

Jakou pedagogickou přípravu potřebují učitelky mateřských škol?

Věra Krejčová

Anotace:

Autorka příspěvku prezentuje výsledky výzkumného šetření, zaměřeného na identifikaci aktuálních vzdělávacích potřeb předškolních pedagogů (učitelek mateřských škol) v oblasti jejich pedagogické přípravy. V návaznosti na zjištěná data, soudobé trendy v oblasti předškolního vzdělávání a trendy v pedagogické přípravě učitelů nastiňuje model pedagogické přípravy předškolních pedagogů.

1. Úvod do problematiky

V oblasti předškolního vzdělávání došlo v ČR pod vlivem transformačních změn k odmítnutí modelu jednotné mateřské školy a její kolektivní výchovy, otevřel se prostor pro pedagogickou autonomii škol i pro individuální svobodu pedagoga a dítěte. Mateřské školy dnes uplatňují různé vzdělávací programy, pedagogové mohou volit různorodé pedagogické přístupy, vybírat z široké nabídky informačních zdrojů a uplatňovat vlastní iniciativu. Děti jsou vnímány jako individuální osobnosti, které se procesu výchovy a vzdělávání účastní jako aktivní subjekty (Rámcový program pro předškolní vzdělávání, 2001).

Předškolní pedagog se dostal do situace, kdy je méně svazován předpisy a má více svobody, zároveň je však postaven před nutnost samostatně pracovat, rozhodovat se a nést osobní odpovědnost. *Předškolní vzdělávání dnes klade na pedagoga a jeho práci v mateřské škole mimořádné nároky a výrazným způsobem proměňuje požadavky na jeho profesionalitu.* Uvést moderní požadavky na předškolní vzdělávání do praxe vyžaduje **osvojení mnoha kompetencí**, které v dřívějším modelu předškolní výchovy učitelka nepotřebovala.

Z tohoto důvodu je nutné obracet pozornost k otázkám aktuálních požadavků na vzdělávání předškolních pedagogů. Ti jsou ve své každodenní práci s přicházejícími změnami konfrontováni, očekává se od nich, že budou schopni flexibilně reagovat a přizpůsobovat charakter výchovně vzdělávací práce novým podmínkám a požadavkům.

Jsou na tyto změny předškolní pedagogové připraveni? Reagují dnes pedagogické školy na tyto nové požadavky v přípravě budoucích učitelek mateřských škol? Jak učitelky mateřských škol vyhodnocují svoji pedagogickou přípravu? Jaké jsou jejich současné vzdělávací potřeby? K těmto a dalším otázkám jsem zaměřila výzkumné šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2001/2002 u učitelek mateřských škol.

Pozornost jsem věnovala zejména pedagogické přípravě (pojmu **pedagogická příprava** užívám v jeho širším slova smyslu – příprava v pedagogických, psychologických disciplínách a pedagogické praxi), jelikož ta představuje stěžejní součást přípravy učitelek mateřských škol. **Vědomosti, dovednosti a postoje** osvojené v rámci pedagogické přípravy vytvářejí východiska pro pojetí výchovně vzdělávací práce učitelky v mateřské škole.

2. Empirické zkoumání pedagogické přípravy předškolních pedagogů a analýza jejich vzdělávacích potřeb

2.1 Metodologická hlediska výzkumu

Při projektování empirické části práce jsem využila teoretických poznatků o problematice pedagogické přípravy předškolních pedagogů. Identifikovala jsem klíčové

oblasti pedagogických dovedností předškolního pedagoga a k nim ve výzkumném šetření zaměřila pozornost. Zajímalo mě, jak ve vztahu k současným požadavkům pedagogické praxe hodnotí své přípravné pedagogické vzdělání učitelky mateřských škol. V čem spatřují jeho silné stránky, kde vidí rezervy a jaká opatření navrhnou v rámci jeho inovací.

Významným motivem, který ovlivnil výzkumný záměr, byla i snaha o ověření účinnosti vzdělávacích modulů nabízených v rámci dalšího vzdělávání předškolních pedagogů ve vzdělávacím programu Začít spolu. Sama mám s tímto cyklickým vzděláváním (zaměřeným zejména do oblasti pedagogicko psychologických disciplín) osobní zkušenosti. Jelikož tento přístup k pedagogické přípravě považuji za vysoce inspirativní a odpovídající současným požadavkům na profesionalitu předškolního pedagoga, rozhodla jsem se provést výzkumné šetření, v němž jsem jeho přínos chtěla empiricky ověřit. V rámci výzkumného šetření jsem pracovala se *dvěma skupinami respondentů*. Respondentská „*skupina I. ZaS*“ byla zastoupena učitelkami mateřských škol, které ve své praxi realizují vzdělávací program Začít spolu a které v této souvislosti absolvovaly cyklické vzdělávání směřující k realizaci osobnostně orientované předškolní výchovy. Respondentskou „*skupinu II.*“ představovaly učitelky mateřských škol, které v té době v praxi mateřské školy nerealizovaly žádný specifický vzdělávací program. Komparací dat získaných od obou respondentských skupin jsem se snažila postihnout souvislosti a vzájemné vztahy mezi charakterem pedagogické přípravy učitelek mateřských škol, jejich pedagogickými dovednostmi a pedagogickým myšlením.

2.2 Cíle výzkumu

- Získat informace o tom, jak učitelky mateřských škol hodnotí svoje přípravné pedagogické vzdělání ve vztahu k pedagogickým dovednostem, které jsou v současnosti od učitelek mateřských škol vyžadovány.
- Porovnat, zda v hodnocení pedagogického přípravného vzdělávání existují rozdíly v tom, jak na svoji pedagogickou přípravu nahlíží učitelky mateřských škol, které realizují vzdělávací program Začít spolu, a učitelky mateřských škol, které ve své praxi žádný specifický vzdělávací program nerealizují.
- Porovnat pedagogické dovednosti učitelek mateřských škol, které v praxi realizují vzdělávací program Začít spolu, s dovednostmi učitelek mateřských škol, které působí v mateřských školách bez specifického vzdělávacího programu.
- Získat informace o vzdělávacích potřebách učitelek mateřských škol a identifikovat problémy, s nimiž se v praxi předškolních zařízení setkávají nejčastěji.
- Porovnat, zda se vzdělávací potřeby učitelek mateřských škol, které realizují vzdělávací program Začít spolu liší od vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol, které v praxi nerealizují žádný specifický vzdělávací program.
- Výzkumné údaje vyhodnotit ve vztahu k současným požadavkům na přípravné pedagogické vzdělávání učitelek mateřských škol a využít je jako zdroje při koncipování modulárního pojetí pedagogické přípravy učitelek mateřských škol.

2.3 Výzkumná metoda

S ohledem na charakter zjišťovaných dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Jednalo se o nestandardizovaný dotazník, při jehož konstruování jsem se zaměřila na získání informací z následujících *tří okruhů*:

1. *Hodnocení přípravného pedagogického vzdělávání*
2. *Sebehodnocení pedagogických dovedností učitelek mateřských škol*
3. *Analýza vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol*

Pro zajištění vyváženosti a dobrého „pokrytí“ dotazníku položkami jsem nejprve v rámci každého okruhu stanovila dílčí kategorie. Pro první a druhý okruh to byly kategorie pedagogických kompetencí předškolních pedagogů, které jsou v současné době považovány za stěžejní. Soustředila jsem se tedy na **kompetence**: psychodidaktické, organizační a řídicí, diagnostické a hodnotící, poradenské a konzultativní, reflexe vlastní činnosti, rozvíjející.

Každá kompetence je sycena souborem dílčích pedagogických dovedností. Postupovala jsem od výčtu těchto dílčích dovedností k jejich postupné selekci a konečnému výběru pouze několika dovedností pro každou pedagogickou kompetenci. Snažila jsem se vybrat takové dílčí pedagogické dovednosti, o nichž se domnívám, že dobře reprezentují danou pedagogickou kompetenci a zároveň jsou aktuální ve vztahu k požadavkům na kvalitu předškolního vzdělávání.

Jelikož se v dotazníkovém šetření jedná o identifikaci hodnotových soudů (postojů) respondentů, rozhodla jsem se využít **škál likertovského typu**, v nichž respondenti vyjadřovali míru svého souhlasu s danými tvrzeními. Zvolila jsem intervalové posuzovací škály se sudým počtem stupňů, abych se vyhnula centrální tendenci v hodnocení respondentů. S ohledem ke zkoumané problematice se jednalo o čtyřstupňové škály.

2.3.1. Struktura dotazníku

Ve vstupní části dotazníku jsem respondentky seznámila s cíli dotazníkového šetření a instruovala je ke způsobu zaznamenávání odpovědí. Vlastní část dotazníku byla členěna do čtyř hlavních oddílů:

V „**části A**“ zaznamenaly respondentky data osobního charakteru (míra dosaženého vzdělání, délka praxe v MŠ, realizace specifického vzdělávacího programu ve vlastní práci).

V „**části B**“ bylo úkolem respondentek zhodnotit vlastní pedagogické vzdělání, které jim zprostředkovala střední pedagogická škola (popř. VOŠ, PdF). Ke každému z 27 výroků měly respondentky přiřadit ten stupeň škály, který nejvíce odpovídá míře připravenosti, kterou je škola vybavila.

„**Část C**“ korespondovala svým obsahem s částí předchozí. Byla však směřována k sebehodnocení vlastních pedagogických dovedností učitelek mateřských škol. Ke každé z 27 položek měly respondentky na škále zaznamenat ten stupeň, o němž se domnívaly, že nejlépe vystihuje úroveň jejich pedagogických dovedností.

Závěr dotazníku „**část D**“ byl orientován na identifikaci aktuálních problémů a vzdělávacích potřeb předškolních pedagogů. V této části respondentky volně odpovídaly na pět otevřených a jednu uzavřenou otázku.

Pozn. Úplné znění dotazníku je uvedeno v příloze.

2.4 Realizace výzkumného šetření

2.4.1. Předvýzkum

Předvýzkumné šetření bylo provedeno u 8 učitelek mateřských škol. Prostřednictvím řízeného strukturovaného rozhovoru jsem ověřila srozumitelnost formulací uvedených v dotazníku a provedla korekce některých položek.

2.4.2. Administrace dotazníku

Oslovení respondenti byli vybráni záměrně a to buď jako učitelky mateřských škol, které ve své praxi realizují vzdělávací program Začít spolu, nebo jako učitelky mateřských škol, které ve své mateřské škole nerealizují žádný specifický vzdělávací program. Dotazníky byly distribuovány poštou po předchozí telefonické domluvě s ředitelkami mateřských škol.

Z původních 150 rozeslaných dotazníků se navrátilo zpět 91, což představuje 60% (60,66%) návratnost. Po vyloučení neúplně vyplněných dotazníků, které nemohly být do zpracování zařazeny, vznikly dvě početně rovnoměrné skupiny respondentek – skupina 40 učitelek MŠ se vzdělávacím programem Začít spolu a skupinu 40 učitelek MŠ bez specifického vzdělávacího programu.

2.4.3. Zpracování dat

V *části B a C dotazníku* jsem nejprve zaznamenala četnosti výpovědí na škálách ke každé položce. Získané údaje jsem transponovala do tabulek četností, vyjádřila relativní a absolutní četnosti výpovědí pro celý výzkumný soubor i každou zkoumanou skupinu zvlášť. Další matematicko-statistické postupy jsem konzultovala s odborníky a využila jejich odborné i technické pomoci při následném statistickém zpracování dat. S ohledem na charakter získaných údajů byly dále určeny střední hodnoty (aritmetický průměr, modus), směrodatné odchylky a statisticky ověřovány rozdíly mezi hodnotami průměrů obou skupin Studentovým t-testem.

Data získaná v *části D dotazníku* měla charakter volných výpovědí. Z celkového počtu šesti položek jich 5 představovalo otázky otevřené, jedna položka byla uzavřená. Data jsem opět vyhodnocovala pro každou respondentskou skupinu zvlášť. Postupovala jsem od výčtu všech uvedených odpovědí a záznamů jejich četností (v případě shodujících se odpovědí), k obsahové kategorizaci získaných dat a jejich sestupnému řazení dle míry zastoupení (od nejfrekventovanějších odpovědí po nejméně časté). S ohledem na charakter získaných dat jsem dále neuplatnila kvantitativní způsob zpracování, ale pokusila se o jejich kvalitativní interpretaci v kontextu širších souvislostí problematiky a také v návaznosti na data získaná v ostatních částech dotazníku.

2.5 Závěry a diskuse některých výsledků výzkumu

Zkoumaný soubor představovalo **80 předškolních pedagogů** (učitelek a ředitelek mateřských škol). Jedna polovina (40) respondentek byly učitelky mateřských škol, které ve své praxi realizují vzdělávací program Začít spolu. Ostatních 40 respondentek uvedlo, že ve své praxi nerealizuje žádný specifický vzdělávací program.

Z hlediska **dosaženého vzdělání** vykazovaly oba dva soubory významnou míru shody. Nejvíce respondentek mělo úplné střední odborné vzdělání (91%). Vyšší odborné vzdělání neuvědla žádná respondentka, vysokoškolskou kvalifikaci mělo téměř 9% (8,9%) respondentek. Z hlediska **věkové struktury** byly 35% zastoupeny mladší učitelky mateřských škol (ve věku od 20 do 39 let). Převážnou část respondentek (65%) představovaly učitelky mateřských škol mezi 40 a 59 lety věku. Věkovému rozložení zkoumaného souboru odpovídala rovněž **délka pedagogické praxe** respondentek. Dlouholeté zkušenosti s institucionální předškolní výchovou mělo celkem 65% respondentek, které v mateřské škole pracují více než 20 let (praxe od 20 do 39 let). Zbývajících 35% respondentek uvedlo pedagogickou praxi do 19 let (0 až 19 let praxe).

Míra shody v základních charakteristikách obou souborů zvýšila předpoklady k objektivnímu porovnávání výpovědí obou skupin respondentů (učitelek MŠ se vzdělávacím programem Začít spolu a učitelek MŠ bez specifického vzdělávacího programu). Obě dvě skupiny si byly blízké jak v míře nejvyššího dosaženého vzdělání, tak z hlediska věkové struktury a s ní související délkou pedagogické praxe. Pro účely výzkumného šetření bylo možné tento fakt jistě „homogenností“ obou skupin považovat za přínosný. Charakteristikou, v níž byly obě skupiny nesourodé, byl vzdělávací program, který ve své praxi respondentky realizují, a s ním spojené další vzdělávání, které respondentky absolvovaly.

Věková struktura zkoumaného souboru napovídá, že většina učitelek mateřských škol absolvovala své přípravné pedagogické vzdělání před rokem 1990, nejčastěji v 70. a 80. letech 20. století. V tu dobu měla pedagogická příprava unifikovaný ráz, odpovídala centrálně stanoveným učebním osnovám studijního oboru učitelství pro mateřské školy a jednotnému pojetí institucionální předškolní výchovy. Učitelky mateřských škol byly v rámci svého přípravného vzdělávání „trénovány v realizaci Programu výchovně vzdělávací práce“.

Proto se jeví logické, že respondentky poukazují na jistou nedostatečnost pedagogické přípravy zejména v těch oblastech, které byly v socialistickém modelu předškolní výchovy potlačeny (např. přizpůsobení režimu dne a prostředí MŠ individuálním potřebám dětí, příprava dlouhodobého plánu výchovně vzdělávací činnosti (vzdělávacího programu) i individuálních vzdělávacích programů pro jednotlivce, vyhodnocování účinnosti vlastní práce i efektivity vzdělávacího programu MŠ, spolupráce s rodinami dětí a dalšími partnery ve vzdělávání...).

ČÁST D: Soubor I. ZaS a soubor II.			
Slabé stránky (hlavní nedostatky) pedagogické přípravy, kterou učitelkám MŠ poskytují SPgŠ (VOŠP, VŠ)?			
Soubor I. ZaS		Soubor II.	
<i>Četno st</i>	<i>Hlavní nedostatky pedagogické přípravy</i>	<i>Četn ost</i>	<i>Hlavní nedostatky pedagogické přípravy</i>
13	Nedostatek pedagogické praxe	12	Nedostatek pedagogické praxe
8	Odtrženost od současných trendů v předškolní výchově (nedostatečná příprava v moderních přístupech, zastaralá koncepce přípravy orientovaná na instituci nikoliv na dítě, absence přípravy na práci v alternativních MŠ)	6	Odtrženost od současných trendů v předškolní výchově (ped. příprava nereaguje na měnící se pojetí předškolní výchovy, nedostatek znalostí o rozmanitých koncepcích)
6	Nedostatečné propojení teorie s praxí (nedostatek praktické psychologie a pedagogiky)	6	Nedostatečné propojení teorie s praxí (nedostatek praktické psychologie a pedagogiky, přílišná teoretičnost a obecnost)
4	Nedostatečná připravenost na práci s rodinou	6	Nedostatečná příprava v oblasti plánování výchovně vzdělávací práce
4	Nedostatečná příprava na individualizovaný přístup k dětem	4	Nevyhovující zastaralé formy výuky (chybí řešení modelových situací, aktivizující formy výuky)
2	Nekvalitní pedagogové, kteří vyučují na pedagogických školách	3	Nedostatečná příprava v oblasti školské legislativy a administrativy
		2	Nedostatečná příprava na individuální přístup k dětem

Obecně je možné konstatovat, že respondentky poukazují na nedostatečnost přípravného pedagogického vzdělávání ve smyslu jeho *strnulosti a nízké flexibility ve vztahu k měnícím se podmínkám, přístupům a trendům v oblasti předškolní výchovy*. Kritika směřuje rovněž k *nefunkčnímu propojení teoretické výuky pedagogicko psychologických disciplín s výukou praktickou* a ke *slabému zastoupení pedagogické praxe* v rámci přípravného vzdělávání. Nutno však podotknout, že v mnohých rysech byla pedagogická příprava hodnocena jako velmi dobrá, např. v otázkách vývojové psychologie, plánování a organizace řízených činností, zajištění bezpečnosti dětí, metodik hudební, výtvarné, tělesné výchovy. Domnívám se, že na silné stánky pedagogické přípravy, by mělo vzdělávání předškolních pedagogů navazovat. V mnohých ohledech je však nutné pedagogické přípravné vzdělávání restrukturalizovat a přizpůsobit jej soudobým trendům ve vzdělávání.

Jedním z cílů výzkumného šetření bylo porovnat pedagogické dovednosti učitelek mateřských škol, které v praxi realizují vzdělávací program Začít spolu, s dovednostmi učitelek mateřských škol, které působí v mateřských školách bez specifického vzdělávacího programu. Na základě sebehodnocení, o něž se respondentky v dotazníkovém šetření pokusily, byly získány údaje, které potvrzují smysluplnost vzdělávacího programu Začít spolu a s ním spojeného vzdělávání předškolních pedagogů.

V pedagogických dovednostech se jako kompetentnější hodnotila skupina respondentek, která realizuje ve své praxi vzdělávací program Začít spolu. Jedná se zejména o dovednosti v oblasti diagnostiky a hodnocení dítěte, o dovednosti spojené s vyhodnocováním efektivity vlastní práce a vzdělávacího programu. Kompetentní se učitelky mateřských škol se vzdělávacím programem Začít spolu cítily i v oblasti plánování a realizace vlastního vzdělávacího programu, uplatňování integrovaného přístupu ke strukturaci kurikula, v dovednostech realizace kooperativních činností dětí. Pozitivem je zjištění, že všechny tyto dovednosti předškolního pedagoga jsou v současné době velmi akcentovány a obecně považovány za nezbytné pro realizaci moderního předškolního vzdělávání (nejen vzdělávacího programu Začít spolu).

Výzkumné šetření bylo dále zaměřeno k identifikaci *aktuálních problémů a vzdělávacích potřeb učitelek mateřských škol*. Zajímalo nás, zda-li existují odlišnosti mezi vzdělávacími potřebami a problémy, s nimiž se při práci v MŠ setkávají učitelky, které realizují vzdělávací program Začít spolu, a učitelky, které v praxi mateřské školy žádný specifický vzdělávací program nerealizují.

ČÁST D: Soubor I. ZaS	
Hlavní problémy, s nimiž se respondentky při realizaci výchovně vzdělávací práce v současnosti potýkají	
<i>Četnost</i>	<i>Získané odpovědi</i>
15	Spolupráce MŠ s rodinami dětí (malý zájem ze strany rodičů o program a práci MŠ, obtížná spolupráce s rodiči problémových dětí, nedostatečný zájem rodičů o možnosti rozvoje schopností dítěte a jeho citové potřeby)
10	Nedostatek financí (na vybavení MŠ, pomůcky, odbornou literaturu)
8	Neochota ke změně a přijetí nových přístupů (stereotypy ve vlastní práci, nechuť některých kolegyn měnit „zaběhnuté“ postupy, nezájem vedení MŠ a

	některých kolegyně o nové metody práce)
7	Uvádění moderních přístupů do praxe (individualizace, příprava individuálních vzdělávacích plánů pro každé dítě, plánování a realizace individuální činnosti dětí, nedostatečné dovednosti pro uvedení nových přístupů do praxe, příprava a realizace skupinové práce dětí, plánování a realizace činnosti dětí v centrech aktivit)
6	Nepřipravenost dítěte na vstup do MŠ (nedostatečná sebeobsluha, hygienické návyky, vyjadřovací schopnosti dětí)
3	Nedostatek asistentů ve třídách MŠ
3	Nízká motivace k práci (z řad učitelek MŠ, žákyně SPgŠ provádějí praxi v MŠ bez osobního nasazení a zájmu)
2	Nedostatečný zájem obecního úřadu o práci MŠ
2	Tvorba vlastního vzdělávacího programu (nevyjasněná a stále se měnící koncepce)
2	Rozdílné názory na výchovu a organizaci MŠ (MŠ x obecní úřad, Hygiena, rodiče)
1	Nepřipravenost absolventek škol na realizaci alternativních programů
1	Málo příležitostí k výměně zkušeností s jinými MŠ
1	Vysoký počet dětí ve třídách
1	Existenční problémy MŠ (nízký počet dětí)
1	Nedostatečné prostory v MŠ
1	Agresivita dětí způsobená nadměrným sledováním televize
1	Logopedická péče
1	Řízení MŠ

ČÁST D: Soubor II.

Hlavní problémy, s nimiž se respondentky při realizaci výchovně vzdělávací práce v současnosti potýkají

<i>Četnost</i>	<i>Získané odpovědi</i>
18	Nedostatek financí (na vybavení MŠ, moderní pomůcky)
9	Rodinné zázemí dětí (zvyšující se konzumní orientace rodin, vzrůstající sociální rozdíly mezi dětmi, přibývá dětí ze sociálně slabých rodin, málo podnětné rodinné prostředí, dnešní rodiče podnikají, budují kariéru a nemají dostatek času na děti, nezájem rodičů o dítě, špatná výchova v rodině)
8	Příprava a realizace vlastního vzdělávacího programu (nedostatek informací o vzdělávacích programech, zpracování vlastního kvalitního vzdělávacího programu)

6	Spolupráce odborníky (logopedem, dětským lékařem, psychologem, chybějící spolupráce se ZŠ)
5	Společenské nedocení významu předškolní výchovy (podceňování předškolní výchovy v systému školství, nízká společenská prestiž učitelek MŠ, veřejnost ani rodiče nemají představu o náročnosti práce v MŠ)
5	Nejasná koncepce předškolní výchovy (zastaralé metodiky a plány výchovně vzdělávací činnosti, chybějící plány výchovně vzdělávací práce, nejednotnost plánování)
3	Spolupráce MŠ s rodinami dětí
3	Individualizace (neznalost způsobů individuální práce s dětmi, Jak přistupovat k individuálním zvláštnostem dětí?)
3	Obtíže se zajišťováním exkurzí dětí do řemeslných dílen, továren
2	Docházka dětí do MŠ (nepravidelnost, pozdní příchody)
2	Málo příležitostí k výměně zkušeností s jinými MŠ
1	V důsledku vysokého počtu dětí ve třídách musíme volit skupinové formy práce (např. při výtvarné a pracovní výchově)
1	Existenční nejistota způsobená uzavřením pracovního poměru pouze na dobu určitou
1	Nedostatečné prostory v MŠ
1	Agresivita dětí
1	Narušování práce cizími osobami (školník, kuchařka)
1	Malý prostor pro tvořivost
1	Nesamostatnost dítěte

Na základě konfrontace volných výpovědí obou respondentických skupin jsem dospěla k následujícím závěrům. **Příčiny problémů**, s nimiž se učitelky mateřských škol potýkají ve své práci, přisuzují respondentky, které ve své MŠ nerealizují žádný specifický vzdělávací program, spíše **externím vlivům** jakými jsou nedostatek financí, nejasná koncepce předškolní výchovy, společenské nedocení významu předškolní výchovy, nedostatečná výchova dětí v rodině.

Respondentky, které pracují podle vzdělávacího programu Začít spolu, se častěji **obracejí samy k sobě** a identifikují příčiny obtíží při realizaci výchovně vzdělávací práce ve vztahu k vlastním pedagogickým dovednostem. Jsou si vědomy stereotypů ve vlastní práci, pociťují nedostatečnost některých svých pedagogických dovedností, mají problémy s navázáním aktivní spolupráce s rodinami dětí.

Domnívám se, že rozdíly ve výpovědích sledovaných skupin úzce souvisejí s charakterem předškolního vzdělávání, o jehož realizaci se respondentky snaží. Jsou rovněž odrazem zkušeností, které v rámci svého dalšího vzdělávání respondentky získaly. Cyklus dalšího vzdělávání pedagogů směřovaný k implementaci vzdělávacího programu Začít spolu byl cíleně orientován k podpoře rozvoje sebereflektivních dovedností, které učitelce pomohou evaluovat vlastní práci i vzdělávací program. Velká pozornost byla věnována nejen získání nových poznatků a dovedností v oblasti na dítě orientované předškolní výchovy, ale také

podpoře pedagogického myšlení, utváření a přehodnocování postojů učitelek, schopností vidět vzájemné souvislosti mezi pedagogickými jevy. Z výpovědí učitelek, které realizují vzdělávací program Začít spolu je patrná schopnost jejich více rozvinuté sebereflexe.

ČÁST D: Soubor I. ZaS a soubor II.

Oblasti, v nichž by v rámci zkvalitnění vlastní práce chtěly respondentky získat prohlubující vzdělání:

<i>Soubor I. ZaS</i>		<i>Soubor II.</i>	
<i>Četnost</i>	<i>Oblast, tematické zaměření vzděl. akce</i>	<i>Četnost</i>	<i>Oblast, tematické zaměření vzděl. akce</i>
11	Individualizace (individuální hodnocení, diagnostika individuálních zvláštností, tvorba individuálního vzdělávacího plánu, plánování a realizace individuální práce)	9	Výtvarná a pracovní výchova
6	Vzdělávací program Začít spolu	8	Speciální pedagogika (konkrétní činnosti s dětmi s postižením, práce s problémovými dětmi, etopedie, Canis terapie)
6	Spolupráce s rodiči dětí	5	Dramatická výchova
5	Hudební výchova	5	Alternativní vzdělávací programy a koncepce (Začít spolu)
4	Plánování v MŠ	4	Informační a výpočetní technika
3	Výtvarná výchova	4	Tělesná, pohybová a zdravotní výchova
3	Psychologie dítěte	4	Psychologie
3	Speciální pedagogika (integrace dětí s postižením do MŠ, výchovné přístupy k hyperaktivním dětem)	3	Logopedie
2	Kooperativní metody práce v MŠ (skupinová práce dětí)	3	Hudební výchova
2	Logopedie	3	V žádné oblasti
2	Pedagogika	2	Ekologická výchova
1	Techniky prezentace práce MŠ	2	Řízení MŠ
1	Jóga pro děti	2	Individualizace (respektování individuálních potřeb dítěte)
1	Školský management	2	Řízení MŠ
		1	Literární výchova
		1	Cizí jazyky
		1	Rozvoj grafomotoriky u dětí

		1	Tvorba vzdělávacího programu MŠ
		1	Rozvoj matematických představ u předškolních dětí

Mezi vzdělávací akce hodnocené učitelkami mateřských škol se vzdělávacím programem *Začít spolu* jako nejpřínosnější patří jednoznačně takové, které se vztahují k rozvoji **pedagogických dovedností potřebných pro realizaci na dítě orientovaného předškolního vzdělávání**. Tento vzdělávací přístup vyžaduje od učitelek mateřských škol pedagogické dovednosti, které dříve v unifikovaném modelu předškolní výchovy nepotřebovaly. Proto respondentky pociťují potřebu si vzdělání v této oblasti doplnit, což svými výpověďmi dokladují. Jejich vzdělávací potřeby jsou více **orientovány k obecným pedagogickým dovednostem**, které je možno v různých obměnách a variantách globálně uplatnit při realizaci vzdělávacího programu zaměřeného na dítě.

Na rozdíl od respondentské skupiny I. ZaS preferovaly učitelky mateřských škol, které v praxi nerealizují žádný specifický vzdělávací program, vzdělávací akce spíše **instruktivního charakteru**. Tedy takové, které jim poskytnou přímé, co možná nejkonkrétnější návody či náměty pro práci s dětmi. Příčinu tohoto faktu spatřujeme v jejich odlišujícím se pedagogickém myšlení a rozdílném pojetí výchovně vzdělávací práce. Učitelky mateřských škol, které nerealizují žádný specifický vzdělávací projekt se většinou nepokoušejí zásadně měnit charakter předškolního vzdělávání, obvykle setrvávají u metodiky práce, s níž mají dlouholeté zkušenosti. Jelikož staré plány výchovně vzdělávací práce, které vymezovaly obsah předškolního vzdělávání, jsou do značné míry nevyhovující, potřebují tyto učitelky získat „pouze“ nové náměty pro práci s dětmi, nové obsahy pro výchovně vzdělávací činnost. Proto se u souboru II. objevují jako nejlépe hodnocené vzdělávací akce z oblastí výchov (hudební, výtvarné, pracovní, dramatické) a i poptávka po prohlubujícím vzdělávání směřuje do těchto oblastí.

Výsledky výzkumného šetření potvrdily účinnost a smysluplnost vzdělávání (modulárního vzdělávacího cyklu *Začít spolu*), kterým respondentky prošly a na základě něhož dovedou ve své praxi realizovat **předškolní vzdělávání orientované na osobnost dítěte**. Zároveň poskytly i cennou zpětnou vazbu o těch oblastech pedagogické přípravy, na jejichž prohloubení bude nutné se v budoucnosti více zaměřit.

3. Návrh přípravného pedagogického vzdělávání předškolních pedagogů

V návaznosti na získaná výzkumná data, soudobé trendy v otázkách pedagogické přípravy učitelů, zahraniční zkušenosti s řešením této problematiky a s ohledem k požadavkům formulovaným na kvalitu vzdělávání učitelek mateřských škol v dokumentech národního charakteru navrhuji **model pedagogické přípravy předškolních pedagogů**. Při koncipování návrhu pedagogické přípravy jsem postupovala logicky od formulace klíčových **pedagogických kompetencí** předškolního pedagoga přes stanovení **standardu přípravného pedagogického vzdělávání** předškolních pedagogů k návrhu **modulárního pojetí** jejich **pedagogické přípravy**. S ohledem k možnostem rozsahu tohoto příspěvku se kategorii pedagogických kompetencí a standardu přípravného pedagogického vzdělávání předškolních pedagogů nebudu věnovat. I samotné modulární pojetí naznačuji pouze v základním přehledu. Komplexně tuto problematiku zpracovávám ve své disertační práci – Krejčová, V. *Pedagogická příprava předškolních pedagogů. Návrh modulárního pojetí a standardu pedagogického přípravného vzdělávání předškolních pedagogů*. Olomouc, Pedagogická fakulta UP, 2001.

3.1. Modulární pojetí pedagogické přípravy předškolních pedagogů

Při projektování návrhu pedagogické přípravy předškolních pedagogů jsem jako základní východisko využila **modulové koncepce učitelského vzdělávání**. Navrhovaný modulový projekt studia učitelek mateřských škol představuje zásadní změnu v dosavadním pojetí jejich pedagogické přípravy jak z organizačního tak z obsahového hlediska. Nejedná se o pouhé vylepšení stavu původního, ale o poměrně radikální zásah do pedagogické přípravy vystavěný na těchto základních **principech**:

- princip modulového uspořádání a vzájemné návaznosti modulů;
- princip obsahové integrace složek pedagogické přípravy (pedagogické, psychologické a praktické);
- princip obsahové i procedurální gradace studia (od zkušenostního učení doplňovaného situačními teoriemi k teoriím kontextovým, rovněž stupňující se samostatnost studenta a vzrůstající možnost jeho vlastní profilace – od převažujících povinných modulů na počátku studia k modulům volitelným ve vyšších ročnících);
- princip individualizace a volitelnosti.

Chtěla bych však připomenout, že si nečiním nárok na zpracování detailního projektu, který by sloužil jako „návod“ ke snadné realizaci modulárního pojetí pedagogické přípravy. Jedná se spíše o vymezení základního rámce (rámcové struktury modulárního pojetí pedagogické přípravy), v němž je pro jednotlivé instituce vzdělávající předškolní pedagogy zachován prostor k uplatnění jejich vlastních přístupů a prostor k dotváření konkrétní podoby modulárního pojetí pedagogické přípravy dle individuálních možností. Navrhované moduly pedagogického přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol chápu jako relativně samostatné celky, které lze ve výuce vzájemně propojovat a kombinovat.

3.2. Vztahy mezi moduly a jejich systematizace

Navrhovaný systém pro počáteční pedagogické vzdělávání předškolních pedagogů je tvořen **28 moduly**. Při jeho koncipování jsem o něm uvažovala jako o **vzdělávání terciárním**, jehož délka je omezena **třemi roky prezenční formy studia** (6 semestry) na vyšší odborné škole nebo pedagogické fakultě, v jejímž případě se jedná o studium bakalářského typu.

Ke každému z modulů navrhuji **doporučený ročník studia** (včetně semestru) a **hodinovou dotaci** (kontaktní hodiny). Přestože tyto údaje chápu spíše jako orientační, jejich uplatnění bylo nutným předpokladem pro systematizaci modulů a vyjádření vzájemných návazností mezi moduly. Moduly ve vyšších ročnících studia navazují na vědomosti a dovednosti studentů získané v ročnících nižších. Tyto návaznosti jsou posíleny určením tzv. **předpokladu**, tj. podmínek za nichž si student daný modul může zvolit (na základě absolvování některého z modulů předchozích).

Poměr mezi povinnými (základními) moduly a moduly volitelnými (rozšiřujícími) je téměř vyrovnaný. V rámci pedagogicko psychologické složky přípravy navrhuji celkem **13 základních modulů** v rozsahu 450 kontaktních hodin a **15 rozšiřujících modulů** zahrnujících 420 hodin přímé výuky. V počátcích studia (zejména v I. a II. ročníku) převládají moduly základní, směřující k vytváření nezbytných kompetencí předškolních pedagogů. Na ně ve vyšších ročnících (zejména ve III.) volně navazují moduly rozšiřující, z nichž si studenti dle vlastního zájmu a individuálních vzdělávacích potřeb vybírají moduly zaměřené k prohlubování a podpoře rozvoje již vytvořených pedagogických vědomostí a dovedností.

3.3. Návrh modulárního pojetí pedagogické přípravy

Každý z modulů jsem rozpracovala z hlediska jeho cílů a kompetencí, k jejichž osvojení daný modul studenty vede, stručného sylabu a obsahu modulu. Pro účely tohoto textu uvádím pouze souhrnný přehled všech modulů pedagogické přípravy.

Přehled navrhovaných modulů					
Název modulu	Kód modulu	Úroveň	Předpoklad	Doporučený ročník/semestr	počet hodin
Vývoj dítěte	VJD	Z	-	I. roč./ ZS	45
Učení dítěte	UČD	Z	-	I. roč./ ZS	30
Rodina dítěte	RDD	Z	-	I. roč./ ZS	30
Osobnostně sociální výcvik	OSV	R	-	I. roč./ ZS	45
Integrované učení hrou a činnostmi	IUH	Z	VJD UČD	I. roč./ LS	30
Podnětné prostředí	PDP	Z	SVP	I. roč./ LS	30
Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami	SVP	Z	VJD UČD	I. roč./ LS	60
Spolupráce MŠ s rodinou a širší komunitou	SRK	Z	RDD	I. roč./ LS	30
Základy plánování v MŠ	ZPL	Z	IUH	II. roč./ ZS	15
Hodnocení a sebehodnocení v práci učitelky MŠ	HSU	Z	SVP	II. roč./ ZS	45
Základy práva a školská legislativa	LGS	Z	-	II. roč./ ZS	30
Organizace a metodika předškolního vzdělávání	OMV	Z	IUH	II. roč./ ZS	30
Interakce učitelky MŠ s dětmi a jejich rodinami	IDR	R	SRK	II. roč./ ZS	30
Tematické projekty	TMP	R	ZPL	II. roč./ LS	15
Vývoj názorů na výchovu a vzdělávání	VNV	Z	-	II. roč./ LS	45
Pozorování – klíčová dovednost učitelky MŠ	POZ	R	HSU	II. roč./ LS	30
Tvořivá dílna	TRD	R	ZPL	II. roč./ LS	15
Portfolio dítěte	PFL	R	HSU	II. roč./ LS	30
Rozvoj klíčových kompetencí	RKK	R	OMV	II. roč./ LS	30
Kurikulum předškolního vzdělávání	KPV	Z	ZPL	III. roč./ ZS	30
Individuální vzdělávací program a jeho tvorba	IVP	R	POZ PFL	III. roč./ ZS	30
Alternativy v předškolním vzdělávání	ALV	R	VNV	III. roč./ ZS	30
Předškolní vzdělávání v zahraničí	PVZ	R	VNV	III. roč./ ZS	15
Evaluační předškolního vzdělávání	EVL	R	HSU	III. roč./ ZS	30
Aktuální témata a soudobé trendy ve vzdělávání	ATV	R	VNV	III. roč./ LS	30
Základy managementu a marketingu ve školství	ZMM	R	LGS	III. roč./ LS	30
Inkluzivní vzdělávání v MŠ	INV	R	SVP	III. roč./ LS	30
Psychohygienu pedagoga	PHG	R	-	III. roč./ LS	30

Pozn. úroveň **Z** = základní (povinný modul), úroveň **R** = rozšiřující (volitelný modul),

Předpoklad (umístění modulu v systému – zda-li jeho absolvování vyžaduje předchozí vědomosti a dovednosti z určitého modulu)

3.4. Význam modulárního přístupu v projektování a realizaci pedagogické přípravy

Navrhovanou modulovou koncepcí pedagogické přípravy předškolních pedagogů považují za odpovídající soudobým požadavkům na vzdělávání pedagogů z následujících důvodů:

- Svým pojetím se navrhovaná modulová koncepce odklání od tradičního akademického pojetí pedagogicko-psychologických disciplín. Jádrem jejich obsahu v případě modulové koncepce není odvozováno z logiky struktury pedagogiky a psychologie jako vědních disciplín, ale z funkcí a potřeb učitele (předškolního pedagoga).
- V navrhovaném modulárním systému má obsah pedagogické přípravy interdisciplinární charakter. Funkční integrace pedagogických a psychologických poznatků do společných celků (modulů) podporuje komplexní chápání dané problematiky a usnadňuje porozumění jejím návaznostem v aplikační rovině.
- Modulová koncepce učitelského vzdělávání je v současné době širokou odbornou veřejností uznávána za perspektivní, neboť umožňuje flexibilitu ve vztahu k individuálním potřebám klientů (na úrovni jednotlivce – studenta), fakulty, regionu (Nezvalová, 1998), stejně tak jako adaptabilitu ve vztahu k měnícím se celospolečenským podmínkám (trendy ve vzdělávání, trh práce...) a novým poznatkům vědy.

Srovnáváme-li navržené modulární pojetí přípravného pedagogického vzdělávání se zahraničními přístupy k pedagogické přípravě předškolních pedagogů, můžeme konstatovat, že mnohé moduly odpovídají struktuře modulů nabízených vysokoškolskými institucemi v edukačně vyspělých zemích (USA, Nizozemí). Je však třeba upozornit na fakt, že modulární systém je v zahraničí více uplatňován v rámci celoživotního vzdělávání učitelů, než je tomu v jejich pregraduální přípravě. Domnívám se, že navrhovaný systém modulů (zejména moduly rozšiřující) by bylo možné rovněž využít i v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

4. Závěr

Výzkumné šetření poukázalo na existenci vzájemných souvislostí mezi charakterem pedagogické přípravy, kvalitou osvojených pedagogických dovedností a pedagogickým myšlením učitelů mateřských škol. Výzkum přinesl exaktní ověření účinnosti prakticky orientované pedagogické přípravy předškolních pedagogů u nás a tím i náměty k inovacím současného stavu ve vzdělávání učitelů mateřských škol. Jeho prostřednictvím se podařilo získat informace o aktuálních vzdělávacích potřebách učitelů mateřských škol, problémech, s nimiž se při realizaci výchovně vzdělávací práce v MŠ nejčastěji setkávají, a identifikovat jejich názory na kvalitu přípravného pedagogického vzdělávání, které poskytují pedagogické školy.

Nutno však podotknout, že v posledním roce (2002/2003) se pod vlivem Rámcového programu pro předškolní vzdělávání situace v mateřských školách zásadně proměňuje. Každá mateřská škola si dnes vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program, snaží se v praxi uplatňovat požadavky formulované v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání. Učitelky mateřských škol v celé České republice vyhledávají mnohem více než tomu bylo dříve vzdělávací akce, zaměřené k získání pedagogických kompetencí, které odpovídají soudobým požadavkům na kvalitu předškolního vzdělávání. Roste zájem o vzdělávání, které

jim umožní získat kompetence v oblasti projektování kurikula, evaluace mateřské školy, diagnostiky dítěte, individualizace výchovně vzdělávací práce, kooperace s rodiči a ostatními partnery školy, koncepčních a právních otázek souvisejících s řízením mateřské školy (v souvislosti se vstupem MŠ do právní subjektivity od roku 2002).

Je možné říci, že mateřské školy, které v současnosti již několik let realizují některý ze vzdělávacích programů uplatňujících „pedagogický přístup zaměřený na dítě“ (Zdravá mateřská škola, montessori systém, valdorfská MŠ, Začít spolu), mají před ostatními mateřskými školami určitý „náskok“. Jejich učitelky byly systematicky vzdělávány v realizaci osobnostně orientovaného modelu předškolního vzdělávání, který je s požadavky národního dokumentu Rámcového programu pro předškolní vzdělávání zcela v souladu. V národním dokumentu jsou uvedené programy doporučovány dokonce jako modelové, jako zdroj inspirací pro ostatní mateřské školy, které jsou v současné chvíli v procesu hledání a tvorby svého vlastního školního kurikula.

Bylo by jistě zajímavé výzkumné šetření opakovat. Domnívám se, že jeho výsledky by se od výsledků z roku (2001/2002) výrazně odlišovaly. Předpokládám, že vzdělávací potřeby učitelek mateřských škol, které v době výzkumného šetření nerealizovaly v MŠ žádný specifický vzdělávací program, by se přibližovaly vzdělávacím potřebám učitelek MŠ s programem Začít spolu. Jedním z důkazů proměňujících se vzdělávacích potřeb učitelek „běžných MŠ“ je i jejich velký zájem o další vzdělávání, který mohou dokladovat pedagogická centra i další organizace nabízející kurzy v oblasti DVPP. Preferovány jsou zejména kurzy z oblasti pedagogicko psychologické, kurzy zaměřené k tvorbě školních vzdělávacích programů a implementace požadavků Rámcového programu do praxe MŠ. Poptávka po takto zaměřených vzdělávacích akcích potvrzuje významnost této problematiky pro práci předškolního pedagoga a je zároveň i ukazatelem jisté nedostačivosti, kterou učitelky ve svých pedagogických kompetencích pociťují. Odtud se odvíjejí požadavky k proměně jejich pedagogické přípravy.

V příspěvku jsem prezentovala stručný nástin modulárního pojetí pedagogického přípravného vzdělávání předškolních pedagogů. Návrh tohoto pojetí pedagogické přípravy je koncipován na základě „rozbití“ tradičního systémového rámce pedagogicko-psychologických disciplín a jeho nahrazení modulárním funkčně integrovaným pojetím studia. Domnívám se, že právě nový přístup ke strukturaci pedagogické přípravy by mohl přinést novou šanci na opravdovou proměnu jejího obsahového i procesuálního pojetí, nové šance na zvýšení její kvality a odklon od neefektivních a překonaných postupů.

Připouštím, že navrhovaný model představuje poměrně razantní zásah do způsobu pojmání, strukturování a realizace pedagogické přípravy předškolních pedagogů. Šance na jeho realizaci závisí především na osobní angažovanosti a ochotě pedagogů (vzdělavatelů budoucích předškolních pedagogů) na těchto proměnách participovat.

Literatura

- KREJČOVÁ, V. *Pedagogická příprava předškolních pedagogů. Návrh modulárního pojetí a standardu pedagogického přípravného vzdělávání předškolních pedagogů*. Disertační práce. Olomouc, Pedagogická fakulta UP, 2001.
- *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha). 2. verze textu*. Praha: MŠMT ČR, říjen 2000.
- *Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v ČR (OECD Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy)*. Praha: Fortuna, 2000.
- *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001.

Příloha: dotazník

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Katedra pedagogiky a psychologie
Víta Nejedlého 573, 500 03 Hradec Králové

V Hradci Králové 28. září 2001

Vážená paní ředitelko, vážená paní učitelko,

obracíme se na Vás jako na odborníka v otázkách předškolní výchovy s prosbou o spolupráci při výzkumu, který je zaměřen na zjišťování vašich **názorů na úroveň pedagogické přípravy**, kterou jste získala na střední pedagogické škole (popř. VOŠP, VŠ). Hovoříme-li o pedagogické přípravě, máme na mysli výuku *pedagogické praxe, pedagogických a psychologických disciplín*, které jsou ve vzdělávání pedagogů stěžejním základem jejich přípravy.

Dotazník se skládá ze čtyř částí:

V **první části** Vás prosíme o vyplnění údajů vztahujících se k vašemu dosaženému vzdělání a praxi v mateřské škole. Ve **druhé části** dotazníku jste žádána o vyhodnocení úrovně pedagogické přípravy, kterou jste získala na střední pedagogické škole (nebo VOŠP, VŠ). **Třetí část** dotazníku je věnována sebehodnocení Vašich vlastních pedagogických dovedností. **Čtvrtá část** vytváří prostor k volnějšímu vyjádření Vašich vzdělávacích potřeb, postihnutí aktuálních problémů výchovně vzdělávací práce v mateřské škole.

Vaše odpovědi a připomínky jsou pro nás velmi cenné. Budou využity při zkvalitňování pedagogické přípravy budoucích učitelek mateřských škol a pro koncipování programů jejich dalšího vzdělávání.

Vaše účast v tomto výzkumu je dobrovolná. Všechny odpovědi budou považovány za důvěrné a nebudou individuálně identifikovány či zneužity.

Věříme, že si najdete čas k vyplnění přiloženého dotazníku a podělíte se s námi o Vaše myšlenky, zkušenosti. Prosíme Vás o brzké zaslání vyplněného dotazníku zpět na naši adresu.

Děkujeme za čas a vynaloženou energii.

Těšíme se na Vaši spolupráci.

Mgr. Věra Krejčová
Katedra pedagogiky a psychologie
Univerzita Hradec Králové
Víta Nejedlého 573
500 03 Hradec Králové
e-mail: vera.krejcova@uhk.cz

Část A: Osobní data

Veškerá data jsou považována za důvěrná, nebudou individuálně identifikována či jinak zneužita. Prosím, uveďte následující osobní údaje:

1. Profesní přípravu jsem absolvovala na (označte všechny pravdivé varianty) :

a) Střední pedagogické škole v roce _____ (rok ukončení studia), ve studijním oboru _____ (název studijního oboru).

b) Vyšší odborné pedagogické škole v roce _____ (rok ukončení studia), ve studijním oboru _____ (název studijního oboru).

c) Vysoké škole – pedagogické fakultě v roce _____ (rok ukončení studia), ve studijním oboru _____ (název studijního oboru).

d) Jiné než pedagogické škole (uveďte jaké) _____
v roce _____, ve studijním oboru _____ (název studijního oboru).

2. Délka praxe v mateřské škole:

a) jako učitelka _____ let

b) jako ředitelka _____ let

3. Věk

_____ let

4. Realizujete ve své práci některý specifický vzdělávací projekt, program? (např. Zdravá mateřská škola, Začít spolu...)

ANO

NE

(nehodící se škrtněte)

Pokud ano, který? _____ (uveďte jeho název)

Jak dlouho? _____ (počet let realizace tohoto programu)

Instrukce k vyplňování dotazníku

- V části B a C jsou do dotazníku zařazena tvrzení, k nimž máte přiřadit ten stupeň škály, který nejvíce odpovídá Vašemu názoru.
- Daný stupeň škály zakroužkujte.
- V případě chybného označení zrušte přeškrtnutím a zakroužkujte nově zvolený stupeň.
- Z nabízených stupňů je možný výběr pouze jednoho stupně k jedné položce.

Část B: Hodnocení pedagogické přípravy

Zhodnoťte, prosím, pedagogickou přípravu, kterou Vám v rámci přípravného vzdělávání poskytla střední pedagogická škola (VOŠP nebo VŠ). V případě, že jste absolventkou více než jedné pedagogické školy, vyhodnoťte školu, která Vám poskytla nejvyšší vzdělání.

Označte u každé položky ten stupeň, o němž se domníváte, že nejlépe vystihuje míru připravenosti, kterou vás v dané oblasti škola vybavila.

1. Vůbec ne

2. Částečně

3. Průměrně

4. Velmi dobře

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Škola mě naučila znát vývojové charakteristiky předškolních dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Ve škole jsem se naučila, jak identifikovat individuální potřeby a zvláštnosti dítěte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Ve škole jsem se naučila, jak přizpůsobit režim dne a prostředí MŠ potřebám dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Škola mě naučila uplatňovat přístupy, které podporují zdravý životní styl dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Škola mě připravila na to, abych dokázala zajistit bezpečnost dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Ve škole jsem se naučila, jak posilovat sebevědomí dítěte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Škola mě naučila zpracovat dlouhodobý plán výchovně vzdělávací činnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Škola mě naučila zpracovat krátkodobý plán (písemnou přípravu) výchovně vzdělávací činnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Ve škole jsem se naučila, jak v rámci vybraného tématu připravit aktivity tak, aby rozvíjely všechny stránky osobnosti dítěte (tělesnou, rozumovou, sociální...) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Škola mě naučila připravit a realizovat s dětmi řízenou činnost. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Škola mě naučila připravit a realizovat individuální samostatnou činnost dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Škola mě naučila připravit a realizovat skupinovou činnost, založenou na vzájemné spolupráci dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Ve škole jsem se dozvěděla, jak získávat a zaznamenávat informace o vývoji dítěte | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Ve škole jsem se seznámila s rozmanitými metodami a formami hodnocení dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Ve škole jsem se dozvěděla, jak vypracovat individuální vzdělávací plán dítěte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Ve škole jsem se dozvěděla, jak analyzovat efektivitu vzdělávacího programu MŠ. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Ve škole jsem se seznámila s rozmanitými strategiemi hodnocení vlastní práce. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Ve škole jsem se naučila, jak zjišťovat názory, přání a potřeby klientů (partnerů) MŠ (rodiče, obec, ZŠ). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Ve škole nás učili, jak podněcovat děti ve vyjadřování vlastních myšlenek a pocitů. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Škola mě připravila na komunikaci s dětmi, vedení partnerského rozhovoru s mimi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Ve škole jsem se dozvěděla, jak informovat rodiče o pokrocích a problémech dítěte | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Ve škole jsem se seznámila s rozmanitými formami spolupráce MŠ s rodinami dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Ve škole jsem se seznámila s možnostmi spolupráce učitelky MŠ s ostatními odborníky (lékařem, logopedem, psychologem...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Škola mě připravila na týmovou spolupráci učitelů MŠ. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Škola mě vedla k tomu, abych uměla vysvětlit vlastní pojetí výchovy a vzdělávání. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Ve škole jsme se naučila pracovat s odbornou literaturou. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Škola mě vedla k pochopení potřeby dalšího vzdělávání a sebevzdělávání. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Část C: Sebehodnocení

V této části dotazníku se pokuste zhodnotit svoje vlastní pedagogické dovednosti. Na škále zaznamenejte ten stupeň, o němž se domníváte, že nejlépe vystihuje úroveň Vašich dovedností.

1. Nedovedu

2. Dovedu částečně

3. Dovedu průměrně

4. Dovedu velmi dobře

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| 1. Dovedu využít poznatky o vývoji předškolních dětí při plánování činností. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Dovedu identifikovat individuální potřeby a zvláštnosti dítěte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Dovedu plánovat činnosti přizpůsobené individuálním potřebám každého dítěte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Dovedu v MŠ vytvořit prostředí, v němž se děti cítí v pohodě a bezpečí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Dovedu dětem poskytovat prostor pro volbu a výběr vlastní činnosti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Umím vést děti k sebekontrolě a sebehodnocení. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Dovedu vypracovat dlouhodobý vzdělávací program pro MŠ (třídu MŠ). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Dovedu plánovat v týmu s ostatními kolegyněmi. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Dovedu připravit ucelený tematický projekt (v rámci zvoleného tematu připravit aktivity, které komplexně rozvíjejí osobnost dítěte). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Dovedu organizovat a řídit výchovně vzdělávací činnost dětí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Dovedu připravit aktivity, při nichž děti pracují zcela samostatně a nezávisle na mojí osobě. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Dovedu připravit a realizovat skupinové činnosti dětí založené na jejich vzájemné spolupráci. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Dovedu shromažďovat a průběžně vyhodnocovat informace o dítěti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Dovedu užívat rozmanitých metod a forem hodnocení dětí (pozorování a jeho dokumentace, portfolio, slovní hodnocení, kontrolní listy...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Dovedu pro dítě vytvořit individuální vzdělávací plán (program). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Dovedu vyhodnotit účinnost vzdělávacího programu MŠ. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Dovedu analyzovat a hodnotit výsledky své vlastní práce. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Dovedu získat zpětnou vazbu o úrovni služeb a kvalitě práce poskytované „mojí“ mateřskou školou. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Dovedu vytvářet příležitosti, při nichž děti mají prostor pro sdílení svých myšlenek, zážitků, pocitů. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. Dovedu naslouchat dětem a respektovat jejich názory. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Dovedu rodičům zprostředkovat informace o vývoji jejich dítěte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Dovedu zapojit rodiče dětí do práce MŠ. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. Dovedu spolupracovat s ostatními odborníky (lékař, psycholog...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Dovedu spolupracovat s kolegyněmi na pracovišti. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Dovedu prezentovat svoji práci, MŠ a její vzdělávací program na veřejnosti (rodičům, v tisku, zástupcům obce...). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Dovedu se orientovat v nabídce dalšího vzdělávání pro předškolní pedagogy a vybírat si z ní. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Dovedu aplikovat moderní poznatky o výchově a vzdělávání ve vlastní práci. | 1 | 2 | 3 | 4 |

Adresa autora:

Mgr. Věra Krejčová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie
PdF Univerzity Hradec Králové
V. Nejedlého 573
500 03 Hradec Králové
e-mail: vera.krejcova@uhk.cz