_ucitelky_MS)

---

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

VTI	Videotrénink interakcí
RVP-PV	Rámcový vzdělávací program
MŠ	Mateřská škola
ISSA	International Step by Step Association

## SEZNAM OBRÁZKŮ

**SEZNAM TABULEK**

**Tabulka č. 1** Počet a procentuální zastoupení respondentek

**Tabulka č. 2** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Komunikace.

**Tabulka č. 3** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Hodnocení a plánování.

**Tabulka č. 4** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Vzdělávací strategie.

**Tabulka č. 5** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Učební prostředí.

**Tabulka č. 6** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Inkluze rozmanitost a demokratické hodnoty.

**Tabulka č. 7** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Rodina a komunita.

**Tabulka č. 8** Výsledky sebehodnocení učitelek, které se vztahují k oblasti Profesní rozvoj.

**Tabulka č. 9** tabulka s celkovými výsledky sebehodnocení učitelek

**Tabulka č. 10** tabulka s výsledky pěti oblastí sebevzdělávání

**Tabulka č. 11** tabulka s výsledky individuálních oblastí sebevzdělávání

**Tabulka č. 12** kontingenční tabulka pro výpočty k hypotéze - Sebehodnocení učitelek podle délky praxe

**Tabulka č. 13** pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát I.

**Tabulka č. 14** kontingenční tabulka pro výpočty k hypotéze - Sebehodnocení učitelek podle nejvyššího dosaženého vzdělání

**Tabulka č. 15** pomocná tabulka pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát II.





## **SEZNAM PŘÍLOH:**

**Příloha č. 1:** Celkové pořadí položek dotazníku

**Příloha č. 2:** Hodnotící a sebehodnotící dotazník učitelky

**Příloha č. 3:** Kritické hodnoty testového kritéria chí-kvadrát

## PŘÍLOHA Č. 1: CELKOVÉ POŘADÍ POLOŽEK DOTAZNÍKU

Celkové pořadí položek dotazníku						
Pořadí v hodnocení	č. položky v dotazníku	Znění položky	Průměr	Min.	Max.	Sm. odch.
1.	P41	Zachovávám důvěrnost informací týkající se rodin a dětí	3,97	3	4	0,17
2.	P32	Rozvíjím pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno	3,94	3	4	0,24
3.	P1	Komunikuji s dětmi zdvořile, vstřícně, přátelsky	3,91	3	4	0,29
4.	P35	Vytvářím rovné příležitosti ke vzdělávání bez předsudků (pohlaví, věk, kultura, rodný jazyk, etnikum...)	3,89	2	4	0,33
5.	P12	Plánuji v souladu s RVP PV, ŠVP	3,89	1	4	0,37
6.	P10	S okolím (s rodiči, kolegy) jedním s respektem a úctou	3,85	3	4	0,36
7.	P25	Nabízím dětem aktivity vytvářející pozitivní vztahy	3,82	3	4	0,39
8.	P49	Spolupracuji s kolegy a dalšími osobami, podílím se na týmové práci	3,81	2	4	0,44
9.	P36	Vycházím vstřícně individuálním potřebám a potenciálu každého z dětí ve třídě	3,80	3	4	0,40
10.	P42	Informuji rodiče dětí o jejich pokrocích	3,80	2	4	0,43
11.	P2	Při komunikaci respektuji individuální zvláštnosti dětí	3,78	3	4	0,41
12.	P13	Plánuji s respektem k vývojové úrovni i dosavadním zkušenostem dětí	3,78	3	4	0,41

13.	P46	Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji	3,78	2	4	0,44
14.	P37	Pomáhám dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost	3,77	3	4	0,42
15.	P33	Vytvářím materiální prostředí vedoucí k samostatné činnosti dětí <ul style="list-style-type: none"> <li>• vstřícné</li> <li>• bezpečné</li> <li>• inkluzivní</li> <li>• podnětné</li> </ul>	3,73	3	4	0,44
16.	P30	Užívám strategie, které pomáhají dětem porozumět hranicím a pravidlům, učí respektovat práva ostatních	3,71	3	4	0,45
17.	P39	Rozvíjím a podporuji dovednost dětí zaujmout a objasnit vlastní stanovisko, dovednost spoluvytvářet a respektovat pravidla a řád	3,71	3	4	0,45
18.	P14	Činnosti plánuji tak, aby byly flexibilní, umožnily přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, potřebám a zájmům dětí	3,68	2	4	0,49
19.	P31	Propojuji nová témata a dovednosti s předchozími dovednostmi a vědomostmi	3,68	2	4	0,49
20.	P34	Podporuji děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství	3,66	2	4	0,53
21.	P4	Povzbuzuji děti, aby mluvily o svých pocitech, učím je pojmenovat	3,66	2	4	0,53
22.	P8	Kladu dětem otevřené otázky	3,65	2	4	0,49
23.	P9	Poskytuji dětem různorodé příležitosti pro rozvoj jazyka a komunikace v průběhu dne	3,64	2	4	0,52
24.	P6	Vytvářím příležitosti, v nichž děti mohou	3,62	2	4	0,54

		prožít sounáležitost s ostatními				
25.	P7	Povzbuzuji děti ke kladení otázek a zapojování do diskuzí	3,61	2	4	0,56
26.	P28	Vytvářím situace, v nichž děti aplikují to, co se samy naučily, v každodenním životě a reálných situacích	3,60	2	4	0,55
27.	P44	Navazuji kontakty a vytvářím přátelské vztahy, umožňující obohatit vzdělávání dětí	3,58	2	4	0,58
28.	P22	Nabízím dětem aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí	3,58	2	4	0,54
29.	P26	Nabízím dětem aktivity podporující iniciativu každého z nich	3,58	2	4	0,54
30.	P24	Nabízím dětem aktivity podporující schopnost samostatně řešit konflikty	3,56	2	4	0,62
31.	P3	Dávám dětem příležitost k účasti a zapojování se do rozhodování o věcech, které se jich týkají	3,55	2	4	0,51
32.	P48	Dokážu svá rozhodnutí, která činím při výkonu své profese objasnit, analyzovat, zhodnotit, příp. navrhnout alternativní řešení	3,54	2	4	0,54
33.	P29	Dávám dětem možnost volby - s porozuměním, že každá volba má své důsledky	3,53	2	4	0,59
34.	P27	Využívám metody kooperativního učení	3,49	2	4	0,58
35.	P20	Často nabízím dětem aktivity podporující objevování, experimentování kladení otázek a tvořivost	3,48	2	4	0,53

36.	P15	Vyhýbám se předpojatosti a stereotypům	3,48	2	4	0,54
37.	P38	Umožňuji dětem podílet se na rozhodnutích třídy a školy s vědomím vlastní odpovědnosti za toto rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků	3,45	2	4	0,59
38.	P5	Používám popisný jazyk	3,42	2	4	0,64
39.	P16	Systematicky sleduji, zaznamenávám vývoj, míru zapojení, proces učení dítěte a učební výsledky popisným jazykem	3,39	1	4	0,67
40.	P47	Užívám k vyhodnocování kvality své pedagogické praxe rozmanitých technik	3,35	1	4	0,79
41.	P23	Nabízím dětem aktivity podporující sebe-reflexi a seberegulaci dětí	3,30	2	4	0,64
42.	P17	Dávám dětem prostor k sebehodnocení výsledků svého učení	3,28	1	4	0,71
43.	P19	Je -li to potřebné a v zájmu dítěte, začleňuji do procesu hodnocení a plánování zainteresované odborníky	3,21	1	4	0,80
44.	P21	Užívám vzdělávací metody podněcující u dětí problémové myšlení	3,19	1	4	0,72
45.	P11	Spolupracuji s dalšími odborníky	3,18	1	4	0,91

46.	P40	Zapojuji rodiče a další členy komunity do vzdělávání dětí	3,10	1	4	0,71
47.	P43	Zapojuji rodiče dětí do spolurozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/MŠ	3,06	1	4	0,82
48.	P45	Vytvářím příležitosti ke vzájemnému setkávání rodin, se smyslem vzájemné podpory i učení	2,86	1	4	0,96
49.	P18	Stanovuji krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání ve spolupráci s rodiči	2,83	1	4	0,93

## **PŘÍLOHA Č. 2:**

Dobrý den vážené paní učitelky,

jsem studentka třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy a studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Píši bakalářskou práci na téma Sebehodnocení učitelek mateřských škol.

Nyní se Vám dostává do rukou dotazník, který je nedílnou součástí méjí bakalářské práce. Dotazník byl zpracován na základě publikace: **„Kompetentní učitel 21. Století – Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA“** vydané **Step by Step Association v České republice**.

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku. Získané informace budou komplexně zpracovány, anonymně vyhodnoceny a použity pouze pro účely této bakalářské práce.

Základním cílem dotazníku je, abych získala co nejkomplexnější informace o tom, jak se pedagogičtí pracovníci sebehodnotí v jednotlivých uvedených oblastech. Při vyplňování dotazníku označte křížkem vždy tu odpověď, která je Vám nejvíce blízká.

Předem Vám děkuji za vyplnění tohoto dotazníku.

S pozdravem a přáním pěkného dne

Kristýna Kostelecká



**a) Vyberte Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v pedagogickém oboru.**

- 1) středoškolské
- 2) vyšší odborné
- 3) vysokoškolské

**b) Uveďte délku své praxe v mateřské škole.**

.....

**c) Vyberte, ve které oblasti máte zájem se sebevzdělávat. Můžete označit více možností a napsat vlastní příklady.**

1. Komunikace
2. Výchovné a vzdělávací strategie
3. Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty
4. Hodnocení a plánování výuky
5. Spolupráce mezi rodinou a školou
6. aj.....



### INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

## HODNOTÍCÍ A SEBEHODNOTÍCÍ DOTAZNÍK UČITELE/KY MŠ

**Jméno, funkce pracovníka:**

<b>1. Komunikace</b>	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Komunikuji s dětmi zdvořile, vstřícně, přátelsky				
Při komunikaci respektuji individuální zvláštnosti dětí				
Dávám dětem příležitost k účasti a zapojování se do rozhodování o věcech, které se jich týkají				
Povzbuzuji děti, aby mluvily o svých pocitech, učím je pojmenovat				
Používám popisný jazyk				
Vytvářím příležitosti, v nichž děti mohou prožít sounáležitost s ostatními				
Povzbuzuji děti ke kladení otázek a zapojování do diskuzí				
Kladu dětem otevřené otázky				
Poskytuji dětem různorodé příležitosti pro rozvoj jazyka a komunikace v průběhu dne				
S okolím (s rodiči, kolegy) jednám s respektem a úctou				
Spolupracuji s dalšími odborníky				

<b>2. Hodnocení a plánování</b>	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Plánuji v souladu s RVP PV, ŠVP				
Plánuji s respektem k vývojové úrovni i dosavadním zkušenostem dětí				
Činnosti plánuji tak, aby byly flexibilní, umožnily přizpůsobovat se měnícím se podmínkám, potřebám a zájmům dětí				
Vyhýbám se předpojatosti a stereotypům				
Systematicky sleduji, zaznamenávám vývoj, míru zapojení, proces učení dítěte a učební výsledky popisným jazykem				
Dávám dětem prostor k sebehodnocení výsledků svého učení				
Stanovuji krátkodobé i dlouhodobé cíle vzdělávání ve spolupráci s rodiči				
Je-li to potřebné a v zájmu dítěte, začleňuji do procesu hodnocení a plánování zainteresované odborníky.				



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



### INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

<b>3. Vzdělávací strategie</b>	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Často nabízím dětem aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek a tvořivost				
Užívám vzdělávací metody podněcující u dětí problémové myšlení				
Nabízím dětem aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí				
Nabízím dětem aktivity podporující sebereflexi a seberegulaci dětí				
Nabízím dětem aktivity podporující schopnost samostatně řešit konflikty				
Nabízím dětem aktivity vytvářející pozitivní vztahy				
Nabízím dětem aktivity podporující iniciativu každého z nich				
Využívám metody kooperativního učení				
Vytvářím situace, v nichž děti aplikují to, co se samy naučily, v každodenním životě a reálných situacích				
Dávám dětem možnost volby - s porozuměním, že každá volba má své důsledky				
Užívám strategie, které pomáhají dětem porozumět hranicím a pravidlům, učí respektovat práva ostatních				
Propojuji nová témata a dovednosti s předchozími dovednostmi a vědomostmi				

<b>4. Učební prostředí</b>	<i>ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>ne</i>
Rozvíjím pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno				
Vytvářím materiální prostředí vedoucí k samostatné činnosti dětí: <ul style="list-style-type: none"> <li>- vstřícné</li> <li>- bezpečné</li> <li>- inkluzivní</li> <li>- podnětné</li> </ul>				
Podporuji děti v aktivní spoluúčasti na utváření školního společenství				



evropský  
sociální  
fond v ČR



EVROPSKÁ UNIE



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



OP Vzdělávání  
pro konkurenceschopost



## INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

5. Inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Vytvářím rovné příležitosti ke vzdělávání bez předpokladů (pohlaví, věk, náboženství, kultura, rodný jazyk, ekonomický statut, etnikum, ...)				
Vycházím vstříc individuálním potřebám a potřebám každého z dětí ve třídě				
Pomáhám dětem porozumět, respektovat a oceňovat odlišnost a rozmanitost				
Umožňuji dětem podílet se na rozhodnutích třídy a školy s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledku				
Rozvíjím a podporuji dovednost dětí zaujmout a objasnit vlastní stanovisko, dovednost spolupřevádět a respektovat pravidla a řád				

6. Rodina a komunita	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Zapojuji rodiče a další členy komunity do vzdělávání dětí				
Zachovávám důvěrnost informací týkající se rodin a dětí				
Informuji rodiče dětí o jejich pokrocích				
Zapojuji rodiče dětí do spolurozhodování o věcech souvisejících s životem třídy/MŠ				
Navazuji kontakty a vytvářím přátelské vztahy, umožňující obohatit vzdělávání dětí				
Vytvářím příležitosti ke vzájemnému setkávání rodin, se smyslem vzájemné podpory i učení				

7. Profesionální rozvoj	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Pracuji na svém osobním růstu a profesním rozvoji				
Užívám k vyhodnocování kvality své pedagogické praxe rozmanitých technik				
Dokážu svá rozhodnutí, která činím při výkonu své profese objasnit, analyzovat, zhodnotit, příp. navrhnout alternativní řešení				
Spolupracuji s kolegy a dalšími osobami, podílím se na týmové práci				

KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA CHÍ-KVADRÁT

Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,050	0,010
1	3,841	6,635
2	5,991	9,210
3	7,815	11,341
4	9,488	13,277
5	11,070	15,086
6	12,592	16,812
7	14,067	18,475
8	15,507	20,090
9	16,919	21,666
10	18,307	23,209
11	19,675	24,725
12	21,026	26,217
13	22,362	27,688
14	23,685	29,141
15	24,996	30,578
16	26,296	32,000
17	27,587	33,409
18	28,868	34,805
19	30,144	36,191
20	31,410	37,576
21	32,671	38,932
22	33,924	40,289
23	35,172	41,638
24	36,415	42,980
25	37,652	44,314
26	38,885	45,642
27	40,113	46,963
28	41,337	48,278
29	42,557	49,588
30	43,773	50,892

(Chráška, Kočvarová, 2014, s. 99)