

Sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku v průběhu odborných praxí

Bc. Iveta Jasenská

Diplomová práce
2017/2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iveta Jasenská**
Osobní číslo: **H16981**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku
v průběhu odborných praxí**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti pedagogické evaluace.
Vymezení teoretických východisek z oblasti hodnocení a sebehodnocení studentů ve
výuce na úrovni terciárního vzdělávání.
Příprava metodiky empirické části, stanovení cílů výzkumu, výzkumných otázek.
Realizace kvantitativního výzkumu formou sebehodnotících formulářů pro studenty.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi vysokých škol.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

- BEATY, Janice J. Skills for Preschool Teachers. New Jersey: Upper Saddle River, 2012, ISBN 13 978-0-13-038840-7.**
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana a Hana HORKÁ. Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinant účinnosti učitelských praxí. Pedagogická orientace, 2016, 26(2), 272298. ISSN 1805-9511.**
- SYSLOVÁ, Zora a Lucie CHALOUPKOVÁ. Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.**
- SYSLOVÁ, Zora. Profesní kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.**
- TRANTINA, Pavel a HAVLÍČKOVÁ, Daniela. Sebeevaluační nástroje, aneb, Zhodnot své kompetence získané při práci s dětmi a mládeží. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. 30 s. ISBN 978-80-87449-16-5.**

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.

Centrum výzkumu FHS


Datum zadání diplomové práce:

11. října 2017


Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2018

Ve Zlíně dne 11. října 2017


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 7.4.2018

..... Bc. Jaroslava Irída

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 nevydělečně 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 nahlížení 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 vzdělávacího 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 užít 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 výdělku 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 výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce rozebírá profesní nároky kladené dnešní společností na učitele mateřských škol. V teoretické části se zabývá přípravným vzděláváním učitelů mateřských škol, vymezením pojmů a uchopení problematiky sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku na souvislé praxi v mateřské škole. Praktická část práce je zaměřena na získání dat sebehodnotícím formulářem na začátku a po dokončení souvislé praxe studentů pedagogiky předškolního věku. Výzkumná část vyústí ve zjištění, že po praxi všechny skupiny studentů vnímají zlepšení, i když výsledky jednotlivých studentů se výrazně liší.

Klíčová slova: pedagogika předškolního věku, přípravné vzdělávání, pedagogická praxe, sebehodnocení, reflexe, sebepojetí

ABSTRACT

This diploma thesis analyzes the professional demands of the kindergarten teachers of today's society. In the theoretical part, it deals with the preparatory education of nursery teachers, definition of concepts and the grasp of the self-assessment of pre-school pedagogical students on the continuous practice in kindergarten. Practical part of the thesis is focused on obtaining data with self-assessment form at the beginning and after completion of continuous practice of pre-school pedagogy students. The research part results in the finding that after practice, all groups of students perceive improvement, although the results of individual students differ significantly.

Keywords: pedagogy of pre-school age, preparatory education, pedagogical practice, self-assessment, reflection, self-concept

Upřímně děkuji Mgr. Itoně Kočvarové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, vstřícnost, trpělivost a podporu při zpracování diplomové práce. Dále děkuji své rodině a blízkým, kteří mně po dobu studia podporovali.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PŘÍPRAVA NA PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 ZÁKONNÉ POŽADAVKY NA KVALIFIKACI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.2 PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ PEDAGOGIKY PŘEŠKOLNÍHO VĚKU	13
1.3 ROZVOJ KOMPETENCÍ, ČINNOSTÍ A UTVÁŘENÍ DOVEDNOSTÍ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	17
1.4 PROFESNÍ STANDARD UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
1.5 POJETÍ PROFESNÍCH UČITELSKÝCH ZNALOSTÍ	22
1.6 VZTAH TEORIE A PRAXE V ROZVOJI PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V PREGRADUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	24
1.7 MÍSTO PEDAGOGICKÉ PRAXE V RÁMCI PREGRADUÁLNÍHO STUDIA	25
1.7.1 Porovnání časové dotace pedagogických praxí studentů oborů Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové a Fakulty pedagogické ZČU v Plzni.....	26
1.8 PREGRADUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELE JAKO REFLEKTIVNÍHO PRAKTIKA	29
2 ROZVOJ SEBEREFLEKTIVNÍCH KOMPETENCÍ V PREGRADUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	31
2.1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMŮ SEBEHODNOCENÍ A REFLEXE, SEBEPOJETÍ	31
2.2 PROCES A FÁZE SEBEHODNOCENÍ	32
2.3 DRUHY SEBEHODNOCENÍ.....	33
2.4 HETERONOMNÍ A AUTONOMNÍ HODNOCENÍ V REFLEKTIVNÍM MODELU PROFESNÍ PŘÍPRAVY UČITELŮ	34
2.4.1 Metody formativního hodnocení v pregraduálním vzdělávání studentů.....	36
2.5 SELF-EFFICACY NA ZAČÁTKU UČITELSKÉ PRAXE	37
2.6 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	39
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	42
3.1 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
3.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	43
3.3 METODA SBĚRU DAT	43
3.4 POPIS VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45
3.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	46
4 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ	47
4.1 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	47
4.2 ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57
4.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI VYSOKÝCH ŠKOL	60
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	67
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	68

SEZNAM PŘÍLOH.....	69
---------------------------	-----------

ÚVOD

Problematka učitelské profese, její podstaty, smyslu, role ve společnosti, ale i jejího přípravného vzdělávání byla, je a asi ještě dlouho bude často diskutovaným tématem. V průběhu své pedagogické praxe jsme sebehodnocení prováděli, ale možná dost povrchním, formálním způsobem. Právě v pedagogické praxi máme zájem poznat samotný posun studentů, jak se u nich rozvíjí profesní kompetence při uskutečňování systematického sebehodnocení na odborné praxi. Sebehodnocení považujeme za důležitou součást pedagogické praxe. Na první pohled se může zdát, jako zcela jednoduchá činnost. Ale je tomu opravdu tak?

U každého učitele probíhá sebehodnocení jinak, protože každý člověk má určitý postoj k životu, k lidem kolem sebe, ale i sám k sobě. Základní problém je schopnost objektivního sebehodnocení, záleží na tom, do jaké míry dokáže být člověk k sobě při sebepoznávání otevřený a pravdivý. Když pomineme, že je to jedním z požadavků na práci pedagoga, musíme si uvědomit, že se jedná o nástroj ke kvalitě vzdělávání. Právě díky promyšlené sebereflexi obohacujeme sebe, zkvalitňujeme edukační proces a stáváme se vnímavější k různým pedagogickým situacím. Dokážeme různé situace odhadnout, předpovědět nebo jim také předejít.

V diplomové práci je hlavní pozornost soustředěna na sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku v průběhu souvislé praxe. První část se věnuje přípravě na profesi učitele mateřské školy. Druhá kapitola se zabývá sebehodnocením, reflexí a sebepojetím studentů. Druhá část diplomové práce se týká samotného empirického šetření. Problematika sebehodnocení je záměrem výzkumu, sleduji, jak se studentům daří zvládat sebehodnocení a sebeřízení, jak reflektují, co se kolem nich v mateřské škole děje, a jak na to dokáží reagovat, spolupracovat s kolegyněmi a rodiči. Cílem praktické části je zjistit, jaké je sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku na začátku a po dokončení souvislé praxe a z toho odvodit, jak se měnilo v jejím průběhu. V jakých oblastech se studenti nejvíce zlepšili nebo se jejich sebehodnocení zhoršilo, jaké měli problémy a o jaké studenty jde. Proběhl předvýzkum, po té realizace dvoufázového výzkumného šetření s využitím sebehodnotících formulářů, které studenti vyplnili na vstupu a výstupu souvislé pedagogické praxe. Sebehodnotící formulář zahrnuje oblast plánování, prostředí pro učení, řízení procesů učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a profesní rozvoj učitele. Jako výsledek propojení

teoretických východisek a zrealizovaného výzkumného šetření předkládáme v závěru této diplomové práce doporučení pro praxi na vysokých školách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PŘÍPRAVA NA PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Povolání ovlivňuje náš životní styl, volný čas, a to ovlivňuje i naši životní spokojenost. Tudíž volba povolání patří k nejdůležitějším rozhodnutím v životě člověka. Profese učitele mateřské školy je považována za jednu z nejzajímavějších profesí. Laikovi se může na první pohled zdát, že se jedná o stereotypní povolání, opak je však pravdou. Každý den je pro samotného učitele originální, je nabitý dynamickým vztahem učitele a dětí, je plný zvratů, úsměvů z úspěchů a pláče z neúspěchů, ale i komických situací, které si člověk neznajíc zákulisí této profese těžko představí.

Při výběru budoucí profese je více než žádoucí, aby mladý člověk zohlednil své vlastní předpoklady, schopnosti, znalosti a především zájem vybranou profesí vykonávat. Měl by zohlednit své vlastní zkušenosti a zážitky, a to pozitivní i negativní, také informace o profesi přicházející z jeho okolí či médií. Vnitřní důvody pro volbu tohoto povolání mohou být velmi rozmanité. Vlastní rozhodnutí může ovlivnit osobní zkušenost s laskavým, chápatícím učitelem a následná touha se s tímto vzorem ztotožnit, osobní touha stát se učitelem, rodinné prostředí, ve kterém adept vyrůstal a v neposlední řadě nejvíce studenty uváděná láska k dětem. Je třeba také uvést skupinu studentů, kteří nejsou zcela přesvědčeni o správnosti volby povolání, a jejich základní motivací je spíše získání vysokoškolského titulu. Nyní mohou učitelé mateřských škol získat kvalifikaci odbornou přípravou na různých typech škol. Nejvhodnější přípravu pro povolání učitele mateřské školy poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní pedagogika a mimoškolní pedagogika.

V navazujících kapitolách nahlédneme na učitelské povolání postupně, a to od zákonného ukotvení profese učitele mateřské školy až po pregraduální vzdělávání učitele jako reflexivního praktika.

1.1 Zákonné požadavky na kvalifikaci učitele mateřské školy

Syslová (2017) ve své knize uvádí, že je jednoznačně prokázáno, že lepší odborná příprava a vyšší úroveň kvalifikace zvyšují kvalitu pedagogického, ale i vzájemného působení v mateřských školách. V České republice musí učitel mateřské školy splnit určené předpoklady (§ 3 zákona č. 563/2004 Sb.), aby mohl vykonávat povolání učitele. Těmito předpoklady jsou plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (podle §6 zákona č. 563/2004 Sb.), bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Učitel mateřské školy může získat v současné době svoji kvalifikaci několikerým způsobem (§ 6 zákona č. 198/2012 Sb.), např. ve středoškolské úrovni, vysokoškolským studiem jak v bakalářské, tak v magisterské úrovni. V České republice jsou jedinými učiteli, kteří pro výkon své činnosti nepotřebují vysokoškolské vzdělání, přestože již v doporučeních OECD (MŠMT, 2000) a v Bílé knize (2001) zazněl požadavek „vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání“. Požadavek na povolání učitele mateřské školy je obdobně formulován v Národní soustavě povolání České republiky, ve které se uvádí, že „nejvhodnější přípravu pro tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika.“

„Vzhledem k rozšíření privátní sféry v oblasti péče a vzdělávání pro děti ve věku od narození po vstup do primárního vzdělávání v České republice a zaváděné inkluzi v mateřských školách by bylo vhodné zavést model diferencovaných požadavků na pracovníky zaměstnané v mateřských školách a privátní sféře předškolního vzdělávání. Pro učitele pracující ve státních mateřských školách vysokoškolské vzdělání, pro ostatní pedagogické pracovníky středoškolské vzdělání na odborných středních pedagogických školách.“ (Syslová, 2017)

1.2 Pregraduální vzdělávání studentů pedagogiky přeškolního věku

Každá profese prochází neustálými změnami, které souvisejí s celospolečenským vývojem. Rozhodujícím faktorem v rozvoji společnosti je stupeň vědění od nejútlejšího věku až po seniorská léta. Jedná se o „skryté dědictví“ společnosti a dopady tohoto stavu se promítají do všech oblastí života.

Vzdělávání budoucích učitelů je v podstatě procesem učení, které je zaměřeno na osvojování si náročných profesních činností. Probíhá v období dospělosti a to na základě dobrovolné volby studenta. S rozvojem vzdělávání se zvyšují nároky na učitelskou profesi a to přináší úsilí o zvyšování kvality učitelského vzdělávání. Učitelé jsou chápáni jako klíčoví aktéři celé společnosti, ale také jako zásadní faktor při žádoucím dosažení kvalitního vzdělávání na školách. Tato skutečnost se odráží i v náročnějších požadavcích, které na učitele klade současná kurikulární reforma. Požadavky vycházejí z nových a zvýšených očekávání ve vztahu k praxi, školské politice a evropské dimenzi ve vzdělávání. Specializované činnosti ať už v oblasti vzdělávací nebo výchovné se vztahují k individuálním a vývojovým zvláštnostem dětí. Toho lze dosáhnout za předpokladu, že i pregraduální vzdělávání stu-

dentů učitelství bude jasně a kvalitně vymezeno, definováno a sestaveno tak, aby budoucí učitelé byli těmi, kdo budou udržovat a hájit status kvalitního vzdělávání v českém prostředí. Z tohoto důvodu je otázka pregraduálního vzdělávání studentů učitelství jedním z témat pedagogické teorie a praxe (Hrabal & Pavelková, 2010).

Největší pozornost odborníků v teorii učitelské profese je poutána k záležitostem profesní přípravy učitelů, která se v České republice realizuje na různých typech škol.

Střední pedagogické školy

V českém vzdělávacím systému je silně rozvinut sektor středních odborných škol. Získání odborné kvalifikace na tomto stupni vzdělávání ISCED 3A patří i v současné době k nejrozšířenějšímu typu přípravy učitelů mateřských škol. Učební plán obsahuje všeobecně vzdělávací předměty, odborné předměty, nepovinné předměty a kurzy. V charakteristice vzdělávacího programu můžeme vyčíst, že se absolventi uplatní zejména jako učitelé v mateřských školách, vychovatelé školských a mimoškolních zařízení – například ve školních družinách, centrech volného času pro děti a mládež, ale i jako vychovatelé v ústavech sociální péče pro děti a mládež či mentálně postižené dospělé. Studium je čtyřleté, poskytuje úplné střední odborné vzdělání, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Vyšší odborné školy

V České republice začaly vznikat vyšší odborné školy počátkem 90. let a představují ve vzdělávacím systému úroveň terciálního neuniverzitního vzdělávání. Přijímají uchazeče s úplným středním nebo odborným vzděláním, kteří ho zakončili úspěšnou maturitní zkouškou. Organizace studia se oproti středním školám liší po formální stránce, můžeme zde spatřit znaky vysokoškolského studia (studijní rok se dělí na semestry a zkoušková období, vzdělávání je organizováno formou přednášek, seminářů a cvičení). Realizace vzdělávání může probíhat formou denního a dálkového studia. Studium je zakončeno absolutoriem. Absolvent získá vysvědčení a diplom absolventa vyšší odborné školy s právem používat titul Dis. – diplomovaný specialista. Podle mezinárodní klasifikace poskytuje úroveň ISCED 5 B. VOŠ s výrazně pedagogickým zaměřením jsou v Praze, Berouně, Litomyšli a Kroměříži. Reflektivní praxe má mnohem menší procentuální zastoupení v učebním plánu, než na vysokých školách (Syslová, 2013).

Střední pedagogické školy a Vyšší odborné školy na jednu stranu zareagovaly na měnící se požadavky dnešní doby a svým zaměřením rozšířily odbornou kvalifikaci učitele mateřské školy pro větší uplatnění se v pracovní sféře, avšak na stranu druhou tím utrpěla profesní

kvalita (obsahově, metodicky i v oblasti praktické přípravy), která byla do jisté míry zkrácena a ochuzena.

Vysoké školy

V nejširším měřítku se pedagogika studuje na vysokých školách. To znamená, že vysoké školy jsou místem, kde se pedagogické disciplíny vyučují v různých formách studia, utváří se teorie pedagogiky, provádějí se empirické výzkumy, jsou vydávány pedagogické časopisy, monografie a sborníky, fungují zde pedagogické asociace (Průcha, 2006). Hlavním cílem **bakalářského studia pedagogických fakult**, které připravují studenty v oboru Učitelství pro mateřské školy je připravit **vysokoškolsky kvalifikovaného učitele mateřských škol**, který je schopen přijmout a realizovat vzdělávání dle současného pojetí osobnostně orientované výchovy dítěte jako základní princip práce s dětmi předškolního věku, a pro jeho naplnění volit odpovídající metody a formy práce v mateřských školách dle konkrétních školních vzdělávacích programů. Na všech pedagogických fakultách se realizuje prezenční bakalářské studium, kromě Technické univerzity v Liberci i kombinované bakalářské studium.

Tabulka 1- Počátky studijních programů na pedagogických fakultách

Zdroj: upraveno a doplněno dle Spilková & Hejlová, 2010

Fakulta	prezenční bakalářské studium	kombinované bakalářské studium	navazující magisterské studium
Pedagogická fakulta UK v Praze	1992/93	2010/11	2007/08
Fakulta pedagogická ZČU v Plzni	1998/99	2012/13	-
Pedagogická fakulta OU v Ostravě	2002/03	2006/07	-
Pedagogická fakulta UHK v Hradci Králové	2003/04	2004/05	2009/10
Pedagogická fakulta UP v Olomouci	2004/05	2007/08	2007/08
Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích	2004/05	2004/05	-
Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem	2006/07	2001/02	-
Pedagogická fakulta v Brně	2008/09	2009/10	-
FHS - UTB ve Zlíně	2009/10	2013/14	2014/15
FP - TU v Liberci	2014/15	-	-

Pro získání akademického titulu musí studenti splnit požadavky akreditovaného studijního programu, absolvovat souvislou a průběžnou praxi v předepsaném rozsahu a úspěšně složit státní bakalářské zkoušky včetně obhajoby bakalářské práce. Absolventům se uděluje titul „bakalář“ ve zkratce „Bc.“ uváděné před jménem. Bakalářské studium je realizované v prezenční a kombinované formě. Podle mezinárodní standardní klasifikace je zařazeno na úrovni ISCED 5A. Některé vysoké školy realizují studium učitelství pro mateřské školy v kombinaci se speciální pedagogikou.

Akreditované programy jednotlivých fakult se příliš neliší, společné rysy programů jsou následující:

- Důraz na pojetí mateřské školy jako místa, kde se rozvíjejí a kultivují především sociální vztahy,
- důraz na osobnostní rozvoj dítěte a individualizaci jeho vzdělávání,
- důraz na autonomii učitelky v přípravě projektů a kurikula,
- důraz na vlastní osobnostní a sociální rozvoj a profesní kompetence (Syslová, 2013).

Odborná složka přípravy studentů se zaměřuje na prohlubování vědomostí, dovedností a schopností tak, aby umožnily **kvalifikovaně vést a řídit předškolní vzdělávání**, ve kterém se také vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále je možné studovat předškolní pedagogiku i na úrovni magisterské. Studium je zaměřené na prohloubení kvalifikace a profesní specializace. Od absolventů se očekává větší a hlubší znalost problematiky edukace v preprimárním období a její následné aplikace ve prospěch svěřených dětí.

Hlavním cílem přípravného vzdělávání magisterského studia je připravit vysokoškolsky vzdělaného odborníka na širokou oblast výchovy a vzdělávání dítěte předškolního věku, na koncepční, řídicí, evaluační a inspekční práci. Soustředí se na rozšíření kompetencí v rovině pedagogické, psychodidaktické, didakticko-intervenční a řídicí. Tato snaha o zkvalitnění rozvoje studentů v oblasti osobnostní a sociální směřuje k rozvíjení klíčových kompetencí a formování dovedností studentů, které se dále utvářejí a monitorují v pedagogické praxi.

Pro získání akademického titulu musí studenti splnit požadavky akreditovaného studijního programu, absolvovat předepsaný rozsah praxe a úspěšně složit státní závěrečné zkoušky, včetně obhajoby diplomové práce. Absolventům se uděluje akademický titul „magistr“ ve

zkratce „Mgr.“ uváděné před jménem. Magisterské studium je realizované v prezenční a kombinované formě. (Podle mezinárodní standardní klasifikace je zařazeno na úrovni ISCED 5A.)

Po absolvování pregraduální přípravy, ikdyž studenti úspěšně dokončí své studium na vysoké škole, nezaručuje to, že je plně kompetentní. V něčem je způsobilý více, v něčem méně, absolventi by měli být schopni zajistit základní náplň učitelské profese.

Nastupující studenti přicházejí s určitými prekoncepty:

- o učitelské profesi,
- o způsobech překonávání školních problémů
- o způsobech spolupráce mezi rodiči a školou,
- o působení vrstevnického prostředí.

Je možné, že některé vzorce a modely chování dětí, rodičů a učitelů jim teoretická příprava zcela nevyvrátí a většinou stereotypní školní praxe ještě potvrdí. Pregraduální příprava je velmi významná etapa v profesionálním vývoji učitele, ale ne konečná. Platí to i vzhledem k praktické přípravě, jejíž možnosti jsou během studia omezené. Učitelé se k pedagogickému mistrovství dopracují až po letech neustálé sebereflexe a systematické práce na sobě, včetně dalšího studia (Šimoník, 2004).

Nové pojetí a specifika předškolní edukace v mateřských školách vyžaduje odborné, vysoce citlivé a maximálně odpovědné učitele, kteří přispějí ke zvýšení profesionální úrovně předškolního vzdělávání. Učitelé musí být vybaveni spektrem znalostí a dovedností, které vhodně a efektivně aplikují v každodenní praxi. Ve své profesi by měli obsáhnout jisté funkce a kompetence, s čímž souvisí činnosti, kterým se v praxi věnuje.

1.3 Rozvoj kompetencí, činností a utváření dovedností učitele mateřské školy

V této kapitole se dostáváme k pojmu „kompetence a činnosti učitele“, jejichž rozvoj je důležitý pro úspěšný výkon učitelského povolání. Když se ptáme na kompetence učitele, ptáme se na to, co má teoreticky znát, co má prakticky umět, a jaký má být? Očekává se, že bude odborníkem na učení a výchovu, řešení obtíží ve výchově a učení, hodnocení, diagnostiku a na rozvoj vlastních kompetencí. Kompetence se vytvářejí v činnostech a nelze je vytvářet a předávat bez konkrétní zkušenosti z praxe. Dobrý základ pro výkon učitelské profese má zajistit kvalitní pregraduální vzdělávání.

Profesní kompetence učitele chápeme jako soubor specifických profesních vědomostí, zkušeností, dovedností, postojů, přesvědčení a dalších osobnostních charakteristik, které se postupně rozvíjejí nejen v průběhu pregraduální profesní přípravy, ale i v průběhu celé profesní dráhy učitele. Projevují se jako určité, kontextově podmíněné profesní jednání, které je pozorovatelné jako konkrétní profesní činnosti učitele (Novotová & Nišpovská, 2017).

Pojem kompetence je v současné literatuře chápán ve dvou významech:

- v potenciální připravenosti učitele obratně řešit problémy různé úrovně komplexnosti,
- jako soubor dílčích kompetencí, jímž se míní specifické dovednosti člověka, konkrétní projevy jeho odborné znalosti. (Korthagen, 2011)

S pedagogickými dovednostmi a profesními kompetencemi souvisejí také výčty profesních činností učitele, protože jak pedagogická dovednost, tak i profesní kompetence se projevují v konkrétní činnosti. Proto by pedagogická praxe měla být v rámci studia považována za jednu z klíčových disciplín. Pokud jsou studenti postaveni v úvodu praxe před skutečností učit sami, procházejí úvodními obavami. První směr tvoří nejistota z přijetí dětí, kolektivu mateřské školy a druhý vychází z nejistoty vlastních znalostí a schopností. V průběhu prvních výstupů je většinou práce s dětmi naplňuje spokojeností. Studenti si také uvědomují nutnost obecných a oborových didaktických znalostí a mohou si je ověřovat v reálných situacích. Pedagogická praxe by měla být především charakterizována probuzením zájmu studentů o práci učitele do té míry, že se na děti těší, snaží se je zaujmout a nadchnout pro pestrou edukační nabídku činností. Cvičný učitel jim může radami zkušenějšího dopomoci k jejich zkušenostem, pokud budou mít zájem. Na osobnosti a jeho vztahu k práci často závisí průběh pedagogické praxe studentů (Syslová, 2016).

Burkovičová (2013) vymezuje činnosti učitele na základě předpokladu, že přímé pedagogické práci předcházela určitá příprava, která je zrealizována a na závěr podléhá jisté analýze, vyhodnocování a administrativním náležitostem. Náplň práce učitele zahrnuje plánování a projektování edukace a příprava podmínek pro přímou práci s dětmi. K tomu je nutná předchozí příprava v rámci studia a sebevzdělávání. Závěrečné ohlédnutí a zhodnocení se týká jak podmínek a výsledků výchovně-vzdělávací práce, tak učitele samotného, což vyúsťuje v sebereflexi a sebehodnocení.

Profesní činnosti učitele mateřské školy jsou vázané na konkrétní prostředí a podmínky mateřské školy, ve které předškolní vzdělávání probíhá. Konkrétní podobu profesních činností ovlivňuje počet dětí ve třídě, složení dětí a prostorové uspořádání třídy.

Představují širokou paletu aktivit, můžeme je rozdělit do dvou skupin:

- **činnosti přípravné** (sebevzdělávací, administrativní, plánovací a projektovací, evaluační a participace na správě školy);
- **činnosti realizační** (přímá pedagogická činnost podle předem připraveného plánu, profesionální péče o dítě, dohlížení, zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví, poradenská, metodická, konzultační a organizační).

Základním východiskem činností učitele je zaměření k cíli, na základě individuálních dispozic aktivuje děti tak, aby je rozvíjel v souladu se vzdělávacími cíli (Syslová, 2017).

Pedagogické znalosti tvoří důležitou součást profesních kompetencí učitele a zahrnují také praktickou stránku poznání. Tyto znalosti si studenti osvojují jednáním v pedagogických situacích, především vytvářením schopnosti reflexe. Schopnost sebehodnocení je mnohými autory považována za **metakompetenci**. Učiteli mateřské školy pomáhá poznat sebe sama, uvědomit si požadavky, které jsou na něho kladeny a jak tyto požadavky plní (Syslová, 2013).

Pregraduální vzdělávání vychází ze současného pojetí vzdělávání orientujícího se k osobnostnímu rozvoji dítěte. Profesní kompetence se snaží charakterizovat efektivní a kvalitní vztahy učitele mateřské školy s dítětem, ale i vztah učitele k sobě samému. Popisují kvalitu vzdělávací práce učitele mateřské školy, včetně činností, které se vzdělávací prací souvisí.

V publikaci „Profesní kompetence učitele mateřské školy“ (Syslová, 2013) se zaměřuje přímo na předškolní pedagogy. Autorka knihy vymezuje profesní kompetence učitele podle Švece (1999), dělí je podle oblastí, v nichž by se měl rozvíjet.

Vymezuje oblasti rozvoje učitele pomocí tří skupin kompetencí:

- Kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence),
- kompetence osobnostní, podmiňující úspěšné pedagogické působení (odpovědnost za rozhodnutí a důsledky jeho realizace, tvořivost, flexibilitu, empatii),

- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, seberefektivní a autoregulační kompetence).

Z uvedených kompetencí vyplývají očekávané povahové rysy a profesní přístupy učitele. Z předpokládaných činností, které učitel vykonává má plánovat, realizovat a vyhodnocovat výuku. Disponuje také odbornými znalostmi, dovednostmi a tvoří si hodnotový systém. Součástí jeho práce je schopnost sebeřízení, kdy usiluje o zvyšování kvality práce.

Východiskem pro stanovení kompetencí učitele byly požadavky RVP PV (2004). Jde o požadavky pedagogických dovedností, které můžeme najít v podkapitole 3.2 RVP PV (2004). Pedagogické působení by mělo vycházet „z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalostí jeho aktuálního rozvojového stavu i konkrétní životní a sociální situace a pravidelného sledování jeho rozvojových i vzdělávacích pokroků ...,aby každé dítě bylo stimulováno, citlivě podněcováno k učení a pozitivně motivováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí způsobem a v míře jemu vyhovující“.

Didaktický styl i přístupy učitele jsou uvedeny v dalších kapitolách RVP PV (2004), v podkapitole 7.3 týkající se psychosociálních podmínek:

„Pedagogický styl, respektive způsob, jakým jsou děti vedeny, je podporující, sympatizující, projevuje se přímou, vstřícnou, empatickou a naslouchající komunikací pedagoga s dětmi. Je vyloučeno manipulování s dítětem, zbytečné organizování dětí z obavy o časové prostoje, podporování nezdravé soutěživosti dětí. Jakákoliv komunikace s dítětem, kterou dítě pociťuje jako násilí je nepřijatelná. Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Vzdělávací nabídka odpovídá mentalitě předškolního dítěte a potřebám jeho života“. (RVP PV, 2004)

Podle těchto ukazatelů kvality lze formulovat možnosti, jak prokázat úroveň kompetencí, je nutné si stanovit hodnotící škálu. Vyhodnocovat dopady svého celkového pedagogického působení je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou potřebuje učitel zvládat. Bez této dovednosti nebude schopný měnit zaběhnuté způsoby pedagogických přístupů a zkvalitňovat vzdělávání dětí předškolního věku. Velká část rozvoje učitelských kompetencí leží v jejich vlastních rukou, ve vlastním zájmu o profesi a v promýšlení prožitých situací.

1.4 Profesní standard učitele mateřské školy

Na základě vymezení pojmu profesní kompetence se nyní dostáváme k profesnímu standardu. Veřejnost má o ideálním učiteli pouze intuitivní představu. Pro účely lepšího po-

chopení náplně učitelského povolání započaly práce na tzv. „Standardu profese učitele“, dokumentu, v jehož návrhu se objevilo pojetí profese učitele na základě hodnocení jeho kompetencí. Další využití mohlo spočívat v tom, že učitel mohl objektivně posoudit svou práci. Tento dokument neměl být pouze uměle vytvořeným nástrojem pro hodnocení, protože měl mít širokou platnost. Odborníci v této oblasti je nesporně Vašutová, která problematiku otvírá definováním procesu profesionalizace, kdy to mohou být právě samotní učitelé, díky kterým se učitelství stává skutečnou a ze strany společnosti respektovanou profesí. V letech 2000-2001 byl schválen projekt „Podpora práce učitelů“, jeho významným výstupem byly profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele (Vašutová a kol. 2004).

Model profesních kompetencí byl vytvořen na základě čtyř pilířů vzdělávání. Jde o cíle:

1. **Učit se poznávat** – vést děti ke kritickému myšlení, tzn. učitel má ve svých názorech a přesvědčeních ustoupit do pozadí a nechat zaznít názor dětí, nechat je hledat, bádát, experimentovat, nedávat jim hotové informace a odpovědi na jejich otázky. Posláním učitele je učit děti pomáhat si, naslouchat si a hájit své názory.
2. **Učit se jednat** – jeden z nejdůležitějších cílů – odklon od paměťového osvojování dovedností a přechod k praktickým cvičením, tzn. nechat děti prakticky zkoušet, řešit a provádět činnosti.
3. **Učit se žít společně** – vést děti k respektu a úctě k druhým, k toleranci k odlišnostem. Učitel má podporovat ve skupině dětí co největší různorodost kulturních a náboženských zvyklostí rodin a mentálních možností.
4. **Učit se být** – patří k nejnáročnějším cílům, má vést k zodpovědnosti, je spojený s rozvojem sebeúcty a sebevědomí. Nelehkým úkolem je stát se člověkem autonomním, s vlastním názorem, který přijímá odpovědnost za své chování a nehledá vinu mimo svou osobu (Syslová, 2013).

Ve „Standardu učitelské profese“, jsou definovány a komentovány konkrétní profesní kompetence pro učitele mateřských škol:

- 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.

Velkou měrou přispívají k větší profesionalizaci a podpoře přípravného vzdělávání na terciální úrovni. Jednotlivé kompetence se vztahují ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy. Později pokračovaly práce na tvorbě standardu a pod záštitou projektu „Cesta ke kvalitě“, vznikl materiál určený k dlouhodobému hodnocení a sebehodnocení učitelů „Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy.“ (Syslová, 2013)

Standard, který začal být v souvislosti s kariérním systémem vytvářen, však stále není hotový. Do roku 2014 probíhalo jeho ověřování a připomínkování. V červenci 2017 poslanci zamítli kariérní řád pro učitele, sněmovna nepřijala vlastní ani senátní verzi novely zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

„Profesní standardy však samy o sobě kvalitu do profesního výkonu nepřinesou, představují jen jeden prvek z celého systému podpory profesního rozvoje učitelů.“ (Pavlov, 2013)

Znalost pedagogických dovedností a kompetencí umožňuje učitelům efektivně zvládat problematiku sebehodnocení. Díky správné sebereflexi můžeme zkvalitňovat svoje profesní dovednosti a kompetence.

1.5 Pojetí profesních učitelských znalostí

Jedním z důležitých činitelů úspěšnosti pregraduálního učitelského vzdělávání je rozvoj profesních kompetencí studentů. Pojem profesní kompetence zahrnuje termín pedagogické znalosti. Ten se objevuje v souvislosti s vysokoškolskou přípravou učitelů. Pro utváření praktických znalostí je důležité mít teoretické znalosti, ale především je potřeba vytvářet schopnost sebereflexe pedagogických dovedností.

Odborná služba rozvoji a výchově dítěte v podmínkách vzdělávání je důležitým znakem učitelské profese. Učitelé by měli mít specifické znalosti, které dokáží uplatnit v praxi a díky nim odborně vnímají a reflektují pedagogické jevy ve všech jejich složitých kontextech. Zvláštností učitelských znalostí z umění, věd, techniky a sportu, obsahujících **deklarativní znalosti** (vědět co) a představy o dovednostech tj. **procesuální znalosti** (vědět jak), potřebují učitelé i specifické, praxi reflektující **znalosti kontextuální** (vědět proč), tj. znát odborné zdůvodnění smyslu své činnosti a dokázat vysvětlit důsledky svých činností pro rozvoj a vzdělávání dětí (Lukášová, 2015).

Teprve analyzováním praktických dovedností, zjišťováním příčin a dopadů. Reflexí vzniká určitá teoretická báze poznatků, která se získává v prostředí nezávislém na výkonu profese – ve specializovaných školách, univerzitách (Wiegerová, 2015).

Základní profesní znalosti učitelů mateřské školy vychází z profilu absolventa terciárního (bakalářského) vzdělávání.

To znamená, že k jeho kvalifikaci patří:

- Pedagogické znalosti (se zvláštním důrazem na řízení a organizaci procesů vzdělávání),
- znalost předškolní pedagogiky,
- didakticko-metodická znalost obsahu, specifické propojení oboru pedagogiky (didaktiky) i psychologie,
- znalost kurikula,
- znalost cílů, účelů a hodnot výchovy a vzdělávání i jejich filozofických a historických východisek,
- znalost vzdělávacího prostředí (v užším i širším slova smyslu) včetně rodinného prostředí,
- znalosti o dětech a jejich charakteristikách (psychologické znalosti) o individuálních vzdělávacích potřebách,
- znalost sebe sama (Syslová & Chaloupková, 2015).

Je zřejmé, že studenti učitelství si osvojují různé druhy znalostí, za podpory svých cvičných učitelů. Každá znalost má složku explicitní a tacitní, které jsou vzájemně provázané. Tacitní dimenze znalosti se utváří a přetváří společně s intuicí, zkušenostmi, jednáním a interakcí organismu s vnějším prostředím a nacházením vzájemné rovnováhy. Má dynamický charakter a je pouze specifickou součástí znalosti. Tacitní znalosti chápeme jako skryté, navenek těžko vyjádřitelné. Studenti si tacitní znalosti osvojují pomocí zkušeností. Tacitní znalosti přispívají k jedinečnosti osobnosti studentů. Utvářejí jejich osobnost a projevují se v jejich jednání, jsou hluboce zakořeněny v jejich myšlenkách, hodnotách a zkušenostech. Tacitní dimenzi znalosti je možné do určité míry zexplicitnit, např. sebehodnocením. Naopak explicitní znalosti jsou navenek pozorovatelné, a lze je vyjádřit slovy nebo obrázky (Lejeune, 2011).

Na praxi student přichází neutále do kontaktu se situacemi, se kterými se musí vypořádat. Musí reagovat na stimuly vycházející z vnějšího prostředí. Pokud do jednání vstoupila ne-

čekaná situace a student není schopen jednat na základě vrozených nebo získaných návyků, tak vytváří plán jednání na základě nového poznání, aby došlo k úspěšnému jednání. Tento proces vstoupení do problémové situace je „strukturováním“ zakoušené situace, student zatím neví, že došlo k problémové situaci, nedokáže své jednání explicitně popsat. Jeho potřeba něco vyjádřit přichází až po té, kdy je přiveden (musí být nějakým způsobem vyprovokován) zpět k situaci a reflektuje ji v bezpečném odstupu. Začne hledat alternativní metody k vyjádření popisu dané situace, třeba metaforu doprovázenou gesty ke zvědomování své tacitní dimenze znalosti. Student si utváří tacitní znalosti prostřednictvím zkušenostního učení zejména na pedagogické praxi (Švec, 2014).

Slavík (2014) dospěl k tomuto vymezení tacitní znalosti: „Je to vývoje schopný, zprvu neuvědomovaný předpoklad pro strukturaci zkušenosti jedince, k jeho rozhodování v situacích, k usuzování a soudům, projevovaný v jednání a vyložitelný při jeho sebereflexi.“

Tacitní znalosti existují společně s explicitními znalostmi a lze je do určité míry sdílet s cvičným učitelem. Mají nejenom kognitivní, ale i emocionální složku. Tacitní znalosti studenta a cvičného učitele se v průběhu „sdílení“ také dotvářejí, mění a vyvíjejí se (Švec, 2014).

1.6 Vztah teorie a praxe v rozvoji profesních kompetencí v pregraduálním vzdělávání

Jedním z diskutovaných témat současného přípravného vzdělávání učitelů je poměr pedagogické teorie a pedagogické praxe. Obě složky, jak uvádí Maňák (2012) si neodporují, ale vzájemně se podmiňují, doplňují a pouze ve vzájemné spolupráci mohou pomoci jak v přípravném vzdělávání, tak i v životě samotném. Příprava učitelů bývá označována za příliš akademickou, v jejímž důsledku nejsou u studentů rozvinuty potřebné pedagogicko-psychologické, didaktické a praktické kompetence.

Učitelé se dostávají do specifických situací a interakcí, aby se mohli dobře rozhodnout, jak se zachovají, jaké jednání zvolí, potřebují vidět a rozlišovat důležité detaily této konkrétní situace a opřít se o univerzální principy platné pro výukové situace (Syslová, 2017).

Student učitelství v univerzitním programu formuluje problémy na základě praktické zkušenosti, následují návrhy řešení od univerzitního vzdělavatele a studentů. Někdy takové sdílení pomáhá a může to být začátek procesu reflexe vlastního jednání a jeho vztahu

k problému. Může to stimulovat studenta k hledání nápadů pro výuku v literatuře. Ale někdy to nepomáhá. Co připadá vzdělavateli samozřejmé, není samozřejmé pro studenta učitelství. Co nám připadá přímo aplikovatelné v praxi, někomu jinému se zdá být příliš vzdálené, abstraktní a příliš teoretické. Co se nám jeví jako snadno pochopitelné student nechopí. Ať zvažujeme problém sebepečlivěji, proniknout do něho nedokážeme. Existuje nepřekonatelná propast mezi tím, co vzdělavatel říká, a zkušenostmi studenta. Nestačí mít teoretické znalosti, to je problém, který zakouší student učitelství a jeho vzdělavatel. Potřebuje znalost konkrétních jednotlivostí. Úkolem pro vzdělavatele je pomoci studentovi, aby si uvědomil charakteristické rysy své zkušenosti, aby mu pomohl vidět, tříbit vnímání a učinit jeho implicitní znalosti explicitními. Má studentovi pomoci zachytit zvláštnosti zkušenosti a najít správný tón a jistou ruku, které se hodí právě pro tu kterou situaci (Korthagen, 2011).

Profesní vidění je jedna z koncepcí podporujících rozvoj perceptuálních znalostí. Obsahuje výběrové zaměření pozornosti a uvažování založené na znalostech. Obě dimenze procesu jsou spolu spjaty a probíhají neoddělitelně. V pedagogických situacích probíhají interakce různého typu. Znalosti a přesvědčení studenta učitelství do značné míry rozhodují o tom, čeho si v konkrétní situaci všimne a s největší pravděpodobností ovlivní způsob jeho uvažování o určitých jevech (Syslová, 2017).

Jedním z hlavních problémů je skutečnost, že většina vzdělavatelů učitelů je zaměřena na koncepci vědění a jejich pohled na vztah mezi teorií a praxí je tradiční. Cílem realistického vzdělávání není udělat ze studentů učitelství sběratele znalostí o výuce. Pokud chceme, aby se studenti stali lidmi s praktickou moudrostí, potřebujeme jinou didaktiku, která začíná jiným pohledem na to, co je důležité pro studenty (Korthagen, 2011).

1.7 Místo pedagogické praxe v rámci pregraduálního studia

Navzdory faktu, že je pedagogická praxe všeobecně považována za nedílnou součást učitelství, v „realitě všedního života“ její postavení není na pedagogických fakultách a dalších fakultách vzdělávajících budoucí učitele takové, jaké by si zasloužila.

Tato situace má řadu příčin, z nichž čtyři vystupují jako hlavní:

1. Občasná nepropracovanost a teoretická neujasněnost pojetí a modelů pedagogických praxí,
2. organizační náročnost,
3. finanční náročnost,

4. malé časové dotace pro pedagogické praxe (Solfronk, 1996).

Pedagogická praxe je součástí přípravy učitele na pedagogických a jiných fakultách. Důležité je spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit ho v činnostech učitelské profese. Uskutečňuje se formou náslechlů, samostatných výstupů, videonahrávek, studentské výuky a jejich rozborů, mikrovyučování, mimotřídní a mimoškolní práce, aktivní účasti na akcích školy. Odborníci konstatují, že i přes určitá zlepšení v průběhu posledních let vyžaduje praktická příprava budoucích učitelů další zefektivnění (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Pedagogická praxe je podle Šimoníka (2004) do jisté míry aplikací pedagogické teorie, avšak v pedagogické činnosti jde o volbu rozhodování o způsobech, jak ji uskutečnit v mnohem složitějších situacích. Jde o to, jak tuto činnost přetvářet v edukační proces, jak v dětech rozvinout vědomosti, dovednosti, schopnosti, provádět tuto aplikaci na jiné úrovni a v jiných podmínkách. Přitom v edukačním procesu se tato aplikace neuskutečňuje jen v rovině poznávací, ale současně v rovině širší a hlubší, směřující k výchovnému formování a sebeutváření celé osobnosti dítěte.

Pedagogickou praxi můžeme chápat jako časové období, kdy studenti dostávají možnost vyzkoušet si edukační činnost s dětmi. Nabývají cenných zkušeností, které formují jejich budoucí profesní život. Praxe má také pozitivum v tom, že si ředitelé mateřských škol mohou z těchto studentů vytipovat své zaměstnance a kolegy.

1.7.1 Porovnání časové dotace pedagogických praxí studentů oborů Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity v Hradci Králové a Fakulty pedagogické ZČU v Plzni

Pregraduální přípravu je nutné chápat jako jednotu teorie a praxe. Bylo by ideální, aby maximum praxí vedlo k teoretické reflexi, k zamýšlení se, k interpretaci praktické činnosti z hlediska teorie. Stejně je žádoucí i propojení personální; každý učitel fakulty by měl aspoň jeden den strávit se studenty v mateřské škole, kde chodí na praxi (Šimoník, 2004).

V metodickém materiálu k procesu posuzování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka se uvádí rámcový požadavek pro praxi v bakalářském studijním programu učitelství pro MŠ praxe (řízená a reflektovaná – náslechová, průběžná a souvislá) tvoří 10-15% složek studia a časová dotace činí 540-810 hodin. Porovnání časových dotací a různých druhů praxí, které absolvují studenti v pregraduálním studiu jsou uvedeny níže v tabulce.

Tabulka 2 Porovnání časových dotací pedagogických praxí na Univerzitě v Hradci Králové a v Západočeské univerzitě v Plzni.

Zdroj: (<https://www.uhk.cz/csCZ/UHK/Header/Vyhledej.aspx?searchtext...3...page.it>).

		Univerzita Hradec Králové		Západočeská univerzita v Plzni	
Typ studia	Ročník semestr	Druh praxe	Rozsah praxe PS	Rozsah praxe PS	Druh praxe
Bc.	1/ZS	náslechová	1h/týdně	2 h/týdně	náslechová
Bc.	1/LS	asistenční	10h/sem.	6h/týdně	klinický sem.
Bc.	2/ZS	průběžná	8h/týdně	2h/týdně	průběžná
Bc.	2/LS	projektová	8h/týdně	3h/týden 3 týdny	seminář souvislá
Bc.	3/ZS	průběžná	8h/týdně	3 týdny	souvislá
Bc.	3/LS	souvislá	60hodin	-	-
nMgr.	1/ZS	pedagog. managem.	návštěva 3 MŠ semestr		
nMgr.	1/LS	řízení v MŠ	16h/sem.		
nMgr.	2/ZS	inspekce	1h/týden		
nMgr.	2/LS	souvislá	PS/60h KS/10hsemestr		

Studenti ve studijním programu **Učitelství pro mateřské školy** absolvují různé druhy praxe:

Náslechová praxe uvádí studenty do pedagogické práce prostřednictvím hospitací v klasické mateřské škole, seznamují se s denním režimem, prostředím, s organizací a vybavením mateřských škol.

Na **asistentské praxi** jsou studenti povinni absolvovat náslechy a samostatné mikro výstupy – řízené činnosti. Dále studenti absolvují samostatně dohodnutou návštěvu zápisu dětí do MŠ.

Projektová praxe probíhá blokově v jedné MŠ podle výběru studentů za účelem realizace vlastního projektu a získání zkušeností z projektování (návrh projektu, dokumentaci z realizace projektu a jeho závěrečnou reflexi, záznamy o dalších činnostech v MŠ).

Průběžná praxe probíhá ve třídě MŠ, kde je integrované dítě předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami nebo ve speciální třídě MŠ.

Souvislou praxi studenti absolvují na plně organizované MŠ dle vlastního výběru, délka praxe – 60 hodin.

Klinický seminář poskytuje studentům prostor pro reflexi a rozvoj profesních kompetencí učitele, zejména pedagogické a didaktické. Studenti se podílejí na průběhu edukačního procesu v mateřské škole a praktickými pokusy si ověřují své teoretické znalosti – anotace předmětu. (<https://www.uhk.cz/csCZ/UHK/Header/Vyhledej.aspx?searchtext...3...page.it>)

Navazující magisterský program předškolní pedagogika navazuje na bakalářský studijní program učitelství pro MŠ, není však programem, který je zaměřen na přípravu učitelů MŠ. Do navazujícího magisterského programu předškolní pedagogika VŠ přijímají jen absolventy bakalářských programů učitelství pro MŠ.

Obor Pedagogika předškolního věku v pedagogicko- manažerské praxi má za cíl – proniknutí do systému třídního a školského managementu – řízení a vedení MŠ. Povinností studentů je vést sešit praxe – pedagogický deník (záznamy návštěv, vyplněné protokoly se závěrečnými reflexemi, podklady k dalším konkrétním úkolům, které stanoví garant praxe). Studenti jsou povinni absolvovat tři návštěvy v mateřských školách společně v různých regionech, provést reflexe a porovnání institucí se zaměřením na management MŠ.

Studenti se seznámí v **pedagogicko-manažerské praxi** s činností oboru školství, s celou agendou inspekční činnosti (kontrolní činnosti) školní inspektorky a s příslušnou legislativou. Studenti budou pozorovat model řízení vedoucích pracovníků a manažerské dovednosti školní inspektorky.

(https://fpe.zcu.cz/research/projektyESF/MS/download/seminx_Plzex.pdf)

Pregraduální příprava je velmi významná etapa v profesionálním vývoji učitele, ale ne konečná a tak je nutné na ni nahlížet. Platí to i vzhledem k praktické přípravě, její možnosti jsou během studia omezené!

1.8 Pregraduální vzdělávání učitele jako reflektivního praktika

Model učitele jako reflektivního praktika je v pregraduálním vzdělávání dominujícím modelem, který směřuje k propojování teorie s praxí. Reflektivní praxí se rozumí proces učení, kdy se prostřednictvím zkušeností, ze kterých se snažíme získat nové porozumění sobě samému nebo praxi. Do rozvoje reflektivních dovedností vstupují různé aspekty, jako dispozice studentů k reflexi a jejich reflektivní potenciál. Velkou roli v dovednosti reflektovat hrají také věk, zralost a zkušenosti.

Podstatou tohoto konceptu je konfrontovat své postupy a jednání při činnosti v praxi. Jde o konstruování profesních znalostí na základě činností, kdy studenti nejsou jenom pasivními příjemci poznání vnějšího hodnotitele, ale aktivními spoluvůrci poznatků. Schopnost reflexe vlastních zkušeností se považuje za nejefektivnější způsob profesního rozvoje, který se opírá o kritické zkoumání vlastní činnosti v kontextu teoretických východisek (Syslová & Chaloupková, 2015).

Příkladem může být způsob hodnocení a sebehodnocení souvislé praxe studentů oboru učitelství pro mateřské školy na PdF MU v Brně. Studenti si své výkony hodnotí do vlastního archu. S fakultním učitelem společně diskutují nad výsledky hodnocení a sebehodnocení a vzájemně je porovnávají. Při konzultaci s vysokoškolským učitelem musí student prokázat, k jakému poznání přišel v rozhovoru s fakultním učitelem. Určí oblasti, ve kterých se jeho hodnocení nejvíce lišilo od hodnocení fakultního učitele a proč. Fakultní učitelé jsou připravováni na vedení rozhovorů se studenty a také cvičeni v pozorování podle uvedených kritérií. Kritéria kompetencí ve formuláři se vztahují ke kompetencím dětí. Student si tak může uvědomit, jak jeho chování a jednání může ovlivnit rozvíjející se osobnost dítěte (Syslová, 2013).

K důležitým prvkům kvalitní přípravy budoucích učitelů mateřských škol patří propojení teorie a praxe. Lze říci, že vzhledem k profilu absolventa vysokoškolská příprava odpovídá požadavkům na počáteční systematické vzdělávání dětí předškolního věku podle ISCED 0. Současně je v souladu s nároky kladenými RVP PV na individualizované předškolní vzdělávání (Syslová, 2013).

Ve fázi pregraduálního studia se klade důraz na vytváření dostatečné podpory pro individualizovaný proces „vrůstání do učitelské profese“. Princip tzv. „vrůstání“ spočívá v aktivním a tvořivém konstruování své budoucí učitelské identity na základě vlastní zkušenosti z praxe. Vzdělavatelé budoucích učitelů v rámci této koncepce pregraduálního vzdělávání by měli pomoci studentům učitelství v procesu postupného pronikání do podstaty profese a naučit studenty používat reflexi z vlastní praxe jako účinný prostředek pro jejich profesní růst. V rámci konstruktivistického modelu učitelské přípravy se předpokládá, že u studenta postupně bude docházet k naplňování učitelských profesních kompetencí (Vašutová, 2002).

Chce-li se člověk rozvíjet a zdokonalovat, je pro něj důležitým předpokladem znalost sama sebe a uvědomění si hodnocení vlastního konání jako motivace k dalšímu promyšlenému jednání. V další kapitole budou vysvětleny pojmy sebehodnocení, sebepojetí a reflexi, jako důležitá součást profesního rozvoje.

2 ROZVOJ SEBEREFLEKTIVNÍCH KOMPETENCÍ V PREGRADUÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Seberefektivní kompetence by měla být rozvíjena za předpokladu rozvoje každého učitele, který by měl vycházet z vlastní potřeby se zlepšovat. Pro vstup do problematiky je nutné se seznámit s pojmy sebehodnocení, reflexe a sebepojetí. Následující kapitola se zaměřuje na objasnění uvedených termínů v kontextu celkové práce učitele a jeho rozvoje.

2.1 Teoretické vymezení pojmů sebehodnocení a reflexe, sebepojetí

Vašutová (2004) k významu reflexe a sebehodnocení v práci učitele uvádí: „Podstatou reflexe a sebehodnocení v učitelské profesi je reflektivní myšlení, které zahrnuje komplexní repertoár profesních znalostí a dovedností, posuzování kontextu jako vztahu teorie a praxe a kritickou analýzu vlastní práce spojenou s flexibilní reaktivitou učitele. Reflexe se stává základním aspektem profesionalizace učitelů.“

Podle Heluse (2007) „Sebehodnocení jsou názory a soudy o sobě samém na pozadí určitého ideálu, na základě porovnání s druhými osobami, anebo vztahem k určité normě. Souvisí s odpověďmi na otázky „Jsem takový, jaký bych chtěl být?“, „Projevuji se tak, jak bych si přál?“. Na úrovni sebehodnocení se ukazuje, že vztah k osobnosti k sobě samotnému není jenom konstatující a citový.

Sebehodnocení je dovednost, která je v současné době považována za základní dovednosti učitele, která mu umožní odborný růst. Sebehodnocení je také vnitřní proces, který učiteli pomáhá určit a hodnotit svoje pedagogické aktivity, názory a postoje (Horká & Syslová, 2011).

Prostředkem profesního vývoje se stává reflexe a sebehodnocení jako zpětnovazebné poznávání, které umožňuje studentovi v pedagogické situaci řešit a hodnotit konkrétní zkušenost. V procesu sebehodnocení jde o zdůvodňování vlastního jednání s oporou o teoretické poznatky, zobecňování osobních zkušeností a jejich uvádění do širších souvislostí. Důvodem tohoto zkoumání je snaha rozumět chování a uvažování dětí a dokázat identifikovat dopady vlastního jednání na rozvoj dětí (Kratochvílová & Horká, 2016).

Osobnostní pojetí dětí se formuje od narození a vyvíjí se po celou dobu dětství předškolního věku. Náš osobnostní koncept pojetí se vymezuje na to, kdo jsme, jací jsme, co máme dělat a čím se můžeme stát. Sebeobjevování a faktory, které působí na vývoj dítěte, jsou důležité pro učitele, který má vytvářet stimulující prostředí. Předškolní děti se nacházejí ve fázi

tvorby úsudku o své hodnotě, jsou egocentrické a vztahují příčiny pozitivních i negativních událostí na sebe. Nízké sebezpojetí u dětí předškolního věku může vést k agresivitě, ke špatnému zdraví a výsledkům ve výchovně vzdělávací činnosti (Beaty, 2012).

Lukášová (2015) ve své knize uvádí, že sebezpojetí učitele se promítá do jeho každodenního konání ve výuce a styku s dětmi. Vnitřně spokojený, otevřený a vyrovnaný učitel, který hledá s dětmi pravdu o světě, o životě a o sobě, který projevuje dobrou vůli v hledání životního smyslu a je vnitřně ztotožněn se svým posláním, může být sociální oporou dětí na jejich životní cestě a při hledání smyslu a kvality jejich vlastního života.

Přijetí sám sebe je nezbytnou součástí v rozvoji pozitivního sebezpojetí. Většina lidí potřebuje cítit, že jsou bezpodmínečně přijímáni těmi nejbližšími. Stejně důležité je jejich úplné a bezpodmínečné přijetí sebe, jako hodnotného člověka, než budou moci plně přijímat ostatní. Tato role přijetí platí pro děti i dospělé. Učitel nemusí přijímat rušivé a destruktivní chování dítěte, přijímá dítě, nikoliv jeho chování. Snaží se pomáhat každému dítěti překonávat nevhodné chování svým příkladem a úctou k němu jako osobnosti (Beaty, 2012).

Dovednost provádět reflexi svého výkonu opřenou o sebedůvěru je předpokladem k sebezdokonalování. Vědomé sebehodnocení svého Já se vyvíjí ve vztahu k jednání v sociálním kontextu třídy a přispívá k rozvoji sebezpojetí. Sebezpojetí je jednou ze složek, se složkou emoční, která se projevuje především v sebehodnocení.

2.2 Proces a fáze sebehodnocení

Spolu s pojmem sebehodnocení učitele je třeba uvést a objasnit pojem autodiagnostika. Autodiagnostika ve vztahu k sebehodnocení učitele je chápán jako první krok v sebereflexi učitele a můžeme ji chápat jako **sebezpoznání učitele**. Druhým krokem, který následuje po autodiagnostice učitele je její **sebehodnocení**. Při něm jde o vyřknutí hodnotícího soudu mezi realitou (výsledkem) a očekávaným cílem (Syslová, 2013).

Následuje **stanovení prognózy a plánu dalšího rozvoje**. Jelikož realizace našeho plánu dalšího rozvoje musí být podrobena efektivní reflexi a hodnocení, je možno říci, že sebehodnocení učitele je nikdy nekončící proces.

Jak už bylo uvedeno, sebehodnocení můžeme podrobně rozfázovat, lze ho označit za cyklický proces. Jednotlivé fáze se mohou prolínat. Podněcují k přemýšlení nad sebou samým a je užitečné si je uvědomovat. Sebehodnocení má několik fází.

Koncepce podle Horké & Syslové (2011) má tyto čtyři fáze:

1. Fáze **startovací** (vychází ze zájmu učitele či jeho motivace k reflexi vlastní práce),
2. fáze **shromažďovací** (zaměření na detaily své práce, posouzení její efektivity),
3. fáze **interpretační** (v této fázi jde o vyvození závěrů ze zjištěných informací),
4. fáze **projektovací** (plánování další pedagogické činnosti na základě výsledků sebe-reflexe).

Po vyhodnocení sebehodnocení si pedagog vytváří další plán, ten následně realizuje a opět podrobuje reflexi. V pedagogické praxi student vychází z konkrétní zkušenosti a zamýšlí se nad tím, v čem byl úspěšný více, či méně. Další možnou sestavou, jak sebehodnocení probíhá, jsou následující fáze.

Ze začátku jde o reflexi **praktického uvědomění** „vím, že,“ student se hlouběji nezamýšlí a nepopisuje vzájemné souvislosti, popisuje pouze fakta a zásahy. V etapě **abstraktní konceptualizace** student hledá odpovědi na otázky „Proč se mi to podařilo? Proč se mi to nepodařilo?“ Hledá příčiny úspěchů a neúspěchů, pak lze vytvořit plán aktivního experimentování. Ten je založen na úvaze o jiných možnostech výuky, o přínosu zkušenosti, o dokonalejším provedení a poznávací úrovni, pro kterou je typická „**situační analýza** včleněná do širokého výkladového kontextu“. Z hlediska stádií osvojování dovedností se student postupně nachází v **procedurální etapě** (vím jak) a **autonomní etapě**. Lze vycházet z nových studií a zkušeností s tzv. realistickým přístupem k učitelskému vzdělávání a z modelu reflektivního praktika (Kratochvílová & Horká, 2016).

2.3 Druhy sebehodnocení

Syslová (2013) uvádí dělení na sebehodnocení neuvědomělou, spontánní a záměrnou a systematickou.

Neuvědomělé, spontánní sebehodnocení tvoří přirozenou součást učitelské profese, přispívá k jejímu zdokonalování, nedochází při ní k určování příčiny úspěchu a neúspěchu. Na rozdíl od záměrné sebereflexe učitel nehledá příčiny případného úspěchu nebo nezdaru.

Sebehodnocení **záměrné** je cílevědomá a systematicky vedená, učitel má při ní možnost důkladně poznat svoji pedagogickou činnost a navrhnout možnost její inovace. V dnešní době je na tento druh sebehodnocení kladen mnohem větší důraz a směřuje se k tomu, aby byla samozřejmou součástí profese učitele – profesionála.

Sebehodnocení dělíme na ústní a písemnou.

Ústní sebehodnocení provádíme bez písemných podkladů. Její nevýhodou je, že si nezapamatujeme všechno potřebné pro další fáze sebehodnocení.

Při písemném sebehodnocení si zaznamenáváme všechno, co považujeme za důležité pro vyhodnocování sebehodnocení a stanovení další strategie.

Jak často tedy provádět sebehodnocení?

- Po určité činnosti,
- po každém pracovním dni,
- na konci daného tématu,
- pravidelně v určitém časovém úseku.

Odborníci se shodují, že do schopnosti sebehodnocení zasahují osobnostní a sociální podmínky. Nezvalová (2002) ve svém dělení hovoří o tzv. „osobní reflexi“, která vychází z učitelovy představy o tom, jakým učitelem by chtěl být. Prostřednictvím své práce má poskytovat co nejkvalitnější vzdělávání žákům, což podle autorky ovlivňuje učitelovu míru empatie, schopnosti vcítit se do svých žáků, umět naslouchat jejich potřebám. Dále hovoří o tzv. „kritické reflexi“, která se opírá o učitelovu schopnost uplatňovat mravní a morální kritéria, aby dokázal správně vést všechny žáky bez rozdílu.

2.4 Heteronomní a autonomní hodnocení v reflektivním modelu profesní přípravy učitelů

V profesní přípravě se ztotožňujeme s pojetím profesionalizace „zevnitř“, prostřednictvím osobní aktivní účasti studenta, která je popisována jako proces od získávání náhledu na sebe, sebepoznání, sebeotevření po překonání případného neúspěchu a odhalení stránek, které potřebují rozvoj. Jinými slovy, reflektivní kompetence je nezbytnou i dostačující podmínkou pro tvorbu sebepojetí, kterou má student k dispozici pro náhled na sebe sama, k profesnímu vidění důležitých jevů ve výuce. Ve spojení se soudy a usuzováním o nich – „vidění“ vede k tvorbě představ, které jsou součástí sebepojetí a k autonomnímu hodnocení v rámci sebepojetí je založeno na porovnávání představ o sobě s nějakými ideály, vzory: „jak by se měl učitel chovat“. Jedná se o to, aby se student naučil hodnotit projevy vlastní kompetence: pozorovat je, představit si je, porovnávat je (Kratochvílová & Horká, 2016).

Skalková (1999) ve své knize uvádí: „Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem nebo výkonům ve vyu-

čování. V běžné praxi učitel neustále pozoruje činnost žáků, analyzuje jejich procesy učení, aby v interaktivní součinnosti s nimi reagoval a optimalizoval proces vyučování.“

Podobně k hodnocení přistupuje Obst (2002): „Podstatou hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky. Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a využívat této znalosti při řízení výuky.“

Studenti spolu s vyučujícími v řízené reflexi pedagogické reality se učí systemeticky vidět profesionální výkony v různých kontextech a hodnotit je. **Heteronomní hodnocení** (hodnocení učitelem) je provázeno **autonomním hodnocením** (hodnocením studenty) prostřednictvím dialogu mezi cvičnými učiteli a studenty. Přispívá to k rozvoji sebepojetí ve všech dimenzích, k reálnějšímu obrazu sebe sama a je zvyšována kvalita reflektivních kompetencí. Jedná se o to, aby se student naučil hodnotit projevy vlastní kompetence: pozorovat je, představit si je, porovnávat je se vzorem, cvičným učitelem.

Probíhá tak dvojí dialog:

- 1) Dialog studenta se sebou samým nad položkami jako hodnotícími kritérii.
- 2) Dialog s cvičným učitelem o stavu rozvoje profesních kompetencí studenta, který je spojen s argumentací obou účastníků.

Heteronomní hodnocení přichází ke studentovi z vnějšku, není a nemůže být z jeho strany vnímáno jako přirozená součást jeho vlastních sil. Takové hodnocení je v rukou cvičných učitelů, kteří rozhodují o správné odpovědi, o dobře, či špatně zpracovávané přípravě, o chybě a její povaze (Starý, 2016).

Změny v kvalitách života studenta dosažené výukou jsou podle Heluse (2007) o to větší, čím více je student vtažen do procesu posuzování svého rozvoje a do jeho ovlivňování, je-li student vědomě aktivním spoluúčastníkem výuky. Autonomní hodnocení je součástí osobních dispozic studenta, jde o hodnocení, které je svěřené do rukou studentů používá a zvládá ho sám, rozumí mu, a dokáže ho vysvětlit a obhajovat. Kromě práce s chybou do autonomního hodnocení zahrnujeme sociální předpoklady a důsledky hodnocení, vymezování kritérií hodnocení, dovednost formulace a interpretace hodnotící zprávy.

Jde o vztah a proporcii mezi autonomií a heteronomií, protože jedno bez druhého není možné. Heteronomní hodnocení je nutné k tomu, aby cvičný učitel mohl do hodnocení

přinést svoji znalost obsahu, ale smysl a cíl hodnocení je v tom, aby se student naučil sám hodnotit. Formativní hodnocení je spojnice mezi autonomií a heteronomií učitelského hodnocení (Starý, 2016).

2.4.1 Metody formativního hodnocení v pregraduálním vzdělávání studentů

Za formativní lze označit takové hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností studenta.

Tato podkapitola bude vycházet ze tří otázek, které pomáhají cvičným učitelům a studentům při hodnocení činností na souvislé pedagogické praxi.

Kam směřuji?

Kde se právě nacházím?

Jak se dostanu k cíli?

Metodami formativního hodnocení rozumíme stanovování výchovně - vzdělávacích cílů, stanovování kritérií hodnocení, zpětnou vazbu, sebehodnocení a vrstevnické hodnocení.

1. Stanovování výchovně-vzdělávacích cílů

- Pomáhají studentovi při plánování výuky,
- orientují studenta v učivu a tím mu pomáhají v učení,
- zvyšují pocit zodpovědnosti za vlastní proces učení,
- jsou východiskem pro formulaci kritérií pro hodnocení,
- jsou nezbytným krokem pro pochopení toho, kam učební aktivity směřují, a pro posouzení pokroku v učení.

2. Kritéria hodnocení

- Mohou sloužit pro sumativní hodnocení (posuzujeme míru úspěšnosti studenta ve vztahu ke kritériu), ve formativním hodnocení je účelem kritérií dovést studenta ke zvládnutí úkolu,
- pro formativní účel hodnocení se osvědčily tzv. sady kritérií (škálové hodnocení),
- tvorba sad je náročná a komplexní.

3. Zpětná vazba

- Podávat studentům zpětnou vazbu k jejich práci i výsledku,
- zakládat zpětnou vazbu na faktech, na tom, co lze vyzpozorovat,

- poskytovat zpětnou vazbu průběžně a v čas,
- používat popisný jazyk,
- poskytovat obsahově bohatou zpětnou vazbu, která ponese informace, nakolik student splnil dané cíle,
- zpětnou vazbou neohrožovat (Starý, 2016).

4. Sebehodnocení a vrstevnické hodnocení

Sebehodnocení chápeme jako proces, při němž sami studenti poznají, zda dosáhli stanoveného cíle a co jim k tomu pomohlo, reflektují kvalitu vlastní práce, identifikují své silné a slabé stránky, plánují, co udělat příště za účelem zlepšení a stanovují si reálné cíle a postupy do budoucna. (Starý, 2016)

V procesu sebehodnocení je žádoucí přístup k hodnocení naznačený Slavíkem (2003):

1. Studentův výkon,
2. studentova reflexe (svého nebo cizího) výkonu zaměřená na jeho hodnocení, odhalí, v čem chyboval, posoudí, proč k chybě došlo,
3. metareflexe cvičného učitele spočívá v tom, že je schopen sledovat myšlenkové pochody studenta v učební činnosti, dokáže předvídat studentovy kroky, rozumí proč student chyboval, umí mu poradit,
4. předpokládaná změna studentova výkonu a nárůst poznání hodnocené činnosti.

Aby sebehodnocení bylo smysluplné, nemělo by být pouhou nahodilou činností a zaměřovat se jen na afektivní složku, kterému se učitel věnuje povrchně a pouze tehdy, jestli mu zbude čas. Musí jít o plánovanou a systematickou činnost, která bude součástí vzdělávání.

Vrstevnické hodnocení chápeme jako vzájemné hodnocení mezi spolužáky, jeho používání přispívá ke studentovu osobnímu i sociálnímu rozvoji, zkouší si roli jak hodnoceného, tak hodnotícího, učí se jakým způsobem posoudit projev, jak klást otázky a reagovat na tvrzení ostatních, tříbí se také dovednost aktivního naslouchání. Oběma metodám pomáhá, pokud studenti mají oporu ve výukových cílech a kritériích, podle kterých je možné práci hodnotit, díky tomu mohou dojít k hlubšímu porozumění a zlepšení svého výkonu (Starý, 2016).

2.5 Self-efficacy na začátku učitelské praxe

Osobně vnímaná učitelská zdatnost je volným překladem anglického výrazu teacher self-efficacy, který definuje, jak člověk vnímá a posuzuje svůj potenciál k vykonávání učitelské

činnosti. Koncept sociálně kognitivního učení charakterizuje činnost člověka jako souhrn tří dimenzí:

1. Osobnostní faktory - kognitivní, afektivní a biologické vlastnosti člověka,
2. činnosti člověka, jak současné, tak minulé,
3. prostředí, ve kterém člověk působí (Gavora, 2012).

V činnostech učitelů jde o významný vnitřní regulátor, který se doposud obtížně zjišťoval. Vnitřní představa, ale nemusí odrážet skutečné možnosti. Učitelé s vyšší mírou vnímané zdatnosti mají při vzdělávacích i výchovných činnostech více sebevědomí, pracují vytrvaleji, intenzivněji, usilovněji, nebojí se riskovat a experimentovat, svým přístupem motivují děti k učení. Po stránce fyzické jsou na tom učitelé s vyšší osobně vnímanou zdatností lépe, než učitelky s nižší osobně vnímanou zdatností, snadno zvládají stres, únavu a vyčerpání, které tuto profesi provází. Míra osobně vnímané zdatnosti má vliv na volbu postupů a činností učitele (Gavora, 2010).

Na osobně vnímanou zdatnost učitele mají vliv čtyři faktory:

- **Úspěšná vyučovací praxe** – situace, ve kterých studenti a začínající učitelé projevují své vlastní vzdělávací úspěchy, ve kterých prokazují, že jsou kompetentní učitelé. Ty jsou nejúčinnějším zdrojem sebereflexe a základem pro vysoký stupeň osobně vnímané zdatnosti,
- **zprostředkovaná zkušenost** – učení se pozorováním praxe jiných učitelů, především těch, se kterými se ve své vyučovací činnosti identifikuje jako se vzorem,
- **pozitivní oceňování** – ze strany kolegů, ředitele, dětí a rodičů,
- **pozitivní emocionální nastavení učitele a jeho dobrý fyzický stav** – učitel si přestává věřit, když je unavený a vyčerpaný, který prožívá krizi, má to vliv na její osobně vnímanou zdatnost.

Z hlediska socio-kognitivní teorie můžeme předpokládat největší změny ve vnímané zdatnosti studenta, když se v rámci jeho pedagogické praxe uplatní všechny čtyři druhy působení (Wiegerová, 2012).

Také pro studenty platí pohledem sociokognitivní teorie self efficacy zásadní charakteristiky. Spolupůsobením vnitřních sil, přesvědčením o svých osobnostních možnostech a vnějšího prostředí se studenti představují jako aktivní bytosti. Reflektované zkušenosti patří mezi vnitřní síly, které studenti sami se sebou mají a také sebereflexe, která vede ke zvažování jejich budoucích možností. Rozvoj sebereflexe je u studentů velmi různý a závislý

na míře životních zkušeností, rozvinutí a směřování zájmů, sociálním původu, dosavadní školní úspěšnosti a mnoha dalších okolností (Wiegerová, 2012).

Studenti získávají v pedagogické praxi náhled na sebe sama, což významně ovlivňuje hledání jejich koncepce učitelské profese. Mají možnost objevovat své individuální předpoklady a specifika, což přispívá k rozvoji sebeakceptace, sebepercepce, sebejistoty, projevujících se v přístupu k řešení pedagogických situací. Sebehodnocení navozuje potřebu sebezměny a má významnou motivační funkci. Nezbytnou podmínkou toho, aby studenti v této etapě seberefektivní techniky zvládli a chtěli je uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a studenty a mezi cvičnými učiteli a studenty.

Reflektivní dovednosti pomáhají získat studentům na pedagogické praxi sebevědomí, sebedůvěru, sebejistotu, ale i schopnost kriticky posuzovat výkon vlastní i ostatních, být samostatný, originální, autentický. Studenti se učí posuzovat svou přípravu v průběhu pedagogických praxí: popisují vývoj dovedností při přípravě na edukační činnosti, vlastní realizaci vzdělávacích pokusů v průběhu pedagogických praxí a hodnocení vzdělávacích výsledků.

Reflektují sociální vztahy, do nichž vstupovali na praxích s jedním dítětem, se skupinou dětí, s fakultním učitelem, s ostatními učiteli. Zvažují, co by do budoucna chtěli dělat pro zvyšování své profesionality, v čem se chtějí zlepšit, jak a proč. Studenti analyzují situace společně s cvičným učitelem a učí se tak systémově nahlížet profesionální výkony v různých kontextech, hodnotit je a vyvozovat z nich poučení pro sebe.

Sebehodnocení probíhá v rámci rozboru po každém výstupu studenta s pomocí a korekcí cvičného učitele a dalšími studenty, se kterými je ve třídě. V rovině osobnostní je sledován vstup studenta do role (je přátelský, klidný, nejistý ...). V rovině instrumentální se hodnotí úroveň profesionálních dovedností, zejména to, jak se dokáží vcítit do pocitů, nálady, myšlení dítěte a jak s ním umí účelně komunikovat.

Tyto postupy mohou vést k prohloubení profesionálně zakotveného systému odpovědnosti. S ním i přirozeně spjatého profesionálního sebevědomí a autority, a tím i pozvednutí učitelské profese obecně.

2.6 Shrnutí teoretické části

Teoretická část je zaměřena na pregraduální přípravu studentů předškolní pedagogiky na své povolání. Důležitým předpokladem pro výkon učitelské profese je odborná kvalifikace,

kterou vymezují legislativní podmínky. S pedagogickými dovednostmi a kompetencemi souvisejí také výčty profesních znalostí a činností učitele. Uveden je také vztah mezi teorií a praxí a modelem učitele jako reflektivního praktika, který směřuje k propojování teorie s praxí. Na to navázala další kapitola, která více přiblížila terminologická východiska k problematice sebehodnocení, reflexe, sebepojetí, hodnocení a osobně vnímané učitelské zdatnosti.

Uvedené teorie a definice se staly východiskem pro výzkumné šetření. V empirické části této práce nalezneme informace o výzkumu, získaných datech prostřednictvím metody sebehodnotícího formuláře. Závěrečné shrnutí a doporučení pro vysoké školy se pokusí o objasnění a zhodnocení výsledků výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V teoretické části byla vymezena a charakterizována základní teoretická východiska této práce, která se zabývá sebehodnocením studentů učitelství pro mateřské školy v průběhu pedagogických praxí. V praktické části a v následujících kapitolách si představíme výzkumné šetření prostřednictvím jejich cílů, vybraných metod sběru dat, výzkumného vzorku, analýzy získaných dat a zejména výsledků a doporučení pro praxi vysokých škol.

Praktická část této diplomové práce je zpracovaná v kvantitativně orientovaném výzkumu. Zaměřila jsem se na sebehodnocení studentů učitelství pro mateřské školy v průběhu souvislých pedagogických praxí, která se završuje ve 3. ročníku bakalářského studia a 2. ročníku navazujícího magisterského prezenční a kombinované formy studia jejich praktickou přípravou. Studenti v jejím rámci vykonávají praktickou přípravu v mateřských školách pod vedením cvičného učitele, kde absolvují 4 týdny praxe v rozsahu 10 náslechů a 20 výstupů.

3.1 Cíl praktické části práce a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaké je sebehodnocení studentů učitelství pro mateřské školy na začátku a po dokončení souvislé pedagogické praxe a z toho odvodit, jak se změní v jejím průběhu.

Dílní výzkumné otázky

V souladu s cílem diplomové práce byly stanoveny tyto dílní výzkumné otázky:

- Jaké je sebehodnocení studentů před praxí?
- Jaké je sebehodnocení studentů po praxi?
- Jak se změnilo sebehodnocení studentů po dokončení praxe v porovnání se stavem před praxí?
- V jakých oblastech se studenti nejvíce zlepšili? V čem se nejvíce zlepšili studenti, kteří dosáhli největší pozitivní změny? O jaké studenty jde?
- Jaké problémy mají studenti, jejichž sebehodnocení se po praxi zhoršilo? O jaké studenty jde?

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Vymezení základního souboru musí být přesné, aby bylo zřejmé, na koho se výsledky výzkumu vztahují. Základní soubor tvoří všichni lidé, o kterých pomocí výzkumu chceme získat informace. Ten může být rozsáhlý, a proto vybíráme část subjektů, který se nazývá výběrový soubor. S těmito subjekty budeme ve výzkumu pracovat. (Gavora, 2010)

Výběrový soubor tvořilo 23 studentů 3. ročníku studijního oboru učitelství pro mateřské školy prezenční formy studia a 15 studentů kombinované formy studia, téhož studijního oboru. Dále výběrový soubor tvořili 3 studenti 2. ročníku navazujícího magisterského studia, oboru Pedagogika předškolního věku, prezenční formy studia a 12 studentů kombinované formy studia stejného studijního oboru ve školním roce 2017/2018. Výběrový soubor obsahoval celkem 53 studentů (tj. 78% studentů, kteří absolvovali souvislou praxi) ze Zlínského kraje. Způsob výběru byl záměrný.

3.3 Metoda sběru dat

Pro realizaci kvantitativně orientovaného výzkumu byla zvolena metoda sebehodnotícího formuláře, který umožnil rychlé a ekonomické shromáždění dat od většího počtu respondentů. Úpravou dokumentu „Rámce profesních kvalit učitele“ určeného učitelům základních a středních škol vznikl evaluační nástroj pro potřeby mateřských škol (Syslová, 2013), určený učitelům a ředitelům mateřských škol pro dlouhodobé sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů. Východiskem tvorby nástroje se stal integrativní přístup. Základem „Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy“ jsou profesní činnosti. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, které chápeme jako soubor znalostí, dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. Charakterizují vynikajícího učitele, profesní kompetence slouží spíše jako meta, k níž učitel směřuje a ne jako nástroj kontroly. (Syslová & Chaloupková, 2015)

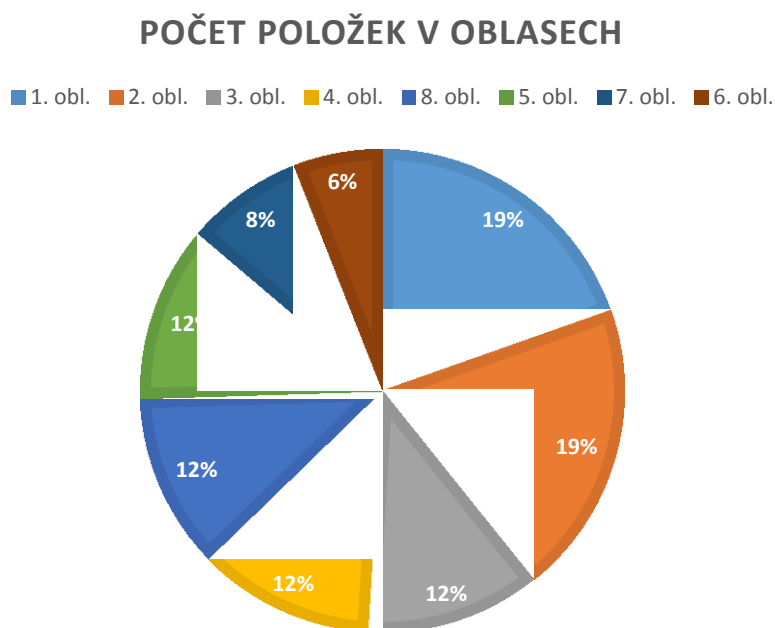
V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřeny kritéria kvality v následujících osmi oblastech:

1. Plánování vzdělávací nabídky,
2. prostředí pro učení,
3. procesy učení,
4. hodnocení vzdělávacích pokroků dětí,
5. reflexe vzdělávání,

6. rozvoj školy a spolupráce s kolegy,
7. spolupráce s rodiči a širší veřejností,
8. profesní rozvoj učitele. (Syslová & Chaloupková, 2015)

Jako výzkumný nástroj byl zvolen upravený sebehodnotící formulář s 49 položkami, které reprezentují požadované profesní kompetence v činnostním pojetí. Každá oblast obsahuje různý počet položek, jsou nerovnoměrně rozloženy. Soubor posuzovaných položek tvoří nezbytný předpoklad ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese. Hodnotíme zejména jak studenti plánují výuku (10 položek), jakým způsobem vytvářejí prostředí pro učení (10 položek), jak vedou výuku (procesy učení - 6 položek), jak skrze hodnocení vzdělávacích pokroků dětí pracují s cíli (6 položek). Součástí sebehodnotícího nástroje jsou i další oblasti např. profesního rozvoje učitele (6 položek), reflexe vzdělávání (6 položek), spolupráce s rodiči (4 položky), rozvoj školy a spolupráce s kolegy (3 položky).

Graf 1 Procentuelní vymezení položek v jednotlivých oblastech



Hodnotící nástroj kritéria kvality jsou pojmenována v 1. osobě čísla jednotného např.:

„vybírám smysluplný obsah a promýšlím jeho návaznost, komplexnost a provázanost“...atd.

Položky jsou v nástroji hodnoceny na čtyřstupňové škále 3 (rozhodně ano), 2 (spíše ano), 1 (spíše ne), 0 (rozhodně ne).

Objektem sebehodnotícího formuláře bylo šetření pedagogické činnosti studenta v podmínkách standartního provozu v mateřské škole, z hlediska činností studenta komplexně chápané, čtyřtýdenní souvislé praxe. Jde o zjišťování subjektivních sebehodnotících soudů o prováděné vlastní pedagogické činnosti.

3.4 Popis výzkumného šetření

V rámci kvantitativní výzkumné fáze proběhl nejdříve předvýzkum, aby se zjistilo, zda jsou položky v sebehodnotícím formuláři srozumitelné a logické. Po úpravě výzkumného nástroje „Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy“ výzkumníkem, byl proveden předvýzkum na vzorku 4 respondentů. Vyplnili sebehodnotící formulář na základě osobního kontaktu s výzkumníkem a zároveň nahlas vyslovovali svůj případný komentář k položkám. Po vyplnění převzatého výzkumného nástroje od respondentů zazněla doporučení či náměty na úpravy, v důsledku kterých by mohl být uveden do podoby, která by více odpovídala jejich požadavkům a potřebám. Původní formulář byl podrobného znění, některé položky výzkumného nástroje dlouhé, zbytečně složité a opakující se. Po úpravě některých položek byl předložen respondentům výzkumný nástroj znovu. Z jejich výpovědí vyplynulo, že takto zdokonalený nástroj vyplnili za kratší dobu než minule, a byl pro ně srozumitelnější, jednodušší. Odpověď na otázku, zda je tento sebehodnotící nástroj použitelný při výzkumném šetření byla tedy jednoznačně ano.

Výzkumné šetření bylo realizováno na začátku a na konci souvislé praxe pomocí převzatého a po předvýzkumu upraveného sebehodnotícího formuláře č.1 a č. 2. Oba formuláře obsahovaly stejné položky na začátku i na konci souvislé praxe, příloha č. 1. Výpovědi obou souborů se vztahují ke stejnému výzkumnému objektu, tj. k pedagogickým činnostem studentů a je možné je vzájemně porovnávat.

Souvislá praxe je organizována u prezenčních studentů ve fakultní mateřské škole a u studentů kombinované formy studia zpravidla v místě svého pracoviště. Výzkumné šetření bylo realizováno v listopadu a prosinci 2017. Ve dvoufázovém výzkumném šetření na vstupu a výstupu souvislé pedagogické praxe proběhlo výzkumné šetření výzkumníka s respondenty na základě osobního kontaktu. Formulář nebyl anonymní, respondenti uvedli formu studia, ročník a své příjmení z důvodu párování formuláře před a po praxi. V další části zpracování výsledků byly tyto údaje kódovány. Doba vyplňování formulářů v tištěné podobě nepřesáhla 10 minut. Návratnost formulářů činila 78% všech studentů, kteří absolvovali souvislou praxi. Účast ve výzkumu byla dobrovolná.

3.5 Způsob zpracování dat

Získaná data ze sebehodnotících formulářů před souvislou praxí a po souvislé praxi byly spárovány a označeny číselnými kódy. Vyhodnocení jednotlivých odpovědí u každého respondenta a všechna získaná data byla uložena do elektronické datové matice v počítačovém programu MS Excel. Následně byla data statisticky vyhodnocena v programu SPSS. Výsledky z formulářů byly sumarizovány verbálním hodnocením, tabulkově a grafickým hodnocením.

4 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

Vašutová (2004) klade důraz na vytváření dostatečné podpory pro individualizovaný proces „vrůstání do učitelské profese“, který spočívá v aktivním a tvořivém konstruování své budoucí učitelské identity na základě vlastní zkušenosti z praxe.

Důležitá je motivace, nadšení pro profesi a záleží také na osobnosti každého studenta, jak se bude snažit více prohloubit své profesní kompetence. Pro větší profesní jistotu by studenti potřebovali více praxe v pregraduálním studiu, aby se naučili řešit pro ně složitější situace.

4.1 Výsledky šetření

Výsledky výzkumu předkládáme v souladu s analýzou dat, která probíhala současně s odpověďmi na jednotlivé výzkumné otázky. Při analýze získaných dat se vyšlo z předpokladu, že kompetence sebehodnocení zvláště u studentů, kteří se na svou profesi připravují se postupně vyvíjejí. Proto nelze očekávat, že v průběhu souvislé praxe dojde k výraznějšímu rozvinutí těchto kompetencí.

Než bude zodpovězena první výzkumná otázka musíme uvést, že v jednotlivých oblastech, které studenti hodnotili byly různé počty položek, jak bylo uvedeno výše. Proto bylo sebehodnocení v oblastech i celkové sebehodnocení převedeno na %, aby bylo ve všech oblastech od 0 do 100%.

Pro vyhodnocení výsledků byly stanoveny intervaly:

0 – 33%: nevěří si

34 – 66%: částečně si věří

67 – 100%: věří si

Zde je uvedena tabulka 3, jejíž výsledky odpovídají na výzkumnou otázku: „Jaké bylo sebehodnocení studentů před souvislou praxí?“

Tabulka 3 Výsledky sebehodnocení před praxí

	úroveň studia			
	Bc.		nMgr.	
	forma studia		forma studia	
	KS	PS	KS	PS
	Průměr	Průměr	Průměr	Průměr
A1. Plánování %	72	65	77	73
A2. Prostředí pro učení %	84	74	88	80
A3. Procesy učení %	79	72	82	70
A4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí %	67	64	73	70
A5. Reflexe vzdělávání %	65	60	60	75
A6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy %	75	47	80	56
A7. Spolupráce s rodiči %	73	41	74	22
A8. Profesionální rozvoj učitele %	78	70	74	87
Celkový výsledek před praxí %	75	64	78	71

Pokud jsou studenti postaveni v úvodu praxe před skutečností učit sami, procházejí úvodními obavami. První směr tvoří nejistota z přijetí dětí, kolektivu mateřské školy a druhý vychází z nejistoty vlastních znalostí a schopností, uvádí v teoretické části (Syslová, 2017).

Cílem je, aby studenti byli schopni tvořivě jednat a vstupovali do různých pedagogických situací s chutí, jistou zralostí, připraveností a kreativně. Tak aby soustředili své vnitřní síly k výkonu, „tady a teď“ a vytěžili ze situace co nejvíce.

Jak uvádí Wiegerová (2012), studenti hůře překonávají překážky, např. spolupráci s rodiči, které leží mimo jejich přímé působení, než ty překážky, které mohou svými schopnostmi a dovednostmi řešit. Rozpory jsou vázané na etapu pregraduální přípravy, je to součást procesu adaptace studentů na prostředí mateřské školy.

Z toho vyplývá, že v oblasti spolupráce s rodiči si studenti Bc.-PS 41% a nMgr.-PS 22% si věří částečně. Studenti absolvují souvislou praxi ve fakultní mateřské škole, kde se s rodiči i dětmi na začátku praxe teprve seznamují, zatím co studenti Bc.+nMgr.-KS jsou na praxi v mateřské škole, ve které jsou zaměstnáni a s rodiči pravidelně spolupracují. V oblasti reflexe vzdělávání si částečně věří jak studenti Bc.-KS 65%, tak i nMgr.-KS 60%. Studenti na začátku praxe by měli na základě analýzy svých kompetencí systematicky pracovat na svém rozvoji, zdokonalování a používat zpětnou vazbu od cvičného učitele.

Činnosti studentů v rámci všech edukačních situací jsou uskutečňovány především v sociálních podmínkách, v interakci s dětmi a zaměstnanci mateřské školy. V oblasti vytváření prostředí pro učení Bc.-PS 74%, KS 84% a nMgr., KS 88% si studenti věří, vytvářejí prostředí a vztahy, v němž se cítí děti dobře a mohou pracovat v pocitu bezpečí, povzbuzování a podpory. Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou, který počítá s aktivní spoluúčastí a samostatným rozhodováním dítěte. Každodenní působení studentů ve třídě dokazuje, jak jsou všechny činnosti dětí i studentů vzájemně propojené a složitě se podílejí na jejich výsledcích. Studenti mají značný vliv na utváření osobnosti dítěte, měli by využít svého vlivu k tomu, aby posílili výchovné působení na děti. Co umí studenti, budou si velmi pravděpodobně osvojovat i děti.

Ve výsledcích nMgr.-PS 87% si studenti věří v oblasti profesního rozvoje učitele. Schopnost provádět reflexi svého výkonu opřenou o sebedůvěru je předpokladem k sebezdokonalování. Vědomé sebehodnocení svého Já se vyvíjí ve vztahu k jednání v sociálním kontextu třídy a přispívá k rozvoji sebepojetí.

V teoretické části Novotová & Nišpanská (2017) popisuje profesní kompetence učitele jako soubor specifických profesních vědomostí, zkušeností, dovedností, postojů, přesvědčení a dalších osobnostních charakteristik, které se postupně rozvíjejí nejen v průběhu pregraduální profesní přípravy, ale i v průběhu celé profesní dráhy učitele. Projevují se jako určité, kontextově podmíněné profesní jednání, které je pozorovatelné jako konkrétní profesní činnosti učitele. Také ve svém výzkumu, který realizovala se studenty pro základní školy a střední školy uvádí, že k nejlépe zvládnutým kompetencím studentů patří vytváření prostředí pro učení, tyto výsledky se shodují i s tímto výzkumem.

Zaměříme-li se na souhrnná data studentů před praxí, je evidentní, že nejnižší hodnotu má Bc.-PS 64%, věří si částečně. Zjištění může souviset s malou časovou dotací praxí v průběhu studia na vysoké škole nebo s dětmi pravidelně nepracovali mimo školu a nema-

jí zkušenost. Porovnáme-li souhrnná data dalších studentů, především kombinované formy studia, kteří mají se sebehodnocením v praxi delší zkušenost, zjistíme, že hodnoty jsou vyšší a v sebehodnocení si věří.

Pro zodpovězení druhé výzkumné otázky „Jaké je sebehodnocení studentů po praxi v oblastech a celkem?“ budou analyzována a vyhodnocena data z tabulky 4.

Tabulka 4 Výsledky sebehodnocení po praxi

	úroveň studia			
	Bc.		nMgr.	
	forma studia		forma studia	
	KS	PS	KS	PS
	Průměr	Průměr	Průměr	Průměr
B1. Plánování %	81	77	78	76
B2. Prostředí pro učení %	87	83	86	80
B3. Procesy učení %	84	82	81	81
B4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí %	80	78	72	63
B5. Reflexe vzdělávání %	76	74	72	64
B6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy %	79	67	83	67
B7. Spolupráce s rodiči %	83	58	75	44
B8. Profesionální rozvoj učitele %	86	80	75	93
Celkový výsledek po praxi %	83	76	78	74

Po praxi je celkové sebehodnocení u studentů především KS vyšší, věří si více než před praxí. Jelikož studenti PS mají větší teoretické znalosti a menší zkušenosti z praxe, věří si méně než studenti z KS, kteří už pracují v mateřské škole. Každodenní uplatňování teoretických zkušeností v praxi ovlivňuje kvalitu vzdělávání a rozvíjí profesní kompetence.

Hornáčková & Syslová (2012) v kvalitativním výzkumu „Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelů mateřských škol“ uvádí, že pro některé učitele bylo obtížné při reflexi verbalizovat svoje výkony, některé měly problémy s uvědoměním si svých silných a slabých strán-

nek. Kvalitnějších výsledků reflexe dosáhli vysokoškolsky vzdělaní učitelké, kteří dokázali argumentovat svoje profesní výkony vzhledem k výkonům dětí s oporou o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004).

V oblasti prostředí pro učení si studenti Bc.-KS, 87%, PS 83% a nMgr.-KS 86% věří v sebehodnocení. Částečně si věří v oblasti spolupráce s rodiči studenti PS forem studia, jelikož jejich praxe, jak už bylo zmíněno probíhá ve fakultní mateřské škole a s dětmi a rodiči se teprve seznamují. V oblasti hodnocení vzdělávacích pokroků dětí a reflexe vzdělávání si studenti nMgr.-KS, 72% věří méně než v ostatních oblastech.

Třetí výzkumná otázka: „Jak se změnilo sebehodnocení studentů po dokončení praxe v porovnání se stavem před praxí?“

Tabulka 5 Rozdíl v sebehodnocení před a po praxi

	úroveň studia			
	Bc.		nMgr.	
	forma studia		forma studia	
	KS	PS	KS	PS
	Průměr	Průměr	Průměr	Průměr
Rozdíl v oblasti Plánování %	8	11	0	2
Rozdíl v oblasti Prostředí pro učení %	3	9	-2	0
Rozdíl v oblasti Procesy učení %	6	10	-2	11
Rozdíl v oblasti Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí %	13	14	-1	-7
Rozdíl v oblasti Reflexe vzdělávání %	11	14	12	-11
Rozdíl v oblasti Rozvoj školy a spolupráce s kolegy %	4	22	4	11
Rozdíl v oblasti Spolupráce s rodiči %	9	17	1	22
Rozdíl v oblasti Profesní rozvoj učitele %	8	10	1	6
Celkový rozdíl před a po praxi %	7	12	1	3

Z tabulky 5 je patrné, jak se změnilo sebehodnocení studentů po dokončení praxe v porovnání se stavem před praxí. Čím vyšší je plusová hodnota, tím více se sebehodnocení studentů zlepšilo. Pokud jde hodnota do mínusu, studenti si věří méně, než před praxí, i to se může stát, před praxí mohli vnímat situaci jednodušší, než nakonec byla. Rozdíl může dosahovat od -100 do +100%. Výsledky je třeba uvážlivě posuzovat a obezřetně interpretovat s ohledem na složitost problematiky a užitou metodu šetření.

V pedagogické praxi studenti vycházejí z konkrétní zkušenosti a zamýšlejí se nad tím, v čem byli úspěšní více, či méně. Prostředkem profesního vývoje se stává reflexe a sebehodnocení jako druh zpětnovazebného poznávání, které umožňuje studentům zhodnotit svoji konkrétní zkušenost z pedagogické situace. Jedná se o to, aby se studenti naučili hodnotit projevy vlastní kompetence jak uvádí ve své studii „Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinant účinnosti učitelských praxí.“ (Kratochvílová & Horká, 2016)

Zaměříme-li se na souhrnná data sebehodnocení v tabulce 5 v oblasti hodnocení vzdělávacích pokroků dětí vnímají studenti Bc.-KS zlepšení o 13% v položkách hodnocení procesů učení, výsledků učení s ohledem na individuální možnosti dětí, využívali hodnocení podporující vnitřní motivaci k učení, vedli děti k přebírání odpovědnosti za vlastní učení, rozvíjeli u dětí schopnost sebehodnocení a vzájemného hodnocení. Naopak tuto oblast vykazují jako nejméně zvládnutou studenti nMgr.-PS, -7%, KS, -1% věří si méně než před praxí. Je možné, že studentům chybí k realizaci formativního hodnocení znalosti o dětech a velký vliv má převažující sumativní hodnocení v praxi. Nedostatečné zkušenosti cvičných učitelů s formativním hodnocením potvrzují výzkumná šetření, např. Kratochvílová & Horká (2016).

V oblasti rozvoj školy a spolupráce s kolegy zaznamenali nejvyšší rozdíl v sebehodnocení studenti Bc.-PS o 22%. Praxe probíhala v období adventu, studenti se zapojovali do příprav na oslavy, tvoření s rodiči pořádaných mateřskou školou a tím se rozvíjela oblast spolupráce. Nejnižší rozdíl v sebehodnocení se objevil jak u studentů Bc.-PS o 9%, tak i nMgr.-KS o -2% v oblasti procesy učení a prostředí pro učení. Domníváme se, že slabou stránkou studentů je zvládání chování dětí ve třídě a řešení kázeňských problémů. Při vysokém počtu dětí, které v mateřských školách jsou není možné, aby se všem dětem věnovali studenti individuálně a snažili se u dětí o dosažení osobního maxima.

V oblasti reflexe vzdělávání rozdíl v sebehodnocení před praxí a po praxi u nMgr.-KS představoval hodnotu o 12% vyšší. Studenti dosáhli vyšších hodnot v položkách: jsou vyhodnoceny zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, porovnány plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky. Reflektivní vyhodnocování činností vede studenty k poznání, jestli cíleně usilují o vytváření dobrých základů klíčových kompetencí. Znamená to, jestli pracují s kompetencemi jako s celkem a v rámci plánování činností si stanovují konkrétní sledované výstupy a volí vhodné strategie k jejich naplnění. V reflexi by si měli uvědomit, které kompetence podporují dostatečně a které méně. Studenti si mohou zaznačit ty méně podporované a zaměřit se na ně při dalším plánování. Při sebehodnocení si uvědomuje, které klíčové kompetence dělají určitým dětem problémy, a snaží se na tyto děti působit.

Zvýšení rozdílu v sebehodnocení v oblasti spolupráce s rodiči u studentů nMgr.-PS o 22% souvisí s pořádáním akcí pro rodiče před vánočními svátky a zapojení studentů do těchto činností. V oblasti reflexe vzdělávání studenti nMgr.-PS dosáhli rozdílu -11%. Nabízí se otázka, jakým způsobem cvičný učitel spolupracoval se studenty při přípravě a konzultaci vzdělávacích činností, mohlo jít o neznalost dětí a tudíž studenti nevyhodnocovali vliv vzdělávacích činností na dítě?

Celkový rozdíl po praxi jde u všech skupin do plusu, takže všechny skupiny vnímají po praxi zlepšení. Výsledky ukazují, že větší zlepšení vnímají studenti Bc.-PS, 12%, než studenti KS, 7%, ti přeci jen mají vlastní zkušenosti z praxe. Důležité zjištění je, že i studentům KS může praxe něco dát, i když především na úrovni nMgr. už nedeklarují téměř žádný rozdíl, pouze 1%. Nejvíce dá praxe studentům bakalářského studia v prezenční formě, věří si průměrně o 12% více. Syslová (2013) uvádí, že autodiagnostika ve vztahu k sebehodnocení učitele je chápána jako první krok v sebereflexi učitele a můžeme ji chápat jako sebepoznání učitele. Druhým krokem, který následuje po autodiagnostice učitele je její sebehodnocení. Při něm jde o vyřknutí hodnotícího soudu mezi realitou (výsledkem) a očekávaným cílem. Následuje stanovení prognózy a plánu dalšího rozvoje. Realizace plánu dalšího rozvoje musí být podrobena efektivní reflexi a hodnocení, je možné říci, že sebehodnocení učitele je nikdy nekončící proces.

Obst (2002) uvádí, že podstatou hodnocení je zjištění kompetencí – vědomostí, dovedností a postojů žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky. Pro učitele to znamená co nejlépe rozumět teorii výukových cílů a učebních úloh a využívat této znalosti při řízení výuky.

Byla provedena analýza pro 21 studentů, jejichž sebehodnocení se výrazně zlepšilo, před praxí se vyloženě nepodceňovali, po praxi však pocítili zlepšení. Zlepšení nastalo v oblastech plánování, profesní rozvoj učitele, prostředí pro učení, procesy pro učení, souvisí to s tím, jak student plánuje svoji vzdělávací činnost, naplňuje dílčí vzdělávací cíle a podle charakteru vzdělávacího obsahu volí vhodné metody a organizaci výuky, podporuje spolupráci mezi dětmi, jestli zvládá chování dětí ve třídě, využívá širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí a na základě reflexe a sebereflexe průběžně rozvíjí své profesní kompetence. To vyžaduje od studentů nikoliv didaktický, ale psychodidaktický přístup, především porozumění psychologickým zákonitostem učení a odlišnostem mezi dětmi při vzdělávací činnosti.

Práce je dále zaměřena na zodpovězení výzkumné otázky: „V čem se nejvíce zlepšili studenti, kteří dosáhli největší pozitivní změny?“ V případě 21 studentů je vnímané sebehodnocení lepší o více než 10% až 36%, což je výrazný rozdíl a tedy i výrazné zlepšení.

U těchto studentů mezi nejlépe hodnocené oblasti spadá plánování, profesní rozvoj učitele, kde medián před praxí ukazoval hodnotu 2 a po praxi 3. Studenti se v oblasti plánování zlepšili v těchto položkách: volím stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů; stanovuji dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů; při plánování vycházím z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání; předvídám situace, které mohou při učení nastat a promyslím jejich řešení; volím postupy, které respektují sociální povahu učení a umožňují interakci mezi dětmi. Dále studenti považují za nejlépe osvojenou oblast profesního rozvoje učitele a dosáhli pozitivní změny v těchto položkách: projevují zaujetí pro práci s dětmi; jsem schopen popsat, analyzovat svoji práci; na základě reflexe a sebereflexe své profesní kompetence rozvíjím; své odborné problémy a pokroky sdílím s kolegy.

Lze vyvodit závěr, že studenti při přípravě na edukační činnost vycházeli z dobrých profesních znalostí, proto se mohlo jejich sebehodnocení zlepšit. K jejich kvalifikaci patří pedagogické znalosti, znalost předškolní pedagogiky, znalost kurikula, cílů, didakticko-metodická znalost obsahu, znalost vzdělávacího prostředí i rodinného, znalosti o dětech a znalost sama sebe, které v edukačních činnostech uplatňují. Ke zlepšení mohlo dojít i vlivem dobré spolupráce s cvičným učitelem, záleží také na složení třídy a dětech, které ji navštěvují a na pozitivních vztazích. Studenti jsou především osobnosti, lidé, kteří mají své postoje, zkušenosti, názory, ale také prožívání a vnímání, které ovlivňují jejich edukační činnost.

Nejvíce se zlepšilo 14 studentů z Bc.-PS, dále 5 studentů z Bc.-KS a 1 student z nMgr.-PS a KS 1 student.

V poslední výzkumné otázce se práce věnuje problémům, které mají studenti, jejichž sebehodnocení se po praxi zhoršilo. Analýza pro 9 studentů, jejichž sebehodnocení se zhoršilo v 9 položkách. Problémy byly v oblasti plánování a profesního rozvoje učitele. O jaké studenty šlo? Studenti Bc.-KS neměli žádné problémy, z PS-2 studenti ; z nMgr.-KS-6 studentů a z nMgr.-PS měl problémy 1 student.

V oblasti plánování medián před praxí vykazoval hodnotu 3 po praxi 2 v těchto čtyřech položkách: vybírám smysluplný obsah a promyslím jeho návaznost, komplexnost a provázanost; při plánování vycházím z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání, volím způsoby diferenciací a individualizace vzdělávání; předvídám situace, které mohou nastat, a promyslím jejich řešení.

V oblasti prostředí pro učení, v položce: rozpoznávám odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguji na ně.

V oblasti procesy učení, v položce: využívám širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí.

V oblasti spolupráce s rodiči to bylo v položce: poskytuji rodičům co nejvíce informací o procesu učení dítěte.

V oblasti profesního rozvoje učitele se snížil medián z hodnoty 3 na 2 v těchto dvou položkách: jsem schopna/en popsat, analyzovat a zhodnotit svoji práci; na základě reflexe a sebereflexe své profesní kompetence průběžně rozvíjím.

Proč jsou výsledky těchto studentů takové? Je nezbytné si klást otázky po příčinách sníženého sebehodnocení, což popírá postupný rozvoj profesních kompetencí studentů. Nabízí se i otázka, jakým způsobem jsou studentům předávány instrukce k sebehodnocení, a jak jsou jim vysvětlovány, aby se sebereflexe stala smysluplnou činností? Co všechno lze v pregraduální výchově udělat, aby více studentů hodnotilo své profesní sebepojetí pozitivněji? Na tyto otázky je třeba v budoucnu hledat odpověď. Mohou nastat situace, kdy studenti podceňují každodenní situace, nemusí zvládat běžné konflikty a často při nich vypadnou z role. Studenti by měli mít na paměti, že dítě takové rozpory vnímá a do značné míry ho matou. Rozvoj sebereflexe je u studentů velmi různý a závislý na míře životních

zkušeností, rozvinutí a směřování zájmů, sociálním původu, dosavadní školní úspěšnosti, věku a mnoha dalších okolností.

Jak už bylo uvedeno v teoretické části, je třeba uvést i skupinu studentů, kteří si nejsou zcela jisti správnou volbou svého povolání a to se může odrazit v sebehodnocení. Je možné, že studenti při reflexi jenom popisují edukační činnosti a nezamýšlejí se nad příčinami neúspěchu, pak nemohou plánovat změny ve své práci a stagnují. Lze říci, že proměna profesního sebepojetí je velmi individuální. Proces jeho utváření je ovlivněn mnoha faktory, včetně časového úseku, ve kterém je proměna sledována. To může souviset i s výsledky výzkumu.

Podle Šimoníka (2005) praktická činnost předpokládá nejen ovládnutí toho, jak aplikovat teorii v praxi, ale zároveň jde o to, jak tuto činnost přetvářet v pedagogický proces, jak v dětech rozvinout vědomosti, dovednosti, schopnosti, provádět tuto aplikaci na jiné úrovni a v jiných podmínkách. V profesní přípravě studentů je důležitá zpětná vazba od cvičných učitelů, která vede studenty k překonání počátečních neúspěchů a ochotě pracovat na svém dalším rozvoji.

Na začátku výzkumu bylo zmíněno, že kompetence sebehodnocení u studentů, kteří se na svou profesi připravují se postupně vyvíjejí. Proto nebylo neočekáváno, že v průběhu souvislé praxe, v tak krátkém časovém úseku dojde k výraznějšímu rozvinutí těchto kompetencí.

Pro celkovou změnu sebehodnocení po praxi napříč všemi skupinami studentů je charakteristické průměrné zlepšení u všech studentů 8%, medián udává téměř stejnou hodnotu zlepšení, a to necelých 7%. V případě dvou studentů nedošlo k žádné změně, jejich sebehodnocení je totožné před i po praxi. Podle směrodatné odchylky, která je vyšší než průměr, můžeme říci, že výsledky jednotlivých studentů se výrazně liší, minimální změna v sebehodnocení, které se po praxi zhoršilo je -16 bodů a maximální změna v sebehodnocení, které se po praxi výrazně zlepšilo je +36 bodů.

4.2 Závěry výzkumného šetření

Záměrem práce bylo zjistit, jaké je sebehodnocení studentů učitelství pro mateřské školy na začátku a po dokončení souvislé pedagogické praxe a z toho odvodit, jak se změní v jejím průběhu.

K tomu, aby mohli studenti vědomě rozvíjet profesní kompetence je nezbytná reflektivní a sebehodnotící dovednost. Právě této oblasti se věnuje diplomová práce. Jak je uvedeno v teoretické části, sebehodnocení je v současné době považováno za základní dovednost učitelů, která jim umožní rozvíjet profesní kompetence. Sebehodnocení je také vnitřní proces, který studentům pomáhá určit a hodnotit svoje pedagogické aktivity, názory a postoje. Jde však o velmi složitý proces, který je ovlivněn individualitou každého studenta. Při realizaci sebereflexe mohou studentům pomoci různé sebereflektivní metody a nástroje, ale především lidé z jeho okolí, cvičný učitel, spolužáci.

Na závěr jsou shrnuty a odvozeny výsledky sebehodnocení u studentů v průběhu praxe. Praktická příprava dává studentům možnost ověřit si teoretické pedagogicko-psychologické, didaktické poznatky v praxi a získat první zkušenosti, které jsou důležité pro výkon učitelské profese.

Na začátku souvislé praxe téměř u všech studentů k nejlépe zvládnuté oblasti patří prostředí pro učení, a to ve smyslu podpory, povzbuzování, důvěry a utváření dobrých vztahů studentů s dětmi, které mají vliv na vzdělávání a vzájemnou spolupráci v průběhu celé souvislé praxe. Vytváření sociálních kompetencí a prosociálního chování je nezbytné pro přestování pozitivního klimatu ve třídě. Studenti si věří v oblasti profesní rozvoj učitele navazujícího magisterského studia prezenční formy, projevovali zájem o práci s dětmi, byli schopni popsat, analyzovat a zhodnotit svoji práci na základě reflexe a své pokroky a nedostatky konzultovali se spolužákem na třídě a cvičným učitelem. Naopak jako nejméně zvládnutou vnímají studenti prezenčních forem studia oblast spolupráce s rodiči. Je to logické, pokud studenti vykonávají souvislou praxi ve fakultní mateřské škole, teprve se s rodiči seznamují. Studenti jsou v nelehké situaci, na tuto spolupráci byli připravováni v rámci studia, ale nemají s ní zkušenost. V oblasti reflexe vzdělávání studenti kombinovaných forem studia výsledky ukazují, že dostatečně nevyhodnocují vzdělávací činnosti a jejich vliv na děti. V mateřské škole mohou pracovat studenti (učitelé) delší dobu, je možné, že pracují s dětmi intuitivně. Podstatnou překážkou může být časová náročnost sebehodnocení. Usuzujeme, že mohli provádět sebehodnocení popisně a povrchně a potenciál

k reflexi může být u každého jiný. Jedním z aspektů kvality je i míra kritičnosti vlastní práce. Pokud hodnotíme celkový výsledek z osmi oblastí sebehodnocení před praxí, interval se pohybuje od 64% studenti si částečně věří až po interval 78% kdy si věří.

Za pozitivní v sebehodnocení po dokončení souvislé praxe lze vnímat zlepšení studentů bakalářského studia prezenční a kombinované formy studia a navazujícího magisterského studia kombinované formy studia v oblasti prostředí pro učení. Studenti svým příkladem podporovali u dětí prosociální chování k ostatním a dostatečně vnímali individuální potřeby dětí. Ve fakultní mateřské škole byla přítomna ve třídě učitelka a dva studenti, mohli lépe posilovat prosociální chování u dětí. Zlepšení v oblasti profesní rozvoj učitele zaznamenali studenti navazujícího magisterského studia prezenční formy studia. Na této úrovni studia mají studenti dostatečně široké teoretické znalosti, které uplatňují v praxi a rozvíjí své profesní kompetence. Částečně si věří studenti v oblasti spolupráce s rodiči, jelikož nelze reagovat na skutečnosti, které leží mimo jejich přímé působení. V oblasti reflexe vzdělávání studenti si částečně věří ve vyhodnocování a zjišťování posunu dětí ve svém vzdělávání, ve vyhodnocování zvolených strategií vzdělávání vzhledem k cílům, ale i jejich dosažení a porovnávání vzdělávacích cílů a dosažených výsledků a vlivu na pokrok dětí. Nelze ani prokázat, jaký dopad měla mentorská podpora poskytovaná cvičnými učiteli při souvislé pedagogické praxi. Celkové vyhodnocení výsledků ze všech oblastí sebehodnocení po praxi probíhá v intervalu 74% - 83%, tedy studenti si věří, vnímali pokrok v sebehodnocení. Pokud budeme analyzovat rozvoj profesních kompetencí u studentů, jejich formování probíhalo v činnostech s dětmi. Společná činnost dětí v podmínkách příznivého emočního klimatu podporuje realizaci činnosti, motivaci, zvládání obtíží a zdokonaňování se. Cíle, které si studenti stanovovali, vyjadřovaly určité požadavky na děti. Při dobře uspořádané edukační činnosti se střední náročností požadavků, na děti se příznivě formovala jejich osobnost. Při správném sebehodnocení s cvičným učitelem popisovali, analyzovali a hodnotili svoji práci a práci dětí, hledali příčiny úspěchů a neúspěchů uvažovali o přínosu zkušenosti, získávali větší sebedůvěru, která vedla studenty k lepším výsledkům, tedy si i více věří.

S vnitřní gradací profesní přípravy a přijetím role cvičného učitele jsme při hledání odpovědi na otázku „Jak se změní sebehodnocení studentů v průběhu souvislé praxe?“ za předpokladu, že kompetence studentů, kteří se na svoji profesi připravují se vyvíjejí postupně. V pedagogických situacích probíhají různé interakce. Znalosti a přesvědčení studenta rozhodnout o tom, čeho si v konkrétní situaci všimne a to pravděpodobně ovlivní způsob uva-

žování o různých situacích. Ze získaných výsledků je evidentní, že studenti si v některých oblastech věří více a v dalších oblastech se jejich sebehodnocení zase zhoršilo. Zlepšení o 12% zaznamenali studenti bakalářského studia prezenční formy, kteří vykonávali souvislou praxi ve fakulních mateřských školách, nebyl to jejich první kontakt s mateřskou školou. Od počátečního seznámení se s prostředím, zaměstnanci, dětmi, rodiči a cvičnou učitelkou mateřské školy až na konec praxe doprovází studenty různé pocity a emoce. Dobré klima školy je důležité pro příznivý vývoj dítěte, tak i pro studenty k vytvoření klidného zázemí ke své práci. Studenti také přispívají k vytváření pozitivního klimatu ve škole, jsou aktivními členy školního společenství, zapojují se do dění ve škole mimo realizaci dopoledních vzdělávacích činností např. podílejí se na přípravě a realizaci např. Mikulášského odpoledne pro děti a rodiče, předvánočních dílniček pro rodiče a plaveckého kurzu pro děti apod. Ve všech činnostech, které realizují získávají osobní zkušenosti, ty jsou vhodným prostředkem k utváření obrazu sebe sama, představy o svém sebepojetí umožňujícímu orientaci ve vzdělávacích činnostech. Lze usuzovat, že zlepšení sebehodnocení studentů v průběhu praxe mohlo nastat v důsledku uplatňování teorie v praxi, podpory cvičného učitele, praktickou činností studentů s dětmi, volbou vhodných strategií ve výuce, složením třídy, počtem dětí, dobrého klimatu školy, sebedůvěry studenta a vlivem dalších okolností. U studentů bakalářského studia kombinované formy se v průběhu praxe zvýšilo celkové sebehodnocení o 7%, profesní kompetence se rozvíjejí především v praxi, proto nebyl předpoklad většího pokroku v sebehodnocení u studentů kombinované formy studia.

Nevýrazný posun v sebehodnocení nastal u studentů navazujícího magisterského studia, které bylo 1% a 3%, z toho zjištění vyplývá otázka, má nás toto zjištění znepokojovat, či to můžeme považovat za úspěch? Tyto otázky by nám mohlo zodpovědět další výzkumné šetření.

Z výzkumu vyplývá, že sebehodnocení se v průběhu souvislé praxe mírně rozvinulo, což dokazují výsledky v průměru si o 8% všichni studenti více věří. Analýza u 17% studentů ukázala, že došlo ke zhoršení sebehodnocení, u 1% studentů nedošlo k žádné změně a u 40% studentů se sebehodnocení výrazně zlepšilo. Výsledky jednotlivých studentek se výrazně liší. Je důležité, aby studenti byli otevření změnám ve své edukační činnosti, jen tak se mohou rozvíjet jejich profesní kompetence.

4.3 Doporučení pro praxi vysokých škol

Na souvislé praxi se studenti učitelství pro mateřské školy poprvé stávají na určitou dobu členy týmu učitelů a přesto, že pracují pod odborným vedením cvičného učitele, jejich práce by se měla stávat systematictější, zodpovědnější a samostatnější, ale to není vůbec jednoduchá situace.

Ze získaných výsledků doporučujeme studentům, aby se snažili pochopit roli učitele, identifikovali se s ní a osvojili si sebehodnotící postupy jako prostředek k vlastnímu zdokonalování. Od studentů se očekává pokrok v rozvoji dovednosti průběžně reflektovat svoji práci v souvislosti s teoretickými východisky a umět popsat vlastní prožitky úspěchu a neúspěchu a jejich příčin, navrhnout alternativní způsoby práce a plánovat svůj rozvoj. Osobní vztahy a schopnost spolupráce mezi učiteli fakulty a studenty a mezi cvičnými učiteli a studenty jsou nezbytnou podmínkou pro zvládnutí sebehodnocení a v neposlední řadě, aby byli ochotní a měli vůli ji uplatňovat. To záleží na osobní zodpovědnosti studentů, aby měli vlastní zájem a soustavně pracovali na svém profesním růstu. Zdokonalování a ztotožnění se s profesí nejenom v pregraduálním vzdělávání, ale i v zaměstnání, kde se jejich profesní dovednosti rozvinou.

Seberefektivní formulář je možné využívat i v pregraduální přípravě studentů na souvislé praxi při zjišťování rozvoje profesních kompetencí, které se v čase vyvíjejí, jak ukázaly výsledky provedeného výzkumu. Zjištění ukazuje, které oblasti posuzovali studenti jako nejlépe zvládnuté, které naopak nejhůře osvojené. Otázkou je, jak tyto poznatky využít v jejich další profesní přípravě, a jak mohou přispět ke korekci obsahu učitelské přípravy.

V rámci teoretické výuky by se vzdělavatelé měli více věnovat konkrétním příkladům z praxe a jejich praktickým řešením. Od studenta se očekávají sociálně komunikativní dovednosti, zaměřené na osobnostní a sociální chování, na komunikaci s dětmi, pedagogické rozhodování v sociálních situacích, mezilidských vztahů, autoregulace při stresu. Nejsou tyto dovednosti rozvíjeny spíše v rovině orientace, vědomostí nutných pro jejich vytvoření v praxi?

Je prokázáno, že kvalitu výuky i školy a v konečném důsledku kvalitu vzdělávacího systému přímo ovlivňují profesní a lidské kvality učitele. K jejich rozvoji mohou přispět i vzdělavatelé učitelů třeba s využitím mentoringu při rozvoji profesních dovedností. To by mělo být nezbytností vzdělávání fakultních cvičných učitelů a mentoring výrazně ovlivňuje profesní a osobnostní rozvoj studentů, ve spolupráci se vzdělavatelem budoucích učitelů.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala problematikou sebehodnocení studentů předškolní pedagogiky v průběhu odborných praxí. Záměrem praktické části bylo zjistit, jaké je sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku na začátku a po dokončení souvislé pedagogické praxe a z toho odvodit, jak se změní v jejím průběhu.

V teoretickém vstupu je charakterizována pregraduální příprava studentů předškolní pedagogiky na své povolání. Důležitým předpokladem k vykonávání profese učitele mateřské školy je odborná kvalifikace, kterou mohou získat studenti několikerým způsobem. Nejvhodnější přípravu na tuto pozici poskytuje magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. Ke zvýšení profesionální úrovně předškolního vzdělávání by měli být studenti vybaveni spektrem znalostí, kompetencí, dovedností a činností, aby mohli plánovat, projektovat a připravovat podmínky pro přímou práci s dětmi, a také vyhodnocovat výsledky a podmínky práce. Studenti si osvojují explicitní a tacitní složkou znalostí pomocí zkušeností v praxi a tyto znalosti přispívají k jejich jedinečnosti osobnosti.

Postavení pedagogické praxe jako součásti učitelské přípravy není takové, jak by si zasloužila. Na pedagogických fakultách tvoří 10-15% všech složek studia. V praxi jde především o to, jak přetvářet učební činnosti v edukační proces, jak v dětech rozvinout vědomosti, dovednosti a schopnosti. Jak provádět tuto aplikaci na jiné úrovni a v jiných podmínkách. Model učitele reflektivního praktika v pregraduálním vzdělávání se opírá o kritické zkoumání vlastní činnosti v kontextu teoretických východisek.

Byla vymezena terminologická východiska k problematice sebehodnocení, reflexe, sebepojetí a osobně vnímané učitelské zdatnosti. Dále byl popsán proces, fáze a druhy sebehodnocení, vymezen rozdíl mezi autonomním a heteronomním hodnocením a na závěr byly vyjmenovány metody formativního hodnocení. Rozvoj sebehodnocení je různý a závislý na míře životních zkušeností, sociálním původu, rozvinutí a směřování zájmů, dosavadní školní úspěšnosti a mnoha dalších okolností.

Uvedené teorie a definice se staly východiskem pro výzkumné šetření. Praktická část se zabývala tím, jak se změnilo sebehodnocení studentů v průběhu praxe. Hodnocení kvantitativní stránky učitelské profese není snadné, je možné ho rozšířit i o kvalitativní výzkum. Skutečností je, že za daty a jejich statistickým zpracováním stojí studenti se svým jedinečným profesním Já.

Z výzkumu vyplývá, že sebehodnocení se v průběhu souvislé praxe mírně rozvinulo, což dokazují výsledky v průměru si o 8% všichni studenti více věří. Analýza u 17% studentů ukázala, že došlo ke zhoršení sebehodnocení, u 1% studentů nedošlo k žádné změně a u 40% studentů se sebehodnocení výrazně zlepšilo.

Výsledky jednotlivých studentů se výrazně liší. Při úspěšné pedagogické praxi studenti prokazují, že jsou kompetentními učiteli a to je nejučinnější zdroj sebereflexe. Záleží na tom, jak studenti vstupují do role s dítětem při komunikaci, jak se dokáží vcítit do pocitů, myšlení a nálad dětí. Při pozitivním emocionálním nastavení probíhá vzdělávání přirozeně a studenti tak vnímají pokroky u dětí, ale i u sebe. Studenti si přestávají věřit, když jsou unavení a vyčerpaní, prožívají krizi, má to vliv na jejich osobně vnímanou zdatnost. Pokud jsou studenti přetížení, nejsou v dobrém fyzickém stavu, jejich osobně vnímaná zdatnost je nízká a projeví se u nich stres, únava a vyčerpání, které tuto profesi provází. Je důležité se ptát studentů na jejich potřeby a pohledy na praxi.

Studenti mají možnost objevovat na praxi své individuální předpoklady a specifika, což přispívá k rozvoji sebeakceptace, sebepercepce, sebejistoty, projevujících se v přístupu k řešení pedagogických situací. Sebehodnocení navozuje potřebu sebezměny a má významnou motivační funkci. Nezbytnou podmínkou toho, aby studenti v této etapě seberefektivní techniky zvládli a chtěli je uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učitelem fakulty a studenty a mezi cvičným učitelem a studenty.

Reflektivní dovednosti pomáhají získat studentům na pedagogické praxi sebevědomí, sebedůvěru, sebejistotu, ale i schopnost kriticky posuzovat výkon vlastní i ostatních, být samostatný, originální, autentický.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEATY, J., J. *Skills for Preschool Teachers*. New Jersey: Upper Saddle River, 2012, ISBN 978-0-13-376634-9
- [2] BURKOVIČOVÁ, R. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013, ISBN 978-80-7464-403-0.
- [3] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [4] HELUS, Z., *Sociální psychologie nejen pro pedagogy* Praha: Grada Publishing 2007, 280s. ISBN 978-80-247-1168-3
- [5] HORKÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 121 s. ISBN 978-80-210-5467-7
- [6] HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál s.r.o., 2010, ISBN 978-80-7367-755-8.
- [7] KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B. *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paidio, 2011, ISBN 978-80-7315-221-5.
- [8] LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, ISBN 978-80-7454-552-8.
- [9] MŠMT, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.
- [20] NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002, 111 s. ISBN 80-244-0452-4.
- [31] OBST, O. *Materiální didaktické prostředky*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-244-0555-5.
- [42] PAVLOV, I., *Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľ'ov (východiska a perspektívy)*. Prešov: Rokus, s.r.o., 2013, ISBN 978-80-970275-5-1.
- [53] PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [64] SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. 1999, ISBN 80-85866-33-1.
- [75] SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, ISBN 80-87000-00-5.
- [16] SPILKOVÁ, V., H., HEJLOVÁ, 2010, *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj pro roce 1989 a perspektivy: výzkumný záměr:*

učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010, ISBN 978-80-7290-486-0.

[17] STARÝ, K. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál s.r.o., 2016, ISBN 978-80-262-1001-6.

[18] SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2013, ISBN 978-80-247-4309-7.

[19] SYSLOVÁ, Z. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017, ISBN 978-80-210-8475-9.

[20] SYSLOVÁ, Z. *Autoevaluace v MŠ: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál s.r.o., 2012, ISBN 978-80-0183-0.262-0.

[21] SYSLOVÁ, Z., CHALOUPKOVÁ, L. *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015, ISBN 978-80-210-7882-6.

[22] SYSLOVÁ, a kol. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, ISBN 978-80-7552-113-2.

[23] ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Vydání 1. Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.

[24] ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.

[25] ŠVEC, V. *Znalostní báze učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, ISBN 978-80-210-7605-1.

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

[27] VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0100-1.

[28] WIEGEROVÁ, A. a kol. *Self-efficacy osobne vnímaná zdatnosť () v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN-Mladé letá, s. r. o., 2012, ISBN 978-80-10-02355-4.

[29] WIEGEROVÁ, A. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, ISBN 978-80-7454-555-9.

- [1] GAVORA, P., MAJERČÍKOVÁ, J. (2012) Vnímaná zdatnost' (self-efficacy) učitele: oblast' vyučování a oblast' spolupráce s rodiči. *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 2, 205-221.
- [2] KRATOCHVÍLOVÁ, J., H., HORKÁ. Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinant účinností pedagogických praxí. *Pedagogická orientace*, 2016, 26 (2), 272298. ISSN 1805-9511.
- [3] LEJEUNE, M., Tacit knowledle: Revisiting the epistemology of knowledle. *Journal of education*, 46 (1), 2011.
- [4] MAŇÁK, J., Teorie a praxe v přípravě učitelů. In *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Sborník z mezinárodní konference na PedF MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- [5] NOVOTOVÁ, J., M., NIŠPONSKÁ. Sebehodnocení a hodnocení profesních kompetencí studentů učitelství na souvislých pedagogických praxích. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 2017, roč. 7, č. 1, s. 54–73. ISSN 1804-526X.
- [6] Pedagogická praxe studentů oborů učitelství pro mateřské školy a pedagogika předškolního věku v akademickém roce 2017/2018, Pf UHK, rozhodnutí děkana č. 20/2017.
- [7] SYSLOVÁ, Z., V., HORNÁČKOVÁ. Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 2014, roč. 24, č.4, s. 535-561
- [8] SLAVÍK, J., Autonomní a heteronomní pojetí školního hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, (1): 5-25, 2003
- [9] SLAVÍK, J., Profesní soud o kvalitě výuky; předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 2014x, roč. 65, č. 1, 5-33. ISSN 0031-3815.
- [10] SOLFRONK, J. Pedagogická praxe – její smysl a problémy. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 277-284.
- [81] ŠIMONÍK, O., Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy. In *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. Sborník z mezinárodní konference na PedF MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
- [92] URBÁNEK, P. K modelům praktické přípravy studia učitelství. In *Pedagogická praxe – praxeologie. Sborník příspěvků z konference o praxi na PedF UK*. Praha : Univerzita Karlova, 1997, s. 16-25.

INTERNETOVÉ ODKAZY

- [10] UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ. *Pedagogická praxe studentů oborů učitelství pro mateřské školy a pedagogika předškolního věku v akademickém roce 2017/2018* [online]. [c. 16.4.2018]. Dostupný na-
WWW: <https://www.uhk.cz/csCZ/UHK/Header/Vyhledej.aspx?searchtext...3...page.it>
- [2] KATEDRA PEDAGOGIKY FPE ZČU. *Kombinovaná forma studia Učitelství pro MŠ* [online]. [cit. 16.4.2018]. Dostupný na WWW: https://fpe.zcu.cz/research/projektyESF/MS/download/seminx_Plzex.pdf
- [3] MŠMT. *Zákon o pedagogických pracovnících* [online]. [cit. 16.4.2018]. Dostupný na WWW: zakony-online.cz/?s163&q163=all
- [4] MŠMT. *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. září 2012* [online]. [cit. 16.4.2018]. Dostupný na WWW: www.msmt.cz > ... > Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických...

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např.	například
Tj.	to je
Tzv.	tak zvaný
Tzn.	to znamená
%	procenta
MŠ	mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ISCED	International Standard Classification of Education, mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
Bc.	Bakalářské studium
nMgr.	navazující magisterské studium
Mgr.	Magisterské studium
LS	letní semestr
ZS	zimní semestr
h	hodina
sem.	semestr
1.obl.	první oblast
Pedagog. managem.	Pedagogický management
MS Excel	Microsoft Exscel
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences, softwarová firma
UK	Univerzita Karlova
ZČU	Západočeská univerzita
OU	Ostravská univerzita
UHK	Univerzita Hradec Králové
FHS-UTB	Fakulta humanitních studií-Univerzita Tomáše Bati

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ**Tabulka 1**

Počátky studijních programů na pedagogických fakultách 14

Tabulka 2

Porovnání časových dotací pedagogických praxí na Univerzitě v Hradci Králové a v Západočeské univerzitě v Plzni

26

Tabulka 3

Výsledky sebehodnocení před praxí 47

Tabulka 4

Výsledky sebehodnocení po praxi 49

Tabulka 5

Rozdíl v sebehodnocení před a po praxi 50

Graf 1

Procentuelní vymezení položek v jednotlivých oblastech 43

SEZNAM PŘÍLOH

Sebehodnotící formulář č.1

Příjmení, jméno, třída, forma studia

Předem děkuji za spolupráci. Milá studentko, milý studente,

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění sebehodnotícího formuláře, který bude podkladem pro diplomovou práci na téma „Sebehodnocení studentů pedagogiky předškolního věku v průběhu odborných praxí“. Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí budou použity jako doporučení pro praxi vysokých škol.

Účast ve výzkumu je dobrovolná. Prosím o Váš podpis, třída a uvedení formy studia P – prezenční, K - kombinované, z důvodů párování při vyhodnocení formulářů. V další části zpracování výsledků bude Vaše příjmení kódováno. Studentka/student, vyplní jeden formulář na začátku a druhý na konci souvislé praxe. Dovoluji si Vás požádat o co nejpřesnější a pravdivé vyplnění.

Bc. Iveta Jasenská

Studentka nMgr. Pedagogika předškolního věku - KS, UTB Zlín

Postup při vyplňování formuláře je jednoduchý. Označte křížkem vždy jeden příslušný stupeň odpovídající Vaší odpovědi.

Hodnotící škála má čtyři stupně 0 – rozhodně ne, 1 – spíše ne, 2 – spíše ano, 3 – rozhodně ano.

1.Plánování	0	1	2	3
volím stěžejní přístupy a metody vzdělávání směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů				
stanovuji dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů				
k naplnění dílčích vzdělávacích cílů a podle charakteru vzdělávacího obsahu volím vhodné metody a organizaci výuky				
vybírám smysluplný obsah a promýšlím jeho návaznost, komplexnost a provázanost				
při plánování vycházím z reflexe průběhu a výsledků předchozího vzdělávání				
volím způsoby diferenciací a individualizace vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí				
plánuji, z čeho a jak poznám, že jsem u dětí dosáhla stanovených cílů				
rozhoduji o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení u dětí				
předvídám situace, které při učení mohou nastat, a promýšlím jejich řešení				
volím postupy, které respektují sociální povahu učení a umožňují interakci mezi dětmi				

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PŘÍLOHY

Hodnoticí škála má čtyři stupně 0 – rozhodně ne, 1 – spíše ne, 2 – spíše ano, 3 – rozhodně ano.

2. Prostředí pro učení	0	1	2	3
vytvářím prostředí vzájemné úcty a respektu				
podporuji spolupráci mezi dětmi				
vyjadřuji dětem důvěru a pozitivní očekávání, podporuji jejich sebedůvěru				
rozpoznávám odlišné potřeby a možnosti jednotlivých dětí a reaguji na ně				
dávám dětem prostor pro vyjádření, naslouchám dětem a poskytuji jim zpětnou vazbu				
dbám na to, aby si děti naslouchaly navzájem a aby naslouchaly učiteli				
zvládám chování dětí ve třídě, tj. dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě				
při řešení rušivého chování jedním rázně, důsledně				
přizpůsobuji prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám dětí a plánovaným činnostem				
prostředí třídy podporuje a umožňuje širokou škálu spontánních činností				

3. Procesy učení	0	1	2	3
vedu vzdělávání podle připraveného plánu, aktuálně reaguji na vývoj situace				
využívám širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení dětí				
diferencuji vzdělávání vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých dětí				
snažím se o dosažení osobního maxima u každého dítěte				
průběžně udržuji a podněcuji vnitřní motivaci k učení				
komunikuji s dětmi způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně				

4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí	0	1	2	3
hodnotím procesy učení – poskytuji průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na dosahování cílů) k vzdělávacím činnostem a chování dětí				
hodnotím postup, schopnost vynaložit úsilí, zájem, úroveň spolupráce				
hodnotím výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty) s ohledem na individuální možnosti dětí				
využívám hodnocení podporující zejména vnitřní motivaci dětí k učení				
vedu děti zejména starší, k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení				
u dětí rozvíjím dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení				

5. Reflexe vzdělávání	0	1	2	3
vyhodnocuji zvolené strategie, metody a organizaci vzdělávání vzhledem k plánovaným cílům, ale i jejich dosažení				
porovnávám plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky				
shromažďuji a využívám zdroje, které dítěti pomáhají reflektovat efekty vzdělávání				
vyhodnocuji vliv vzdělávacích činností na pokrok každého dítěte				

Hodnoticí škála má čtyři stupně 0 – rozhodně ne, 1 – spíše ne, 2 – spíše ano, 3 – rozhodně ano

6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	0	1	2	3
podílím se na přípravě a realizaci společných projektů školy				
přispívám k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy				
spolupracuji s kolegy a vedením školy na zkvalitňování předškolního vzdělávání				

7. Spolupráce s rodiči	0	1	2	3
komunikuji a spolupracuji s rodiči dětí na základě partnerského přístupu a sdílené odpovědnosti za rozvoj dětí				
usiluji o vtažení rodičů dětí do života školy				
poskytuji rodičům co nejvíce informací o procesu učení dítěte				
komunikuji a spolupracuji s dalšími partnery školy – logoped, speciální pedagog, psycholog				

8. Profesionální rozvoj učitele	0	1	2	3
projevují zájem o profesi a o práci s dětmi				
jsem schopna/en/ popsat, analyzovat a zhodnotit svoji práci				
na základě reflexe a sebereflexe své profesní kompetence průběžně rozvíjím				
k profesnímu rozvoji využívám rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy				
svůj profesní růst průběžně vyhodnocuji a své profesní pokroky jsem schopna/en prokázat				
své odborné problémy, otázky i pokroky sdílím s kolegy				

Děkuji Vám za Váš čas a názor!!!