

Mentoring jako metodická podpora začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji

Bc. Tereza Strojilová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tereza Strojilová**

Osobní číslo: **H130326**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Mentoring jako metodická podpora začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahující se k mentoringu, metodické podpoře, profesnímu rozvoji učitele mateřské školy a jeho kompetencím.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou sebehodnotících dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ. Evaluace mentoringu: Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Sebereflektivní škála profesních kvalit učitele. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013./rukopis/

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. Mentorink: forma podpory nové generace. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolína DUSCHINSKÁ, 2011. Mentoring v učitelství. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8.

ŠNEBERGER, Václav. Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka. Ostrava: Repronis, 2012. ISBN 978-80-7329-331-4.

ZACHARY, Lois. The Mentor's guide. Facilitating effective learning relationships. San Francisco: Pfeiffer, 2000. ISBN 0-7879-4742-3.

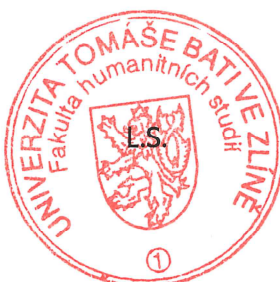
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **7. ledna 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **17. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

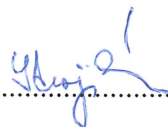
Beru na vědomí, že

- 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 17.4.2015



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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

3). *Odporá-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 jím 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá mentoringem jako jednou z forem metodické podpory začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Teoretická část se skládá ze dvou hlavních kapitol. První kapitola pojednává o mentoringu v obecné rovině, druhá se vztahuje k mentoringu v oblasti školství, což je klíčovou problematikou pro tuto diplomovou práci. Praktická část diplomové práce je tvořena kvantitativním výzkumem formou sebehodnotících dotazníků. Tato část je zaměřena na zjišťování celkové úrovně vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu z pohledu učitelů vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji a také na stanovení úrovně vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování. Přínos této práce spočívá ve zjištění úrovně kvality metodické podpory u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji, která poukazuje na kvalitu vzdělávání v České republice.

Klíčová slova: mentoring, metodická podpora začínajících učitelů mateřských škol, začínající učitel, kvalita vzdělávání, profesní rozvoj učitelů

ABSTRACT

The thesis deals with mentoring as a form of methodological support of beginning teachers of kindergartens in the Zlín region. Theoretical part is based on two main pillars. First pillar describes mentoring in general terms, the second one is aimed on mentoring in education that is the main point of this thesis. Practical part of this thesis is based on quantitative research performed via self-evaluation questionnaires. This part aims on analysis of the overall level of perceived quality of the educational process from point of view of teachers of chosen kindergartens in the Zlín region and aims also on determination of the level of perceived quality of the educational process in individual areas before and after providing of methodological support to the teachers. The contribution of this work consists in determination of the level of methodological support of beginning teachers of kindergartens in the Zlín region which highlights the quality of education in the Czech Republic.

Keywords: mentoring, methodological support of beginning teachers of kindergartens, beginning teacher, quality of education, professional development of teachers

Chtěla bych touto cestou poděkovat Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za věnovaný čas, odborné vedení, cenné rady a připomínky. Dále děkuji učitelům mateřských škol ve Zlínském kraji, kteří byli ochotní a zúčastnili se našeho výzkumu.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 MENTORING	14
1.1 HISTORIE MENTORINGU	16
1.2 PROCES MENTORINGU	17
1.3 FORMY MENTORINGU	20
1.4 MENTOR, MENTEE A JEJICH ROLE	21
1.5 MENTORSKÝ VZTAH	25
1.6 PŘÍNOS MENTORINGU	26
2 MENTORING VE ŠKOLSTVÍ	28
2.1 MENTORING V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	31
2.2 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	32
2.2.1 Osobnost učitele mateřské školy	32
2.2.2 Profesní standard učitele	40
2.2.3 Profesní dráha učitele	41
2.3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL JAKO MENTEE	43
2.3.1 Problémy začínajícího učitele	45
2.4 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL JAKO MENTOR	46
2.4.1 Úzká místa v uvádění začínajícího učitele	48
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	51
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL	51
3.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	52
3.3 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	52
3.4 POJETÍ VÝZKUMU	55
3.5 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	55
3.5.1 Kritéria výběru výzkumného souboru	55
3.5.2 Charakteristika výběrového souboru	56
3.6 TECHNIKA VÝZKUMU	57
3.6.1 Výzkumný nástroj	58
3.6.1.1 Odkaz na dílčí otázky	59
3.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	60
3.7.1 Operacionalizace proměnných	60
3.7.2 Zpracování dat	62
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	63
4.1 VÝSLEDKY CELKOVÉ VNÍMANÉ ÚROVNĚ KVALITY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	63
4.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ V RÁMCI JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ	66
4.2.1 Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí	66
4.2.2 Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí	71
4.2.3 Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu	76

4.2.4	Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.....	81
4.2.5	Profesní rozvoj učitele	86
4.3	SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	90
	ZÁVĚR	93
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	95
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	99
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	100
	SEZNAM TABULEK	101
	SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Současná doba přináší řadu změn, mezi něž patří kladení větších požadavků na jednotlivce. Vše vychází z rozvoje společnosti. Jestliže společnost vyžaduje, aby se z jedinců stali kompetentní lidé, kteří obstojí při překonávání nejrůznějších překážek, je více než nutné připravit učitele, aby byli schopni jedince k této vizi nasměrovat a tím ji naplnit. Proto se diplomová práce zaměřuje na metodickou podporu ve vzdělávání. Obzvláště důležitá je v prostředí mateřské školy, protože již v této instituci jsou děti směřovány k naplňování klíčových kompetencí a jsou tak vytvářeny základy pro jejich další rozvoj.

Metodická podpora u učitelů je velmi důležitá, ale u nás není příliš rozvinutá. Je potřeba se jí tedy zabývat, a to obzvláště u začínajících učitelů, kteří nemají tolik zkušeností, aby byli zcela schopni směřovat k naplnění vize společnosti. Je tedy důležité zmapovat úroveň kvality metodické podpory u začínajících učitelů. Aby bylo možné zmapovat tuto úroveň, je nezbytné zjistit, jaké úrovně učitelé dosahují před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytnutí a následně tak zjistit, jak učitelům metodická podpora pomáhá v jejich práci. Metodickou podporou je zde myšleno metodické vedení a pomoc při výkonu profese zkušenější kolegyní (kolegou). V diplomové práci je mapována úroveň kvality výchovně vzdělávacího procesu na úplném počátku pedagogické praxe učitelů a po určité době, kdy je jim poskytována metodická podpora. Úroveň vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol je mapována z důvodu potřeby zjistit, ve kterých oblastech jsou si učitelé jisti, a ve kterých je tomu naopak. Tudíž, kde je potřeba začínajícím učitelům na počátku jejich profesní dráhy metodicky pomoci a zkvalitnit tak výchovně vzdělávací proces.

Přínos této práce spočívá ve zjištění úrovně kvality metodické podpory u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji, která poukazuje na kvalitu výchovy a vzdělávání v České republice. Zmapováním oblastí, ve kterých učitelé pocítují určité rezervy, značí nedostatečnou úroveň jejich profesní přípravy a nutnost tuto rezervu změnit metodickou podporou pozitivním směrem tak, aby bylo ve výchově a vzdělávání dosaženo co možná nejlepších výsledků.

Teoretická část práce se zaměřuje na podstatu metodické podpory u začínajících učitelů mateřských škol. Pro pochopení významu metodické podpory začínajících učitelů mateřských škol jsou zde předškolní pedagogové popisováni jako významné osobnosti podílející se na rozvoji dítěte. Také jsou zde objasněny jednotlivé pojmy vztahující

se k problematice mentoringu. Nastiňujeme jeho vývoj, proces, formy, také jeho přínos a jednotlivé role, se kterými se v rámci mentoringu setkáváme.

V empirické části diplomové práce je realizován kvantitativní výzkum. Hlavním cílem diplomové práce je zmapovat celkovou úroveň vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování. Dalším cílem je zjistit, zda existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování. Dále je také v rámci jednotlivých oblastí zmapován posun vnímané míry kvality výchovně vzdělávacího procesu z hlediska profesních kvalit učitele, mezi které se řadí plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí, výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí, prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu, rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností a profesní rozvoj učitele.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTORING

Za jeden z nejstarších modelů lidského rozvoje bývá považován mentoring. V současné době je *mentoring* považován za metodu rozvoje jedince na základě následování příkladu a zkušeností úspěšné osobnosti. Jeho základem je spolupráce mezi mentorem a mentorovaným. Hovoříme o něm zejména v oblasti rozvoje specifických kompetencí, závisící na oblasti, ve které se pohybujeme. (Šneberger, 2012, s. 15; Veteška a kol., 2013, s. 81)

Pojem *mentoring* se stejně tak jako vše ostatní pojí s určitými definicemi. Jednotná definice mentoringu sice neexistuje, ale autoři zabývající se touto problematikou se v něčem shodují. Shodu můžeme nalézt především v úvahách, že mentoring slouží k rozvoji jedince, a má tedy určitý význam. Rozvoj obecně probíhá tak, že jedna zkušenější osoba (mentor) rozvíjí určitým způsobem osobu druhou, která je méně zkušená (menteeho). Tyto dvě osoby jsou v kontaktu. *Mentoring* můžeme také chápat jako „proces, skrze nějž se dostává mladším a méně zkušeným lidem podpory, rad a přátelství, které jim má umožnit nastartovat kariéru a uspět v pracovním životě nebo ve studiu“ (Cidlinská a Fucimanová, 2014, s. 3).

Jelikož jednotná definice mentoringu neexistuje, záleží na tom **proč, kde a kým** je mentoring používán. Můžeme ho chápat jako způsob vedení, který zahrnuje vztah mezi mentorem a pracovníkem. Mentoring umožňuje předat zkušenosti a vhodným způsobem poradit zaměstnancům. Jeho základní funkcí je profesní a sociální rozvoj podporované osoby v organizaci. Souhrnně můžeme *mentoring* chápat jako proces, kdy zkušená a kompetentní osoba poskytuje profesní, studijní a osobnostní podporu, vedení, poradenství, patronát, předávání dovedností, vědomostí osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí osobnostní, profesní i edukativní rozvoj (Bareš et al., 2009, s. 15-16)

Podle Šnebergera (2012, s. 15) je mentoring „dobrovolná metoda učení dospělých postavená na kolegiálních principech a využívající již existující kompetence jako základ pro jejich další rozvoj“. Je tudíž postaven na tom, co již jedinec umí, ne na jeho deficitech. Zde bychom mohli aplikovat koncept *zóny nejbližšího vývoje*, což je jeden z principů sociálně-historické teorie Lva Semjonoviče Vygotského. I mentor musí mít na paměti, že mentee má již nějaké vědomosti, dovednosti atd., souhrnně označené jako kompetence, tudíž disponuje určitými prekoncepty. A na tyto prekoncepty dále mentor navazuje a metodicky jej vede k jeho rozvoji.

Mezi možné oblasti mentoringu patří:

- síťování – nejen profesní, ale také studijní a podpůrné,
- kariérní posun,
- komunikační dovednosti,
- rolový model,
- supervize,
- výzkumný pokrok,
- odborné psaní,
- dovednosti týkající se prezentace
- a kombinace soukromého i profesního života. (Cidlinská a Fucimanová, 2014, s. 3)

Obecně se dá říci, že *mentoring* slouží k rozvoji člověka, podpoře jeho svobody a hledání rozvoje jeho talentu. Při této podpoře je důležité udržovat životní směr, kterým se jedinec svobodně rozhodl jít (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 16). Prakticky se jedná o individuální nebo skupinový strukturovaný rozhovor a plánování dalších akcí s přispěním dalších metod, mezi které patří pozorování ve třídě, analýza materiálů, video aj. (Šneberger, 2012, s. 15)

Mentoring patří mezi velké množství metod, kterými můžeme podporovat rozvoj potenciálu lidí, jejich osobnosti, sebedůvěru a sebeuvědomění. Za rodného bratra mentoringu se považuje *koučink* neboli *koučování*, což je jedna z forem individuálního rozvoje, přístupu k vedení a vzdělávání. Obvykle má formu osobního přístupu ke vzdělávání na pracovišti a směřuje ke zlepšování pracovního výkonu. (Průcha a Veteška, 2014, s. 163) Bareš (2009, s. 15) dodává, že koučování na rozdíl od mentoringu je více vázán na specifické pracovní prostředí, jemu odpovídající dovednosti i know-how. Důležitou součástí koučování i mentoringu je kontakt, který je vázaný na dosažení předem stanovených cílů, jemuž předchází jejich společné hledání.

Některými autory bývá *mentoring* jako forma metodické podpory ztotožňován s dalším vzděláváním učitelů (Starý et al., 2012, s. 109)

K problematice mentoringu se váží také jeho fáze, význam, formy a jeho historický základ.

1.1 Historie mentoringu

Jako každá oblast zkoumání, tak i mentoring má svou historii, kterou se budeme zabývat v této podkapitole. Jelikož naším cílem není celkové zmapování historie mentoringu, ale jen stručné uvedení do této problematiky, uvedeme jeho krátké shrnutí.

Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 29) ve své knize uvádějí, že mentoring je jedna z nejstarších forem učení. Jako příklad se můžeme podívat na vztah Merlina ke králi Artušovi nebo filozofa Sokrata k Platonovi.

Dále tito autoři (2014, s. 29-30) uvádějí, že pojmenování mentor se objevilo asi 800 let př. n. l. v Homerově eposu Odysseus. Když Odysseus odcházel do války, zanechal svého syna na výchovu svému příteli Mentorovi, kterému velmi důvěřoval. Tímto přítelem byla převtělená bohyně Athena, která se převtělila za Mentora. Ona vzala Odysseusova syna Telemacha na cestu, na níž hledal svého otce, jenž se ztratil ve válce. Ona pak coby mentor jednala při Telemachově výchově jako jeho učitel, rádce, průvodce a přítel. Učila jej vládnout a připravila jej na převzetí trůnu po otci.

Tento historicky známý způsob učení a vedení se řadí do středověkého cestovního systému výuky a učení. Mentoři byli označováni různými názvy, jako je mistr, alchymista, cechovní mistr a řemeslník. Mentorovaní byli označováni jako učňové. V současné době se setkáváme s názvem přejatým z anglického jazyka, jedná se o menteeho. Ve většině případů lidé nenavštěvovali formální školu, ale byli vedeni svým mistrem. Mistři se starali o své učně, o jejich odbornost, porozumění pravidlům řemesla a cechu, vysílali je na zkušenou a po vyučení na ně dohlíželi starší mistři, kteří jejich schopnosti a dovednosti dále rozvíjeli. A to vše můžeme nalézt v současném pojetí mentoringu, kde je mentor pro menteeho průvodce, rádce, trenér, kouč, poskytovatel zkušeností a podporovatel při kariéřním růstu chráněnce. Původní pojmání mentora zahrnuje i určitý archetypální rozměr. Jde o člověka, který je schopen osvětlit věci, disponuje často skrytými a vzácnými silami a schopnostmi, které využívá k rozvoji člověka a jeho lidskosti. Nezabývá se pouze znalostmi a předáváním, jak věci dělat lépe, ale také kategoriemi, co se má a nemá dělat, objasňuje, jak nejlépe objevit a poznávat sám sebe a objevovat hlubší poznání.

Publikace, které se věnovaly problematice mentoringu se objevily až o mnoho let později, konkrétně se jedná o 18. století.

Ačkoli je *mentoring* ve své podstatě prastará činnost, začal se mu současný výzkum vzdělávání věnovat až v polovině sedmdesátých let minulého století. Důvodem bylo zjištění, že lze prokázat přínosy a vliv na rozvoj lídrů a řídicích pracovníků, a také to, že se ve skutečnosti jedná o užitečnou metodu učení dospělých na různých úrovních vzdělávání, zkušeností a řízení. Mentoring je propojován s rozvojem schopností, s emočním rozvojem, sociální integrací a lídrovstvím.

Mezi nejnovější trendy v oblasti mentoringu jsou formy týmového a skupinového mentoringu. A také se začínají využívat různé typy e-mentoringu podporované novými technologiemi. Mezi tyto zmiňované formy se řadí mentoring probíhající e-mailovou korespondencí, chatováním a také formy, které využívají webové možnosti pro skupinovou práci.

V posledních 30 letech se mentoring stal velmi prosperujícím odvětvím. Mnoho korporací má vypracované programy mentoringu na podporu rozvoje, motivace a udržení si těch nejcennějších a nejzkušenějších lidí.

1.2 Proces mentoringu

Mentoring je určitým procesem, který může být rozdělen do 4 fází, které na sebe navazují. Je tedy velmi pravděpodobné, že se budou v reálném průběhu mentoringu prostupovat. Mezi 4 fáze mentoringu patří:

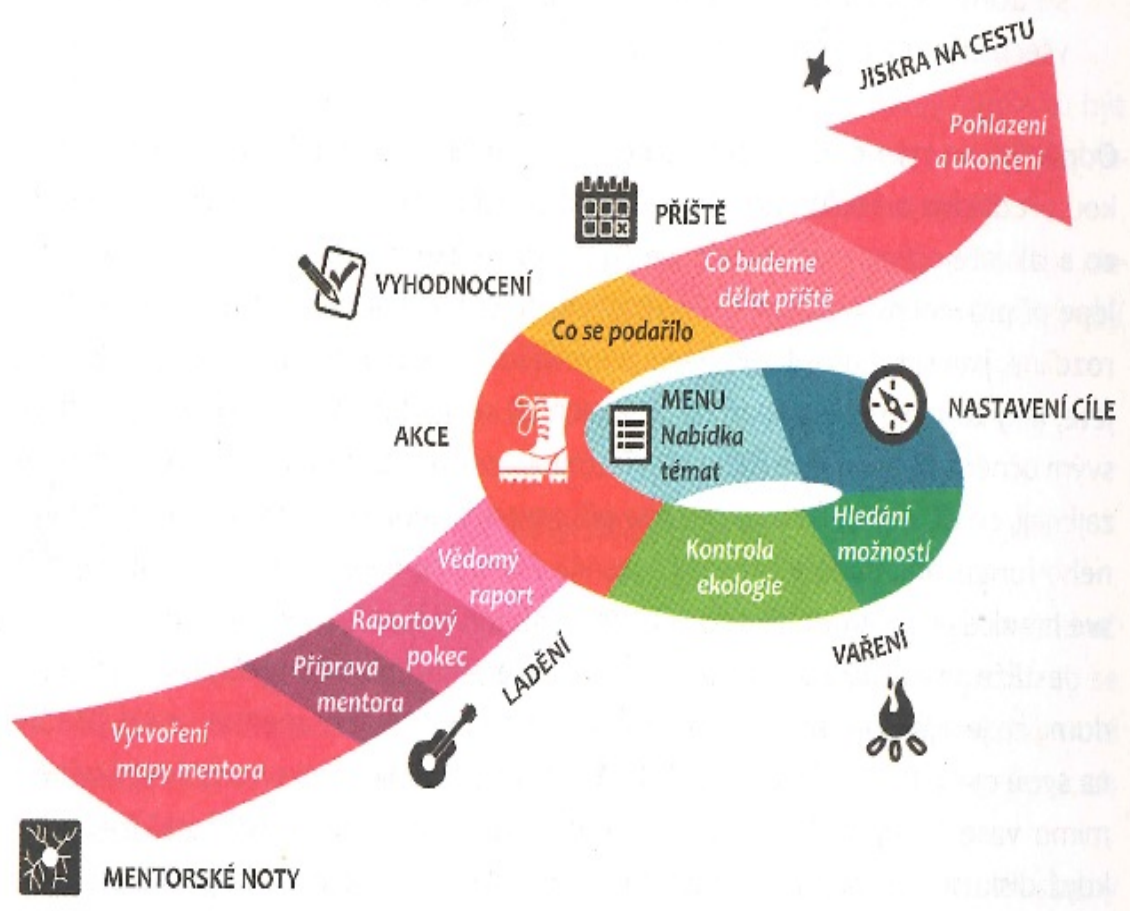
1. *Přípravná fáze mentoringu*, která spočívá v profesní přípravě mentora na mentoring. Zahrnuje rozvoj emoční inteligence, komunikačních dovedností, ale též získání informací o mentorovaném.
2. *Zahájení mentoringu*, kdy základem této fáze je nastavení pravidel mentoringu, povinností a práv mentora a mentorovaného a především cílů a strategií, tudíž cest, jak cílů dosáhnout. Důležité je také navázání pozitivního vztahu mezi mentorem a mentorovaným.
3. *Realizace strategie k cíli* - v této předposlední fázi probíhá cesta k dosažení stanovených cílů. Mentor se s mentorovaným setkává a konzultuje s ním úspěchy a překážky. Pomáhá mu k osobnímu rozvoji, k osvojování nových dovedností a znalostí.
4. *Ukončení mentoringu*. Ve čtvrté fázi dochází ke zhodnocení celého procesu mentoringu, shrnutí všeho, co se mentorovaný v průběhu naučil. Součástí této

poslední fáze může být také nastavení akčního plánu pro další období. (Lošťáková, 2013)

Proces mentoringu – jednotlivé fáze mentoringového setkání, také mohou být popsány pomocí spirály, která vystihuje dialog a společné práce mentora a menteeho. Tato spirála zachycuje postup a směr práce k výslednému stavu, který je definovaný jako specifický měřitelný cíl. Taktéž znázorňuje posun transformace, která společná práce přináší poznání menteeho i mentora. Nejen mentee je obohacen. Mentor získává nové poznatky o menteeem a na základě těchto poznatků se připravuje na další setkání. Mezi fáze mentoringu patří:

1. *Příprava mentora*, ve které si mentor připravuje, co konkrétního může menteeemu nabídnout.
2. *Navazování vztahu (ladění)* – v této fázi se mentee s mentorem setkávají a dochází k jejich naladění na společnou práci.
3. *Nabídka témat (menu)*, kterou mentor menteeemu předkládá nabídku, jež by ho měla inspirovat, rozšiřuje jeho vnímání dané problematiky o možnosti spolupráce a témat k učení.
4. *Nastavení cíle sezení* spočívá ve stanovení si cíle a vytvoření si plánu, jak těchto cílů dosáhnout.
5. *Hledání možností (vaření)* je fáze prozkoumávání, vytváření a hledání možností a souvislostí, jejich ověřování a realizace v procesu učení.
6. *Akce* – mentor vede menteeho k tomu, aby si vybral akci, kterou si vyzkouší a provede ji tak, aby se přiblížil ke stanovenému cíli.
7. *Vyhodnocování cíle setkání* – v této fázi se vracíme ke stanovenému cíli a vyhodnocujeme výsledky mentoringu.
8. *Fáze plánování příštího setkání*, ve které se stanovuje vhodné téma dalšího setkání.
9. *Ukončení sezení (jiskra na cestu)* je poslední fází mentoringu, ve které se ukončuje sezení, mentor oceňuje menteeho - jeho práci a postoje. Ocenění zpravidla u menteeho vyvolá motivaci k další práci. (Perášová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 77-95)

Proces mentoringu shrnuje následující obrázek (Petrašová, Štěpánek, 2013 cit. podle Petrašová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 77).



Obrázek 1: Fáze mentoringu

Z následující tabulky je patrný průběh procesu mentoringu z jiného úhlu pohledu. Jsou zde uvedeny jeho určité elementy, jejichž paradigmatata se v rámci metodického působení mění, což se stává podstatou mentoringu. (Zachary, 2000, s. 6)

Tabulka 1: Proces mentoringu

Elementy mentoringu	Změna paradigmat	Principy vzdělávání dospělých
Role menteeho	Z: pasivní příjemce Do: aktivní partner	Dospělí se nejlépe učí, když jsou zapojeni do diagnostiky, plánování, realizace a hodnocení jejich vlastního vzdělávání.
Role mentora	Z: autorita Do: facilitátor	Úlohou facilitátora je vytvořit a udržovat příznivé klima, které podporuje podmínky nezbytné pro vzdělávání.
Proces vzdělávání	Z: mentor je zaměřený a zodpovědný za učení menteeho Do: vlastní řízení; mentee je zodpovědný za vlastní vzdělání	Dospělí studenti mají potřebu vlastního řízení.
Délka vztahu	Z: zaměření na kalendář Do: stanovený cíl	Ochota pro zvýšení vzdělání se zvyšuje, když se vyskytuje specifická potřeba po poznání.

Mentorský vztah	Z: jeden život = jeden mentor; jeden mentor = jeden mentee Do: několik mentorů po celý život a několik modelů mentoringu: individuální, skupinový, peer model	Životní zásoba zkušeností je primárním zdrojem vzdělání; životní zkušenosti druhých přidávají obohacení procesu učení.
Nastavení	Z: tváří v tvář Do: několik a rozmanité místa a příležitosti	Dospělí studenti mají přirozenou potřebu bezprostředního použití.
Zaměření	Z: orientace na produkt: předávání znalostí a jejich získávání Do: orientace na proces: kritická reflexe a aplikace	Dospělí se nejlépe učí, když jsou vnitřně motivováni k učení.

1.3 Formy mentoringu

Mentoring může mít významný, dlouhotrvající, příznivý vliv na lidský život nebo životní styl. Může být prováděn kýmkoli, kdekoli a téměř na všech místech. Může mít podobu jednoho krátkého zásahu nebo celoživotního vztahu. Mentoring je proces, při kterém spolu mentor a mentee pracují společně na objevení a rozvíjení skryté schopnosti menteeho a jeho podpoření, aby získal znalosti a dovednosti, možnosti a potřeby, které vyvstaly. Mentor slouží jako efektivní vychovatel, rádce, přítel, který menteeemu umožňuje soustředit se na své schopnosti a zdokonalovat je nebo se zaměřit na jeho myšlení. Může se také realizovat téměř nevědomě. Někdo může něco udělat nebo říci, co bude mít významný vliv na někoho jiného. Nebo se může stát, že příjemce si jen pomalu uvědomuje, jak byl důležitý tento zásah pro jeho život. Přesto tyto podíly nejsou vždy jen prospěšné, záleží tak na povaze, vnímavosti k menteeemu, trávení a využívání zkušeností, které mu mentor předává. (Shea, 2002, s. 8)

Z výše uvedeného vyplývá, že mentoring může mít různé podoby. Od pevně strukturovaného (formálního) po neplánovaný (neformální). Podle způsobu kontaktu mezi mentorem a menteeem můžeme mentoring rozlišit na distanční a osobní (face-to-face). Specifickou formou mentoringu je jeho tzv. reverzní podoba, v rámci které mentoruje v řadě oblastí zkušeného pracovníka jeho kolega, který má méně zkušeností, ale vyniká v jedné oblasti. (Zachary, 2012 cit. podle Vetešky a kol., 2013, s. 82)

Mezi formy mentoringu patří (Zachary a Fischler, 2012, s. 8-10):

1. *One-on-one mentoring* - jde o tradiční a nejběžnější formu mentoringu, která zahrnuje dva lidi, kteří společně pracují na dosahování cílů stanovených pro menteeho. Mentorem může být vrstevník, starší člověk nebo osoba s jistou

specifickou odborností nebo zkušenostmi. Vztah mezi nimi může být formální, ale také neformální.

2. *Skupinový mentoring* – princip této formy mentoringu spočívá v sociálních spojeních, jež sdílejí znalosti a individuální expertízu v rámci skupiny. Zpravidla se jedná o menší počet osob, který má podobný druh práce, zkušeností, zájmů nebo potřeb. Tyto osoby vytvořily skupinu, aby se mohli učit jeden od druhého. Takto vytvořené skupiny mohou být součástí formálního mentoringu anebo mohou mít vytvořené vlastní skupiny.
3. *Opačný mentoring* – forma mentoringu, která se stala nejvíce populární v posledních letech v souvislosti s růstem vzájemné potřeby vzdělávat se. Lidé v pokročilém věku se učí od mladších jedinců s odborností v rámci oblasti, na kterou se zaměřují a zároveň se mladší lidé učí od jedinců v pokročilém věku. Probíhá tak přenos vědomostí a zkušeností z jedné generace na druhou.
4. *Mentoringová rada vedoucích* – tato forma mentoringu představuje určitý druh skupiny vedoucích, jejichž cílem je pomoc ulehčit jedinci dosáhnout jistého specifického vzdělávacího cíle. V případě potřeby, většinou mentee sám vyhledává tuto skupinu.

1.4 Mentor, mentee a jejich role

V průběhu procesu mentoringu se setkáváme se dvěma rolami, mezi něž patří role mentora a role menteeho.

„Osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 151) právě tak definují tuto roli mentora. Dále dodávají, že tento pojem se nyní používá zejména v moderním řízení organizací, které se organizují se snahou vytvářet pro neformální předávání znalostí a zkušeností staršími zaměstnanci mladším určité formalizované struktury. A to nejen v pracovních pozicích dělnického charakteru, ale obzvláště ve správní, administrativní a tvůrčí práci. Dobrý mentor musí být pro menteeho snadno dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe. Nesmí se snažit o vytváření nové kopie sebe samého a nesmí se nechat zneužívat pro protekci. Jeho role není vůbec jednoduchá. V této roli „hraje“ mentor někoho, kdo na sebe sám vzal úkol spojený s podporou zdravého životního stylu, a bylo by dobré, kdyby se v tom i vědomě dále rozvíjel. Je to člověk, který něco umí a je si toho vědom, má

úctu k sobě i k jiným generacím, a to k těm starším i těm mladším. Mentor je člověk, který vedle experimentálních zkušeností zprostředkovává pohled na život a veškeré hodnoty předávané z generace na generaci. Zdá se, že na některé hodnoty jsme pozapomněli. Jedním z důležitých úkolů mentora je pečovat a zkrášlovat Zemi, jakožto jeho nejdůležitější poslání. Pokud by se podařilo podporovat tyto mentory k tomu, aby se více prezentovali a byli ochotni podpořit rozvoj naší generace, naše společnost by se výrazným způsobem změnila.

Mentor otevírá prostor, který mentorovaného zajímá. Zpravidla jej nechá v určitém prostoru pátrat, co objeví. Nabízí mu spousty možností a dává mu volnost v tom, co si řekne a kdy si o to řekne. Na začátku mezi mentorem a mentorovaným vzniká vztah. V rané fázi tohoto vztahu mentor mentorovaného seznámí se vším otevřeně, a proto mentorovaný ví, co ze zkušeností a znalostí mentora může ve své práci využít.

Pokud by bylo možné předávat informace jen pomocí knih, lidé by je chodili číst do knihoven a nemuseli by chodit do školy. Takto by to ale fungovat nemohlo, protože mezi dvěma jedinci je kromě předávání informací ještě jiný způsob přenosu než jen pouhými slovy. Jedná se o vyzařování konkrétního jedince – mentora. (Petrašová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 18-27)

Výroky, které pak mentor pronáší, může mít zcela zvnitřněné nebo je jen memoruje a není s nimi ztotožněn. To se pak odráží v jeho mentorství. Mentorovaný snadno přehlédne chybu mentora, pokud je mentor opravdový.

Rolí mentora je u svého menteeho povzbuzovat smysl pro zodpovědnost za vlastní profesní a osobní rozvoj, předávat mu své znalosti, zkušenosti, sdílet vlastní názory, inspirovat jej svou činností a být mu rolovým modelem. Mentor zastává hned několik rolí, mezi které patří role:

- poradce,
- podporovatele,
- tutora,
- odborníka
- a rolový model.

Role poradce spočívá v profesně zkušenějším člověku, který je ochoten sdílet své zkušenosti a znalosti a konzultovat rozhodnutí, která stojí před mentem. Mentor v roli

podporovatele nebo podporovatelky poskytuje emocionální a morální podporu. Další rolí je tutor. Tato role zahrnuje poskytnutí zpětné vazby na konkrétní výkony, např. prezentace a diskuse. Odborník je taktéž velmi podstatná role mentora, kterou bychom neměli opomíjet, protože mentor hraje roli „mistra“ a mentee „učně“. Rolový model je inspirace pro to, jakým vědcem nebo vědkyní být a jak si uspořádat pracovní i osobní život. (Cidlinská a Fucimanová, 2014, s. 4)

Označení *mentor* se dnes v literatuře používá pro označení specifického výchovného vlivu osob v blízkém okolí dítěte, které neplní rodičovskou úlohu, ale přesto významnou měrou přispívají k osobnostnímu, kognitivnímu a emočnímu vývoji dítěte. Přirozenými mentory dětí a dospívajících mohou být jejich příbuzní, sousedé, učitelé, lidé v roli trenérů aj. Bylo zjištěno, že 40 % přirozených mentorů jsou členové rodiny, 26 % mentorů jsou učitelé či odborní poradci. Další osoby působící v roli mentora jsou trenéři, členové církve, zaměstnavatelé, spolupracovníci, lékaři, terapeuti nebo rodiče kamarádů. Tyto vztahy se vyskytují v rámci přirozené sociální sítě dětí a dospívajících a tvoří přibližně 69 % dosud zaznamenaných mentorských vztahů. (Du Boise a Silverthorn, 2005 cit. podle Brumovská, Seidlová Málková, 2010, s. 11-12)

Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 27-28) uvádějí, že každý mentee zpravidla velmi rychle pozná, co je z mentora skutečně „pravdivé“, tedy co mentor říká ze svého nitra. Učeň se potřebuje s mentorem potkat, být s ním, propojit se na nějaké úrovni, která je však neviditelná. Když oba dva pozorně sebe navzájem poslouchají, mohou tuto neviditelnou úroveň vycítit a společně se na ní ocitnout. Tím si předávají něco neviditelného a mentee se učí. Příkladem tohoto propojení může být sociální učení nápodobou, kdy děti napodobují jedince, kterým důvěřují, vyskytující se v jejich nejbližším okolí. Dále, kde můžeme tuto skutečnost vyzorovat, jsou přednášky na vysokých školách. Někteří přednášející pouze memorují knihy, což může být v této souvislosti jeden z důvodů, proč studenti na jejich přednášky nechodí. Pokud se však objeví mentor, tedy člověk, který předává i něco ze sebe, má zpravidla posluchárnu plnou.

Mentor bývá stabilní a moudrý člověk. Svou existencí podporuje zcela základní myšlenku, a to takovou, že všechno může být také jinak. Nemůžeme se na vše dívat jen z jednoho pohledu. Mentor by měl podporovat zvědavost a bádání. Ve skutečnosti nejde o to nalézt pravdu, ale napomoci a podporovat mentorované v tom, že žádnou informaci nelze brát jako dogma, že je pokaždé třeba zvažovat všechny okolnosti. Touto otevřeností pak může učeň být otevřený ke všem „pravdám“, které představují rámce uvažování a v této

otevřenosti může hledat nejcennější poklady pro svou „pravdu“, tudíž informace pro danou chvíli.

Kvalitní mentor je zkušený kouč s expertní znalostí v daném oboru nebo rolí. Kouč a mentor jsou rozdílní, ale zároveň mají mezi sebou určité podobnosti, které shrnuje následující tabulka. (Petrášová, Prausová a Štěpánek, 2014, s. 46)

Tabulka 2: Rozdíly a podobnosti mentora a kouče

Mentor	Kouč
Předává vlastní zkušenosti.	Využívá, tj. zvědomuje, zkušenost klienta. Využívá svou zkušenost kouče k tomu, aby nevstupoval do tématu, aby nechal prostor klientovi.
Předává znalosti.	Vede klienta k uvědomění si vlastních znalostí, případně k uvědomění nutnosti znalosti si doplnit.
Přináší svůj pohled na řešení situace a předkládá jej učňovi.	Umožňuje klientovi podívat se na situaci z různých úhlů pohledu, nevstupuje s vlastním názorem.
Podporuje učně, aby zkušenosti, které uzná za užitečné, zavedl do svého života jako schopnost.	Podporuje koučovaného, aby našel, co je pro něj v dané situaci užitečné.
Rozumí vývojovému stádiu učně a využívá ho, protože těmito stadii již prošel.	Bez hodnocení využívá projevené vývojové stadium koučovaného.
Je zkušenější v daném tématu či roli než učen, je expertem.	Zachovává neutralitu, nemá názor na řešení. Nemusí být expert v daném tématu či roli.
Kompetence kouče definované ICF (International Coach Federation), kde využívají označení kouč i mentor nastavení vztahu, raport, koučování pozice, aktivní naslouchání, práce s otázkami, nastavení cíle, přímá komunikace, rozvoj sebeuvědomění, plánování akcí, řízení procesu a zodpovědnosti, etické jednání.	

Podstatným rysem **role menteeho** je aktivita. Mentee musí mít jasno, jakou podporu od mentora očekává a oslovit ho s konkrétní vizí náplně mentorského vztahu. Hlavní aktivita je na straně menteeho po celou dobu trvání programu. Mentee není pasivním příjemcem. Jedinec v roli mentee by měl mít jasně stanovené oblasti, na které se chce v rámci programu zaměřit. Dále by měl být proaktivní, což znamená, že by měl samostatně vyhledávat vhodné příležitosti pro svůj rozvoj a přebírat za něj zodpovědnost, stejně jako samostatně kontaktovat mentora a být otevřený jeho konstruktivní kritice. Role menteeho také vyžaduje být připraven učít se novým věcem, pokládat relevantní dotazy a také být připraven sdílet vlastní znalosti, zkušenosti a názory. Mentee by měl být spolehlivý ve vztahu k mentorovi. (Cidlinská, Fucimanová, 2014, s. 9)

1.5 Mentorský vztah

Pro úspěšný průběh mentoringu je zásadní vztah mezi mentorem a mentorovaným, který by v ideálním případě měl být otevřený, laskavý a důvěrný. Společným jádrem každého mentorského vztahu je dobrovolná podpora jedné osoby (mentee) druhou osobou (mentor). Mezi hlavní pilíře se řadí podpora iniciativy, nasměrování k osobnímu rozvoji, provázení a zvyšování efektivity (Bareš et al., 2009, s.15).

Shea (2002, s. 9) uvádí 4 kategorie mentorského vztahu, které se od sebe liší svou délkou trvání a strukturou::

1. *vysoce strukturovaný, krátkodobý vztah* – formálně stanovený na přechodnou nebo krátkou dobu, často pro splnění konkrétních cílů organizace. Jako příklad můžeme uvést nového zaměstnance, který může být přiřazen k osobě ve vedoucí pozici, která mu pomůže v orientaci ve společnosti.
2. *Vysoce strukturovaný, dlouhodobý vztah* – často se používá pro plánování nástupnictví. Tento vztah zahrnuje připravení někoho, kdo bude po této osobě přebírat práci, funkci nebo se učit řemeslo.
3. *Neformální, krátkodobý vztah* – tento typ mentoringu se pohybuje v rozmezí od jednorázové nebo spontánní příležitostné pomoci po poradenství dle potřeby. Nemusí zde být trvalý vztah mezi mentorem a menteem. Tento typ intervence se často až do jejího konce značně mění.

4. *Neformální, dlouhodobý vztah* – „přátelský mentoring“, který spočívá v tom, že je dostupný dle potřeby k diskotování o problémech, poslouchání nebo sdílení speciálních znalostí.

1.6 Přínos mentoringu

Mentoring je v podstatě přirozená věc, se kterou se běžně setkáváme každý den. Příkladem může být mistr v dílně, který vstupuje do role mentora velmi často, a právě tehdy, když předává zkušenosti nastupujícímu učňovi - vedoucí pracovník se obecně může stát mentorem novému kolegovi. Pedagog zase může pomoci svým studentům ve vztah k danému předmětu, respektive oboru. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 34). Pedagog také může pomoci mladšímu kolegovi v jeho nelehké začínající pedagogické praxi. Obecně můžeme říci, že proces mentoringu v sobě ukrývá svá pozitiva, která Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 34-35) dělí na přínos mentoringu menteemu a přínos mentoringu mentorovi. Mentor menteemu může pomoci v následujícím:

- Získat hodnotnou radu a to v tom smyslu, že mentor nabízí cenný vhled, jak jít dál. Může být učňovi průvodce a partnerem do diskuse o myšlenkách pomáhat mu rozhodovat se, která cesta je nejvhodnější. Může jej naučit způsoby, které mu pomohou pracovat efektivněji a zabránit i některým špatným rozhodnutím.
- Rozvíjet jeho znalosti a dovednosti, což souvisí s pomocí identifikovat dovednosti a odbornost, kterou učen potřebuje k úspěchu. Může mu poradit nebo ho naučit, kde lze nalézt potřebné informace.
- Zlepšovat jeho komunikační dovednosti – stejně jako on, tak i učeň se může naučit komunikovat efektivněji, což mu může pomoci v práci.
- Učit se novým pohledům – funguje na stejném principu jako zlepšování komunikačních dovedností. Mentor a učeň se mohou ovlivňovat a obohacovat navzájem.
- Vytvořit si svou sociální síť. Mentor může svému učni nabídnout možnosti k rozšíření své stávající sítě kontaktů.
- Podpořit jeho kariéru – pomůže soustředit se a volit správnou cestu kariéry tím, že mu bude radit, rozvine jeho dosavadní dovednosti, rozšíří síť jeho kontaktů apod. Tento bod souvisí s výše uvedenými body.

Naopak, mentoring může obohatit život mentora na profesní i osobní úrovni. Mentoring mu přináší:

- Rozvoj jeho dovedností lídra. On využívá svou schopnost motivovat a dodávat odvalu druhým, což mu může pomoci být lepším manažerem, zaměstnavatelem nebo členem týmu.
- Zlepšení své komunikační schopnosti je dalším přínosem, kdy učeň často pochází z jiného prostředí a kultury. Nemusí tedy mluvit „stejným jazykem“. A to může pomoci nacházet cesty, jak komunikovat efektivněji při vytváření vztahu v procesu mentoringu.
- Učit se novým náhledům se spoluprací s někým, kdo je méně zkušený a pochází z jiného prostředí, může získat nový pohled na skutečnosti a naučit se přemýšlet jinak. Toto mu může být přínosné nejen v pracovním, ale také v osobním životě.
- Rozvíjet svou kariéru – kultivace jeho dovedností může také posilovat jeho pozici v práci, může napomoci k získání postupu ve vyšším managementu apod. Schopnost učit a podporovat odborný a manažerský růst kolegů je v současném světě podnikání čím dál více podstatnější výhodou.
- A získat osobní uspokojení je podle výše zmíněných autorů dalším a posledním bodem, týkající se přínosu mentoringu mentorovi. Zde se jedná o velmi naplňující pocit vědění, že přímo přispívá k růstu a rozvoji druhých. Vidět úspěch svého učně jako výsledek své práce je odměnou. Mentor to může dělat pro své zviditelnění, aby navázal kontakt s pro něj zajímavými lidmi, aby více rozvíjel továrnu, ve které pracuje, chce mít kontakt s mladší generací, omlazuje ho to a má potřebu nějak přispět.

2 MENTORING VE ŠKOLSTVÍ

Nyní se přesuneme z obecné roviny mentoringu k problematice mentoringu ve školství, což bývá jedna z oblastí, kde se s ním můžeme setkat.

Mentoring v učitelství se označuje jako podpora profesního rozvoje učitele a proces profesního učení. Současné pojetí chápe *mentoring* jako cílený dlouhodobý dynamický proces, poskytování podpory zkušeným kolegou budoucímu, méně zkušenému nebo začínajícímu učiteli v konkrétní instituci. Mentoring se uplatňuje v adaptačním období přípravného vzdělávání, v období vstupu do profese nebo také v dalším průběhu profesní dráhy. Jedná se například o zavádění určité inovace nebo nového programu, konkrétně v této situaci můžeme jako příklad uvést začínajícího učitele. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 151) Podle Šnebergera (2012, s. 5) je mentoring také „forma profesního rozvoje učitele, která v sobě kombinuje dvě složky. Jednak expertní znalost, oborovou či metodologickou připravenost a za druhé procesní znalost, tedy znalost procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím k úrovni jeho dosavadních pedagogických kompetencí.“ Mentoring nabízí individualizovaný přístup, jež je také zrcadlem přístupu, který kurikulární reforma s kompetenčním učením vyžadují od učitelů směrem k žákům. Mentoring doplňuje dosavadní praxi klasických seminářů taktéž o implementační složku a přesouvá zodpovědnost za vlastní učení a implementaci různorodých poznatků na samotného učitele, nikoli na instituci, vzdělávací organizaci nebo lektora. (Šneberger, 2012, s. 5)

Rozdíl mezi uváděním začínajícího učitele a mentoringem. Uvádění začínajících učitelů se skutečně velmi často spojuje právě s pojmem mentoring a hranice nejsou často zcela vymezeny. Pokud jde o cílové skupiny, mentoring je vnímán poněkud z větší šíře. Mentoring neslouží jen začínajícím učitelům, ale všem bez ohledu na jejich věk a zkušenost. Uvádění učitele organizuje zpravidla škola a představuje komplexní podporu začínajícím učitelům. Mentoring je pak pouze jedna z komponent uvádění začínajícího učitele. (Lazarová, 2015, s. 14)

Stává se tak jednou z možností metodické podpory začínajících učitelů, které s sebou nese určité výhody. Bezesporu jeho výhodou je přesun řízení vlastního učení na učitele, což je zároveň posílení jeho vnitřní motivace k profesnímu rozvoji. To vše vede k tomu, že učitel pak nezažívá pouze vnější motivaci ke změně, ale sám s pomocí mentora řídí svou vnitřní motivaci, která je základem jeho vnímání vlastní úspěšnosti a dává tak základ

zdravému sebevědomí a v neposlední řadě slouží i jako nejúčinnější prevence syndromu vyhoření. Výstupem je pak vyšší efektivita implementace získaných vědomostí a učení v rámci vlastní školy. Je také třeba dodat, že individualizovaná podpora pomocí systému mentoringu má dle dosavadních výzkumů více jak 60% efektivitu, což je vztahováno ke změnám ve vlastní praxi dosažených danou formou vzdělávání. Efektivita klasických seminářů činí přibližně 15 % efektivitě klasických seminářů. Naopak mezi nevýhody mentoringu patří jeho časová náročnost, nepřipravenost prostředí pro zavádění vnitřních systémů vzdělávání dospělých ve školách a taktéž systémová opatření práce ve školách nepočítají s kolegiální podporou jako formou práce a vnitřní podpory v rámci školy jako učící se organizace. (Šneberger, 2012, s. 5-6)

Proces mentoringu začíná vždy sdílením profesní vize a identifikací základních prvků systému učení se zkušeností, strukturou a vlastními individuálními očekáváními v oblasti celoživotního učení a zvyšování kvality pedagogických kompetencí. Cíle mentoringu, které jsou zaměřeny na profesní růst a implementaci poznatků jsou založeny na následujících předpokladech:

- Každý potřebuje vlastní prostor, čas k učení a integraci získaných kompetencí.
- Emocionální důvěra a bezpečí jsou důležité pro získání kognitivní a kompetenční komplexity, obzvláště v průběhu procesu změny.
- Mentoring je reciproční systém řízení a růstu vlastního učení.
- Úspěšný mentoring je integrální součástí vzdělávání v rámci komunity a školy. (Šneberger, 2012, s. 5-6)

Mentoring ve školství má také své fáze. Jedná se o tři na sebe navazující fáze. První je fáze *kontrakční*, která obsahuje shromáždění dat, stanovení cílů a plánu profesního rozvoje učitele. Druhou fází je fáze nesoucí název *procesní*. Ta je charakteristická přímou podporou formou konzultací, naslechy, sebevzdělávání atd. Třetí fází je fáze *evaluační*, která zahrnuje vyhodnocení procesu a stanovení dalších kroků pro fázi kontrakční. (Šneberger, 2012, s. 8)

Mentorské programy a metodický vztah probíhá vždy podle pevné struktury a zpravidla obsahuje tyto následující fáze:

1. *Plánování* – mentor pracuje s učitelem na objasnění cílů, konkretizování kritérií, ukazatelů úspěšnosti a plánu získání potřebných důkazů, uvažování nad přístupy,

technikami, rozhodováním a způsobem jejich monitorování a stanovení osobních cílů i postupů sebeevaluace.

2. *Monitoring* – mentor pozoruje učitele v průběhu jeho výkonu profese. Především se zaměřuje na ukazatele úspěšnosti a efektivitu přístupů, technik i řízení třídy. Učitel pracuje podle předem připraveného plánu a pečlivě sleduje dění ve třídě, aby mohl dále vyhodnotit ukazatele úspěšnosti a efektivitu svých přístupů, technik a řízení třídy.
3. *Rozbor* – učitel spolu s mentorem pracuje na shrnutí jejich dojmů, zpětné vybavení si potvrzujících informací, porovnání, analýze, odvozování a určování příčin a následků.
4. *Aplikace* – mentor společně s učitelem se zaměřují na uvažování o nových poznacích a jejich uplatnění a také na reflektující průběh mentoringu. (Šneberger, 2012, s. 12-13)

V pedagogickém pojetí se používá pojem *mentor* ve významu uvádějící učitel, supervizor, v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů a s podporou učitelů zahajující svou pedagogickou praxi (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 151). Mentori jsou všichni učitelé, kteří mají vliv, a v některých zemích dokonce státem garantované postavení. (Petrášová, Prausová, Štěpánek, 2014, s. 17-18)

V běžné praxi se mentor na počátku školního roku spolupodílí na plánování vzdělávání. Dále dle tohoto plánu zařazuje výše uvedené techniky po celou dobu školního roku. Zejména u začínajících učitelů je potřeba dlouhodobější spolupráce a intenzivnější kontakt s mentorem v průběhu školního roku.

Důležité je dodat, že mentoringem není zejména řízení shora, hodnocení učitele, vztah posilující závislost na mentorovi a určující, co má učitel dělat nebo jednostranná konverzace. Mentoring není založen na tom, že mentor zná všechny odpovědi nebo je zodpovědný za motivaci i směřování učitele. (Šneberger, 2012, s. 15)

Přínos mentoringu ve školství shrnuje Šneberger (2012, s. 6-8) a uvádí tak jeho 4 hlavní benefity:

- Zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí, zvláště pak v oblasti zvyšování úrovně praktických dovedností.

- Umožňuje úspěšnou implementaci vzdělávacích požadavků a strategií kladených na učitele zvenčí prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a vlastního vnímání úspěšnosti.
- Nabízí rámec pro celoživotní podporu a učení v oblasti vlastního individualizovaného řízení učení.
- Nabízí model nehodnotící spolupráce na procesu učení a zvyšování kompetencí učitele.

2.1 Mentoring v předškolním vzdělávání

Mentoring jako metodická podpora se v různých formách a pod různými pojmy objevoval již dříve. Jednalo se například o uvádění začínajícího učitele, které se začalo realizovat v 70. letech 20. století, ale po roce 1989 přestalo fungovat. Jako mentoring by se také dala nazvat práce učitelů mateřských škol, kteří zajišťují pedagogickou praxi studentům středních nebo vysokých škol. Podstatou úspěšné realizace metodické podpory je vytvoření vzájemně otevřeného vztahu mezi mentorem i menteem. Také záleží na schopnosti sdílet zkušenosti, na jejich vzájemné důvěře, odpovědnosti i zaujetím, s jakým k mentoringu oba přistupují. Rozhodující pro kvalitu mentoringu je vzdělání mentora. Další vzdělávání pedagogických pracovníků je však velmi omezené. (Syslová, 2013, s. 66-68)

Na *mentoring v předškolním vzdělávání* můžeme také pohlížet jako na metodu, při které mentor poskytuje vedení, podporu, předávání vědomostí a dovedností dítěti s cílem usnadnit mu komplexní osobnostní, edukační i profesní rozvoj. Význam mentoringu v předškolním vzdělávání spočívá především v usnadnění zařazení dítěte do počátečního procesu školního vzdělávání, usnadňuje adaptaci dítěte na nové prostředí, také na nové požadavky, které jsou kladené na dítě. Dále podporuje a rozvíjí dovednosti vedoucí ke zvládnutí klíčových kompetencí předškolního dítěte. (Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách, 2012, s. 13)

Přestože dosud není v mateřských školách mentoring jako způsob metodické podpory učitelů mateřských škol příliš rozšířen a využíván, setkáváme se s náznakem jeho podstaty v podobě vzájemných hospitací učitelů a hospitací ředitelů. Na základě zjištěných pozitivních stránek jednotlivých učitelů může docházet k jejich sdílení a pomoci stávat se profesionálnějším učitelem a současně tak zkvalitnit práci celé mateřské školy. (Syslová, 2013, s. 68)

Také se v prostředí mateřské školy můžeme setkat s různými formami metodické podpory, mezi které se řadí poradenství, vzájemný odborný diskurs učitelů a přímé vzdělávání kolegů. (Starý et al., 2012, s. 109)

2.2 Profese učitele mateřské školy

Obecně můžeme říci, že učitelem všech kategorií je osoba, která podněcuje a řídí učení jiných osob, je tudíž jejich vzdělavatelem. Učitel mateřské školy je jeden z hlavních aktérů výchovně vzdělávacího procesu a je také profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který vykonává učitelské povolání. Na jeho kvalitě do značné míry závisí výsledky výchovy a vzdělávání. Jeho sociální status se odráží na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti. Učitel spoluvytváří edukační prostředí a klima třídy mateřské školy, dále organizuje a koordinuje činnosti dětí, řídí a hodnotí výchovně vzdělávací proces a jeho výsledky. Tento učitel pracuje v prostředí mateřské školy, kterou můžeme popsat jako školské zařízení navazující na výchovu dětí v rodině. V součinnosti s ní zajišťuje všestrannou péči dětem ve věku od 3 do 6 let. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 326, 148)

2.2.1 Osobnost učitele mateřské školy

Jako každý jedinec, tak i učitel mateřské školy je určitou osobností. Jeho osobnost zahrnuje složku biologickou, psychickou i sociální. Osobnost můžeme definovat jako „dynamickou jednotou tělesného a psychického (popř. duchovního), vrozeného a získaného, která je typická pro daného jednotlivce a projevuje se navenek jeho chováním; jde v podstatě o funkční, otevřený a seberegulující se systém, směřující k seberealizaci“ (Petrová, 2013, s. 9)

Základní kvality, které by měly charakterizovat osobnost každého učitele, lze shrnout do několika skupin, mezi které dle Jůvy (2001, s. 56-57) patří pedagogická hodnotová orientace, všeobecné i odborné vzdělání, osobnostní rysy, charakter, a pedagogické dovednosti, schopnosti, návyky aj., které můžeme souhrnně nazvat jako klíčové kompetence.

Pouze za předpokladu harmonické syntézy těchto aspektů se předpokládá účinné výchovně vzdělávací působení.

Podmínkou účinné výchovy a vzdělávání je **pedagogova hodnotová orientace**. Můžeme tedy říci, že jedinec rozvinutá osobnost z hlediska demokratických ideálů, s humanitním

a vlasteneckým přesvědčením, akceptující demokratický hodnotový systém a způsob života, které zároveň naplňuje vlastním příkladem, může tyto hodnoty předávat dětem. (Jůva, 2001, s. 56)

Učitel by měl mít **hluboké všeobecné vzdělání**, a tudíž široký rozhled filozofický, kulturní, politický a vědecký. (Jůva et al., 2001, s. 57)

Odborné vzdělání, které by měl mít učitel mateřské školy, můžeme nalézt v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění. Příslušnou odbornou kvalifikaci může získat několika způsoby:

- vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol,
- vysokoškolské vzdělání získané studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, popřípadě v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, pedagogika volného času nebo vychovatelství. Taktéž vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.
- Vyšší odborné vzdělání ukončené akreditovaným vzdělávacím programem vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol.
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřských škol.
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou získané ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, jež svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.

Učitelem mateřské školy se také může stát jedinec, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole, která je zřízená pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jenž získal odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, které je zaměřeno na speciální pedagogiku,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího vyšší odborné školy v oboru vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku, nebo
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku. (ČESKO, 2004)

Průběh i výsledky výchovně vzdělávacího procesu ovlivňují **rysy pedagogovy osobnosti**, mezi které se řadí:

- *Tvořivost*, což představuje schopnost neustále hledat nové cesty řešení. Jedině tvořivý pedagog má předpoklady vychovávat a vzdělávat tvořivého jedince, který pouze nenapodobuje ostatní, ale hledá a nachází nové, lepší, pokrokovější, a přesto správné cesty směřující k cíli.
- *Zásadový morální postoj* – pedagogovo cítění, myšlení i chování by neustále mělo být v duchu humanismu, demokratismu. Dále tato skutečnost v sobě zahrnuje kladný vztah k práci, ukázněnost a pevnou vůli.
- *Pedagogický optimismus* představuje pevné přesvědčení o účinnosti pedagogického působení, důvěru v žákovy síly a radostný přístup k práci.
- *Pedagogický takt*, tj. ukázněnost v jednání s dětmi, schopnost sebeovládání a spojení náročnosti kladené na děti s kulturními formami jejich vedení.
- *Pedagogický klid* – schopnost pracovat soustředěně, nespěchat a trpělivě dětem přibližovat danou problematiku tak dlouho, dokud ji nepochopí.
- *Pedagogické zaujetí*, které se odráží v citově kladném a aktivním pedagogově přístupu k obsahu výchovy a vzdělávání i k pedagogické práci.

- *Hluboký přístup k dětem* – láska k dětem, která se projevuje v kvalitě pedagogické práce, ve snaze co nejvíce poznat děti, pochopit je a pracovat s nimi na základě jejich individuálních charakteristik.
- *Přísná spravedlnost* zahrnuje požadavek nenechat nedostatky či přestupky bez povšimnutí, nepreferovat určité děti, postupovat jednotně při hodnocení a diagnostice a nepodléhat subjektivním náladám. (Jůva et al., 2001, s. 58)

V běžné řeči má **charakter** užší význam než v psychologii osobnosti. V lidovém pojetí se pojí slovo charakter s kladnými morálními vlastnostmi člověka. (Kohoutek, 2002, s. 74) V odborné psychologické literatuře se pojem *charakter* označuje jako subsystém osobnosti, který kontroluje a reguluje chování jedince podle společenských, zejména morálních požadavků a norem (Čáp a Mareš, 2001, s. 165). Nejen **charakter učitele** se formuje převážně působením výchovy a sociálního prostředí. Utváří se tak v činnostech a také se v nich projevuje. Učitel bývá takový, jaké jsou jeho vůdčí motivy, vůdčí linie a jeho hodnotový systém. S charakterem úzce souvisí světový názor, který podminuje jeho chování. Učitel se silným charakterem má vyhraněný vztah k významným morálním i osobním hodnotám. Výrazným způsobem se jeho charakter projevuje v dosahování jeho cílů. (Kohoutek, 2002, s. 74)

Poslední kvalitou osobnosti učitele jsou jeho **klíčové kompetence**, které se stále více dostávají do popředí všech oborů a odvětví. F. E. Weinert při zkoumání nejrůznějších definic a přístupů k pojmu *kompetence* dospěl k závěru, že ve všech oborech jsou kompetence charakterizovány jako ne úplně specifický systém schopností, znalostí a dovedností, jež jsou nezbytné pro dosažení určitého cíle. Budoucí učitel by měl mít základy kompetencí, které jsou nezbytné pro jeho profesi. Jedná se o teoretické poznatky, ale především jde o princip získávání nových dovedností, zkušeností a vytváření postojů provázáním teorie a pedagogické praxe. Právě takto vytvořené kompetence jsou základem pro budoucího pedagoga. (Šmelová, 2006, s. 126-128)

Postupně nabyté kompetence se prostupují a ovlivňují, a tím se stávají složitější a využitelnější. Osvojování kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který probíhá v průběhu vzdělávání a dotváří se v průběhu života. V současném vzdělávání, *klíčové kompetence* představují cílovou kategorii, ke které směřujeme. Jejich pojetí a obsah vychází z aktuálních potřeb společnosti. Jedním z cílů je v rámci vzdělávání vybavit

každého jedince souborem klíčových kompetencí, a to na úrovni, která je pro něj přirozeně dosažitelná. (ČESKO, 2006, s. 11)

Kompetence můžeme chápat jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých životních situací a úkolů, které jsou spojené s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost. Takto vymezený pojem *kompetence* je ve shodě s triádou *moci – chtít – umět*, která odkazuje na předpoklady a podmínky efektivního výkonu, ale také znovu potvrzuje oprávněnost používat koncepty vzdělávání a řízení podle kompetencí v praxi. Pojem *competency* pochází z anglicky psané literatury, ve které se objevují terminologická spojení *competency-based approach, education, learnig* či *management* již po několik desetiletí. (Veteška a Tureckoivá, 2008, s. 27)

Klíčové kompetence jsou „*soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné vědomosti, dovednosti, a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích*“ (ČESKO, 2006, s. 45).

Vašutová (2004, s. 24) vymezuje *kompetence* jako receptivní pojem, jenž vyjadřuje způsobilosti jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností a postojů, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole. Jsou schopné rozvoje, flexibilní a variabilní.

V poslední době se ve školství objevuje snaha vytvořit model kompetencí odpovídající požadavkům, které jsou na profesi učitele kladeny. Model klíčových kompetencí učitele vytvořil např. Ch. Kyriacou, T. Wubvels, C. P. Koetsier, F. A. Korhagen. U nás se jedná především o J. Vašutovou, V. Spilkovou, V. Švece nebo Z. Heluse. (Šmelová, 2006, s. 126)

Helus stanovil čtyři *jádrové* kompetence, jež vyjadřují základní smysl a cíl učitelovy profese. Jedná se o kompetenci pedagogickou, oborově didaktickou, pedagogicko-organizační a kompetenci kvalifikované pedagogické reflexe. U první kompetence v řadě se jedná o dovednosti pedagoga plánovat, organizovat a řídit vzdělávání vzhledem k individuálním možnostem a zvláštnostem. Kompetence oborově didaktická zahrnuje ovládnutí základů vyučovacího předmětu a dovednost tvořivé didaktické transformace. Další kompetencí je již zmiňovaná pedagogicko-organizační kompetence, která spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve školní třídě a vytváření tak pozitivního školního klimatu. (Šmelová, 2006, s. 126-127)

Helus dále zkonkretizoval tyto *jádrové* kompetence a dospěl k vymezení čtyř dalších, jež mají vést k rozvoji žáků. Jedná se o kompetence:

- uvádět žáky do možností samostatného pohybování se v informačních prostorech,
- uvádět žáky do oblasti týkající se hodnotových orientací,
- uvádět žáky do kulturně různých podob mezilidských vztahů,
- uvádět žáky do zodpovědného vztahu k sobě samotným. (Spilková, 2004, s. 29)

Švec (1999, s. 23) rozlišil tři základní skupiny kompetencí. První tvoří *kompetence k vyučování a výchově*, jež zahrnují kompetenci psychopedagogickou, komunikativní a diagnostickou. Druhá skupina se nazývá *osobnostní kompetence* a třetí *kompetence rozvíjející*, které obsahují kompetenci adaptivní, informační, výzkumnou, seberefektivní a kompetenci autoreglativní.

V rámci projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR Podpora práce učitelů (2001) se jedním z výstupů stal návrh profesního standardu pro učitele mateřských škol, jež stanovuje klíčové kompetence pro vstup do této profese. Byl preferován celostní a integrující přístup, na jehož základě byly strukturovány kompetence do následujících oblastí:

- „*kompetence předmětová*,
- *kompetence didaktická a psychodidaktická*,
- *kompetence pedagogická*,
- *kompetence diagnostická a intervenční*,
- *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní*,
- *kompetence manažerská a normativní*,
- *kompetence profesně a osobnostně kultivující*“ . (Vašutová, 2004, s. 25)

Kompetence přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol je především zaměřena na rozvoj kompetencí, které Šmelová a Nelešovská (2009, s. 20-22) vymezují v podobě výstupů absolventa studia bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy takto:

1. *Kompetence předmětová* – absolvent studia, tudíž učitel mateřské školy má multidisciplinární znalosti naukové, tj. jazykové, literární, matematicko-přírodovědné, vlastivědné; má teoretické znalosti, talentové předpoklady, ovládá praktické činnosti v hudebních předmětových oblastech a výchovných předmětech (tělesná, výtvarná i pracovní výchova); disponuje uživatelskými dovednostmi komunikační a informační technologie.

2. *Kompetence didaktická a psychodidaktická* – absolvent studia, tudíž učitel mateřské školy ovládá základní alternativní postupy v souladu s psychickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání v předškolním věku dítěte; dovede pracovat s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a využívá ho při tvorbě vlastních projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí předškolního věku.
3. *Kompetence pedagogická* – absolvent studia, tudíž učitel mateřské školy dovede specifickým způsobem, přiměřený danému věku dětí, individuálně uspokojovat jejich potřeby; ovládá procesy a podmínky předškolní výchovy, a to jak v rovině teoretické, tak praktické, založených na hlubokých znalostech jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů; umí užít prostředky výchovy založené na aktivitě předškolních dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru; pozorováním činností předškolního dítěte a jejich rozborem dokáže zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni vykonávané činnosti; je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit předškolních dětí v oblasti volní a zájmové; má znalosti o právech dítěte a uznává je ve své pedagogické práci; dovede se orientovat v kontextu vzdělávání a výchovy na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, obzvláště na úrovni preprimární.
4. *Kompetence diagnostická a interakční* – absolvent studia, tudíž učitel mateřské školy dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě znalostí vývojových a individuálních zvláštností dětí předškolního věku; dovede posoudit zdravotní stav a zajistit nutná opatření; je schopen fundovaně stanovit prognózu školní úspěšnosti; zaujímá odborné stanovisko při sebevyjádření se k události integrace handicapovaného dítěte; dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve skupině; je schopen identifikovat nadané děti i děti se specifickými poruchami učení a chování speciálními a také dovede uzpůsobit výběr prostředků výchovy možnostem těchto dětí; je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy jak u dětí, tak u dospělých a možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje; ovládá nedirektivní prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy; ovládá škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk; dokáže poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.

5. *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* – absolvent studia, tudíž učitel mateřské školy ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě mateřské školy a zajišťuje bezpečí jednotlivých dětí; ovládá prostředky předškolní socializace dětí a dovede je prakticky využít, dovede působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi jednotlivými dětmi; dovede se orientovat v náročných sociálních situacích v mateřské škole i mimo ni a je schopen zprostředkovat jejich řešení; zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a starších sourozenců, i médií na předškolní děti, dovede podporovat pozitivní a tlumit či eliminovat negativní vlivy; ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě; dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodinou a sociálními partnery mateřské školy, orientuje se v problematice rodinné výchovy.
6. *Kompetence manažerská a normativní* – absolvent studia, tudíž učitel mateřské školy má elementární znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese učitele mateřské školy a k jeho pracovnímu prostředí; má znalosti o podmínkách a procesech fungování mateřské školy; ovládá základní administrativní úkony spojené s výkonem profese, ovládá vedení výkaznictví a záznamů; dovede organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí předškolního věku.
7. *Kompetence profesně a osobnostně kultivující* – učitel mateřské školy má znalosti všeobecného rozhledu, tj. filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické oblasti, dovede jimi působit na formování postojů a hodnotové orientace předškolních dětí; umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojených zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat a obhájit si tak svůj pedagogický postup; má osobnostní předpoklady pro spolupráci s kolegy; je schopen sebereflexe na základě sebehodnocení i hodnocení subjekty; je orientován v oblasti kultury a tvorby dětí předškolního věku; má vnitřní potřebu vlastního rozvoje v některé zájmové oblasti; je schopen reflektovat zájmy a potřeby dětí.

Výše zmíněné model kompetencí může být inspirativní nejen při koncipování studijních programů určených pro přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol, ale také pro přípravné vzdělávání učitelů jiných stupňů (Šmelová, 2006, s. 131).

2.2.2 Profesionální standard učitele

Na základě charakteristik klíčových prvků kvality učitele formulovaných v podobě profesních kompetencí, znalostí nebo odpovědností, byly v mnoha evropských i zámořských zemích vytvářeny profesní standardy jako určité normy kvality vykonávání učitelské profese. Stát se významně podílí na tvorbě, nebo přímo stanovuje normy kvality, a tím vyjadřuje svou odpovědnost za kvalitu učitelů, jejich vzdělávání a vytváření podmínek k zajišťování kvality ve vzdělávání. (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 25)

V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (2000) jsou kvalitní učitelé považováni za klíčové aktéry proměny školy. Ke zvýšení kvality učitelů a jejich vzdělávání má být vytvoření profesních standardů pro jednotlivé kategorie učitelů. Profesionální standard měl vytvořit sjednocující rámec pro velmi různorodý systém přípravného vzdělávání učitelů v České republice, kde koexistují modely, které jsou velmi rozdílné z hlediska délky, pojetí i struktury studia, z hlediska požadavků na výstupy aj. Profesionální standard učitele by měl být celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání úplné kvalifikace. V návaznosti na Národní program rozvoje vzdělávání v České republice byl v rámci grantu MŠMT v letech 2000-2001 zpracován projekt s názvem „Podpora práce učitelů“. Jedním z jeho nejdůležitějších výstupů byl pokus o formulování profesních standardů v podobě klíčových kompetencí učitele. Přestože MŠMT práce na tvorbě profesního standardu zadalo a výsledky slovně podpořilo a i přes to, že byl návrh diskutován odbornou veřejností, dále se s ním už nepracovalo. Ve stejné době jako projekt vznikaly modely kompetencí, jako např. Vašutové nebo Heluse (viz podkapitola 2.4.1 *Osobnost učitele*). Na začátku roku 2004 došlo k oživení diskusí na téma profesionální standard učitele. V roce 2006 zesílilo úsilí pomoci profesionalizaci učitelské profese „zevnitř“ v podobě iniciativy „zdola“, které bylo konkretizováno do záměru založit *Asociaci profese učitelství ČR*. Tato asociace vznikla v roce 2008. Jejím hlavním cílem bylo pomoci profesionalizaci učitelství, podporovat kvalitu učitelů, být nástrojem k ovlivňování všech důležitých otázek, které se týkají současného a perspektivního vývoje učitelské profese a také cílem bylo, aby byli učitelé platformou pro aktivní zapojování učitelů do odborných diskusí. Po několika letech malého zájmu o učitele a učitelské vzdělávání zřídilo MŠMT v roce 2008 *expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání*. Ta byla složena ze zástupců akademické sféry, představitelů pedagogického výzkumu i školní praxe.

Na konci roku 2008 byl předložen rámcový dokument s názvem *Standard kvality profese učitele*, který je chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, jež jsou nezbytné pro kvalitní (standardní) vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy. Jsou zde definovány profesní kompetence, které můžeme chápat jako komplexní způsobilost pro konkrétní činnosti učitele. Profesní kompetence jsou chápány jako základní kritérium k hodnocení kvality práce učitele a jsou tak indikátory kvality. Jednou z funkcí standardu je ta, že by měl sloužit především jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji, včetně nástrojů jejich podpory, jako je např. mentoring. (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 41-46)

Na základě důkladného zhodnocení současného stavu vzdělávací soustavy v České republice se stanovují pro následující období tři průřezové priority, mezi které patří snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky učitele jako její klíčový předpoklad, odpovědné i efektivní řízení vzdělávacího systému. Nesměřuje se k radikální přestavbě existujícího vzdělávacího systému, ale směřuje se k cílenému zlepšování činností ve všech úrovních i ve všech částech, zejména na jeho nejnižších stupních. Schválením *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* vládou definitivně ztrácí platnost *Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha)* z roku 2001. V návaznosti na *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* pak budou připraveny navazující strategické dokumenty, jež její jednotlivé priority a cíle dále rozpracují do podoby konkrétních opatření. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, 2014, s. 3)

2.2.3 Profesní dráha učitele

Podobně jako v jiných profesích, tak i v učitelství existují určité vývojové etapy. Je to dáno staletou tradicí tohoto povolání, ve které se reprodukuje určité ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců v dané skupině. Obecně se soudí, že tyto cykly mají ve vztahu k výkonnosti, resp. kvalitě učitelství zvláštní význam. Čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů, což znamená, že čím více je učitel profesně zkušenější, tím je jeho práce kvalitnější, což ale není jednoznačně prokázáno. Mezi jednotlivé cykly (etapy) profesního vývoje se řadí:

- *Volba učitelství profese* – kvalita učitelů je určována tím, kdo si učitelství profese vybere. Zde hraje úloha motivace ke studiu učitelství.

- *Profesní start* – první roky ve školství jsou považovány za rozhodující období pro vytváření učitelových profesních dovedností, které pak tvoří základ jeho práce. V etapě *profesní start* a *profesní adaptace* bývá učitel označován jako začínající učitel.
- *Profesní adaptace* – tato etapa zahrnuje adaptaci na úkoly a podmínky, ve kterých učitel vykonává své povolání.
- *Profesní stabilizace* – učitel se stává zkušeným profesionálem. V zahraniční literatuře se můžeme setkat s označením *učitel-expert*. Tímto učitelem se jedinec stává po několika letech výkonu učitelského povolání.
- *Profesní vyhasínání* – často bývá tato etapa uváděna jako závěrečná fáze profesní dráhy učitelů. Pro tuto fázi je typické provádění své práce rutinně a bez nadšení. Učitel je v této etapě unavený z výchovy a vzdělávání dětí, má obavy ze styku s rodiči i z profesního neúspěchu. Také se u něj objevuje nezájem o další sebevzdělávání a odpor k veškerým pedagogickým inovacím. (Průcha, 2002, s. 23-28)

Jiný model etap profesního rozvoje učitele je uveden níže (Berliner, 1995 cit. podle Tomková et al., 2012, s. 11):

- *Začátečník/Novic (Beginner)*, ve kterém je začínající učitel ve třídě zaměřen na okamžité „přežití“ pomocí jednoduchých technik. Spíše vyhledává návody, především se soustřeďuje na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina jeho profesního učení probíhá formou nápodoby nebo rad od druhých.
- *Pokročilý začátečník (Advanced beginner)* – jeho vyučovací postupy se postupně začínají automatizovat a nabývat rutinní povahy. Na základě získaných zkušeností a jejich jednotlivých epizod, je učitel postupně schopen postihnout podobnosti a vynořující se určité vzorce situací. Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace postupuje směrem k utváření strategií. Jeho pozornost se přesouvá ze zaměření na konkrétní vlastní výkon k celkovému vnímání výchovně vzdělávacího procesu. Spolu s tím je spojena schopnost klást si otázky a vyhledávat odpovědi na to co, jak a proč ve třídě vykonává.

- *Kompetentní učitel (Competent teacher)* je učitel již s vlastním repertoárem strategií, jež mu umožňují se úspěšně vyrovnávat s běžnými situacemi ve třídě. V této fázi profesního rozvoje má učitel již dostatek sebedůvěry, a tudíž je schopen improvizace ve třídě i provádět vědomá rozhodnutí o konkrétních postupech v určitém kontextu. Kompetentní učitel se začíná zaměřovat na žáka a jeho potřeby, v dřívějších fázích se jeho pozornost soustřeďovala především na obsah výchovně vzdělávacího procesu.
- *Zkušený učitel (Proficient teacher)* – jeho profesní výkon začíná být řízený institucí ve spojení s explicitními pravidly. Je u něj rozvinuto problémové řešení komplexních situací a výchovně vzdělávací proces je stále více zaměřován na dítě.
- *Učitel – expert (Expert teacher)* je učitel v nejvyšší fázi profesního rozvoje, která je charakterizována intuitivním „uchopením“ pedagogické situace. Výkon takového učitele je plynulý, zdánlivě při něm nevynakládá žádné zvláštní úsilí. Jeho plánování je flexibilní. Učitel – expert je schopný nejen situace pouze řešit, ale také je anticipovat. Uvědomuje si univerzální schémata v rámci procesů učení i jejich manifestaci v konkrétním dění ve třídě.

2.3 Začínající učitel jako mentee

Pro označení nastupujících absolventů pedagogických škol se užívá pojem *začínající učitel*. Tento pojem může být chápán ve významu mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo také jako perspektivní, nadějný a nadšený. (Podlahová, 2004, s. 14)

V pedagogickém slovníku autorů Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 377) se dozvídáme, že za začínajícího učitele se považuje učitel, který má příslušné vzdělání a pedagogickou způsobilost. Chybí mu ale pedagogická zkušenost, protože je na začátku své profesní dráhy. Ve výkladovém slovníku z pedagogiky od autora Koláře a kolektiv (2012, s. 157) se pod heslem *začínající učitel* uvádí, že jde o učitele, který po ukončení pregraduálního vzdělávání nastupuje do školské instituce a vykonává samostatně všechny činnosti spojené s rolí učitele. Na podkladě svých odborných a pedagogicko-psychologických znalostí si postupně vytváří své vlastní pedagogické přesvědčení, osobní pojetí výchovně vzdělávací činnosti a pedagogické dovednosti.

Pojem *začínající učitel* se pojí s časovým rozmezím začátečnictví, které nelze přesně vymezit, jelikož závisí na mnoha faktorech, mezi které patří typ školy, aprobace učitele, výše úvazku a individuální zkušenosti. Tato doba je tudíž velmi individuální. Obvykle se za začínajícího učitele považuje učitel v období prvních 5 let profesní praxe. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 377) K roli experta se učitelé propracovávají také různě dlouho. Anglosaská literatura uvádí délku 3-5 let, naše literatura 5-10 let. Existují ale také údaje, které tvrdí, že expertem se učitel stává až po 22 letech praxe. (Podlahová, 2004, s. 15)

U Šimoníka (1995, s. 9 – 11) se setkáváme s popisem začínajícího učitele jako učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok pro něj představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává takový učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si obsah i rozsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti. První rok ve škole je rokem konfrontace představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy s reálným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí. Z výzkumů Maciaszka vyplývá, že práce začínajícího učitele nezávisí jen na jeho přípravě během studia, všeobecné rozumové kultuře a pracovních podmínkách, ale také na charakterových vlastnostech a stupni inteligence.

Jak z výše uvedeného vyplývá, stanovit s okamžitou platností přesnou délku pedagogické praxe začínajících učitelů, nelze. Bohužel nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, které by umožňovaly přesně určit, jak dlouhou dobu se ze začínajícího učitele stává učitel-expert. Souhrnně lze říci, že mnozí čeští i zahraniční výzkumníci se shodují na definici *začínajícího učitele* z hlediska délky pedagogické praxe – učitel, který vykonává svou profesi v období 1 – 3 let. (Průcha, 2013, s. 217)

V jiných zaměstnáních, jako je např. lékař, zedník, ekonom, se čerství absolventi postupně zaučují ve svém oboru. U začínajících učitelů tomu tak není. Ihned od počátku své učitelské dráhy je začínající učitel postaven před všechny úkoly, které provádí i zkušený učitel, jako je např. diagnostika výchovných a vzdělávacích potřeb všech dětí, příprava, plánování a realizace výchovných a vzdělávacích činností. Proto je více než nutné vytvořit systém podpory, který by umožňoval každému začínajícímu učiteli zvládnout všechny úkoly, které se pojí s jeho profesí. (Bareš, 2009, s. 7)

V některých zemích je zavedena instituce uvádějícího učitele, což je zkušený učitel, jež se stará o začínající nové učitele, a to především po stránce metodické. U nás byla tato funkce zavedena v 70. letech, ale nebývá prováděna povinně. (Bareš, 2009, s. 7) Oproti tomu, ve Slovenské republice je tato pracovní pozice zákonem č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, přesně určena.

2.3.1 Problémy začínajícího učitele

Začínající učitel se mnohem více než jeho zkušenější kolegové potýká s problémy, mezi které patří skutečnost, že od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, a potřebuje tak systematickou radu a pomoc. Je ale mnohem častěji pověřován činnostmi, na něž nebyl v rámci své profesní přípravy připravován. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 377) Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 314) uvádějí mezi tyto problémy i problémy s dojížděním a ubytováním. K dalšímu problému u nás, ale i v zahraničí patří projevy šoku z reality (profesní náraz) u začínajících učitelů, kteří s větším či menším překvapením zjišťují, že nejsou náležitě připraveni na všechno, co se od jejich práce ve školství vyžaduje, což může vyústit až ke znechucení učitelského povolání a k odchodu z profese (Bareš et al., 2009, s. 7-8; Průcha, 2002, s. 26).

Cílová skupina začínajících učitelů se v současné době jeví jako velmi ohrožená skupina, jelikož existuje spousta těch, kteří po prvním roce po nástupu do praxe ze školství odejdou. Bohužel neexistuje přesná statistika, jaké procento těchto učitelů na celostátní úrovni je, a také neexistuje žádná komplexní dlouhodobá metodická podpora začínajících učitelů. Také jejich další vzdělávání není jednoduché, protože v současné době neexistuje jednoznačně definovaný standard učitele a také není přesně stanoveno, v čem by se měl prioritně začínající učitel od počátku své pedagogické kariéry vzdělávat. Důležité je, aby byly zlepšovány podmínky jeho práce, které by se měly postupně sledovat a analyzovat a na základě těchto zjištění jim vytvořit vhodné podmínky pro jejich práci, podpořit jejich profesní rozvoj a zajistit takovou podporu, která by umožnila, aby všichni začínající učitelé překonali počáteční nezdary a stali se kvalitními učiteli – experty. (Bareš et al., 2009, s. 10)

V práci začínajícího učitele se projevuje mnoho různorodých problémů, kterých si sami mladí učitelé mnohdy neuvědomují. Aby začínající učitel naplnil běžné učitelské činnosti, musí vynaložit mnohem více času a úsilí než zkušený učitel. Problémy začínajících učitelů tkví také v rozdílném očekávání rodičů i dětí k hodnotě vzdělání, nízké prestiži učitelské

profese. Některé problémy vyplývají z prostředí uvnitř školy, kde panuje rivalita, nedostatek podpory začínajícího učitele ze strany vedení školy, problémoví žáci aj. Obecně platí, že začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumějí je uplatnit v praxi. Chybí jim tak dostatek zkušeností a dovedností související do jisté míry i se způsobem teoretické přípravy učitelů během studia. (Bareš et al., 2009, s. 8)

Všeobecně se počátek učitelovy práce považuje za rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností a také pro jeho adaptaci na úkoly a podmínky školy, ve které vykonává své povolání (Průcha, 2002, s. 26). Tento počátek není nijak jednoduchý a je nutné začínajícím učitelům pomáhat, metodicky podporovat, aby se ve své práci co nejméně potýkali s nastíněnými problémy začínajících učitelů a jejich adaptace proběhla co možná nejlépe.

2.4 Uvádějíci učitel jako mentor

V ideálním případě by začínajícímu učiteli po nástupu do učitelské profese měl být přidělen uvádějíci učitel. Bohužel se tomu tak ale neděje. (Průcha, 2013, s. 208)

Uvádějícím učitelem je „zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 334). Začínající učitel potřebuje pomoc nejen se zvládnutím činností týkajících se vyučování, ale také se seznamováním se školskou legislativou a administrativními dokumenty, které souvisí s chodem školy. V rámci těchto činností má uvádějíci učitel svému méně zkušenému kolegovi, pomoci. V České republice není v současné době instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována. Zavádění uvádějícího učitele souvisí s kulturou každé školy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 334) Naopak ve Slovenské republice je tato pracovní pozice specifikována zákonem č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zkušeným profesionálem se učitel stává přibližně po několika letech výkonu jeho povolání. Délka praxe se u různých autorů liší, stejně tak jako délka praxe, po kterou jsou ještě učitelé bráni jako začínající učitelé. V zahraniční literatuře se v tomto případě setkáváme s pojmem *učitel-expert*. Takový učitel pravděpodobně asi nejvíce ovlivňuje charakter edukačního procesu ve školním prostředí, protože působí nejen na děti, ale i jako vzor pro začínajícího učitele. (Průcha, 2002, s. 7)

V oblasti podpory mentor nabízí emocionální, instruktážní, myšlenkovou a institucionální podporu. Jedná se o podporu v těchto oblastech:

- tipy, jak nakládat s časem ve třídě (metody a strategie učení),
- jak plánovat hodiny,
- nápady pro obohacení kurikula,
- nápady pro hodnocení dětí i vlastní evaluaci.

V oblasti formulace výzev mentor nabízí cílené, na základě jasných a měřitelných dat provokující myšlenky a teze, jež motivují učitele k dalšímu zvyšování kvality jeho práce a to prostřednictvím:

- plánování, reflexe vlastní praxe,
- stanovením vzdělávacích cílů a individuálního plánování,
- zaměření na individualizaci učení žáků a zvyšování citlivosti k jejich potřebám,
- zkoumání výsledků dětí a následné hledání fungujících způsobů,
- aktivního zapojení do řešení problémů
- a budování propojení mezi teorií a vlastní praxí učitele. (Šneberger, 2012, s. 7)

Existují určitá kritéria a kompetence, které jsou důležité pro úspěšný program mentoringu, kde je zásadní nalézt vhodné mentory a podpořit v rámci školy také procesní rozvoj tohoto programu.

Určitá kritéria a kompetence, které by měl mít každý mentor, jsou postoje a charakter, odbornost a zkušenosti, komunikační dovednosti a v neposlední řadě také interpersonální dovednosti. (Šneberger, 2012, s. 13-15)

Postoje a charakter zahrnují ochotu stát se vzorem pro ostatní učitele a podporovat je v jejich profesním rozvoji; pevný závazek plnit učitelské povolání; přesvědčení o mentoringu, že právě on zlepšuje výukovou praxi; ochota zastávat se kolegů; zřetelný závazek k celoživotnímu vzdělávání; schopnost reflexe a také schopnost poučení se z chyb; připravenost sdílet informace spolu s nápady se svými kolegy; flexibilitu, houževnatost, otevřenou mysl a vyrovnanost; životní optimismus a pozitivní vztah k životu, práci, rozvoji i lidem; smysl pro humor a důvtip.

Každý mentor by měl mít také určitou **odbornost a zkušenosti**, tzn., že mezi učiteli je mentor považován za výborného učitele; má výbornou znalost pedagogiky a příslušných předmětů; má důvěru ve své pedagogické kompetence; disponuje výbornými dovednostmi v oblasti managementu třídy; nedělá mu potíže přítomnost učitelů na pozorování v jím vedených výchovně vzdělávacích činnostech; udržuje širokou síť odborných kontaktů; chápe strategie a postupy zavedené v rámci školy; pečlivě pozoruje výchovně vzdělávací činnosti; spolupracuje s ostatními učiteli a pracovníky; je ochotný učit se od svých kolegů a inovovat svoji práci.

Komunikační dovednosti znamenají, že mentor zná a používá metody efektivní komunikace; nabízí zpětnou vazbu pozitivním a produktivním způsobem; klade užitečné otázky, jež vybízejí k reflexi a napomáhají porozumění; září zájmem o klienta, pozitivní naladěním, zápal pro učení a další vzdělávání a v komunikaci zachovává důvěrnost a je diskrétní.

Interpersonální dovednosti se pojí se skutečností, že mentor je schopen udržovat profesní vztahy založené na důvěře; vnímá odborné a emoční potřeby učitele; velmi dobře funguje ve spolupráci s příslušníky minorit; je pozorný k citlivým politickým otázkám; navazuje vztahy s ostatními lidmi bez obtíží, je přístupný; nehodnotí ukvapeně, je trpělivý; při komunikaci s druhými lidmi je otevřený, empatický a vstřícný a také umí efektivně využívat čas. (Šneberger, 2012, s. 13-15)

2.4.1 Úzká místa v uvádění začínajícího učitele

Stejně jako začínající učitel, tak i uvádějící učitel se může potýkat s určitými problémy. Petrášová, Prausová a Štěpánek (2014, s. 37) uvádí, že prvním úzkým místem je, zda má mentor dostatek odborných zkušeností, znalostí, lidské zkušenosti, větší rozhled a nadhled a jestli má také schopnost toto všechno předávat dál. Je to velmi důležité, protože není podstatné jen disponovat všemi zkušenostmi, znalostmi apod., ale také umět je předávat ostatním. Druhým úzkým místem je situace, kdy potenciální mentor – ten, kdo disponuje výše uvedenými zkušenostmi aj. – se je bojí předávat, protože by tím mohl přijít o svou dosavadní práci. Tím, že by to vše předal dál někomu mladšímu, riskuje, že mu jeho mladší, rychlejší kolega, může dál tyto nabyté skutečnosti dále rozvíjet, a starší se tak může stát pro organizaci přebytečným.

Základem je budování úcty ke starší generaci. Tím docílíme větší ochoty předávat své dosavadní veškeré zkušenosti, odborné znalosti, větší rozhled a nadhled, kterými začínající

učitelé nedisponují, a nemohou tak vykonávat pedagogickou činnost jako jejich starší kolegové.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část se zabývá mapováním vnímané úrovně výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Tento výzkum je důležitý pro poukázání na úroveň kvality výchovy a vzdělávání v České republice. V oblastech, ve kterých učitelé pocítují určité profesní rezervy, značí nutnost jim v jejich pedagogické práci metodicky pomoci, aby bylo ve výchově a vzdělávání dosaženo co možná nejlepších výsledků.

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je zmapování celkové úrovně vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Metodickou podporou je zde myšleno metodické vedení a pomoc při výkonu pedagogické profese zkušenější kolegyní, popřípadě kolegou. Je zde mapována úroveň kvality výchovně vzdělávacího procesu na úplném počátku pedagogické praxe začínajících učitelů, kdy nebylo možné jim metodickou pomoc poskytovat. Po poskytování metodické podpory (minimálně po 5 měsících pedagogické praxe) bylo u totožných začínajících učitelů provedeno opětovné měření vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu.

Dalším cílem výzkumu je zjistit, zda existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v jednotlivých oblastech, před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování. Jednotlivé oblasti jsme upravili pro podmínky mateřské školy. Jedná se o tyto oblasti:

- *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí,*
- *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí,*
- *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu,*
- *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností,*
- *Profesní rozvoj učitele.*

3.2 Výzkumný problém

Pro náš výzkum byly stanoveny následující výzkumné problémy:

- Jaké je vnímaná úroveň kvality výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování?
- Dochází k posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v období před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování?

3.3 Dílčí výzkumné otázky a hypotézy

Na výzkumné problémy navazují výzkumné otázky spolu s hypotézami.

Jaká je celková úroveň vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů vybraných mateřských škol ve Zlínském kraji?

1. Jaká je celková úroveň výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům?
2. Jaká je celková úroveň výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory učitelům?
3. Jaký je celkový posun vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?

H₁: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Jaká je úroveň vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu v jednotlivých oblastech z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?

- **Oblast 1: Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí**
- 4. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory?
- 5. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* po poskytování metodické podpory?

6. Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?

H₂: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

- **Oblast 2: Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí**

7. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory?
8. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* po poskytování metodické podpory?
9. Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?

H₃: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

- **Oblast 3: Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu**

10. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* před poskytováním metodické podpory?
11. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* po poskytování metodické podpory?
12. Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?

H₄: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

- **Oblast 4: Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností**

13. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* před poskytováním metodické podpory?
14. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* po poskytování metodické podpory?
15. Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*?

H₅: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení a rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

- **Oblast 5: Profesní rozvoj učitele**

16. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory?
17. Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Profesní rozvoj učitele* po poskytování metodické podpory?
18. Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Profesní rozvoj učitele* mateřských škol u učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?

H₆: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

3.4 Pojetí výzkumu

Kvantitativní výzkum byl zvolen jako výzkumná strategie, jelikož cílem práce je zjistit, zda existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v jednotlivých oblastech.

Hodnotící škála umožňuje zmapovat profesní kompetence učitelů mateřských škol, kteří prostřednictvím ní je mohou reflektovat.

Kvantitativní výzkum je vhodný k dosažení výsledku zjišťovaného výzkumného problému, kterým se diplomová práce zabývá.

3.5 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor vychází ze základního souboru, který reprezentují začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji. Jejich celkový počet nelze zjistit z důvodu neexistující evidence začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Je vycházeno z celkového počtu klasických mateřských škol ve Zlínském kraji, kterých je celkem 319 (Vašíčková, 2014). V rámci našeho výzkumu byli osloveni ředitelé všech těchto mateřských škol, které patří mezi klasické mateřské školy nacházející se jak ve městech, tak i na vesnicích. Ředitelé těchto mateřských škol oslovili své podřízené, tedy učitele mateřských škol k tomu, aby spolupracovali na tomto výzkumu.

Výběrový soubor představuje 34 začínajících učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji vybraných dostupným výběrem.

3.5.1 Kritéria výběru výzkumného souboru

Pro výběr respondentů byla rozhodující určitá kritéria, mezi něž patří ochota spolupracovat na tomto výzkumu, délka pedagogické praxe a místo výkonu své práce.

Pro výzkum byl zvolen výzkumný soubor složený ze začínajících učitelů mateřských škol s délkou pedagogické praxe do tří let. Při tomto výběru bylo vycházeno z teoretických východisek. Všichni tito učitelé vykonávají svou profesi v klasických mateřských školách ve Zlínském kraji. Důvodem této volby je záměr návaznosti této práce na projekt Interní grantové agentury (IGA).

3.5.2 Charakteristika výběrového souboru

Výběrový soubor činí 34 začínajících učitelek mateřských škol ve Zlínském kraji, které mají délku pedagogické praxe 5 až 25 měsíců. Rozložení učitelů vzhledem k délce praxe shrnuje následující graf:



Obrázek 2: Délka pedagogické praxe respondentů

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že největší počet učitelů mateřských škol tvoří respondenti s délkou pedagogické praxe 5 měsíců, čili učitelé, kteří započali svou pedagogickou praxi v září roku 2014. Jedná se o 17 učitelek mateřských škol. Celkem 9 učitelek, které se zúčastnily našeho výzkumu, učí v mateřské škole po dobu 25 měsíců, tudíž započali výkon své profese v září roku 2012. V září roku 2013 začalo vykonávat profesi učitelky mateřské školy celkem 6 respondentů, tudíž pracují v mateřské škole souhrnně 15 měsíců. Výjimku v rámci tohoto výzkumu tvoří dvě učitelky, které mají atypickou délku své pedagogické praxe. Jedna pracuje v mateřské škole po dobu 13 měsíců, druhá po dobu 21 měsíců, nezapočali tudíž svou profesi na začátku školního roku, ale v jeho průběhu. Důležité je dodat, že délka pedagogické praxe je v rámci praktické části této diplomové práce počítána kromě prázdnin, tudíž jsme mezi délkou pedagogické praxe nezapočítali měsíce červenec a srpen.

Věk respondentů se pohybuje od 19 do 32 let. Všichni respondenti pracují v klasické mateřské škole umístěné ve městě nebo na vesnici s odlišným počtem tříd, ve kterých probíhají výchovně vzdělávací činnosti. Více učitelek pracuje v mateřské škole umístěné ve městě. Do výzkumu se zapojili učitelé pracující v homogenních i heterogenních třídách.

Rozložení zúčastněných učitelek můžeme shrnout tak, že více zúčastněných učitelek pracuje v heterogenní třídě mateřské školy. Celkem se jedná o 20 učitelek.

Účastníci získali kvalifikaci učitele mateřské školy dle zákona č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ukončením studia na střední odborné škole, vysoké škole nebo si kvalifikaci teprve doplňují. Nejvíce zúčastněných učitelek, celkem 18, má vysokoškolskou kvalifikaci, kterou získaly v bakalářském nebo magisterském studijním programu. Středoškolským vzděláním disponuje 14 učitelek. Dvě učitelky si v současné době odbornou kvalifikaci doplňují.

3.6 Technika výzkumu

V rámci výzkumného šetření bylo zvoleno dotazníkové šetření formou sebehodnotících škál (viz příloha P1) vytvořených v rámci řešení projektu IGA (Hrbáčková a Suchánková, 2013). Tento evaluační nástroj měří efektivitu mentoringu v praxi základních a středních škol. Je tedy primárně určen pro tyto stupně vzdělávání, a proto jsme ho adaptovali na prostředí mateřské školy. Indikátorem efektivit je hodnocení kvality výchovně vzdělávacího procesu, a tedy kompetencí kvalitní pedagogické praxe. Evaluační nástroje jsou sestrojeny tak, aby postihovaly více aspektů výchovně vzdělávací činnosti učitele mateřské školy.

Nástroje evaluace vycházejí z národních a mezinárodních standardů kvality, mezi které patří např. Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT (2007), Mezinárodních ISSA standardů (2002), Rámce profesních kvalit učitele (2012), ISSA'S Definition of Quality Pedagogy: Competent Educators of the 21st Century (2010), z výstupů národního programu Cesta ke kvalitě (2008) a z definovaných kompetencí profesní praxe (Šneberger, 2012). (Suchánková a Hrbáčková, 2013)

Každá oblast je zakomponována ve specifických výzkumných otázkách. V tomto výzkumu jsou zkoumány činnosti v těchto oblastech:

- *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí,*
- *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí,*
- *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu,*
- *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*

- a *Profesní rozvoj učitele*.

3.6.1 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem pro tento výzkum byla sebehodnotící škála, kde respondenti zaznamenávali na dvou sebehodnotících škálách hodnoty v rozmezí 1 až 10, kdy číslo 1 značilo nejmenší souhlas s daným tvrzením a číslo 10 absolutní souhlas. První část škál vztahující se k úplnému počátku pedagogické praxe, vyplňovali respondenti v prvním měsíci (zpravidla v září) v profesi učitele mateřské školy. Druhá část škál se vztahuje k době, kdy respondenti v mateřské škole nějakou dobu působí, a to 5 až 25 měsíců. Při vyplňování druhé části škál bylo nutné zohlednit působení metodického působení své kolegyně či kolegy a podle toho sebehodnotící dotazník vyplnit. V případě, že se učitelé mateřských škol domnívali, že jim jejich kolegyně nebo kolega v některém bodu v jejich výchovně vzdělávací činnosti nepomohl, vyznačovali v září i v lednu stejná čísla.

Cílem výzkumu je také zmapovat, které oblasti a činnosti v rámci své výchovně vzdělávací činnosti vnímají učitelé mateřských škol jako ty, ve kterých došlo k významnému rozdílu. Posouzení je subjektivní, tudíž záleží na míře otevřenosti respondentů, jejich uvědomění si sebe sama a s tím spojených vlastních kvalit a ochoty je bez ostychu zaznačit. Je zjišťována skutečná míra výskytu určitých činností, nikoli to, jaký by měl učitel být nebo co by chtěl v rámci výchovně vzdělávacích činností realizovat.

Vyhodnocení sebehodnotících škál slouží k zodpovězení na výzkumné otázky, a také přijmutí nebo odmítnutí nulové hypotézy ve prospěch alternativní. Dotazníkové šetření tohoto výzkumu mělo podobu pre-testu a post-testu.

Ve všech původních oblastech evaluačního nástroje určeného pro základní a střední školy byly změněny jejich původní názvy. Tato skutečnost souvisí se změnou základních pojmů, které se v sebehodnotících škálách nacházejí. Konkrétně jsme namísto *žáků* použili termín *děti*, protože veškerá legislativa a současná odborná literatura hovoří o dítěti předškolního věku, nikoliv o žáku. Dále ve všech oblastech byl nahrazen pojem *výuka* pojmem *výchovně vzdělávací proces*, protože pojem *výuka* se vztahuje k učebním aktivitám žáků. Tento pojem bývá často nahrazován pojmem vyučování (Nelešovská a Spáčilová, 2005, s. 54). Jelikož v prostředí mateřské školy nejde o vyučování, bylo nutné tento pojem nahradit jiným, který by zahrnoval výchovu i vzdělávání, které jsou realizovány při všech činnostech v předškolním vzdělávání.

V neposlední řadě byly také změněny počty položek v jednotlivých oblastech. Důvodem byla jejich původní orientace na žáky základních a středních škol. V některých případech byla položka vymazána, jindy poupravena nebo nahrazena jinou proto, aby se zvolený výzkumný nástroj co možná nejvíce vztahoval k podmínkám mateřské školy.

3.6.1.1 Odkaz na dílčí otázky

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 byla získána vyhodnocením dat ze všech hodnotících škál ve všech jejich oblastech, hodnocené začínajícími učiteli mateřských škol v prvním měsíci, kdy působili v dané profesi. Tudíž vyhodnocením vždy první škály z úplně všech bodů sebehodnotící škály.

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 2 byl proveden stejný postup jako u výzkumné otázky č. 1, ale s tím rozdílem, že se budou vyhodnocovat data z druhé škály, tj. zhodnocení učitelů s délkou praxe 5 až 25 měsíců.

Na výzkumnou otázku č. 3 bude získána odpověď vyhodnocením dat obou škál, tj. škál zodpovězených začínajícími učitelkami mateřských škol na počátku jejich pedagogické praxe a po výše uvedené době.

Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 4 – 6 bude vyhodnocena první část sebehodnotící škály s názvem *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí*, která se skládá z 19 položek. Aby bylo možné získat odpovědi na výzkumné otázky č. 7 – 9, bylo nutné zpracovat data z druhé části sebehodnotící škály, čili *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí*, která má 18 položek s dvěma podotázkami. Na výzkumné otázky č. 10 – 12 byla získána odpověď po zpracování odpovědí třetí části naší sebehodnotící škály, jenž se nazývá *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu*, mající 20 položek. Pro zodpovězení následujících výzkumných otázek s č. 13 – 15 bylo třeba zpracovat odpovědi ze čtvrté části výše uvedené škály. Tato oblast byla pojmenovaná *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* a má 20 položek. Na výzkumné otázky č. 16 – 18 bylo odpovězeno po zpracování dat poslední výzkumné oblasti. Jedná se o oblast *Profesního rozvoje učitele*, která se skládá ze 14 položek.

3.7 Způsob zpracování dat

Na začátku této podkapitoly jsou uvedeny operacionalizace s proměnnými, kde jsou popisovány závisle a nezávisle proměnné, které byly dále kategorizovány. Následně je popisován způsob zpracování dat a ověřování hypotéz. Na základě typů proměnných jsou pak uváděny zvolené statistické metody.

3.7.1 Operacionalizace proměnných

H₁: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Závisle proměnnou je vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu, která představuje průměrnou hodnotu odpovědí na všechny položky v sebehodnotících škálách všech výše zmíněných oblastí, která je posuzována z pohledu učitelů mateřských škol. Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu představuje úroveň, jakou učitelé mateřských škol hodnotí své výchovně vzdělávací činnosti v této oblasti.

Nezávisle proměnnou je v tomto případě doba, která představuje úplný počátek pedagogické praxe (1. měsíc) a po absolvování pedagogické praxe (5 až 25 měsíců). Kvalita výchovně vzdělávací činnosti je proměnnou metrickou a doba je proměnnou ordinální.

H₂: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Plánování výuky a hodnocení práce dětí* je závisle proměnnou a představuje průměrnou hodnotu odpovědí na položky (1 – 19) v první části sebehodnotících škál se stejnojmenným názvem. Vnímaná kvalita výchovně vzdělávací činnosti představuje úroveň, jakou učitelé mateřských škol hodnotí své výchovně vzdělávací činnosti v této oblasti. Jedná se o závisle proměnnou.

Doba před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování je metrickou proměnnou, protože měření probíhalo dvakrát. Nejdříve na počátku pedagogické praxe učitelů mateřských škol a absolvování pedagogické praxe.

H₃: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí před poskytováním metodické podpory učitelům mateřských škol a po jejím poskytování.*

Závisle proměnnou je vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Výukové strategie a rozvoj učení dětí*, která označuje průměrnou hodnotu odpovědí na položky č. 1 až 18 (20) v druhé části sebehodnotících škál, jenž má stejný název jako výše zmiňovaná oblast. Jedná se o metrickou proměnnou. Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu určuje úroveň, jakou učitelé mateřských škol hodnotí své výchovně vzdělávací činnosti v této oblasti.

Nezávisle proměnnou je zde opět doba, jako je tomu i v předešlých případech, tudíž se jedná o proměnnou ordinální.

H₄: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu před poskytováním metodické podpory učitelům mateřských škol a po jejím poskytování.*

Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti* představuje průměrnou hodnotu odpovědí na položky v třetí části sebehodnotících škál, označené čísly 1 až 20. Opět se jedná o metrickou proměnnou. Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu představuje úroveň, jakou učitelé mateřských škol hodnotí své výchovně vzdělávací činnosti v této oblasti.

Doba, kdy je škála vyplňována je ordinální hodnota, protože probíhalo měření před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování.

H₅: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení a rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností před poskytováním metodické podpory učitelům mateřských škol a po jejím poskytování.*

Závisle proměnná je vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení a rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*, která označuje průměrnou hodnotu odpovědí na položky 1 až 20 v oblasti sebehodnotící

škály s názvem *Rozvoj mateřské školy, zapojení a rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*. Jedná se zde o metrickou proměnnou. V této oblasti nám vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu představuje úroveň, jakou učitelé mateřských škol hodnotí své výchovně vzdělávací činnosti v této oblasti.

Doba měření je opět metrickou proměnnou.

H₆: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům mateřských škol a po jejím poskytování.

Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Profesní rozvoj učitele* je průměrnou hodnotou odpovědí na položky č. 1 až 14 v páté oblasti sebehodnotících škál a jedná se o závisle proměnnou. Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu představuje úroveň, jakou učitelé mateřských škol hodnotí své výchovně vzdělávací činnosti v této oblasti.

Metrickou proměnnou je opět doba měření, která zůstala v rámci celého výzkumu nezměněna.

3.7.2 Zpracování dat

Po sběru dat následovalo jejich přepisování do tabulky v aplikaci Microsoft Office Excel. Hodnoty na škálách od 1 do 10 byly zapsány pro každého respondenta v jednotlivých bodech každé oblasti zvlášť. Se získanými daty jsme dále pracovali v této aplikaci a následně také v programu STATISTICA 12 CZ.

Data získaná vyhodnocením sebehodnotících škál, jsou vyhodnocena popisnou statistikou, která nám formou tabulek odpoví na popisné výzkumné otázky. Pro testování hypotéz byly využity statistické metody:

Pro ověření hypotézy všech hypotéz (H₁ – H₆) byl na základě typů proměnných, která jsou metrická a ordinální, zvolen párový t-test, což je statistický test významnosti, který je možno použít v našem případě, kdy opakovaně měříme u téže skupiny osob určitou proměnnou a chceme rozhodnout, zda mezi výsledky dvou měření jsou statisticky významné rozdíly. (Chráska, 2007, 129-130) Měření proběhlo za stejných podmínek.

4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V rámci této kapitoly jsou interpretovány výsledky tohoto výzkumného šetření. Nejdříve jsou uvedeny výsledky celkové vnímané úrovně kvality výchovně vzdělávacího procesu a v další podkapitole jsou shrnuty výsledky týkající se výsledků výzkumného šetření v rámci jednotlivých oblastí. Na závěr jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření.

4.1 Výsledky celkové vnímané úrovně kvality výchovně vzdělávacího procesu

V této podkapitole jsou interpretovány celkové výsledky výzkumného šetření v rámci všech oblastí. Jsou zde uvedeny výsledky celkové vnímané úrovně kvality výchovně vzdělávacího procesu. V rámci interpretace výsledků je vždy postupováno podle řazení výzkumných otázek a hypotéz (viz kapitola 3.3).

Nejdříve je uvedena tabulka s celkovými průměrnými hodnotami v rámci jednotlivých oblastí v rámci pre-testu a post-testu, což shrnuje níže uvedená tabulka. Dále v této tabulce můžeme nalézt celkový průměrný posun vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Výsledky jednotlivých oblastí jsou dále interpretovány v podkapitole 4.2.

Tabulka 3: Celková vnímaná úroveň výchovně vzdělávacího procesu

Oblast	Celkový průměr za:		Celkový posun
	Pre-test	Post-test	
1.	6,110	7,302	1,192
2.	7,469	8,462	0,993
3.	7,938	8,810	0,872
4.	5,990	7,132	1,142
5.	6,630	7,498	0,868
Celkový průměr všech hodnot	6,827	7,841	1,013

Výzkumná otázka č. 1: „Jaká je celková úroveň výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům?“

Celková průměrná hodnota za období září ve všech oblastech činí 6,827, jenž nám napovídá, že **celková úroveň výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům je mírně nad průměrem.**

Výzkumná otázka č. 2: „Jaká je celková úroveň výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory učitelům?“

Celkovou úroveň výchovně vzdělávacího procesu značí hodnota 7,841. Tato hodnota říká, že **celková úroveň výchovně vzdělávacího procesu z pohledu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory je nadprůměrná.**

Z výše uvedené tabulky dále vyplývá, že nejvyšší úroveň výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytnutím metodické podpory učitelům je v oblasti č. 3 - *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí*, ve které se učitelé průměrně ohodnotili číslem 7,938. Naopak nejnižší úroveň u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytnutí metodické podpory učitelům je v oblasti č. 4 - *Rozvoj mateřské školy, zapojení a rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*, jelikož svou výchovně vzdělávací činnost zhodnotili průměrnou bodovou hodnotou 5,590.

Největší posun ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji dle tabulky 3 nastal v oblasti 1 – *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* (1,192). O něco menší posun (1,143) nastal v rámci oblasti 4 - *Rozvoj mateřské školy, zapojení a rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*. Nejmenší posun výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji nastal v oblasti 3 – *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* (0,872) a v oblasti 5 - *Profesní rozvoj učitele* (0,868).

Výzkumná otázka č. 3: „Jaký je celkový posun vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?“

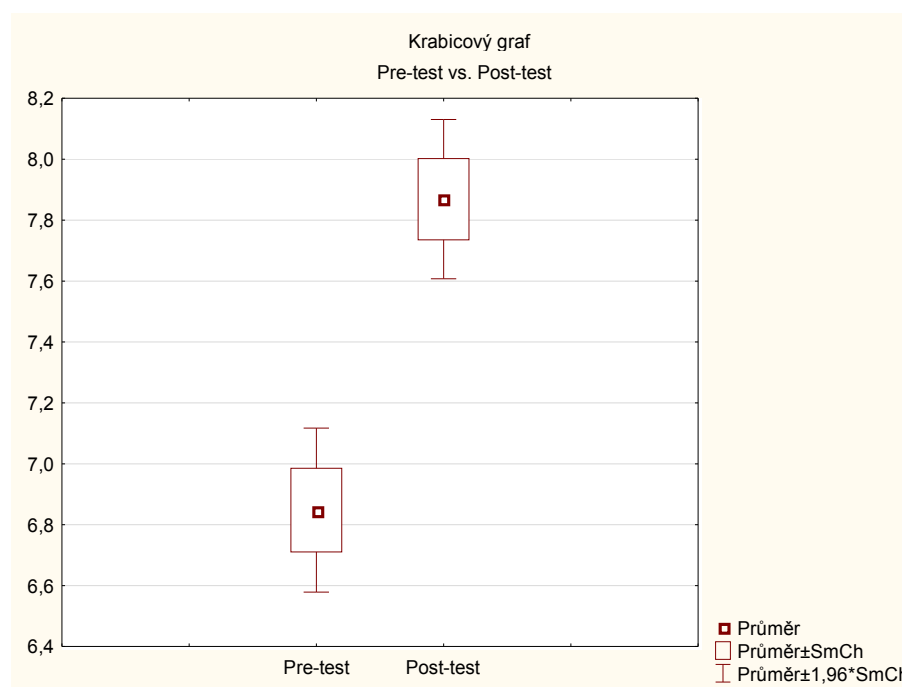
Celková průměrná hodnota v pre-testu činí 6, 827 a v post-test 7,841. **Celkový posun vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji je 1,013, což vypovídá o skutečnosti, že se učitelé díky metodické podpoře svých kolegů ve výchovně vzdělávací činnosti zlepšili.** Z výsledků vyplývá, že metodická podpora u začínajících učitelů mateřských škol bývá realizována a je efektivní.

H₁: Předpokládáme, že existuje významný rozdíl ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování.

Z níže uvedené tabulky, ve které můžeme nalézt p hodnotu, vyplývá, že existuje významný rozdíl ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji ($p=0,000$; $p<0,05$). Je tudíž přijímána alternativní hypotéza. Z výsledků tedy vyplývá, že **existuje významný rozdíl ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování.**

Tabulka 4: Posun v celkové vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (Celková vnímaná úroveň kvality výchovně vzděl. procesu) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < 0,5000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Post-test	7,868754	1,286390						
Pre-test	6,847881	1,323974	93	1,020873	0,358612	27,45288	92	0,00



Obrázek 3: Krabicový graf: Posun v celkové vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu

4.2 Výsledky výzkumného šetření v rámci jednotlivých oblastí

V této podkapitole jsou interpretovány výsledky výzkumného šetření v rámci jednotlivých oblastí. V každé oblasti je možné nalézt celkem dvě tabulky, první shrnuje průměrné hodnoty v rámci jednotlivých tvrzení a také celkové průměrné hodnoty za celou oblast v pre-testu a post-testu. Především v ní nalezneme průměrný posun ve vnímané úrovni výchovně vzdělávacího procesu v rámci jednotlivých tvrzení a také celkový průměr posunu výchovně vzdělávacího procesu za danou oblast. Dále tato tabulka ukazuje průměrné hodnoty, které si respondenti přiřadili v rámci jednotlivých tvrzení. Také v ní můžeme nalézt rozptyl a směrodatnou odchylku.

V každé podkapitole přijímáme alternativní hypotézu. Činíme tak na základě p hodnoty, jež jsme získali díky programu STATISTICA 12 CZ. V rámci všech oblastí používáme v tomto programu párový t-test a následně uvádíme krabicové grafy.

4.2.1 Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí

V rámci této podkapitoly jsou interpretovány výsledky tohoto výzkumu pro oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí*. Jsou tak zodpovězeny odpovědi na výzkumné otázky č. 4, 5 a 6. Pro zodpovězení těchto výzkumných otázek je uváděna následující tabulka:

Tabulka 5: *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí*

OBLAST 1						
	Tvrzení	pre-test/ post-test	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Posun
1.	Vedu si individuální záznamy o průběhu a výsledcích každého dítěte	pre-test	6,824	8,695	2,949	1,235
		post-test	8,059	5,512	2,348	
2.	Při každé činnosti vyhodnocuji míru dosažení osobního maxima každého dítěte a podle toho plánuji další činnost.	pre-test	5,294	7,426	2,725	1,735
		post-test	7,029	6,211	2,492	
3.	Při hodnocení se zaměřuji na individuální pokrok dítěte spíše než na jeho srovnání s ostatními dětmi.	pre-test	6,676	5,862	2,421	1,000
		post-test	7,676	4,892	2,212	
4.	Používám slovní hodnocení spíše než jiné formy hodnocení (obrázky, razítka apod).	pre-test	7,735	4,988	2,233	0,794
		post-test	8,529	2,681	1,637	
5.	Pracuji s portfoliem dítěte.	pre-test	6,441	8,557	2,925	1,471
		post-test	7,912	5,295	2,301	

6.	Pravidelně informuju každé dítě o jeho silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohlo pro zlepšení udělat.	pre-test	6,088	7,053	2,656	1,265
		post-test	7,353	6,538	2,557	
7.	Plánuji činnosti pro různé typy dětí.	pre-test	7,824	4,756	2,181	1,118
		post-test	8,941	2,118	1,455	
8.	Pro každé dítě vedu plán individuálního rozvoje.	pre-test	4,794	10,593	3,255	0,706
		post-test	5,500	10,924	3,305	
9.	Plánuji navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních dětí ve třídě.	pre-test	5,618	11,152	3,340	1,618
		post-test	7,235	9,216	3,036	
10.	Výchovně vzdělávací činnosti plánuji a vyhodnocuji ve spolupráci s dětmi.	pre-test	5,765	8,549	2,924	1,676
		post-test	7,441	5,527	2,351	
11.	Promyslím, jak zohlednit individualitu každého dítěte a jeho tempo.	pre-test	7,706	5,850	2,419	0,971
		post-test	8,676	2,710	1,646	
12.	Při plánování výchovně vzdělávací činnosti zařazuji témata a činnosti, které navrhly samy děti.	pre-test	5,912	7,780	2,789	1,441
		post-test	7,353	4,963	2,228	
13.	Při plánování se zaměřuji na to, aby měly děti možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost.	pre-test	7,971	3,848	1,962	1,088
		post-test	9,059	1,330	1,153	
14.	Vedu si seznam aktivizujících metod (např. metod kritického myšlení).	pre-test	3,706	8,699	2,949	0,500
		post-test	4,206	9,502	3,082	
15.	Vedu děti k tomu, aby formulovaly očekávání od vlastní práce.	pre-test	4,882	8,592	2,931	1,176
		post-test	6,059	9,148	3,025	
16.	Umožňuji dětem podílet se na tvorbě kritérií hodnocení.	pre-test	5,382	7,819	2,796	1,059
		post-test	6,441	7,951	2,820	
17.	Vedu děti k tomu, aby se vyjadřovaly k práci a chování ostatních.	pre-test	7,088	5,234	2,288	1,294
		post-test	8,382	3,455	1,859	
18.	Získávám od rodičů informace o jejich očekáváních týkající se jejich dětí a zpracovávám je do individuálních vzdělávacích plánů.	pre-test	4,824	7,665	2,769	1,294
		post-test	6,118	8,774	2,962	
19.	Do plánování a hodnocení vzdělávání zapojuji další osoby (kolegy, rodiče, další odborníky).	pre-test	5,559	7,587	2,755	1,206
		post-test	6,765	8,307	2,882	
Celkový průměrný posun v této oblasti						1,192
Celková průměrná hodnota v pre-testu						6,110
Celková průměrná hodnota v post-testu						7,302

Výzkumná otázka č. 4: „Jak začínající učitelé mateřských škol hodnotí oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory?“

V rámci celkového hodnocení v oblasti č. 1 je průměrná hodnota v pre-testu vyčíslena hodnotou 6,110. **Tato hodnota napovídá, že začínajících učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům o něco lépe než je průměr.**

Výzkumná otázka č. 5: „Jak začínající učitelé mateřských škol hodnotí oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* po poskytování metodické podpory?“

Celková průměrná hodnota v post-testu je vyčíslena na 7,302. Číslo nám říká, **že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* po poskytování metodické podpory učitelům lépe než před jejím poskytováním – nadprůměrně.**

Z tabulky dále vyplývá, že si nejvyšší průměrné hodnocení v pre-testu respondenti přiřadili v tvrzení č. 13 (7,971). Můžeme tedy říci, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejlépe cítí v tvrzení: „při plánování se zaměřuji na to, aby měly děti možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost“.

Naopak nejmenší průměrné hodnoty si respondenti přiřadili v rámci tvrzení č. 14. Znamená to, že v rámci této oblasti se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejhůře cítí ve vedení si seznamů aktivizujících metod.

Tabulka 5 dále napovídá, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory vnímají, že se při plánování nejvíce zaměřují na to, aby měly děti možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou činnost (tvrzení č. 13), v rámci které si přiřadili průměrnou hodnotu 7,971.

Začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory učitelům vnímají tvrzení č. 14 jako část své práce, ve které si nejsou příliš jisti. Jedná

se o vedení si seznamu aktivizujících metod (stejně jako před poskytováním metodické podpory). V rámci tohoto tvrzení byla v post-testu naměřena průměrná hodnota 4,206.

Největší variabilita v odpovědích můžeme zjistit ze sloupce s názvem *rozptyl*, kde se respondenti nejvíce v odpovědích neshodovali a odpovídali různě, což můžeme říci u tvrzení 9 (pre-test i post-test). Zúčastnění začínající učitelé se nejvíce rozcházejí v realizaci tvorby plánu individuálního rozvoje dětí a v plánování specifických činností pro jednoho či více konkrétních dětí ve třídě.

Oproti tomu, nejvíce respondentů odpovídalo podobně v rámci tvrzení č. 13 (pre-test i post-test), kdy se při plánování zaměřují na to, aby děti měly možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou činnost.

Výzkumná otázka č. 6: „Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?“

Průměrný maximální posun nastal v tvrzení 2. Průměrný minimální posun naopak nastal v rámci tvrzení č. 14. **Celkový posun ve vnímané úrovni oblasti *Plánování a hodnocení práce dětí* u začínajících učitelů mateřských škol je 1,192, z čehož vyplývá, že celkový posun učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v rámci této oblasti je průměrně téměř o dvě hodnoty na naší škále.**

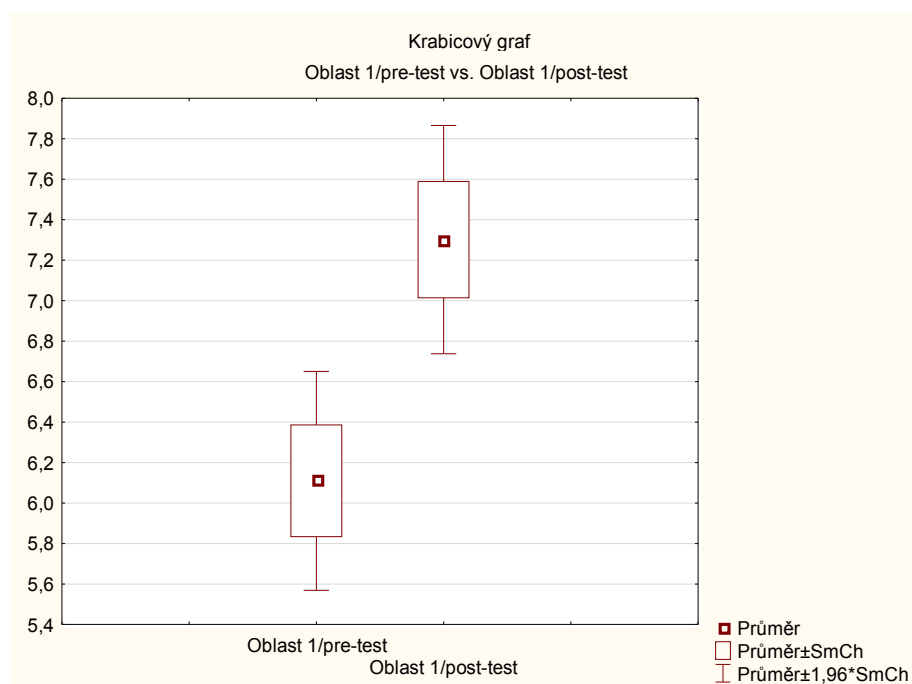
H₂: Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Z výsledků níže uvedené tabulky vyplývá, že v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování existuje významný rozdíl ($p=0,000$; $p<0,05$). Byla tedy přijata alternativní hypotéza. **Existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Plánování výchovně vzdělávacího***

procesu a hodnocení práce dětí před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Tabulka 6: Posun v oblasti Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (<i>Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení ...</i>) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < 0,5000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Oblast 1/post-test	7,301858	1,254666						
Oblast 1/pre-test	6,109907	1,203163	19	1,191950	0,322543	16,10822	18	0,000000



Obrázek 4: Krabicový graf: Posun v oblasti Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí

4.2.2 Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí

V této oblasti byly taktéž zvoleny 3 výzkumné otázky. Odpovědi na výzkumné otázky č. 7 a 8 lze vyčíst z níže uvedené tabulky:

Tabulka 7: Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí

OBLAST 2						
Tvrzení		pre-test/ post-test	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Posun
1.	Děti seznamují s tím, co se mají naučit.	pre-test	7,794	5,926	2,434	0,824
		pos-test	8,618	3,698	1,923	
2.	V případě potřeby měním plán výchovně vzdělávací činnosti a přizpůsobuji ho aktuálním možnostem dětí.	pre-test	8,647	4,841	2,200	0,647
		pos-test	9,294	1,547	1,244	
3.	Uplatňuji odpovídající metody a formy práce dle RVP PV: a) metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi,	pre-test	8,471	3,772	1,942	0,735
		pos-test	9,206	1,562	1,250	
	b) situační učení,	pre-test	7,941	4,542	2,131	0,676
		pos-test	8,618	2,971	1,724	
	c) spontánní sociální učení.	pre-test	8,382	3,880	1,970	0,618
		pos-test	9,000	1,939	1,393	
4.	Předkládám dětem problémy k řešení.	pre-test	7,471	5,105	2,259	1,059
		pos-test	8,529	3,469	1,862	
5.	Vedu si záznamy o individuálních potřebách, zájmech dítěte a jeho možnostech.	pre-test	6,059	8,602	2,933	1,294
		pos-test	7,353	7,144	2,673	
6.	Zadávám učivo různé náročnosti (obsahu, rozsahu, úrovně a času potřebného ke splnění).	pre-test	7,794	4,350	2,086	0,676
		pos-test	8,471	3,651	1,911	
7.	Pracuji s kritérii hodnocení (podle možností každého dítěte).	pre-test	6,941	7,087	2,662	0,971
		pos-test	7,912	4,204	2,050	
8.	Každému dítěti nabízím jiné metody a formy výchovně vzdělávací činnosti s ohledem na to, jakým způsobem poznává svět (jaký je jeho učební styl).	pre-test	5,882	7,198	2,683	1,294
		pos-test	7,176	6,392	2,528	
9.	Při činnostech beru v úvahu různé tempo dětí a nabízím jim dostatek	pre-test	8,059	5,451	2,335	1,118

	času k jejich řešení.	pos-test	9,176	1,422	1,193	
10.	Dávám dětem v průběhu celého dne stráveného v mateřské škole možnost volby a vedu je k porozumění, že každá volba má své důsledky.	pre-test	8,059	4,602	2,145	0,824
		pos-test	8,882	2,592	1,610	
11.	V průběhu dne realizuji činnosti, které navrhly samy děti.	pre-test	7,059	4,360	2,088	1,235
		pos-test	8,294	2,335	1,528	
12.	Preferuji činnostní (zkušenostní) učení dětí před sdělováním hotových poznatků a frontální formou vzdělávání.	pre-test	7,324	7,135	2,671	1,176
		pos-test	8,500	3,955	1,989	
13.	Organizuji výchovně vzdělávací činnosti v různých seskupeních (dvojice, menší či větší skupiny) tak, aby se děti dívaly na problém z různých úhlů pohledu, sdílely poznatky, myšlenky a názory.	pre-test	7,029	5,605	2,368	1,382
		pos-test	8,412	3,886	1,971	
14.	Každému dítěti dávám prostor, aby vyjádřilo, jak se cítí, co zažilo, co se mu daří.	pre-test	8,353	4,902	2,214	0,735
		pos-test	9,088	2,204	1,485	
15.	Umožňuji dětem plánovat, čeho chtějí dosáhnout.	pre-test	6,559	6,496	2,549	1,000
		pos-test	7,559	4,678	2,163	
16.	Vedu děti k tomu, aby svou práci hodnotily samy.	pre-test	7,294	5,487	2,342	1,118
		pos-test	8,412	3,219	1,794	
17.	Při řešení konfliktní situace považuji dítě za partnera, který by měl přijít s návrhem, jak konflikt vyřešit.	pre-test	6,735	7,898	2,810	1,382
		pos-test	8,118	4,774	2,185	
18.	V emočně vypjatých situacích dávám najevo zájem a přijetí, snahu o porozumění, namísto poskytování rad.	pre-test	7,529	5,893	2,428	1,088
		pos-test	8,618	4,001	2,000	
Celkový průměrný posun v této oblasti						0,993
Celková průměrná hodnota v pre-testu						7,469
Celková průměrná hodnota v post-testu						8,462

Výzkumná otázka č. 7: „Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům?“

V rámci celkového hodnocení v oblasti č. 2 byly změřeny průměrné hodnoty v pre-testu, které jsou vyčísleny průměrnou hodnotou 7,469. **Tato hodnota napovídá, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům nadprůměrně.**

Výzkumná otázka č. 8: „Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* po poskytování metodické podpory učitelům?“

Celková průměrná hodnota v post-testu je vyčíslena průměrnou hodnotou 8,462. Číslo napovídá, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* po poskytování metodické podpory učitelům lépe než před jejím poskytováním, hodnotí ji tedy více než nadprůměrně.

Z tabulky 7 dále vyplývá, že si nejvyšší průměrné hodnocení za období září respondenti přiřadili v tvrzení č. 2 (8,347). Z toho vyplývá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům v případě potřeby mění plán výchovně vzdělávací činnosti a přizpůsobují ho aktuálním možnostem dětí.

Naopak nejmenší průměrné hodnoty v pre-testu si respondenti přiřadili v rámci tvrzení č. 8 (5,882). Znamená to, že v rámci této oblasti se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejméně věnují tomu, že každému dítěti nabízí jiné metody a formy výchovně vzdělávací činnosti s ohledem na to, jakým způsobem každé dítě poznává svět (jaký je jeho učební styl).

Tabulka dále napovídá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory nejlépe cítí v oblasti položky č. 2 s průměrnou hodnotou 8,647. Učitelé tak v případě potřeby mění plán výchovně vzdělávací činnosti a přizpůsobují ho aktuálním možnostem dětí.

Začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory učitelům vnímají tvrzení 8 tak, že se nejhůře cítí (7,176) při nabízení jiných metod a forem výchovně vzdělávací činnosti s ohledem na to, jakým způsobem dítě poznává svět.

Největší variabilitu v odpovědích lze nalézt u tvrzení 5 (pre-test i post-test). Zúčastnění začínající učitelé se nejvíce rozcházejí ve vedení si záznamů o individuálních potřebách, zájmech dítěte a jeho možnostech.

Oproti tomu, nejvíce respondentů odpovídalo podobně v pre-testu v rámci tvrzení 3a) a v post-testu u tvrzení 9. Před poskytováním metodické podpory se začínající učitelé mateřských škol nejvíce rozcházejí v uplatňování metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi. Po poskytování metodické podpory se začínající učitelé mateřských školy ve Zlínském kraji nejvíce neshodují v tvrzení, že při činnostech berou v úvahu různé tempo dětí a nabízí jim dostatek času k jejich řešení.

Výzkumná otázka č. 9: „Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?“

Průměrný maximální posun nastal v tvrzení 13 a 17. Průměrný minimální posun naopak nastal v rámci tvrzení č. 3c). **Celkový posun ve vnímané úrovni v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* je vyčíslen na 0,993, z čehož vyplývá, že celkový posun u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v rámci této oblasti je průměrně téměř o jednu hodnotu na naší škále.**

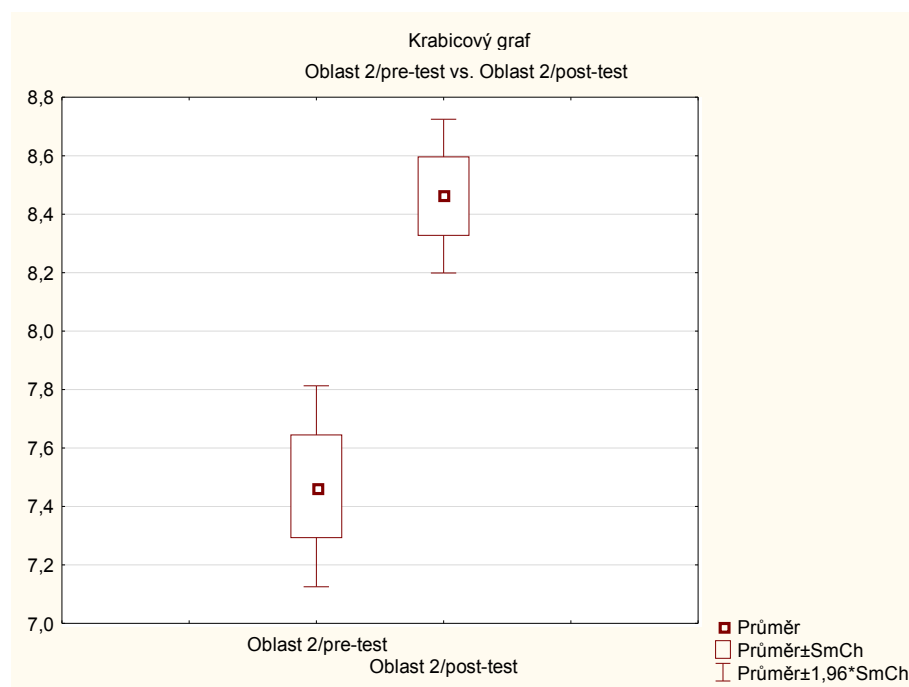
H₃: Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Z výsledků tabulky vyplývá, že v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory začínajícím učitelům a po jejím poskytování existuje významný rozdíl ($p=0,000$; $p<0,05$). Byla tedy přijata alternativní hypotéza. **Existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských**

škola ve Zlínském kraji v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování

*Tabulka 8: Posun v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí**

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (<i>Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí</i>) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < 0,5000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Oblast 2/post-test	8,461765	0,600272						
Oblast 2/pre-test	7,469118	0,784889	20	0,992647	0,258858	17,14939	19	0,000000



*Obrázek 5: Krabicový graf: Posun v oblasti *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí**

4.2.3 Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu

V této oblasti jsou taktéž uváděny odpovědi na 3 výzkumné otázky, které jsou blíže popsány níže. Následující tabulka ukazuje, jak učitelé mateřských škol vnímají oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu*.

Tabulka 9: *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu*

OBLAST 3						
Tvrzení		pre-test/ post-test	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Posun
1.	Průběžně zjišťuji informace o každém dítěti a jeho potřebách (týkající se také života mimo mateřskou školu).	pre-test	7,176	6,998	2,645	1,118
		post-test	8,294	3,184	1,784	
2.	Respektuji, že každé dítě dosahuje jiné maximální úrovně, a proto se nesnažím o vyrovnání výkonů mezi dětmi.	pre-test	7,941	4,602	2,145	0,706
		post-test	8,647	3,447	1,857	
3.	Výchovně vzdělávací činnosti přizpůsobuji individuálním potřebám a zájmům dětí, např. v typu, obtížnosti a zaměření úkolu.	pre-test	8,029	3,545	1,883	0,912
		post-test	8,941	2,360	1,536	
4.	Vítám integraci dětí různých ras, etnického původu, náboženského vyznání, rodinného zázemí, socioekonomické úrovně a kultur (spíše než jejich zařazení do speciálních škol).	pre-test	7,353	6,114	2,473	0,324
		post-test	7,676	5,680	2,383	
5.	Povzbuzuji děti, aby vyjadřovaly své zážitky, myšlenky, pocity a názory a zdůvodňovaly je.	pre-test	8,235	5,398	2,323	1,000
		post-test	9,235	1,458	1,208	
6.	Poskytuji dětem dostatek času na přemýšlení a odpověď.	pre-test	8,000	4,000	2,000	0,706
		post-test	8,706	1,668	1,292	
7.	Povzbuzuji děti ke kladení otázek a oceňuji chuť se ptát.	pre-test	8,088	4,507	2,123	0,912
		post-test	9,000	1,758	1,326	
8.	Zapojuji děti do rozhodování a umožňuji jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají (odpovědnost za vlastní učení, za důsledky jejich chování).	pre-test	7,559	3,648	1,910	1,147
		post-test	8,706	1,971	1,404	
9.	Vytvářím situace, ve kterých může každé dítě zažít úspěch.	pre-test	8,147	4,008	2,002	0,941
		post-test	9,088	1,840	1,357	
10.	Mám uspořádaný prostor tak, aby se děti mohly flexibilně zapojit do různých aktivit (samostatná činnost, skupinová, centra aktivit).	pre-test	7,824	4,695	2,167	1,176
		post-test	9,000	2,182	1,477	

11.	Nabízím dětem pomůcky a materiály, které jsou dětem volně přístupné, mohou si je samostatně brát a užívat dle aktuálních potřeb.	pre-test	8,412	3,219	1,794	0,676
		post-test	9,088	1,113	1,055	
12.	Dětem rovnoměrně předkládám k činnostem různé zdroje informací (knihy, časopisy, fotografie, didaktické obrázky, multimédia).	pre-test	8,382	3,092	1,758	0,794
		post-test	9,176	1,362	1,167	
13.	Svěřuji část rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení a vyzdobení.	pre-test	6,088	6,871	2,621	1,412
		post-test	7,500	4,621	2,150	
14.	Umožňuji dětem, aby si při činnostech navzájem pomáhaly.	pre-test	8,588	2,492	1,579	0,500
		post-test	9,088	1,719	1,311	
15.	Poskytuji dětem prostor se vzájemně ocenit.	pre-test	7,441	6,557	2,561	0,971
		post-test	8,412	3,219	1,794	
16.	Vždy přemýšlím nad tím, zda situace, které vytvářím, podporují sounáležitost dětí (každý se může zapojit a není vyčleněn).	pre-test	8,000	5,091	2,256	0,882
		post-test	8,882	2,349	1,533	
17.	Zapojuji činnosti, které podporují prosociální chování dětí.	pre-test	8,029	3,969	1,992	1,029
		post-test	9,059	1,390	1,179	
18.	Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od dětí.	pre-test	9,147	1,766	1,329	0,559
		post-test	9,706	0,638	0,799	
19.	Umožňuji dětem podílet se na vytváření společných principů soužití ve třídě (pravidla třídy).	pre-test	8,471	3,893	1,973	0,647
		post-test	9,118	1,925	1,387	
20.	Podporuji rozvoj samostatnosti dětí tím, že každému umožňuji volbu vlastní činnosti.	pre-test	7,853	4,978	2,231	1,029
		post-test	8,882	1,440	1,200	
Celkový průměrný posun v této oblasti						0,872
Celková průměrná hodnota v pre-testu						7,938
Celková průměrná hodnota v post-testu						8,810

Výzkumná otázka č. 10: „Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti* před poskytováním metodické podpory učitelům?“

V rámci celkového hodnocení v oblasti č. 3 byla v pre-testu naměřena průměrná hodnota 7,938. **Tato hodnota napovídá, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* před poskytováním metodické podpory učitelům více než nadprůměrně.**

Výzkumná otázka č. 11: „Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti* po poskytování metodické podpory učitelům?“

Celková průměrná hodnota v post-testu je vyčíslena průměrnou hodnotou 8,810. Číslo nám říká, **že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* po poskytování metodické podpory učitelům lépe než před jejím poskytováním.**

Z tabulky 9 dále vyplývá, že si nejvyšší průměrnou hodnotu v pre-testu respondenti přiřadili v tvrzení č. 18 (9,147). Z toho vyplývá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům dodržují společně stanovená pravidla třídy a sami se chovají tak, jak očekávají od dětí.

Naopak nejmenší průměrné hodnoty v pre-testu si respondenti přiřadili v rámci tvrzení č. 13 (6,088). Znamená to, že v rámci této oblasti se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejhůře cítí ve svěřování části rozhodování o uspořádání třídy a o jejím vybavení a vyzdobení.

Tabulka dále napovídá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory nejlépe cítí u položky č. 18 (9,706) a nejhůře u položky 13 (7,500), stejně jako před poskytováním metodické podpory učitelům.

Největší variabilitu v odpovědích můžeme nalézt v pre-testu u tvrzení č. 1 a v post-testu u tvrzení 4. Zúčastnění začínající učitelé se nejvíce rozcházejí v odpovědích u tvrzení: „Průběžně zjišťuji informace o každém dítěti a jeho potřebách týkající se také života mimo mateřskou školu“ a „Vítám integraci dětí různých ras, etnického původu,

náboženského vyznání, rodinného zázemí, socioekonomické úrovně a kultur (spíše než jejich zařazení do speciálních škol.“

Oproti tomu, nejvíce respondentů odpovídalo podobně v rámci tvrzení 18 (pre-test i post-test). Před poskytováním metodické podpory i po jejím poskytování začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji nejvíce podobně vnímají dodržování společně stanovených pravidel třídy a sami se chovají tak, jak očekávají od dětí.

Výzkumná otázka č. 12: „Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti* u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?“

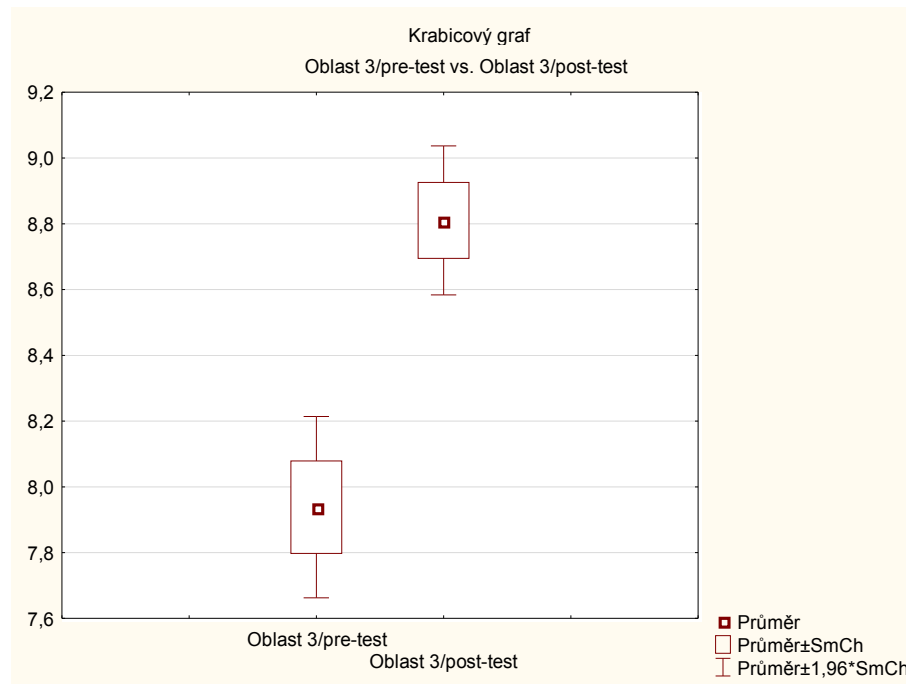
Průměrný maximální posun nastal v tvrzení 13. Průměrný minimální posun naopak nastal v rámci tvrzení č. 4. **Celkový posun ve vnímané úrovni v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* je vyčíslen na 0,872. Můžeme říci, že celkový posun u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v rámci této oblasti je průměrně téměř o jednu hodnotu na naší škále.**

H₄: Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Z výsledků níže uvedené tabulky vyplývá, že v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* před poskytováním metodické podpory začínajícím učitelům a po jejím poskytování existuje významný rozdíl ($p=0,000$; $p<0,05$). Byla tedy přijata alternativní hypotéza. **Existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.**

Tabulka 10: Posun v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti*

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (<i>Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu</i>) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < 0,5000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Oblast 3/post-test	8,810294	0,517097						
Oblast 3/pre-test	7,938235	0,629287	20	0,872059	0,260681	14,96070	19	0,000000



Obrázek 6: Krabicevý graf: Posun v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu*

4.2.4 Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností

V této oblasti je také zodpovězeno na 3 výzkumné otázky, které lze nalézt níže. Z následující tabulky lze vyčíst, jak učitelé mateřských škol vnímají oblast *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*.

Tabulka 11: Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností

OBLAST 4						
	Tvrzení	pre-test/ post-test	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Posun
1.	Seznamuji rodiče s pojetím výchovně vzdělávací činnosti (filozofie, cíle, strategie, způsoby hodnocení apod.).	pre-test	6,088	8,447	2,906	1,324
		post-test	7,412	7,401	2,720	
2.	Nabízím rodičům možnost spolurozhodovat o věcech souvisejících s životem třídy, školy a postupech vhodných k podpoře individuálního rozvoje dětí.	pre-test	5,882	6,471	2,544	1,029
		post-test	6,912	6,750	2,598	
3.	Poskytuji rodičům konzultace v otázkách výchovy a vzdělávání.	pre-test	6,941	5,633	2,373	1,382
		post-test	8,324	3,922	1,981	
4.	Vítám účast rodičů a členů rodiny v průběhu dne.	pre-test	4,618	7,455	2,730	0,735
		post-test	5,353	9,508	3,084	
5.	Sdílím s rodiči své záznamy o pokrocích dětí.	pre-test	6,235	8,791	2,965	1,147
		post-test	7,382	7,577	2,753	
6.	Vybízím rodiče, aby organizovali aktivity pro děti (výlety, návštěvy, exkurze, sportovní akce, divadelní představení, tábory apod.).	pre-test	4,441	9,224	3,037	1,029
		post-test	5,471	10,560	3,250	
7.	Se všemi rodiči jsem v přímém osobním kontaktu.	pre-test	7,382	7,637	2,764	1,294
		post-test	8,676	4,044	2,011	
8.	Ve věcech týkajících se dětí a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.).	pre-test	2,265	6,807	2,609	0,324
		post-test	2,588	8,371	2,893	
9.	Při komunikaci s rodiči využívám nejrůznější prostředky (písemnou i elektronickou formu).	pre-test	5,500	9,955	3,155	0,824
		post-test	6,324	8,589	2,931	
10.	Znám rodinné prostředí dětí, abych porozuměl(a) silným a slabým	pre-test	4,588	7,037	2,653	2,353

	stránkám, zájmům a potřebám dítěte.	post-test	6,941	7,148	2,674	
11.	Do činností začleňuji obsahy a témata, které vycházejí ze zkušeností dětí ze života ve vlastní rodině a komunitě.	pre-test	6,971	5,423	2,329	0,794
		post-test	7,765	4,913	2,216	
12.	Podněcuji zapojení dětí do života a řešení problémů místní komunity.	pre-test	6,235	7,458	2,731	0,706
		post-test	6,941	6,906	2,628	
13.	Aktivně se zapojuji do dění místní komunity.	pre-test	5,176	9,725	3,119	0,735
		post-test	5,912	10,022	3,166	
14.	Navazuji kontakty s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit výchovně vzdělávací proces, získávám od nich odbornou a materiální podporu.	pre-test	5,971	12,151	3,486	1,559
		post-test	7,529	8,742	2,957	
15.	Umožňuji dětem v rámci činností vstoupit do kontaktu s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit jejich výchovu a vzdělávání.	pre-test	6,618	7,940	2,818	1,412
		post-test	8,029	4,696	2,167	
16.	Předkládám návrhy na úpravu vzdělávacího programu mateřské školy.	pre-test	5,794	10,653	3,264	1,765
		post-test	7,559	7,890	2,809	
17.	Pravidelně diskutuji s kolegy a vedením školy o možnostech, jak zkvalitnit výchovu a vzdělávání.	pre-test	6,471	9,893	3,145	1,647
		post-test	8,118	5,258	2,293	
18.	Společně s kolegy vytvářím materiály k činnostem.	pre-test	6,912	9,901	3,147	0,971
		post-test	7,882	7,743	2,783	
19.	Aktivně se podílím na plánování a realizaci vzdělávacích projektů mateřské školy.	pre-test	7,176	9,422	3,070	1,324
		post-test	8,500	5,652	2,377	
20.	Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval(a) dobré jméno mateřské školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od dětí (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol, jedním slušně apod.).	pre-test	8,529	3,590	1,895	0,500
		post-test	9,029	2,151	1,467	
Celkový průměrný posun v této oblasti						1,143
Celková průměrná hodnota v pre-testu						5,990
Celková průměrná hodnota v post-testu						7,132

Výzkumná otázka č. 13: „Jak začínající učitelé mateřských škol hodnotí *oblast Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* z pohledu učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory?“

V tabulce si můžeme všimnout průměrné hodnoty v pre-testu, která je vyčíslena na 5,990. **Tato hodnota napovídá, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* před poskytováním metodické podpory učitelům lehce nadprůměrně.**

Výzkumná otázka č. 14: „Jak začínající učitelé mateřských škol hodnotí oblast *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* z pohledu učitelů mateřských škol po poskytování metodické podpory?“

Celková průměrná hodnota naměřená v post-testu je vyčíslena průměrnou hodnotou 7,132. Číslo nám říká, **že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* po poskytování metodické podpory učitelům více než nadprůměrně.**

Z tabulky 11 dále vyplývá, že si respondenti nejvyšší průměrnou hodnotu v pre-testu přiřadili u tvrzení č. 20 (8,529). Z toho vyplývá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejlépe cítí v situacích, kdy mimo školu jednájí tak, aby reprezentovali dobré jméno mateřské školy a učitelské profese a chovají se tak, jak očekávají od dětí (např. nekouří na veřejnosti, nepoužívají vulgární výrazy, neužívají alkohol, jednájí slušně apod.).

Naopak nejmenší průměrné hodnoty v pre-testu si respondenti přiřadili v rámci tvrzení 8 (2,265). Znamená to, že v rámci této oblasti se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejhůře cítí v rámci tvrzení: „Ve věcech týkajících se dětí a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.).“

Tabulka dále napovídá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory nejlépe cítí u položky č. 20 (9,029) a nejhůře u položky 8 (2,588), stejně jako před poskytováním metodické podpory učitelům.

Největší variabilitu v odpovědích na počátku pedagogické praxe můžeme u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji nalézt u tvrzení č. 14. Zúčastnění začínající učitelé se nejvíce rozcházejí v odpovědích u tvrzení: „Navazuji kontakty s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit výchovně vzdělávací proces, získávám od nich odbornou a materiální podporu“. V post-testu se začínající učitelé nejvíce rozcházejí v odpovědích u tvrzení 6, tudíž lze nalézt největší variabilitu v odpovědích u tvrzení „Vybízím rodiče, aby organizovali aktivity pro děti (výlety, návštěvy, exkurze, sportovní akce, divadelní představení, tábory apod.)“.

Oproti tomu, nejvíce respondentů odpovídalo podobně v rámci tvrzení 20 (září i leden). Před poskytováním metodické podpory i po jejím poskytování začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji nejvíce podobně vnímají skutečnost, že mimo školu jednájí tak, aby reprezentovali dobré jméno mateřské školy a učitelské profese a chovají se tak, jak očekávají od dětí.

Výzkumná otázka č. 15: „Jaký je posun ve vnímané úrovni v oblasti *mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?*“

Průměrný maximální posun nastal v tvrzení 10. Průměrný minimální posun naopak nastal v rámci tvrzení č. 8. **Celkový posun ve vnímané úrovni v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* je vyčíslen hodnotou 1,143. Můžeme tedy říci, že celkový posun začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v rámci této oblasti je průměrně o téměř jednu a půl hodnoty na naší škále.**

H₅: Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Z výsledků níže uvedené tabulky vyplývá, že v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou i širší veřejností* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování existuje významný rozdíl ($p=0,000$; $p<0,05$). Byla tedy přijata

alternativní hypotéza. Existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností procesu před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.*

Tabulka 12: Posun v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity ...) Označ. rozdíly jsou významné na hlad. $p < 0,5000$							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Oblast 4/pos-test	7,132353	1,474932						
Oblast 4/pre-test	5,989706	1,344443	20	1,142647	0,480287	10,63963	19	0,000000



Obrázek 7: Krabicový graf: Posun v oblasti *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností*

4.2.5 Profesionální rozvoj učitele

V poslední oblasti výzkumu jsou uvedeny poslední 3 výzkumné otázky, které lze nalézt níže. Z následující tabulky lze vyčíst, jak učitelé mateřských škol vnímají oblast *Profesionální rozvoj učitele*.

Tabulka 13: Profesionální rozvoj učitele

OBLAST 5						
Tvrzení		pre-test/ post-test	Průměr	Rozptyl	Směrodatná odchylka	Posun
1.	Pravidelně vyhodnocuji silné a slabé stránky svého výchovně vzdělávacího působení.	pre-test	6,735	5,716	2,391	1,353
		post-test	8,088	4,325	2,080	
2.	Pravidelně vyhodnocuji své jednání ve vztahu k dětem po celý den strávený v mateřské škole.	pre-test	7,176	6,210	2,492	1,176
		post-test	8,353	4,175	2,043	
3.	Mám vytvořen plán profesního rozvoje.	pre-test	4,176	10,029	3,167	0,676
		post-test	4,853	12,675	3,560	
4.	Vítám, když vidím pokrok mé práce v rozvoji dětí.	pre-test	8,206	5,987	2,447	0,853
		post-test	9,059	3,572	1,890	
5.	Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do třídy.	pre-test	4,000	9,939	3,153	0,794
		post-test	4,794	11,138	3,337	
6.	Vítám hospitace ředitele.	pre-test	4,824	10,029	3,167	0,412
		post-test	5,235	10,367	3,220	
7.	Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílím s kolegy.	pre-test	6,412	8,553	2,924	1,235
		post-test	7,647	6,841	2,616	
8.	Analyzuji informace od rodičů, dětí, kolegů, abych pochopil(a) a docenil(a) každé dítě.	pre-test	7,059	7,269	2,696	1,412
		post-test	8,471	5,287	2,299	
9.	Zabývám se svou profesí a dětmi také mimo svou přímou pedagogickou povinnost.	pre-test	7,353	7,629	2,762	0,588
		post-test	7,941	6,602	2,570	
10.	Účastním se kurzů dalšího vzdělávání učitelů.	pre-test	6,294	12,093	3,477	1,029
		post-test	7,324	10,589	3,254	
11.	Využívám odbornou literaturu, různé organizace, informační zdroje a další	pre-test	8,088	6,871	2,621	0,471

	příležitosti pro získání nových poznatků.	post-test	8,559	5,951	2,439	
12.	Sleduji aktuální vývoj v pedagogické oblasti, který má vliv na podobu výchovně vzdělávací činnosti.	pre-test	7,206	7,078	2,660	0,735
		post-test	7,941	5,754	2,399	
13.	Vítám nové myšlenky a experimentálně je využívám ve své praxi.	pre-test	7,559	7,163	2,676	0,588
		post-test	8,147	5,281	2,298	
14.	Aktivně čelím stresu a syndromu vyhoření.	pre-test	7,735	5,594	2,365	0,824
		post-test	8,559	3,648	1,910	
Celkový průměrný posun v této oblasti						0,868
Celková průměrná hodnota v pre-testu						6,630

Výzkumná otázka č. 16: „Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům?“

V tabulce si můžeme všimnout průměrné hodnoty v pre-testu, která je vyčíslena průměrnou hodnotou 6,630. **Tato hodnota napovídá, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům lehce nadprůměrně.**

Výzkumná otázka č. 17: „Jak začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Profesní rozvoj učitele* po poskytování metodické podpory učitelům?“

Celková průměrná hodnota v post-testu je vyčíslena průměrnou hodnotou 7,498. Číslo nám napovídá, **že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí oblast *Profesní rozvoj učitele* po poskytování metodické podpory učitelům více nadprůměrně.**

Z výše uvedené tabulky dále vyplývá, že si nejvyšší průměrnou hodnotu v pre-testu respondenti přiřadili u tvrzení č. 4 (8,206). Lze tedy říci, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům nejlépe cítí ve výroku „Vítám, když vidím pokrok mé práce v rozvoji dětí“.

Oproti tomu, nejmenší průměrné hodnoty v pre-testu si respondenti přiřadili v rámci tvrzení č. 5 (4,000). Znamená to, že v rámci této oblasti se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům

nejhůře cítí v rámci tvrzení: „Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do třídy“. Znamená to, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji nezvou nebo neradi zvou své kolegy k nahlédnutí na jimi realizovaný výchovně vzdělávací proces, ze kterého by pak získali zpětnou vazbu o své pedagogické činnosti.

Tabulka dále napovídá, že se začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory nejlépe cítí u položky č. 4 (9,059) a nejhůře u položky 4 (4,794), stejně jako před poskytováním metodické podpory učitelům.

Největší variabilitu v odpovědích na počátku pedagogické praxe můžeme u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji nalézt u tvrzení č. 10. Zúčastnění učitelé se nejvíce rozcházejí v odpovědích u tvrzení: „Účastním se kurzů dalšího vzdělávání učitelů“. V post-testu se začínající učitelé nejvíce rozcházejí v odpovědích u tvrzení 3, tudíž nalezneme největší variabilitu v odpovědích u tvrzení „Mám vytvořen plán profesního rozvoje“.

Oproti tomu, nejvíce respondentů odpovídalo podobně v rámci tvrzení 14 (pre-test) a 4 (post-test). Před poskytováním metodické podpory začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji nejvíce podobně odpovídali na tvrzení: „Aktivně čelím stresu a syndromu vyhoření“. Po jejím poskytování začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji nejvíce podobně vnímají vítání, když vidí pokrok jejich práce v rozvoji dětí.

Výzkumná otázka č. 18: „Jaký je posun ve vnímané úrovni oblasti Profesní rozvoj učitele u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji?“

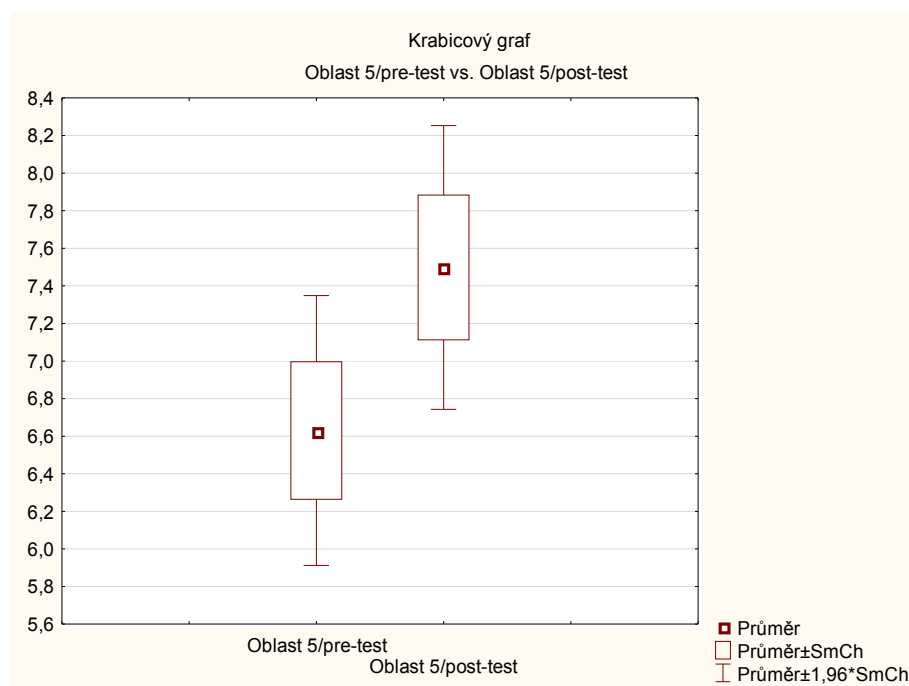
Průměrný maximální posun nastal v tvrzení 10. Průměrný minimální posun naopak nastal v rámci tvrzení č. 8. **Celkový posun ve vnímané úrovni v oblasti *Profesní rozvoj učitele* je vyčíslen průměrnou hodnotou 0,868. Lze říci, že celkový posun u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v rámci této oblasti je průměrně téměř o jednu hodnotu na naší škále.**

H₆: Předpokládáme, že existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Z tabulky vyplývá, že v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu v oblasti *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování existuje významný rozdíl ($p=0,000$; $p<0,05$). Byla tedy přijata alternativní hypotéza. **Existuje rozdíl v posunu ve vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti *Profesní rozvoj učitele* před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.**

Tabulka 14: Posun v oblasti *Profesní rozvoj učitele*

Proměnná	t-test pro závislé vzorky (<i>Profesní rozvoj učitele</i>)							
	Průměr	Sm.odch.	N	Rozdíl	Sm.odch. rozdílu	t	sv	p
Oblast 5/post-test	7,497899	1,441313						
Oblast 5/pre-test	6,630252	1,370082	14	0,867647	0,324812	9,994811	13	0,000000



Obrázek 8: Krabicový graf: Posun v oblasti *Profesní rozvoj učitele*

4.3 Shrnutí závěrů výzkumného šetření

Na základě shromážděných dat, jejich zpracování a interpretace jejich výsledků lze zjistit, zda jsme dosáhli cílů naší práce. Níže jsou uvedeny znění cílů spolu se shrnutím výsledků výzkumného šetření.

Hlavní cíl výzkumu: Zmapování celkové vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Celková vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům je vyčíslena průměrnou hodnotou **6,827**. Lze tedy říci, že **celková vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům je mírně nadprůměrná**.

Průměrná hodnota celkové vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory je **7,841**. Z výsledků vyplývá skutečnost, že **celková vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji po poskytování metodické podpory učitelům je více než nadprůměrná**.

Výpočtem bylo zjištěno, že celkový posun vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory a po jejím poskytování, je průměrně **1,013**. Zpracováním získaných dat v programu STATISTICA 12 CZ jsme na základě p hodnoty zjistili, že **existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování**.

Výsledky výzkumu ukazují, že začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji vnímají kvalitu jimi realizovaného výchovně vzdělávacího procesu před poskytováním metodické podpory učitelům o něco hůře než po jejím poskytování. Tyto výsledky značí skutečnost, že metodická podpora v prostředí mateřských škol je efektivní, a tudíž bychom se jí měli více zabývat, aby celková vnímaná úroveň kvality výchovně vzdělávacího procesu byla co možná nejvyšší. Výsledky ukazují, že nejvíce si jsou učitelé jisti v oblasti 3, která je zaměřena na poskytování kvalitního prostředí pro podmínky výchovy

a vzdělávání předškolních dětí. Naopak nejméně jsou si učitelé jisti v oblasti 4, kde se potýkají se spoluprací s různými subjekty. Učitelům mateřských škol činí problémy spolupráce s rodiči, odbornou i širší veřejností. V rámci této oblasti byly naměřeny nejnižší hodnoty v pre-testu i post-testu, ale téměř nejvyšší průměrný posun nastal právě v této oblasti. Uvádějící učitelé si zřejmě uvědomují nedostatky práce svých kolegyně a snaží se jim pomoci metodickou podporou.

Další cíl výzkumu: Zjistit, zda existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji v jednotlivých oblastech před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

Vnímaná kvalita výchovně vzdělávacího procesu z pohledu učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům v oblasti 1 – *Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí* je vyčíslena průměrnou hodnotou 6,110. Po poskytování metodické podpory byla v této oblasti naměřena průměrná hodnota 7,302. V rámci našeho výzkumu jsme zjistili, že **v oblasti 1 existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.**

Tatáž vnímaná kvalita před poskytováním metodické podpory učitelům mateřských škol ve Zlínském kraji v oblasti 2 – *Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí* je vyčíslena průměrnou hodnotou 7,469. Po poskytování metodické podpory učitelům vnímání učitelé mateřských škol kvalitu jejich výchovně vzdělávacího procesu o něco lépe a průměrně ohodnotili svou práci hodnotou 8,462. Z výsledků vyplývá, že **v oblasti 2 existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.**

V oblasti 3 – *Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu* byla naměřena průměrná hodnota vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům na 7,938 a po jejím poskytování na 8,810. V rámci výpočtů bylo zjištěno, že **v oblasti 3 existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů**

mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.

V oblasti 4 – *Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností* začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji hodnotí kvalitu výchovně vzdělávacího procesu před poskytováním metodické podpory průměrnou hodnotou 5,990 a po jejím poskytování hodnotou 7,132. Z výsledků výzkumu vyplývá, že **v oblasti 4 existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.**

V poslední oblasti s názvem *Profesní rozvoj učitele* byla naměřena průměrná hodnota vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům na 6,630 a po poskytování metodické podpory na 7,498. Tyto výsledky ukazují, že **v oblasti 5 existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování.**

Ve všech oblastech našeho výzkumu byl zjištěn významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu. Je patrné, že se učitelé mateřských škol po poskytování metodické podpory jejich kolegyní (kolegou) cítí ve své práci jistější a jejich práce v oblasti výchovy a vzdělávání je kvalitnější. Neměli bychom proto opomíjet důležitost metodické podpory ve školství. Ba naopak, její zkvalitnění by vedlo k ještě lepším výsledkům a kvalita ve vzdělávání by tak mohla dosahovat vyšší úrovně.

ZÁVĚR

Metodická podpora ve vzdělávání je více než důležitá, obzvláště pak v prostředí mateřské školy. I přesto, že u nás není metodická podpora příliš rozvinutá, ukazuje se, že metodická pomoc ze strany kolegyň, popřípadě kolegů, v prostředí mateřských škol funguje a je efektivní ve smyslu zkvalitňování výchovně vzdělávacího procesu. Zmapováním úrovně vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji bylo zjištěno, ve kterých oblastech jsou si učitelé ve své práci jisti, a naopak, ve kterých mají slabiny, a je tudíž nutné se na tyto oblasti z hlediska metodické podpory více zaměřovat a dosahovat tak ve vzdělávání co možná nejlepších výsledků.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na mentoring jako jednu z forem metodické podpory. Mentoring v obecné rovině plynule navazuje na mentoring ve školství, což je jedna z oblastí, kde může být mentoring jako metodická podpora uplatňována. Na osobnost učitele mateřské školy je zde pohlíženo jako na jedince zcela klíčového, který ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Kvality učitelů musí být na vysoké úrovni, protože právě oni vychovávají a vzdělávají jedince a připravují je na nejrůznější překážky, které budou muset v cestě za získáváním klíčových kompetencí překonat.

V empirické části práce byla zmapována celková úroveň vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji, která se ukázala jako nadprůměrná, což napovídá, že metodická podpora v mateřských školách ve Zlínském kraji je efektivní. Výsledky našeho výzkumu dokazují, že existuje významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu u učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji před poskytováním metodické podpory učitelům a po jejím poskytování. Učitelé tak po jejím poskytování dosahují vyšší úrovně výchovně vzdělávacího procesu. Tento významný rozdíl v posunu vnímané kvality výchovně vzdělávacího procesu byl zjištěn i v rámci všech zkoumaných oblastí. Zjištěné výsledky dokazují, že metodická podpora ze strany kolegyň, popřípadě kolegů v mateřských školách ve Zlínském kraji existuje. Ve všech zkoumaných oblastech byl po poskytování metodické podpory učitelům naměřen významný rozdíl.

Přínosem této práce je zjištění, že metodická podpora určená začínajícím učitelům bývá realizována a pomáhá tak ve zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu. Začínající učitelé mateřských škol ve Zlínském kraji jsou si ve své profesi nadprůměrně jisti. Jsou ale oblasti,

ve kterých pocítují rezervy a těmi je třeba se dále zabývat a pomoci tak učitelům zkvalitnit jejich práci, aby docházelo ke zkvalitnění vzdělávání v České republice.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAREŠ, Milan et al., 2009. *Podpora práce začínajících učitelů (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků)*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-86956-50-3.
- [2] BERLINER, David C., 1995 cit. podle TOMKOVÁ, Anna et al., 2012. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf.
- [3] CIDLINSKÁ, Kateřina a Martina FUCIMANOVÁ, 2014. *Mentoring: Kariérní rozvoj začínajících vědkyň a vědců*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. ISBN 978-80-7330-263-4.
- [4] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [5] ČESKO, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*: Bílá kniha. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>.
- [6] ČESKO, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf.
- [7] ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.
- [8] DU BOISE, William E. B., Silverthorn, Naida, 2005 cit. podle BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: Výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-772-5.
- [9] HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ, 2013 *Evaluace mentoringu: Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Sebehodnotící škála profesních kvalit učitele*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Rukopis.

- [10] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] JŮVA, Vladimír et al., 2001. *Základy pedagogiky: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- [12] KOHOUTEK, Rudolf, 2002. *Základy užití psychologie*. Brno: Vysoké učení technické v Brně, Fakulta stavební. ISBN 80-214-2203-3.
- [13] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [14] LOŠŤÁKOVÁ, Olga, 2013. Charakteristika fází mentoringu. In: VETEŠKA, Jaroslav a kol, 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-0-4.
- [15] *Mentoring a využití jeho metod v mateřské škole a v přípravných třídách*, 2012. Boskovice: DENEK Int., s.r.o. ISBN 978-80-905407-0-5.
- [16] NELEŠOVSKÁ Alena a Hana SPÁČILOVÁ, 2005. *Didaktika primární školy*. Univerzita Palackého v Olomouci: Olomouc. ISBN 80-244-1236-5.
- [17] PETRÁŠOVÁ, Marta a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2013 cit. podle PETRÁŠOVÁ, Marta A., Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.
- [18] PETRÁŠOVÁ, Marta A., Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK, 2014. *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0625-5.
- [19] PETROVÁ, Alena, 2013. *Vybrané kapitoly z psychologie osobnosti*. Olomouc: Agentura Gevak s.r.o.. ISBN 978-80-86768-66-3.
- [20] PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- [21] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Prah: Portál. ISBN 80-7178-252-1.
- [22] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [23] PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.

- [24] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [25] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [26] SHEA, Gordon F., 2002. *Mentoring: How to Develop Successful Mentor Behaviors*. Third edition. United States of America: Axzo Press. ISBN 978-1-56052-642-1.
- [27] SLOVENSKO. Zákon č. 317 ze dne 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. In: [epi.sk](http://www.epi.sk) [cit. 2015-03-25]. Dostupné z: <http://www.epi.sk/Main/Default.aspx?Template=~/Main/TArticles.ascx&LngID=0&zzsrlnkid=4584442&phContent=~/ZzSR/ShowRule.ascx&RuleId=34171&pa=13353>.
- [28] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6.
- [29] SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ a kolektiv, 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [30] STARÝ, Karel et al., 2012. *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinium. ISBN 978-80-246-2087-9.
- [31] *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014 [online]. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf.
- [32] SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [33] ŠIMONÍK, Oldřich, 1995. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-0944-6.
- [34] ŠMELOVÁ, Eva, 2006. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: Teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1373-6.

- [35] ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ, 2009. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2272-5.
- [36] ŠNEBERGER, Václav, 2012. *Co je to mentoring a jeho zavádění na škole: Příručka*. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7329-331-4.
- [37] ŠVEC, Vladimír, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- [38] TĚTHALOVÁ, Marie, 2015. Mentorink jako z nejstarších forem učení. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. Praha: Portál, 2015, roč. XXII, č. 1, s. 14-15. ISSN 1210-7506.
- [39] VAŠÍČKOVÁ, Daniela, 2014. Seznam MŠ dle pověřených obcí. In: *Zkola* [online]. Otrokovice: Střední průmyslová škola Otrokovice, 2014-09-14 [cit. 2015-03-10]. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/management/oos/adresare/Stranky/Seznam-%C5%A1kol-a-%C5%A1kolsk%C3%BDch-za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD-ve-Zl%C3%ADnsk%C3%A9m-kraji.aspx>.
- [40] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.
- [41] VETEŠKA, Jaroslav a kol, 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogice společnost. ISBN 978-80-905460-0-4.
- [42] VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [43] ZACHARY, Lois J., 2000. *The Mentor's Guide: facilitating effective leasing relationships*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 0-7879-4742-3.
- [44] ZACHARY, Lois J. a Lory A. FISCHLER, 2009. *The mentees's guide: making mentoring work for you*. San Francisco: Jossey-Bass. ISBN 978-0-470-34358-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Př. n. l. Před naším letopočtem

Sb. Sbírka

Z. z. Zbierka zákonov

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Fáze mentoringu</i>	19
<i>Obrázek 2: Délka pedagogické praxe respondentů</i>	56
<i>Obrázek 3: Krabicový graf: Posun v celkové vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu</i>	65
<i>Obrázek 4: Krabicový graf: Posun v oblasti Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí</i>	70
<i>Obrázek 5: Krabicový graf: Posun v oblasti Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí</i>	75
<i>Obrázek 6: Krabicový graf: Posun v oblasti Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu</i>	80
<i>Obrázek 7: Krabicový graf: Posun v oblasti Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.....</i>	85
<i>Obrázek 8: Krabicový graf: Posun v oblasti Profesní rozvoj učitele</i>	89

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Proces mentoringu.....</i>	19
<i>Tabulka 2: Rozdíly a podobnosti mentora a kouče.....</i>	24
<i>Tabulka 3: Celková vnímaná úroveň výchovně vzdělávacího procesu.....</i>	63
<i>Tabulka 4: Posun v celkové vnímané kvalitě výchovně vzdělávacího procesu.....</i>	65
<i>Tabulka 5: Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí.....</i>	66
<i>Tabulka 6: Posun v oblasti Plánování výchovně vzdělávacího procesu a hodnocení práce dětí.....</i>	70
<i>Tabulka 7: Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí.....</i>	71
<i>Tabulka 8: Posun v oblasti Výchovné a vzdělávací strategie a rozvoj učení dětí.....</i>	75
<i>Tabulka 9: Prostředí a podmínky výchovně vzdělávacího procesu.....</i>	76
<i>Tabulka 10: Posun v oblasti Prostředí a podmínky výchovně vzdělávací činnosti.....</i>	80
<i>Tabulka 11: Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.....</i>	81
<i>Tabulka 12: Posun v oblasti Rozvoj mateřské školy, zapojení rodiny a komunity, spolupráce s odbornou a širší veřejností.....</i>	85
<i>Tabulka 13: Profesionální rozvoj učitele.....</i>	86
<i>Tabulka 14: Posun v oblasti Profesionální rozvoj učitele.....</i>	89

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1 Sebehodnotící škála

PŘÍLOHA P I: SEBEHODNOTÍČÍ ŠKÁLA

OBLAST 1 - PLÁNOVÁNÍ VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU A HODNOCENÍ PRÁCE DĚTÍ	SEBEHODNOTÍČÍ ŠKÁLA									
	ZÁŘÍ					LEDEN				
1. Vedu si individuální záznamy o průběhu a výsledcích každého dítěte a jeho pokrocích.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Při každé činnosti vyhodnocuji míru dosažení osobního maxima každého dítěte a podle toho plánuji další činnost.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Při hodnocení se zaměřuji na individuální pokrok dítěte spíše než na jeho srovnání s ostatními dětmi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Používám slovní hodnocení spíše než jiné formy hodnocení (obrázky, razítka apod).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Pracuji s portfoliem dítěte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Pravidelně informuju každé dítě o jeho silných stránkách, o prostoru pro zlepšení i o tom, co by mohlo pro zlepšení udělat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Plánuji činnosti pro různé typy dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Pro každé dítě vedu plán individuálního rozvoje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Plánuji navíc specifické činnosti pro jednoho či více konkrétních dětí ve třídě.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Výchovně vzdělávací činnosti plánuji a vyhodnocuji ve spolupráci s dětmi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Promýšlím, jak zohlednit individualitu každého dítěte a jeho tempo.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Při plánování výchovně vzdělávací činnosti zařazuji témata a činnosti, které navrhly samy děti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

13. Při plánování se zaměřuji na to, aby měly děti možnost využít individuální, skupinovou i hromadnou (společnou) činnost.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Vedu si seznam aktivizujících metod (např. metod kritického myšlení).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Vedu děti k tomu, aby formulovaly očekávání od vlastní práce.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Umožňuji dětem podílet se na tvorbě kritérií hodnocení.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Vedu děti k tomu, aby se vyjadřovaly k práci a chování ostatních.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Získávám od rodičů informace o jejich očekáváních týkající se jejich dětí a zapracovávám je do individuálních vzdělávacích plánů.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Do plánování a hodnocení vzdělávání zapojuji další osoby (kolegy, rodiče, další odborníky).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OBLAST 2 - VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE A ROZVOJ UČENÍ DĚTÍ	SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA									
	ZÁŘÍ					LEDEN				
1. Děti seznamuji s tím, co se mají naučit.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. V případě potřeby měním plán výchovně vzdělávací činnosti a přizpůsobuji ho aktuálním možnostem dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Uplatňuji odpovídající metody a formy práce dle RVP PV:										
a) metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi,	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
b) situační učení,	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
c) spontánní sociální učení.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Předkládám dětem problémy k řešení.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Vedu si záznamy o individuálních potřebách, zájmech dítěte a jeho možnostech.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Zadávám učivo různé náročnosti (obsahu, rozsahu, úrovně a času potřebného ke splnění).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Pracuji s kritérii hodnocení (podle možností každého dítěte).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Každému dítěti nabízím jiné metody a formy výchovně vzdělávací činnosti s ohledem na to, jakým způsobem poznává svět (jaký je jeho učební styl).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Při činnostech beru v úvahu různé tempo dětí a nabízím jim dostatek času k jejich řešení.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Dávám dětem v průběhu celého dne stráveného v mateřské škole možnost volby a vedu je k porozumění, že každá volba má své důsledky.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. V průběhu dne realizuji činnosti, které navrhly samy děti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Preferuji činnostní (zkušenostní) učení dětí před sdělováním hotových poznatků a frontální formou vzdělávání.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Organizuji výchovně vzdělávací činnosti v různých seskupeních (dvojice, menší či větší skupiny) tak, aby se děti dívaly na problém z různých úhlů pohledu, sdílely poznatky, myšlenky a názory.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Každému dítěti dávám prostor, aby vyjádřilo, jak se cítí, co zažilo, co se mu daří.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Umožňuji dětem plánovat, čeho chtějí dosáhnout.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Vedu děti k tomu, aby svou práci hodnotily samy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Při řešení konfliktní situace považuji dítě za partnera, který by měl přijít s návrhem, jak konflikt vyřešit.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. V emočně vypjatých situacích dávám najevo zájem a přijetí, snahu o porozumění, namísto poskytování rad.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OBLAST 3 - PROSTŘEDÍ A PODMÍNKY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU	SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA									
	ZÁŘÍ					LEDEN				
1. Průběžně zjišťuji informace o každém dítěti a jeho potřebách (týkající se také života mimo mateřskou školu).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Respektuji, že každé dítě dosahuje jiné maximální úrovně, a proto se nesnažím o vyrovnání výkonů mezi dětmi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Výchovně vzdělávací činnosti přizpůsobuji individuálním potřebám a zájmům dětí, např. v typu, obtížnosti a zaměření úkolu.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Vítám integraci dětí různých ras, etnického původu, náboženského vyznání, rodinného zázemí, socioekonomické úrovně a kultur (spíše než jejich zařazení do speciálních škol).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Povzbuzuji děti, aby vyjadřovaly své zážitky, myšlenky, pocity a názory a zdůvodňovaly je.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Poskytuji dětem dostatek času na přemýšlení a odpověď.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Povzbuzuji děti ke kladení otázek a oceňuji chuť se ptát.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Zapojuji děti do rozhodování a umožňuji jim nést spoluodpovědnost za věci, které se jich týkají (odpovědnost za vlastní učení, za důsledky jejich chování).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Vytvářím situace, ve kterých může každé dítě zažít úspěch.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Mám uspořádaný prostor tak, aby se děti mohly flexibilně zapojit do různých aktivit (samostatná činnost, skupinová, centra aktivit).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Nabízím dětem pomůcky a materiály, které jsou dětem volně přístupné, mohou si je samostatně brát a užívat dle aktuálních potřeb.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Dětem rovnoměrně předkládám k činnostem různé zdroje informací (knihy, časopisy, fotografie, didaktické obrázky, multimédia).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Svěřuji část rozhodování o uspořádání třídy	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

a o jejím vybavení a vyzdobení.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Umožňuji dětem, aby si při činnostech navzájem pomáhaly.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Poskytuji dětem prostor se vzájemně ocenit.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Vždy přemýšlím nad tím, zda situace, které vytvářím, podporují sounáležitost dětí (každý se může zapojit a není vyčleněn).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Zapojuji činnosti, které podporují prosociální chování dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Dodržuji společně stanovená pravidla třídy a sám se chovám tak, jak očekávám od dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Umožňuji dětem podílet se na vytváření společných principů soužití ve třídě (pravidla ve třídě).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Podporuji rozvoj samostatnosti dětí tím, že každému umožňuji volbu vlastní činnosti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OBLAST 4 - ROZVOJ MATEŘSKÉ ŠKOLY, ZAPOJENÍ RODINY A KOMUNITY, SPOLUPRÁCE S ODBORNOU A ŠIRŠÍ VEŘEJNOSTÍ	SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA									
	ZÁŘÍ					LEDEN				
1. Seznamuji rodiče s pojetím výchovně vzdělávací činnosti (filozofie, cíle, strategie, způsoby hodnocení apod.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Nabízím rodičům možnost spolurozhodovat o věcech souvisejících s životem třídy, školy a postupech vhodných k podpoře individuálního rozvoje dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Poskytuji rodičům konzultace v otázkách výchovy a vzdělávání.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Vítám účast rodičů a členů rodiny v průběhu dne.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Sdílím s rodiči své záznamy o pokrocích dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Vybízím rodiče, aby organizovali aktivity pro děti (výlety, návštěvy, exkurze, sportovní akce, divadelní představení, tábory apod.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Se všemi rodiči jsem v přímém osobním kontaktu.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Ve věcech týkajících se dětí a školy se scházím s rodiči i mimo školu (návštěvy v rodině apod.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Při komunikaci s rodiči využívám nejrůznější prostředky (písemnou i elektronickou formu).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Zním rodinné prostředí dětí, abych porozuměl(a) silným a slabým stránkám, zájmům a potřebám dítěte.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Do činností začleňuji obsahy a témata, které vycházejí ze zkušeností dětí ze života ve vlastní rodině a komunitě.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12. Podněcuji zapojení dětí do života a řešení problémů místní komunity.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Aktivně se zapojuji do dění místní komunity.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

14. Navazují kontakty s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit výchovně vzdělávací proces, získávám od nich odbornou a materiální podporu.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
15. Umožňuji dětem v rámci činností vstoupit do kontaktu s lidmi, organizacemi a institucemi, které mohou obohatit jejich výchovu a vzdělávání.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
16. Předkládám návrhy na úpravu vzdělávacího programu mateřské školy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
17. Pravidelně diskutuji s kolegy a vedením školy o možnostech, jak zkvalitnit výchovu a vzdělávání.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
18. Společně s kolegy vytvářím materiály k činnostem.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
19. Aktivně se podílím na plánování a realizaci vzdělávacích projektů mateřské školy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
20. Mimo školu jedním tak, abych reprezentoval(a) dobré jméno mateřské školy a učitelské profese a chovám se tak, jak očekávám od dětí (např. nekouřím na veřejnosti, nepoužívám vulgární výrazy, neužívám alkohol, jedním slušně apod.).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

OBLAST 5 - PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE	SEBEHODNOTÍCÍ ŠKÁLA									
	ZÁŘÍ					LEDEN				
1. Pravidelně vyhodnocuji silné a slabé stránky svého výchovně vzdělávacího působení.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. Pravidelně vyhodnocuji své jednání ve vztahu k dětem po celý den strávený v mateřské škole.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. Mám vytvořen plán profesního rozvoje.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. Vítám, když vidím pokrok mé práce v rozvoji dětí.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Využívám vzájemného hodnocení tak, že pravidelně zvu své kolegy do třídy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. Vítám hospitace ředitele.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7. Své odborné problémy, otázky i pokroky sdílím s kolegy.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8. Analyzuji informace od rodičů, dětí, kolegů, abych pochopil(a) a docenil(a) každé dítě.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9. Zabývám se svou profesí a dětmi také mimo svou přímou pedagogickou povinnost.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10. Účastním se kurzů dalšího vzdělávání učitelů.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11. Využívám odbornou literaturu, různé organizace, informační zdroje a další příležitosti pro získání nových poznatků.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

12. Sleduji aktuální vývoj v pedagogické oblasti, který má vliv na podobu výchovně vzdělávací činnosti.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13. Vítám nové myšlenky a experimentálně je využívám ve své praxi.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
14. Aktivně čelím stresu a syndromu vyhoření.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10