

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole
The EVVO model of competence for a preschool coordinator

Jitka Dědinová

Vedoucí práce: PhDr. Michaela Tureckiová, CSc.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 21. 4. 2017

.....

podpis

Děkuji vedoucímu mé práce paní PhDr. Michaele Tureckiové, CSc. za ochotu a rady, kterými přispěla k vypracování mé bakalářské práce. Dále bych podělovala mé rodině, která byla moji oporou a věnovala mi čas na vypracování práce.

ANOTACE

Práce se věnuje problematice kompetenčního modelu a jeho uplatnění k rozvoji EVVO koordinátorů v mateřské škole. Cílem práce je vytvořit kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole. Teoretická část se zabývá rolemi, které v současné době zastává EVVO koordinátor v mateřské škole. Vymezuje pojem kompetence, identifikace a možné členění kompetencí. Dále popisuje jednotlivé fáze pro tvorbu kompetenčního modelu. V praktické části se zabývá tvorbou kompetenčního modelu pro pozici EVVO koordinátora v mateřské škole. Na základě strukturovaného dotazníku dochází k porovnání nejčastěji zastoupených kompetencí ze stran EVVO koordinátorů a ředitelů škol. Dále představuje možný návrh dalších kompetencí. Zaměřuje se na současnou úroveň kompetencí a uplatnění kompetenčního modelu EVVO koordinátora v mateřských školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

Mateřská škola, environmentální výchova vzdělávání a osvěta, EVVO koordinátor, kompetence, kompetenční model

ANNOTATION

The thesis is focused on an issue of a competence model and its application within skills development of Environmental Education, Learning and Awareness Rising Coordinators (EVVO Coordinators) at kindergartens. The object of the thesis is to develop a competence model for an EVVO Coordinator at a kindergarten. The theoretical part of the thesis deals with roles that an EVVO Coordinator holds at a kindergarten. It defines the concept of a competence and identification and potential classification of competences. Moreover, the theoretical part describes individual phases of developing the competence model. The practical part of the thesis concerns with the development of the competence model for an EVVO Coordinator at a kindergarten. By means of structured questionnaire a comparison of the most common competencies of EVVO Coordinators and principals is drawn. Furthermore, a concept of additional competences is drafted. Finally, the practical part focuses on current extent of competences and application of the EVVO Coordinator's competence model at a kindergarten.

KEYWORDS

Kindergarten, nursery school, environmental education, environmental awareness rising, competences, competency model

Obsah

Úvod.....	8
1 Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta.....	10
1.1 Mateřská škola	11
1.2 Role	13
1.3 Specializační studium pro EVVO koordinátory	15
2 Kompetence	18
3 Kompetenční model.....	22
3.1 Tvorba kompetenčních modelů.....	22
3.2 Členění v rámci kompetenčního modelu.....	25
3.2.1 Kompetenční model středního managementu školy	26
3.2.2 Kompetenční model učitele	28
3.3 Přínosy funkčního kompetenčního modelu	29
3.4 Vytvořený kompetenční model EVVO Koordinátora	30
3.3 Shrnutí teoretické části	31
4 Výzkumná část.....	33
4.1 Výzkumné otázky.....	33
4.2 Metodologie výzkumu	33
4.2.1 Objekty šetření.....	35
4.2.2 Techniky sběru dat.....	35
4.2.3 návratnost dotazníku	35
4.3 Popis a vyhodnocení Strukturovaného dotazníku	36
4.4 Rozhovor s ředitelkami mateřských škol	54
4.4.1 Vyhodnocení dotazníku a interview	61
5 Závěrečná část.....	62
5.1 Dosažení cíle práce	62

5.2	Analýza dosažených výsledků	62
5.3	Výsledek strukturovaného dotazníku	63
5.4	Kompetenční model	65
5.4.1	Kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole	67
6	Závěr	68
7	Seznam použitých informačních zdrojů	69
8	Seznam příloh	73
9	Seznam obrázků	76

Úvod

Zdánlivě jednoduché téma „Kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole“. nebo-li, jaké znalosti a dovednosti by měl mít specializovaný pedagog v oblasti environmentální vzdělávání, výchovy a osvěty (dále také EVVO) v nultém stupni vzdělávací soustavy? Řada lidí si spojí environmentální vzdělávání pouze s předškolními dětmi, u kterých tento pedagog buduje pozitivní vztah ke svému okolí, především k přírodě. Je však součástí středního managementu školy, vede tým lidí, spolupracuje úzce s ředitelem, má potřebné vzdělání? V této práci jsem maximálně využila svou profilaci v pozici EVVO koordinátora a později také ředitelky mateřské školy. Vzhledem k chybějící dokumentaci týkající se popisu kompetencí EVVO koordinátora, věřím, že může být tato práce inspirací pro zkvalitnění personální činnosti na školách.

V teoretické části se zabývám klíčovými pojmy z názvu práce. Nejprve vymezuji environmentální vzdělávání, výchovu a osvětu. Vycházím z aktuální odborné literatury, ovšem definic je celá řada, záleží na konkrétní škole, zda je jí bližší širší či užší pojetí. Mateřská škola hraje důležitou roli v rozvoji dítěte obecně, blíže také v rozvoji environmentální senzitivity. Při vypracování této části první kapitoly jsem se opírala o teorii i praxi environmentální výchovy v mateřské škole. V dalším úseku se již detailněji věnuji koordinátorovi, od rolí v obecné rovině přecházím plynule ke koordinátorovi, EVVO koordinátorovi a v neposlední řadě specializačnímu studiu pro EVVO koordinátory. Problematikou kompetencí se stručně zabývám ve druhé kapitole. Logicky strukturuji různé odborné pohledy na tento pojem, dávám do souvislosti schopnosti a kompetence. Podkladem pro navazující kapitolu jsou témata identifikace kompetencí a matice kompetencí. V klíčové kapitole hlouběji představuji kompetenční model, funkční je i proces jeho tvorby v sedmi fázích, od přípravné fáze po závěrečnou fázi ověření a validaci vytvořeného modelu. Z nabídky kompetenčních modelů volím dva, autorů Lhotková, Trojan, Kiztberger, a to kompetenční model středního managementu školy a autorů Dyrtrtová, Krhutová a Syslová kompetenční model učitele. Důvodem výběru těchto kompetenčních modelů je, že EVVO koordinátor plní jak manažerskou funkci, tak zároveň je pedagogickým pracovníkem. Jejich vzájemnou komparací tvořím kompetenční

model EVVO koordinátora jako nástroj hodnocení pro praktickou část. Konečné shrnutí zastřešuje teoretickou část práce.

Ve výzkumné části práce metodologicky volím kvantitativní výzkum. Kvantitativní výzkum reprezentuje dotazník, jehož respondenty jsou, jak ředitelky mateřských škol, tak také EVVO koordinátoři. Důvodem je především získání širšího spektra navržených kompetencí. Strukturovaný dotazník je tvořen uzavřenými otázkami a jednou otázkou otevřenou, opět zaměřenou na možnost uvést další znalosti, dovednosti, zkušenosti a vlastnosti EVVO koordinátora v mateřské škole. Potvrzením a doplněním zjištěného je formou interview s ředitelkami mateřských škol, které daný dotazník nevyplňovaly. Odpovědí na výzkumné otázky: „Jaké další kompetence dává ředitel EVVO koordinátorovi? Jaký je počet EVVO koordinátorů s potřebným vzděláním? Jak se podílí EVVO koordinátor na realizaci EVVO?“, získám ucelený přehled o kompetencích EVVO koordinátora v mateřské škole.

Závěrečný kompetenční model EVVO koordinátora může přispět k výběru pracovníka a stanovit jasné požadavky na danou pozici.

1 Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta

V této kapitole se budeme zabývat termíny environmentální výchova, vzdělávání a osvěta, mateřská škola, role, koordinátor a EVVO koordinátor, které je nutné si vymezit k pochopení souvislostí týkajících se EVVO koordinátora, a to tak, aby bylo možné vytvořit kompetenční model, který je cílem této práce.

„Environmentální výchova, vzdělávání a osvěta je termín zaváděný Ministerstvem životního prostředí od konce devadesátých let minulého století“ (Leblová, 2012, s. 15). Environmentální výchovou jsou dětem odhaleny důsledky lidské činnosti, které ohrožují život na Zemi. Nastiňuje možné způsoby k dosažení pozitivních změn v životním prostředí. Vychovává k odpovědnému vztahu k životnímu prostředí a pochopení jeho nenahraditelné hodnoty pro život všech organismů. Úkolem výchovy je probudit v lidech pozitivní vztah k přírodě, schopnost estetických prožitků v souvislosti s přírodou, poznávat vztahy v přírodě a působení člověka na ni. Věnuje se probouzení *„správných hodnot, postojů a kompetencí k péči o přírodu: připravenosti k angažovanému jednání“* (Leblová, 2012, s. 15,16). Součástí tohoto konání by mělo být rovněž i to, že se člověk dovede omezit, zřeknout se něčeho ve prospěch budoucí existence planety (Leblová, 2012, s. 15-16). Český termín *„environmentální vzdělávání, výchova a osvěta“* (Jančaříková, 2010, s. 9) vychází z anglického environmental education, kde *„environment“* znamená životní prostředí a *„education“* (Jančaříková, 2010, s. 9) se chápe jako vzdělávání, výchova a osvěta všech typů cílových skupin, od nejmenších dětí po dospělé. Dnes definujeme environmentální výchovu v nejširším slova smyslu jako veškeré výchovné a vzdělávací úsilí, jehož cílem je především: zvyšovat spoluzodpovědnost lidí za současný i příští stav přírody a životního prostředí, rozvíjet tvořivost, citlivost a vstřícnost lidí k řešení problémů péče o přírodu, utvářet ekologicky příznivé hodnotové orientace, které kladou důraz na dobrovolnou střídmost, na nekonzumní, duchovní kvality lidského života, hledat příčiny ekologické krize a cesty k jejímu řešení (Jančaříková, 2010, s. 9).

Environmentální výchova přispívá ke vnímání života jako nejvyšší hodnoty a k citlivému přístupu k přírodě a krajině. Umožňuje poznávat komplexnost vztahů mezi člověkem a životním prostředím a seznamuje s principy udržitelného rozvoje společnosti. Rozvíjí osobnost žáka jak po stránce racionální, tak emocionální i volně aktivní. Environmentální

výchova jako průřezové téma má opravdu velké možnosti uplatnění. Úzce souvisí se základními kategoriemi lidského bytí, tj. s místem a časem. Propojuje navzájem blízké i vzdálené, přítomnost a budoucnost, lokální a globální. To jí dává příležitost integrovat se do všech vzdělávacích oblastí a předmětů. Zcela jedinečné je to, že otázky a problémy životního prostředí se ve své podstatě týkají přežití civilizace. A role školy je ve směřování k udržitelnému rozvoji velmi důležitá (Nováčková, 2011, s. 10).

Termín environmentální výchova se chápe jako vzdělávání, výchova a osvěta všech cílových skupin v oblasti životního prostředí. Environmentální výchova poukazuje na důsledky lidské činnosti, které devastují planetu a ohrožují život na Zemi. Navrhuje pozitivní řešení, která ovlivňují životní prostředí. Úkolem je budování kladného vztahu lidí k přírodě, a to pomocí rozvíjení tvořivosti, vstřícnosti a citlivosti lidí k řešení problému. Poukazuje na podstatu přežití celé civilizace.

1.1 Mateřská škola

Koťátková (2014, s. 101) popisuje, že mateřská škola představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Toto vzdělávání se uskutečňuje především v instituci obecně nazývané jako mateřská škola. Předškolní vzdělávání je realizováno zpravidla pro děti ve věku od 3 – 6 let. Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny. Vývojová specifika by měla být při vzdělávání dětí plně respektována. Podmínky pro soužití a vzdělávání dětí by měly zajišťovat podnětnost, zajímavost a bohatost obsahu, bezpečnost a dostatek možností se projevit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání RVP PV, 2004). V posledních čtyřiaadvaceti letech se zaměřily přístupy k dětem na rozvoj každé jednotlivé osobnosti a současně na kultivaci vzájemných vztahů v dětské skupině. Mateřská škola je prakticky jediné místo, kde se dá soustředěně tímto způsobem pracovat. Každodenní pobyt v mateřské škole je svou mnohostrannou kvalitou podstatně něco

jiného, než když se dítě jednou nebo dvakrát týdně setká s dětmi ze širší rodiny nebo v koutcích pro děti v nákupních centrech či jinde.

Pemová a Ptáček (2013, s. 16,17) uvádí, že jakékoliv předškolní vzdělávání představuje velmi příznivý vliv na rozvoj i učení dítěte, ale nepochybně má pozitivní význam i pro jeho další životní etapy. Kvalitní a potřebám dítěte odpovídající výchovná péče, kterou poskytuje mateřská škola, je považována za významný počátek procesu celoživotního učení a vzdělávání, a tím i za jeden z důležitých předpokladů pozdějšího pracovního a životního uplatnění. V tomto smyslu by mělo být i snahou rodičů, aby i ve fungujících rodinách mělo dítě možnost navštěvovat nějaké zařízení předškolní výchovy. Dochází k edukaci, jak fungují mezilidské vztahy, učí se rozumět mateřské škole a pohybovat se v ní a vše ostatní, co mu žádná rodina nemůže poskytnout. A právě „*zkušební svět*“ mateřské školy ve spolupráci se starostlivým rodičem, který svému dítěti naslouchá a je mu oporou, představuje nejlepší přípravu na základní školu i další budoucí život. V tomto ohledu lze možnost prožít alespoň rok v mateřské škole, považovat za neocenitelnou zkušenost, která může mít vliv na celý život dítěte. Každý rodič by se proto měl snažit své dítě v pravý čas do předškolního zařízení zapojit.

U předškolního vzdělávání je významným úkolem tvořit dobré „*předpoklady pro pokračování ve vzdělávání*“ (RVP PV, 2016, s. 8) tím, že budou za všech okolností „*maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí*“ (RVP PV, 2016, s. 8) a v určitém období bude umožňováno jakémukoli dítěti dozrát a může tak opustit mateřskou školu, na stupni osobního rozvíjení a učení, resp. úrovně, která je pro dítě individuálně dosažitelná. U předškolního a základního vzdělávání tak dochází k propojenosti a souvislé návaznosti. Vzdělávání dětí v této věkové skupině přináší psychologická a didaktická specifika, kde se promítají formy a metody vzdělávání a mateřská škola tak musí brát náležitý zřetel na toto specifikum. Předškolní vzdělávání se „*maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny*“ (RVP PV, 2016, s. 8).

Mateřská škola zajišťuje předškolní vzdělávání, které je ustanoveno ve školském zákoně. Má pozitivní význam pro rozvoj a učení dítěte. Mateřská škola maximálně podporuje

individuální rozvoj dítěte, měla by být místem aktivního a radostného dětství. Je základem pro životní cestu dětí a určuje vztah ke vzdělávání.

Proč je důležité začít s environmentální výchovou už od mateřské školy. V environmentální výchově rozvíjíme klíčové kompetence, jde o vztah mezi člověkem a životním prostředím. Z poskytnuté příležitosti získáváme dovednosti, znalosti, návyky a postoje k zlepšování životního prostředí a udržitelnosti vzorců chování jednotlivců či skupin. Je zde propojenost mezi Environmentální výchovou a zdravého životního stylu. Velkou schopnost v citění mají děti už v předškolním věku. Jejich smysly jsou environmentální výchově otevřeny. Děti jsou citlivé a vnímavé a často se nadchnou pro dobrou věc. Lze je dobře ovládnout, ještě nemají zažitě špatné návyky. „Environmentální výchova v mateřské škole tedy vlastně spočívá v pokládání správných základů postojů, hodnot a cílů, na kterých se pak bude stavět v dalším průběhu vývoje dítěte“ (Leblová, 2012, s. 19).

Už v mateřské škole dáváme dětem možnost prožít si přirozené setkání s přírodním prostředím a seznámit se s hodnotami, které příroda nabízí a do budoucna rozvíjet udržitelnost životního prostředí.

1.2 Role

Pro účel této práce je nutné si vymezit pojem role. A to jak z obecného hlediska, tak specifického jako je role EVVO koordinátora. Role EVVO koordinátora totiž úzce souvisí s jeho postavením v mateřské škole a kompetencemi, které pro svou funkci potřebuje. Jandourek uvádí, že „*role je souhrn očekávaných jednání vůči jedinci, který zastává určitou sociální pozici*“ (Jandourek, 2007, s. 207). Role sociální u člověka vede jeho chování v sociální pozici přes předpoklad diváků. Nositel sociálních rolí tyto předpoklady vnímá, vysvětluje a pak transformuje do specifického rolového chování. Sociálními rolami se jednotlivci učí „*procesu socializace*“ (Jandourek, 2007, s. 207). Role sociální není zcela nezměnitelná, jejich koncept může jedinec upravovat, zrovnoprávnit se od ní, nebo si prorazit své pojetí role (Jandourek, 2007, s. 207).

Armstrong (2011, s. 80), Koubek (2011, s. 194) se shodují, že vymezení role je typické pro úlohu, kterou pro splnění cílů, požadavků práce má hrát pracovník. Bude dodržovat předpis povinností, činností, které jsou potřeba k výkonu práce. Armstrong (2011, s. 80) doplňuje, že pro dohodu zásadních výsledků je třeba, aby si pracovník a manažer spolu dohodli a specifikovali, co musí pracovník pro danou roli znát a být schopen dělat. Ujistit se, že společně sdílí základní hodnoty a schopnosti chování a jaké je očekávání a respektování od pracovníka.

(Lhotková aj. 2012, s. 41,42) vymezují termín role, v souvislosti s týmem, a to tak, aby dobře a efektivně fungoval, je potřeba zástupnost určitých rolí. „*Asi nejznámější jsou týmové role popisované Meredithem Belbinem*“ (Lhotková aj. 2012, s. 41). Nabízí celkem devět týmových rolí: „*myslitel, oponent, režisér, obstaravatel, pečovatel, hybatel, dolad'ovač, sjednocovatel a specialista*“ (Lhotková aj. 2012, s. 41). Pro každou roli jsou nezbytné určité kompetence. Milan Nekonečný (2005) in (Lhotková aj. (2012) uvádí i možnost „*přetížení rolí*“ (Lhotková aj. 2012, s. 42) v důsledku nedostatků chybí zkušenosti, znalosti, nebo pro množství a namáhavosti úkolů nelze v dané lhůtě vše zvládnout.

Koordinátor

Nejprve si vymežíme termín koordinátor v obecné rovině. Bělohlávek (2008, s. 53), Mikuláščík (2010, s. 211) se shodují, že koordinátor věří lidem, je přátelský, vyzrálý a ostatní počítají s jeho potenciálem. Zaměřuje se na cíl a chápe, že docílit ho dokáže s maximálním využitím schopností lidí. Bělohlávek (2008, s. 53) uvádí, že koordinátoři někdy podléhají, důvěřují a naslouchají svým podřízeným a často se poddají jejich přesvědčením a nárokům. Koordinátor rozvíjí svůj tým a to je pro něj silnou motivací. Tím, že posouvá koordinátor kompetence svých podřízených a oni se sami realizují, mu činní radost. Pro pracoviště s odbornou a náročnou činností, je vhodnost role koordinátora na vedoucí pozici, který pracuje s učenými i eticky zralými lidmi. Tam, kde je potřeba rychlého rozhodování, autority a tvrdé ruky, dosahují koordinátoři menšího úspěchu, ale ne vždy to musí být pravidlem.

Mikuláščík (2010, s. 211) ještě doplňuje, že koordinátor není dominantou diskuse, všímá si návrhů ostatních. Tým koordinuje a stmeluje lidi ke společnému cíli. Jako člen týmu nemusí být nejchytřejší.

EVVO koordinátor

EVVO koordinátor je pedagog se specifickou náplní práce, poskytuje konzultace ostatním pedagogům a podporuje je v začleňování se do EVVO činností. Jeho úkolem je spolupracovat s vedením školy, zvyšovat si odbornou a metodickou připravenost absolvováním specializačního studia, dále se vzdělávat v oblasti EVVO a navazovat kontakty v této oblasti se školami, rodiči a dalšími subjekty. Ve spolupráci s vedením školy a ostatními pedagogickými pracovníky sestavuje dlouhodobý plán environmentální výchovy, sleduje jeho realizaci a průběžně kontroluje jeho naplňování. Pedagog v roli EVVO koordinátora přispívá k ekologizaci provozu školy, vzájemně sladuje aktivity EVVO na škole a zajišťuje organizaci i koordinaci jednotlivých EVVO akcí (Švecová, 2012, s. 30).

Důležitým poznatkem, na nějž Švecová poukazuje, je skutečnost, že koordinátoři obvykle nejsou vzděláni v oblasti managementu, ale přesto zastávají manažerskou funkci. Profesionální manažerské dovednosti se očekávají od ředitelů škol. Environmentální politiku školy však podstatně ovlivňují ředitel i koordinátor EVVO, a proto je potřebná jejich vzájemná spolupráce.

1.3 Specializační studium pro EVVO koordinátory

„Standard studia k výkonu specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy naplňuje ustanovení § 9 odst. 1 písm. d) vyhlášky MŠMT č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, a Metodický pokyn k zajištění environmentálního vzdělávání výchovy a osvěty, č. j. 16745/2008–22 vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy“ (MŠMT, 2015,[online]).

Realizace studia:

Specializační studium pro koordinátory ekologické výchovy v mateřských školách se uskutečňuje dle rozsahu standardu MŠMT. Přímá výuka má celkem 250 vyučovacích hodin, které jsou rozčleněny do výukových bloků, osm třídenních pobytových bloků a jeden čtyřdenní blok. Specializační studium není otevíráno každý rok. Jeho otevření závisí na poskytnutí grantu Hlavního města Prahy. Kapacita studia je pro 20 předškolních pedagogů. Účastníci studia získávají kompetence k plánování, uskutečňují a hodnotí EVVO, začleňují průřezové téma EVVO do ŠVP, používají různé vhodné metody, pomůcky a prostředky k realizaci EVVO. Učí se jak efektivně spolupracovat s veřejnou správou, zřizovatelem, rodiči, kolegy a dalšími partnery. Během studia je kladen důraz na osvojování si činných metod a forem vzdělávání, rozvoj tvořivého myšlení ve výuce a uvádění příkladů dobré praxe. Cílem je účastníkům předat zkušenosti formou odborné praxe, aby mohli dál předávat získané zkušenosti ostatním kolegům na svých školách. Témata specializačního studia: cíle, obsah, rozsah, pojetí a vývoj EVVO, udržitelnost rozvoje, systém EVVO v ČR (dokumenty, instituce a jejich nabídky, síť EVVO atd.), informace a materiály (programy, pomůcky) pro EVVO, financování EVVO.

Role koordinátorů EVVO, zařazení průřezových témat EVVO do Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), příprava a realizace školních programů EVVO a zařazení konkrétních témat do školních programů EVVO vedení a plánování programů. Praktické náměty pro EVVO. Vyučovací aktivity typické pro EVVO jsou zaměřené na ekologizaci provozu, péči o vnější prostředí. Aktuální příklady regionálně zaměřených informací z oblasti životního prostředí v tematických okruzích jsou problém životního prostředí a jeho význam spolupráce, komunikace, výhledy budoucnosti ve vztahu vývoje člověka a přírody, ekologická etika, souvislosti a problémy globální, přírodní zdroje a jejich udržitelnost ve vztahu ekonomického a sociálního rozvoje, udržitelnost životního prostředí a jejich ochrany udržitelného rozvoje, možnosti zapojení, životní prostředí a udržitelnost rozvoje, v jehož souvislosti jde o řešení konfliktních situací. Shrnutí kompetencí v předškolním vzdělávání, které jsou rozvíjeny v oblasti EVVO a v návaznosti na klíčové kompetence.

Cíl studia:

„Cílem specializačního studia je dostatečně připravit koordinátory EVVO v mateřských školách tak, aby byli způsobilí plnit svoji roli na profesionální úrovni“
(<http://www.toulcuvdvr.cz/vzdelavani/pro-pedagogy/specializacni-studium>).

2 Kompetence

Kompetence je souhrn „*znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který popisuje dosažení cíle*“ (Hroník, 2007, s. 61). Tento souhrn pozorujeme ve vzorci chování. Vzorek chování je vymezen částí chování, která ho obklopuje časově a logicky. Více kompetencí můžeme identifikovat ve vzorku chování. Kompetence nejsou jen samotnými dovednostmi. Jsou to formy, jejichž použitím dosahujeme účinných výkonů. Vymezení kompetencí je celé množství. Některé více představují chování, jiné zase vlastnosti (Hroník, 2007, s. 61, 62).

Kompetence jsou jednoznačně upřednostňovány před jakýmkoli jinými pojmy (dovednost, způsobilost, schopnost apod.), v oblasti vzdělávání a řízení lidských zdrojů, a to s ohledem na „*kompatibilitu pojmu v mezinárodním, především evropském měřítku*“ (Průcha a Veteška 2012, s. 149), a také proto, že jako jediný svým rozsahem ze zavedených pojmů „*pokrývá jak vědomosti, dovednosti, schopnosti, tak i postoje a hodnoty, jejichž specifické kombinace v daném kontextu umožňují kompetentní výkon, k němuž termín kompetence odkazuje a směřuje*“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 149). V anglickém jazyce má pojem kompetence dva ekvivalenty: competence a competency. Rozdíl ve významu je však zásadní: competence se používají správně v souvislosti podávání kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu, jde tedy o způsobilost, kompetenčnost, neformální kvalifikaci. „*Competency je pak souhrn těch vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot, které v určité situaci kompetentní výkon umožňují*“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 149).

Termín kompetence postupoval do české odborné literatury pozvolna. V devadesátých letech minulého století se začaly kompetence prosazovat a byl vytlačen termín znalost a dovednost. Příčinou je širší obsah tohoto termínu, protože kromě znalostí a dovedností kompetence obsahují další složky například zkušenosti. „*Slovo kompetence se používá v manažerské praxi ve dvojím smyslu – jednak jako rozsah pravomocí a jednak jako způsobilost k úloze*“ (Lhotková aj. 2012, s. 23). V obou situacích sděluje pojetí, zda je člověk kompetentní něco konkrétního udělat (Lhotková aj. 2012, s. 22-23). Veteška (2010, s. 75) v souvislosti s analýzou a změnou obsahů a cílů školního vzdělávání evropských školských systémů se začaly v pedagogice používat kompetence. Je proto důležité, aby

v různých životních případech a při plnění rozdílných úkolů (dosahování cílů), dovedli jedinci v procesech vzdělávání a učení utvářet kompetence a uměli je efektivně používat. Pak bude velkou pravděpodobností, že budou tací jedinci vše s ochotou a odpovědností za svoji životní dráhu přijímat. Budou se moci efektivně rozhodnout a zároveň kladně motivovat na základě motivačních zdrojů a svých tendencí.

Pro tuto práci se přikláním k matici kompetencí, jejíž pomocí lze vytvořit danou pozici pro konkrétního pracovníka.

Schopnost a kompetence

Schopnost vymezuje souhrn předpokladů k určité činnosti resp. předpokladů pro úspěšné provádění konkrétní činnosti. Zároveň ji nemůžeme ztotožňovat s kompetencemi. Tureckiová a Veteška (2008, str. 31) uvádí „*že schopnost je potenciál k akci – vstup, kompetence efektivně k zvládnutí akce – výstup*“ (Tureckiová a Veteška, 2008, s. 31). Schopnost oproti kompetenci je výlučnější hned ve dvojitým smyslu – jedinec může schopnost využít jen v určité oblasti nebo oboru lidského konání. Lidé se liší mírou svých schopností, jejichž základ je genetický. Jediná kompetence může v sobě obsahovat skladbu vědomostí, znalostí, dovedností, zkušeností, postojů i dalších zdrojů (Tureckiová a Veteška, 2008, str. 31).

Klíčové kompetence

Bartoňková (2010, s. 92) uvádí, že se nabízí množství klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují ty kompetence, které tvoří konkurenční výhodu a v úseku sféry odlišují organizaci od konkurentů. Z produkce klíčových kompetencí vyplývá, že organizace dokáže mimořádným způsobem používat nejmodernější technologie nebo své určité dovednosti ve specifickém oboru. I když organizace pracují ve stejné oblasti a stejném odvětví, vzájemně se klíčovými kompetencemi odlišují.

Klíčové kompetence stouply v poslední době na významu v Evropě „*jak na politické úrovni, tak na úrovni škol*“ (Syslová aj. 2014, s. 91). Klíčové kompetence se podílejí na moderním životě společnosti a považují se za hlavní dovednosti a postoje (Syslová aj. 2014, s. 91).

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které slouží k uplatnění všech členů společnosti a jsou důležité k osobnímu

rozvoji. Z přijímaných kvalit ve společnosti vychází nejen jejich koncepce, ale i výběr sdílených představ o tom, které kompetence pro úspěšný a spokojený život přispívají jedinci k jeho vzdělávání (Fialová, 2014, s. 106,107).

Klíčové kompetence jsou cílovou skupinou pro Rámcově vzdělávací program v České republice a jsou označovány jako souhrn odhadovaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, který je důležitým pro každého jedince a zároveň pro jeho osobní rozvoj. Rozvoj klíčových kompetencí je tendencí v celé Evropě (Syslová, 2013, s. 29).

Klíčové kompetence jsou nejvýznačnějšími výsledky vzdělávání, které by měly být pro společnost a jedince užitečné a nutné, vytváří se na specifickém typu, stupni školy v podobě schopnosti uskutečnit určité oblasti činnosti (Kolář, 2012, s. 64). „*Učení jako výsledek vzdělávacího procesu směřuje k získání schopnosti a dovednosti, ať již zcela nových či již získaných*“ (Tureckiová a Veteška, 2008, s. 48). Kladným působením u osobního rozvíjení a určování mj. ekonomického statusu, nabývají klíčovými kompetencemi, které jsou celoživotním procesem. Marco Siegrist (1995' česky 2001) a Annette Ital s Michaelem Krroferlem (2001) in (Tureckiová a Veteška, 2008), rozpracovali dnes již „tradiční“ klíčové kompetence: „*Komunikace a spolupráce, schopnost učit se a schopnost myslet, schopnost a výkonnost, schopnost nést odpovědnost, kreativita a schopnost řešit problémy, odůvodnění a hodnocení*“ (Tureckiová a Veteška, 2008, s. 48).

Identifikace kompetencí

„*Identifikaci kompetencí, které přímo přispívají k nadprůměrnému výkonu, jsou využívány metody strukturovaných rozhovorů*“ (Kociánová, 2010, s. 59). Zároveň především záleží na úmyslu projektu a uplatnění jednotlivých technik, na finančních a časových možnostech a na zkušenostech. Není možné se v žádné situaci spoléhat na jediný zdroj. Metodou strukturovaného rozhovoru dochází ke vzniku seznamu kompetencí. Nejdříve se zaměřuje na klíčové oblasti výsledků práce a pokračuje analýzou chování a různými úrovněmi kompetencí, které od sebe odlišují pracovníky. „*Cílem je identifikace pozitivních nebo negativních indikátorů chování, které přispívají či nepřispívají k dosahování vysoké úrovně výkonu. K jednotlivým kritériím (např. motivace, analytická schopnost, strategické myšlení,*

rozhodnost, mezilidské vztahy, schopnost komunikovat) se hledají příklady efektivního chování“ (Kociánová, 2010, s. 59).

Procházka aj. (2013, s. 31) dále uvádí, že je nezbytné vzít v úvahu u identifikace žádoucích kompetencí skutečnost, že hledání takových kompetencí, které jsou připojeny se standartním, výjimečným a efektivním výkonem, lze použít u postupu poznávání klíčových kompetencí, takzvané kompetenční modely.

Identifikaci kompetencí je souhrn určitých kompetencí takzvaného kompetenčního modelu. Z praktického hlediska má význam hovořit u konkrétního úkolu, pozici nebo funkci, která je ve spojitosti pouze ke kompetenci. Pokud bude kladen na konkrétní pozici požadavek na člověka, dovedeme identifikovat požadované kompetence (Bartoňková, 2010, s. 122).

Tureckiová a Veteška (2008, s. 103) píší, že identifikace kompetencí jsou nezbytným základem pro vytvoření kompetenčního modelu, mnohokrát pro manažerskou pozici. Kompetenční model lze použít v rozličných oblastech řízení a lidského zdroje. U zamýšlení kariéry se může stát návodem pro hodnocení pracovního výkonu.

Matice kompetencí

Bartoňková (2010, s. 103), Horváthová aj. (2016, s. 261), Tureckiová, (2004, s. 34) se shodují, že matice kompetencí propojují jednotlivé úrovně profesních kompetencí a určují pro danou pozici v organizaci.

Bartoňková (2010, s. 103) doplňuje, že matice kompetencí se zaměřuje na utvoření kompetenčního profilu samostatných pracovníků. Kompetenční model se tak zaměřuje na existující pozici, na zprávu o práci, rozbor práce dané pracovní oblasti a na kompetenční profil určitého pracovníka.

Horváthová aj. (2016, s. 261) uvádí principy pro tvorbu kompetencí a matice kompetencí: uplatnění jednoduchého jazyka bez užití dvojjazyčnosti, nalezení odpovídajícího kompromisu, za použití složitých nebo naopak jednoduchých kritérií vede k obtížnosti vyhodnocování výsledků.

Pomocí matic, které jsou utvořené pro konkrétní pracovníky, lze najít výstižné rozdíly mezi dokonalým a momentálním stavem a v první řadě předpoklady pracovníků k jejich rozvoji a růstu. Zpřesňováním plánů vzdělávání a rozvoje nebo v organizační struktuře lze upravovat pozici pracovníka (Tureckiová, 2004, s. 34).

3 Kompetenční model

Další část práce pojednává o fázích tvorby kompetenčního modelu, pomocí kterých bude postupováno v této práci. Současně je tato kapitola stěžejní pro tuto práci. Nejprve je nutné si definovat, co je kompetenční model.

Nyní začneme s problematikou kompetenčního modelu, kterou se zabývali Janišová, Křivánek (2013, s. 189) a ti píšou, že kompetenční model popisuje požadované kompetence pro jednotlivá místa. Kompetenční model zjišťuje, zda má organizace lidi na správných místech a to je jeho předností. Kompetenční model napomáhá při výběru nových lidí. Rozdělení kompetencí je možné do několika typů.

V kompetenčním modelu najdeme jednotlivé kompetence, které jsou zvolené z velkého množství alternativ a jsou spořádány podle klíče. Pracovník, aby plnil pracovní pozici, a aby plnil cíle organizace, musí mít určité kompetence. Ty vychází z různých požadavků např. analýzy pracovního místa a struktury organizace (Trojanová aj. 2012, s. 34).

Kompetenční model popisuje všechny kompetence, zkušenosti, znalosti, schopnosti, dovednosti a osobnostní charakteristiky, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů a celkové úspěšnosti organizace.

3.1 Tvorba kompetenčních modelů

Proces tvorby kompetenčních modelů

Proces tvorby kompetenčních modelů lze rozvrhnout do pěti fází. Na těchto pěti fázích se shodují autoři Bartoňková, Kociánová.

Horváthová aj. uvádí dokonce osm fází pro tvorbu kompetenčních modelů. Pět fází, na kterých se shodují všichni autoři, jsou přípravná fáze, fáze získávání dat, fáze analýzy a klasifikace kompetencí, fáze popisu a tvorby kompetencí, fáze ověření a validace vytvořeného modelu. Horváthová aj. navíc uvádí tři fáze tvorby kompetenčních modelů, fáze vyjasnění očekávání, fáze implementace kompetenčního modelu (Bartoňková, 2010), (Kociánová, 2010), (Horváthová aj. 2016).

Přípravná fáze

Autoři Bartoňková (2010, s. 100), Horváthová aj. (2016, s. 257), Kociánová (2010, s. 58) se shodují, že v přípravné fázi je zapotřebí identifikace klíčových pracovních pozic, získat

informace o cílech, strategických záměrech organizace a zároveň porozumět organizační struktuře.

Pro získání konečné přípravné fáze použijeme pojetí sběru dat a o užitečnosti metodiky sběru dat. Dosáhneme tak odpověď na otázku proč, jak, kdo (Bartoňková, 2010, s. 100).

Pro identifikaci kompetencí je potřeba získat použitelná data a zpracovat kompetence a stanovit je, od koho a jakým způsobem je dosáhneme (Kociánová, 2010, s. 58).

Hlavními prostředky, kterými můžeme zajistit potřebné informace je strukturovaný rozhovor nebo polostrukturovaný rozhovor a studium organizačních materiálů (Horváthová aj. 2016, s. 257).

Fáze získávání dat

Kociánová (2010 s. 58), Horváthová aj. (2016, s. 257) se shodují, že pro fázi získávání dat je potřeba získávání podrobných informací o pracovních pozicích nebo rolích. K identifikaci kompetencí a tvorbě kompetenčního modelu se používá šest zdrojů a technik získávání dat: rozhovor, panely expertů, průzkumy, databáze kompetenčních modelů, analýza pracovních funkcí, přímé pozorování.

V této fázi se používají techniky používané také v rámci analýzy pracovního místa, analýzy práce. Můžeme si uvést i další techniku pro získávání dat a tou je metoda kritických incidentů. Zkušenosti konzultujících osob jsou využívány v různém rozsahu jednotlivých technik a závisí na finančních a časových možnostech. Pro získávání informací není možné spoléhat jen na jediný zdroj, je potřeba pracovat s více původními daty a kombinovat je s dalšími informacemi (Bartoňková, 2010, s. 100, 101).

Metodou jako je strukturovaný rozhovor, který přispívá k mimořádnému výkonu, vede k identifikaci kompetencí (Kociánová, 2010, s. 58).

Fáze analýzy a klasifikace kompetencí

Kociánová (2010, s. 62), Bartoňková (2010, s. 101), Horváthová aj. (2016, s. 259) se shodují, že fáze analýzy a klasifikace kompetencí svým rozsahem použití techniky sběru dat je ovlivněna záměrem projektu. Význačným stanoviskem je to, zda se u kompetenčního modelu jedná o prvotní fázi pro zjišťování kompetencí, anebo posuzujeme informace již

k existujícímu kompetenčnímu modelu. Ve fázi analýzy a klasifikace kompetencí je zpracování velkého počtu údajů a výstupem je seznam kompetencí. Následně je kompetence označena a zpracována stupnice, která zobrazuje různé vyjádření kompetencí. Fáze analýzy a klasifikace kompetencí rovnou vytyčuje aktivity, které přispívají k úspěšným pracovním výsledkům. Horváthová aj. (2016, s. 259) ještě dodávají, že pro zkoumání pracovní pozice a jejich potřeb k výkonu má pomoci hodnotící škála, kdy získáme informace o vědomostech a dovednostech. Po kompletaci bude kompetenční model představen a započne diskuze. Po vytvoření kompetenčního modelu dochází k porovnávání se stávajícím kompetenčním modelem a následně se může poupravit.

Pro analýzu a klasifikaci kompetencí je vhodné používat jednoduchý a srozumitelný jazyk (Kociánová, 2010, s. 62).

Fáze popisu a tvorby kompetencí

Fáze popisu a tvorby kompetencí ve vztahu k pracovní činnosti vymezuje nároky člověka a zahrnuje schopnosti a charakteristiky osobností, které jsou na pracovním místě nezbytné k výkonu. Vyznačené kompetence jsou typicky utříděny do homogenních skupin (Kociánová, 2010, s. 63).

Ve fázi popisu a tvorby kompetencí jde o kompetence, které jsou charakteristicky propracované, aby vystihovaly co nejpřesněji a nejsrozumitelněji popis chování, který je charakterizuje. Podle stupně jejího rozvoje zobrazuje různé vyjádření kompetencí. Pokud existuje popis stupnic kompetencí lze vyjádřit definitivní název kompetence, ale nikoliv naopak. Název by se měl vytvářet ze základu kompetencí, které budou formulovány zkráceným a souhrnným chováním (Bartoňková, 2010, s. 101).

U fáze popisu a tvorby kompetencí jde o propracovanou formulaci charakteristiky kompetence, aby nejprecizněji vylíčila a vyjádřila chování, které charakterizuje. Tato zpráva bude důležitá pro definitivní rozhodnutí o zahrnutí kompetence do kompetenčního modelu (Horváthová aj. 2016, s. 260).

Fáze tvorby kompetenčních modelů

Fáze tvorby kompetenčních modelů je tvoření prozatímního kompetenčního modelu. Pro vznik kompetenčního modelu je nezbytnost najít, jak často je třeba na určité pracovní

pozici uplatňovat dané chování při plnění úkolů, jaké kompetence pro danou pozici mají největší hodnotu. Tyto kompetence zjistíme popisem dílčích úrovní kompetencí, vytvořenou stupnicí významnosti a formou dotazníku. (Horváthová aj. 2016, s. 257)

Fáze vyjasnění očekávání

Ve fázi vyjasnění očekávání jde o vytvoření konečné formy kompetenčních modelů, pomocí diskuse si vyjasnit rozdílné pohledy na významnost příslušných kompetencí. Schválením důležitosti ideálních hodnot kompetencí bude v rámci debaty schválena jejich významnost. Pro analyzování pracovního místa budou na základě skutečnosti vytvořeny kompetenční modely (Horváthová aj. 2016, s. 262).

Fáze ověření a validace vytvořeného modelu

Kociánová (2010, s. 63), Bartoňková (2010, s. 102), Horváthová aj. (2016, s. 262) se shodují, že v poslední fázi vytvořeného modelu dochází k popisu skutečného chování pracovníka, kde výsledky dosahují nadprůměrnosti. Fáze ověření a validace vytvořeného modelu popisuje eventualitu spolehnutí, pokud ho využijeme při volbě hodnocení, identifikace potřeby rozvoje a vzdělávání pracovníků. Běžným prostředkem validace je vznik nástroje 360° vazba, která do dotazníku převádí popisy chování. Za podpory 360° vazby je u přichystání kompetenčního modelu, možnost odhadnout uspokojivý počet pracovníků, kteří podávají podprůměrný, průměrný a nadprůměrný výsledek.

Poslední fází, která následuje po fázi ověření a validace vytvořeného modelu, je fáze implementace kompetenčního modelu zapojení do jejich produkce a procesu řízení lidských zdrojů (Horváthová aj. 2016, s. 262).

3.2 Členění v rámci kompetenčního modelu

Velmi důležité je členění kompetencí, protože každý kompetenční model by měl být strukturován do určitých dílčích částí. Obtížné je v organizacích určit, které členění kompetencí je nejvhodnější, protože v organizacích jsou různá členění kompetencí. Podle nejrůznějších kritérií můžeme najít v praxi i odborné literatuře mnoho typů členění kompetencí (Horváthová aj. 2016, s. 236).

Model vychází v organizacích z více či méně rozpracovaných kompetencí. Kompetenční model vychází z požadavků organizace k jedinci. Lze se domnívat, že se bude častěji

používat členění kompetencí, a to dle kompetenční orientace organizace na úkor členění kompetencí podle sociálně psychologického hlediska (Hroník, 2006, s. 32).

Bartoňková (2010, s. 82) ještě uvádí, že členění kompetencí pomáhá nalézt a obstarat konkrétní lidi, aby efektivně dosáhli potřebných kompetencí, kde u jednotlivých činností umožňuje postřehnout vzájemné souvislosti jednotlivých činností se vzděláváním v organizaci.

Lze souhlasit, že členění kompetencí vychází z různě vypracovaných kompetencí, dle požadavků organizace, každá organizace je zaměřena jiným směrem. Je potřeba vést lidi konkrétní cestou, aby dosahovali co nejlepších výsledků. K tomu potřebují mít stanovené konkrétní kompetence. Je potřeba je rozčlenit podle dané pozice.

Pro tuto práci vycházíme z kompetenčních modelů středního managementu školy, učitele. Kompetenční model středního managementu školy je uveden proto, že Švecová upozorňuje na to, že EVVO koordinátoři plní manažerskou funkci, jak bylo uváděno v kapitole 1.2 Role EVVO koordinátora. EVVO koordinátor je zároveň pedagogickým pracovníkem, proto je uveden kompetenční model učitele.

3.2.1 Kompetenční model středního managementu školy

Lhotková aj. (2012, s. 80) uvádí konstrukci daného kompetenčního modelu středního managementu školy. „*Tento návrh vychází z obecných kompetenčních modelů a obsahuje čtyři základní oblasti kompetencí: osobnostní, sociální, manažerské a odborné*“ (Lhotková aj. 2012, s. 80). Základní kompetenční model středního managementu je uvedený na obrázku č. 1.

Odborné kompetence

Lhotková aj. (2012, s. 84) uvádí, že aby mohl manažer řídit určitou skupinu lidí, musí jejich práci rozumět. „*Jsou zde zařazeny následující kompetence: pedagogika a didaktika, odborný obsah předmětů, práce se školním vzdělávacím programem, individuální přístup k žákům a znalost práce s informačními a komunikačními technologiemi*“ (dále jen ICT) (Lhotková aj. 2012, s. 84).

Odborné kompetence středního managementu uvádí obrázek č. 2.

Osobnostní kompetence

Lhotková aj. (2012, s. 81,82) uvádí, že pro manažera středního managementu představují osobnostní kompetence vzor. V roli učitele je příkladem pro své žáky, a pro ostatní členy sboru je ve funkci středního manažera. „*Jedná se o: zvládnání emocí, schopnost sebereflexe, seberozvoj, loajalitu a iniciativu*“ (Lhotková aj. 2012, s. 82). Osobnostní kompetence středního managementu je vyznačený na obrázku č. 3.

Sociální kompetence

Lhotková aj. (2012, s. 82) uvádí, že u sociálních kompetencí musí střední manažer řešit každodenní otázky, kde jsou potřeba následující kompetence: „*dovednost řešení problémů, efektivní komunikaci, asertivní jednání, kooperaci a empatii*“ (Lhotková aj. 2012, s. 82). Sociální kompetence středního managementu uvádí obrázek č.4.

Z předchozích poznámek je tento přehled kompetencí důležitý i pro pozici EVVO koordinátora v mateřských školách. Tyto kompetence potřebuje, aby uměl komunikovat s okolím, spolupracovat s ostatními pedagogy, má potřebu se dále vzdělávat. Dále bych doplnila další dvě potřebné kompetence lídrovské a manažerské, které popisuje Lhotková aj. (2012), kde EVVO koordinátor dlouhodobě plánuje, vede celý tým, spolupracuje s vedením školy.

Manažerské kompetence

Manažerské kompetence ukazují obstarání řízení metodického orgánu. Kompetenční model má významné dvě základní manažerské funkce plánování a kontrolu propojenou s hodnocením. Vedení porad a vedení týmů spadají pod manažerské kompetence. Nemůžeme zapomenout na motivování podřízených, které spadají spíše do leadershipu tj. (vedení lidí), ale jelikož tato oblast chybí a je velice významná, bylo motivování podřízených zařazeno do manažerských kompetencí (Lhotková aj. 2012, s. 83).

Manažerské kompetence středního managementu uvádí obrázek č. 5.

Lídrovské kompetence

Lídrovské kompetence sestavují vizi, aby to vyhovovalo požadavkům školy, umí vytyčit co je předností a rozhodnout o nutnosti a významnosti každé z nich, na veřejnosti znatelně dělá reklamu škole, svou účinností dosahuje vyhovujícího výkonu u členů svého týmu (Lhotková aj. 2012, s. 63).

Lídrovské a manažerské kompetence byly stanoveny na ředitele školy a střední management školy, i přesto tyto kompetence má zastávat ve spolupráci s ředitelem školy EVVO koordinátor, který má na starosti tým pedagogů.

3.2.2 Kompetenční model učitele

Lhotková aj. (2012, s. 35), Dytrtová a Krhutová (2009, s. 53-54), Syslová (2013, s. 40 -41), se shodují na následujících kompetencích, které má mít učitel:

Kompetence didaktická a psychodidaktická - používáním vyučovacích prostředků ovládá učitel strategii vyučování. K individuálním potřebám dítěte využívá hodnocení dětí, podílí se na tvorbě ŠVP a zná vzdělávací program. **Kompetence pedagogická** - učitel se vyzná ve výchově a vzdělávání. Zná práva dítěte, podporuje rozvoj individuálních kvalit dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci. **Kompetence diagnostická a intervenční** - učitel na základě vývojových zvláštnostech dítěte využívá prostředky pedagogicko-diagnostické. Pracuje s dětmi jak nadanými, tak se speciálními poruchami učení, výchovné problémy umí řešit. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** - učitel ve třídě vytváří příznivé klima a ovládá socializaci dítěte. Uplatňuje efektivní způsoby komunikace a spolupráci s rodiči. **Kompetence manažerské a normativní** – učitel ke své profesi má znalosti o zákonech a normách. Dokáže organizovat mimoškolní aktivity, umí vytvářet projekty, administrativní agendu. Efektivně spolupracuje s partnery školy. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – učitel se orientuje v kulturním prostředí a má odpovídající vědomosti. Na základě profesní etiky učitele, reprezentuje svoji pozici učitele. Je schopen sebereflexe a autoevaluace a jeho předpokladem je kooperace se svými kolegy.

Nezvalová (2003a) in Syslová (2013) následující kompetence lze využívat ve všech stupních škol. **Kompetence řídicí** – hodnotí, plánuje a realizuje výuku, **kompetence sebeřídicí** - spolupracuje v rámci týmové spolupráce, zvýšení kvality práce rozvíjí sebe sama, **kompetence odborné** - má odpovídající dovednosti ve svém oboru, ovládá předměty dle svého zaměření. Model kompetencí učitele mateřské školy – **řízení vzdělávacího procesu:** ve skupině, ve které se děti scházejí je potřeba znalost situace, která vychází z plánování, na základě složení třídy se volí metoda a obsah vzdělávání, v dosahování maxima svých možností je vzdělávání dětí individualizováno, na základě

schopností, zájmu a možností jsou nabízeny dětem různé typy činností, děti jsou vedeny k samostatnosti. **Komunikace a organizace vzdělávacího procesu:** učitelka komunikuje efektivně s dětmi, rodiči, pedagogy, vytváří bezpečné, příznivé klima, spolupracuje týmově, vzájemně spolupracuje s dětmi, s rodiči se pravidelně setkává, pravidelně vede dokumentaci. **Sebereflexe a vlastní rozvoj:** na základě reflexe si zdokonaluje vzdělávací proces, za výsledky dětí přebírá odpovědnost, rozvíjení sama sebe, vytváří si představu o svých silných a slabých stránkách (Syslová, 2013, s. 31 - 34).

3.3 Přínosy funkčního kompetenčního modelu

Hroník (2007 s. 71), Plamínek (2011, s. 120) se shodují, že by kompetenční model měl být podporou při hledání dalších pracovníků a nemá zapříčinit komplikace v organizaci.

Plamínek (2011, s. 120) ještě dodává, že i když máme v organizaci správné lidi a ti ručí za konkrétní úkoly, které ale nejsou přijatelně vykonávány, není stav, který by vyvracel platnost kompetenčního modelu. Důvodem potíží vždy nemusí být lidé, kteří v organizaci fungují, ovlivnění se může objevit zvenčí, ale lidé jsou vždy klíčem k vyřešení.

Aby byl účelný kompetenční model, musí se propojovat s těmito body: „*propojující*“ (Hroník, 2007, s. 71), je zde jednoznačná návaznost na strategii společnosti a utváří spojitost mezi mosty, „*uživatelsky přátelský*“ (Hroník 2007, s. 71), uživatelé kompetenčního modelu jsou všichni manažeři společenství a je to nejpodstatnější charakteristika, „*jednotný*“ (Hroník, 2007, s. 71), funguje v celé společnosti. Kompetenční model je jednomyslný a ve společnosti přirozeným způsobem sjednocuje jazyk, „*široce využitelný*“ (Hroník, 2007, s. 71), *organizacím* přináší jedno vysvětlení pro volbu hodnocení rozvoje a vzdělávání a v některých organizacích je přijatelný i pro odměňování, „*sdílený*“ (Hroník 2007, s. 72), jedincům není předkládán jako hotový. V organizaci je třeba aktivně sdílený kompetenční model podporovat (Hroník, 2007, s. 71 - 72).

Je možné předpokládat funkčnost kompetenčního modelu, jehož součástí pracovního úspěchu jsou kompetence spolu s odbornými znalostmi. Pokud se následující vlastnosti u jedince objevují, tím bude nadějnější vyhlídka, že dosáhne ve své sféře působnosti velkého úspěchu. Formou organizování, plánování a kontrolování dovést nezávisle si počínat a myslet. S věcmi, se kterými nemáme doposud zkušenosti, je potřeba se učit něčemu novému, abychom uměli tyto věci vyjádřit. Díky časovému a výkonnostnímu

tlaku, ale zároveň pestrost vyrušení při práci jako potřebnost „jít až na hranici vlastní výkonnosti“ (Tureckiová a Veteška, 2008, s. 119) je nezbytné tuto zátěž snášet a odolávat. Pro mnoho organizací je formulování účelnosti kompetencí nezbytné, nejedná se jen o vztah pracovník – organizace, ale také vztah mezi makroprostředím, mikroprostředím či ekonomickou společností. (Tureckiová a Veteška, 2008, s. 119).

3.4 Vytvořený kompetenční model EVVO Koordinátora

Kompetenční model EVVO koordinátora je tvořen komparací dvou kompetenčních modelů, které jsou uvedeny v kapitole 3.2 Členění v rámci kompetenčního modelu.

Byla srovnána členění jednotlivých kompetenčních modelů. Pro kompetenční model EVVO koordinátora bylo použito členění dílčích částí kompetenčních modelů, které bylo ve dvou kompetenčních modelech shodné. Těmi jsou Kompetenční model středního managementu školy, Kompetence učitele.

Do těchto dílčích částí byly zařazeny kompetence pro EVVO koordinátora, které vycházejí z rolí koordinátora, které jsou uvedeny v podkapitole 1.2.

Profil EVVO koordinátora v mateřské škole:

Pracovní pozice EVVO koordinátora v mateřské škole můžeme definovat souhrnem kompetencí, charakterizující kompetenční profil, jak už bylo zformulováno v matici kompetencí v kapitole 2.

Kompetenční model se tak zaměřuje na existující pozici, na zprávu o práci, rozbor práce v dané pracovní oblasti a kompetenční model, který směřuje k určitému pracovníkovi (Bartoňková, 2010, s. 103).

Jednotlivé oblasti jsou rozděleny do pěti oblastí, které vycházejí ze stanovených rolí EVVO koordinátora v mateřské škole:

1. Sociální kompetence: spolupráce s vedením školy, ve škole přispívá k ekologizaci provozu, se školami navazuje kontakty a i dalšími subjekty v oblasti EVVO, dovednost k řešení problému, asertivní jednání, kooperaci a empatie, vytváří bezpečné a příznivé klima. Shodou v oblasti středního managementu a kompetenčním modelem učitele je vzájemná spolupráce a komunikuje efektivně s dětmi, rodiči a pedagogy.

2. Osobnostní kompetence: další vzdělávání v oblasti EVVO, zvyšování si odborné a metodické připravenosti v absolvování specializačního studia, zvládání emocí, loajalita

a iniciativa, spolupracuje s rodiči, vytváří si představy o silných a slabých stránkách, shoda ve všech oblastech na základě reflexe si zdokonaluje vzdělávací proces.

3. Manažerské kompetence: spolupracuje s vedením školy, pravidelně vede dokumentaci, vytváří projekty, spolupracuje s partnery školy, má znalosti o zákonech a normách, vedení porad, motivace pedagogů, společná shoda v oblasti středního managementu a kompetenčním modelem učitele je, že sestavuje dlouhodobý plán EVVO, s pedagogy spolupracuje v týmech, připravuje a koordinuje akce na škole, pozorování realizace EVVO a průběžně provádí kontrolu jeho naplňování.

4. Lídrovské kompetence: se školami navazuje kontakty a i s dalšími subjekty v oblasti EVVO, dělá reklamu škole, dosahuje vyhovujícího výkonu u členů týmu.

5. Odborné kompetence: Koordinátor EVVO poskytuje odborné konzultace ostatním pedagogům a podporuje je v začleňování se do EVVO činností, práce se ŠVP, práce s informačními a komunikačními technologiemi, má odpovídající dovednosti ve svém oboru, na základě profesní etiky učitele, reprezentuje svoji pozici učitele, vyzná se v pedagogice a didaktice. Společná shoda ve všech oblastech má odpovídající vědomosti ve svém oboru, podporuje rozvoj individuálních kvalit dítěte.

3.3 Shrnutí teoretické části

V předcházejících kapitolách této bakalářské práce jsem se věnovala teorii environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty, rolím EVVO koordinátora, obecně kompetencím a v neposlední řadě kompetenčnímu modelu i jeho konkrétnímu využití. Tento teoretický základ je podkladem pro zpracování praktické části. Prozatím neověřený kompetenční model EVVO koordinátora bude nutné validovat.

Teoretická část se dělí na tři kapitoly. V první kapitole teoretické části se zabývám vysvětlením, co je environmentální vzdělávání, výchova a osvěta, dále jaký má význam v mateřské škole. Která očekávaná jednání potřebuje EVVO koordinátor ve své pozici, a kdy je způsobilý je vykonávat, o tom více hovořím v další části této kapitoly.

V druhé kapitole se zaměřuji obecně na pojem kompetence, včetně metod, které mohou být využity při jejich tvorbě.

Ve třetí kapitole popisují dílčí kroky vytváření kompetenčního modelu jako efektivního nástroje pro pozici EVVO koordinátora v mateřské škole. Propojením dvou modelů formulují kompetenční model EVVO koordinátora. Pro přehlednost strukturují kompetence do pěti oblastí: sociální, osobnostní, manažerské, lídrovské a odborné kompetence. Zde vycházím z kompetenčního modelu středního managementu školy.

Nutnou podmínkou pro stanovení kompetenčního modelu EVVO koordinátora je pečlivé vyhodnocení činností, které vykonává ve své pozici, a to, jak z pohledu ředitelek mateřských škol, tak samotných EVVO koordinátorů.

4 Výzkumná část

Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je vytvořit kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole.

4.1 Výzkumné otázky

1. Jaké další kompetence dává ředitel EVVO koordinátorovi? Tato otázka je stěžejní pro všechny stanovené kompetence; Osobnostní kompetence, Sociální kompetence, Odborné kompetence, Manažerské kompetence a Lídrovské kompetence.
2. Jaký je počet EVVO koordinátorů s potřebným vzděláním? Je stěžejní pro otázku; Má EVVO koordinátor na Vaší škole vystudované specializační studium?
3. Jak se podílí EVVO koordinátor na realizaci EVVO ? Je stěžejní pro otázku; Plánuje EVVO koordinátor environmentální činnosti na celý školní rok?

Na základě výzkumných otázek byl vytvořen strukturovaný dotazník.

4.2 Metodologie výzkumu

Výzkumné metody

V bakalářské práci jsou využity výzkumné metody kvantitativně orientovaného výzkumu. Při výzkumném šetření je využit strukturovaný dotazník a interview. Je vytvořen anonymní elektronický dotazník, který bude obsahovat smysluplné a srozumitelné otázky, na které budou respondenti odpovídat. Otázky č. 1, až č. 12 jsou uzavřené, otázka č. 13 je otevřená, odpověď bude vyjádřena vlastními slovy. Vyhodnocování dotazníků bude zvlášť za EVVO koordinátory a zvlášť za ředitele mateřských škol. Vzájemně budou mezi sebou porovnány. Výsledky jsou průměrnou hodnotou shodných odpovědí, následně bude využita další metoda formou interview. Rozhovor s řediteli škol bude zaměřen na otázky v dotaznících a na závěr budou ředitelé/ky navrhnout další kompetence EVVO koordinátora.

Strukturovaný dotazník

Čábalová (2011, s. 111) vysvětluje zpracování výsledků dotazníku a obsahovou analýza získaných dat závisící na použitém druhu dotazníku a položky. V dotazníku se strukturovanými položkami se zjištěné údaje kvantifikují (spočítají se). Výsledky získané dotazníkem lze dobře zpracovat statistickými metodami a počítačem. Údaje je pak možné zpracovat do tabulek a grafů. Dotazníkovou metodou je vhodné kombinovat s rozhovorem, pozorováním, projektivní technikou apod. Tím zvýšíme objektivitu a platnost výsledku významu.

Ve strukturovaném dotazníku se zaměřuji na kompetence, které má EVVO koordinátor v mateřské škole např. osobnostní, sociální, odborné, manažerské a lídrovské. Použitím strukturovaného dotazníku se dozvím, jestli tyto kompetence EVVO koordinátor na dané škole zastává nebo ne.

Technika Interview

Interview neboli metoda rozhovoru je významná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem (respondenty) a výzkumníkem tj. na přímém dotazování a zjišťování faktů, postojů a motivů u zkoumaného jedince. Celý průběh rozhovoru a jeho výsledky závisí na významném, interpersonálním vztahu významného pracovníka a respondenta. Je proto důležité při rozhovoru vytvořit pozitivní a otevřenou atmosféru, získat si důvěru respondenta a pokusit se s ním navázat přátelský vztah. Neméně důležité je zvážit výběr prostředí, ve kterém uskutečníme interview. Interview má různé varianty a jejich vhodný výběr rozhoduje o zdařilosti výsledků zkoumání. Rozhovory můžeme rozlišovat podle struktury otázek, počtu otázek, počtu zúčastněných osob nebo podle realizace rozhovoru (Čábalová, 2011, s. 104).

Při interview s řediteli škol se potvrzuje navržený kompetenční model, který vzejde ze strukturovaného dotazníku. Důvod, proč je zvolena metoda interview, neboli rozhovoru je, že je možné zjistit od ředitelů škol další možné kompetence, které zastávají EVVO koordinátoři v mateřských školách. Respondenti odpovídali na otázky, které se zaměřují na potvrzení kompetencí: osobnostní kompetence, sociální kompetence, odborné kompetence, manažerské kompetence, lídrovské kompetence.

4.2.1 Objekty šetření

Cílem práce je vytvoření kompetenčního modelu EVVO koordinátora v mateřské škole. Pro výzkumné šetření této práce bylo osloveno středisko ekologické výchovy Toulcův dvůr, který se zaměřuje na pražské mateřské školy zapojené do sítě Mrkvička a jejich EVVO koordinátory. Subjektem výzkumu tedy byli EVVO koordinátoři a ředitelé pražských mateřských škol zapojené do sítě Mrkvička. Základním souborem výzkumu jsou všichni EVVO koordinátoři a ředitelé pražských mateřských škol, kteří jsou zapojeni v uváděné síti. Základní soubor tvořil 62 mateřských škol zapojených v síti Mrkvička, kam byly rozeslány dotazníky. Celkový počet respondentů je tedy 124.

4.2.2 Techniky sběru dat

Pro výzkumnou část je použita kvantitativní metoda pedagogického výzkumu. Ke sběru dat je použit strukturovaný dotazník a interview neboli metoda rozhovoru. Použitím strukturovaného dotazníku dojde ke zjištění, jestli tyto kompetence EVVO koordinátor na dané škole zastává nebo ne. Při interview s řediteli škol budou kladeny stejné otázky jako v dotazníku. Důvodem volby interview neboli rozhovoru je možnost dozvědět se od ředitelů škol další možné kompetence, které zastávají EVVO koordinátoři v mateřských školách, a potvrdit či nepotvrdit důležitost EVVO koordinátora na škole. Dotazník byl elektronický a byl rozeslán na emailové adresy získané z databáze Toulcova dvora. Na úvod dotazníkového šetření byl popsán důvod potřeby vyplnění a za jakým účelem budou odpovědi využity. Zároveň byli respondenti ujištěni o anonymitě dotazníku. Elektronický dotazník byl vytvořen pomocí adresy www.surveymonkey.com. Prostřednictvím této adresy a následného odkazu byly dotazníky rozesílány a zároveň sledována jejich návratnost. Dotazníkové šetření probíhalo od 12. ledna do 28. února 2017. Na základě vyhodnocení dotazníků bylo osloveno 10 mateřských škol s možností realizace osobního rozhovoru. Z toho čtyři ředitelé mateřských škol odřekli a rozhovor se uskutečnil v průběhu března na šesti mateřských školách s ředitelkami škol.

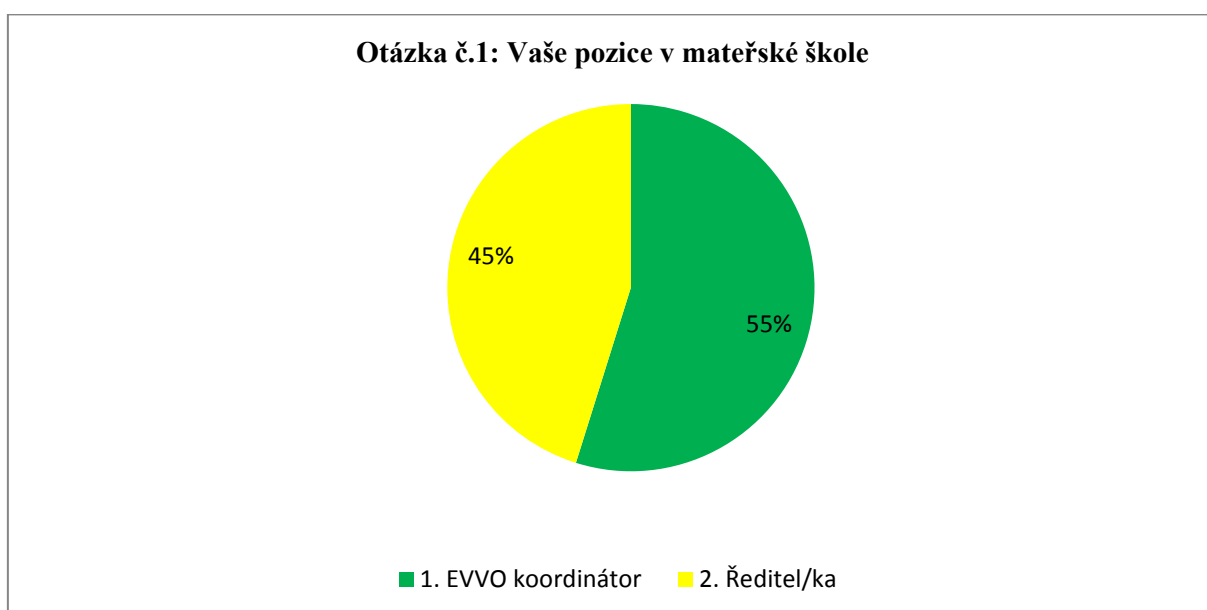
4.2.3 Návratnost dotazníku

Počet rozeslaných dotazníků bylo na 62 mateřských škol. Na dotazník mohli odpovídat, jak ředitelé, tak EVVO koordinátoři, kteří školu zastupují. Celkem dotázaných je 124 respondentů. Návratnost dotazníků je 31 respondentů. Dotazník vyplnilo 17 EVVO

koordinátorů a 14 ředitelů mateřských škol zapojených do sítě Mrkvička. Návratnost dotazníků je 20%.

4.3 Popis a vyhodnocení Strukturovaného dotazníku

12. ledna byl rozeslán do 62 mateřských škol strukturovaný dotazník, na který odpovídali EVVO koordinátoři, tak i ředitelé/ky mateřských škol, kteří jsou zapojeni do sítě „Mrkvička“. První otázka je zaměřena na vybranou pozici EVVO koordinátora nebo ředitele/ky mateřské školy. Tato otázka se kompetencí netýká, je zaměřena na konkrétní pozici.

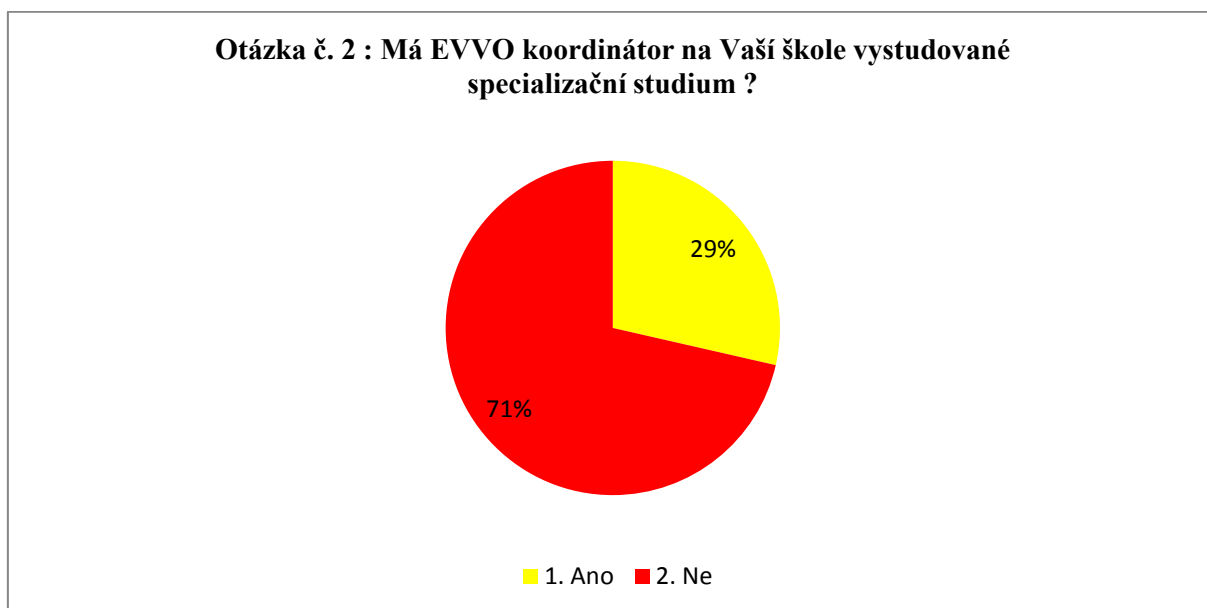


Graf. č. 1: Pracovní pozice v mateřské škole

Odpovědělo celkem 17 (55%) EVVO koordinátorů a ředitelů/lek mateřských škol bylo celkem 14 (45 %).

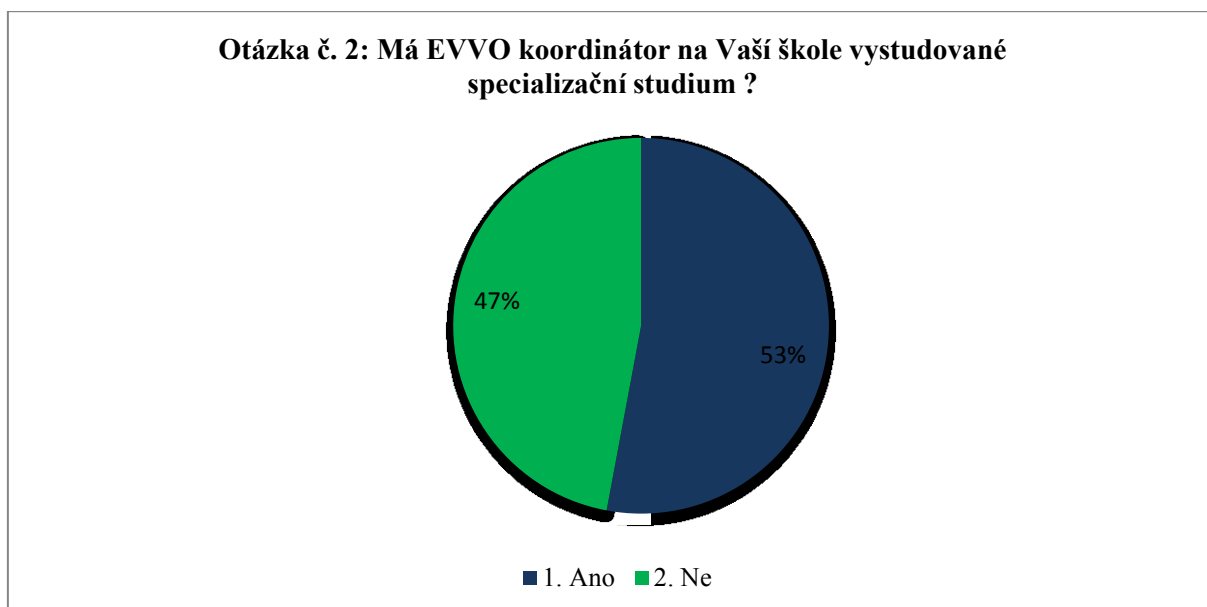
Odpovědi v grafech za ředitelé/ky v mateřských školách jsou označeny žlutou a červenou barvou. Odpovědi „ANO“ jsou žlutou barvou odpovědi „NE“ jsou červenou barvou. Odpovědi v grafech za EVVO koordinátory v mateřských školách jsou označeny modrou a zelenou barvou. Odpovědi „ANO“ modrou barvou a odpovědi „NE“ zelenou barvou.

Osobnostní kompetence



Graf č. 2 : Vystudované specializační studium EVVO koordinátorů

Ze 14 ředitelů/lek uvedlo, že na jejich mateřské škole mají 4 EVVO koordinátoři vystudované specializační studium (29%) a 10 ředitelů/lek uvedlo, že na jejich škole nemá EVVO koordinátor vystudované specializační studium (71%).

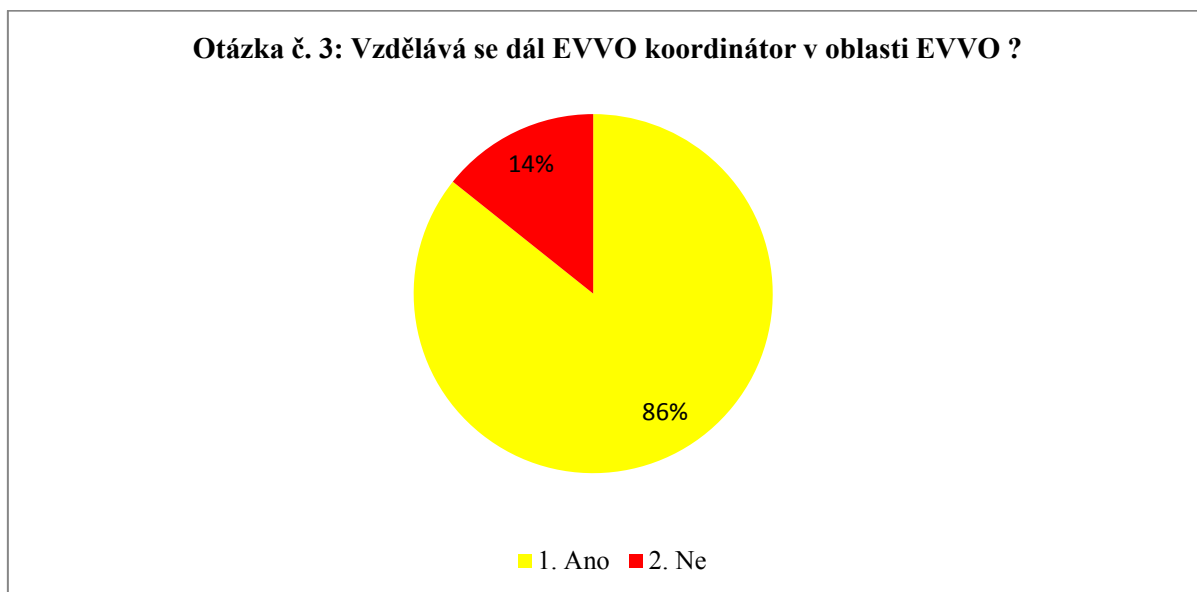


Graf č. 3 : Vystudované specializační studium EVVO koordinátorů

Ze 17 EVVO koordinátorů odpovědělo, že 9 EVVO koordinátorů má na jejich škole vystudované specializační studium (53%) a 8 EVVO koordinátorů uvedlo, že nemají vystudované specializační studium (47%).

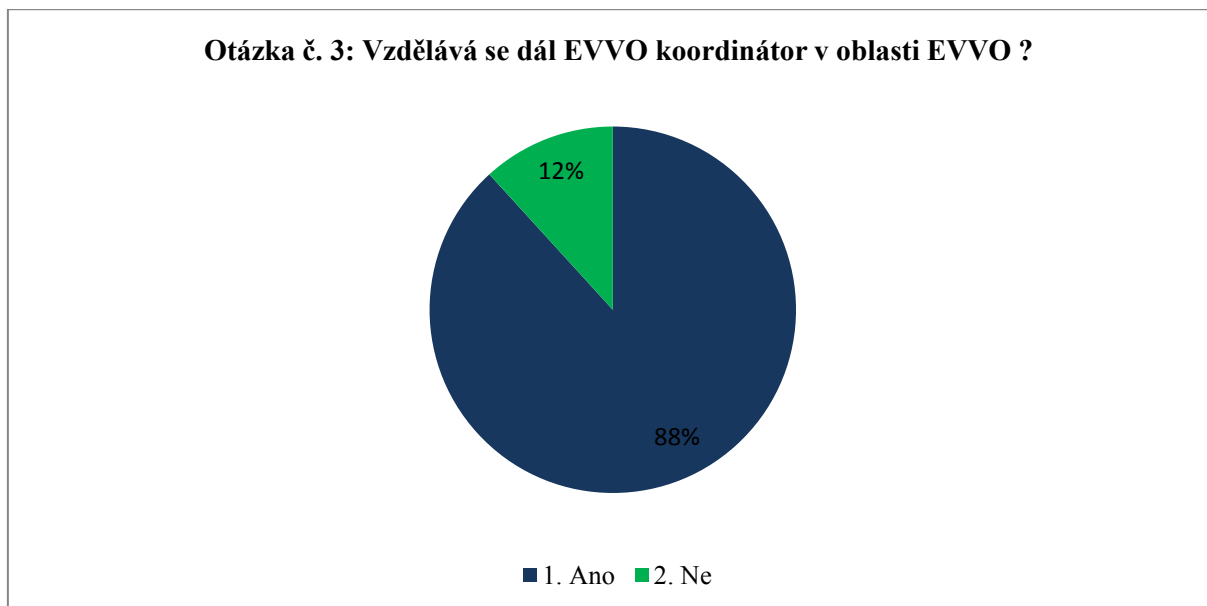
Je jasně vidět, že specializační studium pro pražské pedagogy není v nabídce tolik zastoupeno. Studium je nabízeno od roku 2010/2011, které je jen pro 20 pedagogů, z tohoto důvodu nemá ještě toto studium tolik pedagogů vystudované. Dalším důvodem je dlouholetá praxe některých pedagogů v zastoupení pozice EVVO koordinátora, kteří už nemají potřebu mít toto studium. Dle mého názoru je potřeba specializačního studia, kde pedagog získá potřebné znalosti, zkušenosti a dovednosti pro vykonávání této pozice a tím může vést pedagogy, děti, rodiče a veřejnost k ekologickému přístupu.

Osobnostní kompetence



Graf č. 4: Vzdělávání EVVO koordinátor v oblasti EVVO

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek se 12 EVVO koordinátorů dále vzdělává (86%) a 2 EVVO koordinátoři se dále nevzdělávají v oblasti EVVO (14%).



Graf č. 5: Vzdělávání EVVO koordinátor v oblasti EVVO

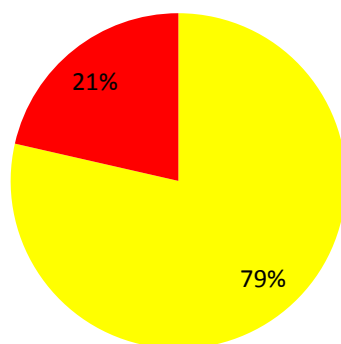
Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů se 15 EVVO koordinátorů dále vzdělává (88%) a 2 EVVO koordinátoři se dále nevzdělávají v oblasti EVVO (12%).

V porovnání obou grafů se většina EVVO koordinátorů dále vzdělává v oblasti EVVO.

Všichni EVVO koordinátoři nemají specializační studium v oblasti EVVO, tak si EVVO koordinátoři hledají možné cesty dalšího vzdělávání oblasti EVVO. V dnešní době je široká nabídka Ekologických programů pro mateřské školy a tak mají pedagogové možnost se v této oblasti nadále vzdělávat. Na základě získaných zkušeností mohou dále posouvat školu k dalšímu rozvoji a směřovat její vizi.

Sociální kompetence

Otázka č.4: Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě ŠVP v rámci EVVO ?

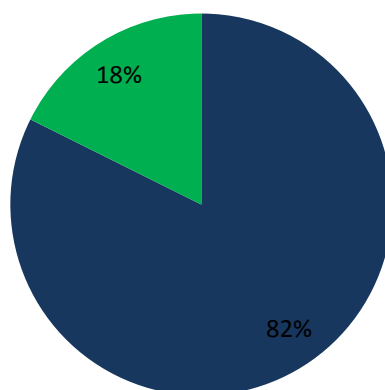


■ 1. Ano ■ 2. Ne

Graf č. 6: EVVO koordinátor a spolupráce na tvorbě ŠVP v oblasti EVVO

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek se 11 EVVO koordinátorů podílí na tvorbě ŠVP v rámci EVVO (79%) a ve 3 odpovědích se EVVO koordinátoři nepodílí na tvorbě ŠVP v rámci EVVO (21%).

Otázka č. 4: Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě ŠVP v rámci EVVO ?



■ 1. Ano ■ 2. Ne

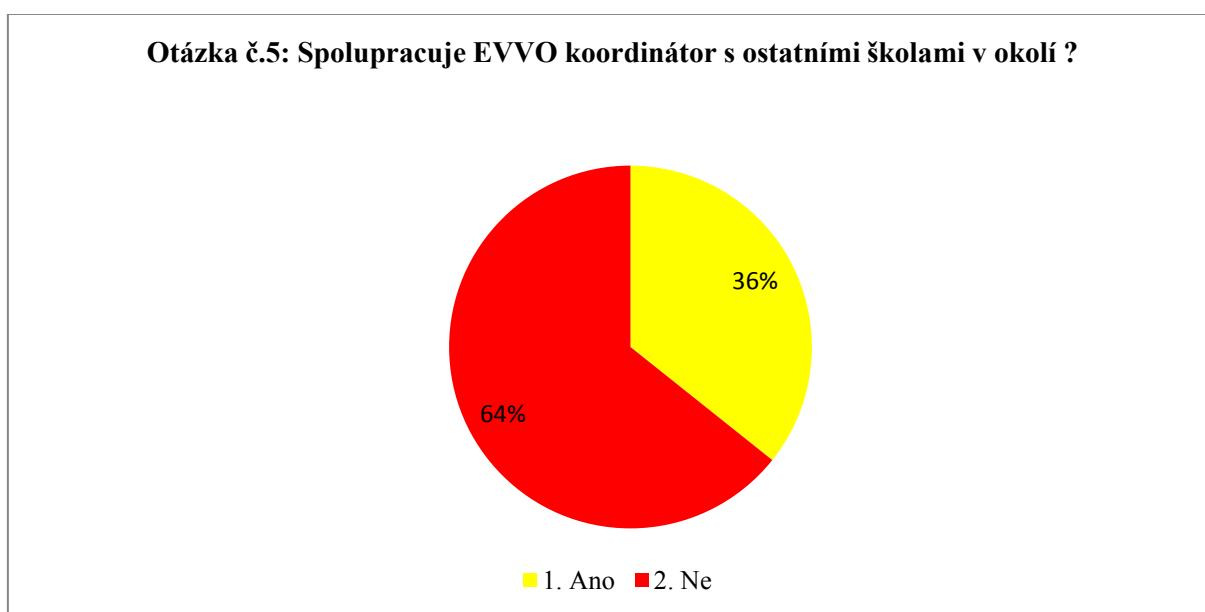
Graf č. 7: EVVO koordinátor a spolupráce na tvorbě ŠVP v oblasti EVVO

Ze 17 odpovědí se 14 EVVO koordinátorů podílí na tvorbě Školního vzdělávacího programu dále jen (ŠVP) v rámci EVVO (82%) a ve 3 odpovědích se EVVO koordinátoři nepodílí na ŠVP v rámci EVVO (18%).

Porovnáním obou grafů jsou odpovědi shodné, jak z odpovědí ředitelů/lek tak EVVO koordinátorů, že se podílejí EVVO koordinátoři na ŠVP v rámci EVVO.

EVVO koordinátor podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání má EVVO koordinátor spolupracovat s koordinátorem ŠVP. Vzájemně mezi sebou komunikují a plánují a společně připravují ŠVP. EVVO koordinátoři se mají společně podílet na tvorbě ŠVP v oblasti EVVO z důvodu propojenosti společného plánování a zaměřením školy na EVVO.

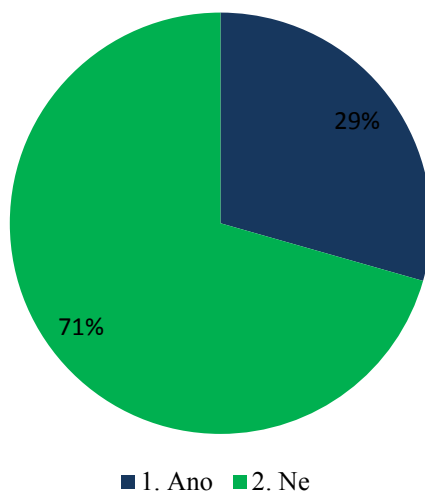
Sociální kompetence



Graf č. 8: Spolupráce EVVO koordinátora s ostatními školami

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek vychází, že 5 EVVO koordinátorů spolupracuje s ostatními školami v okolí (36%) a 9 odpovědí uvedlo, že EVVO koordinátoři nespolupracují s ostatními školami v okolí (64%).

Otázka č. 5: Spolupracuje EVVO koordinátor s ostatními školami v okolí ?



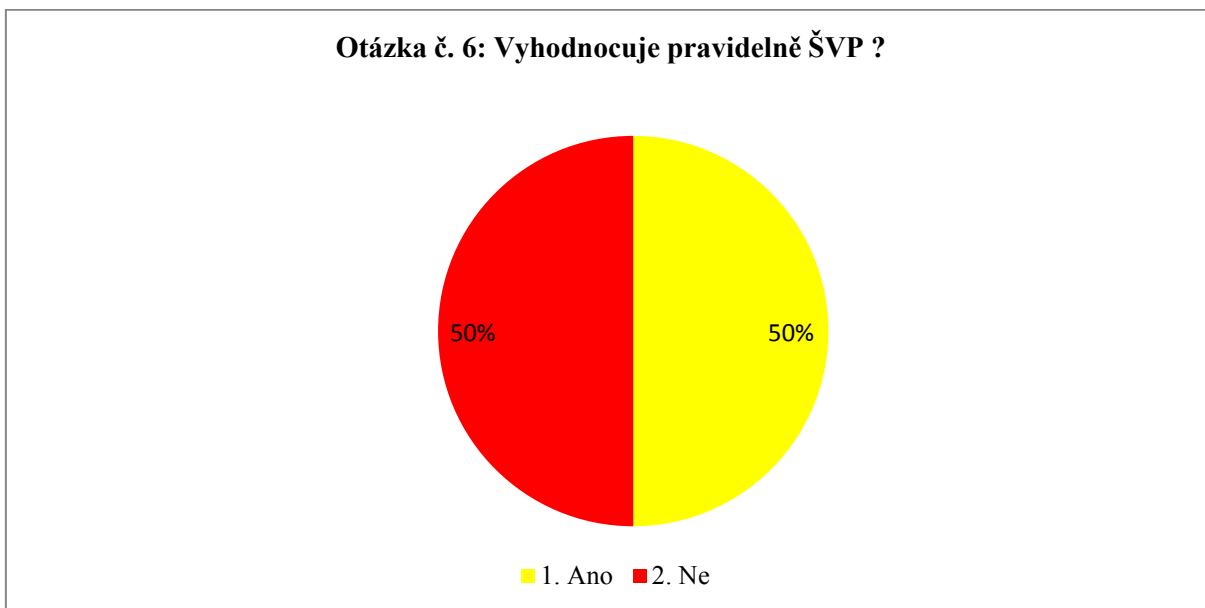
Graf č. 9: Spolupráce EVVO koordinátora s ostatními školami

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů vychází, že 5 EVVO koordinátorů spolupracuje s ostatními školami v okolí (29%) a 12 EVVO koordinátorů odpovědělo, že nespolupracuje s ostatními školami v okolí (71%).

V porovnání obou grafů vychází, že mateřské školy spolupracují s ostatními školami minimálně.

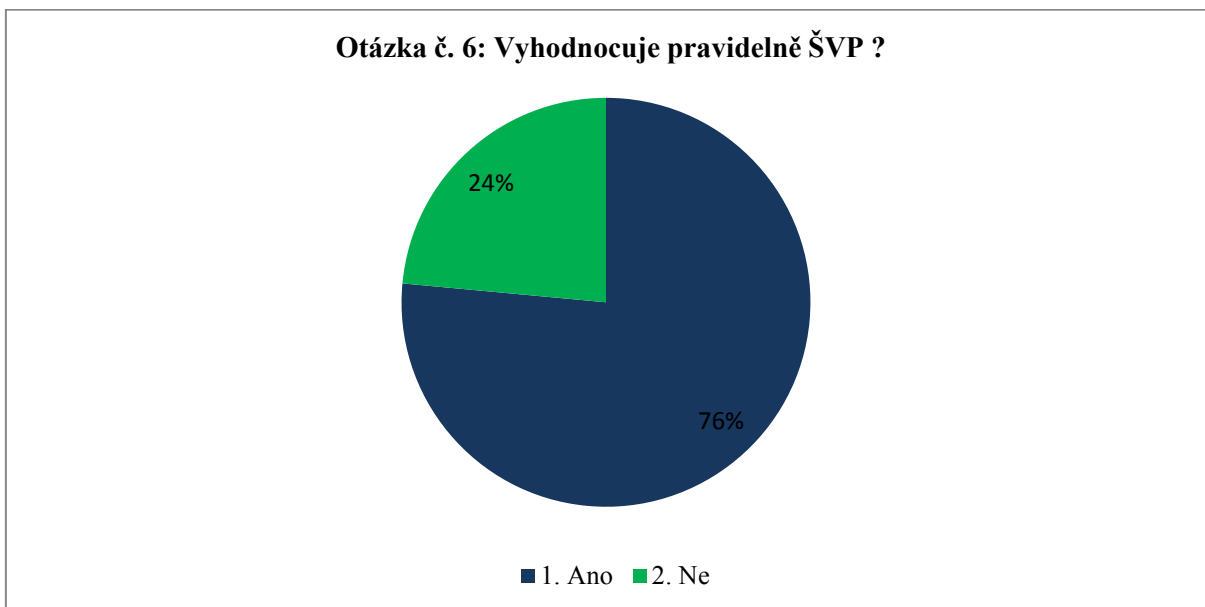
Mateřské školy by měly vzájemně spolupracovat v oblasti EVVO a předávat si zkušenosti, dovednosti, sdílení příkladů dobré praxe. V sociální oblasti navazují kontakt mezi sebou i děti, vzájemně se učí mezi sebou spolupracovat. Jak již bylo uváděno v teoretické části této práce.

Odborné kompetence



Graf č. 10: Pravidelné vyhodnocování ŠVP

Ze 14 odpovědi ředitelů/lek uvedlo 7, že pravidelně vyhodnocuje ŠVP (50%) a 7 jich nevyhodnocuje ŠVP (50%).



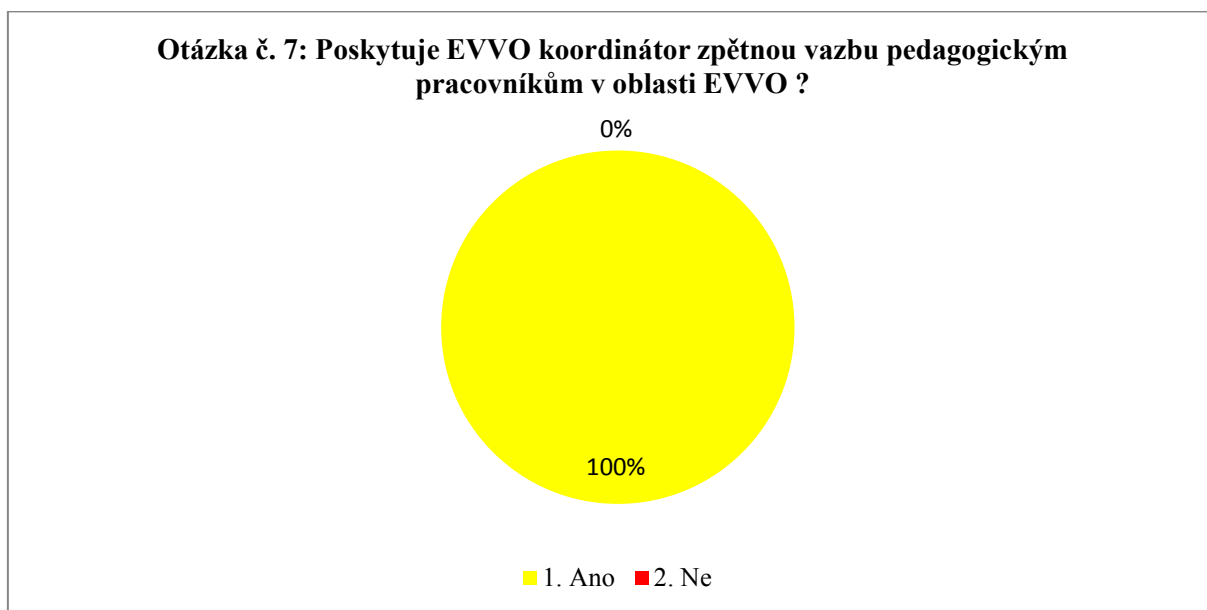
Graf č. 11: Pravidelné vyhodnocování ŠVP

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů vychází, že 13 EVVO koordinátorů pravidelně vyhodnocuje ŠVP (76%) a 4 EVVO koordinátoři pravidelně nevyhodnocují ŠVP (24%).

V porovnání obou grafů vychází, že názor na pravidelné vyhodnocování ŠVP se rozchází. V odpovědích EVVO koordinátorů výsledkem je, že pravidelně vyhodnocují ŠVP v 76 %, kdežto z odpovědí ředitelů /lek tomu tak není, tam vyhodnocuje pravidelně ŠVP jen 50 % EVVO koordinátorů.

Je potřeba vzájemná spolupráce s koordinátorem ŠVP. Společně zjišťují, co do jaké oblasti ještě zařadit, na čem zapracovat. Většina mateřských škol zapojených v síti Mrkvička v dnešní době zařazuje EVVO do každodenního programu školy, přizpůsobuje svoje prostředí a zároveň je potřeba pravidelného vyhodnocení na čem je potřeba zapracovat, co do vzdělávání zařadit.

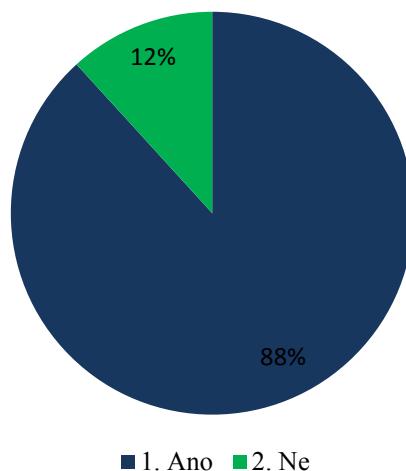
Odborné kompetence



Graf č. 12: Zpětná vazba EVVO koordinátora pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek je, že ve 14 případech na 100% EVVO koordinátorů poskytují zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO.

Otázka č. 7: Poskytuje EVVO koordinátor zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO ?



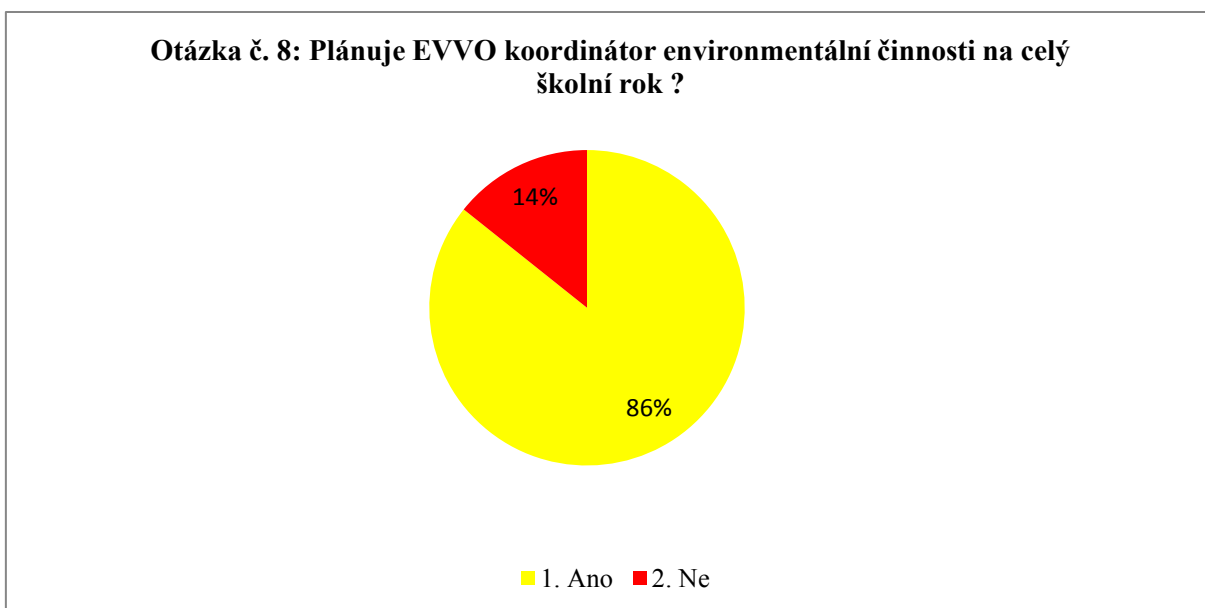
Graf č. 13: Zpětná vazba EVVO koordinátora pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů je možné sledovat, že 15 EVVO koordinátorů poskytuje zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO (88%) a ve 2 odpovědích neprobíhá na škole zpětná vazba pedagogickým pracovníkům oblasti EVVO (12%).

V porovnání obou grafů vychází rozdílnost, kdy ředitelé/ky odpověděli, že na 100 % poskytují EVVO koordinátoři zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům. EVVO koordinátoři naopak předávají zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO v 88%. Zde je možné se zamyslet, jestli ředitelé mají opravdu takový přehled a spoléhají na EVVO koordinátory, že opravdu dávají všem pedagogům zpětnou vazbu. Otázkou pak zůstává, jakým způsobem to ředitelé kontrolují.

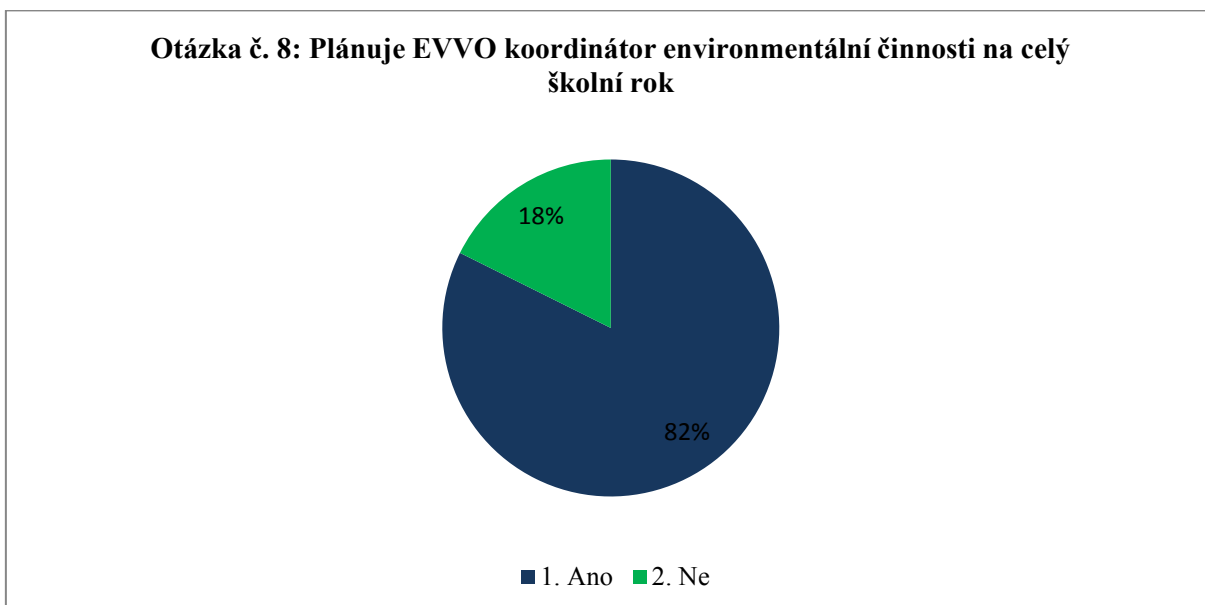
EVVO koordinátor má předkládat zápis o příkladech dobré praxe na třídách, řešení možných problémů a popis připomínek k pedagogům. Pedagogičtí pracovníci předáním zpětné vazby od EVVO koordinátora mohou vnímat drobné nedostatky nebo naopak co se v daném bloku povedlo. Zároveň je to dobrá podpora pro začínajícího učitele, který je veden v dané oblasti a získává zkušenosti a dovednosti.

Manažerské kompetence



Graf č. 14: Plánování environmentálních činností EVVO koordinátorem na celý školní rok

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek vychází, že 12 ředitelů/lek odpovědělo, že EVVO koordinátorů plánuje environmentální činnosti na celý školní rok (86%) a dva ředitelé/ky odpověděli, že EVVO koordinátoři neplánují environmentální činnosti na celý školní rok (14%).



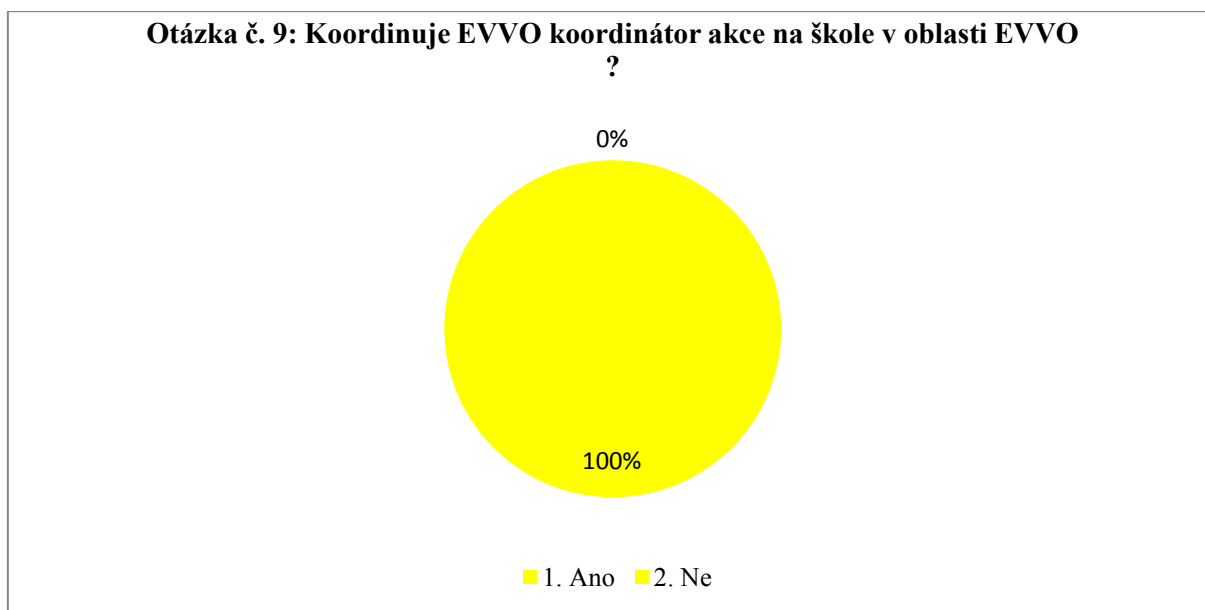
Graf č. 15: Plánování environmentálních činností EVVO koordinátorem na celý školní rok

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů vychází, že 14 EVVO koordinátorů plánuje činnosti na celý školní rok (82%) a 3 odpověděl, že EVVO koordinátoři neplánují činnosti na celý školní rok (18%).

V porovnání obou grafů je výsledkem shoda, že EVVO koordinátor plánuje činnosti na celý školní rok.

Je dobré, aby EVVO koordinátor plánoval činnosti pro celý školní rok, je to jistým přínosem pro ostatní pedagogy. Společně se mohou zaměřovat na konkrétní oblasti. Podporuje se týmová spolupráce. Plánování na celý školní rok je přínosem pro začínajícího učitele, může zde čerpat příklady dobré praxe. EVVO koordinátor zároveň při plánování EVVO předává zkušenosti a vede celý tým. Může se v plánování na celý rok zaměřovat vždy na jednu specifickou oblast např. ekologizaci provozu.

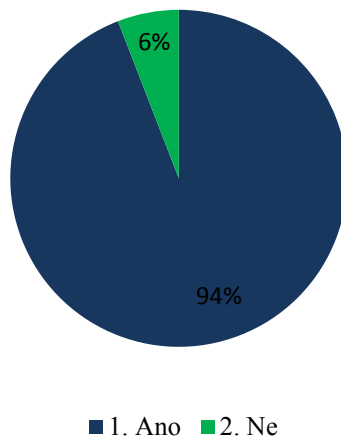
Manažerské kompetence



Graf č. 16: Koordinace EVVO koordinátora akcí na škole v oblasti EVVO

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek škol je, že 14 EVVO koordinátorů na 100% koordinuje akce na škole v oblasti EVVO.

Otázka č. 9: Koordinuje EVVO koordinátor akce na škole v oblasti EVVO ?



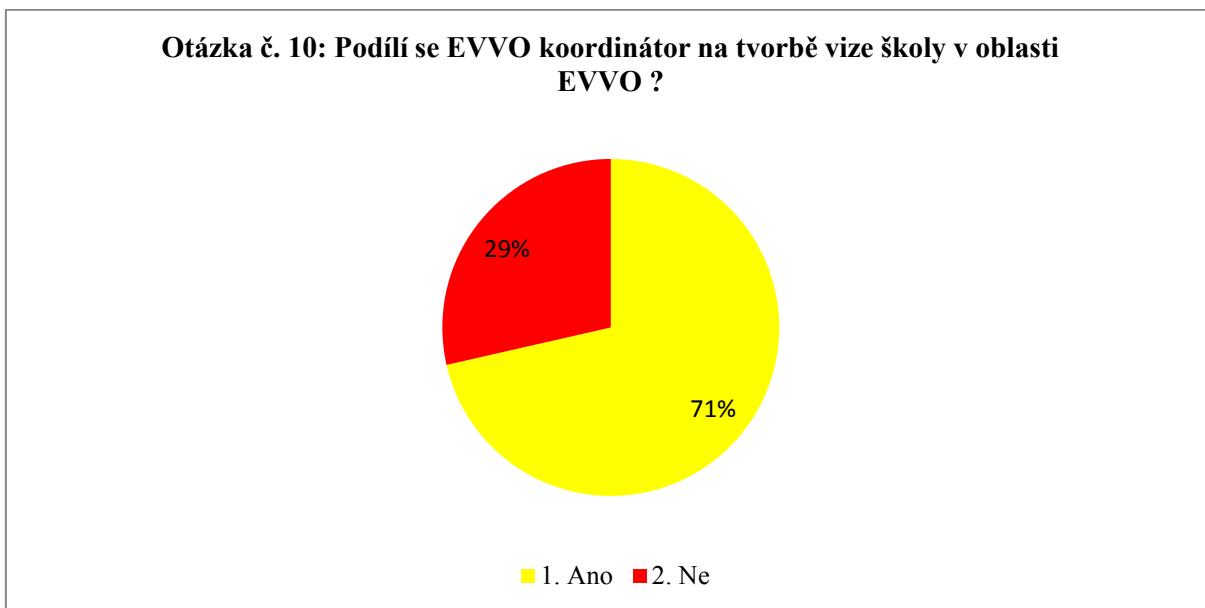
Graf č. 17: Koordinace EVVO koordinátora akcí na škole v oblasti EVVO

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů je, že 16 EVVO koordinátorů koordinuje akce na škole v oblasti EVVO (94%) a 1 EVVO koordinátor nekoordinuje akce na škole v oblasti EVVO (6%).

V porovnání obou grafů je minimální rozdíl a to pouze 6%, kdy EVVO koordinátoři koordinují akce na škole v oblasti EVVO.

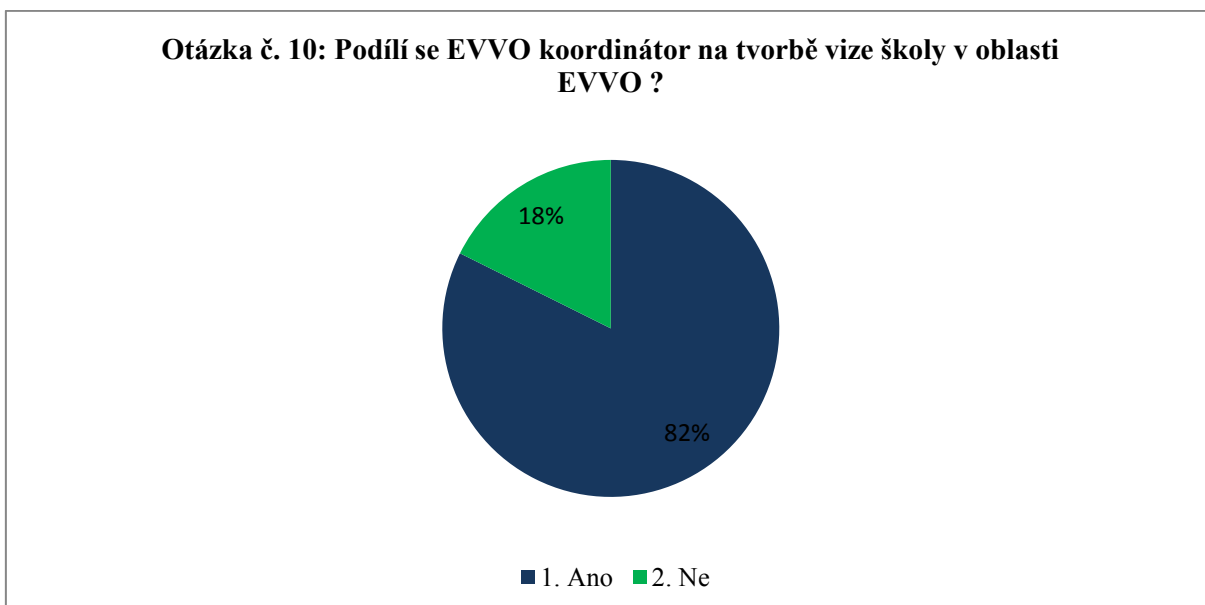
EVVO koordinátor má na starosti koordinaci akcí na škole, které se zaměřují na EVVO. V rámci vnějších i vnitřních prostor koordinátor pořádá akce pro děti, rodiče, ale i pro veřejnost. Zajišťuje tím prestiž školy, zároveň propojenost a navyšující komunitu školy. Ziskává při společných akcích s okolím vzájemnou spolupráci a možnost zajistit finanční prostředky na rozvoj školy a podporu environmentálního vzdělávání a zvelebení vnějších prostor s napojením na okolní prostředí.

Lídrovské kompetence



Graf č. 18: Podílení EVVO koordinátora na tvorbě vize v oblasti EVVO

Ze 14 dotazovaných ředitelů/lek mateřských škol vychází, že 10 EVVO koordinátorů se podílí na tvorbě vize školy v oblasti EVVO (71%) a 4 ředitelé/ky odpovědělo, že se nepodílí na tvorbě vize školy v oblasti EVVO (29%).



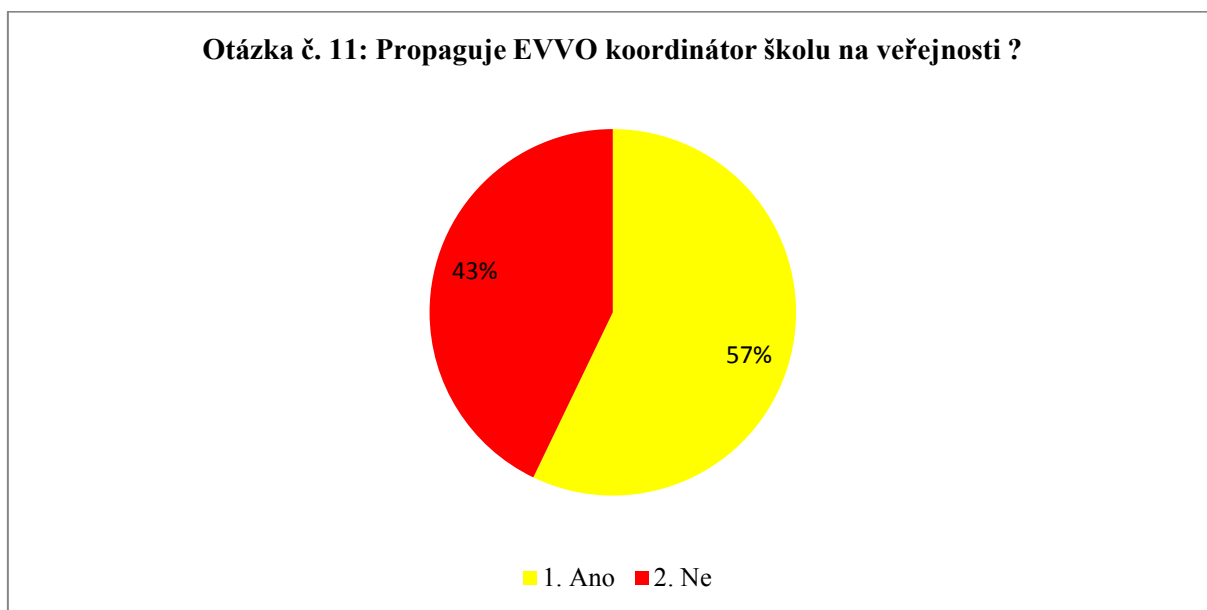
Graf č. 19: Podílení EVVO koordinátora na tvorbě vize v oblasti EVVO

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů se 14 EVVO koordinátorů podílí na tvorbě vize školy v oblasti EVVO (82%) a 3 odpověděli, že se EVVO koordinátoři nepodílí na tvorbě vize v oblasti EVVO (18%).

V porovnání obou grafů EVVO koordinátoři vnímají vyšší důležitost se podílet na vizi školy v oblasti EVVO.

Ředitelky mateřských škol vnímají vyšší důležitost, aby se EVVO koordinátor podílel na vizi školy v oblasti EVVO. Jeho zastoupení je velice důležité, jelikož škola je zaměřena na environmentální výchovu a je to její profilací. EVVO koordinátor je vnímán na škole jako specialista, který má dostatek zkušeností a dovedností a zajišťuje v této oblasti naplnění. EVVO koordinátor, který se dále vzdělává a zajišťuje finance a navazuje vztahy s okolními firmami, tak na základě získaných financí, zkušeností, dovedností, může dále rozvíjet environmentální činnosti, přizpůsobovat tím prostředí školy a zároveň naplňovat vizi směřující k této oblasti.

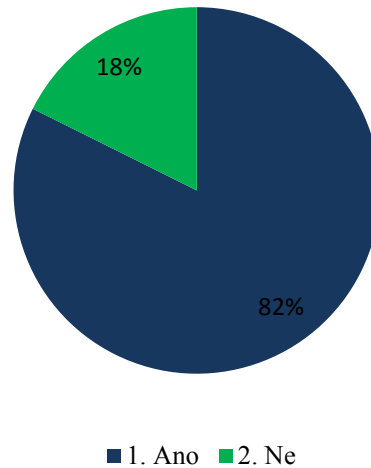
Lídrovské kompetence



Graf č. 20: Propagace školy EVVO koordinátora na veřejnosti

Ze 14 odpovědí ředitelů/lek je výsledkem, že 8 EVVO koordinátorů propaguje školu na veřejnosti (57%) a 6 EVVO koordinátor nepropaguje školu na veřejnosti (43%).

Otázka č. 11: Propaguje EVVO koordinátor školu na veřejnosti ?



Graf č. 21: Propagace školy EVVO koordinátora na veřejnosti

Ze 17 odpovědí EVVO koordinátorů vychází, že 14 EVVO koordinátorů propaguje školu na veřejnosti a ve 3 odpovědích EVVO koordinátor nepropaguje školu na veřejnosti (18%).

V porovnání obou grafů vychází rozdílnost ve výsledcích. EVVO koordinátoři ve větší míře propagují školu na veřejnosti, kdežto ředitelé/ky ve svých odpovědích mají zhruba poloviční propagaci školy EVVO koordinátora na veřejnosti.

EVVO koordinátor oslovuje okolní organizace a firmy. Navštěvuje konference EVVO a prezentuje školu. Zbývající tři ředitelé, zastávají názor, že školu na veřejnosti spíše propaguje ředitel/ka školy, jelikož je na tom lépe v oblasti komunikace s veřejností.

Navrhněte další možné kompetence, které by mohl zastávat EVVO koordinátor?

Ředitelé/ky navrhnou další možné kompetence, které by měl EVVO koordinátor zajišťovat směrem ke škole:

1. Zajišťuje ve spolupráci s ředitelkou školy finance.
2. Propagace školy na veřejnosti pomocí IT techniky.
3. Je průvodcem po zahradě školky směrem k rodičům a veřejnosti (příklady dobré praxe).

EVVO koordinátoři navrhnou další možné kompetence, které by měl EVVO koordinátor zajišťovat směrem ke škole:

1. Tři EVVO koordinátoři se shodují, že EVVO koordinátor zajišťuje semináře pro rodiče z oblasti EVVO.
2. Přípravuje semináře pro veřejnost v oblasti EVVO.
3. Spolupracuje s hospodářkou/ kuchařkami při objednávce potravin.
4. Osvěta směrem k rodičovské veřejnosti.

4.4 Rozhovor s ředitelkami mateřských škol

Na základě získaných dat, jsem oslovila 10 ředitelek mateřských škol, které jsou zapojeni do sítě Mrkvička, abych s nimi mohla uskutečnit rozhovor. Potvrzením a doplněním zjištěného formou interview s ředitelkami mateřských škol, které daný dotazník nevyplňovaly.

1. Vzdělává se EVVO koordinátor v oblasti EVVO ?

Ředitelka 1

„Paní učitelka se pravidelně vzdělává v oblasti EVVO, sama kurzy vyhledává, je to plně v její kompetenci.“

Ředitelka 2

„V naší mateřské škole se EVVO koordinátor pravidelně vzdělává v této oblasti a zároveň předává informace z těchto školení ostatním pedagogům.“

Ředitelka 3 a 4 se shodují:

„EVVO koordinátoři se v mateřské škole pravidelně vzdělávají a zajišťují nabídku školení pro ostatní pedagogy v této oblasti“.

Ředitelka 4

„Máme stanoveného EVVO koordinátora, konkrétně jsme pro školku hledali vystudovaného EVVO koordinátora, který má povinnost se pravidelně vzdělávat v této oblasti, aby mohl zkušenosti předávat ostatním pedagogům.“

Ředitelka 5

„Na naší škole máme pedagoga, který se zaměřuje na EVVO činnosti, pravidelně si vyhledává kurzy s touto tematikou, jelikož má letité zkušenosti, lektoruje dalším pedagogům.“

Ředitelka 6

„Jelikož nemáme ve školce vystudovaného EVVO koordinátora, paní učitelka se zaměřuje na pravidelné vzdělávání v oblasti EVVO.“

2. Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě ŠVP v rámci EVVO?

Ředitelka 1

„Ve školce máme ŠVP koordinátora, který se pravidelně schází s EVVO koordinátorem, který mu pro dané období předkládá návrh okruhů. V rámci aktualizace je zakomponováno do ŠVP.“

Ředitelka 2

„V naší mateřské škole, máme naplánované EVVO činnosti na dobu tří let, vše zakomponováno do ŠVP.“

Ředitelka 3 a 4 se shodují:

„EVVO koordinátoři, plánují činnosti jednou za čtvrt roku, po společné kompletaci s pedagogy zakomponují do ŠVP jednou za rok v rámci aktualizace“.

Ředitelka 5 a 6 se shodují:

„Nemáme stanoveného EVVO koordinátora ani ŠVP koordinátora. Aktualizaci a propojenost se ŠVP tvoří ředitelka školy ve spolupráci se zkušenou pedagožkou zaměřující se na oblast EVVO.“

3. Spolupracuje EVVO koordinátor s ostatními školami v okolí?

Ředitelka 1 a 4 se shodují:

„Náš EVVO koordinátor plánuje spolupráci v oblasti EVVO a pravidelně domlouvá s ostatními EVVO koordinátory vzájemné návštěvy v ostatních školách.“

Ředitelka 2

„Paní učitelka připravuje činnosti v oblasti EVVO a při společných návštěvách sdílí zkušenosti s ostatními školami.“

Ředitelka 3

„Nespolupracujeme s okolními školami, zaměřujeme se na EVVO aktivity jen v rámci naší školy.“

Ředitelka 5

„Všechny učitelky si samostatně plánují spolupráci s ostatními školami, předškolní děti dochází do základních škol, kde škola připravuje pro děti program v této oblasti a v opačném případě připravuje školka pro 1. stupeň základní školy.“

Ředitelka 6

„Jelikož nemáme EVVO koordinátora, tak spolupráci s ostatními školami zastává v první řadě ředitelka, a pak se podílí ostatní pedagogové, je to na jejich dobrovolnosti

4. Vyhodnocuje pravidelně EVVO koordinátor ŠVP ?

Ředitelka 1

„Nemáme potřebu, aby EVVO koordinátor vyhodnocoval pravidelně ŠVP, z důvodu pozice ŠVP koordinátora, který vyhodnocuje ŠVP komplexně za školu.“

Ředitelka 2 a 4 se shodují

„EVVO koordinátor každý měsíc vyhodnocuje ŠVP a seznamuje s výsledky ostatní pedagogy.“

Ředitelka 3

„Naše paní učitelka nevyhodnocuje ŠVP, ale pravidelně dává všem pedagogům zpětnou vazbu.“

Ředitelka 5 a 6 se shodují

„Učitelky nevyhodnocují pravidelně ŠVP.“

5. Poskytuje EVVO koordinátor zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO ?

Ředitelka 1

„EVVO koordinátor se pravidelně schází s pedagogy jednou měsíčně a dává jim zpětnou vazbu.“

Ředitelka 2

„Náš EVVO koordinátor poskytuje zpětnou vazbu pravidelně pomocí emailu, kde na základě sledování činností EVVO, dává zpětnou vazbu všem ostatním. Vždy v kopii je uveden email ředitelky školy a můžu tak sledovat vzájemnou komunikaci.“

Ředitelka 3

„EVVO koordinátor v rámci plánu sleduje činnosti ostatních pedagogů, vede je určitým směrem, následně jim předává zpětnou vazbu. Individuálně se zaměřuje na začínající učitelky, aby jim předával zkušenosti a zpětnou vazbu, kterou provádí častěji.“

Ředitelka 4

„EVVO koordinátorka podává zpětnou vazbu pravidelně všem zaměstnancům školy, zaměřuje se, co se daří zlepšit v chodu školy, ale i hledá nedostatky, které je potřeba odstranit, protože naší prioritou je environmentální výchova.“

Ředitelka 5

„Paní učitelka, která má dlouhou zkušenost v oblasti EVVO, pomáhá ostatním pedagogům a podává jim i zpětnou vazbu.“

Ředitelka 6

„Nemáme EVVO koordinátora a nemáme potřebu podávat zpětnou vazbu.“

6. Plánuje EVVO koordinátor činnosti na celý rok?

Ředitelka 1 a 4 se shodují:

„EVVO koordinátor sestavuje plán činnosti dle ročního období, který předkládá ředitelce školy a představuje na začátku školního roku na poradě pedagogů.“

Ředitelka 2

„EVVO koordinátor se zaměřuje vždy každý rok na určitou oblast a připravuje činnosti všem pedagogům.“

Ředitelka 3

„Paní učitelka má dlouholetou praxi a tak pomáhá ostatním pedagogům v činnostech v oblasti EVVO. Je to v rámci společné spolupráce. Dává ostatním nabídku činností.“

Ředitelka 5

„Nemáme stanoveného koordinátora, paní učitelky si plánují činnosti individuálně v rámci ročního období.“

Ředitelka 6

„Nemáme EVVO koordinátora, nesestavujeme plán činností v oblasti EVVO.“

7. Koordinuje EVVO koordinátor akce na škole v oblasti EVVO?

Ředitelka 1

„EVVO koordinátor připravuje drobné akce pro děti na větších akcích, kde jsou i rodiče se plánují společně s ostatními pedagogy.“

Ředitelka 2

„Naše škola má v průměru za školní rok 8 společných akcí, které jsou pro rodiče a děti. Každou akci má na starosti jednotlivá třída a ve spolupráci s EVVO koordinátorem jí připravují.“

Ředitelka 3

„Paní učitelka, která se zaměřuje na environmentální výchovu, koordinuje asi 6 akcí za rok. Naplňuje téma akce, organizaci, rozdělení úkolů, je to vše v její kompetenci.“

Ředitelka 4

„EVVO koordinátor ve spolupráci s pedagogy připravuje společné akce školy v oblasti EVVO. Jinak, ale za akci zodpovídá jen EVVO koordinátor.“

Ředitelka 5 a 6 se shodují

„Akce na škole si plánujeme společně, nemáme EVVO koordinátora.“

8. Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě vize školy v oblasti EVVO ?

Ředitelka 1

„EVVO koordinátor se podílí na tvorbě vize školy ve spolupráci s ředitelkou školy, a pak konzultují s ostatními zaměstnanci.“

Ředitelka 2

„EVVO koordinátor se v rámci týmové spolupráce podílí na tvorbě vize školy a všichni společně na ní spolupracují.“

Ředitelka 3

„Paní učitelka v rámci dlouholetých zkušeností se podílí na společné vizi školy v oblasti environmentální výchovy společně s ředitelkou školy.“

Ředitelka 4

„Ve spolupráci se mnou EVVO koordinátor plánuje a podílí se na tvorbě vize.“

Ředitelka 5 a 6 se shodují:

„Sice jsou obě školy zaměřené na environmentální výchovu, ale nemají stanoveného EVVO koordinátora, proto není, kdo by se na tvorbě vize podílel. Vizi školy tvoří ředitelka školy a předkládá zaměstnancům.“

9. Propaguje EVVO koordinátor školu na veřejnosti?

Ředitelka 1

„EVVO koordinátor ve spolupráci s ředitelkou školy spolupracuje se zřizovatelem, okolními firmami. Představuje školu rodičům, shání další partnery školy. Vytváří tak dobré jméno školy. EVVO koordinátor píše články o škole a seznamuje s profilací školy.“

Ředitelka 2

„Naše mateřská škola, píše do časopisů, sdílí příklady dobré praxe. EVVO koordinátor zapojuje rodiče a seznamuje je se školou, co je jejím cíle. Získává sponzorské dary pro školu.“

Ředitelka 3

„Paní učitelka oslovuje okolní firmy ohledně spolupráce v oblasti EVVO a seznamuje partnery s profilací školy.“

Ředitelka 4

„EVVO koordinátorka prezentuje školu na různých EVVO konferencích, představuje školu u ostatních škol a sdílí příklady dobré praxe.“

Ředitelka 5 a 6 se shodují:

„Naši školu na veřejnosti spíše propaguje ředitelka, která zajišťuje komunikaci s veřejností“.

10. Navrhněte další možné kompetence, které by mohl zastávat EVVO koordinátor?

Ředitelka 1 a 3 se shodují

„Koordinátor EVVO založí a provozuje odbornou knihovnu (nákup, metodická podpora) Koordinátor by měl zajišťovat nákup knih v oblasti EVVO, bylo by to v jeho plné kompetenci, ve spolupráci s ředitelem školy řešit finanční rozpočet.“

Ředitelka 2

„EVVO koordinátor propaguje nabídky přírodovědných programů pro školky. V rámci nabídky pro školy a zároveň sledování aktuální nabídky pro školy, nabízí programy jednotlivým třídám, které jsou odpovídající dle věku dětí.“

Ředitelka 4

„Koordinátor EVVO zastává koordinaci a rozvoj již stávajících dlouhodobých aktivit (třídění odpadu, péče o zeleň a zahradu, sběr papíru) a zavádění nových aktivit (šetření energií, kompostování). EVVO koordinátor v rámci dlouhodobého plánování zajišťuje ekologizaci provozu. S jednotlivými zástupci tříd by vytvořil tým, se kterým by tuto oblast zajišťoval.“

Ředitelka 5 a 6

„Nenavrhují další kompetence.“

4.4.1 Vyhodnocení dotazníku a interview

Z 11 otázek se v 7 odpovědích respondenti shodují. Překvapivé bylo zjištění, že ředitelé/ky odpověděli, že EVVO koordinátoři v 50% pravidelně vyhodnocují ŠVP, ale tato odpověď se rozchází s odpověďmi EVVO koordinátorů, kde v 76% vyhodnocují EVVO koordinátoři ŠVP. V interview s ředitelkami mateřských škol čtyři ředitelky odpověděli, že EVVO koordinátoři nevyhodnocují ŠVP. Dalším zajímavým zjištěním bylo, že ředitelé/ky jsou na 57% přesvědčeny, že EVVO koordinátor propaguje školu na veřejnosti. EVVO koordinátoři vyplnili, že propagují školu na veřejnosti v 82% a v interview s ředitelkami mateřských škol se shodují v šesti odpovědích. Jediná otázka, která vyšla negativně je, že EVVO koordinátoři nemají vystudované specializační studium. Ředitelé odpověděli, že v 71% nemají vystudované specializační studium pro EVVO koordinátory a za EVVO koordinátory je to ve 47%. Tato zjištění mohla způsobit, že dotazník byl vyplněn řediteli z jiných mateřských škol, než jsou EVVO koordinátoři.

5 Závěrečná část

5.1 Dosažení cíle práce

Cílem práce je vytvořit kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole.

Na základě znalosti z teoretické části práce a definování cílů kompetenčního modelu pro EVVO koordinátory jsem sestavila dotazník, který jsem rozdělila podle druhů kompetencí do pěti oblastí. Cílem výzkumu bylo získat odpovědi od respondentů ve strukturovaném dotazníku a zjistit, zda zastávají tyto určené kompetence pro výkon EVVO koordinátora v mateřské škole. Při rozhovoru s ředitelkami mateřských škol jsem si potvrdila navržené otázky ze strukturovaného dotazníku a navrnutí dalších možných kompetencí, které zastávají EVVO koordinátoři v jejich mateřských školách. Strukturovaný dotazník byl zpracován zvlášť za EVVO koordinátory a ředitel/ky mateřských škol a zároveň jejich porovnání. V interviewu s ředitelkami mateřských škol jsem pokládala stejné otázky jako ve strukturovaném dotazníku a zároveň jsem se dozvěděla doplňující kompetence EVVO koordinátora. Po provedení analýzy teoretické a praktické části byl sestaven kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole.

5.2 Analýza dosažených výsledků

Na otázky ve strukturovaném dotazníku odpovědělo 20% respondentů z celkového počtu 62 mateřských škol – 124 dotazovaných zapojených do sítě Mrkvička. V první části se dotazník zaměřuje na pozici, kterou zastává respondent ve svém zařízení. První část dotazů byla zaměřena na konkrétní **osobnostní kompetence**. EVVO koordinátoři a ředitel/ky potvrdili, důležitost v dalším vzdělávání v oblasti EVVO. ukázalo se, že nemá většina EVVO koordinátorů vystudované specializační studium. Tato otázka může vytvořit zkreslenou odpověď, jelikož byl dotazník odeslán na 62 mateřských škol, celkem mohlo být 124 dotazovaných, kde na jedné škole mohli vyplnit dotazník, jak ředitel/ka školy, tak EVVO koordinátor.

Další část se zaměřovala na oblast **sociální kompetence**. Zaměřila jsem se na spolupráci. EVVO koordinátoři podílejí na tvorbě ŠVP, EVVO koordinátor spolupracuje s ostatními školami. EVVO koordinátoři a ředitel/ky potvrdili, že EVVO koordinátoři se podílí na tvorbě ŠVP, ale nepotvrdilo se, že EVVO koordinátor spolupracuje s ostatními školami

v okolí. Další část se zaměřovala na **odborné kompetence**. EVVO koordinátoři a ředitelé potvrdili, že EVVO koordinátor pravidelně vyhodnocuje ŠVP a poskytuje zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO. Všichni respondenti (EVVO koordinátoři a ředitele/ky) potvrdili, že mají **manažerské kompetence** v oblasti plánování environmentálních činností na celý rok a koordinace akcí na škole v oblasti EVVO. V poslední oblasti se zaměřují na **lídrovské kompetence** z odpovědí respondentů EVVO koordinátorů a ředitelů/lek mateřských škol, se potvrdilo, že EVVO koordinátoři se podílí na tvorbě vize školy v oblasti EVVO a propaguje EVVO koordinátor školu na veřejnosti.

5.3 Výsledek strukturovaného dotazníku

Na základě strukturovaného dotazníku a rozhovorů s ředitelkami mateřských škol uvádějí, že EVVO koordinátoři disponují těmito kompetencemi:

Osobnostní kompetence:

- Vzdělává se v oblasti EVVO

Sociální kompetence

- podílí se na tvorbě ŠVP
- koordinuje a rozvíjí dlouhodobé aktivity
- zajišťuje semináře pro rodiče a veřejnost
- spolupracuje s vedoucí školní jídelny (při objednávce potravin)

Odborné kompetence

- předávání znalostí směrem k rodičům
- má znalosti o školce a zahradě
- pravidelně vyhodnocuje ŠVP
- poskytuje zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům
- propaguje nabídku přírodovědných programů pro školky
- zakládá odbornou knihovnu na škole

Manažerské kompetence

- plánuje environmentální činnosti na celý školní rok
- koordinuje akce na škole

- zajišťuje ve spolupráci s ředitelem/kou finance pro školu

Lídrovské kompetence

- podílí se na tvorbě vize školy
- propaguje školu na veřejnosti
- propaguje školu na veřejnosti pomocí IT techniky

Dále byly definovány tři výzkumné otázky:

1. Jaké další kompetence dává ředitel EVVO koordinátorovi?
2. Jaký je počet EVVO koordinátorů s potřebným vzděláním?
3. Jak se podílí EVVO koordinátor na realizaci EVVO ?

1. Jaké další kompetence dává ředitel EVVO koordinátorovi?

Ředitelé/ky navrhuji další kompetence, které má zastávat EVVO koordinátor: EVVO koordinátor přispívá k ekologizaci provozu, ve spolupráci s ředitelkou školy zajišťuje finance, propaguje školu na veřejnosti pomocí IT techniky, má znalosti o škole a zahradě, předává znalosti rodičům a veřejnosti, koordinuje a rozvíjí dlouhodobé aktivity, zakládá odbornou knihovnu na škole.

2. Jaký je počet EVVO koordinátorů s potřebným vzděláním?

Tato výzkumná otázka se nepotvrdila, jelikož může být zkreslující. Bylo osloveno 62 mateřských škol, kde mohli odpovídat zároveň jak ředitelé/ky kterých bylo 14, tak 17 EVVO koordinátorů a odpovědi se tak mohly zdvojit. Z 31 odpovědí vychází, že specializační studium má vystudované 13 EVVO koordinátorů v mateřských školách zapojených v síti „Mrkvička“. Studium je nabízeno od roku 2010/2011, a je jen pro 20 pedagogů a nepobere všechny pražské pedagogy, kteří mají o studium zájem.

3. Jak se podílí EVVO koordinátor na realizaci EVVO ?

Jednotně se potvrzuje, jak za EVVO koordinátory a ředitele/ky mateřských škol, že se EVVO koordinátoři podílí na realizaci EVVO. Koordinátoři EVVO zajišťují ekologizaci provozu, vedení týmu a dlouhodobé plánování v oblasti EVVO, spolupracuje s okolím v oblasti EVVO, koordinuje aktivity EVVO na škole, zajišťuje semináře v oblasti EVVO,

vyhodnocuje EVVO v ŠVP, zajišťuje odbornou nabídku v oblasti EVVO, motivuje pedagogy v oblasti EVVO, podílí se na tvorbě vize.

5.4 Kompetenční model

Cílem práce bylo vytvořit kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole.

Kompetenční model EVVO koordinátora je souhrn schopností, dovedností a znalostí, které jsou potřebné pro úspěšné vedení pro danou pozici v dané organizaci.

EVVO koordinátor uskutečňuje cíle a požadavky všech zaměstnanců, rodičů a okolních partnerů, musí nakládat znalostmi osobnostními, sociálními, odbornými, manažerskými a lídrovskými kompetencemi. Komparací kompetenčního modelu teoretické a praktické části vznikly kompetence, které EVVO koordinátor praktikuje v oblasti EVVO.

Osobnostní kompetence: Vzdělává se v oblasti EVVO, zvyšuje si odborné a metodické připravenosti v absolvování specializačního studia, zvládá emoce, loajalita a iniciativa, spolupracuje s rodiči, vytváří si představy o silných a slabých stránkách, na základě reflexe si zdokonaluje vzdělávací proces.

Sociální kompetence: podílí se na tvorbě ŠVP, spolupracuje s vedením školy, ve škole přispívá k ekologizaci provozu, navazuje kontakty i s dalšími subjekty v oblasti EVVO, má dovednosti k řešení problému, jedná asertivně, je empatický, komunikuje efektivně s dětmi, rodiči a pedagogy, vytváří bezpečné a příznivé klima, koordinuje a rozvíjí dlouhodobé aktivity, zajišťuje semináře pro rodiče a veřejnost, spolupracuje s vedoucí školní jídelny při objednávce potravin.

Odborné kompetence: předávání znalostí směrem k rodičům, má znalosti o škole a zahradě, pravidelně vyhodnocuje ŠVP, EVVO koordinátor poskytuje odborné konzultace, podporuje začleňování se do EVVO činností, pracuje s informačními a komunikačními technologiemi, má odpovídající dovednosti ve svém oboru, reprezentuje svoji pozici učitele, vyzná se v pedagogice a didaktice, poskytuje zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům, propaguje nabídku přírodovědných programů pro školy, zakládá odbornou knihovnu na škole.

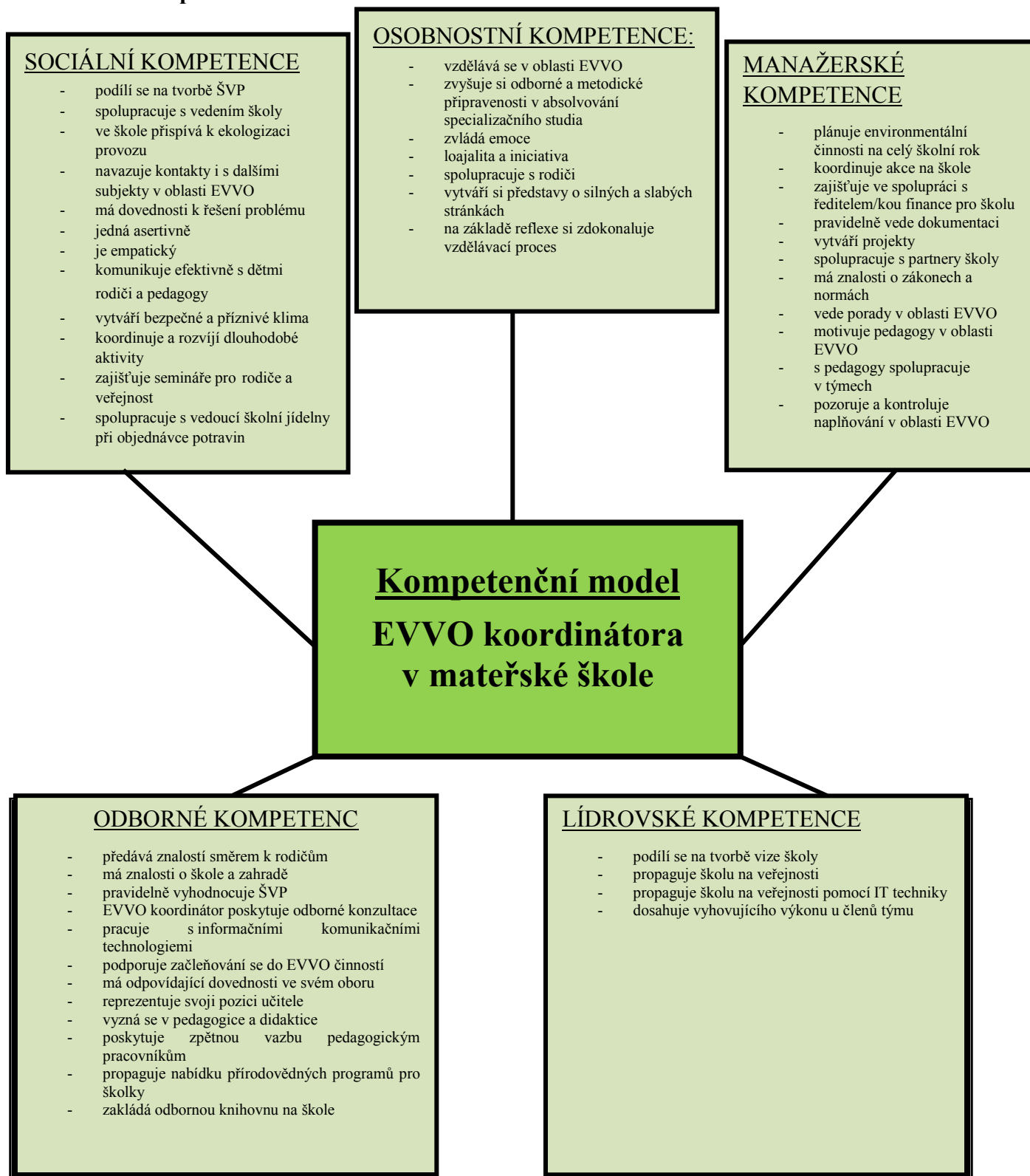
Manažerské kompetence: plánuje environmentální činnosti na celý školní rok, koordinuje akce na škole, zajišťuje ve spolupráci s ředitelem/kou finance pro školu, pravidelně vede

dokumentaci, vytváří projekty, spolupracuje s partnery školy, má znalosti o zákonech a normách, vede porady v oblasti EVVO, motivuje pedagogy v oblasti EVVO, s pedagogy spolupracuje v týmech, pozoruje a kontroluje naplňování v oblasti EVVO.

Lídrovské kompetence: podílí se na tvorbě vize školy, propaguje školu na veřejnosti, propaguje školu na veřejnosti pomocí IT techniky, dosahuje vyhovujícího výkonu u členů týmu.

Kompetenční model je pomůckou pro ředitele školy, jaké kompetence má zastávat EVVO koordinátor na škole. Dalším využitím je při rozvoji a vzdělávání EVVO koordinátorů v mateřské škole.

5.4.1 Kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole



6 Závěr

Kompetenční modelování může být vnímáno jako určitá alternativa k tradičním přístupům v rámci analýzy pracovního místa, ovšem jeho výhodou je bližší návaznost na cíle a celkovou strategii organizace. Hlavní přínos vnímám také v lepším výběru pracovníka, v jeho odborném rozvoji. Úskalím je časová náročnost jeho tvorby a odborná formulace jednotlivých kompetencí.

Cílem mé závěrečné práce bylo vytvořit kompetenční model EVVO koordinátora v mateřské škole, tento cíl byl splněn a byly zodpovězeny výzkumné otázky.

Teoreticky jsem pojednávala o environmentálním vzdělávání, výchově a osvětě, což je pojem, který lze označit jako poměrně nový v českém prostředí. Mateřská škola je pro rozvoj pozitivního vztahu k okolnímu prostředí ideálním místem. EVVO koordinátor je tím „obstaravatelem“, který koordinuje celý proces, ať již přímo, či prostřednictvím ostatních pedagogů. Podmínkou je jeho připravenost na odborné a profesionální úrovni, jež získá specializačním studiem pro EVVO koordinátory. Kompetenční model by nebylo možné vytvořit bez identifikace kompetencí. Jedná se o zásadní okamžik, kdy jsem zvolila již vytvořené kompetenční modely a jejich analýzou jsem získala profil EVVO koordinátora mateřské školy.

Tento prozatím navržený model jsem prakticky ověřovala. Formou strukturovaného dotazníku a následně rozhovoru na předem připravené otázky jsem ověřovala výzkumné otázky. Na základě odpovědí 17 EVVO koordinátorů a 14 ředitelk mateřských škol byly doplněny následující kompetence: ve škole přispívá k ekologizaci provozu, zajišťuje semináře pro rodiče a veřejnost, spolupracuje s vedoucí školní jídelny při objednávce potravin, má znalosti o školce a zahradě, propaguje nabídku přírodovědných programů pro školy, zakládá odbornou knihovnu na škole, zajišťuje ve spolupráci s ředitelem/kou finance pro školu, propaguje školu na veřejnosti pomocí IT techniky.

Věřím, že přínos kompetenčního modelu EVVO koordinátora bude klíčový pro školy takto profilované, a obzvláště se zájmem o řízení lidí. Výrazně přispěje ke zkvalitnění v personální oblasti, především při definování pracovní pozice, či jako podklad pro odměňování.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení pracovního výkonu v podnikové praxi: cesta k efektivitě a výkonnosti*. Praha: Fragment, 2011. Management (Fragment). ISBN 978-80-253-1198-1.
- BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-2914-5.
- BĚLOHLÁVEK, František. *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada, 2008. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1975-7.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- FIALOVÁ, Ludmila. *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2885-1.
- HRONÍK, František. *Hodnocení pracovníků*. Praha: Grada, 2006. Vedení lidí v praxi. ISBN 80-247-1458-2.
- HRONÍK, František. *Rozvoj a vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1457-8.
- HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA a Andrea ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-95-4.
- JANIŠOVÁ, Dana a Mirko KŘIVÁNEK. *Velká kniha o řízení firmy: [praktické postupy pro úspěšný rozvoj]*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4337-0.

- KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

- KOUBEK, Josef. *Personální práce v malých a středních firmách*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3823-9.

- LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0094-9.

- LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

- NOVÁČKOVÁ, Helena. *Sedm barev duhy: metodický materiál zaměřený na začlenění průřezového tématu Environmentální výchova do školních vzdělávacích programů*. 2. vyd. Ilustrace Zdenka Štefanidesová. Olomouc: CEA Sluňákov, c2011. ISBN 978-80-260-2157-5.

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

- PEMOVÁ, Terezie a Radek PTÁČEK. *Soukromá a firemní školka od A do Z: jak založit a provozovat soukromé nebo firemní zařízení předškolní výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4699-9.

- PLAMÍNEK, Jiří. *Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu*. 4., zcela přeprac. vyd. Praha: Grada, 2011. Management (Grada). ISBN 978-80-247-3664-8.
- PROCHÁZKA, Jakub, Martin VACULÍK a Petr SMUTNÝ. *Psychologie efektivního leadershipu*. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4646-3.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.
- Kolektiv autorů (Jana Kropáčková). *PORADCE ŘEDITELKY: Management školy*. 2011. Praha: Dr. Josef Raabe, s. r. o., 2011. ISSN 1804-5901.
- ŠVECOVÁ, Milada. *Role a funkce koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012. ISBN 978-80-87472-40-8.
- SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.
- TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.
- VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

Ostatní zdroje:

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ A MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: *Standard studia k výkonu specializované činnosti v oblasti environmentální výchovy* [online]. ČR, 2015 [cit. 2016-12-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/36456/>
- TOULCUV DVUR: Specializační studium. *Www.toulcuvdvr.cz* [online]. Martina Chvátalová [cit. 2016-12-23]. Dostupné z: <http://www.toulcuvdvr.cz/vzdelavani/pro-pedagogy/specializacni-studium>

8 Seznam příloh

Příloha 1

Strukturovaný dotazník

Dotazník pro EVVO koordinátory a ředitele mateřských škol. Totožný s www.surveo.com

1. Jste EVVO koordinátor v mateřské škole?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

2. Jste ředitelka mateřské školy?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

3. Má EVVO koordinátor na Vaší škole vystudované specializační studium?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

4. Vzdělává se dál EVVO koordinátor v oblasti EVVO?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

5. Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě ŠVP v rámci EVVO?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

6. Spolupracuje EVVO koordinátor s ostatními školami?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

7. Vyhodnocuje pravidelně ŠVP?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

8. Poskytuje EVVO koordinátor zpětnou vazbu pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO?

- Ano Ne Neumím se vyjádřit

9. Plánuje EVVO koordinátor environmentální činnosti na celý školní rok?

Ano Ne Neumím se vyjádřit

10. Koordinuje EVVO koordinátor akce na škole v oblasti EVVO?

Ano Ne Neumím se vyjádřit

11. Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě vize školy v oblasti EVVO?

Ano Ne Neumím se vyjádřit

12. Propaguje EVVO koordinátor školu na veřejnosti?

Ano Ne Neumím se vyjádřit

13. Navrhněte další možné kompetence, které by mohl zastávat EVVO koordinátor?

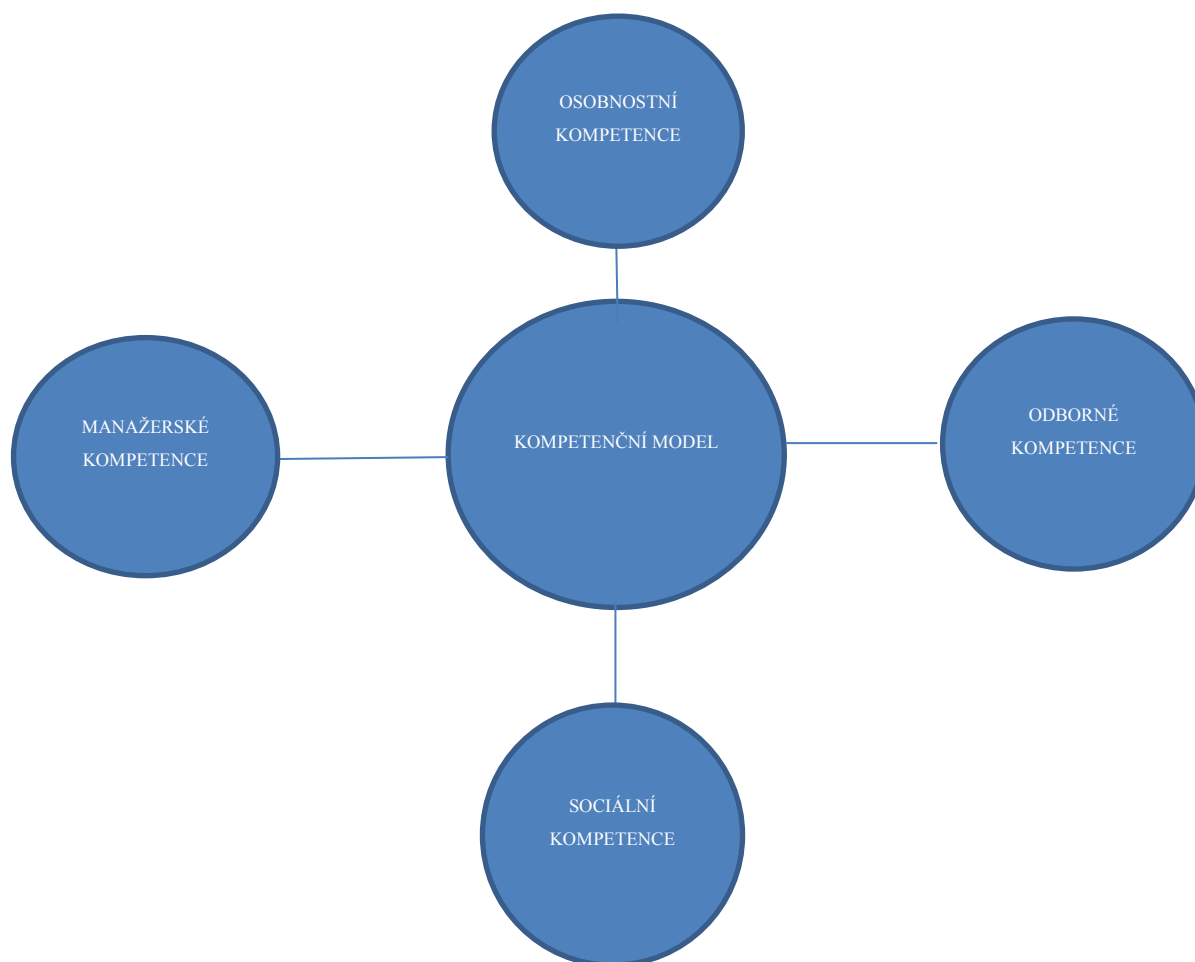
Příloha č. 2

Rozhovor s ředitelky mateřských škol

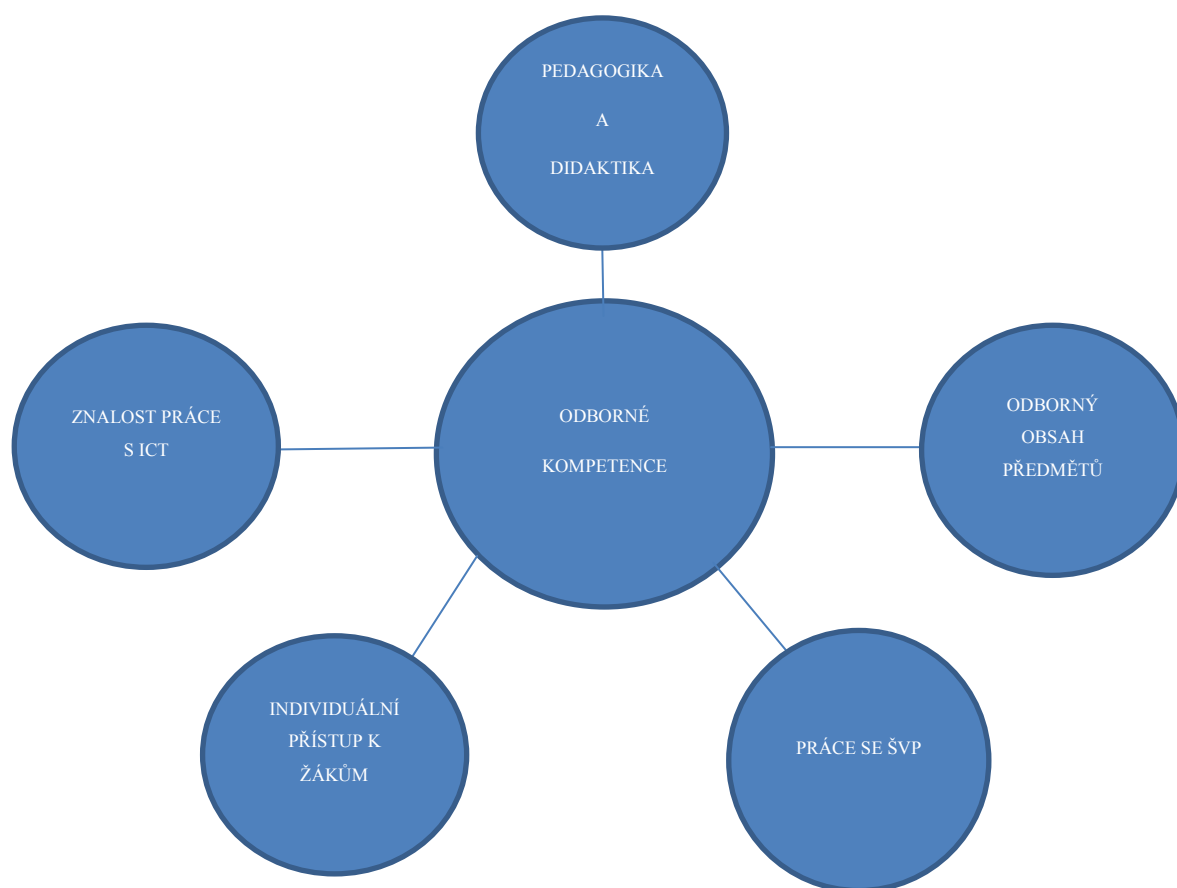
1. Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě ŠVP v rámci EVVO?
2. Vzdělává se EVVO koordinátor v oblasti EVVO ?
3. Spolupracuje EVVO koordinátor s ostatními školami v okolí?
4. Vyhodnocuje pravidelně EVVO koordinátor ŠVP ?
5. Poskytuje EVVO koordinátor zpětnou pedagogickým pracovníkům v oblasti EVVO ?
6. Plánuje EVVO koordinátor činnosti na celý rok?
7. Koordinuje EVVO koordinátor akce na škole v oblasti EVVO?
8. Podílí se EVVO koordinátor na tvorbě vize školy v oblasti EVVO ?
9. Propaguje EVVO koordinátor školu na veřejnosti?
10. Navrhněte další možné kompetence, které by mohl zastávat EVVO koordinátor?

9 Seznam obrázků

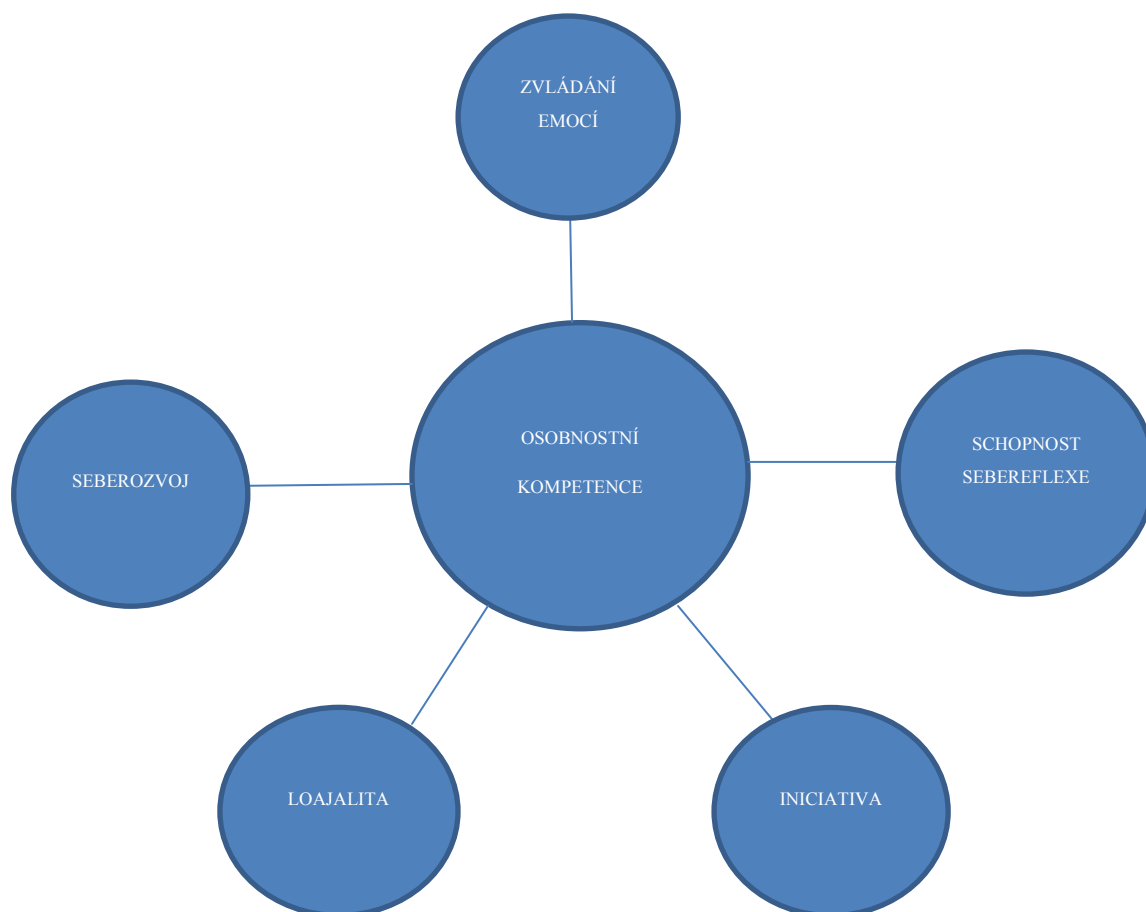
Obrázek č.1: Základní kompetenční model středního managementu (Lhotková, Trojan, Kiztberger, 2012, s. 80).



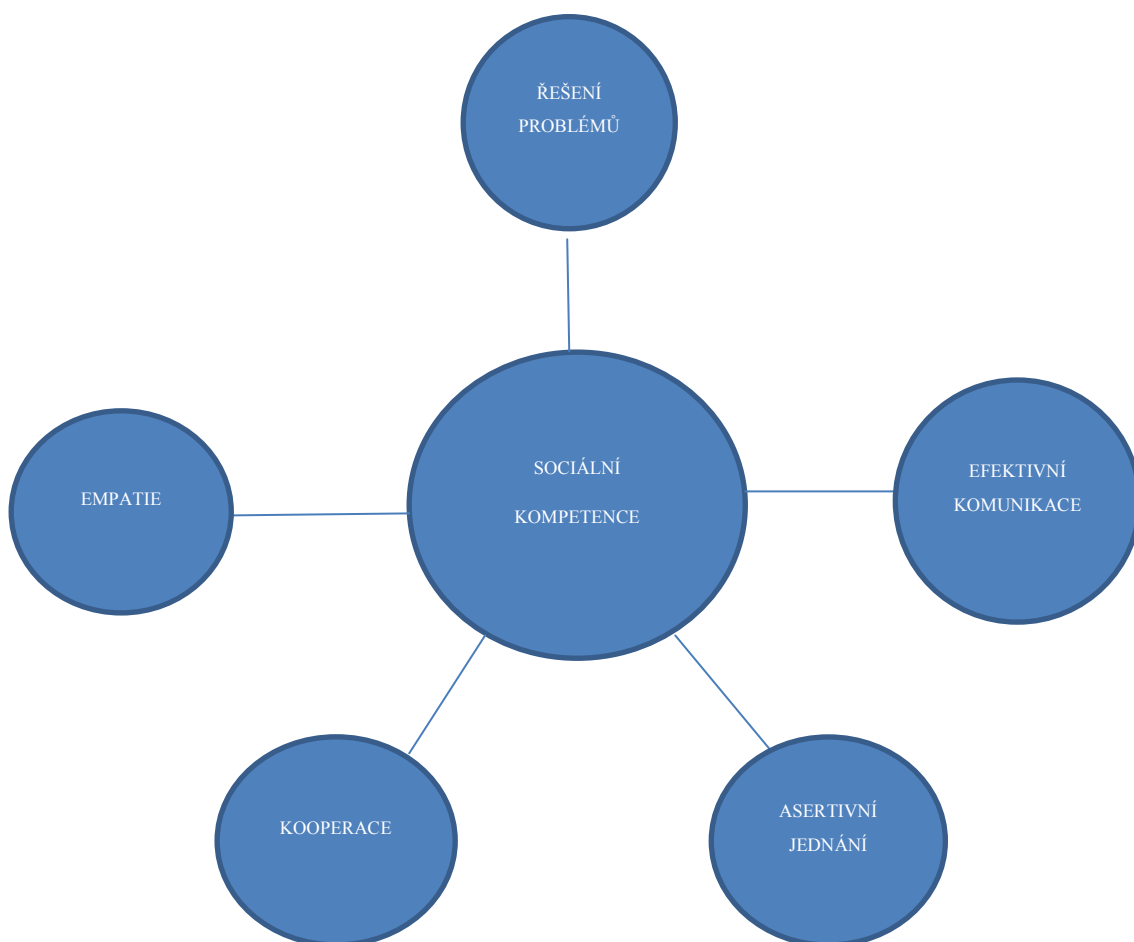
Obrázek 2: Odborné kompetence středního managementu (Lhotková, Trojan, Kizberger, 2012, s. 84).



Obrázek 3 Osobnostní kompetence středního managementu (Lhotková, Trojan, Kiztberger, 2012, s. 81).



Obrázek 4: Sociální kompetence středního managementu (Lhotková, Trojan, Kiztberger, 2012, s. 82).



Obrázek 5: Manažerské kompetence středního managementu (Lhotková, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 83).

