



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro MŠ z pohledu studentů denního studia

Vypracovala: Mirka Kahudová

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Dále prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 31. 3. 2015

Mirka Kahudová

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, cenné rady a připomínky při zpracování této bakalářské práce.

Dále bych chtěla poděkovat mým spolužákům, kteří mi byli ochotni poskytnout rozhovory a vyplnit dotazníky, a tím pomohli k realizaci mého výzkumného šetření.

V neposlední řadě velice děkuji své rodině a blízkým za pochopení, trpělivost a podporu, kterou mi prokazovali při zpracovávání této práce, stejně jako během celého studia.

ABSTRAKT

Ústředním tématem bakalářské práce je vysokoškolské studium oboru Učitelství pro MŠ z pohledu studenta prezenčního studia. Práce je rozdělena na dvě základní části, teoretickou a praktickou. První část práce je věnována pregraduálnímu studiu učitelství pro mateřské školy u nás i v zahraničí. Jsou zde prezentovány výsledky výzkumů s podobným tématem. Základní myšlenkou je především zmapování základních pojmů výchovně - vzdělávacího procesu, dále pak předložení definice stěžejního pojmu, kterým je pregraduální vzdělávání. Praktická část je zaměřena na pohled studentů Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích oboru Učitelství pro MŠ na výuku jejich oboru. Tato část práce se zabývá organizací a úrovní prezenčního studia oboru učitelství pro mateřské školy z pohledu studenta, kvalitou výuky, ovlivněním pohledu studentů a průběhu studia určitými působícími faktory jak ze strany žáka, tak ze strany učitele, vlivem předchozího vzdělávání a zkušeností na pohled studenta na studium, vlivem ročníku, kterým studenti procházejí a další možností ovlivnění a případnými změnami. Pro výzkumné šetření byly použity metody jak kvantitativní povahy, tak kvalitativní. Bylo provedeno šetření pomocí dotazníků a rozhovorů. Respondenty byli studenti denní formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

pregraduální vzdělávání, učitel, prezenční studium, učitelství pro mateřské školy

ANOTATION

The main theme of this bachelor thesis is the university study of the Kindergarten Teacher Training programme from the perspective of full-time study student. The thesis is divided into two main parts, the theoretical and the practical. The first part of the thesis is dedicated to the undergraduate study of Kindergarten Teacher Training in our country as well as abroad. There are presented the results of the researches dealing with the similar topics. The basic idea is especially to chart the basic concepts of the educational process, then also to submit the definition of the key notion, which is the undergraduate study. The practical part is focused on the University of South Bohemia students' view on the education in this programme. This part deals with the organization and the quality of the full-time study in the Kindergarten Teaching programme from the perspective of students, the quality of education, the factors on the side of students and teachers influencing the students' opinions and the course of study, with the influence of the previous study and the experience with a student's view on the study, the influence of the year of the study the students are going through and another option of influencing and the incidental changes. For the research survey the methods of quantitative as well as qualitative nature were used. The inquiries were made using the questionnaires and interviews. The respondents were the students of the full-time study of the programme Kindergarten Teacher Training.

KEYWORDS

undergraduate study, teacher, full-time study, the programme Kindergarten Teacher Training

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Učitel	9
1.1 Osobnost učitele	10
1.2 Kompetence učitele	12
1.3 Volba učitelství profese	16
2 Vzdělávání učitelů	18
2.1 Definice vzdělávání.....	19
2.2 Vzdělávání učitelů v ČR	21
2.2.1 Možnosti vzdělávání učitelů v ČR	23
Střední pedagogická škola.....	23
Vyšší odborná škola pedagogická (dále VOŠ).....	23
Pregraduální příprava na pedagogických fakultách	24
2.3 Vzdělávání učitelů v zahraničí	25
2.4 Rozdíly ve vzdělávání učitelů v ČR a v zahraničí.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 Cíl práce a charakteristika výzkumného souboru	28
3.1 Cíle a výzkumné otázky	28
3.2 Charakteristika výzkumného souboru	29
4 Metodika	31
4.1 Smíšený výzkum	31
Rozhovor.....	33
Dotazník	33
4.2 Zpracování dat.....	34
5 Výsledky výzkumu	35
5.1 Výsledky na základě rozhovorů.....	35
5.1.1 Postoj k rozhodnutí studovat tento obor.....	35
5.1.2 Důvod studia oboru učitelství pro MŠ	35
5.1.3 Přínos studia	36
5.1.4 Forma studia	37
5.1.5 Počet studentů ve třídě	37
5.1.6 Obsah výuky	38

5.1.7	<i>Praxe během studia</i>	40
5.1.8	<i>Učitel (ka) v mateřské škole</i>	41
5.2	Výsledky na základě dotazníkového šetření	42
6	Diskuze	62
ZÁVĚR	64
POUŽITÉ ZDROJE	65
SEZNAM PŘÍLOH	67

ÚVOD

Téma Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro MŠ z pohledu studentů denního studia jsem si vybrala, protože si myslím, že je na naší škole velmi aktuální, a mnoho lidí – včetně mě – budou zajímat výsledky mého šetření. Než jsem se prací začala zabývat, mnohdy jsem se mezi spolužačkami doslýchala, jak řeší rozdíly mezi námi „pedárníci“ a ostatními, kteří přišli na tento obor z jiné školy. Musím říci, že mi vždy přišlo, že jsou velké rozdíly mezi studenty tohoto oboru, a proto se díky této bakalářské práci snažím zjistit, zda tomu skutečně tak je. V mé hlavě mnohdy probíhá myšlenka, proč děvčata ze střední pedagogické školy nestudují dálkově, přičemž by měly méně výuky a mohly by se již po střední škole věnovat praxi, což jim absolvování střední pedagogické školy umožňuje, a proč naopak některé studentky dálkové formy nestudují denně, když nemají střední pedagogickou školu, a je pro ně tento obor novinkou? Dle mého názoru zabírají místo těm, které by učit chtěly, ale nemohou, z důvodu toho, že pro ně již na dálkové formě nezbylo místo, a navíc si myslím, že počet hodin na dálkovém studiu není dostačující pro studenty, kteří se s tímto oborem setkávají nově. Pokud je to jenom má domněnka nebo fakt bych chtěla zjistit v rámci mé bakalářské práce.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je shledat, jak studenti prezenční formy studia oboru Učitelství pro MŠ vnímají svou pregraduální přípravu a najít souvislosti v tom, jak předchozí vzdělání studentů ovlivňuje následné studium oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

K dosažení těchto cílů jsem zvolila výzkumné šetření realizované jak kvalitativní metodou – zvolen polostrukturovaný rozhovor, tak i kvantitativní metodou dotazníku.

Teoretická část je zaměřena na téma vzdělávání učitelů jak u nás, tak v zahraničí. Praktická část přináší výsledky na základě polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků. Výzkumný soubor tvořili všichni studenti denní formy studia oboru Učitelství pro MŠ.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitel

Dle Kliky a Sokola (1909) je učitel hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při výchování.

Průcha et al. (2009) uvádějí, že učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník vykonávající učitelské povolání je jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání. Dále pak také sociální status učitele, který je závislý na významu a hodnotě, které jsou přisuzovány vzdělávání ve společnosti. Tradičně byl učitel považován především za předavatele poznatků žákům ve vyučování. V nynějším pojetí, vycházejícím ze současných funkcí školy a profesního modelu učitelství, se zdůrazňují subjektivně-objektivní role učitele v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluutváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky. Významné jsou sociální role učitele v interakci se žáky, v učitelském týmu, ve spolupráci s rodiči a veřejností.

Učitelství je profese, která má podstatný význam pro rozkvět kultury společnosti. Patří mezi povolání s osobitými dovednostmi a osobnostními vlastnostmi (Šimíčková-Čížková, 2010).

Povolání učitele s sebou nese požadavky nejenom na vzdělání, ale také na charakterové vlastnosti, které ovlivňují úspěšnost učitele. Dle Solfronka (2000) učitelské poslání vyžaduje, aby je vykonávali lidé vysoce charakterní a mravní, kteří jsou výraznými osobnostmi.

Učitelství patří k profesím, které jsou velmi pozorně sledovány a hodnoceny. Každý si prošel školní docházkou a má tedy osobní zkušenosti s prostředím školy i s učiteli, a proto má snahu hodnotit učitele a projevovat vlastní názory a postoje, jak by co měli dělat lépe.

1.1 Osobnost učitele

Učitelská práce je velmi namáhavá a vyčerpávající, ač mnohdy zaujatou veřejností nedoceňovaná až podceňovaná.

Jaký je vlastně ideál učitele?

Již od dob osvětenství se v literatuře objevuje ideál učitele, který se mění současně s názory o úkolu a cíli výchovy. Dle Štveráka (1999) je nutné a mělo by být pravidlem, aby učitel měl přirozenou sympatii k mládeži a lásku k svému povolání. Neměl by také postrádat dostatečnou míru duševní rovnováhy a náležitou vybavenost fyzické odolnosti. I když pracuje často v extrémních situacích, měl by si zachovat určitou míru nadhledu a srdečního humoru, s kterou by přistupoval k žákům. Učitel by měl být pro žáky příkladem. Pro práci s mládeží by měl být učitel vybaven zvýšenou schopností empatie, vcítění se do žákova mysli a srdce. Pouze maximálně spravedlivý a důsledný učitel působí na žáky jako výrazná autorita, která pak v jejich vzpomínkách na školu po celý život nezanikne.

Jaká by tedy měla být osobnost učitele?

Dle Windhama (1988, in Průcha, 2013) je kvalita a efektivita edukace postavena na vlastnostech učitele. Kvalitu učitele tedy ovlivňují tyto vlastnosti:

- stupeň učitelovi kvalifikace
- rozsah výcviku
- specializace (v předmětech, v oborech)
- věk
- profesní zkušenost
- etnická příslušnost
- verbální schopnost
- postoje

Průcha (2002) uvádí typologii učitelů dle toho, na kterém druhu a stupni škol učitelé pracují. Rozděluje tak učitele mateřských škol, základních škol, speciálních škol, středních odborných škol, středních odborných učilišť, gymnázií, vyšších odborných škol

a vysokých škol. Tato typologie učitelů má závažné důsledky pro vzdělávání učitelů. Každý stupeň školy má jiné požadavky na vzdělání učitelů.

Osobnost učitele lze také rozpoznat ze stylu učení, které nejčastěji dělíme dle Štveráka (1999) na:

1. Autokratický – tento styl učení se vyznačuje příkazy a tresty s malým porozuměním pro potřeby dětí, zvyšuje agresivitu ve skupině. Žáci se stávají závislí na pochvale, snaží se upoutat na sebe pozornost, při konfliktu dochází k dezorganizaci skupiny.
2. Liberální – styl neklade na žáky prakticky žádné požadavky, vykazuje nejnižší výkon, pozornost žáků bývá roztržena. Povaha žáků se nevyvíjí.
3. Demokratický – je hodnocen jako nejvýhodnější pro skupinu i jednotlivce. Skupina má dobrou kázeň, dochází k ní ke společnému řešení problémů.

Dle Štveráka (1999) má také velmi důležitý význam pro efektivitu vyučování souhrn tří dimenzí osobnosti učitele. Jedná se o inteligenci, vytváření dobrých lidských vztahů a stabilitu.

V neposlední řadě je zkoumána také introverze, extroverze a extraverte. Bylo prokázáno, že ale tyto dimenze osobnosti mají jen nepatrný vztah k výsledkům vyučování. Příznivý vliv má dle výzkumů vitalita, pružnost, kladná reakce na úspěchy studentů, dobrý oční kontakt s žáky, ovládnutí se a přiměřená gestikulace.

1.2 Kompetence učitele

Pojem kompetence učitele chápeme jako soubor kvalit, které by měl učitel zvládnout k úspěšnému výkonu svého povolání. Ptáme se tedy na otázku: „V čem spočívá podstata dobrého pedagoga?“, „Jaké zkušenosti, znalosti, dovednosti aj. musí mít?“

Cílovou kategorií Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) se v České republice staly klíčové kompetence. Znamenají „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (RVP, 2004, s. 10) Jedná se o obecné kompetence důležité pro osobní život a aktivní zapojení do společnosti, bez ohledu na budoucí profese.

Z klíčových kompetencí vychází pojem kompetence učitele. Průcha et. al (2009) popisují kompetence učitele jako soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Nazývá je profesními kompetencemi. Vztahují se k profesní, obsahové a osobnostní složce standardu učitelství. Patří k nim kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Spilková (1996, s. 46) považuje profesní kompetence za „*komplexní způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky*“.

Kompetence učitele byly uskupeny do rozdílných modelů a současná mateřská škola může některý z těchto modelů využít, nebo si vytvořit svůj vlastní, zaměřený na konkrétní mateřskou školu.

Každá z kompetencí je rozvíjena v přípravném vzdělávání učitelů.

Dle Švece (1999) je důležité vytyčit oblast rozvoje osobnosti učitele prostřednictvím tří skupin kompetencí.

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

- kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumná, sebereflexivní a autoregulativní kompetence).

Nezvalová (2003) koncipuje kompetence učitele dle požadavku, který na učitele klade funkce školy. Jedná se o kompetence:

- řídicí
 - plánovat výuku,
 - realizovat výuku,
 - monitorovat a hodnotit výuku;
- sebeřídící
 - rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce,
 - podílet se na týmové práci;
- odborné
 - ovládat předměty své aprobace,
 - disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru,
 - vytvářet hodnotový systém.

Vašutová a kolektiv (2004) vymezují kompetence vytvořené na základě tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání jako receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou rozvoje schopné, variabilní a flexibilní.

Jde o cíle:

- učit se poznávat
- učit se jednat
- učit se žít společně
- učit se být

Každá oblast kompetencí je tvořena v souladu s uvedenými cíli a funkcí školy, čímž jsou specifikovány vědomosti a dovednosti nezbytné pro výkon profese učitele mateřské školy a nároky na danou profesu.

1. Kompetence předmětová
2. Kompetence didaktická a psychodidaktická
3. Kompetence pedagogická
4. Kompetence diagnostická a intervenční
5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
6. Kompetence manažerská a normativní
7. Kompetence profesně kultivující

Takto vytvořený model kompetencí dle Syslové (2010) poukazuje na jednu z nejdůležitějších dovedností, které učitel - profesionál potřebuje zvládat, a to je, aby učitel dokázal vyhodnocovat dopady svého chování a jednání a svého celkového pedagogického působení.

Tabulka č. 1: Model kompetencí učitele mateřské školy

1. Řízení vzdělávacího procesu	
<p>Plánování je cílené s důrazem na rozvoj kompetencí dítěte. Východiskem plánování je znalost skupiny a situací, ve kterých se děti nacházejí. Volba metod a obsahu vzdělávání (činností) je v souladu s cíli a složením třídy. Vzdělávání dětí je individualizováno na základě znalosti dětí a jejich rodinného zázemí tak, aby dosahovaly maxima svých možností. Dětem jsou nabízeny různé typy činností na základě jejich zájmu, schopností a možností. Děti jsou podporovány v samostatnosti.</p>	
Ukazatele kvality	
<p>Vzdělávání ve třídě vychází z prožitkového učení (má všechny znaky). Výrazněji převládá využívání aktivizujících metod. Děti jsou během dne „ponořené“ jak do spontánních, tak řízených činností. Oba typy činností „běží“ vedle sebe. Ze záznamů o dětech je patrné, v čem jsou dobré, v čem mají problémy a jak rozvinuté jsou jejich kompetence.</p>	<p>Prokazatelné: v plánech tematických částí v pozorování v záznamech o dětech</p>
2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu	
<p>Efektivní komunikace s dětmi, rodiči, kolegyněmi. Vytváření příznivého, otevřeného a bezpečného klimatu. Tvořivý a konstruktivně kritický postoj k inovacím. Týmová práce a spolupráce. Vytváření prostoru pro vzájemnou spolupráci dětí a učení se od sebe navzájem. Výběr organizačních forem vzhledem k cílům a složení třídy. Pravidelná a smysluplná setkávání s rodiči. Pravidelná a promyšleně vedená dokumentace.</p>	
Ukazatele kvality	
<p>Učitelka: povzbuzuje děti, aby říkaly své názory; klade otevřené otázky a čeká na odpověď; povzbuzuje děti, aby se ptaly; při hovoru s dítětem snižuje polohu; podněcuje děti, aby spolu hovořily; konstruktivně připomínkuje a aktivně se účastní rozhovorů na pedagogických radách; k udržení kázně využívá pravidla soužití, která byla vytvořena společně s dětmi;</p>	<p>Prokazatelné: v pozorování v pedagogických radách ve viditelnosti pravidel soužití ve třídě v analýze dokumentů v záznamech o schůzkách s rodiči</p>
<p>dává dětem zpětnou vazbu o jejich pokrocích a chování; informace o dětech od rodičů a jejich názory přijímá bez kritiky; řízené činnosti jsou realizovány především individuálně a skupinově; prostředí ve třídě umožňuje dětem vybírat si hry i herní kouty samy (jsou na dosah, odpovídají zájmům dětí, poskytují možnost realizovat se); vítá přítomnost rodičů ve třídě a jejich spolupodílení se na plánování rozvoje dítěte; poskytuje rodičům odborné informace o pokrocích jejich dětí.</p>	
3. Sebereflexe a vlastní rozvoj	
<p>Reflexe a následné zdokonalování vzdělávací práce. Převzetí odpovědnosti za výsledky dětí. Vytvoření vlastní reálné představy o svých kompetencích, o svých silných a slabých stránkách. Rozvíjení sebe samé.</p>	
Ukazatele kvality	
<p>Učitelka: pravidelně vyhodnocuje svou práci; své přístupy k dětem, metody a formy práce upravuje na základě hodnocení; efektivitu svých postupů si vyhodnocuje různými metodami a nástroji; využívá vzájemného hodnocení s kolegyněmi; má svůj plán profesního růstu; orientuje se v odborné literatuře; sleduje poznatky a výsledky výzkumu v oblasti pedagogiky a psychologie; zúčastňuje se dalšího vzdělávání; ze špatných výsledků vzdělávání neobviňuje děti či rodiče.</p>	<p>Prokazatelné: v sebereflektivních nástrojích (deník, videonahrávky, dotazník apod.) v pozorování v záznamech z hospitací v záznamech z pedagogických rad v rozhovorech</p>

Zdroj: Syslová, 2010

1.3 Volba učiteléské profese

Je dáno, že kvalita učitele souvisí s kvalitou vzdělávání. Proto je důležité, jací lidé se ucházejí o studium učitelství. Nejen v České republice, ale ve všech vyspělých zemích, se v současné době diskutuje o situaci při volbě učiteléské profese. V těchto zemích, a v České republice obzvláště, dochází k velmi vysokému zájmu o studium pedagogických fakult, což vede k zamyšlení, z jakého důvodu mají mladí lidé zájem o tento obor. Je nutné zmínit skutečnost, že finanční ohodnocení učiteléských profesí nepatří mezi uspokojivé a část učitelů své povolání opouští. Co je tedy důvodem tak vysokého zájmu mladých lidí o učiteléskou profesi?

Dle Havlíka (1995) je vysoký zájem o studium na pedagogické fakultě u mnoha studentů klamný a jedná se pouze o pojistku pro případ, že nebudou přijati na jinou, preferovanější fakultu.

Havlík (1995) také uvádí, že pro studium na pedagogické fakultě se studenti rozhodují „na poslední chvíli“, což znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá. Jen 36 % studentů by se pak pro studium na pedagogické fakultě rozhodlo znovu.

V neposlední řadě výše zmíněný autor vyšetřoval profesní perspektivu prostřednictvím dotazu na budoucí volbu povolání po skončení studia na fakultě. Studenti učitelství se vyjadřovali na pětibodové stupnici k předloženému seznamu profesí, které hodlají po absolutoriu vykonávat. Tento výzkum uvádí, že se k budoucímu povolání učitele přihlásilo 69 % respondentů, přičemž 15 % respondentů se od něj distancovalo.

O nedokonalém výběru uchazečů o studium učitelství také hovoří Šimoník (2001). Podle něho se přijímací zkoušky na fakulty realizující učiteléské studium orientují zpravidla na tzv. faktické znalosti, které jsou někdy velmi podrobné a až nepodstatné, případně na znalost pojmů. Tím se dle Šimoníka (2001) fakulty připravují o řadu pedagogicky talentovaných jedinců, kterým charakter přijímacích zkoušek nedovoluje projevit i jiné kvality než vědomostní.

Já osobně si myslím, že v posledních letech se v návaznosti na Šimoníka (2001) systém přijímacích zkoušek na některých fakultách změnil. Podle mého názoru tímto způsobem tedy dochází ke zkvalitňování výběru uchazečů o učiteléské studium.

Jako příklad uvádím změnu v přijímání uchazečů o bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy na Jihočeské univerzitě. Během posledních let se velmi zásadně změnil výběr tím, že místo testu z pedagogiky, a psychotestů jsou nyní u uchazečů zjišťovány předpoklady pro výkon povolání učitelky (učitele) mateřské školy, které jsou z mého pohledu stěžejní. O vědomostech z oblasti základů předškolní pedagogiky se domnívám, že jsou již méně podstatné. Věcí na správném místě je pak zkouška tvořivých disciplín, která probíhá v druhém kole přijímacích zkoušek.

Myslím, že takto postavené přijímací řízení je velmi efektivní a dochází tak ke kvalitnějšímu výběru uchazečů o obor Učitelství pro mateřské školy.

Šimoník (2001) také navrhuje, aby se od uchazečů o studium učitelství požadovala předcházející praxe s mládeží (např. v zájmových kroužcích pro mládež, na dětských letních táborech a podobně.). V dnešní době tento požadavek již bývá zohledňován.

Nejvýraznějším znakem uchazečů o studium učitelství je vysoká převaha žen. Často slyšíme pojem feminizace učitelské profese.

Dle Kotáska a Růžičky (1996) ovlivňuje volbu učitelské profese sociální profil studentů, tím že častěji než ostatní vysokoškoláci pocházejí z rodin „nižší střední třídy“ – dělníků. Naopak také ovlivňuje volbu studia to, že jeden či oba rodiče jsou učitelé. Poměrně velká část uchazečů pochází z učitelské rodiny.

2 Vzdělávání učitelů

Společnost vnímá učitelskou profesi jako velmi důležitou a z tohoto důvodu je kladen důraz na kvalitní vzdělávání učitelů. Vzdělávání učitelů lze rozdělit do dvou oblastí, přičemž mluvíme o přípravném vzdělávání učitelů a o neméně důležitém dalším vzdělávání učitelů.

Přípravné vzdělávání znamená studium, které vede k získání učitelské kvalifikace, na rozdíl od dalšího vzdělávání učitelů označující souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již působících.

V České republice i v zahraničí existují dva modely přípravného vzdělávání učitelů. Jak uvádí Průcha (2009), jedná se o model souběžný a model následný, popř. kombinace obou oborů.

Dle Průchy (2009) v souběžném modelu studují budoucí učitelé současně jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak pedagogické, didaktické, psychologické disciplíny a v průběhu tohoto studia se účastní také praktického výcviku ve školách. Tento model se uplatňuje ve většině zemí EU včetně České republiky, pro přípravu učitelů všech stupňů škol na pedagogických fakultách.

Průcha (2009) také uvádí, že v následném modelu studují uchazeči učitelství nejprve první úroveň terciárního vzdělávání (buďto univerzitního nebo neuniverzitního) v jakémkoli oboru a následně po jeho ukončení se připravují již specificky na učitelskou profesi v dalším, pedagogickém studiu. Oborová a pedagogická složka přípravy jsou tak od sebe odděleny.

S těmito modely souvisí také odlišné řešení praktického výcviku ve školách. V souběžném modelu probíhá praktický výcvik v průběhu teoretického studia. S tímto postupem se setkáváme i v naší republice, kde studenti učitelství vykonávají praxi ve školách nejčastěji během posledních ročníků teoretického studia.

Jak uvádí výše zmíněný autor, v následném modelu je tomu jinak. Praktický výcvik probíhá až v závěru celého studia a musí být úspěšně splněn dříve, než student učitelství získá kvalifikaci. Tato praxe probíhá ve škole, kde student vykonává povinnosti učitele, pobírá plat, ale je současně stále v kontaktu se svou vzdělávací institucí. S tímto modelem se v ČR nesetkáme, ale uplatňován je např. v Německu.

Který z těchto modelů je efektivnější a měl by být tedy upřednostňován, je velice diskutabilní.

2.1 Definice vzdělávání

V české pedagogické terminologii se často zaměňují výrazy vzdělání a vzdělávání, proto bych chtěla tyto dva pojmy objasnit.

Průcha et al. (2009) rozlišují pojmy vzdělávání a vzdělání z hlediska:

- osobnostního pojetí
 - vzdělání se chápe jako součást socializace jedince
 - vzdělání je pak ta součást kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů
 - vzdělání v tomto významu je objasňováno v kognitivní psychologii a kognitivní psycholinguistice v konceptech tzv. kognitivních struktur, mentálních reprezentací, kognitivních map, znalostí, vědění, aj.
- obsahového pojetí
 - vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce
 - souhrnně jsou tyto údaje a činnosti chápány jakožto učivo, obsah vzdělání nebo jako vzdělávací cíle
 - i v tomto pojetí lze vzdělání přesně popsat pomocí kurikulárních analýz
- institucionálního pojetí
 - vzdělání je společensky organizovaná aktivita zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení/vzdělávání aj.
 - vzdělání jakožto instituce je ve společnosti bohatě diferencováno prostřednictvím úrovní vzdělání, stupňů a druhů aj. – běžně se

takto rozlišuje základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání

- v našich kulturních podmínkách je (zejm. základní a střední) vzdělání zpravidla považováno (z hlediska ekonomie) za tzv. veřejný statek, za jehož poskytování je zodpovědný stát, který má usilovat o to, aby na základě veřejného zájmu byla zaopatřena elementární unifikace nabídky, stát navíc chce dominantní část této nabídky sám poskytovat.
- socioekonomického pojetí
 - vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci (skupiny obyvatelstva, společnost)
 - je to rys populace determinovaný sociálními faktory (tj. sociální původ) a ekonomickými faktory (tj. náklady na vzdělání)
 - kvalita vzdělání přitom ovlivňuje kvalifikační strukturu obyvatelstva a tím i ekonomický a kulturní potenciál společnosti
- procesuálního pojetí
 - vzdělání, přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí

2.2 Vzdělávání učitelů v ČR

V současné době je jedním ze stěžejních cílů vzdělávací politiky zvyšování kvality školního vzdělávání a s tím související zvyšování kvality učitelů. Dle Spilkové (2008) však v České Republice dochází spíše k deprofesionalizaci učitelů, zatímco v jiných západoevropských státech je patrný posun od poloprofese ke skutečné profesionalizaci učitelského povolání.

K profesionalizaci potřebuje učitel mateřské školy získat mnoho nových znalostí a dovedností, které můžeme chápat jako znaky profese učitele mateřské školy.

Naopak dle Průchy (2002) je vzdělávání českých učitelů ve srovnání se světem na dobré úrovni z hlediska institucionálního zabezpečení. V České republice všichni učitelé získávají kvalifikaci na vysokoškolském studiu určeném pro učitele primárních a sekundárních škol, včetně speciálních škol.

Je tedy pravda, že z hlediska institucionálního zabezpečení je vzdělávání učitelů v ČR na velmi dobré úrovni, ale nemohu nezmínit výroky Šimoníka (2001), který kritizuje charakterovou a obsahovou stránku při přípravě učitelů z hlediska pedagogicko-psychologické a didaktické složky. Dle něho je tato příprava zaměřena na „tradiční“ disciplíny pedagogické a psychologické teorie, jejichž témata nejsou přímo vázána na učitelskou praxi. Z různých výzkumů bylo zjištěno, že si tohoto nedostatku všímají nejenom pedagogičtí teoretici, ale i studenti učitelství a učitelé. Dle Havlíka (2001), a výsledků jeho výzkumu, hodnotí studenti pedagogické fakulty Univerzity Karlovy přípravu v předmětech jako výbornou, ale pro přípravu řídicí a organizační činnosti učitele v praxi vyslovují kritické hodnocení. Stěžejní považují studenti přípravu v oborových didaktikách, obecně je vyzvedáván význam kurzů, seminářů a akcí, které jsou orientovány prakticky.

Bělohradská (2000) uvádí, že podobné požadavky k pedagogicko-psychologické přípravě vyslovují studenti pedagogické fakulty v Liberci. Rádi by měli možnost absolvovat více hodin praxe ve školách a již od nižších ročníků, více prakticky zaměřených seminářů pedagogických a didaktických, apod.

Z toho tedy vyplývá, že studenti učitelství kladou důraz především na pedagogickou praxi. Jejich přáním je, aby vysokoškolské studium obsahovalo kvalitní pedagogickou praxi, která by probíhala co nejčastěji.

Jak to tedy s praxí během vysokoškolského vzdělávání učitelů je?

Dle Klapala (2000) studenti sice plní požadovaný počet náslechů, výstupů a rozborů, ale nemají možnost se setkat s reálnými činnostmi učitele ve škole mimo vyučování. Myslí tím např. dozory ve školní jídelně, suplování nebo rozhovory s rodiči, aj. Podle Průchy (2002) je pedagogická praxe vykonávaná studenty jako součást profesní přípravy nejen celkově krátká z hlediska času, ale také omezená, co se týká obsahu.

Klapal (1997) také poukazuje na to, že kritická hodnocení vyslovují i cviční učitelé, kteří vedou praxi studentů učitelství ve školách. Domnívají se, že jsou studenti kvalitně připraveni teoreticky, ale postrádají didaktické dovednosti i znalosti k využití poznatků z pedagogiky a didaktiky.

Dle Šimoníka (1994) nepřipravenost z hlediska praxe pociťují začínající učitelé v těchto oblastech:

- adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování
- jednání s rodiči žáků
- řešení kázeňských přestupků
- práce s neprospívajícími žáky

Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že dle studentů a učitelů dochází k nedostatečné praxi během pregraduálního vzdělávání.

2.2.1 Možnosti vzdělávání učitelů v ČR

V ČR jsou v současné době nabízeny tyto možnosti vzdělávání učitelů pro mateřské školy:

1. Střední pedagogické školy
2. Přípravné vzdělávání na vyšších odborných školách
3. Pregraduální příprava na pedagogických fakultách

Dříve bylo dostačující pro vzdělávání učitelů mateřských škol středoškolské vzdělání. Vystudováním Střední pedagogické školy oboru předškolní a mimoškolní pedagogika byli učitelé kvalifikováni pro práci učitele v mateřské škole. Dnes ale vyplouvá na povrch otázka, zda pro takové povolání dostačuje středoškolská příprava.

Střední pedagogická škola

Střední pedagogická škola je typem střední odborné školy připravující žáky pro profesi učitele a vychovatele zejména v předškolních zařízeních a zařízeních pro výchovu mimo vyučování (Průcha, 2009).

Z počátku tomu bylo tak, že střední pedagogická škola obsahovala dva obory - učitelství a vychovatelství. Poté se tyto obory sloučily do jednoho, čímž došlo k širšímu zaměření, což pro žáky představuje širší nabídku pracovního uplatnění (školní družiny, mateřské školy, centra volného času, stacionáře, dětské domovy apod.). Tento obor v dnešní době nazýváme předškolní a mimoškolní pedagogika.

Vyšší odborná škola pedagogická (dále VOŠ)

Organizace a obsah studia na vyšších odborných školách pedagogických se blíží podobě vysokoškolské přípravy. Je členěno na semestry a zkušební období, bývá realizováno formou přednášek, cvičení či seminářů. Je zde zdůrazněna odborná teoretická příprava, která navazuje na ukončené všeobecné středoškolské vzdělání. Jde ale opět o širší uplatnění z hlediska profesní přípravy. VOŠ poskytují kvalifikaci pro učitele mateřské školy, ale také pro pedagoga volného času (vychovatel ve školní družině, školním klubu

či jiném mimoškolním zařízení, pedagog zájmové činnosti v domech dětí a mládeže, hrových centrech a střediscích volného času, animátor zájmové činnosti apod.). Na rozdíl od vysokoškolské přípravy se vyšší odborné vzdělávání nezaměřuje tolik na tzv. reflektivní praxi. Získávání praktických zkušeností má mnohem menší procentuální zastoupení v učebním plánu, než je tomu na vysokých školách (Syslová, 2013).

Pregraduální příprava na pedagogických fakultách

Jak uvádí Syslová (2013) o požadavcích na vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol je v České republice i v zahraničí hovořeno již déle než sto let. Tehdy bylo však požadováno samotnými učitelkami (pěstounkami). Uzákoněno bylo poprvé, a doposud naposledy, vládním nařízením ze dne 27. srpna 1946, ale v roce 1950 bylo z důvodu nedostatku učitelů mateřských škol opět schváleno pouze středoškolské vzdělání.

V 70. letech bylo uskutečněno mnoho výzkumů, které hovořily o obrovském inteligenčním potenciálu předškolního období. Docházelo tedy v mnoha zemích ke tvorbě kognitivně orientovaným vzdělávacím programům. V České Republice to znovu otevřelo požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol, které bylo obnoveno v roce 1970, ale tentokrát nebylo již povinné. Uskutečňováno bylo na olomoucké pedagogické fakultě, kde přestalo působit v roce 1975, a na pražské, kde s různými obnovami a inovacemi, které probíhaly především po roce 1989, pokračuje dodnes.

Původní obor Předškolní pedagogika byl zaměněn v roce 1993 za obor Učitelství pro mateřské školy, který se postupně rozšířil na devět pedagogických fakult v České Republice. V současné době je obor realizován, kromě fakulty Univerzity Karlovy v Praze, na Západočeské univerzitě v Plzni (1998), Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (2001), Ostravské univerzitě v Ostravě (2002), na Univerzitě v Hradci Králové (2003), Univerzitě Palackého v Olomouci (2004), Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (2004), Masarykově univerzitě v Brně (2008) a Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně (2009).

Dle Opravilové (2010) se akreditované programy jednotlivých fakult v zásadních přístupech příliš neliší. Společné rysy programů charakterizuje následovně:

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

2.3 Vzdělávání učitelů v zahraničí

Ve většině zemích EU probíhá vzdělávání učitelů na terciální úrovni. Sekundární úroveň přípravy je v současné době realizována pouze na Maltě a v Rumunsku. Přesné informace bohužel nelze ale z hlediska neustále probíhajících reforem ve většině států poskytnout.

Paralelní příprava učitelů, tj. jak středoškolské, tak vysokoškolské vzdělávání učitelů probíhá v několika zemích.

Pouze terciální neuniverzitní vzdělávání existuje v Belgii, Dánsku, Irsku, Lucembursku, Nizozemsku, Portugalsku, Švýcarsku, Maďarsku a Polsku.

Terciální univerzitní příprava probíhá ve Finsku, Itálii, Řecku, Španělsku, Švédsku, Velké Británii a Bulharsku.

V některých státech jde o paralelní možnost jak univerzitního, tak neuniverzitního vzdělávání.

Neuniverzitní příprava předškolních pedagogů a příprava na úrovni vyšších sekundárních škol zpravidla neposkytuje učitelskou kvalifikaci. Je zaměřena na přípravu pomocných pedagogických pracovníků (např. asistentů a pečovatelek, kteří působí zejména v privátním sektoru a neinstitucionálním předškolním vzdělávání).

Vše tedy naznačuje, že učitel mateřské školy by měl být vysokoškolsky vzdělaným profesionálem, neboť kurikulární reforma vyžaduje zásadní proměnu pojetí celé učitelské profese.

Žádný z výzkumů však doposud neodpověděl na otázky, zda je v současné době dostačující středoškolské vzdělání, zda jsou rozdíly v kvalitě práce středoškolsky či vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol a s jakými problémy se současná praxe potýká (blíže viz Syslová, 2013).

Vzdělávání učitelů pro mateřské školy v jednotlivých zemích EU dle Brdka a Vychové (2004)

Španělsko

Přípravu učitelů předškolního vzdělávání zajišťují univerzitní pedagogické školy, přičemž studium trvá tři roky a absolvent získává diplom učitele.

Rakousko

Učitelé mateřských škol se připravují v pětiletém studiu ve vzdělávacích ústavech pro pedagogiku mateřských škol. Mluvíme o středních školách, navazujících na 8. ročník.

Portugalsko

V Portugalsku získávají učitelé pro mateřské školy výcvik v neuniverzitních vysokoškolských institucích, které jsou součástí polytechnik.

Německo

V předškolní výchově v Německu nepůsobí učitelé, ale státem uznání vychovatelé, kteří jsou absolventy odborných škol v oboru sociální pedagogika a mají roční praxi.

Lucembursko

Vzdělávání učitelů pro předškolní vzdělávání se realizuje na Vysokoškolském institutu pedagogického studia a výzkumu. Uchazeči o studium musí mít diplom nebo vysvědčení ze střední školy.

Itálie

V Itálii probíhá odborné vzdělávání učitelů mateřských škol formou čtyřletého studia zahrnujícího univerzitní teoretickou a praktickou přípravu a je zakončeno zkouškou.

Finsko

Příprava učitelů mateřských škol je tříletá a probíhá v pedagogických institucích a na několika fakultách vysokých škol. Navazuje na ukončené středoškolské vzdělání. Obsah studia je na obou typech škol totožný. Zahrnuje všeobecné, odborné předměty a praxi.

Dánsko

V Dánsku neexistuje jeden typ instituce speciálně zaměřené na přípravu učitelů. Učitelé jednotlivých stupňů a druhů škol se vzdělávají v různých typech škol státních, komunálních i soukromých.

Vychovatelky předškolních zařízení se připravují v kolejiích ve tříletém studiu.

Belgie

V Belgii zajišťují vzdělávání učitelů pro všechny stupně vysoké školy. Příprava učitelů pro předškolní zařízení je neuniverzitní v délce tří let.

2.4 Rozdíly ve vzdělávání učitelů v ČR a v zahraničí

Příprava učitelů pro mateřské školy je tedy, jak je vidět z předchozích odstavců, v některých zemích velmi rozdílná, ale v některých se shoduje.

Je zajímavé, že v našich sousedních státech je příprava odlišná od té naší. Např. v Německu bychom vůbec nemuseli být učiteli, ale dostatečnou přípravou by nám bylo absolvování odborné školy v oboru sociální pedagogiky. Těžké ale pro absolventy musí být získat nejprve rok praxe, aby vůbec mohli působit v mateřské škole. V Rakousku je tomu zase tak, že učitelům pro mateřské školy „stačí“ střední pedagogická škola, přičemž je ale studium na ní o rok delší, než u nás.

Naopak ve státech nám již poměrně vzdáleným, jakými jsou např. Belgie, Španělsko nebo Finsko, trvá pregraduální příprava učitelů stejně jako u nás, tedy tři roky.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl práce a charakteristika výzkumného souboru

3.1 Cíle a výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření jsou stanoveny dva cíle a k nim náležící výzkumné otázky.

Prvním cílem projektu je zjistit, jak studenti prezenční formy studia oboru Učitelství pro MŠ vnímají svou pregraduální přípravu. K tomuto cíli se vztahují výzkumné otázky: *„Jak vnímají prezenční studenti oboru Učitelství pro MŠ pregraduální přípravu? Jak se mění vnímání pregraduální přípravy v závislosti na ročníku studia?“*

Druhým cílem mé bakalářské práce je najít souvislosti v tom, jak předchozí vzdělání studentů ovlivňuje následné studium oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. K tomuto cíli náleží výzkumné otázky: *„Jaký je rozdíl v pohledu studentů na pregraduální přípravu oboru Učitelství pro MŠ vzhledem k předchozímu vzdělání, předchozím zkušenostem?“*

3.2 Charakteristika výzkumného souboru

Vzhledem k tomu, že byl v rámci bakalářské práce využit smíšený výzkum, rozdělila jsem výzkumné šetření do dvou částí.

První fáze výzkumného šetření byla uskutečněna metodou polostrukturovaného rozhovoru, kdy jsem si předem vytyčila několik otázek, které jsem poté položila třem studentům z každého ročníku. Tyto pevně stanovené otázky jsem posléze podle potřeb a reakcí studentů doplňovala jinými popř. upřesňujícími otázkami, které mi také sloužily ke kontrole a správnému pochopení odpovědí. Vzhledem k tomu, že byla použita nejen metoda rozhovoru, ale také dotazníku, byl rozhovor proveden pouze s devíti studenty.

Interview probíhalo v jeden den po domluvě se studenty oboru Učitelství pro mateřské školy. Všem respondentům jsem nejprve sdělila, čím se má bakalářská práce zabývat a co je cílem mého výzkumu. Před samotnými rozhovory jsem pak požádala o to, zda si interview mohu nahrát na diktafon, což mi bylo odsouhlaseno pouze ale pro účely lepšího vyhodnocování dat. Vzhledem k tomu, že studenti chtějí zůstat v anonymitě, nebudu nahrávky v mé práci zveřejňovat. Ve výsledcích rozhovorů budou studenti označováni změněnými křestními jmény z důvodu anonymity.

Rozhovory byly následně přepsány a kódovány, taktéž opakovaně poslouchány. Na základě kódů byly vytvořeny kategorie, které slouží jako odpovědi k výše uvedeným výzkumným otázkám a nalezneme je v kapitole 5 Výsledky výzkumu.

V druhé fázi výzkumného šetření byla použita metoda dotazníku. Dotazník byl sestaven pro všechny studenty denního studia oboru Učitelství pro mateřské školy. V úvodu dotazníku byli respondenti seznámeni s pokyny pro vyplnění dotazníku a utvrzeni v tom, že je dotazník anonymní. Dotazník obsahuje 14 otázek. Otázky jsou rozděleny na dvě základní oblasti. První částí je část identifikační, kde se dotazují na obecné otázky týkající se pohlaví, ročníku, který studují a školy, kterou respondenti vystudovali (otázky č. 1 - 3). Druhá část dotazníku je věnována zjišťování informací o pohledu studentů na obor, který studují, tedy Učitelství pro mateřské školy (otázky č. 4 - 14). Z celkového množství 14 otázek mají respondenti za úkol na většinu otázek odpovědět pomocí škály, s výjimkou identifikačních otázek, které jsou uzavřené a kroužkují

tak jednu odpověď, a posledních dvou otázek, které jsou naopak otevřené, a tak respondenti vypisují text, dle vlastního uvážení.

Tabulka č. 2: Komunikační partneři v rámci rozhovoru

Jméno	Ročník	Předchozí studium
Helena	1.	Střední pedagogická škola - pedagogické lyceum
Alena	1.	Střední pedagogická škola - pedagogické lyceum
Marie	1.	Gymnázium
Zdeňka	2.	Střední pedagogická škola - předškolní a mimoškolní pedagogika
Irena	2.	Taneční konzervatoř
Iveta	2.	Zdravotnické lyceum
Jana	3.	Střední pedagogická škola - pedagogické lyceum
Anna	3.	Střední pedagogická škola - předškolní a mimoškolní pedagogika
Jan	3.	Veřejnoprávní akademie

4 Metodika

4.1 Smíšený výzkum

Pro výzkumné šetření byla použita jak metoda kvantitativního, tak kvalitativního typu.

Zdrojem kvantitativního výzkumu je dle Skutila a Křováčkové (2007) pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách.

Jedním z hlavních rysů kvantitativního výzkumu je, dle Skutila a kol. (2011), numerické měření specifických aspektů sledovaného jevu. Opírá se především o vymezení měřitelných proměnných. Z výše uvedeného je patrné, že se tento typ výzkumu používá především v přírodních vědách, medicíně a technických oborech, ale je možné ho využít i v pedagogických a psychologických disciplínách, přičemž je ale povaha sledovaných jevů složitější, a to nejen v získávání dat, ale zejména při interpretaci zjištěných výsledků.

Kvalitativním výzkumem je označováno šetření, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza (Maňák a Švec, 2004).

Gavora (2010) porovnává základní vlastnosti kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Cílem mé práce je vytvořit výzkum smíšený a tím tyto vlastnosti propojit. Jedná se o:

- Číslo versus slovo – kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji. Zjišťuje množství, rozsah nebo frekvenci výskytu jevů, resp. jejich míru (stupeň). Kvalitativní výzkum naopak uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o popis, který je výstižný, plastický a podrobný.
- Nestrannost versus vcítění se – tyto vlastnosti pojednávají o postoji výzkumníka k jevům. Výzkumník v kvantitativním výzkumu se snaží držet odstup od zkoumaných jevů. Tím zabezpečuje nestrannost pohledu. Výzkumník v kvalitativním výzkumu se snaží o sblížení se ze zkoumanými osobami, o proniknutí do situace, do které vstupují, protože jen tak ji může porozumět a umět ji popsat. Při kvantitativním výzkumu se nemusí výzkumník se zkoumanými osobami ani potkat, např. když používá jako výzkumnou metodu dotazník nebo sebehodnotící škály. Naopak kvalitativní výzkum využívá především metody, které umožňují být se zkoumanými osobami ve styku. Jedná se zejména o metodu rozhovoru nebo např. participační pozorování.

- Vysvětlení příčin jevů versus pochopení významu jevů – Hlavním cílem výzkumníka provádějícího kvantitativní výzkum je třídění údajů a vysvětlení příčin existence nebo změn jevů. V kvalitativním výzkumu je snahou výzkumníka porozumět člověku, vyslechnout jeho vlastní názor a snažit se ho pochopit.
- Výběr osob versus volba případů – Cílem kvantitativního výzkumu je provést výzkum na určité skupině osob a vyzkoumané údaje pak široce zevšeobecnit. Kvalitativní výzkum naopak hluboce proniká do konkrétních případů a objevuje nové souvislosti, které se hromadným výzkumem nedají odhalit.
- Ověřování existující pedagogické teorie versus vytváření nové teorie – kvantitativní výzkum ve většině případů prověřuje existující známé poznatky, které ve svém výzkumu následně potvrzuje nebo vyvrací, pomocí předem vyvozených hypotéz. Kvalitativní výzkum naopak odhaluje nové skutečnosti a z nich vytváří nové hypotézy.

Smíšený výzkum je také definován, jako obecný přístup, který obsahuje jak kvalitativní, tak kvantitativní metody, techniky nebo paradigmaty v rámci jedné studie, výzkumu (Hendl, 2005).

Ve svém výzkumu jsem na úvod použila rozhovor, jakožto kvalitativní metodu sběru dat, a následně po jeho shromáždění a analýze dotazník, jakožto metodu kvantitativní.

Rozhovor

Dle Švaříčka a Šedřové (2007) bývá rozhovor nejčastěji používanou metodou pro kvalitativní výzkum. Je založen na otázkách a odpovědích, díky nimž se výzkumník snaží dobrat k výsledkům svého výzkumu.

Ferjenčík (2000) popisuje rozhovor jako přenos zakódované informace, kterou výzkumník musí rozkódovat a porozumět jí tak, jak to myslel dotazovaný.

Gavora (2010) rozděluje druhy interview na strukturované, polostrukturované a nestrukturované.

Pro bakalářskou práci jsem si zvolila polostrukturovaný druh rozhovoru, přičemž jsem si nejprve stanovila základní schéma a vypsala několik základních otázek, v průběhu rozhovoru jsem pak dle situací vymýšlela další doplňující otázky.

Velmi důležité je vytvoření optimálních podmínek a najít vhodné prostředí pro realizaci rozhovoru. Jak uvádí Pelikán (1998) prostředí by mělo být tiché, klidné a izolované od jiného dění. Velmi důležité je také získání respondentovi důvěry a motivace.

Interview probíhalo tak, že jsem se nejprve představila a seznámila respondenty se záměrem rozhovoru, přičemž je ubezpečila, že jeho absolvování nebude obtížné. Následně jsem respondentům vysvětlila způsob zaznamenávání odpovědí, tedy na diktafon, a dostala jejich souhlas. V průběhu rozhovoru jsem se snažila udržovat jeho plynulý průběh pomocí komunikačních prostředků, jako např.: krátkými projevy porozumění, žádostmi o dodatečné informace nebo upřesnění, echa - zrcadlení, nebo využívání kratších pauz a pomlk.

Dotazník

Jak uvádí Gavora (2010), slovo dotazník se spojuje s dotazováním, tedy s otázkami. Je to způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Jedná se o nejfrekventovanější metodu zjišťování údajů. Účelem dotazníku je hromadné získávání údajů. Jedná se o získávání údajů o velkém počtu odpovídajících.

Dle Gavory (2000) má dotazník obsahovat následující tři části. Vstupní část, v které bychom měli oslovit respondenta, představit se, a vysvětlit za jakým účelem

dotazník vyplňuje. Dobré je, zmínit se zároveň o anonymitě dotazníku. Dále vstupní část obsahuje pokyny pro vyplnění dotazníku a poděkování za čas, který respondenti věnovali vyplnění.

Hlavní část dotazníku obsahuje samotné otázky. V první řadě se objevují většinou otázky o respondentovi, tzv. identifikační otázky a až následně otázky vlastní, na které chceme získat odpovědi. Doporučuje se začít otázkami jednoduššími (rozehřivacími), doprostřed zařadit otázky složitější a na závěr opět otázky jednodušší, jelikož už bývá dotazovaný unaven.

Závěrečnou část vytváří poděkování.

4.2 Zpracování dat

Miovský (2006) uvádí, že kódování je postup, při němž jsou data nejprve zpracována a poté dělena do různých kategorií. Kódování tedy znamená řazení údajů dle určitých kódů do různých kategorií.

V první fázi kódování tedy automaticky pročítáme text, porovnáváme jednotlivé úseky a klademe si otázky typu: „O co tu jde?“, „Co to znamená?“ Ty nám pomohou najít vyčleněné jednotky (segmenty) označením, kódem. Úseky je pak dobré pojmenovat, a to tak, aby jim především rozuměl sám výzkumník. Dle Strausse a Corbinové (1990) je vhodné segmenty pojmenovávat např. dle logických souvislostí s údaji, které kód zastupuje, nebo tzv. vivo kódy, což jsou citace z výpovědí samotných respondentů. Důležitá je dostatečná názornost a výstižnost kódu.

Strauss a Corbinová (1990) uvádějí také různé úrovně našeho zaměření při kódování. Nejpodrobnějším způsobem je kódování řádku za řádkem. Později, když máme již pojmenované kategorie, je důležité postupovat po větách a odstavcích. Další možností je kódování celého dokumentu. Při celém kódování je důležité pokládat si otázky a hledat na ně odpovědi, hledat souvislosti a informace pročítat stále dokola. Výsledkem kódování jsou záznamy.

5 Výsledky výzkumu

5.1 Výsledky na základě rozhovorů

5.1.1 *Postoj k rozhodnutí studovat tento obor*

Kromě studentky Marie, která studuje 1. ročník a po vystudovaném gymnáziu popisuje, že je ještě trochu zmatená, a není přesvědčená o tom, že „je správně“, jsou všichni ostatní komunikační partneři rádi, že se rozhodli studovat právě tento obor. Většinou popisují, že je tento obor skutečně nadchl, baví je a rozhodli by se ho studovat znovu.

Studentka Iveta (2. ročník), která již rok studovala jinou vysokou školu, kterou kvůli nedostatku zájmu ukončila, říká, že se v tomto oboru našla.

„ Nelituji toho, že tady studuji, připadá mi to jako takové rodinné, máme takový osobní vztah s vyučujícími a nejsme jen čísla, o kterých nikdo nic bližšího neví, jako to bývá jinde“.
(Anna, 3. ročník)

Studentka Helena (1. ročník) je vděčná za to, že může studovat právě tento obor, jelikož se dostala až na podruhé a vynaložila mnoho úsilí, aby zde mohla studovat.

5.1.2 *Důvod studia oboru učitelství pro MŠ*

Studentky Alena (1. ročník) a Irena (2. ročník) uvedly jako důvod studia to, že je baví práce s dětmi.

Studentky Helena (1. ročník), Jana (3. ročník) a student Jan (3. ročník) popisovali, že učit v mateřské škole byl jejich sen již dlouho.

Studentka Jana (3. ročník) měla nejenom tento důvod, ale stejně jako studentka Alena (1. ročník) má zájem o doplnění kvalifikace k práci učitele, kterou po vystudování pedagogického lycea nemá.

Studentky Zdeňka (2. ročník) a Anna (3. ročník) kvalifikaci k práci učitele v mateřské škole po vystudování Střední pedagogické školy sice mají, ale rády by si doplnily tímto studiem vysokoškolské vzdělání a rozšířily si tak své možnosti.

Studentka Irena (2. ročník) uvádí: „*na konzervatoři jsme měli obor taneční pedagogika pro děti, a já zrovna měla ty nejmenší a chytlo mě to takovým způsobem, že jsem nadále chtěla pracovat s dětmi*“.

Studentky Marii (1. ročník) a Ivetu (2. ročník) vedly k tomuto oboru jejich matky. Ivetina matka vykonává práci učitelky a návštěvy u ní v zaměstnání Ivetu ovlivnily natolik, že i ona sama se rozhodla jít za tímto povoláním. Matka Marie si přála, aby její dcera studovala učitelský obor. Studentka Marie (1. ročník) uvádí, že si obor Učitelství pro mateřské školy vybrala ale i z jiného důvodu, než že je takto zaměřen. Oproti jiným učitelským oborům jde studovat pouze 3 roky a nikoli hned 5, což je pro tuto participantku stěžejní, z toho důvodu, že chce brzy nastoupit do zaměstnání.

Zajímavá je odpověď studenta Jana (3. ročník), která se podstatně liší od odpovědí jeho spolužáček. Popisuje, že se na tuto školu rozhodl přihlásit, v momentě, kdy si vybavil vlastní zážitky z mateřské školy, přičemž na toto období nevzpomínal příliš v dobrém. „*Studovat na této škole a být učitelem v mateřské škole jsem vzal jako výzvu, takový svůj životní úděl, že něco mohu změnit,*“ popisuje Jan, student 3. ročníku.

5.1.3 Přínos studia

Odpovědi na otázku: „*V čem je pro vás obor zajímavý? Co Vám přináší nového?*“ byly velice různorodé. Ti, kteří nestudovali střední pedagogickou školu, uváděli, že je pro ně nové a zajímavé téměř vše. Student 3. ročníku, Jan, který má vystudovanou Veřejnoprávní akademii zaměřenou na veřejnoprávní ochranu, však také uvedl, že je za vysokoškolské studium tohoto oboru rád, protože se učí novým věcem a nic se mu zbytečně neopakuje. Téměř polovina komunikačních partnerů uvedla jako milou novinku to, jakým stylem může probíhat výuka. Podle jejich názoru se s takovým stylem výuky během předchozího studia nesetkali. Moc je zaujala např. výuka pomocí hry nebo diskuze. Studentka Helena (1. ročník) také vyzdvihla jako velmi pozitivní to, že je učí velice kvalitní vyučující a doporučují jim výbornou literaturu, která je zajímavá a poutavá. Studentky, které se již setkaly s tímto oborem prostřednictvím pedagogického lycea, vyzdvihují praxi na vysoké škole. Líbí se jim, že je jí více než na lyceu a výstupy v mateřské

škole si mohou vést sami. Studentka Jana (3. ročník) dokonce uvedla, že jí tato škola přinesla o mnoho více než pedagogické lyceum, protože střední škola jí dala mnoho ohledně metodik, praxe a činností, ale naopak se nedověděla nic o legislativě a Rámcovém vzdělávacím programu, což považuje za velmi podstatné.

5.1.4 Forma studia

S formou studia je spokojeno všech devět komunikačních partnerů. Jediné, co tři z devíti komunikačních partnerů podotkli je to, že je studium denní formy náročné časově. Velmi složité je pro studenty denně dojíždět do školy z důvodu toho, že mnohdy vyučování začíná brzy ráno a končí večer. Obtížné a unavující jsou také pauzy mezi jednotlivými hodinami, které studenti během dne přechávají. Komunikační partneři z 3. ročníku se shodli v tom, že jsou s denní formou studia spokojeni, ale v případě nabídky zaměstnání by se vážně rozhodovali o kombinované formě studia.

5.1.5 Počet studentů ve třídě

Všichni komunikační partneři se shodli, že při nástupu na vysokou školu bylo ve třídě vždy mnoho studentů, což vedlo ke kontraproduktivě vyučování. Jako největší problém vidí participant mnoho studentů jak při praxi v mateřské škole v prvním ročníku studia, kdy děvčata byla až po pěti ve třídě, tak především v předmětech, které jsou prakticky zaměřeny, jako např. hrové činnosti, které se dle komunikačních partnerů, nedají dělat v takovém počtu studentů. Představovali by si individuálnější přístup, aby se dostalo na každého a aby si věci mohli lépe osahat a vyzkoušet. Dobré by bylo studenty dle předmětů dělit na menší skupiny, čemuž už tak někde je, ale dle komunikačních partnerů stále nedostatečně. Asi nejhůře tento problém vidí studenti 1. ročníku, jelikož je jich ve třídě ještě nejvíce. Participant z druhého ročníku už jsou s počtem studentů ve třídě, uvádějí 25, téměř spokojeni, jen by dle nich bylo třeba ještě rozdělit studenty do skupin na některé praktické předměty. Studenti z posledních, tedy třetích ročníků, kterých bylo z počátku nejvíce, a to 45, popisují první a druhý ročník z důvodu velkého množství studentů ve třídě jako neefektivní a velmi málo individuální.

Ve třetím ročníku nastala dle komunikačních partnerů velká změna z důvodu přestupu mnoha studentů na kombinovanou formu studia, ale popisují také, že praktických předmětů ve třetím ročníku není již tolik, proto není menší počet studentů již tolik potřebný. Komunikační partneři se tedy shodli, že by výuku zefektivnil menší počet studentů ve třídách, popř. rozdělení třídy na menší skupiny.

5.1.6 Obsah výuky

S obsahem výuky jsou komunikační partneři s větší částí spokojeni, ale objevují se výtky k jednotlivým částem obsahu.

Téměř všem studentům, s výjimkou studentky Jany (3. ročník), Aleny (1. ročník) a Marie (1. ročník), které by si přály zařadit do rozvrhu více odborných předmětů, se líbí, že je tento obor založený na praxi.

Studentka Irena (2. ročník) popisuje, že výuka obsahuje hodně praktické části, učitelé mluví ze svých zkušeností a neříkají jen definice.

Studentka Jana (3. ročník) zase uvádí: „*Líbí se mi praxe, praktické ukázky, metodiky, hudební výchova, výtvarná výchova, zkrátka vše co si zkusíme na sobě a potom můžeme aplikovat na praxi*“.

Několik komunikačních partnerek se také shodlo, že odborné předměty, které se vyučují na tomto oboru, jsou pro práci učitelky v mateřské škole zbytečné a nemají smysl, naopak zabírají místo důležitějším praktickým předmětům.

Studentka Alena (1. ročník) uvádí, že dle jejího názoru nemá smysl např. filozofie. Pro studentku Marii (1. ročník) je naopak zbytečné biflovat se nazpaměť na předmět Dítě a svět. Nechápe, proč se tímto předmětem musí zabývat, když předchozí ročníky tento předmět nepotřebovaly a neměly v rozvrhu. Naopak ale také říká, že jí odbornější předměty, na rozdíl od jejích spolužaček, nevadí. Baví jí např. estetika nebo dějiny umění.

Jako odborný předmět, který komunikační partneři uvádějí jako velmi zajímavý a přínosný je Psychologie. Studentka Alena (1. ročník) uvádí jako velmi pozitivní to, že jim vyučující „*necpe*“ do hlavy definice, ale uvádí vše na příkladech,

a dá se tak vše dobře pochopit. Studentka Jana (3. ročník) se ale domnívá, že by zrovna Psychologie a Pedagogika měla být ještě efektivnější a kvalitnější, právě pro jejich důležitost. Myslí tím, že by přednášející měli lépe předkládat probíranou látku, podrobněji a konkrétněji ji se studenty v hodinách rozebrat a informace předat tak, aby pro ně nebylo samostudium těchto předmětů tak náročné, ale aby se více dozvěděli přímo z přednášek a seminářů. Jako méně efektivní však uvádí komunikační partneři předmět Úvod do psychologie v 1. ročníku.

Bohužel jako velmi neefektivní vidí komunikační partneři předmět Biologie dítěte. Tento předmět shledávají jako velmi důležitý pro práci učitele v mateřské škole, ale popisují, že by se měl změnit obsah učiva v tomto předmětu a celkově být jinak podán, aby byl pro studenty přínosný. Studentka Marie (1. ročník) vidí jako velmi nespravedlivý rozdíl v ukončení tohoto předmětu. Dle jejího názoru je předmět vyučován v prvním i druhém ročníku úplně stejně, ale v závěrečné zkoušce učitel klade rozdílné požadavky.

Studentka střední pedagogické školy Zdeňka (2. ročník) hodnotí obsah výuky takto: *„Některé předměty mě utlumují, některé naopak pomáhají k rozvoji. Jsem ráda, že mám střední pedagogickou školu a učitelství pro mateřské školy na vysoké škole beru především jako doplnění informací, které si přebírám a ukládám jen ty, které považuji za přínosné. Bohužel pak nevím, jak to mají ti, co střední pedagogickou školu nemají. Myslím, že ta je pro práci učitelky v mateřské škole základ“.*

Obsah výuky dle komunikačních partnerů také ovlivňují vyučující, kteří předměty vedou. Dle studenta Jana (3. ročník) by bylo přínosné modernější a energičtější vystupování zejména starších pedagogů. Dalším faktorem je samozřejmě zájem studentů. Každého baví a zajímá něco jiného, a to odráží jeho pohled na obsah výuky.

Jako jeden ze základních a velmi důležitých faktů vidím to, že se komunikační partneři shodli, že plán výuky je špatně rozložen. *„To co jsme měli v prváku, jsme měli mít teď a naopak (např. Obsah a formy předškolního vzdělávání).“* (Irena, 2. ročník)

„Prohodila bych některé předměty. Místo druhého ročníku bych je zařadila už do prvního, abychom se hned na začátku dověděli o Rámcovém vzdělávacím programu, a ne až v druhém ročníku. Aby nám hned z počátku vysvětlovali praxi a režim dne“

v mateřské škole. To si myslím, že jsme ze začátku z takovou informací vůbec nepřišli do styku, a pro holky, které nemají střední pedagogickou školu, to bylo náročné.“ (Anna, 3. ročník)

5.1.7 Praxe během studia

S praxí během studia jsou komunikační partneři spokojeni. Velký problém, o kterém ale hovořili téměř všichni, je praxe v 1. ročníku, v mateřské škole v Třeboni.

Studentka Helena (1. ročník) říká, že není téměř vůbec spokojena s praxí, jelikož musí dojíždět do Třeboně, což je podle ní hloupost, protože je v Českých Budějovicích mnoho krásných mateřských škol, které mohou být kvalitnější, než ta Třeboňská. „*Nehodnotím ji jako skvělou*“, dodává.

Studentka Marie (1. ročník) uvádí, že jako studenti nemají peněz nazbyt a je pro ně zbytečné utrácet je za cesty na praxi až do Třeboně, když ji mohou vykonávat v Českých Budějovicích. Marie popisuje: „*Vadilo mi, že jsme na praxi čtyři holky na průměrný počet 15 dětí, navíc tam byly i dost malé třídy.*“

Studentka Iveta (2. ročník) zase uvádí: „*V prvéku ta Třeboň byla katastrofa. Byla to hrůza. Malé třídy, bylo nás hodně, bylo to podle mě nepříjemné i pro ty děti, že se nás tam nahrnulo pět do třídy. To dojíždění by bylo ještě to nejmenší. Podle mě, když člověk přijde, a neví, jak to v mateřské škole má vypadat, nemá žádnou představu a přijde do Třeboně, je to velký problém. Třeboň dle mého názoru není opravdu dobrý nápad pro první rok praxe.*“

Jedinou výjimkou je studentka Alena (1. ročník), které se v Třeboni líbí, až na dojíždění. Důvodem je ale praxe Na Kopečku, kde jsou studenti v menším počtu a větších prostorech na odloučeném pracovišti.

Názory komunikačních partnerů na další roky praxe jsou ale naštěstí úplným opakem. Praxe v druhém a třetím ročníku je hodnocena pozitivně. Studenti jsou rádi, že mají praxi tak často, a mají možnost vymyslet si přípravu sami a sami ji zrealizovat. Tři z devíti komunikačních partnerů popisují, že měli v Českých Budějovicích štěstí na mateřskou školu, a praxe byla velice zdařilá a přínosná. Velmi pozitivně hodnotí respondenti mateřskou školu Nerudova. Jedinou výjimkou je studentka Zdeňka

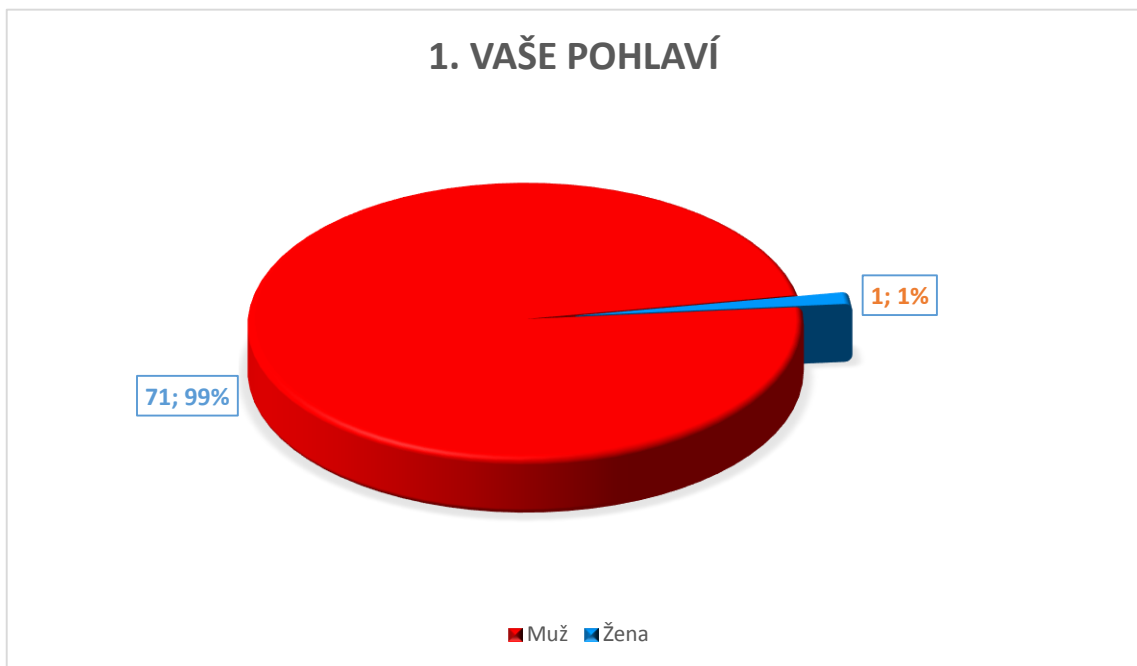
(2. ročník), která se domnívá, že je praxe na vysoké škole málo a je neefektivní. Dle jejího názoru se nedostatečně či téměř vůbec praxe na vysoké škole zabývá psaním příprav, což studentka Zdeňka shledává jako důležité.

Jako nejdůležitější při praxi v mateřské škole vidí komunikační partneři vybrat si mateřskou školu s kvalitní paní učitelkou.

5.1.8 Učitel (ka) v mateřské škole

Moc mě potěšily poslední odpovědi mých spolužáků. Na otázku, zda by chtěli po ukončení přípravy na povolání vykonávat práci učitele/učitelky v mateřské škole všichni komunikační partneři odpověděli, že ano.

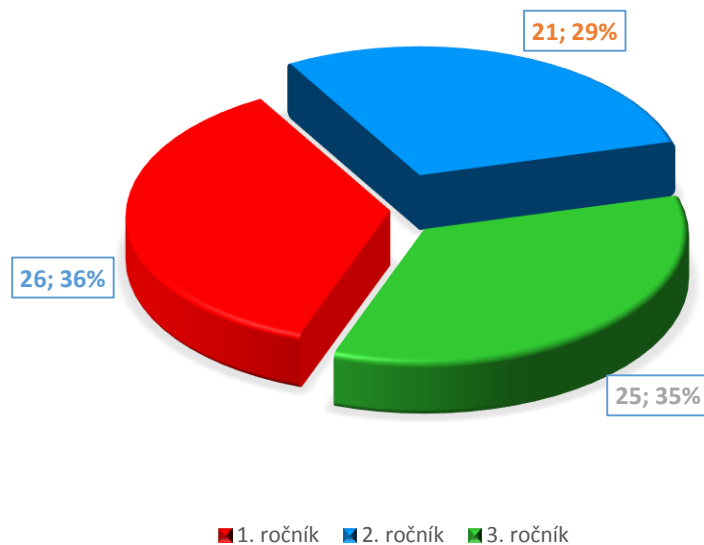
5.2 Výsledky na základě dotazníkového šetření



Komentář:

Jak je zřejmé z tohoto grafu, tak až na výjimku, kdy obor Učitelství pro mateřské školy studuje jeden muž, mají zájem o toto povolání ženy. Často se z důvodu obsazování učitelských míst ženami hovoří o feminizaci školství. Proč nemají muži zájem o vykonávání povolání učitele? První vysvětlení této otázky, které mě napadá je finanční ocenění a prestiž tohoto povolání. V posledních letech prestiž tohoto povolání značně klesla, proto na těchto pozicích vidáme spíše ženy než muže, kteří jsou už z historického pohledu obsazováni spíše na vyšších a prestižnějších pozicích. Jako další důvod shledávám, že ženy jsou již od pradávna brány jako ochránitelky a ošetřovatelky, jejichž hlavní úlohou je péče o děti.

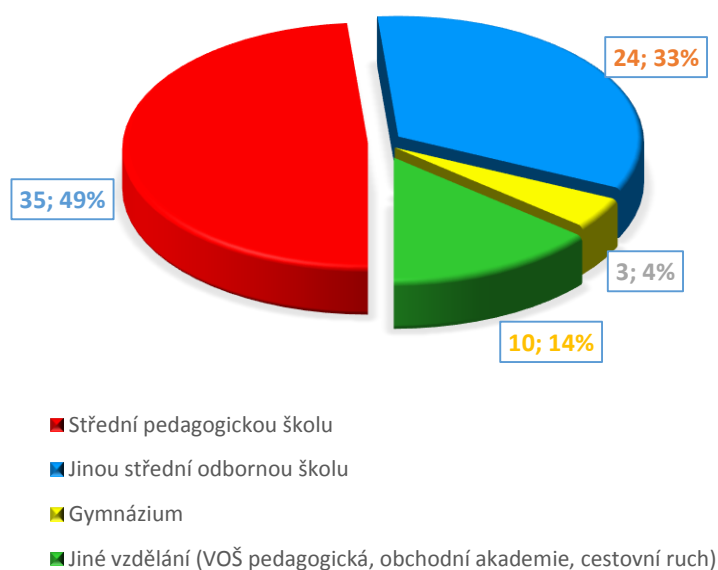
2. ROČNÍK, KTERÝ PRÁVĚ STUDUJETE



Komentář:

Respondenty mého dotazníkového šetření jsou studenti denního studia oboru Učitelství pro mateřské školy. Tento graf vypovídá o rozložení respondentů dle jednotlivých ročníků, které právě studují. Jak je zřejmé, počet studentů v jednotlivých ročnících je téměř vyrovnaný. Z prvního ročníku je 36 % respondentů, z druhého 29 % a ze třetího 35 %.

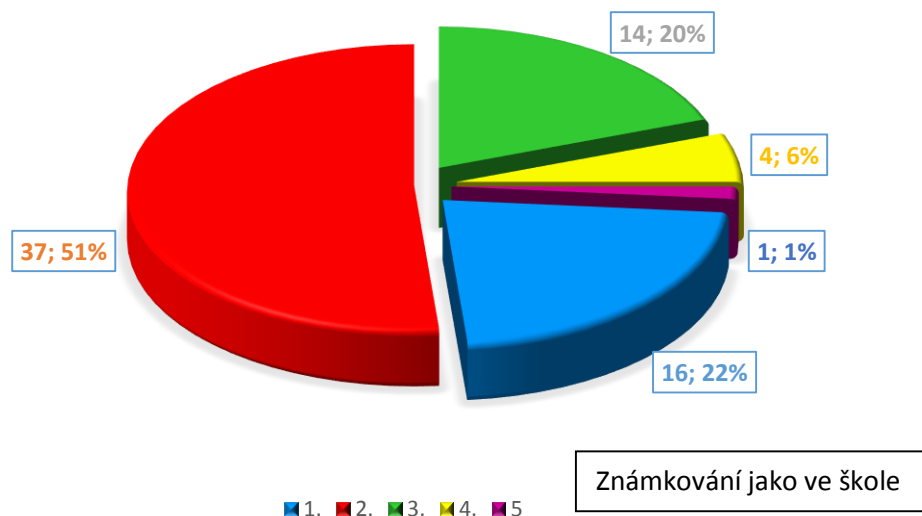
3. VYSTUDOVAL(A) JSEM:



Komentář:

Téměř polovina studentů oboru Učitelství pro mateřské školy dříve studovala střední pedagogickou školu, což vypovídá o tom, že mají studenti zájem o doplnění vysokoškolského studia ve svém oboru. Druhá polovina respondentů se o studium ucházela s maturitou na jiné střední odborné škole nebo gymnázium a přijímacím řízením prošla, tudíž toto studium otevírá dveře i uchazečům, kteří se s tímto oborem setkávají poprvé. K zamyšlení je pak fakt, jak ovlivňuje efektivitu výuky rozdílná úroveň zkušeností a vědomostí studentů v tomto oboru.

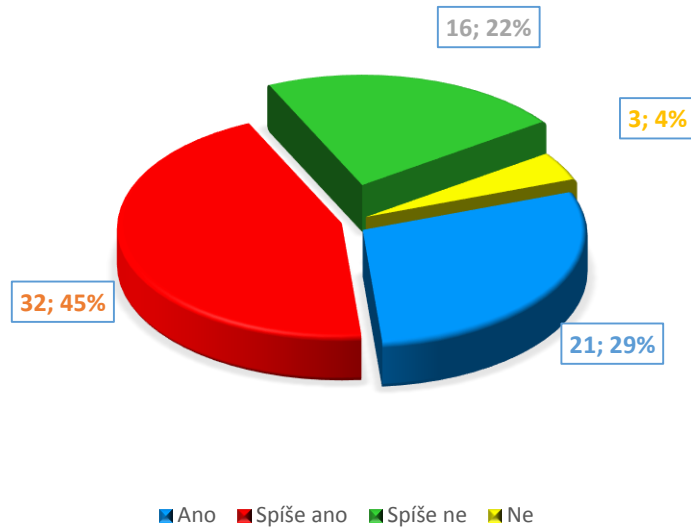
4. JSTE SPOKOJEN(A) S FORMOU STUDIA?



Komentář:

Na tuto otázku měli respondenti za úkol odpovědět, jako kdyby známkovali ve škole. 22 % respondentů uvedlo, že jsou spokojeni s formou studia, kterou se rozhodli studovat, tedy denní, hodnotili známkou 1. Více jak polovina respondentů (51 %) zvolilo „dvojku“, „trojku“ 20 %. Myslím si, že tyto výsledky jsou velmi optimistické, a poukazují na to, že jsou studenti s formou studia spíše spokojeni. Dle mého názoru je to tím, že se jedná o studenty mladé, kteří přichází přímo po ukončení střední školy, a chtějí studium dokončit v klidu a věnovat mu dostatek času, kterého by při zaměstnání a studiu kombinované formy již tolik neměli. Volí možnost využít větší dotaci hodin výuky, s kterou by se při studiu kombinované formy studia nesetkali. Pouze 6 % studentů není s formou studia, kterou studují spokojeno a zvolili tak známku čtyři. Známkou pět hodnotil jeden respondent.

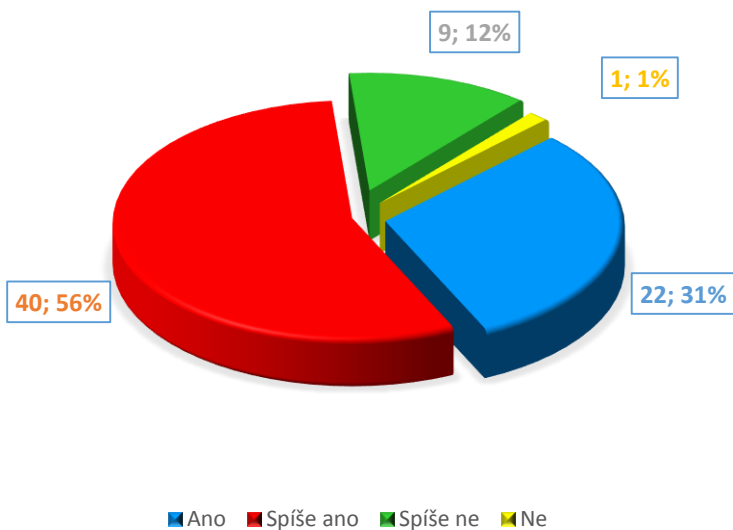
5. JSTE SPOKOJEN(A) S POČTEM STUDENTŮ VE TŘÍDĚ?



Komentář:

Efektivita výuky závisí na počtu studentů ve třídě. Dle výsledků výzkumného šetření jsou respondenti s počtem studentů ve třídě spíše spokojeni. Potvrzuje to graf, kde je vidět, že 29 % respondentů odpovědělo ano, a je tedy dle nich počet studentů ve třídě úplně vyhovující. 45 % respondentů je však spíše spokojeno s počtem studentů ve třídě. 22 % respondentů je naopak s počtem studentů ve třídě spíše nespokojeno a 4 % nejsou spokojeni vůbec. Vzhledem k vysokému počtu přijímaných studentů na tento obor, ve vztahu k vykonávání převážně praktických předmětů, je pohled studentů v celku uspokojivý. Z dotazníkového šetření je zřejmé, že jsou spíše nespokojeni s počtem studentů ve třídě studenti prvního ročníku, což dle mého názoru způsobuje ještě plný počet přijatých ve třídách v souladu s vysokým počtem praktických předmětů. Ve vyšších ročnících pak řady studentů prořídnou a rozvrh již neobsahuje tolik praktických předmětů, proto pak spokojenost respondentů s počtem studentů ve třídě stoupá.

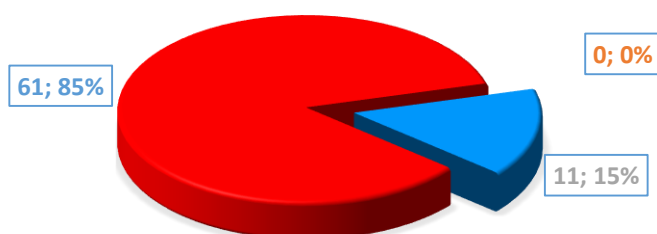
6. JSTE SPOKOJENA S POČTEM STUDENTŮ VE SKUPINÁCH?



Komentář:

Z grafu je zřejmé, že jsou stejně jako s počtem studentů ve třídě, tak i ve skupině respondenti převážně spokojeni. 31 % studentů uvedlo, že jsou spokojeni, 56 % jsou spíše spokojeni. Myslím, že tyto výsledky jsou skutečně uspokojivé a studenti tak považují výuku za efektivní. Otázka byla polouzavřená, pro ty, kteří nebyli (1 %), nebo spíše nebyli spokojeni (31 %) s počtem studentů ve skupině, to znamenalo, že se dotazovaní měli možnost vyjádřit, v jakých konkrétních předmětech jsou nespokojeni. Respondenti, kteří využili vypsání odpovědi, uvedli tyto předměty: speciální pedagogika, cizí jazyky, výchova k demokratickému občanství a praxe.

7. JAKÁ JE KOMUNIKACE VYSOŠKOLSKÝCH PEDAGOGŮ SE STUDENTY?



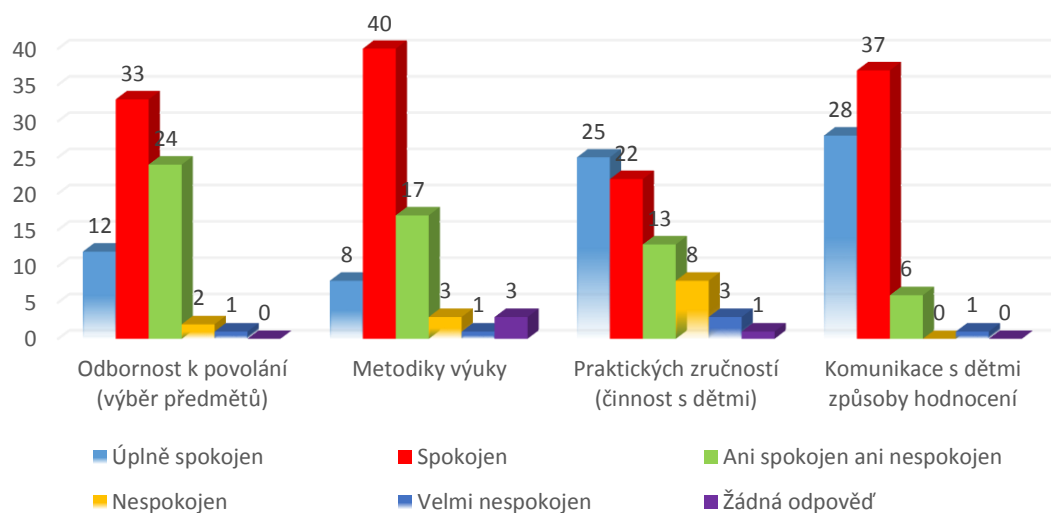
- Komunikace převážně respektující, partnerská
- Komunikace převážně mocenská (ironie, sarkasmus, nadřazenost, shazování)
- Přibližně půl na půl

Komentář:

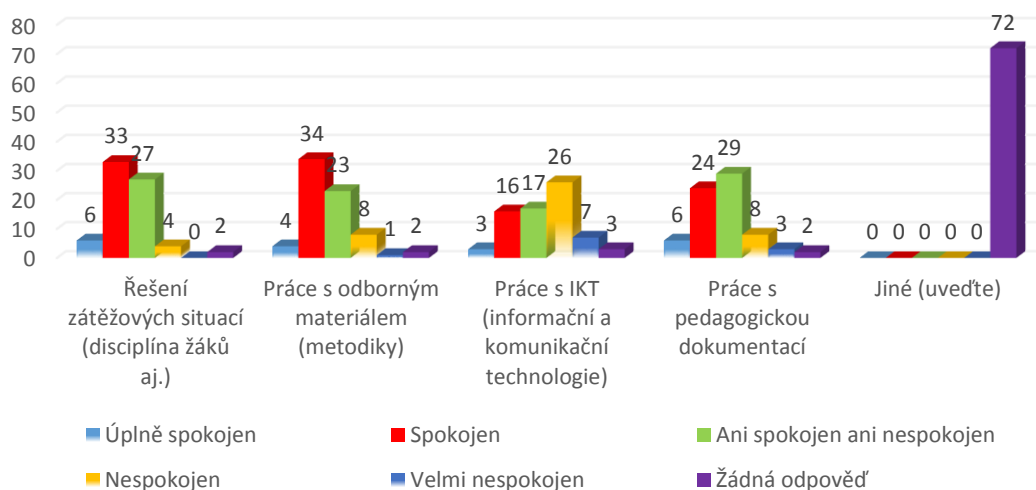
Tato otázka se shoduje z otázkou z dotazníku Z. Holé, která se ve své bakalářské práci zabývá stejným tématem jako já, z pohledu dálkových studentů. Zvolily jsme tuto otázku stejnou záměrně, aby byla možnost srovnání výsledků. Komunikace je dle mého názoru velmi důležitou součástí výuky, ne-li jednou z nejdůležitějších. Jelikož tento obor obsahuje i předměty zaměřující se přímo na komunikaci mezi lidmi, jsem potěšena, že je z grafu zřejmé, že se pedagogové chovají tak, jak učí chovat se své studenty. Dle respondentů je komunikace z 85 % převážně respektující a partnerská. Zbýlých 15 % studentů ale uvedlo, že je komunikace vysokoškolských pedagogů se studenty na půl respektující, partnerská a na půl mocenská, což je nutné vzít také v potaz. Velmi potěšující je, že nikdo z respondentů nepovažuje komunikaci mezi pedagogy a studenty převážně mocenskou.

Stejně optimistické výsledky vidíme i v bakalářské práci Zuzany Holé, kdy komunikaci respektující a partnerskou volilo 84 % studentů a půl na půl 16 %, což poukazuje na stejný pohled studentů denního a dálkového studia.

8. JAK SHLEDÁVÁTE ODBORNOU PŘÍPRAVU NA POVOLÁNÍ UČITELE MŠ?



8. JAK SHLEDÁVÁTE ODBORNOU PŘÍPRAVU NA POVOLÁNÍ UČITELE MŠ?



8. JAK SHLEDÁVÁTE ODBORNOU PŘÍPRAVU NA POVOLÁNÍ UČITELE MŠ?

Jak Vás VŠ připravuje z hlediska:	1	2	3	4	5	Žádná odpověď
a) odbornosti k povolání (výběr předmětů)	12	33	24	2	1	0
b) metodiky výuky	8	40	17	3	1	3
c) praktických zručností (činnosti s dětmi)	25	22	13	8	3	1
d) komunikace s dětmi, způsoby hodnocení	28	37	6	0	1	0
e) řešení zátěžových situací (disciplína žáku aj.)	6	33	27	4	0	2
f) práce s odborným materiálem (metodiky)	4	34	23	8	1	2
g) práce s IKT (informační a komunikační technologie)	3	16	17	26	7	3
h) práce s pedagogickou dokumentací	6	24	29	8	3	2
i) jiné (uvedte)	0	0	0	0	0	72

Výsledky uvedeny v absolutní četnosti. Hodnotící škála 1-5 (respondenti známkovali jako ve škole).

Tato otázka se opět shoduje z otázkou z dotazníkového šetření Z. Holé.

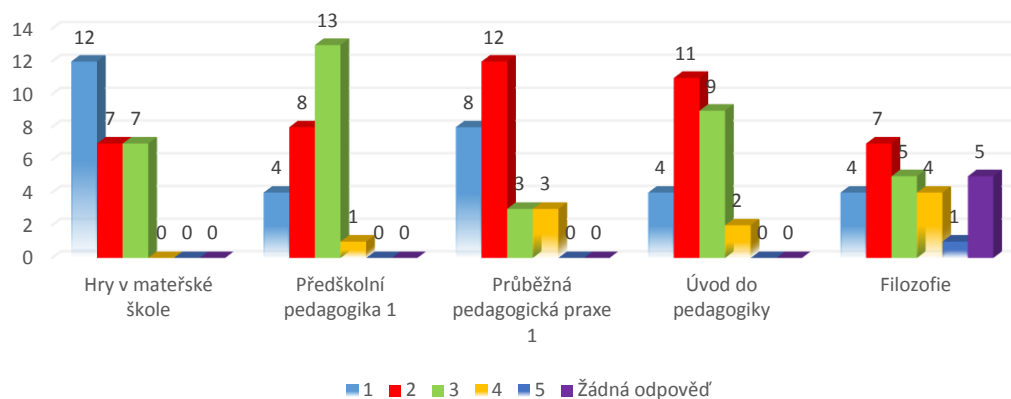
Z výše uvedené tabulky je patrné, že respondenti volí v rámci odpovědí spíše středové hodnoty škály, než-li okrajové.

Z dotazníkového šetření je zřetelné, že se respondenti domnívají, že je obor Učitelství pro mateřské školy nejvíce připravuje v oblasti komunikace z dětmi a možnosti hodnocení, kdy „jedničku“ zvolilo 28 respondentů, „dvojku“ 37, „trojku“ 6, „čtyřku“ žádný a „pětku“ pouze 1.

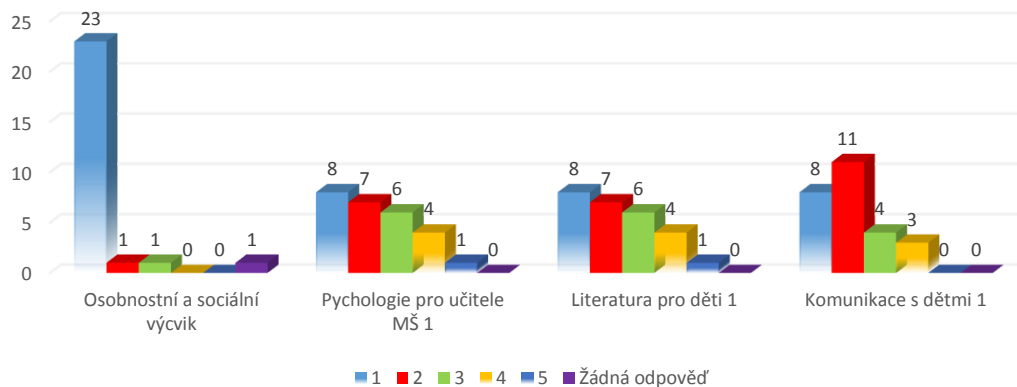
Nejméně připravovaní se studenti cítí v oblasti práce s IKT (informační a komunikační technologií), kdy pouze tři respondenti ze 72 oznámkovali připravenost známku jedna, 16 respondentů zvolilo „dvojku“, 17 „trojku“, 26 „čtyřku“ a 7 „pětku“. Tyto výsledky považují za neuspokojivé v dnešní době vědy a techniky, ale také nepřilíš podstatné k povolání učitele v mateřské škole.

Možnosti vypsát otevřenou odpověď nevyužil žádný z respondentů.

1. ROČNÍK
9. JAK JSTE SPOKOJEN(A) S OBSAHEM UČIVA
JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ V ROČNÍKU, KTERÝ PRÁVĚ
STUDUJETE?



1. ROČNÍK
9. JAK JSTE SPOKOJEN(A) S OBSAHEM UČIVA
JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ V ROČNÍKU, KTERÝ PRÁVĚ
STUDUJETE?



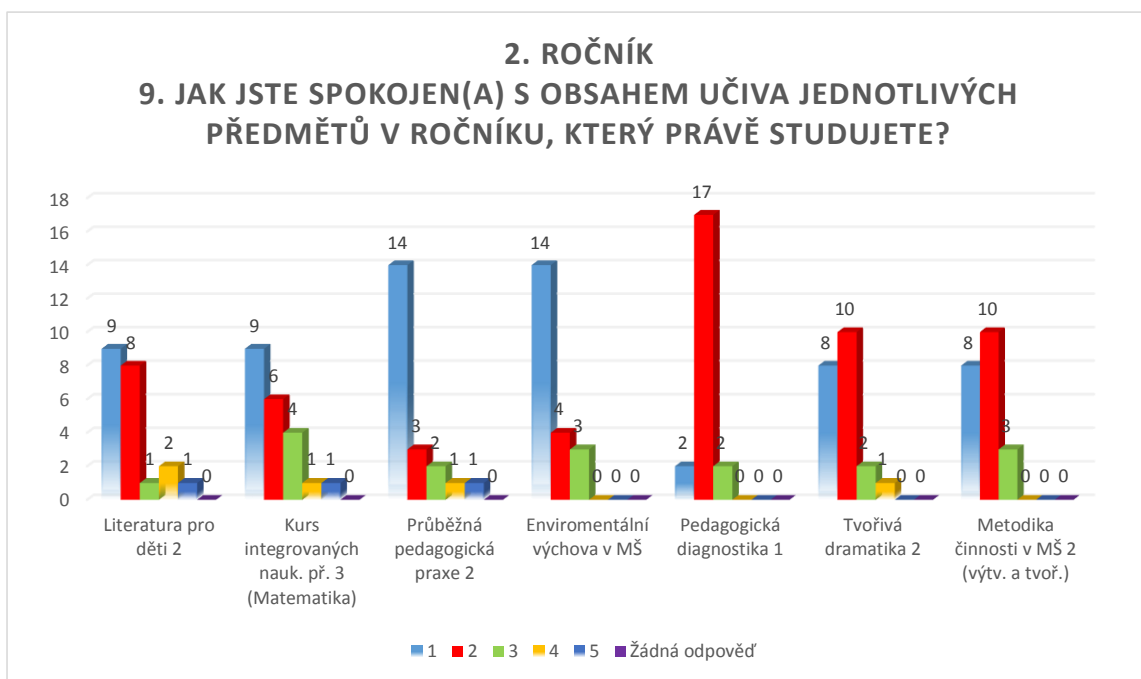
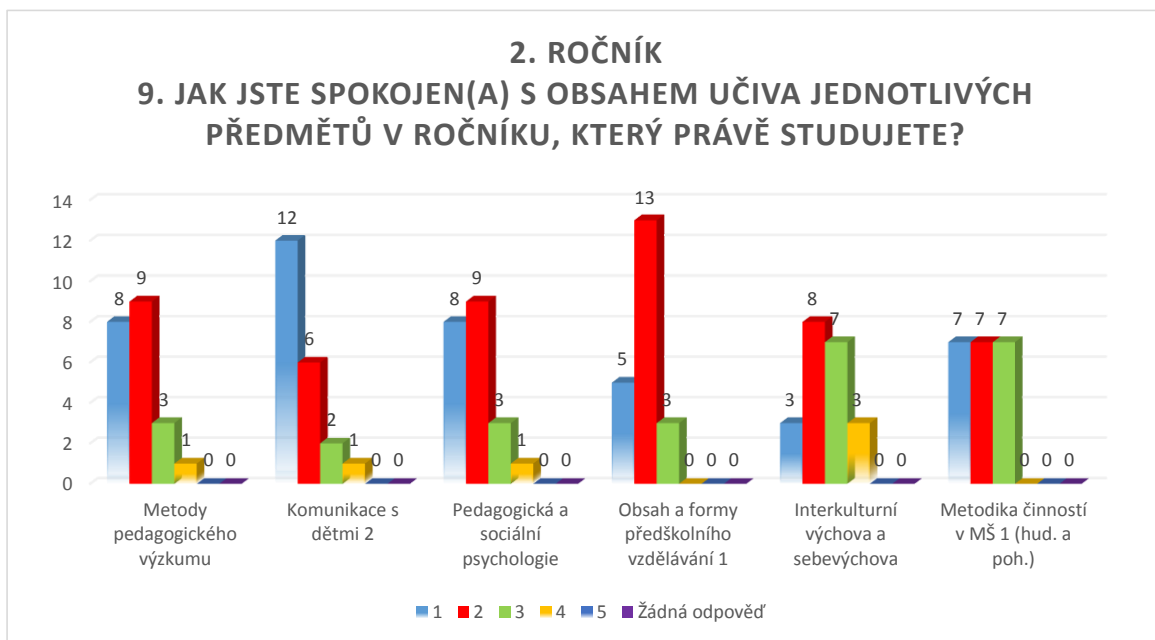
Komentář:

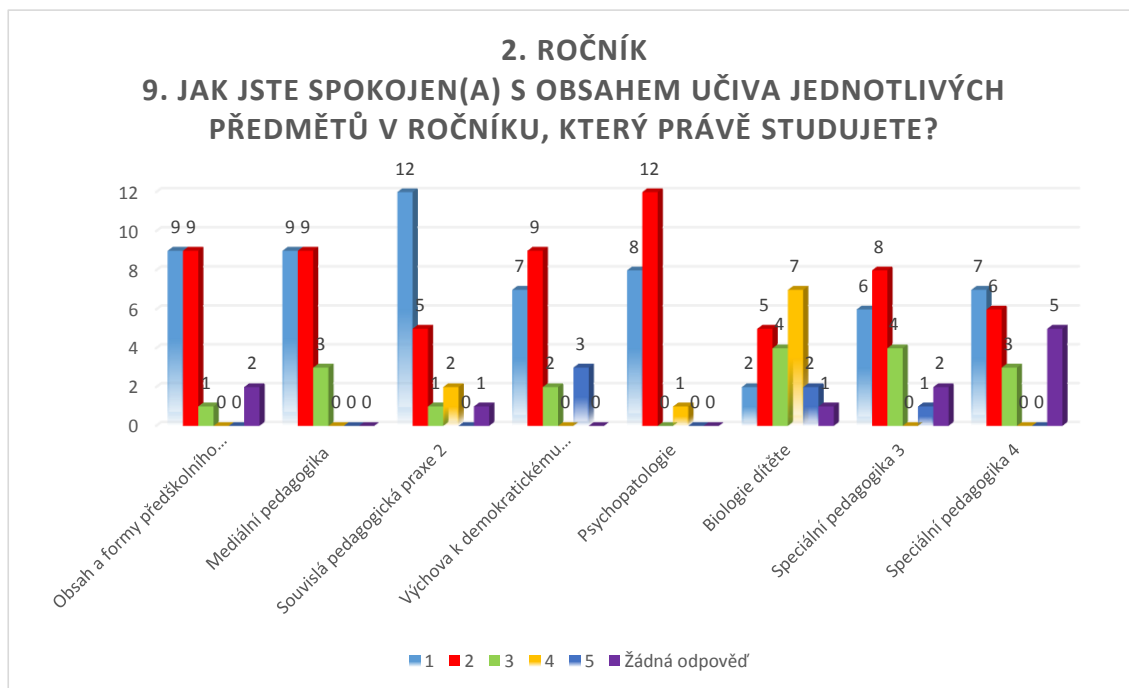
Z důvodu nové akreditace v prvním ročníku grafy neobsahují všechny předměty.

Pohled na grafy znázorňující výsledky hodnocení studentů prvního ročníku je velmi zajímavý. Studenti volili spíše středové hodnoty. Jasných odpovědí, kdy studenti hodnotí předmět na výbornou nebo úplně špatně je velmi málo.

Jednoznačně nejoblíbenějším předmětem je dle studentů prvního ročníku předmět Osobnostní a sociální výcvik možná proto, že díky němu má student možnost poznat

sebe sama a druhé. Tento předmět požaduje po studentech velmi aktivní účast a dle výsledků je vidět, že je velmi vhodně zařazen do obsahu výuky.





Komentář:

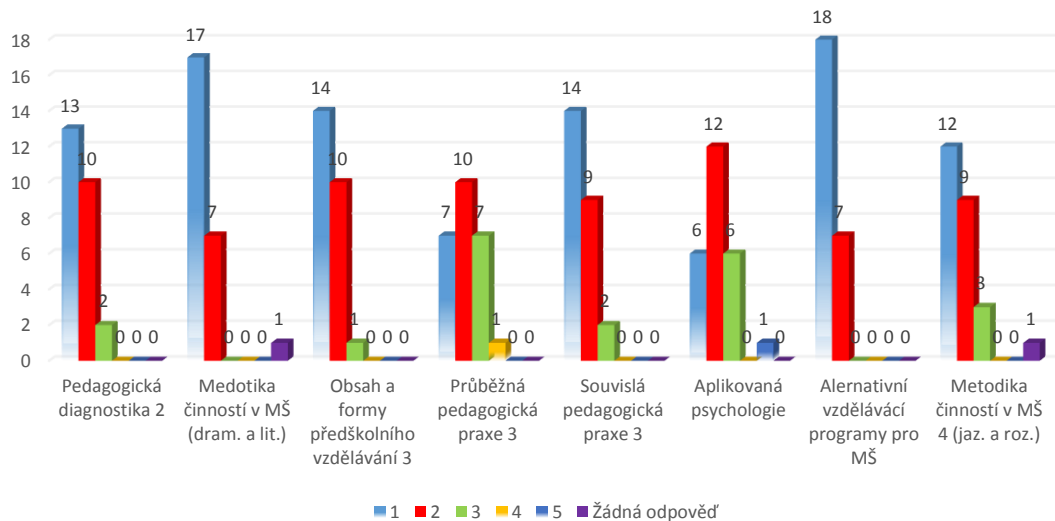
Jak je z grafů zřejmé, nejvíce oblíbené jsou předměty prakticky zaměřené. Na prvním místě je průběžná pedagogická praxe, kterou 14 z 21 studentů označilo „1“. Další tři studenti „2“. Dva studenti zvolili „3“ a dva „4“. Znamku „5“ zvolil jen jeden z respondentů. Myslím si, že tyto výsledky jsou velmi pozitivní a dokazují, že studenty jejich obor zajímá a těší je práce s dětmi.

Výborné hodnocení je vedle praktických předmětů také u předmětu naopak velice odborného, a tím je Psychopatologie. Tento předmět hodnotí 8 studentů známkou „1“ a 12 označilo „2“. Jen jeden student zvolil hodnocení „4“.

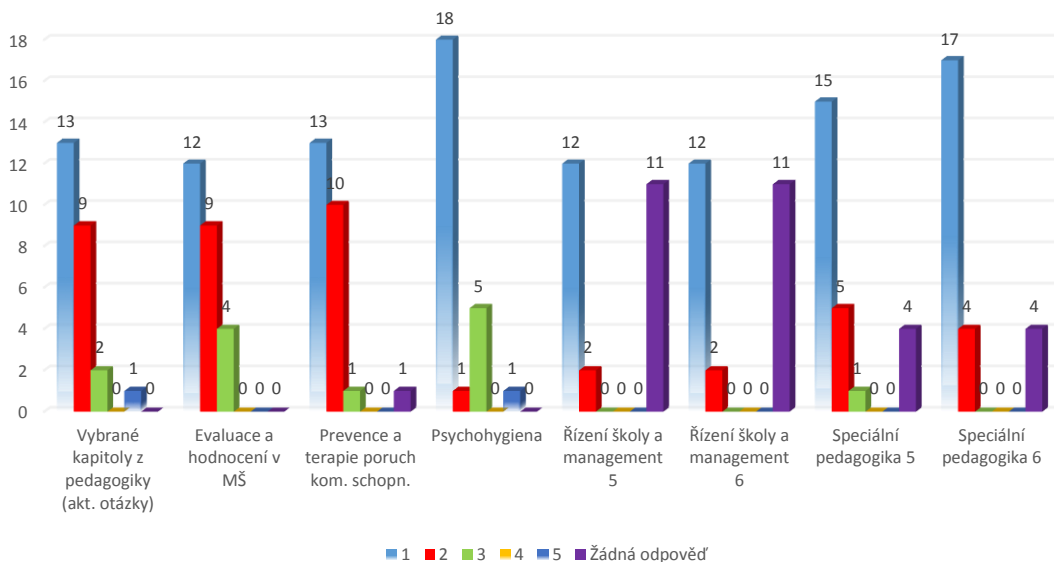
Stejně tak patří mezi velmi populární předmět mezi studenty druhého ročníku Enviromentální výchova v MŠ.

Nejméně oblíbený je mezi studenty druhého ročníku předmět Biologie dítěte. Jak vidíme, 7 z 21 respondentů hodnotí tento předmět známkou „4“ a 2 studenti dokonce zvolili známku „5“, což je v celku neuspokojivé. „Jedničkou“ pak hodnotí pouze dva respondenti, „dvojkou“ pět a zlatý střed zvolili čtyři studenti. Toto hodnocení je z mého pohledu neuspokojivé a tato skutečnost by se měla vzít v potaz.

3. ROČNÍK
9. JAK JSTE SPOKOJEN(A) S OBSAHEM UČIVA JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ V ROČNÍKU, KTERÝ PŘÁVĚ STUDUJETE?



3. ROČNÍK
9. JAK JSTE SPOKOJEN(A) S OBSAHEM UČIVA JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTŮ V ROČNÍKU, KTERÝ PŘÁVĚ STUDUJETE?



Komentář:

Jak dokazují názvy jednotlivých předmětů v grafu, třetí ročník je zaměřen již méně prakticky než ročníky předchozí. Myslím si, že studenti tohoto ročníku volili velmi dobré hodnocení pro jednotlivé předměty. Domnívám se, že je to také tím, že si prošli již všemi ročníky a mají přehled o celém studiu, tudíž mohou porovnávat, a z mého pohledu jsou i nejvíce kompetentní k hodnocení jednotlivých předmětů.

Stejně jako v předchozím ročníku je velmi dobře hodnocena praxe v mateřské škole a to jak průběžná, tak i souvislá.

Úplně nové informace přináší studentům třetího ročníku předmět alternativní vzdělávací programy pro MŠ, který je dle výsledků po studenty velice přitažlivý. 18 studentů z 25 hodnotí předmět známkou „1“. Zbývajících sedm označilo známkou „2“. Horší známky se v hodnocení předmětu neobjevily, což je vynikající.

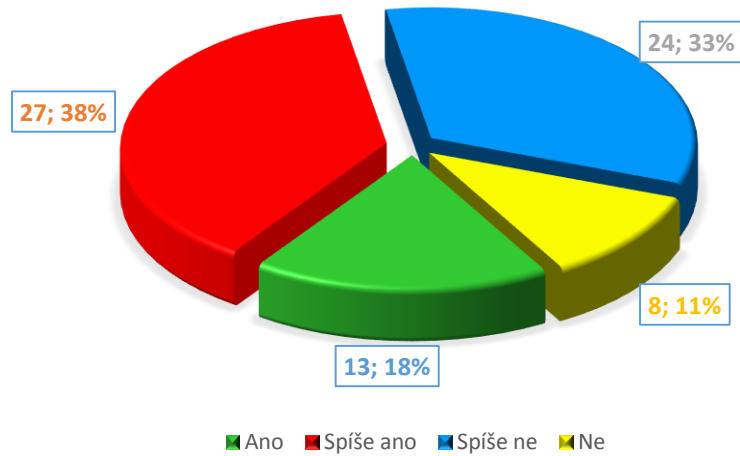
Velmi dobře je také hodnocen předmět psychohygiena, ve kterém se ale objevují již i průměrná hodnocení. Známkou „3“ hodnotí pět studentů a „4“ jeden.

Potěšující je hodnocení specializací, tj. předmětů řízení školy a management a speciální pedagogika. Speciální pedagogika 5 a speciální pedagogika 6 jsou hodnoceny pouze kladně, kdy se čtyři respondenti z 25 k hodnocení nevyjádřili, ale zbytek zvolil známkou „1“ 15/17 respondentů, „2“ 5/4 respondenti a „3“ pouze 1 respondent. Známky čtyři a pět nebyly zvoleny žádným respondentem.

Z hodnocení specializací řízení školy a management 5 a řízení školy a management 6 vyplývají stejně dobré výsledky. V obou stádiích předmětu se hodnocení shodovalo. 12 respondentů z 25 hodnotilo známkou „1“, dva označili „2“ a 11 respondentů na otázku neodpovědělo z důvodu jiné specializace. Stejně jako u speciální pedagogiky nebyla volena ani známka „4“, ani „5“, dokonce ani známkou „3“ nebylo hodnoceno.

Shrnutí: Z mého pohledu dopadly výsledky hodnocení jednotlivých předmětů velice nadprůměrně, což značí, že jsou studenti s obsahem výuky až na malé nedostatky, což je běžné vzhledem k individualitě osobnosti a různorodosti zájmu, velmi spokojeni. Jednotlivé předměty jsou tedy pro studenty zajímavé a přínosné.

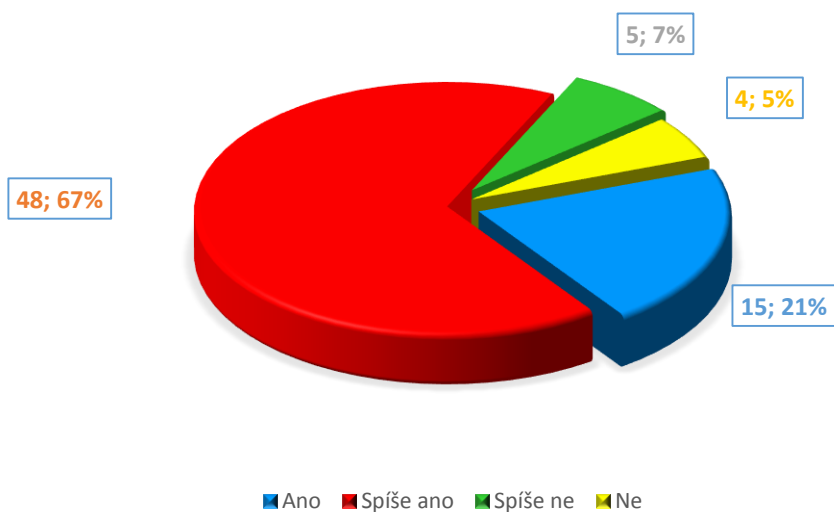
10. MYSLÍTE SI, ŽE BĚHEM VYSOŠKOLSKÉHO STUDIA ZÍSKÁVÁTE DOSTATEK PRAXE V MŠ?



Komentář:

Praxe a práce s dětmi je stěžejní částí pregraduálního vzdělávání učitelů. Je ale zvláštní, jak studenti praxi vidí. V grafu pozorujeme, že jsou hodnoty jednotlivých odpovědí v celku vyrovnané a žádná nijak zásadně nevyčnívá. Odpověď ano (18 %) a spíše ano (38 %) zvolilo o něco více respondentů než odpovědi spíše ne (33 %) a ne (11 %). Nejedná se ale o převratná číslo, a myslím, že by bylo vhodné, aby tato skutečnost nezůstala ignorována, vzhledem k důležitosti praxe v rámci tohoto oboru.

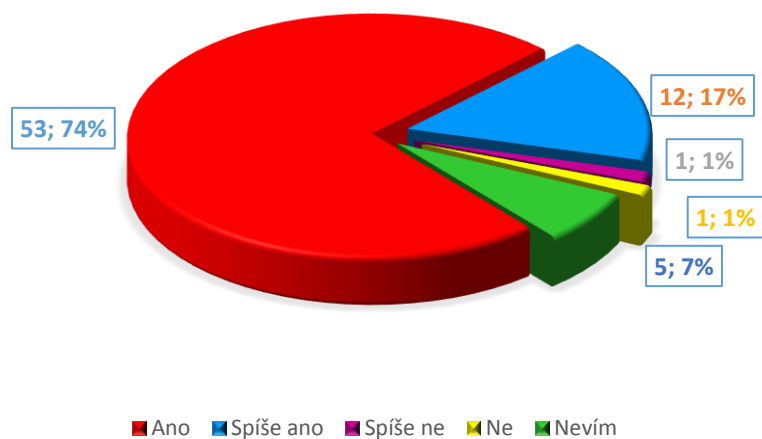
11. MYSLÍTE SI, ŽE VÁS TENTO OBOR DOSTATEČNĚ PŘIPRAVÍ NA PRÁCI UČITELKY V MŠ?



Komentář:

Jako za velmi důležité považuji přípravu na práci učitelky v mateřské škole. Myslím, že tyto výsledky jsou velmi pozitivní. 21 % studentů si myslí, že je vysoká škola na práci učitelky připraví. 67 % odpovědělo, že spíše ano, což svědčí dle mého názoru o tom, že jsou studenti z většiny přesvědčeni o kvalitách této školy a studují ji s předpokladem, že je dobrou průpravou pro jejich zaměstnání. 7 % studentů si ale myslí, že je tento obor spíše nepřipraví a 5 %, že je nepřipraví na práci učitele v mateřské škole, což může způsobovat dojem studentů, že by praxe mohlo být více a mohly by mít větší šance na přípravu, než mají doposud, čímž se vracíme k předchozí otázce, která s tímto bodem úzce souvisí. Tento pocit může způsobovat ale také u méně průbojných a sebevědomých jedinců pouze strach z nástupu do zaměstnání a samostatného vedení dětského kolektivu, jelikož doposud měli možnost využít pomoci učitelky praxe.

12. CHCETE PO UKONČENÍ PŘÍPRAVY NA POVOLÁNÍ VYKONÁVAT PRÁCI UČITELKY V MŠ?



Komentář:

Je potěšující, že po ukončení studia chce práci učitele v mateřské škole vykonávat 74 % respondentů, zvolili odpověď ano. 17 % respondentů odpovědělo spíše ano. Myslím, že ze součtu těchto odpovědí, tedy 91 % je zřejmé, že tato škola připravuje studenty, kteří chtějí práci učitele mateřské školy v budoucnu vykonávat. Pouze jeden respondent odpověděl, že práci učitele v mateřské škole vykonávat spíše nechce a jeden, že nechce. 7 % respondentů zvolilo odpověď nevím, z čehož vyplývá, že někteří studenti nemají představu o své budoucnosti ani během studia na vysoké škole.

13. UVEĎTE, PROSÍM, CO SE VÁM NA STUDIU LÍBÍ, CO OCEŇUJETE, CO BYSTE VYZDVIHLA.

Komentář:

Velmi kladně hodnotí studenti přístup pedagogů a zaměření oboru na praktické činnosti, jak vidíme v následujících výtažcích z dotazníku.

- *„Vyzdvihla bych načerpání nových poznatků a zkušeností jak pro praxi, tak pro osobní život. Vyzdvihla bych ochotu a všímavost vyučujících.“*
- *„Přístup některých pedagogů, hravou formu vyučování u některých předmětů.“*
- *„Líbí se mi hravý a přátelský úvod do studia. Na rozdíl od jiných oborů se náš obor díky soc. komunikaci a hrám hodně stmelil a fungujeme jako kolektiv.“*
- *„Máme tu skvělé profesory, některé předměty mě velice baví, mám prostor vyjádřit své myšlenky ve většině předmětů.“*
- *„Partnerský přístup učitelů, příjemná atmosféra a kolektiv, vedení k samostatnosti“*
- *„Užitečnost předmětů pro použití v praxi.“*
- *„Mnoho předmětů, ve kterých si činnosti procvičujeme prakticky, nejen teoreticky.“*

Myslím, že tyto výsledky poukazují na neobyčejnost a přínosnost oboru. Dle mého názoru tato forma výuky leckdy studenty naučí více než pouze „biflování se“ teoretických znalostí, které samozřejmě ale také nelze úplně vynechat.

Myslím, že výsledky jsou velmi uspokojivé.

14. UVEĎTE, PROSÍM, SLABINY VÁMI STUDOVANÉHO OBORU.

Komentář:

Nejčastější odpovědí na tuto otázku bylo málo praxe, což mě překvapuje, vzhledem k tomu, že se tento fakt neprojevil tak razantně v otázce č. 10, která se studenty na dostatek praxe v mateřské škole tázala. Studenti prvního ročníku nechápavě pohlížejí na dojíždění na praxi mimo České Budějovice, tedy do Třeboně a popisují praxi v této mateřské škole jako nepřínosnou a nekvalitní.

- *„Proč není praxe v ČB? Je tu hodně školek, bylo by to pro nás lepší.“*
- *„Praxe v Třeboni. Kdyby tato MŠ byla skvělá, jezdila bych kamkoli, ale skvělá rozhodně není (průměrná MŠ). Ráda bych si praxi vybrala sama.“*
- *„Dojíždění na praxi do Třeboně.“*
- *„Dojíždění na praxi (po finanční stránce)“*
- *„Nesnadné dojíždění na praxi v MŠ.“*
- *„Špatné MŠ. Přístup některých učitelek a ředitelek MŠ. Děvčata co se setkávají se školkou poprvé a chytnou špatnou školku v prvním semestru, mohou být odrazeny. Je důležité zjistit si informace o dané školce, nejlépe přímo od studentek, aby se když tak vyřadily ze seznamu praxí.“*

Několik studentů se shodlo v tom, že jsou předměty špatně rozloženy do jednotlivých ročníků. Dle studentů by bylo vhodnější zařadit předmět Obsah a formy předškolního vzdělávání již od prvního ročníku, jelikož vidí seznámení se s Rámcovým vzdělávacím plánem pro předškolní vzdělávání jako velmi důležité již v prvním ročníku před nástupem na praxi.

- *„provázanost předmětů (RVP v 1. ročníku, ne až v 2. a 3.)“*
- *„V 1. ročníku by se mi líbilo probrat RVP.“*
- *„Škoda, že nejsme seznámeni s RVP již od prváku.“*
- *„Špatné seřazení předmětů v průběhu 3 let.“*
- *„Některé předměty bych vyučovala mnohem dříve než ve třetím ročníku, a ne ve spěchu jako např. Obsah a formy předškolního vzdělávání.“*

Dále vidí studenti jako velký nedostatek to, že je ve výuce zařazeno minimum hry na hudební nástroj nebo tělesné výchovy a úplně chybí zdravotní výchova. Takto odpovídali

studenti druhých a třetích ročníků a velmi potěšující je, že díky nové akreditaci v prvním ročníku jsou tyto nedostatky již napraveny.

- *„Chybí mi kurz či přednáška o první pomoci- je to pro práci důležité.“*
- *„Určitě povinná první pomoc, do školky se opravdu hodí.“*
- *„Žádná hra na klavír/kytaru- důležité pro budoucí povolání učitelky v MŠ.“*
- *„Málo hry na hudební nástroj. (nová akreditace už má.)“*

6 Diskuze

1. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak vnímají svou pregraduální přípravu studenti prezenční formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy?

- Výzkumná otázka č. 1 – „*Jak vnímají prezenční studenti oboru Učitelství pro mateřské školy pregraduální přípravu?*“

Jak z rozhovorů, tak i z dotazníkového šetření vyplynulo, že studenti vnímají pregraduální přípravu v tomto oboru jako velmi důležitou. Že mají zájem o obor jak studenti středních pedagogických škol, tak i studenti jiného druhu středoškolského vzdělání vyplynulo i z výsledků u dotazníkové otázky č. 3, studenti tohoto oboru jsou rozděleni dle předchozího vzdělání téměř přesně na dvě poloviny. Tato skutečnost potvrzuje zájem studentů středních pedagogických škol o pregraduální vzdělávání, i přesto, že už mohou vykonávat práci pedagoga v mateřské škole, proto si myslím, že na vysokoškolské vzdělání pohlíží jako na důležité a věří, že jim doplní poznatky a zkušenosti, které během střední pedagogické školy neměli možnost získat. To, že tento obor studuje polovina studentů z jiných středních škol, ukazuje na zájem o obor, i přesto, že je pro studenty nový a musí vynaložit mnoho úsilí k naučení se látky od úplných začátků.

Velmi pozitivně vnímají studenti především komunikaci mezi pedagogy a studenty, kterou považují převážně jako respektující a partnerskou (85%) a zaměření oboru na praktické činnosti, aktivní účast v hodinách a seberealizaci.

- Výzkumná otázka č. 2 – „*Jak se mění vnímání pregraduální přípravy v závislosti na ročníku studia?*“

Dle výzkumu se mění vnímání především u studentů ve 3. ročníku studia, zejména u studentů středních pedagogických škol, kteří se vzhledem k nabídkám zaměstnání přiklání v mnoha případech ke kombinované formě studia, i když si z počátku vybrali pro své studium formu prezenční. Myslím, že to dokazuje fakt, že je prezenční studium dobře připravilo a posunulo od nástupu na vysokou školu na lepší úroveň a studenti se tak už cítí a věří si pracovat jako pedagog, čemuž se tak v předchozích ročnících mnohdy nestává.

Každý ročník má jiný obsah výuky, což ovlivňuje vnímání pregraduální přípravy. Každý ročník je pro studenty zajímavý něčím jiným a je studenty hodnocen také dle jejich zájmů, které pohled na studium ovlivňují. Nejlépe hodnocen byl druhý ročník, především proto, že je z ročníků nejvíce prakticky zaměřen. Domnívám se, že pohled také ovlivňuje to, že první ročník je pro studenty něčím novým, setkávají se s vysokou školou poprvé a mají obavy z toho, co je čeká, ve třetím ročníku ovlivňuje studenty pro změnu příprava na státní závěrečné zkoušky a psaní bakalářské práce.

2. Jak předchozí vzdělání studentů ovlivňuje následné studium oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity?

- Výzkumná otázka č. 3 – „*Jaký je rozdíl v pohledu studentů na pregraduální přípravu oboru Učitelství pro mateřské školy vzhledem k předchozímu vzdělání, předchozím zkušenostem?*“

Pohled na pregraduální přípravu se u studentů se střední pedagogickou školou a studentů s jiným předchozím vzděláním výrazně liší především v pohledu na praxi v mateřské škole. Studenti se střední pedagogickou školou mají již zkušenosti s praxí v mateřské škole, studenti jiných škol nikoli.

Rozdílná je také studijní zátěž, kdy se studenti potýkají s tím, že je každý na jiné úrovni, někdo už se s předměty setkal, pro někoho jsou úplnou novinkou a je tak pro něj těžší připravit se na zkoušku. Studenti, kteří nestudovali střední pedagogickou školu, musí věnovat více času samostudiu. Zkoordinovat výuku, aby byla přínosná pro obě skupiny studentů, musí být složité zejména také pro vysokoškolské pedagogy.

Navzdory těmto skutečnostem si ale myslím, že ve třetím ročníku se díky individuálnímu úsilí u každého jedince, díky znalostem a vědomostem, které získají kvalitní vysokoškolskou přípravou studenti, kteří nastupovali na vysokou školu bez předchozího vzdělání na střední pedagogické škole, mohou stát mnohdy lepšími pedagogy, než studenti ze střední pedagogickou školou, kteří nemají cit a takt k tomuto povolání.

ZÁVĚR

Informace uvedené v teoretické části bakalářské práce seznámily s problematikou pregraduálního vzdělávání učitelů. Jsou zde vysvětleny základní pojmy procesu vzdělávání učitelů jak u nás, tak v zahraničí, a na závěr popsány rozdíly ve vzdělávání učitelů u nás a v zahraničí.

V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumného šetření, jehož úkolem bylo zjistit, jak shledávají svou pregraduální přípravu studenti denního studia. Výzkumné šetření proběhlo formou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků, které byly rozdány studentům prezenční formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy.

Pomocí dotazníků a rozhovorů jsem zjistila, že jsou studenti ženy, až na výjimku (jeden muž) z formou studia, tedy denní, spokojeni. Více se studenti přiklánějí k praktickým předmětům, než teorii, pro jejich využití v praxi.

Myslím si, že výsledky výzkumu dopadly velmi uspokojivě a některé mě dokonce až překvapily.

Mnou očekávané odpovědi na některé otázky byly velmi odlišné od skutečnosti. Např. na otázku z dotazníkového šetření, zda jsou studenti spokojeni s počtem studujících ve třídě, či skupině odpovídali respondenti spíše kladně, což mě zarazilo, protože jsem se vždy domnívala, že nás je ve třídě mnoho a není tak výuka dostatečně v takovémto počtu efektivní. Stejně jako já tuto problematiku vidí ale pouze jedna třetina mých spolužáků. Během rozhovorů se o této problematice ale někteří komunikační partneři také zmínili.

Stejně tak jsem si myslela, že s formou studia je spokojeno méně respondentů a více by raději volilo kombinovanou formu. V této oblasti jsem se ale také zmýlila.

Ostatní výsledky výzkumu dopadly podle mého očekávání a výzkum dokázal, že pregraduální vzdělávání oboru Učitelství pro mateřské školy je z pohledu studentů na velmi dobré úrovni a studenti ho shledávají jako pro ně zajímavé a přínosné, což je potěšující.

POUŽITÉ ZDROJE

- BĚLOHRADSKÁ, J.: Pedagogicko-psychologická příprava na PF očima studentů. In *Pedagogický výzkum v ČR*. Liberec, ČAPV a PedF. TU 2000, s. 214-223
- BRDEK, Miroslav a Helena VYCHOVÁ. *Evropská vzdělávací politika: programy, principy a cíle*. Praha: ASPI, 2004, ISBN 80-863-9596-0.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.
- HAVLÍK, R. Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika* [online]. 1995, č. 2 [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3152>
- KLAPAL, V.: Pedagogická praxe- představy a skutečnost. In: *Pedagogický výzkum v ČR*. Liberec ČAPV a PedF TU 2000, s. 263-267.
- KLAPAL, V.: Pohled učitelské veřejnosti na připravenost studentů učitelských fakult UP Olomouc na pedagogickou praxi. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň, ČAPV a Ped. Fak. ZČU 1997, s. 11-15
- KOTÁSEK, Jiří a Richard RŮŽIČKA. *Pedagogika. Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol*[online]. 1996, č. 2 [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2947>
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 5. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8621-7.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Věstník MŠMT, sešit 2, ročník LXI, únor 2005

SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073677787.

SPIPKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika* [online]. 1996, č. 2 [cit. 2015-03-05]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2935>

STRAUSS, A. a J. Corbinová. *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Nakladatelství Albert, 1990. 80-858-3460-X

SYSLOVÁ, Z. *Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastního hodnocení mateřské školy.* Disertační práce. Praha: PdF UK, 2010.

SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy.* Praha: Grada, 2013, 158 s. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Psychologické aspekty v práci učitele.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-807-3689-131.

ŠIMONÍK, O.: K výběru uchazečů o studium učitelství. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* 2. díl. Praha, Ped. Fak. UK 2001, s. 72-75.

ŠTVERÁK, V. *Obecná a srovnávací pedagogika.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0003-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha. UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky pro polostrukturovaný rozhovor pro studenty Jihočeské univerzity prezenčního studia oboru Učitelství pro mateřské školy

Příloha č. 2 - Dotazník pro student prezenčního studia oboru Učitelství pro mateřské školy

**OTÁZKY PRO POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR PRO STUDENTY JIHOČESKÉ
UNIVERZITY PREZENČNÍHO STUDIA OBORU UČITELSTVÍ PRO MŠ**

1. Jak hodnotíte 1.,(2., 3.) rok na vysoké škole? Jste rád (a), že jste se rozhodl (a) studovat tento obor, tedy učitelství pro MŠ?
 - a) Proč jste si vybrala právě tento obor?
 - b) V čem je pro Vás zajímavý? Co Vám přináší nového?
2. Jak jste spokojen (a) s formou studia, kterou studujete?
 - a) Kdybyste se hlásil (a) opět na tuto školu, rozhodl (a) byste se pro formu studia stejně?
3. Jak Vám vyhovuje počet studentů ve třídě?
 - a) Myslíte si, že je výuka v takovém počtu studentů dostatečně efektivní?
 - b) Jak by podle Vás bylo možné výuku zefektivnit?
4. Jak jste spokojen (a) s obsahem výuky?
 - a) S jakými obsahy výuky jste velmi spokojen (a)?
 - b) Myslíte, že je potřeba některé obsahy výuky změnit, popř. zda některé obsahy úplně chybí nebo naopak přebývají?
 - c) Jak by bylo možná podle Vás dosáhnout zdokonalení výuky?
5. Jak jste spokojena s praxí během studia?
 - a) Myslíte si, že Vás toto studium dostatečně připraví na práci učitelky MŠ?
 - b) Chcete po ukončení přípravy na povolání vykonávat práci učitelky v MŠ?

Příloha č. 2

**DOTAZNÍK PRO STUDENTY PREZENČNÍHO STUDIA OBORU UČITELSTVÍ
PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Milí spolužáci, prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku pro účely výzkumu bakalářské práce. Údaje v dotazníku budou využity pouze k anonymnímu vyhodnocení dat.

1. **Vaše pohlaví:** žena muž

2. **Ročník, který právě studujete:** 1. ročník 2. ročník 3. ročník

3. **Vystudoval (a) jsem:**
 Střední pedagogickou školu
 Jinou střední odbornou školu
 Gymnázium
 Jiné vzdělání (uved'te jaké)

4. **Jste spokojena s formou studia? (známkujte, jako ve škole)**
Spokojen (a) 1 2 3 4 5 Nespokojen (a)
Nebo?.....

5. **Jste spokojena s počtem studentů ve třídě?**
 Ano Spíše ano Spíše ne Ne

6. Jste spokojena s počtem studentů ve skupinách?

- Ano Spíše ano Spíše ne Ne

Pokud ne, v jakých skupinách byste si představoval (a) méně studentů. Vypište:

.....

7. Jaká je komunikace vysokoškolských pedagogů se studenty?

- Komunikace převážně respektující, partnerská
- Komunikace převážně mocenská (ironie, sarkasmus, nadřazenost, shazování)
- Přibližně půl na půl

8. Jak shledáváte odbornou přípravu na povolání učitele MŠ?

Prostřednictvím níže uvedené škály, prosím, ohodnoťte, jak Vás VŠ připravuje na budoucí povolání.

Škála s 5 body znamená:

1. Úplně spokojen
2. Spokojen
3. Ani spokojen ani nespokojen
4. Nespokojen
5. Velmi nespokojen

Jak Vás VŠ připravuje z hlediska:	1	2	3	4	5
a) odbornosti k povolání (výběr předmětů)					
b) metodiky výuky					
c) praktických zručností (činnosti s dětmi)					
d) komunikace s dětmi, způsoby hodnocení					
e) řešení zátěžových situací (disciplína žáku aj.)					
f) práce s odborným materiálem (metodiky)					
g) práce s IKT (infomační a komunikační technologie)					
h) práce s pedagogickou dokumentací					
i) jiné (uveďte)					

9. Jak jste spokojena s obsahem učiva jednotlivých předmětů v ročníku, který právě studujete?

(předměty určené 3. ročníku)

spokojen (a) 1 2 3 4 5 nespokojen (a)

(známkování jako ve škole)

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| o | Pedagogická diagnostika 2 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Metodika činností v MŠ 3 (dram. a lit.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Obsah a formy předškolního vzdělávání 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Průběžná pedagogická praxe 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Souvislá pedagogická praxe 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Aplikovaná psychologie | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Alternativní vzdělávací programy pro MŠ | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Metodika činností v MŠ 4 (jaz. a roz.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| o | Vybrané kapitoly z pedagogiky (akt. otázky) 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |

<input type="radio"/>	Evaluace a hodnocení v MŠ	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	Prevence a terapie poruch kom. schopn.	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	Psychohygiena	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	Řízení školy a management 5	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	Řízení školy a management 6	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	Speciální pedagogika 5	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	Speciální pedagogika 6	1	2	3	4	5

10. Myslíte si, že během vysokoškolského studia získáváte dostatek praxe v MŠ?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

11. Myslíte si, že vás tento obor dostatečně připraví na práci učitelky v MŠ?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne

12. Chcete po ukončení přípravy na povolání vykonávat práci učitelky v MŠ?

Ano Spíše ano Spíše ne Ne Nevím

13. Uveďte, prosím, co se vám na studiu líbí, co oceňujete, co byste vyzdvihla.

14. Uveďte, prosím, slabiny vámi studovaného oboru.