

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



Bakalářská práce

**Posouzení vlivu učitele odborného výcviku na rozvíjení
pozitivního vztahu k práci u žáků středního odborného
učiliště**

Autor práce: Marcela Jarkovská

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Jiří Šedivý

2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Marcela Jarkovská

Specializace v pedagogice

Učitelství praktického vyučování

Název práce

Posouzení vlivu učitele odborného výcviku na rozvíjení pozitivního vztahu k práci u žáků středního odborného učiliště

Název anglicky

Assessment of the influence of a vocational subject teacher on the development of a positive attitude towards work of high school students

Cíle práce

Cílem práce je doporučit učiteli odborného výcviku, jak motivovat žáky ke zvýšenému zájmu pracovat ve zvoleném oboru.

Metodika

Analýza přístupu a chování učitele odborného výcviku při motivaci žáků k získání a rozvoji jejich pozitivního vztahu k práci a zjištění vlivu tohoto vztahu na upevnění pracovních návyků žáků.

Metoda výzkumu bude pomocí analýzy informací z odborné literatury. Názory autorů odborné literatury budou následně provnány a shrnuty. Tato práce také využije primární metody analýzy informací. Nejprve bude využito dotazníkové šetření žáků střední pedagogické školy. Další metodou bude individuální rozhovor učitele předmětu pedagogická praxe učební.

Doporučený rozsah práce

Podle pravidel pro psaní BP.

Klíčová slova

Motivace, komunikace, osobnost učitele, vyučovací styly, kompetence učitele, pedagogická psychologie

Doporučené zdroje informací

- COUFALOVÁ, Jana, ed. a ASZTALOS, Ondřej. Hledisko kvality v přípravě učitelů. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. 204 s. ISBN 978-80-7043-869-5.
- DOLEŽALOVÁ, Jana, ed. a VRABCOVÁ, Daniela, ed. "Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy": (sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky). Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. 132 s. ISBN 80-7041-404-9.
- DOLEŽALOVÁ, Jana, ed., VRABCOVÁ, Daniela, ed. a SVATOŠ, Tomáš, ed. Hodnocení v práci učitele – psychodidaktické a etické souvislosti: sborník z mezinárodní konference: 12. duben 2007. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 351 s. ISBN 978-80-7041-010-3.
- GADUŠOVÁ, Zdenka. Nástroje hodnotenia kompetencií učiteľa. Vydanie: prvé. Praha: Verbum, 2019. 197 stran. ISBN 978-80-87800-53-9.
- JANDOVÁ, Renata, ed. Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. 396 s. ISBN 978-80-7394-061-4.
- KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Překlad Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- SLAVÍK, Jan et al. Reflexe a hodnocení kvality výuky. První vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2020. svazky. ISBN 978-80-261-0920-4.
- ŠIMONEK, Jiří a kol. Profil učitele. 1. vyd. Valašské Meziříčí: Obchodní akademie a VOŠ, 2009. 56 s. ISBN 978-80-254-4227-2.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.
-

Předběžný termín obhajoby

2021/22 LS – IVP

Vedoucí práce

PhDr. Mgr. Jiří Šedivý

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 25. 5. 2021

Ing. Karel Němejč, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 25. 5. 2021

Ing. Karel Němejč, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 07. 03. 2022

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Posouzení vlivu učitele odborného výcviku na rozvíjení pozitivního vztahu k práci u žáků středního odborného učiliště vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Litoměřicích dne 5. 3. 2022

.....

(podpis autora práce)

Poděkování:

Děkuji PhDr. Mgr. Jiřímu Šedivému, vedoucímu mé bakalářské práce,
za profesionální přístup, podnětné připomínky a trvalou vstřícnost a ochotu.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá tématem vlivu učitele odborné praxe na rozvíjení pozitivního vztahu k práci u žákyň střední pedagogické školy. Na tento obor jsem se zaměřila, protože vlivem situace minulých dvou let, která byla způsobena pandemií koronaviru a opatřeními vlády, byl tento obor citelně zasažen on-line výukou s omezením možností získávat praktické dovednosti na cvičných pracovištích. Hlavním cílem této práce bylo zjistit hlavní vlivy, které nejvíce ovlivní ochotu žákyň pracovat ve vystudovaném oboru. Snahou této práce také bylo poskytnout informace o tom, jakou představu mají žákyně o práci ve školských zařízeních, co od této práce očekávají, jak se cítí být na práci připravené po odborné stránce, jestli pocítily omezení hodinové dotace v oblasti odborné přípravy při distanční výuce. Dále si práce klade za cíl zjistit, zda žákyně chtějí v oboru pracovat. Ke shromažďování informací o postojích a názorech žákyň byla použita metoda dotazníku. Výzkumu se zúčastnily žákyně třetích a čtvrtých ročníků Střední školy pedagogické, hotelnictví a služeb, Litoměřice, příspěvková organizace.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje motivaci, pedagogické komunikaci, teorii osobnosti učitele, vyučovacím stylům, profesním kompetencím učitele. Závěr této části se zabývá problematikou nástupu absolventů do pracovního procesu.

V praktické části je stručně představena škola, ve které byl dotazník distribuován. Dále je uveden popis vybrané metody pro zjišťování údajů, popis sběru dat. V závěrečné části jsou výsledky vyhodnoceny a navrženy možnosti jejich využití pro praxi.

Klíčová slova: Motivace, komunikace, osobnost učitele, vyučovací styly, kompetence učitele, pedagogická psychologie

Abstract

This bachelor's thesis deals with the topic of the influence of a teacher of professional practice on the development of a positive attitude towards work in pupils of a secondary pedagogical school. I focused on this field because, due to the situation of the last two years, which was caused by the coronavirus pandemic and government measures, this field was significantly affected by online teaching with limited opportunities to acquire practical skills in training workplaces. The main goal of this work was to find out the main influences that will most affect the willingness of students to work in the field studied. The aim of this work was to provide information about the students' ideas about working in school facilities, what they expect from this work, how they feel to be professionally prepared for work, whether they felt the limit of the hourly allowance in distance training. Furthermore, the work aims to find out whether students want to work in the field. A questionnaire method was used to gather information about students' attitudes and opinions. Pupils of the third and fourth years of the Secondary School of Education, Hospitality and Services, Litoměřice, a contributory organization, took part in the research.

The theoretical part of the bachelor thesis deals with motivation, pedagogical communication, the theory of the teacher's personality, teaching styles, professional competencies of the teacher. The conclusion of this part deals with the issue of graduates entering the work process.

The practical part briefly introduces the school in which the questionnaire was distributed. The following is a description of the selected method for data collection, a description of data collection. In the final part, the results are evaluated and the possibilities of their use for practice are suggested.

Keywords: Motivation, communication, teacher's personality, teaching styles, teacher's competence, educational psychology

Obsah

Úvod	9
1. Motivace	10
1.1. Vymezení pojmu motivace	10
1.2. Zdroje motivace	11
1.2.1 Vnitřní zdroje motivace	11
1.2.2. Vnější zdroje motivace	12
2. Komunikace	12
2.1. Vymezení pojmu komunikace	13
2.1.1. Verbální komunikace	13
2.1.2. Neverbální komunikace	14
2.1.3. Pedagogická komunikace	14
3. Teorie osobnosti učitele	15
3.1. Vymezení pojmu osobnost	15
3.2. Osobnost učitele	15
3.2.1. Typologie osobnosti učitele	17
3.2.2. Klasifikace Caselmannova	17
3.2.3. Klasifikace Döringova	18
3.2.4 Klasifikace Lukova	19
3.2.5 Klasifikace Čápa	20
4. Vyučovací styly	20
4.1. Koncept vyučovacího stylu učitele	22
4.2. Styl práce a osobnost pedagoga (vyučovací styly)	22
5. Kompetence učitele a profesní kompetence učitele	23
5.1. Definice kompetence učitele a profesní kompetence učitele	23
6. Pedagogická psychologie (nebo také psychologie výchovy)	25
6.1. Definice	25
6.2. Vývoj	25
6.3. Psychologie učitele	27
6.4. Psychologie motivace	27
7. Shrnutí	28
8. Nástup do práce	31
9. Praktická část	34
9. 1. Cíl výzkumného problému	34
9. 2. Sběr dat	34
9.2.1. Střední škola pedagogická, hotelnictví a služeb, Litoměřice	35
9.3. Popis metody výzkumu	35

9. 4. Výsledky šetření.....	36
9.5 Zhodnocení výzkumného šetření.....	50
Závěr.....	51
<i>Seznam použitých zdrojů.....</i>	<i>53</i>
<i>Seznam tabulek, grafů</i>	<i>55</i>
<i>Seznam příloh.....</i>	<i>55</i>

Úvod

Z důvodu své dlouholeté praxe jsem se v rámci tématu chtěla v této práci hlavně zaměřit na vliv odborného učitele, který vzdělává žáky v oblasti získávání pracovních návyků a dovedností a má tak jedinečnou příležitost rozvíjet u žáků odborných škol pozitivní vztah k práci. Na toto téma je důležité upozornit, protože možná i vlivem výjimečných opatření v době šíření koronaviru, se změnila pracovní návyky u žáků. Tato úplně nová situace ukázala, jak důležité je vytvářet u žáků pozitivní vztah k práci. Spolupracuji se Střední školou pedagogickou, hotelnictví a služeb, Litoměřice, příspěvková organizace, která nabízí vzdělání v oborech středního odborného vzdělávání s výučním listem a v oborech úplného středního vzdělávání s maturitou. Myslím si, že ze všech školou nabízených oborů postihla dlouhodobá distanční výuka nejvíce právě žákyně oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, protože v tomto oboru se pracovní návyky a dovednosti nedají získat bez přítomnosti na cvičném pracovišti. Tento rok zahájili svoji pracovní činnost absolventi, kteří poslední dva roky svého studia byli na základě covidové situace zásadním způsobem znevýhodněni v oblasti praktické přípravy na své povolání. Ve své práci jsem se obsahově zaměřila na tuto současnou problematiku odborného školství.

Jako ředitelka předškolního zařízení se často potýkám s problémem, že je těžké najít učitelku mateřské školy. Když to zobecním, tak část problému by mohla být v tom, že absolventi končí v jiných oborech, než vystudovali. Stojí za zamyšlení, dá-li se tato skutečnost změnit třeba tím, že se bude škola i praxe více věnovat motivaci žáků k práci ve zvoleném oboru.

Příprava budoucích učitelek předškolních zařízení probíhá souběžně ve dvou směrech, teoretickém na škole a praktickém při pedagogické praxi v předškolních zařízeních. Z pochopitelných důvodů má převahu výuka teoretická, aby uplatnění žákyň nebylo limitováno úzkými teoretickými znalostmi, což ale neznamená, že praktická výuka je pouhým drobným doplňkem.

Učitelka pedagogické praxe učební má možnost působit na své žákyně pouze malou část jejich studia, proto o to intenzivnější musí její působení být, o to více se jim musí věnovat při společných hodinách pedagogické praxe.

V omezeném čase se musí svým žákyním předat základní pracovní návyky a dovednosti, které využijí po celou dobu svého profesního života. Podle toho, co jsem uvedla, by učitelka pedagogické praxe měla především umět žákyně nadchnout pro vybranou profesi,

pojmenováno realističtěji – měla by vědět, jak na to a zkusit to. Schopnost motivovat žákyně k práci je složitou pedagogickou dovedností.

Mám výhodu, že tuto problematiku mohu posoudit jak z pohledu učitelky pedagogické praxe učební, tak z pohledu zaměstnavatele. V této své práci se chci pohledu zaměstnavatele věnovat více a srovnávat praktické poznatky s teoretickými.

Také pedagogicko-psychologická hlediska, která ovlivňují pozitivní vztah k práci, jsou tématem této práce. Pokusím se najít odpověď na otázku, jak může pozitivně ovlivnit učitelka pedagogické praxe učební své žákyně. Ve své práci používám označení žákyně, protože po celou dobu své praxe jsem se setkala jen se žákyněmi. Chlapci – žáci obor předškolní pedagogika nevyhledávají. Je to pochopitelné, vždyť už v názvu školy je termín mateřská a také v povědomí veřejnosti je zakořeněná představa, že v mateřské škole si děti pouze hrají. Znam to ze své praxe, když jsem svědkem konfrontace představ a reality. Pokud žákyně zjistí až na škole, že její představa, nebo představa rodičů, kteří v mnoha případech zásadně ovlivňují rozhodování kam po ZŠ, se významně odlišuje od reality, je motivace k práci ve studovaném oboru o to složitější.

1. Motivace

Motivovat žákyně střední pedagogické školy k ochotě seznámit se s kvalitními didaktickými postupy, umět je v praxi používat, naučit se podle nich organizovat výuku a vzdělávání dětí, osvojit si znalost hodnotit a komunikovat, je pro učitelku pedagogické praxe učební velký úkol (Lokšová, Lokša, 1999, s. 9, 33).

1.1. Vymezení pojmu motivace

Motivaci můžeme definovat jako vnitřní stav, který podněcuje jedince k aktivitě směřující k určitému cíli.

Motivace představuje v nejširším slova smyslu komplex činitelů, jevů a procesů, které podněcují, usměrňují, udržují a cílí lidské chování. Tvoří ji instinkty, pudy, potřeby, zájmy, cíle, aspirace, ideály, hodnoty a životní filozofie (Krejčová, 2011, s. 117-122).

Vybrala jsem několik definic pro názornost:

„Souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému“ (Lokšová, Lokša, 1999, s. 11).

„Motivy aktivizují lidské chování, zaměřují je na určitý cíl a v tomto směru je udržují. Motivy lze interpretovat jako osobní příčiny určitého chování. Vznikají na základě interakce vnitřního stavu jedince a vnějších, aktuálně působících podnětů“ (Vágnerová, 1997, s. 57).

„Motivace integruje psychickou a fyzickou aktivitu člověka směrem k vytčenému cíli“ (Kotrba, Lacina, 2011, s. 73).

„Motivace představuje soubor vnitřních hnacích sil člověka, které ho určitým směrem zaměřují, aktivizují a vzniklou aktivitu udržují. Navenek se tyto síly projevují v podobě motivovaného jednání“ (Pauknerová, 2006, s. 175).

Všechny tyto definice mají společné, že jedinec, který nemá vnitřní motivaci nebo podnět uspokojit svoji potřebu, není ochoten vyvíjet jakoukoli aktivitu.

1.2. Zdroje motivace

Cílem učitelky pedagogické praxe učební by mělo být namotivovat a nadchnout žákyně pro zvolený obor tak, aby po ukončení střední školy i ve zvoleném oboru s chutí a elánem pracovaly.

Velká část žáků na základní škole nemá vyhraněnou představu, co by chtěla po ZŠ studovat. Pokud si školu vyberou a vystudují, často potom neví, jestli chtějí ve zvoleném oboru zůstat a pracovat. Je to možná způsobeno i tím, že o směřování dítěte rozhodují rodiče. Nechci tím snižovat roli poradců na školách, ale to hlavní slovo mají nakonec rodiče, kteří jsou schopni prosadit svou někdy i proti vůli potomka. V tomto případě je motivace žáka mnohem náročnější (Krejčová, 2011, s. 131-143).

1.2.1 Vnitřní zdroje motivace

Vnitřní motivace je stav, který pobízí jedince něco dělat nebo něčemu se učit pro vlastní uspokojení, pro vlastní zážitek. Výzkumy prokázaly, že vnitřně motivovaní jedinci sledují svůj cíl vytrvaleji, že si lépe pamatují složité pojmy a že se složitým materiálem zacházejí tvůrčím způsobem (Deci, Koestner, Ryan, 1999 str. 314).

Z toho vyplývá, že vnitřně motivovaní žáci dosahují lepších a efektivnějších výsledků ve studiu. Učitelé by měli mít zájem, aby jejich žáci byli motivováni vnitřně, aby měli pocit, že mají kontrolu nad svým jednáním a rozhodováním, aby studovali a později i pracovali s nasazením. Příklady vnitřní motivace – radost z toho, co dělám, vnitřní pocit užitečnosti, práce mě prostě baví (Průcha, Kořátková, 2013, s. 114-116).

1.2.2. Vnější zdroje motivace

Vnější motivace v učení se pojímá jako stav, kdy jednotlivec se učí nikoli z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. Přestože vnitřní motivace má vyšší hodnotu, nemůžeme v učení zanedbat ani motivaci vnější, kterou vyvolávají faktory v prostředí. Je to motivace oceněním, uznáním, případně jinými konkrétními užitky. Učitel by tedy měl v žácích posilovat pocit, že jsou schopní, že dokážou pracovat samostatně a že ocenění za vykonanou práci jim přinese sociální jistotu (Lokšová, Lokša, 1999, s. 10-27).

Myslím si, že není velký rozdíl mezi tím, jak motivovat žáky při studiu, aby chtěli získat dostatek informací. A mezi tím, jak je musí motivovat zaměstnavatel, aby chtěli ve vystudovaném oboru zůstat. Dobrý pedagog, stejně jako dobrá ředitelka mateřské školy musí umět motivovat pochvalou. Při výuce je přínosné chválit žáky za dobrý výsledek, za přístup, za postoje a vždy to propojit na budoucí práci. Například, při hodině literatury pro děti ocení učitel žákyni za výborný přednes a upozorní, že je to velmi vhodná dovednost pro práci s dětmi. Pro pedagogického pracovníka by neměl být problém najít podobná propojení mezi školou a budoucí prací (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 50-65).

Důležitým motivačním faktorem je posunovat absolventky k samostatnosti. Pokusit se zdůrazňovat jejich silné stránky. Je to pro ně signál toho, že svoji práci dělají dobře, což posílí jejich vnitřní motivaci.

Ve škole může vyučující motivovat žákyně debatou nad odbornou problematikou, když je nenásilnou formou povede k tomu, aby našly řešení situace, která jim byla předložena. Musí to být situace s vazbou na budoucí pracovní zařazení, aby to v žákyních posílilo vědomí toho, že jsou připraveny na práci, která je čeká (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 11-17).

2. Komunikace

Sebelépe připravený pedagog se schopností motivovat nedosáhne stanovených vzdělávacích cílů, pokud nebude schopen jasně formulovat své myšlenky, pokud nebude umět srozumitelně předat sdělení. Tato dovednost je komunikace, která je ve škole stěžejní disciplínou. Ve škole je komunikace také specifickou disciplínou, a to vzhledem k nerovnému postavení učitele a žáka. Komunikaci učitele směrem k žákům je plně řízená a má informační obsah (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 77-81).

Pro situace, které se snažím rozebírat, se mi líbí definice:

„Komunikace je proces, jímž lidé předávají informaci, ideje, postoje a emoce jiným lidem“
(Nakonečný, 1999, s. 157).

2.1. Vymezení pojmu komunikace

Pedagogickou komunikaci můžeme chápat jako výměnu pedagogických informací mezi učiteli a žáky ve vzdělávacím a výchovném procesu, která vede ke změnám v postojích a vědomostech žáka (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 169).

„Sdělování, dorozumívání mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí; mezi činností, interakcí a společenskými vztahy, sociální komunikace je důležitá i z pedagogického pohledu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 169).

2.1.1. Verbální komunikace

Verbální komunikace znamená vyjadřování se pomocí slov v mluvené řeči nebo v písemném projevu. Řeč je významnou součástí sociálního života a úzce souvisí s myšlením. Výhodou ústní komunikace je, že máme možnost okamžité zpětné vazby. Velký vliv na vzájemné porozumění má správný výběr slov, která v komunikaci používáme. Na tomto výběru závisí, jestli budeme správně pochopeni partnerem v komunikaci (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 80-101).

Rozeznáváme různé typy verbální komunikace.

Konverzace, která může být osobní nebo elektronická. Účastníci konverzace se vyjadřují k danému tématu.

Rozhovor je charakteristický komunikační prostředek ústní mezilidské komunikace. Při rozhovoru dochází k výměně informací.

Dialog je nejvyšší formou osobního rozhovoru a sociální komunikace. Při dialogu si mluvčí předávají informace, mění si role při mluvení a naslouchání. Důležité je dodržovat návaznost odpovědí na otázky.

Diskuze je debata, která vyjadřují stav pochyb nebo nejasností.

Projev je veřejné vystoupení k velkému počtu posluchačů, mluvenou monologickou formou.

Prezentace cílený a účinný přenos informací.

Pohovor probíhá jako diskuze. Účastníci si vyměňují názory, sdělují si informace. Navzájem si pokládají otázky a také na ně odpovídají (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 80-101).

2.1.2. Neverbální komunikace

Správná neverbální komunikace je důležitou součástí mluveného projevu. Výzkumy uvádějí, že obličejová mimika a řeč těla se podílí až 55 % na sociální komunikaci (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 107-113).

Neverbální komunikace posiluje a zdůrazňuje slovní vyjádření, někdy i toto slovní vyjádření může nahradit. Pomocí této komunikace také můžeme vyjádřit své emoce (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 107-113).

Do neverbální komunikace patří výrazy tváře, oční kontakt, používání gest, tělesný postoj a držení těla i jakou komunikační vzdálenost zvolí mluvčí. Sdělovat také můžeme dotykem, ale zde musí pedagog jednat velmi uvážlivě, aby jeho gesto nebylo vysvětlováno v jiné, negativní souvislosti. A sdělovat můžeme i úpravou zevnějšku (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 107-113).

2.1.3. Pedagogická komunikace

„Komunikativní dovednosti patří k podstatným rysům pedagogických dovedností, jež jsou znakem pedagogické kompetence učitele, charakterizující jeho mistrovství“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 24).

Podle toho, jak umí pedagog komunikovat, posuzují kolegové, rodiče žáků a žáci jeho profesionální kvality. Výchova a vzdělávání je založena na principu vzájemné komunikativnosti. Pomocí slova můžeme řešit i problémové situace, která nastávají ve školní třídě. Proto je potřeba věnovat velkou pozornost rozvoji a učení se komunikativním dovednostem, schopnostem využívat vhodných výrazových prostředků vzhledem k dané situaci (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 77-82).

Smyslem přípravy budoucích pedagogů je prohloubení komunikativní připravenosti. Nejenom předáváním teoretických poznatků o mezilidské komunikaci, ale i vytvářet praktické situace, které mohou nastat při školní praxi. Praktickou příležitostí komunikovat a tím rozvíjet specifické komunikativní dovednosti je zařazování komunikačních mikrovýstupů do vyučování. „Mikrovýstup je cvičná a záměrně navozená a monitorovaná komunikační situace, jejímž hlavním smyslem je poskytnout komunikační příležitost k utváření, upevnění, rozvíjení nebo obměně komunikativních dovedností“ (Doležalová, Vrabcová, Svatoš, 2007, s. 166-171).

Pedagogická komunikace je případem sociální komunikace, ale je specifická, protože jsou zde velmi vymezené role komunikujících osob a je zde kladen velký důraz na komunikační cíl. Je to záměrný proces komunikace, který probíhá mezi učitelem a žákem ve škole. Sdělovaný obsah není libovolný, ale je úzce spojen se sdílením informací a poznatků, které vyučující předává vzdělávaným při zohlednění možností vychovávaných a vzdělávaných jedinců. Dalším odlišením od sociální komunikace je, že pedagogická komunikace probíhá ve vymezeném čase a prostoru. Je vymezena k výchově a vzdělávání žáků. Většinou probíhá v jednotlivých vyučovacích hodinách. Je velmi důležité, aby učitel využíval své pedagogické zkušenosti a byl připravený na efektivní komunikaci se žáky a volil správné komunikační projevy podle věku a vyzrálosti žáků. To znamená, že učitel musí mít nejenom dostatečné znalosti o sdělovaném obsahu, ale také musí znát možnosti žáků. Podle toho volí přiměřenou slovní zásobu, tempo, rytmus a dynamiku řeči, používá modulaci hlasu. Samozřejmostí je, že mluví spisovně, srozumitelně a jasně (Helus, 2009, s. 155-165).

3. Teorie osobnosti učitele

3.1. Vymezení pojmu osobnost

Pojem osobnost je jedno z nejobecnějších psychologických pojmů. Zároveň existují různé definice osobnosti. Osobnost zahrnuje souhrn vlastností, návyků, postojů, stavů a momentů. Mimo jiné se osobnost charakterizuje strukturou dílčích momentů, a také vyjadřuje diference mezi lidmi, jedinečnost člověka a také odlišnost od ostatních lidí. Odlišnost může být ve vlastnostech, zkušenostech, dovednostech či životním stylu. Z psychologického hlediska je osobnost obecně člověk se sociálními, psychologickými a biologickými aspekty, dále také s obecnými zákony vývoje a učení, vztahy mezi schopnostmi, zájmy, charakterem a temperamentem (Čáp, Mareš, 2001, s. 111).

3.2. Osobnost učitele

Základním prvkem vyučovacího procesu je učitel. Průběh a výsledek celého výchovně-vzdělávacího procesu závisí na učitelových kvalitách morálních, pedagogických i odborných (Jůva, 1995, s. 51). Rudolf Kohoutek (2002) tvrdí, že vliv osobnosti učitele nedokážou nahradit ani učebnice, mravní poučování či soustava trestů a povzbuzování. Vliv učitelovy osobnosti a jeho osobní příklady jsou nenahraditelné ve výuce. Učitel má dlouhodobý a sugestivní dopad na chování a prožívání žáků, ale také na vývoj jejich osobnosti (Kohoutek, 2002, s. 263-269). Učitel svou osobností a působením na žáky může mít příznivý, ale někdy i nepříznivý vliv (Čáp, Mareš, 2007, s. 264). Toto povolání požaduje být tolerantní, empatický a kolegiální. V dnešní

době by učitel měl být vysoce kvalitní odborník v oblasti profesně pedagogické a předmětové a zároveň silná osobnost. Učitel přijímá odpovědnost vůči společnosti za vzdělání mladé generace. Dobrý učitel musí být odolný vůči stresům školního prostředí, zvládat strategie vyučování, být schopen jednat s lidmi ve škole i mimo školu, být schopen poradit žákům, případně jejich rodičům. Mimo jiné, učitel musí být schopen řešit pedagogické problémy, být tvořivý a flexibilní v pedagogické práci, a také důsledný vůči žákům i sobě. Dobrý učitel by se rovněž měl neustále zdokonalovat ve své profesi, což obnáší sledování změn vzdělávání a reflektovat tyto změny do své pedagogické práce. Zároveň by si každý učitel měl uvědomit, že stanovení příliš vysokých požadavků na to stát se „ideální učitel“ může být zdrojem jeho frustrace (Kalhous, 2002, s. 93-108).

Nicméně, autorita učitele je předpokladem kladného vlivu na žáky. Autorita je závislá na učitelově společenské a odborné pověsti, morálních a charakterových vlastností a řídicích schopností. Je dokázáno, že žáci u svého oblíbeného učitele mají větší zájem o učivo a lepší koncentraci během vyučování. (Kohoutek, 2002, s. 263)

Cílem učitele je efektivní a účinné vyučování. K tomu je důležitá příprava a realizace vzdělávacích činností, které vzbudí u žáka zamýšlený typ učení, jako je například získávání nových znalostí, dovedností, porozumění a postojů. K dosažení požadovaného cíle musí učitel dokázat:

- získat a udržet pozornost žáků,
- získat a udržet motivaci žáků a snahu se učit,
- vzdělávací činnosti přizpůsobit typům žákových učení, které chce učitel vyvolat.

K dosažení výše uvedených cílů musí mít učitel určité dovednosti. Dle odborníků mezi tyto dovednosti učitele patří plánovací dovednosti, které umožní připravit vyučovací hodinu, což obnáší vymezení výukových cílů, zvolení vhodných prostředků ke splnění cílů výuky apod. Dále dovednosti řídicí a realizační, které zajistí efektivní pedagogickou komunikaci během vyučovací hodiny. Důležitými dovednostmi jsou i ty přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu třídy, které udrží kázeň ve třídě, pomohou při řešení výchovných situací. Dále diagnostické dovednosti umožňující hodnocení a kontrolu vzdělávací činnosti žáků, a také autodiagnostické dovednosti, které spočívají v sebehodnocení pedagogické činnosti učitele (Kyriacou, 1996, s. 15-36).

Dle různých výzkumů psychologů a pedagogů se zjistilo, že postoj žáků k učiteli záleží hlavně na vlastnostech osobnosti učitele a na postoji učitele k žákům. Výzkumy také dokázaly, že za méně důležité jsou učitelovy didaktické dovednosti a odbornost (Čáp, Mareš, 2007, s. 266).

Nejmocnějším nástrojem ovlivňování žáků je právě osobnost učitele a jeho vyučovací styl. Dle Janíkové, Pišové a Hanušové (2015, s. 23-25) se v dnešní době klade důraz na sebevzdělání, samostatnost žáka, sebevýchovu, autonomii a autoregulaci. Při vyučování by tedy měl učitel být spíše podporovatelem než zásobárnou vědomostí. Proto by učitel měl opustit roli mentora a zaujmout roli facilitátora (podporovatele), který podporuje žáky v sebevzdělání, učivo vysvětluje, žáka učí pracovat s informacemi, doplňovat a propojovat informace s dřívějšími vědomostmi, získané poznatky dobře aplikovat a interpretovat. Hlavním úkolem učitele je usnadnění transformace získaných informací do podoby dovedností, vědomostí, postojů a návyků, které žák během výuky získává (Janíková, Pišová a Hanušová, 2015, s.23-25).

3.2.1. Typologie osobnosti učitele

Typologie učitele je specifické profesní zařazení osobnosti, související s výkonem učitelského povolání, zohledňující příslušné charakteristiky učitele. Nicméně nelze striktně a jednoznačně učitele začlenit k jedinému danému typu osobnosti. Avšak lze určit, k jakému typu směřuje, díky čemuž se dá odvodit jeho pedagogické působení. Díky typologii učitele je možné pochopit a analyzovat různé přístupy učitele k žákům, procesy výchovy a vyučování (Stodůlková, Zapletalová, 2011, s. 161-162).

3.2.2. Klasifikace Caselmannova

Dle Kohoutka (2002, s. 49) je Caselmannova eliptická typologie pedagogů psychologicky přesvědčivá a teoreticky propracovaná. Christian Caselmann, švýcarský psycholog, využil dvě kritéria své typologie. Zaprvé, jestli se učitel ve své pedagogické práci zaměřuje na učení (učební předmět). Druhým kritériem bylo, zda se zaměřuje především na žakovu osobnost. Podle tohoto kritéria rozdělil pedagogy na dva základní typy:

- 1) Logotrop – učitel orientovaný na předmět/učivo a důraz na vzdělání žáků
- 2) Paidotrop – učitel orientovaný na žáky a utváření osobnosti žáků

Níže je uvedena tabulka s Caselmannovým tříděním pedagogů a jejich předpokládané důsledky při práci (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Caselmannovo třídění pedagogů

Základní typy	Varianty základního typu	Zaměření	Pedagogické důsledky
Logotrop (věda)	Orientovaný – filosoficky vědecky Autorativní Sociální	Světový názor Teoretické otázky Direktivní řízení Samostatnost ve vyučovacím procesu	Výchovný vliv Vzdělávací výsledky Učitel je vědeckou autoritou Učitel je organizátorem
Paidotrop (žák)	Orientovaný – Individuálně psychologicky Obecně psychologicky Autoritativní Sociální	Osobnost žáka-jednotlivce Problematika mládeže Volnost, relativní svoboda Organizace vyučovacího procesu	Cílový vztah Racionální prvky Učitel je přítelem Učitel je představený, sociální autorita

Zdroj: Kratochvíl, Solfronk, Urbánek (2002).

3.2.3. Klasifikace Döringova

Dle klasifikace W.O. Döringa se pedagogové dají rozdělit do šesti typů dle jejich životních postojů.

1. Učitel náboženský (ideový) – pedagog tohoto typu posuzuje každý svůj krok z hlediska smyslu života. Žáky vychovává podle vlastních představ a svého vlastního chápání života.
2. Učitel estetický – u tohoto typu pedagoga převahuje iracionální konání nad racionálním. Má schopnost se vcítovat a potřebu formovat osobnosti žáků. Dále se rozlišují dva typy, prvním je aktivně tvořivý, který se snaží utvářet žáky jako umělecká díla. Druhým typem je pasivně receptivní, pedagog má více ohled na žáka a chce být součástí jeho duševního života.

3. Učitel sociální – tento pedagog nesměřuje své sympatie jen na jednotlivého žáka či skupiny, ale na všechny žáky ve třídě. Mimo jiné je trpělivý a usiluje o výchování společensky prospěšných lidí.
4. Teoretický typ učitele – má více zájem o teoretické poznání o předmět vyučování než o samotné žáky. Smysl vyučování vidí v rozvíjení poznání a vštěpování poznatků.
5. Ekonomický učitel – má za cíl dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením sil. Bývá často vynikající metodik a žáky se snaží vést k samostatné práci. Pedagog tohoto typu vzdělávání chápe jako získávání praktických a užitečných znalostí.
6. Mocenský/politický učitel – snaží se prosazovat vlastní osobu. Má rád vědomí vlastní převahy a usiluje o vyniknutí, prosazení svých názorů a postojů (Linhartová, 2000, 62).

3.2.4 Klasifikace Lukova

E. Luka využil ve své typologii dvě kritéria. Zaprvé, jakým způsobem učitel reaguje na podněty a za druhé, jak učitel dokáže zpracovávat vnější podněty. Díky vzájemné kombinaci těchto kritérií vychází čtyři typy pedagogů.

Dle reakce na podněty:

1. Naivně reproduktivní typ učitele – nové pedagogické situace řeší spíše instinktivně. Vědomosti žákům zprostředkovává a vyžaduje od nich přesnou interpretaci, nevede je k produktivní samostatné práci. Tento typ je většinou v oblibě u mladších žáků.
2. Naivně produktivní typ učitele – zpracovává učební látku a pedagogické poznatky tvořivě. Tento typ se vyznačuje jistotou pedagogického rozhodování a pedagogickou pohotovostí. Využívá logických úsudků a vede žáky k tvořivé práci a samostatnému řešení. Tento typ mají většinou v oblibě žáci středního a staršího školního věku.

Dle zpracování vnějších podnětů v psychice učitele:

1. Reflexivně reproduktivní typ učitele – bývá nesamostatný, nejistý a nerozhodný. Nedokáže své vědomosti správně a tvořivě využít a nad vším dlouho přemýšlí, hlavně při nezvyklých situacích. Tento typ má problémy s autoritou u žáků, a proto bývá často neoblíben.
2. Reflexivně produktivní typ učitele – nemá pochopení pro problémy svých žáků, nedokáže náročné situace vyřešit s pozitivním výsledkem. U žáků bývá často neoblíben. (Linhartová, 2000, s. 62)

3.2.5 Klasifikace Čápa

Čáp a Mareš (2007) popisují čtyři základní styly pedagogického působení učitele.

1. Autokratický styl učitele – stále něco rozkazuje a zakazuje, nepouští druhé ke slovu, vyžaduje od žáků přesné plnění pokynů. V žácích často vyvolává strach, napětí a často je trestá. Kvůli jeho přístupu dochází k omezování samostatnosti a iniciativě žáků. Používá humor, který je ironický a zesměšňuje.
2. Liberální styl učitele – má nízké požadavky na výkon žáků a jejich kázeň. Působí lhostejně k okolnímu dění, je nejistý a před žáky řeší i své problémy.
3. Rozporný autokraticko-liberální styl učitele – střídá dva předchozí styly výchovy žáků.
4. Laskavý liberální postoj – projevuje sympatie a porozumění k žákům a jejich potřebám či problémům. Má však nízké požadavky na žáky, omlouvá jejich nedostatky a někdy působí jako jejich ochraňující a litující matka (Čáp, Mareš, 2007, s. 325-327).

4. Vyučovací styly

„Dobrým učitelem je ten, kdo dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem“ (Kárníková, 1969, s. 137).

Každý učitel má svůj styl učení a také osobitý styl myšlení. Znamená to, že každý jinak přemýšlí o výuce, upřednostňuje různé postupy, metody ve své práci. Každý se jinak připravuje na vyučování. Také každý jinak vnímá a hodnotí pedagogickou situaci, jinak řeší vztahy ve třídě a tím každý osobitě přispívá ke klimatu třídy (Krejčová, 2011, s. 79-85).

Vyučovací styl je postup, který si učitel vybírá vzhledem k daným výukovým cílům, který používá při vzdělávání žáků. Výběr je podmíněn osobními pedagogickými zkušenostmi, zvláštnostmi osobnosti učitele a tím, jak vnímá výuku (Krejčová, 2011, s. 79-85).

Každý učitel preferuje jiné vyučovací metody a organizační formy, každý učitel jinak působí na své žáky, a i když vzdělávací cíl hodiny bude v paralelních třídách stejný, každý učitel povede výuku jiným, svým stylem (Krejčová, 2011, s. 104).

Tabulka 2: Typologie učitele podle pojetí výuky (D.Pratt, 1998)

Vyučovací styl	Učitelovo pojetí výuky a jeho činnost
transmisivní styl	Učitel musí být hlavně odborník, definuje cíle, využívá čas, žije svým předmětem; snaží se nadchnout žáky, ale ti často volí reprodukování učiva.
dílenský styl	Musí žáky uvést do kultury, nacvičuje „řemeslo“, zadává promyšlené úlohy, procvičuje dovednosti, aby se učeník stal samostatným tovaryšem.
vývojový styl	Výuka musí vycházet ze žáka, z jeho pohledu na svět. Zná žakovské prekoncepty pojmů, typické chyby. Vede je k tomu, aby rozuměli učivu, zadává problémy, uvádí příklady ze života.
pečovatelský styl	Vyučování je dlouhodobý proces, k němuž je třeba i srdce. Snaží se, aby se žáci předmětu nebáli, navozuje klima bezpečí, radí, pomáhá; zajímá se o jednotlivce.
sociálně-reformní styl	Domnívá se, že vyučování má vést ke změně společnosti. Vede žáky ke kritickým postojům k hláсанým hodnotám, k ideologii, rozebírá s nimi nekorektní praktiky ve společnosti. Zpochybňuje <i>status quo</i> dané společnosti.

Tabulka 3: Typologie podle sociální role učitel A.F.Grasha (2002)

Typ učitele	Činnost učitele	Činnost žáků
1. expert	má hluboké znalosti, předává učivo, dovednosti	zvládnout učivo na předepsané úrovni
2. formální autorita	definuje požadavky, volí standardní postupy, dává zpětnou vazbu	dodržovat pravidla, dosahují cíle; hodiny bývají rigidní
3. osobní vzor	předvádí, názorně ukazuje jak uvažovat i jednat	bedlivě pozorovat, napodobovat vzor
4. facilitátor	sází na osobní vztah, motivuje, konzultuje	pracovat na větších úkolech, diskutovat
5. delegující své kompetence na žáky	rozvíjí dovednost žáků pracovat samostatně i pracovat ve skupinách	pracovat na projektech, rozvíjet nezávislost, samostatnost odpovědnost

Vyučovací styly nebývají vyhraněné, každý pedagog většinou používá více stylů než jen jeden. Nemůžeme ani konstatovat, že jeden vyučovací styl by byl kvalitnější než ostatní. Pro předškolní vzdělávání se však nehodí všechny styly vyučování, a tak je to další dovednost, kterou musí žákyně při své přípravě na budoucí povolání zvládnout. Pro potřeby předškolního vyučování by si žákyně měly především osvojit vývojový a pečovatelský styl (D. D. Pratt, 1998). Podle A. F. Grasha (2002) je vhodná typologie pro učitelku mateřské školy osobní vzor a facilitátor.

S pojmem vyučovací styly se prolínají také pojmy jako je učitelův styl učení, tedy jak se učí sám učitel. Učitelův styl myšlení a uvažování a jaký má učitel přístup k vyučování (Krejčová, 2011, s. 67).

4.1. Koncept vyučovacího stylu učitele

Vyučovací styl učitele, není v našem prostředí jednoznačně a dostatečně jasně definován. Uvádí se, že vyučovací styl úzce souvisí s pojetím výuky učitele, se strategií výuky, s koncepcí vyučování, se subjektivní pedagogickou filozofií, s profesním přesvědčením, s vnímanou profesní zdatností a s učitelovým pedagogickým myšlením. Jak bude vypadat konkrétní vyučovací styl učitele záleží na jeho preferenci jednotlivých položek, je to subjektivní hierarchie. Subjektivní teorie vyučovacího stylu zahrnuje myšlení učitele, ale zároveň argumenty, které zdůvodňují učitelova rozhodnutí v různých pedagogických situacích. Dalším termínem je učitelovo profesní přesvědčení, kterým se například zabýval kolektiv autorů Straková, Spilková, Friedlaenderová, Hanzák a Simonová (2014, s. 34-65). Tento termín vychází z anglického beliefs a reprezentuje učitelovy postoje, nároky, požadavky, hodnoty a víru, což zahrnuje významnou část jeho profesní identity. S pojmem beliefs se dále v této práci operuje při interpretaci vyučovacích stylů, v níž se přesvědčení učitele chápe jako jeden z prvků tvořících učitelův vyučovací styl.

4.2. Styl práce a osobnost pedagoga (vyučovací styly)

Podle následujícího dělení je vidět, že styl práce pedagoga je klíčový.

- Dominantní – autoritativní až diktátorský styl výchovy. Učitel mnoho rozkazuje, hrozí, trestá, záměrně vyhledává a záporně hodnotí chyby žáka, nerespektuje přání a potřeby dětí, neumožňuje jim projevit samostatnost, tvořivost či iniciativu. Je direktivní, velmi náročný, nepřipouští diskuzi, vyžaduje poslušnost a bezpodmínečné plnění svých požadavků. Učitel často vyžaduje doslovnou reprodukci učiva. Ve třídě vedené tímto typem se objevuje vyšší napětí ve vztazích, třída naopak vykazuje vysoký výkon, ale

pouze za kontroly učitele. Slabší typy osobnosti žáku se stávají poddajnými a málo aktivními, silné typy až agresivní. Některé děti mohou mít i zdravotní potíže, např. ranní nevolnosti a zvracení, bolesti hlavy apod.

- Nezasahující – učitel řídí žáky málo nebo vůbec. Neklade přímé požadavky, ale spíše užívá neosobních výzev vůči celé třídě je třeba, mělo by se. Má často až neopodstatněnou důvěru v žáky. Tento typ učitele bývá vnitřně nejistý, pasivní, ale také takový, který se snaží vyhnout chybám autoritativního typu učitele. Žákům nedává normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci třídy, takže skupina nedosahuje výsledku, kterých by mohla dosáhnout. Žáci jsou nejistí a mají sklon k chaotickým reakcím.
- Integrační – demokratický přístup k žákům. Učitelovo vedení je vyváženo dostatkem kontroly a pevného výchovného působení, ale přitom umožňuje žákům prostor pro iniciativu, samostatnost a tvořivost. Sankce jsou uplatňovány spravedlivě. Integrační styl nejvíce pomáhá rozvíjet osobnost žáka a je optimální pro utváření kolektivu třídy a pro výchovnou práci. Je však pro učitele značně obtížný, zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné.

(Info. About Osobnost učitele. What's This? (what-this.com))

Někteří autoři, jako například Průcha pracují s pojmem

- Nevyhraněný vyučovací styl – je typický pro začínající učitele. V závislosti na situaci jsou buď autoritativní, liberální i demokratičtí (Průcha, 2009, s. 140).

5. Kompetence učitele a profesní kompetence učitele

Zaměřuji se na kompetence učitele z pohledu schopnosti vyvolat v žákyních zájem o studovaný obor a vést je k přesvědčení ve studovaném oboru pracovat.

5.1. Definice kompetence učitele a profesní kompetence učitele

„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi. Zahrnuje znalosti, dovednosti a tvořivost, které učitelka využívá ke vzdělávání dětí, schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí, podpořit je v individuálním rozvoji a získávat je pro poznávání a učení. Znamená mít přirozené a transparentní postoje, přijmout hodnoty a pravidla společnosti; být ve svém chování a jednání pozitivní a kvalitní osobností, a to s vědomím, že je dětem vzorem“ (Průcha, Koťátková, 2013, s. 65).

Autoři správně předpokládají souběh dvou faktorů, člověk má znalosti a umí je použít adekvátně dané situaci a je připraven se za svá rozhodnutí zodpovídat. Tato definice pracuje s odpovědností za rozhodnutí, což je důležitý moment, a to nejen v práci učitele. Člověk splňující tuto definici se nebude alibisticky schovávat za to, že rozhodnutí učinil někdo jiný, tudíž za něj má i odpovědnost někdo jiný.

Autoři Slavík a Siňor vymezují kompetenci učitele jako připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti (Slavík, Siňor, 1993, s. 43, č. 2). Jejich definici chápu jako apel na soulad role profesionála ve svém oboru, který profesionální roli podtrhuje svou přirozeností, kterou do své práce vnáší.

Jedno trochu jinak zaměřených pojetí najdeme u Vlastimila Švece, který zaměřuje své pojetí profesních kompetencí na kvalitu osobnostní stránky učitele jako absolventa pedagogické fakulty. Kompetence chápe jako směry rozvoje osobnosti budoucího učitele, zahrnující oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogické kompetence, tedy jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny, kultivovány a popřípadě i zdokonalovány u studentů učitelství (Švec, 1999, s. 18).

Výše uvedená definice se zamýšlí nad kompetencí jako cílem, ke kterému jsou studenti směřováni, vedeni, jako souborem předpokladů, kterými by měl být student po ukončení fakulty vybaven tak, aby byl připraven své kompetence dále rozvíjet (Helus, 2001, s. 44-49).

Podle Heluse představují profesní kompetence učitele „nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace. Je v nich vyjádřen základní smysl a cíl učitelovy profese, který jí vtiskuje charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku“ (Helus, 2001, s. 44-49).

Autor je pracuje s předpokladem, že profesní kompetence učitele je podmínkou nutnou pro profesi učitele. Je zajímavé, že povolání učitele pojmenovává jako službu, když oblíbeným označením je charakterizovat práci učitele jako poslání.

Podle Spilkové lze chápat profesionální kompetence učitele jako „komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, což zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky k úspěšnému vykonávání profese“ (Spilková, 2004, s. 25).

Výše uvedené chápu jako nejlepší vymezení profesních kompetencí.

Podobný široký výčet lze najít v definici profesních kompetencí podle Vašutové, která říká: „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně“ (Vašutová, 2007, s. 28). Dále autorka poukazuje také na postupnost v rozvoji profesních kompetencí, jejichž základ je položen v průběhu studia učitelství a v průběhu pedagogické praxe se toto jádro dále rozvíjí sbíráním zkušeností a dalším vzděláváním.

Přes bohatost jednotlivých definic se můžeme dopustit určitého shrnutí, že kompetence, zvláště ty profesní se postupem času mění, rostou a prohlubují se věkem a zkušenostmi. Z tohoto úhlu pohledu nelze hovořit o tom, že by mohl být pedagogický sbor „přestárlý“, protože teprve životními zkušenostmi dosahují kompetence člověka svého vrcholu (Vašutová, 2007, s. 28).

Osobně se mi nejvíce líbí definice Průcha a Kořátkové (2013, s.65), která zahrnuje to, co považují při motivaci žákyň za hodně důležité, a to postoje a hodnoty, protože pomocí nich dokáže učitel ovlivňovat postoje a hodnoty žáček, aniž by to bylo primárním cílem. Jedná se o působení permanentní (Průcha a Kořátková, 2013, s. 65).

6. Pedagogická psychologie (nebo také psychologie výchovy)

Zkoumá zákonitosti výchovných a vzdělávacích procesů.

6.1. Definice

„Pedagogická psychologie je věda o psychologických zákonitostech výchovně vzdělávacího procesu ve školních a jiných výchovných zařízeních. Jedná se o obor, který shromažďuje psychologické poznatky, které jsou relevantní pro výchovu a vzdělávání a aplikují se, aby se zlepšil edukační proces“ (Hartl, 1999, s. 11).

6.2. Vývoj

V pedagogické psychologii zaměřujeme pozornost na osobnostní rozvoj jednotlivce a na rozvoj skupin žáků i učitelů. Hlavní důraz je kladen na psychologické stránky pedagogického působení, tedy na předpoklady, průběh a výsledky (Průcha, Kořátková, 2013, s. 153-154).

V našich podmínkách je pedagogická psychologie brána jako samostatný psychologický obor, který je schopen do sebe vstřebávat podněty od dalších psychologických i nepsychologických disciplín a začleňuje je, upravuje a využívá (Průcha, Kořátková, 2013, s. 153-154).

Vztah mezi pedagogickou psychologií a pedagogikou (včetně školní praxe) se v průběhu předchozího století vyvíjel a proměňoval (Průcha, Kořátková, 2013, s. 153-154).

Oslovila mě zajímavá, a přitom perfektně vysvětlující metafora, kterou zvolil Mayer, když napsal, že ve 20. století se tento vztah podobal třem odlišným typům dopravní situace (Mayer, 1992, s. 405-412).

Z počátku šlo o ulici s jednosměrným provozem – podněty mířily od psychologie k pedagogice. Psychologie formulovala nové teorie učení a vyučování, pedagogika jako příjemce je aplikovala na problémy, s nimiž se potýkala školní praxe. V další vývojové etapě jak psychologie, tak pedagogika zajely do slepé ulice, psychologie se soustředila na problémy, které příliš nesoúvisely s edukací lidí, pedagogika se zaměřila na řešení praktických úkolů a odklonila se od teorie. V poslední době byl nastolen „obousměrný provoz“ mezi psychologií a pedagogikou. Ukazuje se, že z toho mají prospěch oba obory, už více spolupracují a vzájemně se obohacují (Mayer, 1992, s. 405-412).

Pedagogická psychologie se nezabývá jen poznáváním procesů. Vstupují sem i postoje učitelů a žáků vůči sobě navzájem, rozdílná očekávání, emoce spojené s učením žáků, vyučovací a výchovná činnost učitelů. Výzkumy ukázaly, že průběh školní výuky výrazně ovlivňují postoje učitele nejen vůči jednotlivým žákům (od kladných, přes neutrální až po záporné), ale i učitelovy postoje k celým třídám. To platí i opačně, výsledky žákovského učení jsou ovlivňovány postoji žáků k jednotlivým učitelům (a tím i k předmětům, jimž vyučují), ale i ke škole a školnímu vzdělávání. Značnou pozornost vyvolaly výzkumy toho, jak očekávání učitele vůči konkrétním žákům může navodit tzv. sebesplňující předpověď. Učitel si udělá určitou představu o žákovi, bez ohledu na reálný stav, a dělá všechno proto, aby „na jeho slova došlo“. Je to učitelská obdoba jevu, který v osobním styku nazýváme „první dojem“. I ten je dán zažitými stereotypy a v některých profesích nebo činnostech je přímo škodlivý (Krejčová, 2011, s. 67-70).

Do vzdělávání ve stále větší míře vstupují technická vzdělávací média – počítače, počítačové sítě, multimedia. V mnoha školách je dokonce takový stav, kdy díky různým dotacím je vybavení multimediálními prostředky, interaktivními tabulemi, tablety rozšířené v míře, kterou lze již považovat za přehnanou. Celá oblast technického působení ve výuce nemá jen své inženýrské a infromatické aspekty, ale též aspekty pedagogicko-psychologické. Organizace lidského učení se totiž ujímají počítačové programy, které vytvářejí lidé pro řízení lidí. Dlouhou dobu se mluví o vzdělanostní společnosti, což by měla být společnost, v níž by byl důraz kladen na vědomosti, vzdělání a práci s informacemi. V poslední době se ukazuje, že práce s informacemi, jejich užívání a chápání je velkým problémem. Je to situace, na kterou musí pedagogická psychologie reagovat. Dalším trendem ve vzdělávání je proces celoživotního

učení. Ani ten nemůže pedagogická psychologie a pedagogika opominout. Masivní vstup techniky do vzdělávacího procesu je pro účastníky nová pedagogická situace, která vyžaduje nové psychologické přístupy (Atkinsonová, Hilgard, 2012, s. 283-311).

6.3. Psychologie učitele

Mareš (2001, s.572,588) se zaměřuje na několik trendů v psychologii učitele.

První si všímá konkrétní vyučovací činnosti (např. typů používaných otázek) anebo obecnějších charakteristik (např. interakčních stylů učitele v jednání se žáky).

Další analyzuje subjektivní fenomény, jako je učitelem prožívaná odpovědnost za úspěšnost žáků nebo pocit vyhoření z pedagogické práce.

Třetí oblast mapuje osobnostní rysy učitele, např. autoritářství.

Čtvrtá oblast se zajímá o učitele a jeho zvláštnosti z pohledu jeho žáků.

V psychologii žáka můžeme zaregistrovat zvýšený zájem o předškolní období, o vstupní předpoklady dítěte zvládnout školní docházku, tedy o soubor proměnných faktorů, které se označují jako „školní zralost“. Sleduje se efekt odkladu školní docházky či vliv speciálních řečových programů pro romské děti na jejich další školní úspěšnost. Méně se už dnes zkoumají verbální schopnosti žáků, pozornost se obrací k schopnostem cizojazyčným, organizačním, uměleckým, sociálně praktickým, pohybovým (Čáp, Mareš, 2001, s. 572, 588).

Pokračuje se ve studiu psychických stavů žáků, jako je strach ze školy a osobnostních zvláštností. Prohlubují se poznatky o učební motivaci žáků, včetně neadekvátní motivační činnosti učitelů. Stranou nezůstávají ani patologické způsoby chování dospívajících (Čáp, Mareš, 2001, s. 572, 588).

6.4. Psychologie motivace

Dynamicky se rozvíjející tematickou oblastí pedagogické psychologii je psychologie motivace. Nejde o to jen zkoumat, jak, jakým způsobem se lidé učí, jaké účinky na ně mají odměny a tresty. Daleko podstatnější je zjistit, proč se lidé učí nebo proč se učit nechtějí. Co je pro ně stimulem a co má naopak za následek odmítání a jak se dá tento proces ovlivňovat (Krejčová, 2011, s. 118-122).

Velmi záleží na tom, čím si lidé vysvětlují, obhajují a zdůvodňují své úspěchy a neúspěchy v učení. Pokud hledají příčinu svých neúspěchů ve faktorech, které nemohou sami ovlivnit

(v okolí, v nedostatku schopnosti, štěstí, v obtížnost zadaných úkolů), pak nejsou motivováni, nemají tzv. chuť se snažit. Pokud ale hledají v okolnostech, které mohou sami změnit, ovlivnit (snaha, úsilí), pak lze předpokládat, že jsou motivováni se z neúspěchu poučit a pracovat s větším nasazením, vynaložit příště více práce (Helus, 2009, 183-185).

C. Ames (2010) se spolupracovníky přišli s teorií osobních cílů jedince. Řekli, že je rozdíl v tom, proč se žák učí. Pokud se žák domnívá, že lepších známek dosáhne jen v soutěžení s ostatními (tj. snaží se být lepší než oni), je to motivace slabá a nefunguje u všech žáků. Jedná se v tomto případě o motivaci vnější, která je, jak je zde správně podotknuto slabší a rychleji „vyprchá“. Naopak, pokud se žák snaží sám se stále zlepšovat (usiluje o to umět více, než dříve), tj. srovnává se sám se sebou v minulosti, pak má silnější a dlouhodobější motivaci. Zde se jedná o motivaci vnitřní, která je trvalejší a žák (člověk) takto motivovaný se lépe dopracuje k cíli. Zmíněná teorie upozorňuje i na rizika příliš soutěživého klimatu při výuce, které navozují některé školy a někteří učitelé. I s tímto se dá souhlasit, protože situace, kdy určitá skupinka žáků, popř. jednotlivci jsou stále chváleni za své výsledky, skupina za nimi v pozici věčně druhých se rychle dostává do stavu, kdy se přestává snažit, je demotivovaná. Pokud soutěživost jako jeden z aspektů výuky, tak je na učiteli, aby dokázal zorganizovat takové soutěže, aby si pocit úspěchu zažili všichni.

C. Dwecková (2010) konstatovala, že existují dva typy lidí. Jedni předpokládají, že inteligence je převážně vrozená a neměnná. Pokud dospějí sami k závěru (nebo jim ho okolí vnutí), že jejich intelektové schopnosti jsou nižší, přestávají se při učení snažit, neboť je to zbytečné. Druzí předpokládají, že intelektové schopnosti jsou do jisté míry měnitelné, že se dají učením postupně zlepšovat. Ti jsou pak mnohem více motivováni na sobě pracovat.

Ryan a E. Deci (2010) se zase věnovali rozdílům mezi vnější a vnitřní učební motivací, a hlavně přechodu od vnější motivace a motivaci vnitřní. Právě vnitřní motivace je pro učení cennější a působí dlouhodoběji. Vnější motivace v podobě odměn a trestů postupně ztrácí svoji účinnost. Inspirováno Mareš a Křivohlavý (1995).

7. Shrnutí

Na začátku práce jsem si stanovila za cíl doporučit učitelům, jak motivovat žákyně ke zvýšenému zájmu pracovat ve zvoleném oboru, na pozici učitelky v mateřské škole.

V jednotlivých kapitolách mé práce jsem hledala, co všechno by měl učitel svým žákyním předat. Jsem přesvědčena, že odpověď na otázku „Jak motivovat“, musí být zasazena do rámce vnějších vlivů. Je jich více, ale já se zmíním pouze některé.

Stát dopustil převis nabídky míst ve školách, středních i vysokých, nad poptávkou. Tím, že školy nemají dostatek kvalitních uchazečů, snižují se požadavky na budoucí studenty. Pokud se snižují požadavky na vstupu, musí se logicky snížit i na výstupu, takže se snižují i nároky na výstupní zkoušku, ať je jí maturita nebo závěrečná zkouška na VŠ. Na střední školu se dostávají žáci, kteří by za jiných okolností byli rádi, že se dostanou na učiliště, z důvodu převisu míst na VŠ se ti samí studenti dostávají na vysoké školy, přičemž každá z těchto škol se přizpůsobuje možnostem studentů.

Financování školství – je nešťastný způsob financování školství formou platby na žáka, protože to nutí školy nabrat jich co nejvíce. Zcela jistě úroveň vzdělání neprospívá i trend slučování škol do často nesourodých celků, pro příklad nemusím daleko – v Litoměřicích došlo k vytvoření Integrované školy Střední škola pedagogická, hotelnictví a služeb.

Na žákyně působí mnoho vnějších vlivů, např. ovlivňování vrstevníky „influencery“. Nekritické poslouchání vzorů na sociálních sítích, přejímání jejich názorů, pohledů a postojů většinou nepodporuje kritické myšlení, neučí žáky klást si otázky, hledat na ně odpovědi, komunikovat. A pedagog se svým frontálním učením nemá moc šancí argumenty oslabit sociální sítí.

Jsou i další překážky, které se staví motivačním snahám do cesty.

Jít se registrovat na ÚP a být v evidenci, není bráno jako selhání a stigma. Naopak, obávám se, že je to vnímáno mezi čerstvými absolventy škol jako oddálení povinností, když navíc ekonomické zázemí rodiny je takové, že není tlak na nástup do práce.

Studentka šla na školu s tím, že v MŠ pracovat nebude, škola byla nouzovým řešením, náhradním plánem, když nevyšla první volba.

Stále větší část mladých lidí má představu, že po ukončení školy budou cestovat, zvláště, pokud jim to ekonomická situace rodiny dovolí.

Co tedy může motivaci pracovat po ukončení školy pomoci.

Jednoznačně poznání prostředí, vyzkoušení si, že poznatky získané ve škole v praxi fungují. Toho se dá dosáhnout tím, že žákyně stráví v době, kdy navštěvují střední školu, co nejvíce času v praxi. Jako nejefektivnější se mi jeví prázdninové brigády, což by přineslo dokonce prospěch oběma stranám. Žákyním vyzkoušení si, co je bude v pracovním procesu čekat a ředitelce MŠ by to umožnilo prostrídat kmenové učitelky na dovolených. Bylo by to prospěšné, užitečné. Naše mateřská škola toto ve spolupráci s pedagogickou školou žákyním umožňuje. Nabízíme žákyním po dovršení 18 let možnost brigády o prázdninách.

Aktuální situace je další závažnou překážkou. Miroslava Federičová a Václav Korbel z Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu (IDEA) ve studii o vlivu pandemie covid-19 (2020) upozorňují, že uzavření škol kvůli koronaviru a přechod k výuce na dálku, má vedle jiných nepříznivých důsledků i dopad na motivaci žáků, myšleno na motivaci obecně, ale od toho nelze oddělit motivaci, kterou řeším ve své práci. Pokud mi jako jasné doporučení pro motivaci žákyň vychází osobní přístup a přímý vliv učitele, je zřejmé, že při distanční výuce o tyto motivační nástroje učitel přichází.

Velkou roli hraje osoba učitele, jeho schopnost vysvětlovat, jeho odbornost, jeho nadšení, přístup k žákům.

Jak by měl vypadat ideální pedagog motivátor? Vlastnosti sepsaly žákyně při závěrečném hodnocení pedagogické praxe.

Musí znát obor, který vyučuje, musí mít zkušenosti z praxe, nemůže praxi přibližovat na základě toho, co slyšel nebo četl. Pouze zkušenost získaná vlastní prací je sdělitelná.

Musí být osobnost, odborník, který je schopen zaujmout.

Musí být dobrým rétořem, aby své poznatky uměl poutavě sdělit.

Musí o své práci přemýšlet, sledovat novinky v oboru a reflektovat je ve své práci, musí na sobě neustále pracovat.

Musí studenty umět přesvědčit, že poznatky ze školy (získané vědomosti) uplatní nejen ve studiu, ale i v praktickém a profesním životě.

Musí si umět najít vztah ke studentům, získat si jejich důvěru, jedině tak je může úspěšně motivovat.

Musí stát o zpětnou vazbu, ptát se absolventů, co v praxi je jinak, než je učil a s těmito poznatky musí pracovat.

Měřítkem úspěšnosti motivačních dovedností učitele pedagogické praxe by mohl být počet absolventek, které po maturitě nastoupí do MŠ.

Při zamýšlení se nad ideálním pedagogem jsem se nechala mimo jiné inspirovat publikací paní Jaroslavy Vašutové (2007) zaujaly mě tam myšlenky, z nich bych některé chtěla zdůraznit. Většina profesí mluví o nutnosti celoživotního vzdělávání, což je leckdy pouze prázdné heslo, ale u pedagogů, pokud nechtějí zůstat pozadu, to je přímo životní nutnost. Ne každý pedagog vydrží po celý profesní život se znalostmi získanými ve škole. V některých aprobačních se obsah

učiva mění. Všichni u pedagoga očekávají a vyžadují vysokou úroveň znalostí. Autorka dochází k závěru, že kvalifikační struktura učitelských sborů neodpovídá potřebám a přisuzuje to tomu, že ohodnocení mladých nastupujících učitelů je nízké, a proto vyhledávají uplatnění mimo obor. V souladu s mou prací by zde byla příležitost zamýšlet se, jak motivovat studenty PF k nástupu do škol. Setkala jsem se za své praxe s několika případy, kdy čerstvá absolventka PF odepisovala na inzeráty firem a institucí právě kvůli představě o lepším ohodnocení. Ve všech případech jsme došli k poznání (možná překvapivému), že v přepočtu na dobu strávenou v zaměstnání, není ohodnocení učitele horší než ohodnocení jiných profesí (Vašutová, 2007, s. 7-14).

Desatero, které sepsaly ředitelky mateřských škol ve městě. Jak by měla vypadat ideální absolventka pedagogické školy.

- Má ráda svoji profesi a děti mají rády ji.
- Je odolná vůči stresovým situacím v práci.
- Umí jednat s rodiči, s lidmi v mateřské škole i mimo školu.
- Je schopna řešit pedagogické problémy, umí poradit rodičům, jak zvládat náročné situace, jak řešit odlišnosti u dítěte (logopedické, zdravotní, kulturně sociální a další).
- Je empatická a tolerantní.
- Je flexibilní a tvořivá při práci s dětmi a umí děti zaujmout.
- Je zodpovědná a důsledná vůči sobě i dětem.
- Hraje na hudební nástroj a je muzikální.
- Je komunikativní.
- Je loajální.

8. Nástup do práce

„Učitelé neumějí příliš dobře učit, hodnotit, komunikovat, a právě to je hlavní příčina zvětšujícího se počtu apatických, nepracujících, studijně slabých a neukázněných žáků. Didaktika je v českých školách v kritickém stavu, „umění učit“ je v českých sborovnách podceňovanou a nijak zvlášť nerozvíjenou dovedností“ (Čapek, 2015, s.17).

Myslím si, že absolventky střední pedagogické školy mají ze všech začínajících pedagogů nejtěžší situaci.

Po ukončení školy je jim většinou pouhých 19 let, jsou tedy v období adolescence. Absolventi vysokých škol nastupují do svého prvního zaměstnání, podle délky studia, minimálně o tři roky později, tedy už v období dospělosti.

„V adolescenci se dotvářejí obecné strategie chování ve vztahu k výkonu i vlastní sociální pozici“ (M. Vágnerová, 1996, s. 309).

S nástupem do zaměstnání se musí absolvent vyrovnávat s novými životními zkušenostmi a návyky. Je to určité časové omezení délkou pracovní doby, pravidelná pracovní povinnost, pracovní závazky a zodpovědnost. Někdy to absolventi vnímají jako nepříjemnou zátěž a ztrátu osobní svobody. Také si v tomto období s konečnou platností uvědomují, že tímto způsobem budou trávit celý svůj produktivní život, to pro ně bývá těžké přijmout a ztotožnit se s touto novou životní rolí.

Pokud ale profesní role odpovídá zálibám a schopnostem, je její přijetí pro absolventy snadnější a přijatelnější. Když si jsou absolventi vědomi, že jsou na svoji budoucí práci dobře připraveni, když znají své hodnoty, schopnosti a zakládají si na nich, není pro ně přechod ze školy do zaměstnání tak stresující. Důležitou roli hrají i reakce a postoje kolegů v pracovním kolektivu. Jak absolventa přijmou, jak jsou ochotni tolerovat jeho nezkušenost (Doležalová, Vrabcová, Svatoš, 2007, s. 219-223).

Začínajícím učitelkám mateřské školy by velmi pomohlo, kdyby si byly jisté v oblasti didaktiky, tedy ve způsobu jak děti správně a nápaditě učit. Nemyslím si, že zrovna tuto dovednost mají možnost během studia dostatečně si procvičit a rozvíjet.

Když se podíváme na Školní vzdělávací program SPgŠ – Předškolní a mimoškolní pedagogika, zjistíme, že hodinová dotace je ve 3. ročníku je praxe organizována skupinově v mateřských školách v rozsahu 4 hodiny za týden. Ve 4. ročníku učební praxe pokračuje ve školních družinách nebo školních klubech v rozsahu 3 hodiny za týden. (ŠVP SPgŠ). Ve 4. ročníku potom mají žákyně v 2. pololetí souvislou pedagogickou praxi v délce čtyř týdnů. Mám zkušenost, že tuto souvislou praxi žákyně absolvují ve školních družinách nebo školních klubech, protože tak vlastně navazují na své týdenní pedagogické praxe učební, které v těchto školských zařízeních ve 4. ročníku mají.

Takto střední pedagogické školy organizují pedagogickou praxi učební, protože studijní obor je předškolní a mimoškolní pedagogika.

Před zavedením RVP a ŠVP byl na pedagogických školách studijní obor jednooborový Předškolní pedagogika. Žákyně se tak připravovaly pouze na práci v mateřských školách. Pedagogickou praxi učební měly ve 3. ročníku v rozsahu 3 hodiny týdně a ve 4. ročníku 5 hodin týdně. Také souvislá měsíční praxe učební ve 4. ročníku probíhala na mateřských školách. Do pracovního procesu potom žákyně přicházely mnohem více prakticky připravené. Je pravda, že

měly aprobaci pouze na učitelství v mateřské škole, ale i tak nikdy neměly problém umístit se na trhu práce.

Současné absolventky, i vzhledem k zavedení distanční výuky, mají mnohem menší zkušenosti pro práci v mateřské škole a při příchodu do pracovní praxe potřebují více odborného vedení uvádějící učitelkou. To je ale náročné pro zaměstnavatele při plánování rozpisu služeb a při hledání finančních prostředků. Normativy pro odměňování pedagogických pracovníků nepočítají s větším hodinovým ohodnocením a také hodinová dotace pro přímou práci s dětmi velký manipulační prostor neumožňuje.

Další překážkou pro nestresující začátek pedagogické práce je nezkušenost absolventek s autoevaluací. V jiných oborech začínající absolvent pozná, jak a jestli je v pracovním procesu úspěšný. Hlavně v technických oborech, kde si může zhodnotit svůj hotový výrobek. V pedagogické práci je evaluace a autoevaluace složitá. Promítá se tam spokojenost s vyučovací jednotkou, s reakcí dětí – žáků, s odezvou rodičů, s ohodnocením kolegů a zaměstnavatele (Doležalová, Vrabcová, Svatoš, 2007, s. 224-227).

Ve vystoupení na Konferenci Rodiče vítáni: Škola, rodiče, obec, média, veřejnost aneb jak o sobě dát vědět; se Miroslav Hřebeck (pracuje ve společnosti EDUin jako manažer vzdělávání a služeb a předtím řídil 10 let soukromé inovativní gymnázium, je lektorem školského managementu a na toto téma i publikuje. Specializuje se na public relations škol, jeho semináře již prošlo přes 1000 ředitelů a dalších vedoucích pracovníků ve školství) zabýval otázkou: „Kdo jsou zákazníci školy?“

<https://www.youtube.com/watch?v=g6AWXrPILF4>

Dochází k závěrům, že jejich zákazníkem je kdokoliv – rodiče, žáci, učitelé, jiné školy, obce, regiony, zřizovatelé, stát, inspekce, kontrolní orgány, veřejnost, školská rada, nevládní organizace zabývající se školstvím, výchovní poradci, média, ... bráno optikou marketinku, aby se o škole mluvilo, aby o škole bylo povědomí a aby školy měli žáky.

9. Praktická část

9. 1. Cíl výzkumného problému

Ve svém výzkumném šetření jsem chtěla zjistit, jak se žákyně cítí být připravené na profesi učitelky MŠ. Jestli si myslí, že učitelé ve škole jim poskytli dostatečné množství teoretických informací, které následně budou ve své profesi potřebovat. Nebo jestli jim v průběhu školní a souvislé praxe, která byla díky vládním opatřením velmi omezená, některé znalosti chyběly. Chtěla jsem znát i názor na délku odborné praxe, kterou mají v rámci svého vzdělávání a jak vnímaly její podstatné zkrácení v minulých dvou letech. Dále jsem chtěla zjistit, zda žákyně po absolvování školy budou chtít ve vystudovaném oboru pracovat nebo pokračovat ve studiu na VŠ nebo vůbec v oboru pracovat nechtějí. Zároveň jsem očekávala, že odpovědi mi poskytnou podklady pro doporučení, jak žákyně motivovat k práci ve zvoleném oboru.

Pokud chceme žákyně dostatečně připravit na jejich budoucí profesi, je potřebné znát jejich názor na rozsah a obsah teoretické i praktické přípravy, kterou získaly studiem střední školy.

To by pak měl být základ k plánování vzdělávacích cílů učitele odborného výcviku a také cenné podklady pro spolupráci s učiteli odborných předmětů na SŠ.

Absolventka, která si je jistá, že má dostatečné vědomosti a že má odpovídající praktické zkušenosti, bude zdravě sebevědomá a má předpoklady k zvládnutí náročného nástupu do pracovního poměru.

Zažít pocit uspokojení z dobře provedeného výstupu na učební praxi je určitě dobrá motivace k chuti pracovat ve zvoleném oboru. Aby tento úspěch měla možnost zažít každá žákyně, je práce učitele odborného výcviku.

9. 2. Sběr dat

Sběr dat byl prováděn u žákyň 3. a 4. ročníku Střední školy pedagogické, hotelnictví a služeb, Litoměřice. Z této školy dochází žákyně do naší MŠ na pedagogickou praxi. Využila jsem dosavadní spolupráce s paní ředitelkou a vedením této školy. Měla jsem možnost osobně žákyním 3. a 4. ročníku studijního oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika vysvětlit za jakým účelem jsem dotazník sestavila. Žákyně se mohly osobně přesvědčit, že dotazník je anonymní, že se po odeslání nezobrazuje, kdo dotazník vyplnil a odeslal.

Dotazník jsem rozesílala elektronicky.

9.2.1. Střední škola pedagogická, hotelnictví a služeb, Litoměřice

Škola vznikla sloučením dvou subjektů s dlouholetou tradicí. Střední pedagogické školy J. H. Pestalozziho, Litoměřice a Střední školy hotelnictví, gastronomie a služeb, Litoměřice.

Škola nabízí řadu studijních oborů, čtyřletých, ukončených maturitní zkouškou a učebních oborů tříletých, ukončených závěrečnou zkouškou.

V současné době škola funguje jako dvě střediska. Středisko Komenského 3 je zaměřeno na pedagogické a sociální obory. A středisko Dlouhá 6 na obory gastro a technické obory.

Konkrétně Středisko Komenského 3 dává možnost studovat pedagogické a sociální obory. Předškolní a mimoškolní pedagogika, Pedagogické lyceum, Sociální činnost se specializací Aktivizační pracovník, Sociální činnost se zaměřením Sociálně právní služby.

9.3. Popis metody výzkumu

Technikou mého šetření je dotazník, který respondenti vyplňovali on-line na internetu.

Dotazník vyplňovaly žákyně třetích a čtvrtých ročníků v druhém pololetí školního roku. Tyto ročníky a čas jsem zvolila záměrně, protože žákyně už absolvovaly hodiny pedagogické praxe a žákyně čtvrtých ročníků i souvislou pedagogickou praxi v trvání dvaceti pracovních dnů.

Dotazník jsem zvolila pro zachování anonymity respondentů a také z důvodu časového komfortu pro respondenty.

Dotazník obsahuje celkem 22 otázek, z toho je 7 otázek uzavřených, 2 polouzavřené a 4 otevřené otázky. U 4 otázek jsem využila Likertovu škálu a v pěti případech jsem zvolila matici otázek.

9. 4. Výsledky šetření

Dotazník mi vyplnilo a odeslalo 67 žákyň, na některé otázky neodpověděly všechny žákyně, na otevřené otázky otázky odpověděla jen třetina žákyň.

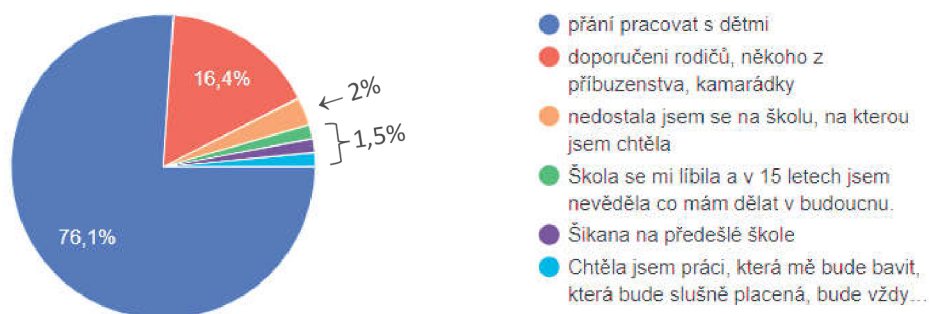
Otázka č. 1 – Co bylo impulzem pro studium na SPgŠ?

Předpokládala jsem, že více žákyň si vybralo tento obor na doporučení rodičů nebo někoho ze svého okolí, ale tuto variantu zvolilo jen 11 žákyň. Nejčastější odpověď bylo přání pracovat s dětmi, 51 žákyň. Tento postoj by měl usnadňovat učitelům motivaci žákyň, jít po škole pracovat do MŠ.

Graf 1: Impuls pro studium na SPgŠ

Co bylo impulsem pro studium na SPgŠ?

67 odpovědí



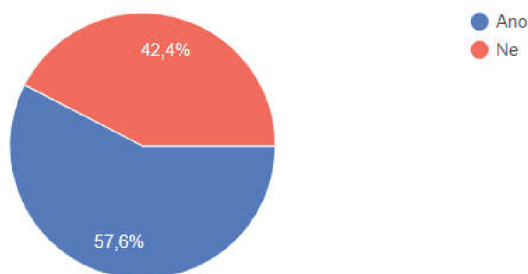
Otázka č. 2 – Ve Vámi zvoleném oboru pracuje někdo z rodiny, příbuzenstva?

Překvapilo mě, že kladně odpovědělo 38 žákyň, vzhledem k tomu, že v první otázce uvedlo doporučení rodičů nebo někoho ze svého okolí jen 11 žákyň. Očekávala jsem, že u těchto odpovědích se budou počty shodné. Vypadá to, že u vybrané skupiny respondentek neplatil zažitý názor, že o volbě střední školy rozhodují většinou rodiče.

Graf 2: Rodina a obor

Ve Vámi zvoleném oboru pracuje někdo z rodiny, příbuzenstva?

66 odpovědí



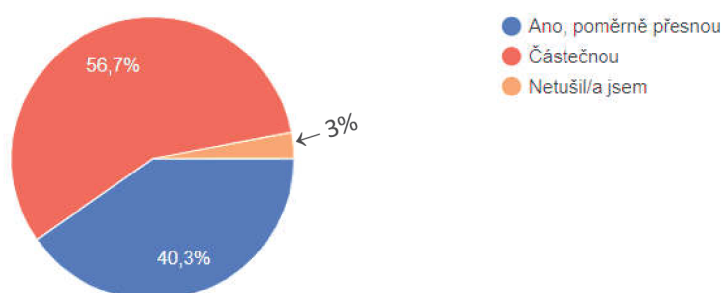
Otázka č. 3 – Měla jste před nástupem na školu představu, co profese obnáší?

Z celkového počtu oslovených žákyně jen 2 odpověděly, že netušily, co profese učitelky MŠ obnáší. Přesnou představu mělo 27 žákyně a částečnou 38. Počet žákyně, které měly přesnou nebo alespoň částečnou představu je vyšší než počet žákyně, které mají učitelku MŠ v rodině nebo příbuzenstvu. Odpověď, že žákyně vůbec nevěděly, co práce učitelky v MŠ obnáší, je zarážející.

Graf 3: Představa o profesi

Měla jste před nástupem na školu představu, co profese obnáší?

67 odpovědí



Otázka č. 4 – Zvolila byste, kdybyste se měla znovu rozhodovat, studium na střední pedagogické škole?

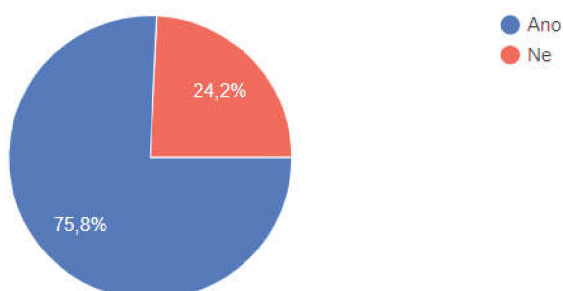
V patnácti letech si žáci vybírají školu a profesi, zajímalo mě, jestli v pozdějším věku a s více zkušenostmi by volba profese byla stejná.

Kladně odpovědělo 50 žákyně, jinou školu by zvolilo 16 žákyně. 1 žákyně nezvolila ani jednu odpověď. Na první pohled by se dalo soudit, že 16 žákyně se chystá na změnu kariéry, ale skóre u dalších otázek tomu neodpovídá. Postoj některých z těchto 16 respondentek by se dal interpretovat: Už bych se na tuto školu nehlásila, ale školu dostuduji.

Graf 4: Opětovné zvolení oboru

Zvolila byste, kdybyste se měla znovu rozhodovat studium na střední pedagogické škole?

66 odpovědí



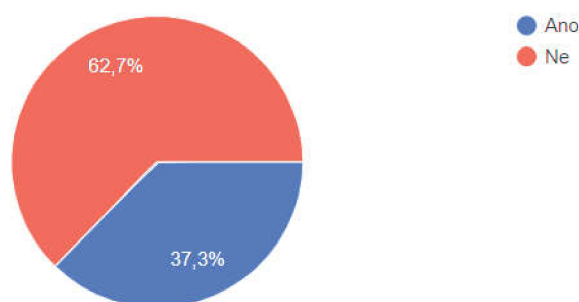
Otázka č. 5 – Liší se Vaše představy o práci v MŠ z doby zahájení studia od toho, jak ji vidíte nyní?

Během studia žákyně získávají nové vědomosti, hlavně v odborných předmětech. Předpokládala jsem, že pohled na profesi učitelky MŠ se bude lišit při zahájení studia a při konci studia. Přesto kladně odpovědělo pouze 25 žákyně, 42 žákyně uvedlo, že se představy neliší. Tady jsou výsledky trochu v rozporu s výsledky u otázky č. 3, kde žákyně uvedly, že 27 mělo přesnou představu a 38 částečnou. A v otázce č. 5 uvede 42 žákyně, že jejich představy se neliší. Dalo by se to interpretovat tak, že v té skupině 42 žákyně je 15 žákyně s počáteční částečnou představou o práci učitelky, kterým i jejich částečná představa pokryla zatím získanou zkušenost. Ve skutečnosti se domnívám, že se trochu projevil pokles pozornosti respondentek.

Graf 5: Představy o práci

Liší se Vaše představy o práci v MŠ z doby zahájení studia od toho, jak ji vidíte nyní.

67 odpovědí



Otázka č. 6 - Pokud jste odpověděli „ANO“, uveďte, prosím, v čem.

Otázka navazuje na otázku č. 5, odpovědělo 22 žákyně z 25. Podle odpovědí, nejvíce žákyně zaskočila podrobná příprava a psaní příprav na denní aktivity (8), na dalším místě byla míra odpovědnosti za děti (7). Shodný počet žákyně (4) uvedlo příliš administrativy, psychickou a fyzickou zátěž. Na posledním místě bylo chování dětí, zklamání z přístupu zaměstnanců MŠ a náročné studium (3).

Pouze jedna žákyně se vyjádřila pozitivně, že jí dává ještě větší smysl dělat tuto práci.

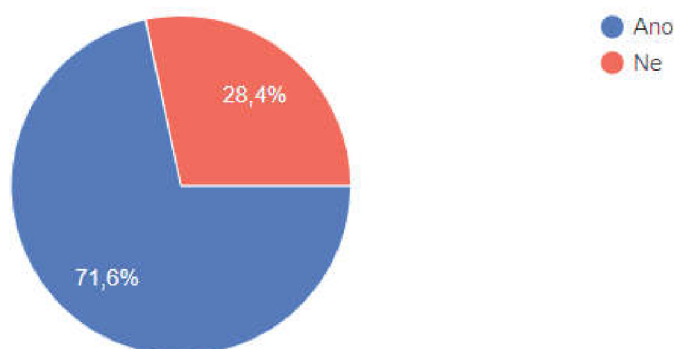
Otázka č. 7 – setkáváte se s názorem, že učit v MŠ je vlastně hraní si s dětmi?

Veřejnost má MŠ spojenou s hraním si dětí. Ale už si neuvědomují, že správně naplánovanými a učitelkou připravenými aktivitami i ve formě her se děti učí. S představou, že učitelka v MŠ děti neučí se setkala 48 žákyň. S opačným názorem jen 19 žákyň.

Graf 6: Názor na práci učitelky MŠ

Setkáváte se s názorem, že učit v MŠ je vlastně hraní si s dětmi?

67 odpovědí



Otázka č. 8 – Pokud jste odpověděli „ANO“, čím argumentujete, že tomu tak není?

Tato otázka navazuje na otázku č. 7. Zajímalo mě, jak žákyně umí obhájit profesi učitelky MŠ.

Na tuto doplňující otázku odpovědělo 44 žákyň z 48.

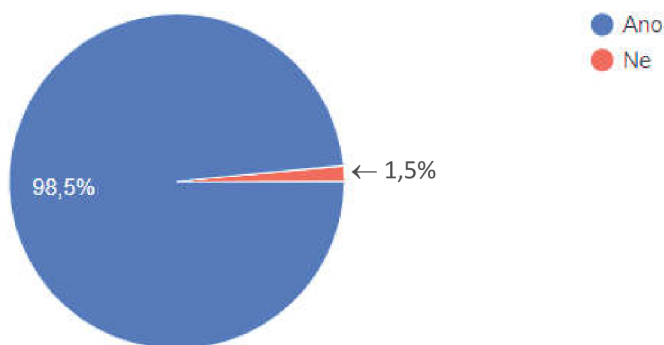
Bylo potěšující zjistit, že žákyně umí popsat pracovní náplň učitelky MŠ, že se umí odvolat na ŠVP a TVP, že umí popsat odpovědnost učitelky MŠ. Takto argumentovalo 25 žákyň. Méně rozvinutě, ale také s odvoláním, že se děti v MŠ vzdělávají odpovědělo 9 žákyň. Zbýlých 10 žákyň by si přálo, aby veřejnost mohla hodnotit podle vlastní zkušenosti.

Otázka č. 9 – Absolvovala jste na střední škole obor Předškolní a mimoškolní pedagogika?

Graf 7: Absolvování oboru

Absolvoval/a jste na střední škole obor Předškolní a mimoškolní pedagogika

67 odpovědí



Otázka č. 10 - Při volbě středoškolského vzdělávání

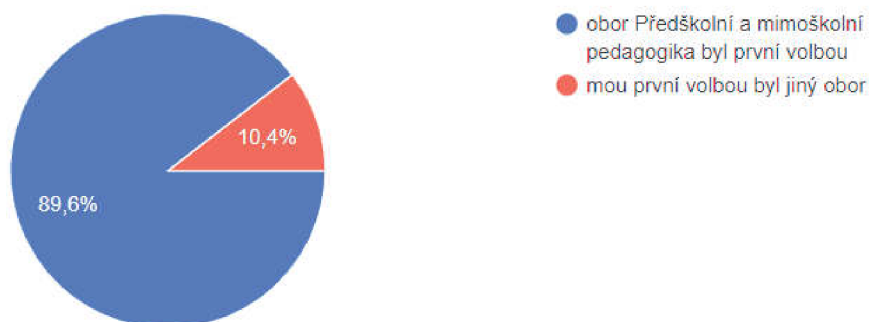
Protože je možné zvolit si na střední pedagogické škole i jiný obor a pak se přihlásit k maturitní zkoušce z předmětu předškolní pedagogika a psychologie. Případně také mohou studentky v průběhu studia přestoupit na tento obor, zajímalo mě, jestli některá žákyně této možnosti využila. Z celkového počtu respondentek to byla jen jedna žákyně.

Přítom z odpovědí na otázku č. 10 vyplývá, že pro 60 žákýň byl obor Předškolní a školní pedagogiky prioritní. 7 odpovídajících si nejdříve zvolilo obor jiný.

Graf 8: Volba SŠ

Při volbě středního vzdělávání:

67 odpovědí



Otázka č. 11 – Uveďte pracovní pozici, na které chcete pracovat po ukončení oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jaké mají žákyně plány po ukončení studia na střední škole. Z vlastní zkušenosti vím, že v MŠ absolventky chybí.

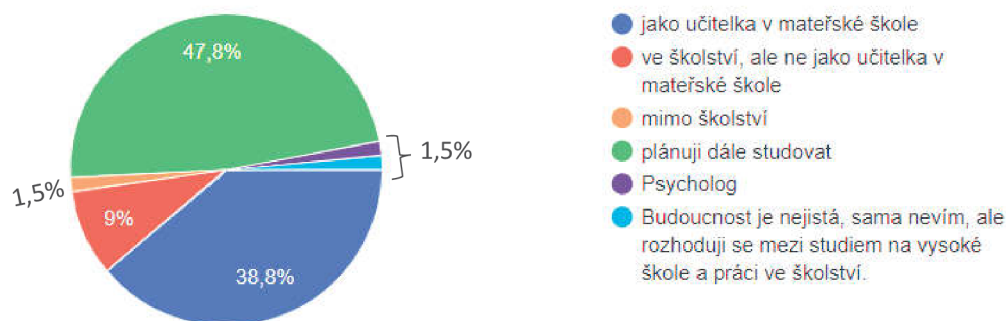
Odpovědi můj předpoklad potvrdily. Většina žákyně chce pokračovat ve studiu na VŠ (33). Nastoupit do MŠ uvažuje jen 26 žákyně. Zůstat pracovat ve školství, ale ne ve vystudovaném oboru, chce 6 žákyně. Úplně odejít ze školství uvažuje 1 žákyně. A jedna žákyně se rozhoduje mezi studiem a prací ve školství. Vyjádřeno v procentech, ze skupiny žákyně, které se vyplňování zúčastnily, by se mohlo po skončení střední školy v MŠ objevit necelých 39 % žákyně. U 33 žákyně rozhodnutých pokračovat na VŠ, nemá cenu snažit se je motivovat k nástupu do MŠ hned po maturitě, ale je možné, že si zvolí na VŠ obor předškolní pedagogika.

K motivaci ke změně rozhodnutí by tedy zbývalo 8 žákyně.

Graf 9: Pracovní pozice po ukončení školy

Uveďte pracovní pozici, na které chcete pracovat po ukončení oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika

67 odpovědí



Otázka č. 12 – Pokud jste odpověděli „Ne/mimo školství“, Uveďte proč. Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí? Co by ho mohlo změnit?

Tyto odpovědi byly pro mě velmi důležité, protože právě tyto informace by byly cenným zdrojem pro učitele praktického vyučování. Ale odpovědělo jen 7 žákyně a z toho 3 odpovědi byly ve formě piktogramů. Vypovídající hodnotu tedy měly jen 3 odpovědi.

Překvapilo mě, že žákyni odrazuje od práce učitelky MŠ nízký sociální status této profese (1), že žákyni připadá práce v MŠ stereotypní (1). Jedna žákyně odpověděla, že uvažuje o jiné profesi.

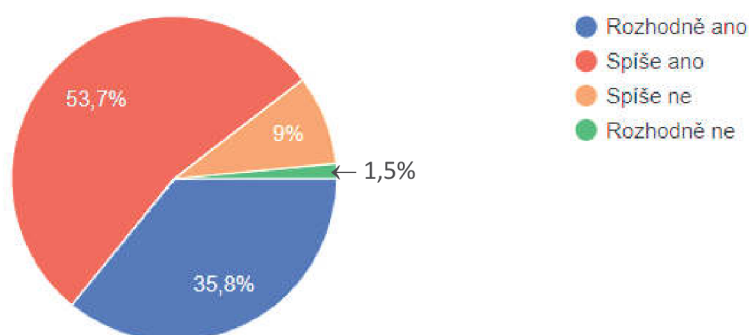
Otázka č. 13 – Cítíte se po absolvování oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole dostatečně připravená na práci učitelky mateřské školy?

Výsledek vypovídá spíše o kladném hodnocení vzdělávacího programu školy z pohledu žákyň. Velká skupina 60 žákyň uvádí, že ve škole získané vědomosti jsou dostatečné pro výkon učitelky MŠ. Rozhodně ano odpovědělo 24 žákyň, spíše ano 36 žákyň. Málo připravených se cítí jen 7 žákyň – spíše ne 6 a rozhodně ne 1.

Graf 10: Připravenost na profesi

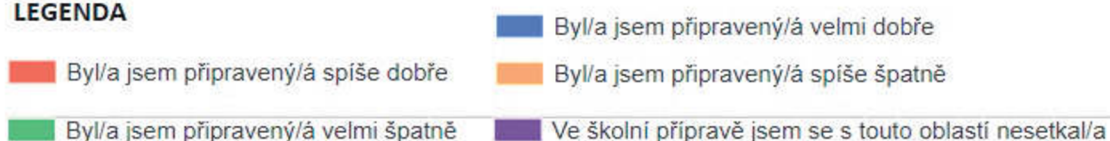
Cítíte se po absolvování oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole dostatečně připravena na práci učitelky mateřské školy?

67 odpovědí



V dalších otázkách zjišťuji u žákyň jejich pocit připravenosti v konkrétních oblastech výchovně vzdělávací práce. Velká část odpovědí mě překvapila. V oblastech, kde jsem předpokládala velkou připravenost žákyň, byly odpovědi žákyň v rozporu s mým očekáváním.

LEGENDA



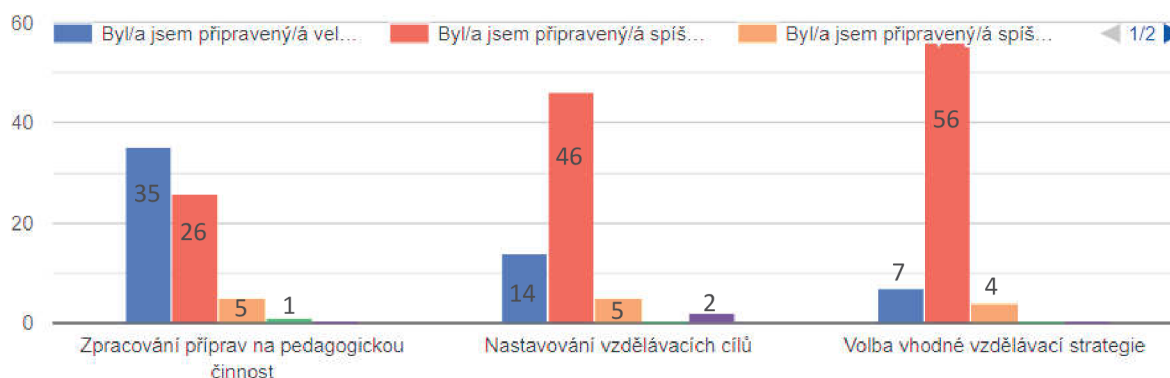
Otázka č. 14 – Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti plánování a diagnostiky.

Z odpovědí vyplývá, že žákyně si myslí, že nejmenší problém mají se zvolením vhodné vzdělávací strategie (velmi dobře a spíše dobře 63). Zpracování příprav na pedagogickou činnost a nastavování vzdělávacích cílů bylo žákyněmi hodnoceno velmi podobně (velmi dobře a spíše dobře 61 a 60). Velmi mě překvapilo, že dvě žákyně odpověděly, že s nastavování vzdělávacích cílů se ve školní přípravě vůbec nesetkaly. Jako učitelka pedagogické praxe

učební vím, že nastavení vzdělávacích cílů se se žákyněmi probírá při každé kontrole jejich přípravy na výstup v hodinách praxe učební.

Graf 11: Připravenost v oblasti plánování a diagnostiky

Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Plánování a diagnostiky.



Otázka č. 15 - Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Přímá práce s dětmi.

V těchto oblastech jsem předpokládala vyrovnané skóre odpovědí. Můj předpoklad se potvrdil v těchto oblastech, kde byl vysoký počet odpovědí velmi dobře a spíše dobře. Oblasti jsem seřadila od nejvyššího hodnocení.

Využívání hudebních činností k rozvoji dětí (65)

Využívání výtvarných činností k rozvoji dětí (64)

Využívání pohybových činností k rozvoji dětí (63)

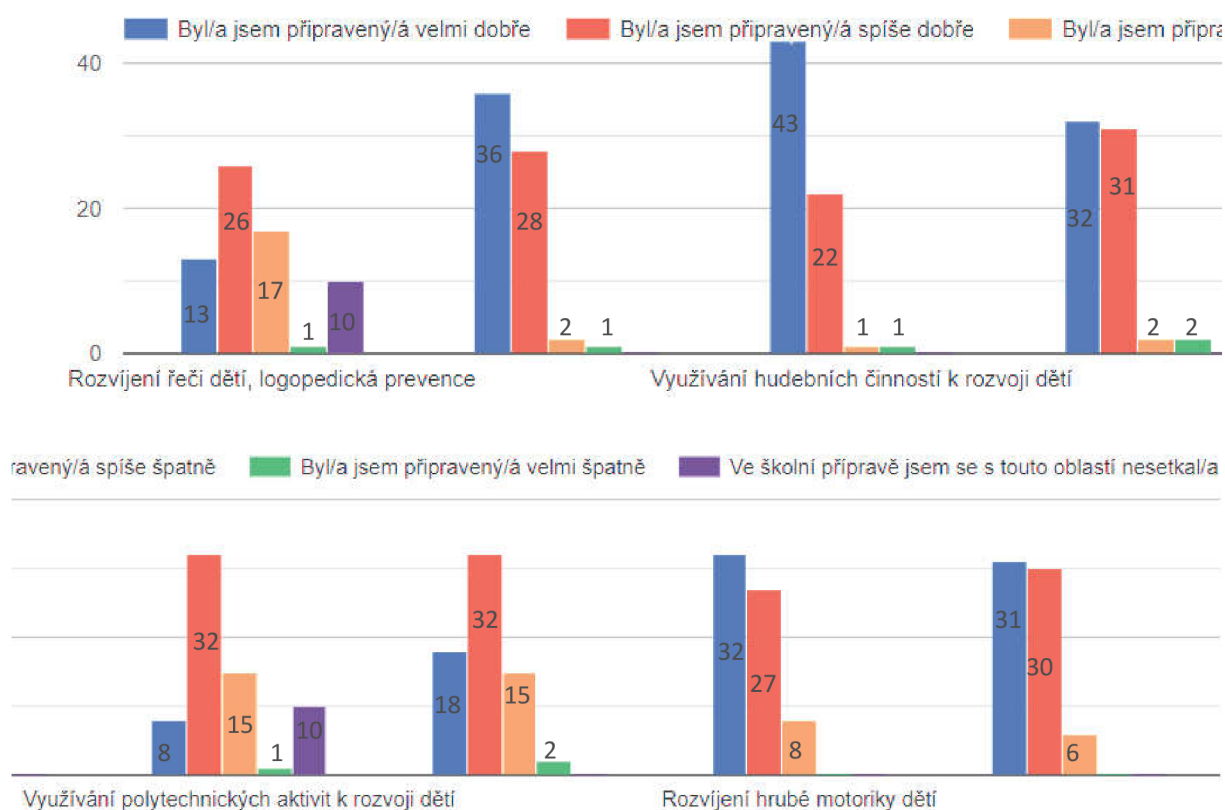
Rozvíjení jemné motoriky dětí (61)

Rozvíjení hrubé motoriky dětí (59)

Méně připravené se žákyně cítí v oblasti využívání dramatických činností k rozvoji dětí (50) a ve využívání polytechnických aktivit k rozvoji dětí (40). Žákyně jsou nejméně připravené v oblasti rozvíjení řeči dětí a logopedické prevenci (39). V posledních dvou uváděných oblastech žákyně i uváděly, že se s touto oblastí ve školní přípravě vůbec nesetkaly (10).

Graf 12: Připravenost v oblasti přímé práci s dětmi

Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Přímá práce s dětmi.



Otázka č. 16 - Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Metod a forem.

V hodinách pedagogické praxe učební jsem pozorovala, že využívání situačního a prožitkového učení a propojování řízených a polořízených činností s volnou hrou dělá žákyním potíže. Toto se i projevilo v odpovědích žákyň. Odpovědi jsem seřadila podle počtu odpovědí „velmi dobře a spíše dobře připravené“.

Přímá práce s dětmi ve třídě (66)

Vedení vzdělávací činnosti (62)

Využívání učení se hrou (60)

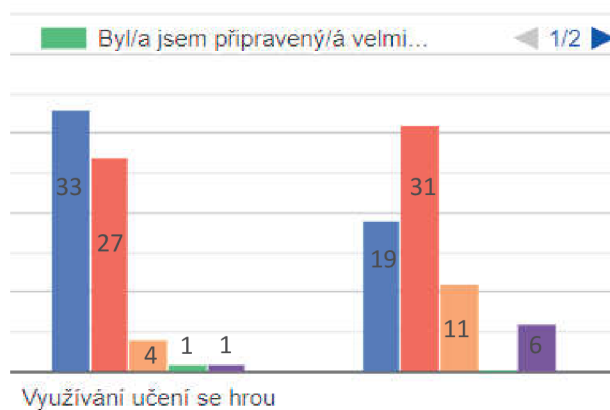
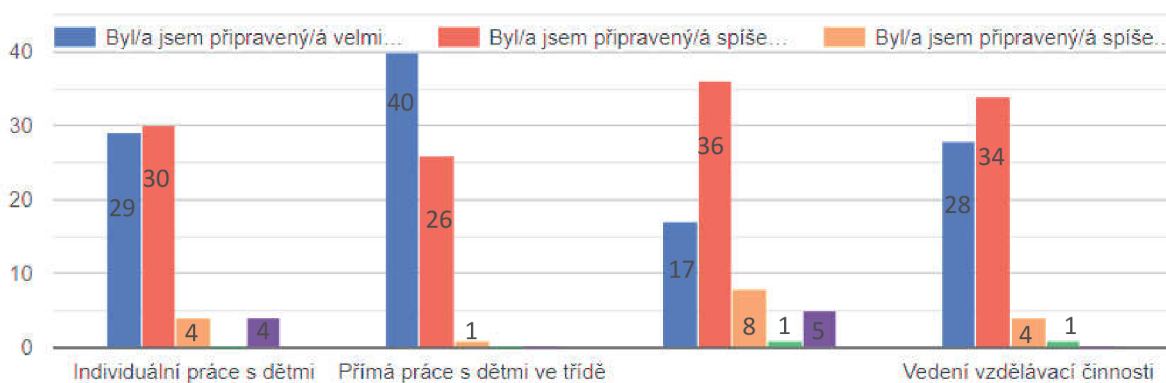
Individuální práce s dětmi (59), zaznamenány byly i 4 odpovědi: „Ve školní přípravě jsem se vůbec nesetkala“.

Propojování řízených a polořízených činností s volnou hrou (53), 5 odpovědí bylo: „Ve školní přípravě jsem se vůbec nesetkala“.

Využívání situačního a prožitkového učení (50). Zde byla i 6x odpověď: „Ve školní přípravě jsem se vůbec nesetkala“.

Graf 13: Připravenost v oblasti metod a forem

Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Metod a forem.



Otázka č. 17 - Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Spolupráce a komunikace

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jestli žákyně mají problém komunikovat s ostatními zaměstnanci MŠ. Jaké mají zkušenosti s komunikací s rodiči, která je často náročná i pro zkušené učitelky MŠ. Nepřekvapilo mě, že 10 žákyň uvedlo, že na tuto náročnou komunikaci nejsou vůbec připravené. Vlastně ani při hodinách učební praxe na MŠ žákyně nepřichází do kontaktu s rodiči. Mám zkušenost, že rodiče dětí požadují komunikaci s kmenovou učitelkou dětí.

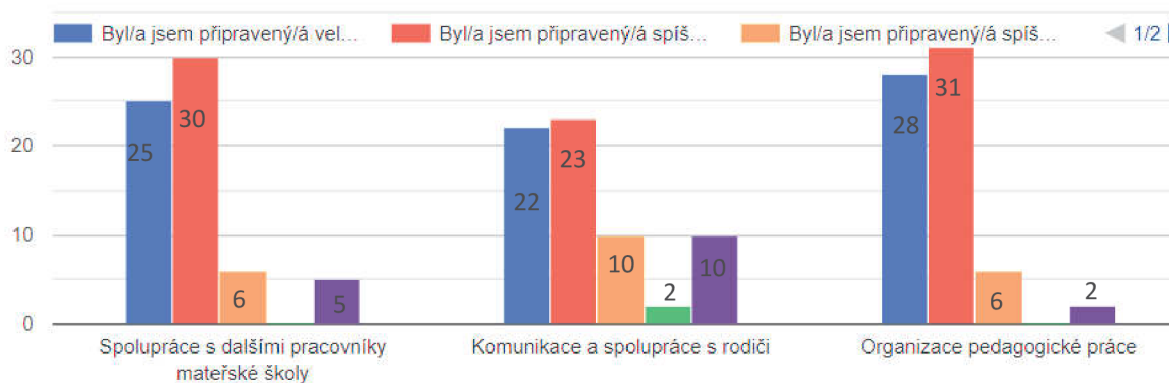
Nejvíce, velmi dobře a spíše dobře připravené, se žákyně cítí v organizování pedagogické práce (59). Dvě uvádí, že se s touto oblastí ve škole vůbec nesetkaly.

Na spolupráci s dalšími pracovníky mateřské školy e velmi dobře a spíše dobře připravené cítí 55 žákyně, pět uvádí, že se s touto oblastí ve škole vůbec nesetkaly.

Nejméně odpovědí „velmi dobře a spíše dobře připravené“ bylo v připravenosti na komunikaci a spolupráci s rodiči (45) a 10 žákyně uvádí, že se s tímto tématem ve škole vůbec nesetkaly.

Graf 14: Připravenost v oblasti spolupráce a komunikace

Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Spolupráce a komunikace



Otázka č. 18 - Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro využívání uvedených forem práce.

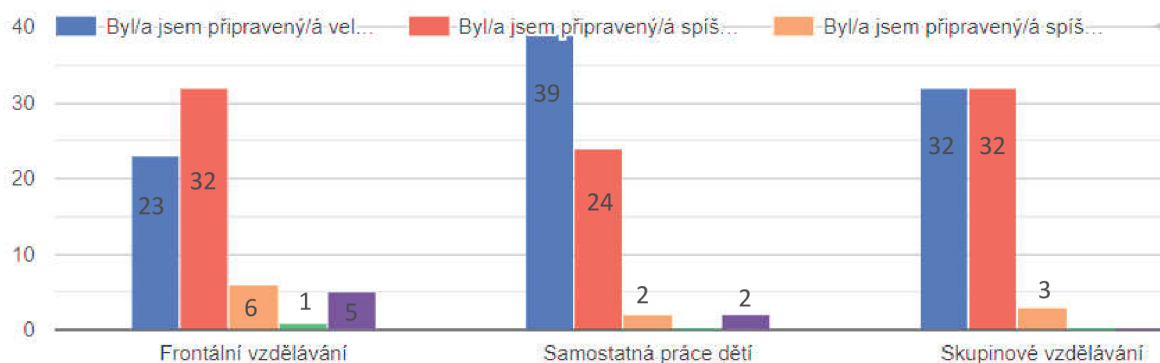
Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jakou formu práce nejvíce žákyně na svých učebních praxích používaly a získaly tak v této formě práce největší jistotu. Byla jsem ráda, že frontální forma výuky skončila na posledním místě, „velmi dobře a spíše dobře připravené“ zvolilo 55 žákyně. Pět žákyně zvolilo odpověď, že se s touto formou výuky vůbec nesetkaly. Nemyslím si, že by to byla pravda, že by za celou dobu pedagogické praxe tuto formu práce alespoň neviděly.

Potěšující je, že žákyně mají nejvíce zkušeností se skupinovým vzděláváním, „velmi dobře a spíše dobře připravené“ zvolilo 64 respondentek.

U samostatné práce dětí byla odpověď „velmi dobře a spíše dobře připravené“ u 63 žákyně. Dvě žákyně uvedly, že tuto formu výuky neznají.

Graf 15: Formy práce

Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro využívání uvedených forem práce.



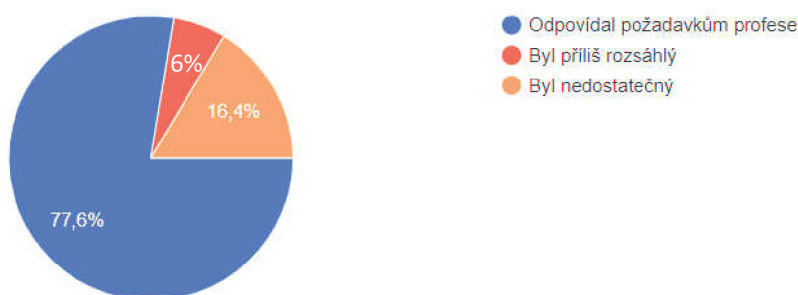
Otázka č. 19 - Rozsah pedagogické praxe (počet hodin praxe), kterou jste absolvovala v rámci oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole, z Vašeho pohledu pro výkon role učitelky mateřské školy

My učitelky mateřských škol bychom uvítaly, kdyby absolventky měly více praktických zkušeností, kdyby bylo možné, aby bylo v RVP středních pedagogických škol více hodin učební praxe. Stejně to vnímá jen 11 dotazovaných žákyně. Většina (52) si myslí, že učební a souvislá praxe v průběhu studia byla dostatečná. Překvapilo mě, že 4 žákyně hodnotily praxi jako zbytečně rozsáhlou. A to i v době, kdy pro dlouhodobá pandemická opatření byla praxe dost podstatně omezena.

Graf 16: Rozsah praxe

Rozsah pedagogické praxe (počet hodin praxe), kterou jste absolvovala v rámci oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole, z Vašeho pohledu pro výkon role učitelky mateřské školy

67 odpovědí



Otázka č, 20 - Připravila Vás pedagogická praxe na SŠ pro samostatnou práci s dětmi (komunikace, práce se skupinou dětí, s celou třídou atd.)

Tato otázka navazuje na otázku č. 19. Předpokládala jsem, že odpovědi se budou shodovat s odpověďmi z předcházející otázky. Zcela dostatečně připravené pro samostatnou práci si připadá 46 žákyně, ale že praxe byla dostatečná nebo až rozsáhlá odpovědělo 56 žákyně.

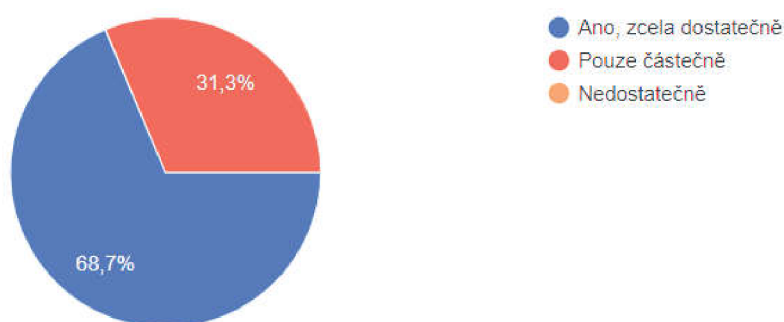
Že jsou pouze částečně připravené odpovědělo 21 žákyně, ale rozsah praxe jako nedostatečný hodnotilo jen 11 žákyně.

Povzbudivé je, že nedostatečně připravená se necítí žádná žákyně.

Graf 17: Samostatná práce s dětmi

Připravila Vás pedagogická praxe na SŠ pro samostatnou práci s dětmi(komunikace, práce se skupinou dětí, s celou třídou atd.)

67 odpovědí



Otázka č. 21 - Reálná odpovědnost, se kterou jste se při pedagogické praxi setkala

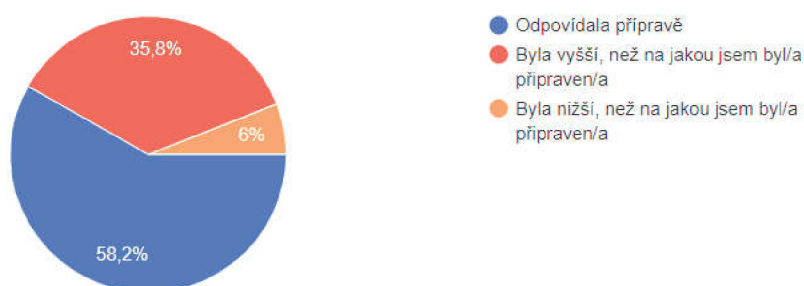
S obavami z velké odpovědnosti při práci s dětmi se u žákyň setkávám poměrně často. Do MŠ docházejí na učební praxi žákyně třetích ročníků. Z odpovědí je tedy vidět, že za další rok studia a pedagogické praxe žákyně připraví na přijetí odpovědnosti za bezpečnost, výchovu a vzdělávání dětí. Většina žákyň (39) uvedla, že byly na odpovědnost připravené. Čtyři dokonce odpověděly, že očekávaly vyšší míru odpovědnosti při práci s dětmi.

4 žákyně se cítily nedostatečně připravené na odpovědnost za děti.

Graf 18: Odpovědnost

Reálná odpovědnost, se kterou jste se při pedagogické praxi setkala

67 odpovědí



Otázka č. 22 - Uveďte prosím to, co pro Vás bylo při pedagogické praxi nejvíce obtížné

Tyto odpovědi jsou pro učitelku učební praxe důležité, protože jí umožňují poznat potřeby žákyň. A následně se na tyto oblasti soustředit a žákyním zde poskytnout podporu a cíleně poradit. Když pro šest žákyň nebyla spolupráce se cvičnou učitelkou přínosem, ale naopak zátěží, je smutné, a hlavně důvod k zamyšlení. Žákyně s takovou zkušeností nebudou mít chuť stát se učitelkou MŠ.

Pro žákyně bylo obtížné:

Zvolit správnou organizaci a metody při práci s dětmi, uvedlo 15 žákyň.

Udržet kázeň a pozornost dětí, odpovědělo 12 žákyň.

Napsat správně přípravu bylo obtížné pro 11 žákyň.

Se samostatným rozhodováním mělo problém 9 žákyň.

Problémy se zvolením správné motivace mělo 8 žákyň.

Na spolupráci s učitelkou cvičné MŠ si stěžovalo 6 žákyně.

Komunikace s rodiči a také dětmi byla obtížná pro 6 žákyně.

Pro 4 žákyně byl problém cítit se před dětmi a cvičnou učitelkou uvolněně.

Se sebeobsluhou dětí měla problém 1 žákyně.

9.5 Zhodnocení výzkumného šetření

S žákyněmi, které docházely na naši MŠ na pedagogickou praxi učební, jsem často diskutovala o jejich prvotních představách o obsahu studia a náplně práce učitelky MŠ.

Často zaznívalo, že mají obavy z práce v MŠ, že jim připadá příliš náročná.

Tyto názory se objevily i v odpovědích v dotazníku. Většina žákyně si zvolila studium tohoto oboru z touhy pracovat s dětmi, některé měly i předběžnou představu o náplni práce, protože v daném oboru pracuje někdo z rodiny. Ale na konci studia více jak třetina žákyně uvádí, že realitu nyní vidí jinak. Nejvíce je odrazuje obsáhlá písemná příprava na denní aktivity dětí a také velká míra odpovědnosti ve věku, kdy jsou krátce plnoleté. Možná proto plánuje skoro polovina žákyně dále studovat a pouze necelých 40 % žákyně předpokládá po maturitě pracovat v MŠ.

Předpokládala jsem, že pokud se žákyně cítí dostatečně připravené na práci učitelky, nebudou mít obavy také na této pozici po maturitě pracovat. Protože přípravu na práci ze strany školy jako dostatečnou uvádí skoro 90 % žákyně, nebyl můj odhad správný. Stále více žáků se hlásí na VŠ, protože míra vzdělání ve společnosti stále roste a maturita je dnes už považována za standardní vzdělání.

Mylný odhad jsem měla na pohled žákyně na hodinový rozsah učební pedagogické praxe. Při hodinách rozborů výstupů žákyně zaznívalo, že by uvítaly možnost mít více praktických hodin. V dotazníku ale skoro 78 % žákyně odpovědělo, že počet hodin praxe byl dostatečný, jen 16 % žákyně by uvítalo více praktických hodin.

Je možné, že rozdíly mezi výsledky, které jsem očekávala a zaznamenaným vyhodnocením testu, je způsobeno tím, že pracuji s žákyněmi 3. ročníku a během posledního ročníku studia žákyně získají díky další odborné přípravě a praxi jistotu. A pak je jejich hodnocení studia a praxe ve znamení větší jistoty a sebedůvěry.

Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na téma „Posouzení vlivu učitele odborného výcviku na rozvíjení pozitivního vztahu k práci u žáků středního odborného učiliště“. Stejný vliv však má i učitel odborné praxe a ke kladnému vztahu k práci musí vést své žáky i on.

Dotazníkové šetření ukázalo, že učitelka pedagogické praxe učební hraje velkou roli při vytváření vztahu k budoucí profesi u svěřených žákyní. Pokud je působení učitele nejednotné a v nesouladu s ostatními pedagogy, může u žákyně nastat až nechuť pracovat v profesi, na kterou se připravuje. Pokud učitel pedagogické praxe žákyně opravdu vede a bere ohled na jejich individuální možnosti, je pravděpodobné, že žákyně budou mít pocit uspokojení ze svých pokroků, budou ochotné se dále zdokonalovat a že budou i schopné a ochotné pracovat v oboru. V praxi se osvědčilo na začátku školního roku zadávat žákyním „mikrovýstupy“. Příprava na „mikrovýstup“ byla pro žákyně jednodušší a tím i méně stresující. V druhém pololetí školního roku už byly žákyně připravené na vedení dětí v průběhu celého dopoledního bloku.

Na tento postup byla kladná odezva od žákyní i od učitelů odborných předmětů a vedoucích praxe.

Žákyně odpovídaly, že od práce v MŠ je odrazuje i velká administrativní zátěž. I v této oblasti se může projevit působení učitele odborné praxe. Pokud žákyně poznají, že jim dobře napsaná příprava vlastně pomáhá při práci s dětmi, neměly by pak mít názor, že je to jen zbytečná povinnost.

Další oblastí, kde může učitel hodně ovlivnit žákyně, je způsob hodnocení práce žákyní v hodinách učební praxe. I v dotazníku žákyně odpovídaly, že hodnocení jejich výstupu spolužačkami a učiteli bylo stresující. Učitel pedagogické praxe by měl žákyním umožnit, aby si na první výstupy vybraly téma, které je jim blízké, je tak předpoklad úspěšného předvedení se. Při hodnocení by se učitel měl vyvarovat kritiky, jeho hodnocení by mělo být empatické. Hodnocená žákyně by měla poznat, že pedagog nehledá chyby, ale naopak cestu, co příště udělat lépe, na co si dát pozor. Když zazní i pochvala, měli by všichni zúčastnění rozboru výstupu správně pochopit smysl této evaluace.

Žákyně také uváděly, že mají potíže samostatně se rozhodovat, motivovat a organizovat děti a přiměřeně komunikovat s dětmi a rodiči. Tyto dovednosti mohou žákyně získat jen praxí. Zde má učitel pedagogické praxe možnost žákyně vést, poskytovat jim podporu a dodávat žákyním potřebnou sebedůvěru.

Velmi důležité je, aby učitel pedagogické praxe dělal svou práci s láskou a chutí. Myslím si, že pokud žákyně uvidí tento kladný náboj a pokud budou vnímat pozitivní atmosféru ve třídě MŠ, je to ta nejcennější a nezastupitelná motivace k práci v oboru.

Je jen škoda, že ze strany MŠMT je profese učitelky MŠ trochu opomíjena. Přestože požadavky na učitelku MŠ jsou vysoké a můžeme říci, že i srovnatelné s učitelem 1. stupně ZŠ, tak zařazení učitelky MŠ do platových tříd je nejnižší ze všech pedagogických profesí. Učitelky MŠ jsou zařazeny v 9. platové třídě, ředitelky MŠ v 11. platové třídě. Oproti tomu, učitelé ZŠ mají zařazení do 12. platové třídy a ředitelé ZŠ do 13. platové třídy.

Možná by finanční ohodnocení bylo velkou motivací, aby žákyně chtěly po maturitě ve velké míře učit v MŠ.

Seznam použitých zdrojů

- ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- DECI, Edward L., Richard KOESTNER a Richard M. RYAN. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. Psychological Bulletin [online]. 1999, 125(6), 627-668 [cit. 2022-03-13]. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/0033-2909.125.6.627
- DOLEŽALOVÁ, Jana, Daniela VRABCOVÁ a Tomáš SVATOŠ, ed. Hodnocení v práci učitele - psychodidaktické a etické souvislosti: sborník z mezinárodní konference : 12. duben 2007. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-010-3.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- HARTL, Pavel. Kompendium pedagogické psychologie dospělých. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-841-7.
- HELUS, Zdeněk. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- HELUS, Zdeněk. Úvod do sociální psychologie: (aktualizovaná témata pro studující učitelství). Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- JANÍKOVÁ, Věra, Michaela PÍŠOVÁ a Světlana HANUŠOVÁ, ed. Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-6109-5.
- JŮVA, Vladimír. Úvod do pedagogiky. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-06-0.
- KALHOUS, Zdeněk. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.
- KÁRNÍKOVÁ, Jitka. Kapitoly z obecné pedagogiky. Praha, 1969.
- KOHOUTEK, Rudolf. Základy užití psychologie. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Ilustroval Hana ŠEFROVÁ. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.
- KREJČOVÁ, Lenka. Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

- KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- LINHARTOVÁ, Dana. Psychologie pro učitele. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2000. ISBN 80-7157-476-7.
- LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.
- MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- PAUKNEROVÁ, Daniela. Psychologie pro ekonomy a manažery. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Manažer. ISBN isbn80-247-1706-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2)
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. Pedagogika pro střední školy. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2.
- STRAKOVÁ, SPIPKOVÁ, FRIEDLAENDEROVÁ, HANZÁK & SIMONOVÁ. Profesionální přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele, čas. *Pedagogika*, str. 34-65, 1/2014 – Empirická studie
- ŠVEC, Vlastimil. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Úvod do psychologie. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-421-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

<https://cs.what-this.com/1243787/1/osobnost-ucitele.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=g6AWXrPILF4>

Seznam tabulek, grafů

Tabulka 1: Caselmannovo třídění pedagogů	18
Tabulka 2: Typologie učitele podle pojetí výuky (D.Pratt, 1998)	21
Tabulka 3: Typologie podle sociální role učít A.F.Grasha (2002)	21
Graf 1: Impuls pro studium na SPgŠ.....	36
Graf 2: Rodina a obor	36
Graf 3: Představa o profesi	37
Graf 4: Opětovné zvolení oboru.....	37
Graf 5: Představy o práci.....	38
Graf 6: Názor na práci učitelky MŠ.....	39
Graf 7: Absolvování oboru	40
Graf 8: Volba SŠ.....	40
Graf 9: Pracovní pozice po ukončení školy.....	41
Graf 10: Připravenost na profesi	42
Graf 11: Připravenost v oblasti plánování a diagnostiky	43
Graf 12: Připravenost v oblasti přímé práci s dětmi.....	44
Graf 13: Připravenost v oblasti metod a forem.....	45
Graf 14: Připravenost v oblasti spolupráce a komunikace	46
Graf 15: Formy práce	47
Graf 16: Rozsah praxe	47
Graf 17: Samostatná práce s dětmi.....	48
Graf 18: Odpovědnost.....	49

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka formuláře dotazníku Motivace k práci v oboru

Příloha č. 1: Ukázka formuláře dotazníku Motivace k práci v oboru

Motivace k práci v oboru

1. Co bylo impulsem pro studium na SPgŠ?

Označte jen jednu elipsu.

- přání pracovat s dětmi
- doporučení rodičů, někoho z příbuzenstva, kamarádky
- nedostala jsem se na školu, na kterou jsem chtěla
- Jiné: _____

2. Ve Vámi zvoleném oboru pracuje někdo z rodiny, příbuzenstva?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

3. Měla jste před nástupem na školu představu, co profese obnáší?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, poměrně přesnou
- Částečnou
- Netušil/a jsem

4. Zvolila byste, kdybyste se měla znovu rozhodovat studium na střední pedagogické škole?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

5. Liší se Vaše představy o práci v MŠ z doby zahájení studia od toho, jak ji vidíte nyní.

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

6. Pokud jste odpověděli "ANO", uveďte prosím v čem

7. Setkáváte se s názorem, že učit v MŠ je vlastně hraní si s dětmi?

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

8. Pokud jste odpověděli "ANO", čím argumentujete, že to tak není?

9. Absolvoval/a jste na střední škole obor Předškolní a mimoškolní pedagogika

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

10. Při volbě středního vzdělávání:

Označte jen jednu elipsu.

obor Předškolní a mimoškolní pedagogika byl první volbou

mou první volbou byl jiný obor

11. Uved'te pracovní pozici, na které chcete pracovat po ukončení oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika

Označte jen jednu elipsu.

- jako učitelka v mateřské škole
- ve školství, ale ne jako učitelka v mateřské škole
- mimo školství
- plánuji dále studovat
- Jiné: _____

12. Pokud jste odpověděli "NE / mimo školství", uveďte proč? Co ovlivnilo Vaše rozhodnutí? Co by ho mohlo změnit?

13. Cítíte se po absolvování oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole dostatečně připravena na práci učitelky mateřské školy?

Označte jen jednu elipsu.

- Rozhodně ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Rozhodně ne

14. Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Plánování a diagnostiky.

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Byl/a jsem připravený/ á velmi dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše špatně	Byl/a jsem připravený/ á velmi špatně	Ve školní přípravě jsem se s touto oblastí nesetkal/a
Zpracování příprav na pedagogickou činnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nastavování vzdělávacích cílů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volba vhodné vzdělávací strategie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Přímá práce s dětmi.

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Byl/a jsem připravený/ á velmi dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše špatně	Byl/a jsem připravený/ á velmi špatně	Ve školní přípravě jsem se s touto oblastí nesetkal/a
Rozvíjení řeči dětí, logopedická prevence	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání výtvarných činností k rozvoji dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání hudebních činností k rozvoji dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání pohybových činností k rozvoji dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání polytechnických aktivit k rozvoji dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání dramatických činností k rozvoji dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjení hrubé motoriky dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjení jemné motoriky dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Metod a forem.

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Byl/a jsem připravený/ á velmi dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše špatně	Byl/a jsem připravený/ á velmi špatně	Ve školní přípravě jsem se s touto oblastí nesetkal/a
Individuální práce s dětmi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Přímá práce s dětmi ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Propojování řízených a polořízených činností s volnou hrou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vedení vzdělávací činnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání učení se hrou	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Využívání situačního a prožitkového učení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro práci v následujících činnostech v oblasti Spolupráce a komunikace

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Byl/a jsem připravený/ á velmi dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše špatně	Byl/a jsem připravený/ á velmi špatně	Ve školní přípravě jsem se s touto oblastí nesetkal/a
Spolupráce s dalšími pracovníky mateřské školy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Komunikace a spolupráce s rodiči	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizace pedagogické práce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Ohodnoťte, jak Vás studium oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole připravilo pro využívání uvedených forem práce.

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Byl/a jsem připravený/ á velmi dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše dobře	Byl/a jsem připravený/ á spíše špatně	Byl/a jsem připravený/ á velmi špatně	Ve školní přípravě jsem se s touto oblastí nesetkal/a
Frontální vzdělávání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samostatná práce dětí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skupinové vzdělávání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Rozsah pedagogické praxe (počet hodin praxe), kterou jste absolvovala v rámci oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na střední škole, z Vašeho pohledu pro výkon role učitelky mateřské školy

Označte jen jednu elipsu.

- Odpovídal požadavkům profese
- Byl příliš rozsáhlý
- Byl nedostatečný

20. Připravila Vás pedagogická praxe na SŠ pro samostatnou práci s dětmi(komunikace, práce se skupinou dětí, s celou třídou atd.)

Označte jen jednu elipsu.

- Ano, zcela dostatečně
- Pouze částečně
- Nedostatečně

21. Reálná odpovědnost, se kterou jste se při pedagogické praxi setkala

Označte jen jednu elipsu.

- Odpovídala přípravě
- Byla vyšší, než na jakou jsem byl/a připraven/a
- Byla nižší, než na jakou jsem byl/a připraven/a

22. Uved'te prosím to, co pro Vás bylo při pedagogické praxi nejvíce obtížné
