



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 studenta kombinovaného studia

Vypracovala: Zuzana Holá
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 jejich 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 15. 3. 2015

Zuzana Holá

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Miluše Vítěčkové Ph.D. za věcné připomínky a pomoc během zpracovávání mé bakalářské práce.

ABSTRAKT

Hlavním cílem bakalářské práce je zjistit pohled na vysokoškolskou přípravu v rámci oboru Učitelství pro MŠ, a to pohled studenta kombinované formy vysokoškolského studia. V práci je vymezen pojem profesní rozvoj, stručně je představena historie profese pedagoga mateřské školy. Dále je zde popsána strategie vzdělávání pedagogů mateřských škol v prostředí současné České republiky a srovnána se situací v zahraničí. V teoretické části jsou také specifikovány osobnostní i profesní požadavky na pedagoga mateřských škol. Praktická část přináší výsledky kvantitativního dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit motivy pro volbu vysokoškolského studia. Řeší také názory studentů kombinované formy studia na úroveň a efektivitu studia a na využitelnost získaných poznatků v praxi pedagoga mateřské školy.

KLÍČOVÁ SLOVA

Pedagog mateřské školy, profesní rozvoj, osobnost učitele, vzdělávání pedagogů, kvalifikace učitelů, kombinovaná forma studia, vysokoškolské studium, motivy ke studiu

ABSTRACT

The main aim of the bachelor thesis is to find out the point of view on educated preparation of kindergarten teachers from the point of view of a student who studies combined form. The notion of professional development is defined and the history of teacher's profession is briefly introduced. Then the strategy for teacher education is described and compared with a situation in foreign countries.

The personal and professional requests about kindergarten teachers are specified in the theoretical part.

The practical part brings the results from the quantitative research. Its aim was to discover the motives for a choice of university studies. It deals with notions of combined study students on the level and efficiency of study and usability of acquired information in a practical world.

KEYWORDS

Kindergarten's teacher, a professional development, teacher's personality, education of teachers, qualification of teachers, a combined study, university study, themes for study

OBSAH

OBSAH	6
ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Proměna profese pedagoga MŠ v čase.....	9
1.1 Stručný vývoj profese pedagoga MŠ.....	9
1.2 Profesní rozvoj dříve a dnes.....	11
1.3 Současné pojetí profese pedagoga MŠ.....	13
2 Předpoklady pro vykonávání profese pedagoga MŠ	15
2.1 Osobnost učitele	15
2.2 Negativa a pozitiva profese pedagoga MŠ s aspektem na náročnost	18
3 Vzdělávání pedagogů MŠ.....	21
3.1 Studium učitelství pro MŠ v zahraničí, kvalifikace učitelů	21
3.2 Studium učitelství pro MŠ v České republice, vzhled do legislativy.....	24
4 Vysokoškolské studium – učitelství pro MŠ.....	26
4.2 Volba vysoké školy, formy studia.....	28
4.3 Průběh studia, podmínky a úroveň.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
5 Kvantitativní výzkum.....	32
5.1 Výzkumný problém, otázky a cíl	33
5.2 Dotazník	35
5.2.1 Vymezení vzorku respondentů, sběr dat	36
6 Analytická část: výsledky dotazníku	37
7 Diskuse.....	54
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	61
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	62
PŘÍLOHA A	
PŘÍLOHA B	

ÚVOD

Tématem předkládané bakalářské je „Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro mateřské školy (dále MŠ) z pohledu studenta kombinovaného studia“. Tuto bakalářskou práci jsem si zvolila proto, že řešená problematika je pro mne osobním tématem. Sama jsem studentem formy kombinovaného studia, jež v současnosti prostupuje oblastí mého profesního i soukromého života. Důvody studia, účelovost a efektivita jsou pro studenta velmi důležité, neboť ten škole obětuje mnoho času a studium je pro něho celkově velmi zatěžující. Pro srovnání - studenti denního studia bývají často finančně podporováni rodiči, profesi ještě nevykonávají, soukromý život bývá, až na výjimky, zpravidla bez závazků. Kombinovanou formu studia volí ti, kteří již většinou vykonávají profesi, na kterou si teprve doplňují vzdělání, čili pracují, mívají rodiny, celkově tedy disponují menší dotací času. Pro některé ze studentů kombinované formy studia může být důvodem ke studiu například potřeba „udržet“ si své zaměstnání, u jiného se jedná o vlastní vnitřní potřebu dále se vzdělávat a osvojit si novinky v dané profesní oblasti apod. U každého může být motivace ke studiu odlišná.

Oblast předškolního vzdělávání prošla v České republice celou řadou významných změn, které kladou na vzdělávání pedagogů v předškolním školství vysoké nároky. To přináší také větší nápor na vysoké školství.

Hlavní cíl mé bakalářské práce je zjistit pohled na vysokoškolskou přípravu v rámci oboru Učitelství pro MŠ, a to pohled studenta kombinované formy vysokoškolského studia.

V teoretické části jsem si stanovila dílčí tyto cíle:

POMOCÍ LITERÁRNÍ REŠERŠE

- krátce porovnat profesi z hlediska toku času a definovat současný význam slova profesní rozvoj;
- vymezit dispozice pro vykonávání profese pedagoga MŠ;
- popsat legislativní rámec současného vzdělávání pedagogů MŠ v zahraničí a u nás;

- analyzovat předpoklady jedince ke studiu, jeho motivy k volbě VŠ a formě studia;
- zamyslet se nad průběhem, podmínkami a úrovní studia řešeného oboru.

Praktická část se formou dotazování v rámci kvantitativního výzkumného šetření snaží získat z odpovědí zúčastněných respondentů maximum informací, vztahujících se k hlavnímu zkoumanému tématu. Respondenty jsou studenti posledního ročníku kombinované formy studia oboru Učitelství pro MŠ Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích – bakalářský program. Dotazníkové šetření je zaměřeno na zjištění motivů studentů pro zahájení studia zvoleného oboru, dále na efektivitu a úroveň studia z hlediska těchto studentů. Snažila jsem se využít zejména fakt, že studenti kombinovaného studia již většinou pracují jako učitelky v MŠ a mohou tedy účinně zhodnotit přínos studia. Zrealizovaným výzkumem bych velmi ráda poukázala na význam vysokoškolského vzdělání pro předškolní pedagogy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Proměna profese pedagoga MŠ v čase

Abychom porozuměli současné situaci v oblasti vzdělávání pedagogů MŠ, je žádoucí nahlédnout do minulosti a získat přehled o kontinuitě problematiky.

1.1 Stručný vývoj profese pedagoga MŠ

Předškolní výchova má své významné funkce. Přesto je institucionální předškolní výchova nejmladším článkem školské soustavy. Mišurcová (1980) uvádí, že se instituce pro předškolní věk začaly zřizovat u nás, jakožto i v mnoha evropských zemích, v první polovině 19. století. Důvodem pro jejich vznik byla průmyslová revoluce. Zřizování těchto institucí mělo sociální podtext, protože ženám-matkám útulky umožňovaly pracovat a nejmenším dětem poskytovaly základní zaopatření. Vznikaly tak útulny, útulky, dětince, dětské školy a dětské zahrádky, které byly určeny pro děti od dvou do tří let. O ně se staraly zkušené ženy splňující dobová kritéria občanské bezúhonnosti, ovšem chybělo jim odborné vzdělání.

„Dne 1. března 1832 byly otevřeny dvě první opatrovny u příležitosti jubilea čtyřicetiletého panování císaře Františka I. Opatrovna v Karlině zahájila svou činnost ihned, opatrovna Na Hrádku 8. října 1832 po ukončení stavebních úprav v nově adaptované budově, v jejímž 1. patře byla triviální škola pro 600 dětí a přízemí bylo vyhrazeno opatrovně pro 300 dětí.“ (Mišurcová, 1980, s. 467)

Obsah a metody výchovné práce v opatrovně byly rámcově určeny příručkou, kterou rozpracoval první učitel a správce hrádecké opatrovny J. V. Svoboda. Opatrovna Na Hrádku byla soukromým ústavem. Vedle svého hlavního úkolu — péče a výchovy nejmenších — plnila i úkoly další. Měla se stát vzorem, podle něhož budou zřizovány další české opatrovny, a zároveň místem, kde se kandidáti učitelství budou soustavně připravovat na práci s nejmenšími. Vzhledem k tomuto závažnému poslání byla věnována výběru učitele pro nově zakládanou instituci velká pozornost. Volba padla na J. V. Svobodu. Jeho koncepce předškolní výchovy daleko přesáhla oficiální program opatroven. Od tohoto okamžiku můžeme předškolní pedagogiku vnímat jako

profesionální záležitost s odborným pojetím. Svoboda rovněž zavedl pojem „školka“, protože název opatrovna již nevystihoval skutečnost, že nešlo jen o opatrování dětí, ale o počátky školního vyučování.

Svobodův přístup ovlivnil Amerlingův „Návrh pro národní školy“ z roku 1848, který poprvé zařadil mateřské školy pro malé děti od 2 let do struktury výchovně vzdělávacích institucí. Prvním krokem k uznání mateřských škol jako institucí se ovšem stal až Říšský zákon o obecném školství z roku 1869. Umožňoval, aby při obecných školách vznikly školy pro opatrování, vychovávání a vyučování dětí školou nepovinných. (Spilková et al., 2004)

Od roku 1872 se profesní příprava učitelek mateřských škol uskutečňovala prostřednictvím jednoročních kurzů v ženských učitelských ústavech, a to na popud ministerstva kultu a vyučování. Mezi lety 1914 a 1945 byly tyto kurzy dvouleté. V roce 1934 byl pojem pěstounka nahrazen termínem učitelka mateřské školy.

V předválečném období učitelky MŠ usilovaly o vysokoškolské vzdělání. Jejich návrh byl však odložen a to otevíralo cestu snaze svépomocně organizovat sebevzdělávací aktivity. Uskutečnilo se tak několik vysokoškolských kurzů v Praze, Brně a v Plzni. V roce 1933 založily učitelky MŠ v Pštrosově ulici v Praze Studovnu učitelek mateřských škol, která spolupracovala s renomovanými odborníky. Veškerá činnost učitelek však byla přerušena začátkem 2. světové války.

Mišurcová (et al., 1987) připomíná představitelku předškolní pedagogiky Marii Bartuškovou (1900 – 1978). Ta věnovala své celoživotní úsilí mateřské škole a razila myšlenku, že nejmocnějším faktorem při výchově dítěte předškolního věku je osobnost učitelky. Podle Bartuškové jsou nejdůležitějšími předpoklady pro úspěšnou pedagogickou práci učitelky MŠ její „*povahové a morální vlastnosti, inteligence, dobrotu srdce, způsob jednání s dětmi a láska k nim*“ (Mišurcová et al., 1987, s. 92). Bartušková na Manifestačním sjezdu Československého učitelstva v Praze 1945 požadovala vysokoškolské vzdělání pro učitele MŠ. Požadavek zdůvodňovala nutností, aby se věnovala „*největší péče dítěti ve věkovém období vývojově nejdůležitějším.*“

Zákonem ze dne 9. dubna 1946 se zřizují pedagogické fakulty, na kterých bylo učitelkám MŠ umožněno vysokoškolské vzdělání (epravo, 1946).

Jak udává Spilková (2004), denní studium mělo čtyři semestry, ovšem později se krátilo na pouhé dvousemestrové studium, které neodpovídalo široké poptávce po

učitelkách MŠ. V roce 1950 se příprava učitelek vrací zpět na úroveň odborné střední školy v podobě čtyřletého pedagogického gymnázia. V roce 1958 se tato specializovaná gymnázia přetransformovala na střední pedagogické školy pro přípravu učitelek MŠ. Tříleté studium teorie bylo zakončeno roční praxí pod vedením zkušené učitelky a získáním potřebné kvalifikace (aprobace). Od roku 1960 se zavedly maturitní zkoušky a praxe se integrovala přímo do čtyřletého studia. Tento způsob získávání potřebné kvalifikace přetrval až do poloviny devadesátých let.

Je důležité upozornit na fakt, že v roce 1960 zařadil školský zákon mezi předškolní zařízení, jakožto součást jednotné školské soustavy jesle, mateřské školy, společná zařízení jeslí a mateřských škol a dětské útulky. Změna přišla právě v roce 1991, kdy předškolními zařízeními zůstávají pouze MŠ pro děti ve věku od tří do šesti let (Syslová et al., 2014).

1.2 Profesní rozvoj dříve a dnes

Pro vhled do problému je nutné vymezit základní pojmy.

Rozvoj - *postupné mohutnění, zesilování, rozšiřování, zpravidla zdokonalováním něčeho; rozvíjení, vývoj, rozmach* (ssj.ujc., 2011)

Profese – *základní obor, druh pracovní činnosti vykonávané jako zaměstnání, povolání.* (Petráčková et al., 2001, s. 621)

Kariéra – *úspěšný postup v zaměstnání, v určité činnosti, vzestupná, úspěšná životní dráha vůbec; dělat k-u rychle postupovat v hodnostech, postavení apod.* (Tamtéž, s. 374)

„Kariérní, profesní rozvoj představuje specifickou personální činnost, která si dává za cíl spojit a optimalizovat znalosti, dovednosti a schopnosti každého pracovníka s pozicí, na které se může vzhledem ke svým kvalitám realizovat a podávat optimální pracovní výkon.“ (Koubek, 2007, s. 101)

Kariérní, profesní rozvoj může být tedy obecně vnímán jako vertikální posun v hierarchii profese. Při aplikaci tohoto pojetí do školství můžeme tento typ kariéry vysledovat například v ose: asistent učitele, učitel, zástupce ředitele, ředitel, inspektor. Kariéra vertikálního typu je tedy spojována s postupem na vyšší pozici a bývá podvědomě přiřazována mocenským ambicím či s pojmem kariérismus. Naproti tomu

horizontální (někdy též lineární) pojetí kariéry je založeno na dlouhodobém a trvalém rozvoji profesních kompetencí. Nemusí docházet ke změně funkce ani typu činnosti. Často je takováto kariéra spojována s kvalitnějším a odbornějším výkonem práce, se specializací, metodologickým růstem.

Úspěšnost a pocit úspěchu jsou obecně závislé „na hledání a nalézání správných odpovědí na otázky: *Co budeme dělat, proč to budeme dělat, za jakých podmínek (materiálních, personálních, psychohygienických, organizačních, finančních apod.) to budeme dělat, jak a jakým způsobem dosáhneme cílů, jak zjistíme, že jsme jich dosáhli nebo nedosáhli, a jaké závěry z tohoto zjištění vyplývají pro další práci.*“ (Bečvářová, 2003, s. 47)

Úspěšnost je významným determinantem profesního růstu. Je růst měřitelný? Jak poznáme, že profesně rosteme?

Plamínek (2013, s. 16) se domnívá, že „*pokud skutečnost odpovídá očekávání, můžeme mluvit o úspěchu*“. S touto definicí souhlasím. Ovšem úspěch může být subjektivním pocitem. Zrovna tak může být subjektivním pocitem vnímání vlastního profesního růstu. Není totiž jasné, zda konkrétní člověk touží po **úspěchu vnitřním**, reprezentovaném především osobní spokojeností, nebo po **úspěchu vnějším**, spojeném s potřebou uznání ostatních. V prvním případě můžeme mluvit o úspěchu soukromém, ve druhém o úspěchu veřejném. Pokud jde subjektu o komplexní pocit úspěchu, je důležitá jak *sebereflexe*, tak *reflexe okolí* a snaha o objektivní vnímání sebe sama v klíčových kontextech.

Vlivy na profesní rozvoj jsem rozčlenila na tři základní oblasti, které se ovšem navzájem doplňují a všechny jsou významné:

- řízené vzdělávání (soukromé či institucionální sebevzdělávání)
- přístupující zkušenosti, dovednosti a schopnosti (osobnostní faktory)
- přístupující kontextové faktory (systém školství, prostředí školy, prostředí rodiny – soukromí).

Profesní rozvoj je rovněž v jistém smyslu závislý na době, v níž se zaměstnanec rozvíjí. *Vnitřní úspěch* lze samozřejmě zažít v jakékoliv době, je funkční napříč časovými etapám nezávislých na politice, prostředí či soukromí. Jiné je to s *úspěchem vnějším*. Uznání ostatních má pokaždé jiná měřítko, protože je ovlivňováno hodnotovými škálami podléhajícími aktuálními společenskými trendy.

Vašutová (2004, s. 12) výstižně uvádí: „V historizujícím pohledu se kombinují faktory sociální prestiže, sociální důležitosti a nepostradatelnosti a v neposlední řadě se tu objevuje prvek úcty před neznámým věděním, který nacházíme i v lidové morálce.“

Sociální prestiž a uznání profese nebývá opřena o peněžní zisky, ani o trávení volného času. Znamená to vážnost, které se lidé určitého společenského postavení nebo profese těší. Společnost se v čase mění a dochází tím také k posunu v náhledu na učitelskou profesi. V době před revolučním rokem 1989 byl učitel především zástupcem státu, bylo mu „doporučováno“, co se smí říkat, standardně používal šablonovité metody a učební materiály, veškerá jednání a názorové interpretace musely být v souladu s politickými cíli státu. Bělinová (1980) například představuje osobnost učitelky mateřské školy tak, že „disponuje mravní a ideovou vyspělostí“ a jejím „prvořadým úkolem je aktivní a angažovaná účast na životě socialistické společnosti a její ideové úrovni a zaměření.“ (Bělinová et al., 1980, s. 335).

Dnes je škola prostředím, které „akceptuje svobodu jednání a rozhodování dětí na jedné straně, na straně druhé potvrzuje i svobodu učitele ve volbě pedagogických strategií.“ (Vašutová, 2004, s. 16) Podle Vašutové (2004) je svoboda učitele ztotožněna s celospolečenským prospěchem.

Je možné shrnout, že jak pro vnitřní pocit úspěchu, tak pro vnější pocit úspěchu, je vysokoškolské studium pro učitele MŠ žádoucí.

1.3 Současné pojetí profese pedagoga MŠ

„Od přelomové události v roce 1989 byli učitelé sledováni a zkoumáni optikou odborníků, politiků, médií i veřejnosti. (...) Byly identifikovány důležité proměny profese učitele vzniklé v důsledku změn společenského a vzdělávacího kontextu.“ (Vašutová et al., 2008, s. 29)

Učitelská profese byla vždy chápána jako společenské poslání. Důvodem je fakt, že pedagogové mají zodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí. Je však důležité v současnosti přijmout nadstavbový článek celé věci, a to je možnost svobodné argumentace a věcné obhajoby svých požadavků bez ohledu na „tradičnosti poslání“. To umožňuje proměna společnosti.

Kurikulární proměna zase přináší školám větší svobodu, volnost a spokojenost, ale zároveň klade na pedagogy mnoho nových a náročných požadavků (např. navýšení počtu dětí až na 28 dětí ve třídě, přičemž RVP PV byl koncipován na 20 zapsaných dětí v jedné třídě (Bečvářová, 2010).

Merlin a Gillernová (2010) se také domnívají, že role učitele se posouvá do nových souvislostí souběžně s vývojem společnosti. Snižuje se důraz kladený na pouhou výuku. To se týká i předškolního vzdělávání. *„Učitel se stává tím, kdo napomáhá socializaci dítěte v současné společnosti, spíše než jen garantem základního penza vědomostí, kde je relativně dobře zastupitelný současnými informačními zdroji.“* (Merlin a Gillernová, 2010, s. 40)

Vašutová (2004) tvrdí, že výkony a zodpovědnost učitelů jsou vždy posuzovány ve vztahu k výchově a vzdělávání, a to především k jejich výsledkům, méně však k jejich procesům. Uznává však, že učitelství vyžaduje interdisciplinární znalosti, neboť v raném dětství se nejvíce ovlivňuje žáků budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst.

Havlík a Koťa (2007) uvádějí, že *„status, role a prestiž této intelektualizované profese jsou odvozeny z významu socializace, které je podrobován každý lidský jedinec. Jejich váha je odvozována i od nároků a požadavků na tuto socializaci ze strany společnosti a v neposlední řadě od institucionálních forem, vytvořených v průběhu historie za účelem výchovy a vzdělávání velkého počtu lidí.“* (Havlík a Koťa, 2007, s. 151)

Současná profese pedagoga MŠ by měla být koncipována tak, aby učitelé byli skutečnými odborníky na výchovu a vzdělávání a byli schopni se účinně vyrovnat se stoupajícími nároky na pracovní výkon v měnících se podmínkách vzdělávacího systému.

2 Předpoklady pro vykonávání profese pedagoga MŠ

Předpoklady pro výkon profese pedagoga MŠ jsou východiskem pro schopnost získávání určitých specifických dovedností.

Kyriacou (2008, s. 17) definuje dovednosti učitele následujícím souborem charakteristických rysů:

- *„jsou zaměřeny na dosažení určitého cíle,*
- *berou ohled na konkrétní prostředí (kontext),*
- *vyžadují přesnost provedení a citlivé přizpůsobení,*
- *jejich provádění probíhá hladce,*
- *získávají se výcvikem a praktickým působením.“*

Mertin a Gillernová (2010, s. 29) vidí profesní dovednosti učitelky MŠ takto:

- *„sociálně-psychologické dovednosti,*
- *metodické dovednosti,*
- *oborové dovednosti,*
- *diagnostické dovednosti.“*

Problémem při identifikaci seznamu základních předpokladů je skutečnost, že je možné sem zahrnout celé spektrum od velmi obecných dispozic (např. povahové vlastnosti) až k velmi konkrétním požadavkům (vzdělání). Mezi stěžejní podmínky pro naplnění všech významových obsahů pojmu pedagog MŠ považují složky osobnosti.

2.1 Osobnost učitele

Termínem osobnost zpravidla vyjadřujeme dva podstatné momenty – *„souhrn, ucelenost, uspořádání psychických jevů v určitém člověku a vedle toho jeho odlišnost, jedinečnost.“* (Gillernová a Buriánek, 2001, s. 39)

Vykonávat pedagogickou profesi znamená plnit určitou společenskou roli. O tom, jakým způsobem má být tato role plněna, mají představu učitelé samotní, rodiče, děti, školský management i široká veřejnost. Všichni si vytvářejí určitý ideál pedagogické osobnosti.

V odborné literatuře (např. Čáp, 2001; Holeček, 2014) jsou na osobnost učitele obvykle kladeny především následující požadavky:

1. Učitel musí **vychovávat**, tj. formovat osobnost svěřených žáků (jejich charakter, vůli, postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti, temperament); k tomu musí umět **psychologicky myslet a jednat**.

2. Učitel musí **vyučovat, vzdělávat**, tj. určovat klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků; k tomu musí znát svůj **obor** (kvalifikace) a umět znalosti **předat** (didaktika, pedagogické nadání).

Učitelská činnost je mnohostranná, široká a tvůrčí. Je často označována jako syntetická (Kohout, 2010). Tato „syntéza“ se utváří léta a nikoli jen studiem vysoké školy. Postupujícími zkušenostmi si pedagog vytváří svůj osobitý pedagogický systém, styl.

Typologií osobnosti učitele se zabývá nauka zvaná **pedeutologie** (Kohoutek, 2009). Typologie samozřejmě souvisí s *motivací* v učitelském povolání.

Bělinová (1980) uvádí, že typy učitelek MŠ lze dělit podle toho, které didaktické postupy volí a jak je uplatňuje. Podle těchto kritérií je rozděluje na *typ vědecko-systematický*, který má své postupy předem promyšlené, *typ umělecký*, který méně plánuje a spíše improvizuje a *typ praktický*, který se zaměřuje především na organizaci vlastní práce a její průběh. Jakkoliv je toto členění podle data vydání zastaralé, můžeme v něm najít jisté paralely se současnými styly učení, protože vytváření systémů může být, v jistých ohledech, nadčasové. Souvisí to totiž s *povahovými rysy* jednotlivých osobností.

Různí autoři uvádějí různé typy učitelů. Dělení je uskutečňováno pomocí rozličných hledisek a kritérií. Např. z hlediska převládající zaměřenosti k učitelské práci dělíme pedagogy na dva základní typy (Caselmannova¹ typologie): *logotrop* – zaměřuje se na svůj obor a *paidotrop* – orientuje se spíše na žáky (Holeček, 2014). V prostředí MŠ je toto dělení méně vhodné, ačkoliv i v MŠ můžeme najít odborníky, kteří dokáží pro svůj oborový zájem naklonit i malé děti. Lépe aplikovatelná typologie je např. od českého pedagoga J. Režného (in Kohout, 2010), který diferencoval učitele na typ

¹ Christian Caselmann - švýcarský psycholog, s teorií přišel ve 40. letech minulého století

psychologický (zájem o povahu žáků), *didaktický* (zájem o metodické otázky vzdělávání) a *taktický* (rozvíjení taktiky jednání s žáky).

Podle Holouškové (1999, s. 171, in Kohout, 2010) patří k profesionální kvalifikaci učitele diagnostické schopnosti a dovednosti, didaktické schopnosti, schopnost neustále rozšiřovat obzor svých vědomostí, schopnost pronikat do vnitřního světa žáka (empatie), konstruktivní schopnost, výrazové schopnosti (jasně formulovat), organizační schopnosti, schopnost získat autoritu a komunikační schopnosti.

Tím se dostáváme do oblasti **psychologie osobnosti**, která umožňuje klasifikovat učitele v jeho *charakterově-volních vlastnostech, seberegulačních vlastnostech, dynamických vlastnostech, výkonových vlastnostech a speciálních schopnostech*.

Pedagogičtí a psychologičtí odborníci (např. Průcha, Čáp, Vašutová, Holeček) tyto vlastnosti, dovednosti a schopnosti definují v podobném duchu. Uvádějí, že učitel se dá charakterizovat těmito základními složkami osobnosti: emoční inteligence, schopnost empatie, organizační schopnosti, psychodidaktické myšlení, soubor požadavků pro osobní rozvoj (vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty), pohotovost, pedagogický optimismus a takt, schopnost sebereflexe a seberegulace na základě autodiagnostiky, charakter (morálka) a svědomí, speciální schopnosti pozorovatele, kreativita a představitivost, originalita, verbální schopnosti, psychická vyrovnanost - odolnost vůči stresorům, přirozenost (autenticita), objektivita a smysl pro spravedlnost, sebedůvěra, vřelost, vnitřní motivovanost k profesi.

Publikace Školství pod lupou 2010 (ÚIV, 2011, s. 7) uvádí výstižný výrok, který lze považovat za platnou definici shrnující předchozí informace:

„Profesní profil učitele se skládá z odborných kompetencí (komunikačních, motivačních, prezentačních, diagnostických a organizačních) a osobnostních předpokladů (např. morálního profilu, pedagogického taktu, pozitivního vztahu k vychovávaným žákům apod.). K činnostem učitele patří plánování, organizace, realizace a vyhodnocování výchovně-vzdělávacího procesu.“

Charakteristiky osobností hrají v případě pedagogů velkou roli. Domnívám se, že učitelce MŠ nestačí jen umět dobře zpívat, malovat a cvičit, nestačí metodicky zvládnout jednotlivé „výchovy“, dokonce ani nestačí dobře znát vývojové a pedagogicko-psychologické zvláštnosti dětí předškolního věku. K tomu, aby uspěla při

práci s dětmi ve prospěch jejich rozvoje i své profesní a osobní spokojenosti, je právě nutný soubor vlastností a schopností, které se dají nazvat vrozeným pedagogickým talentem.

2.2 Negativa a pozitiva profese pedagoga MŠ s aspektem na náročnost

Škola a učitelé jsou permanentně monitorováni, posuzováni a podrobováni kritice, ať již žáky, rodiči, veřejností či přímo školní inspekcí. Některé odhalené problémy jsou dokonce aktuálně medializovány. Je potřeba, aby s tímto faktem pedagog počítal a vyrovnal se s ním. Dítě, zvláště malé dítě, je logicky hájeným a velmi citlivým objektem. Společnost správně chápe roli dítěte jako investici pro budoucí život a sleduje pedagogické postupy jako pod mikroskopem, protože se jí způsob – a hlavně výsledky – výchovy přímo týkají.

Práce pedagoga MŠ je tedy viditelná, často hodnocená, společnost je vůči profesi ve své podstatě velmi náročná. Náročnost je oprávněná, protože jde o státní zaměstnání, čili o veřejnou službu. Bohužel, nároky společnosti však často nejsou slučitelné s podmínkami, jejichž garantem je stát.

Havlík a Koťa (2007) jmenují klíčové problémy učitelství jako: výši učitelských platů, feminizaci školství, odchody učitelů z resortu, odklon od učitelské dráhy a nástup do jiných profesí u převážné části absolventů pedagogických fakult a stárnutí učitelských sborů. Některé ze jmenovaných problémů mají své příčiny právě v profesní náročnosti a nízké motivovanosti.

Vašutová (2004, s. 43 - 53) podchytila několik oblastí problémů učitelské profese:

- *materiální problémy* (nízké platy)
- *vztahové problémy* (mezi kolegy, s rodiči, s nadřízenými)
- *pedagogické problémy* (podmínky výkonu profese, tj. permanentní změny obsahu vyučování, vysoké počty žáků ve třídách, nekoncepčnost, problém kvalifikovanosti učitelů).

„Důsledkem existujících problémů je všudypřítomný stres, a to ve škole jako pracovním prostředí, ve vyučování, ve vlastní rodině, v osobním životě.“ (Vašutová, 2004, s. 43)

Stres patří mezi zátěžové situace a rizikové faktory učitelské profese. Stres je pedagogy přijímán s vědomím, že je neoddělitelnou součástí profese. Jde o průvodní jev, který, podle Blažkové (2003, in Vašutová, 2004), vzniká v důsledku časového tlaku, vysokých nároků v oblasti jednání a je spojený s rizikem ohrožení zdraví jiných osob (žáků). Důsledkem bývá snížená pozornost a koncentrace, ztráta motivace, deprese a podrážděnost s dopadem na celkový zdravotní stav.

Pokud stres působí na organismus dlouhodobě, vyvolává stav vyhasínání neboli **syndrom vyhoření** (burnout efekt). Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 32) ho charakterizují takto: *„Burnout efekt – vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci atd.“*

Zelinová (1998, in Vašutová, 2004) se syndromem vyhoření zabývá šířeji a definuje ho jako duševní stav objevující se u lidí, kteří pracují s jinými lidmi. Jmenuje řadu symptomů: citová, tělesná a duševní únava, pocity bezmoci a beznaděje, nechůť do práce, absence radosti ze života.

Efekt vyhasínání Průcha (1997) vidí jako důsledek stresových tlaků, který vrcholí nárůstem konzervativních postojů a nástupem rezignace. Naopak příčinu stresu vidí v *nadměrné psychické zátěži*.

Dalším z rizik pedagogické profese obecně je **profesní deformace**, která přichází, jestliže *„nastává silná identita s profesí“* (Vašutová, 2004, s. 47). Typickým příznakem profesní deformace je přenášení vlastní profesní role do civilního života. Snadno se pak stává, že učitel své okolí napomíná, poučuje, kontroluje a trestá. Může se však vyskytnout i v pozitivní formě, totiž jako schopnost organizovat, obětavě pomáhat, projevovat zájem o druhé, mít smysl pro pořádek apod.

Bez ohledu na syndrom vyhoření či profesní deformaci má učitelství ještě obecné vleklé problémy, které mohou působit jako vyhasínání v „průchovském“ pojetí. Jedná se však o profesní setrvačnost v pedagogické práci (tzv. **profesní slepotu**), nízké stagující sebevědomí učitelů a plíživý konzervatismus spojený s pohodlností a absencí vnitřní motivace.

Učitelská profese má však i své výrazné pozitivní aspekty. Učitel se podílí na rozvoji budoucí generace lidí, pomáhá utvářet jejich hodnotový systém, učí je sociálnímu chování a v neposlední řadě je vzdělává, čili pomáhá jim objevovat zákonitosti lidského žití. Navíc učitelství se může stát koníčkem, může se propojit s mimoškolními aktivitami a učitele může uspokojovat vlastní angažovanost a vnitřní prožitek. Role pedagoga je důležitá, nese poselství. Je třeba si uvědomit, že učitel má dítě polovinu dne, stejně jako rodič. To je ohromná zodpovědnost a také velká časová dotace (prostor) pro promyšlené a systematické ovlivňování či přímo formování svěřených dětských osobností. Za určitých pozitivních okolností učitel může dosáhnout oblíbenosti a prestiže u dětí, jejich rodičů i širší veřejnosti. Může se stát váženým PEDAGOGEM. Okolnosti samozřejmě lze velkou měrou ovlivnit. Patří k nim přiživování vnitřní motivace k výkonu profese, patří k nim řízené sebevzdělávání a kolegiální metodická spolupráce. A patří k nim především zvyšování kvalifikace a hledání dalších způsobů vlastního profesionálního rozvoje.

3 Vzdělávání pedagogů MŠ

„Není přesně vymezeno, co tvoří soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelského povolání, a v důsledku toho jsou požadavky na vysokoškolskou přípravu učitelů velmi odlišné (u nás: problematická akreditace některých pedagogických fakult; diskuse o délce a typu přípravy učitelů).“ (Průcha, 1997, s. 169)

Šimoník (1995) se domnívá, že příprava učitelů na fakultách by neměla být koncipována jako „definitivum“, ale jako součást celoživotního vzdělávání učitelů. Navrhuje, aby pregraduální příprava na fakultě byla více zaměřena na to, čeho je učitel v prvních letech praxe schopen. K dalšímu (rozšiřujícímu) vzdělání by se mělo přistoupit teprve, až učitel překoná počáteční problémy a získá určité profesní sebevědomí. Šimoníkův názor však zřejmě nepočítá se studenty kombinované formy studia, kteří již profesi vykonávají a dokáží tedy kontinuálně získané vědomosti aplikovat v praxi, či vyhodnotit je naopak jako nepoužitelné.

Přes tyto koncepční rozpory se odborná veřejnost shoduje, že vysokoškolská příprava učitelů MŠ je žádoucí, nutná a důležitá. Zvyšuje pedagogické sebevědomí v důsledku získání odborných znalostí a poznatků a v neposlední řadě také posiluje společenskou prestiž.

3.1 Studium učitelství pro MŠ v zahraničí, kvalifikace učitelů

V zemích Evropské unie získávají pedagogové děti raného věku (tedy děti od narození po vstup do primárního vzdělávání) kvalifikaci podle ISCED². Přípravné vzdělání pro učitele MŠ je realizováno v prezenční i kombinované formě ve veřejných institucích. (Syslová et al., 2014)

Velmi zajímavé jsou některé statistické údaje, které Syslová (tamtéž) uvádí. Daly by se shrnout do jednoduchého výčtu informací v oblasti raného vzdělávání v zahraničí:

- zastoupení žen řešené profese je 95 % (feminizace); (v ČR 99,7 %; 2010)

² ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO od roku 1976

- průměrný věk učitelů dětí nad 3 roky se pohybuje kolem 40 let, věk učitelů mladších dětí je o 5 let nižší (v ČR mají nevyšší podíl ženy mezi 46 – 55 let; 42 %; 2011);
- další vzdělávání učitelů MŠ zajišťují ve většině zemí VŠ;
- platy pedagogů MŠ jsou ve všech zemích vyšší, než je minimální mzda (v ČR tvoří 76 % průměrné mzdy; 2012)
- ve většině zemí EU pedagog poskytující služby dětem do 3 let (jesle, opatrovny apod.) nemusí mít pedagogickou kvalifikaci; využití služeb péče a vzdělání pro děti do 3 let je v EU běžné, např. v severských zemích (Dánsko, Švédsko, Norsko) je využívá nadpoloviční počet klientů (v ČR jde o extrémní 1 %).

V následující tabulce uvádím komparaci požadované kvalifikace pro péči a vzdělávání dětí v raném věku, tedy pro děti od narození po vstup do primárního vzdělávání, což je téměř ve všech zemích EU věk šesti let.

**Tab. 1: Požadovaná kvalifikace pro péči a vzdělávání dětí ve věku od 0 do 6 roků
v zemích EU**

STÁT	STUPEŇ VZDĚLÁNÍ	ZÍSKANÁ KVALIFIKACE
Belgie	Bc.	MŠ
Bulharsko	Bc.	MŠ + 1. st. ZŠ
Česká republika	Maturita/VOŠ/Bc.	MŠ + přípravný ročník
Dánsko	Bc.	MŠ / jesle
Estonsko	Bc.	MŠ / jesle
Finsko	Bc.	MŠ / jesle
Francie	VŠ – 2 roky	MŠ + 1. st. ZŠ
Nizozemsko	Bc.	MŠ + 1. st. ZŠ
Irsko	Bc.	MŠ + 1. st. ZŠ
Itálie	VŠ – 2 roky	MŠ
Kypr	Bc.	MŠ
Litva	Bc.	MŠ / jesle
Lotyšsko	Bc.	MŠ / jesle
Maďarsko	Bc.	MŠ
Norsko	Bc.	MŠ / jesle
Polsko	Bc.	MŠ
Portugalsko	Mgr.	MŠ / jesle
Rakousko	Maturita	MŠ / jesle
Rumunsko	Bc.	MŠ + 1. st. ZŠ
Slovensko	Maturita / Bc.	MŠ
Slovinsko	Bc.	MŠ / jesle
Spojené království	Bc.	MŠ / jesle / 1. st. ZŠ
Řecko	Bc.	MŠ / jesle
Španělsko	Bc.	MŠ / jesle
Švédsko	Bc.	MŠ / jesle / příp. 1. st. ZŠ

Zdroj: Oberhuemer, Schreyer a Neuman (2010, in Syslová et al., 2014)

Z tabulky je patrné, že naprostá většina pedagogů MŠ má legislativou příslušné země stanovené vysokoškolské vzdělání na úrovni bakalářského stupně. Výjimku tvoří Rakousko, Slovensko a Česká republika, kde k výkonu povolání stačí střední odborná škola³ (ČR podrobněji viz kap. 2.3.2). Na opačném pólu je Portugalsko, které požaduje od pedagogů MŠ vysokoškolské vzdělání na úrovni magisterského studia.

³ ISCED 3A – střední odborné školy, které poskytují čtyřleté programy odborného vzdělávání, ukončené maturitní zkouškou

3.2 Studium učitelství pro MŠ v České republice, vzhled do legislativy

Podle Kohouta (2010) by měl v rámci **přípravy na profesi** budoucí pedagog zvládnout odborné vzdělání, pedagogicko-metodické a psychologické vzdělání, vytvoření vztahu k vzdělávanému a všeobecně kulturněpolitický rozhled.

V České republice je kvalifikace diferencována do dvou hledisek – profesního a právního (Vašutová, in Walterová, 2001). **Profesní** hledisko tvoří způsobilost pro vykonávání povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, **právní** hledisko je spojováno se zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů MŠ.

Zákonné požadavky na kvalifikaci učitelů MŠ jsou relativně široké, vymezují více způsobů, jak jich dosáhnout. Rámec těchto kritérií zajišťuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (MŠMT, 2015). V příloze B uvádím § 6, který se týká kvalifikace učitelů MŠ.

Jak uvádí Syslová et al. (2014), tradiční je získání kvalifikace ukončením střední odborné školy pedagogického zaměření, studiem oboru zaměřeného na přípravu učitelů MŠ. Další možností je doplnění vysokoškolského vzdělání v příbuzném oboru (např. učitelství prvního stupně ZŠ, vychovatelství nebo pedagogiky volného času), celoživotním vzděláváním v oboru učitelství pro MŠ, eventuálně vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogiky. Existují zde také alternativy ukončením vyšší odborné školy v oboru přípravy učitelů pro MŠ.

Není možné opomenout, že povinností učitelů je dále se vzdělávat a povinností vedení MŠ je pro toto vzdělávání vytvářet podmínky.

„Profesní příprava probíhá v zásadě jen v jediné, a to v přípravné (pregraduální) fázi, na kterou již žádná další systematická etapa cílené edukace učitelů nenavazuje.“ (Vašutová et al., 2008, s. 84) Má zde na mysli systém akreditací, atestací apod.

Vašutová (2008) situaci popisuje pesimisticky, ovšem je fakt, že učitel má např. možnost využít tzv. **samostudia**. V praxi to znamená, že si v rámci své pracovní doby může vybrat dvanáct dní volna právě na doplňování odborných informací samostudiem.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je rovněž vhodné využívat nabídek odborného vzdělávání prostřednictvím seminářů, workshopů, školení, přednášek a kurzů, které zajišťují organizace i samostatní lektoři akreditovaných

programů. Pedagog má možnost vybírat ze vzdělávacích programů, které jsou přímo do škol zasílány. Často to bývají programy, jejichž obsah zaštiťuje MŠMT. Zmiňované instituce úzce a koncepčně spolupracují se školami a pravidelně je informují o své činnosti. Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV, 2015) například zasílá školám Programovou nabídku pro další vzdělávání pedagogických pracovníků na celý školní rok.

V našich českých poměrech je bohužel realitou fakt, že platy učitelů mateřských škol patří k nejnižším i v případě, že je učitel MŠ vysokoškolsky vzdělaný. Motivačním prvkem ke studiu vysoké školy se tak stává např. vnitřní chtění zvýšit profesní odbornost, dobrý pocit a uspokojování potřeby seberealizace. Není možné rovněž opomenout fakt větší šance získání profesního uplatnění na trhu práce.

4 Vysokoškolské studium – učitelství pro MŠ

V předchozí kapitole jsem se zmínila o motivaci učitele MŠ k vysokoškolskému studiu. Bude určitě zajímavé sledovat, jak roste kvalifikovanost v toku času, vzhledem ke měnícím se nárokům na profesní odbornost pedagoga dětí raného věku.

„Vzdělanostní struktura učitelů mateřských škol je oproti učitelům na vyšších stupních škol dosti odlišná. Je zde totiž většinový podíl učitelů se středním vzděláním s maturitní zkouškou. Jak je zmíněno výše, na učitele mateřských škol jsou totiž kladeny nižší kvalifikační nároky. Postupně by si však měli kvalifikaci zvyšovat a dosáhnout terciárního vzdělání. O tomto zvyšování kvalifikace svědčí i vývoj ve sledovaném období, kde je patrný nárůst podílu učitelů mateřských škol s dosaženým terciárním (vyšším odborným a vysokoškolským) vzděláním (z 5 % v roce 2006 na více než 11 % v roce 2010)“ (ÚIV, 2010, s. 15).

Přestože procenta vysokoškolsky vzdělaných pedagogů MŠ stoupají, stav není stále uspokojivý. Může to souviset jednak s akceptací středoškolského vzdělání, jednak i s vyšším podílem církevních, soukromých MŠ či malých zařízení do 25 žáků, které představují specifickou nabídku předškolního vzdělávání, a kvalifikační profil pedagogů zde relativně častěji není úplný. Změnu může v budoucnosti přinést připravovaná změna v legislativě, která by měla zavést povinný rok předškolního vzdělávání (Kartous, 2015). Předpokládá se, že tím nastane nárůst dětí, počtu pedagogů a pravděpodobně také změna v požadovaném vzdělání pedagogů, neboť tímto krokem by se v podstatě prodloužilo povinné základní vzdělávání.

4.1 Předpoklady pro studium, osobnostní a profesní kompetence

Učitelství obecně nelze chápat jen jako poslání. Učitel musí být vysoce kvalifikovaný odborník a osobnost schopná reflexe v profesních činnostech. Kvalifikovanost jedinec získá studiem odborné školy. K absolvování studia je zapotřebí disponovat určitými **studijními předpoklady**, které determinují studijní potenciál člověka. Jedná se o znalosti, schopnosti a dovednosti, které člověka předurčují k tomu, aby mohl dobře studovat. Nejde však jen o ověřování toho, co se člověk naučil, ale naopak toho, jak dobře je schopen se učit.

Na zjišťování všeobecných studijních předpokladů existují různé testy, včetně internetových on-line testů (např. UK, [on-line]). Většina je strukturována do tří částí, jež zkoumají schopnosti *verbální, analytické a kvantitativní*.

Ve verbální části se zjišťuje, jak uchazeč umí používat jazyk jako nosič různých informací shromážděných v jednom výrazu, jakou má schopnost používat jazyk (cit pro jazyk, výrazové, komunikační a lexikální nuance). Úlohy v testu jsou založeny na porovnávání jednotlivých slov nebo jejich dvojic, na určování jejich vzájemného vztahu (podobnost, opačný význam) nebo na vyvozování z úryvku textu.

Analytická část testu je zaměřena na schopnost kombinovat a řadit informace do souvislostí, podle nichž se řeší dané úlohy. Analytické schopnosti jsou zapotřebí při zkoumání úrovně logického myšlení. Nejde jen o to, jak je kdo pohotový (jakou má schopnost rychlého řešení náročnějších myšlenkových operací), ale také o to, jak si kdo umí organizovat práci (zda a jaké si dělá poznámky, jak rozpracoval zadání, aby si urychlil práci).

Třetí část testu zkoumá kvantitativní schopnosti. Tato část pracuje převážně s matematickými operacemi a vyžaduje největší základní, zejména matematické znalosti. Kvantitativní část je také z hlediska typů úloh nejvíce různorodá. Jedná se např. o úlohy s procenty, slovní úlohy, rovnice, geometrické úlohy, analýzy grafů, tabulek a další.

Pro studium učitelství na VŠ (pedagogické fakulty) existuje, kromě všeobecných studijních předpokladů, celá řada **specifických** konkrétních osobnostních předpokladů. Pokud budu částečně vycházet z názorů odborníků (např. Čáp, 2001; Vašutová, 2004; Průcha, 1997), mohly by se tyto kompetence definovat takto:

- *psychodidaktické* – reflexe rozvoje určitých vědních oborů, schopnost realizovat mezipředmětové vazby;
- *komunikativní* – umět navázat, udržet a rozvíjet komunikaci;
- *sociální* – dovednost jednat v různě složitých a náročných pedagogických i lidských situacích (porozumět jim a umět je řešit);
- *prosociální* – být připraven pomáhat těm, kteří pomoc potřebují, umění kooperace, schopnost solidarity, mít zodpovědnost, umět řešit konflikty;
- *multikulturní* – schopnost pomáhat integraci do společnosti různých jedinců;
- *hodnotící* – schopnost objektivně hodnotit sebe i druhé;

- *organizační* – schopnost umět organizovat činnost skupiny a svou vlastní činnost.

Syslová (2004, s. 104) uvádí výčet **profesních kompetencí** pro všechny kategorie učitelů. Ty spatřuji jako metu, ke které se student musí propracovat:

- „*psychická odolnost a fyzická zdatnost;*
- *empatie, tolerance;*
- *osobní postoje a hodnotové orientace;*
- *osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení);*
- *osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost).“*

Předpokládám, že student kombinované formy studia již přímou pedagogickou činností některých profesních kompetencí nabyl. Studium by mělo tyto kompetence prověřit a eventuálně některé nové pomoci objevit.

Samozřejmě je také důležité, jak fakulta prověřuje přítomnost osobnostních předpokladů pro vykonávání pedagogické profese jednotlivých uchazečů. Vašutová (2004) uvádí, že jen velmi zřídka je testován všeobecný kulturní přehled uchazeče a předpoklady pro studium hlavních předmětů (pedagogika, psychologie) nejsou šetřeny vůbec. Chybí také testování motivačních a postojeových oblastí, vztah adeptů k dětem nebo osobnostní dispozice uchazečů. Většinou se neuskutečňují ani psychotesty, ani odborný foniatrický a logopedický posudek řečové způsobilosti uchazeče. Považuji tím způsob výběru uchazečů za velmi nekoncepční a nedokonalý, protože se přijímací zkoušky orientují výhradně na faktografické a terminologické znalosti.

4.2 Volba vysoké školy, formy studia

Pokud se jedinec rozhodne pro vysokoškolské studium, je potřeba zvážit okolnosti volby vysoké školy (dále VŠ). Kromě devíti pedagogických fakult je možné se přihlásit na učitelské obory téměř všech veřejných vysokých škol, např. umělecké nebo technické. Pedagogické obory nabízejí také tři soukromé vysoké školy.

Vašutová et al. (2004) upozorňují, že výběr studia učitelství je ovlivněn řadou faktorů. Rozhodující jsou např. obecný zájem o daný obor studia, jeho atraktivita,

náročnost, uplatnění absolventů, kapacitní možnosti fakult aj. Prvotním impulsem je také rozsah požadavků k přijímacímu řízení a samotný průběh řízení (ústní pohovor, přijímací testy, podmínky pro přijetí bez přijímacích zkoušek). Na obor Učitelství pro MŠ bývají součástí přijímacího řízení praktické zkoušky. Někde se může přihlížet k výsledkům testů studijních předpokladů NSZ Scio nebo se studenti přijímají na základě výsledků středoškolského studia.

Pro uchazeče jsou rovněž důležité informace o úspěšnosti přijetí na pedagogické fakulty jednotlivých VŠ.

Úspěšnost přijetí na pedagogické fakulty – obecně pro všechny obory

TAB 2

Název VŠ	Úspěšnost	Obor učitelství pro MŠ
<i>Univerzita Karlova v Praze</i>	33,8 %	Ano (PS, KS)
<i>Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích</i>	54,4 %	Ano (PS, KS)
<i>Masarykova univerzita v Brně</i>	52,3 %	Ano (PS, KS)
<i>Ostravská univerzita</i>	28,6 %	Ano (PS, KS)
<i>Technická univerzita Liberec</i>	64,9 %	Ano (PS, KS) - NOVINKA
<i>Univerzita Hradec Králové</i>	32,7 %	Ano (PS, KS)
<i>Univerzita Jana Evangelisty Purkyně Ústí n/L</i>	62,1 %	Ano (PS, KS)
<i>Univerzita Palackého v Olomouci</i>	32,7 %	Ano (PS, KS)
<i>Západočeská univerzita v Plzni</i>	41,0 %	Ano (PS, KS)

(Kadlec, 2014)

Kombinovaná forma studia (KS) je zvláštní forma studia, kde soustavná denní výuka je nahrazena konzultacemi v rámci soustředění, individuálními konzultacemi a samostudiem. Soustředění probíhají obvykle pětkrát za semestr a délka jednoho soustředění zpravidla nepřesahuje dva dny (nejčastěji jde o celý pátek a celou sobotu přibližně dvakrát do měsíce). Výuka bývá zhuštěná, během několika hodin vyučující se studenty probere stěžejní část látky, zbytek zůstává na samostudiu. Po každém semestru čekají studenta tradičně zkoušky ze zapsaných předmětů stejně, jako je tomu v případě prezenčního studia. Docházka se na některých kombinovaných oborech počítá, na jiných zase nikoliv. Obecně ale bývají učitelé vstřícnější, protože vědí, že naprostá většina jejich studentů pracuje a na školu nemá tolik času (Černá, 2015).

Je možné vzít v potaz i zvláštní benefit, totiž, že u kombinovaného studia, stejně jako u prezenčního, nemusí student do 26 let věku platit ani zdravotní ani sociální pojištění (s výjimkou již pracujících).

Považuji za důležité zmínit také dilema volby mezi veřejnou a soukromou VŠ. Zatímco veřejné školství je stále ještě zdarma, soukromou školu si uchazeč platí. Pokud na veřejné vysoké škole student stihne vystudovat za čtyři roky bakalářský a za další tři magisterský program, nic neplatí. Naopak na soukromé vysoké škole bude student od počátku platit za každý semestr nemalou částku, která se snadno vyšplhá do desetitísiců. Mnohé soukromé školy ale nabízejí motivační programy pro pilné studenty – za dobré studijní výsledky dostanou slevu, nebo studuje dokonce zdarma.

Soukromé školy často zaměstnávají větší množství externích vyučujících, lidí z praxe, zajišťují pro své studenty více stáží a pro výuku praktických dovedností mají propracovanější systém. Veřejné vysoké školy oproti tomu zůstávají teoretičtější a akademičtější. Pokud ale porovnáme jména přednášejících na veřejných a soukromých školách, zjistíme, že často působí titíž lidé v obou větvích vysokého školství.

4.3 Průběh studia, podmínky a úroveň

Přípravné vzdělávání učitelů je realizováno prostřednictvím těchto složek učitelského vzdělávání:

- předměty všeobecného základu
- vybrané specializované předměty (týkající se studovaného oboru)
- pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny
- praktická příprava (u KS značně omezena).

Všechny tyto složky jsou časově i obsahově propojeny a měly by korespondovat se složitým procesem pozvolného profesního zrání učitele. Studium oboru Učitelství pro MŠ je uskutečňováno prostřednictvím terciálního vzdělávání (bakalářský stupeň) s možností návaznosti magisterského studia v jiných (příbuzných) oborech.

Vašutová et al. (2008, s. 89) uvádějí, že *„stěžejní oblasti učitelské přípravy, tj. složka pedagogická, psychologická a praktické aktivity, jsou u nás v souhrnu dotovány nejvýše čtvrtinou studijních činností budoucího učitele.“*

Oborová didaktika tedy přesahuje časové dotace všech ostatních složek a představuje převážně teoretickou bázi studia. Vašutová (tamtéž) si všímá současných problémů VŠ. Tvrdí, že pedagogické fakulty nedokázaly v posledních patnácti letech (čili v době polistopadové) soustředit svůj potenciál k tomu, aby zkvalitnily přípravu

učitelů výraznějším zaměřením k podstatě učitelství a k aktuálním potřebám a proměnám školské praxe (nedostatečný rozvoj oborových didaktik, nedoceňování předmětů praxe, neakceptování vzdělávací reformy v programech a organizaci učitelského vzdělávání, neochota prosadit profesní standardy aj.). Pravděpodobně tomu přispívají mocenské tlaky, tržní prostředí a selektivní dotační politika, která vede k „depedagogizaci“ učitelských fakult.

Předmětem záporné kritiky se stává zejména nedostatečná praxe v přípravném vzdělávání učitelů, ovšem to se týká především prezenčního studia. U studentů kombinovaného studia je předpokladem znalost této problematiky.

Ještě rannější je hodnocení Švece (in Walterová, 2001), který poukazuje na slabé stránky přípravného vzdělávání učitelů v ČR (výběr):

- rozdílné zastoupení pedagogických a psychologických předmětů na jednotlivých VŠ;
- přetrvávající akademické pojetí předmětů, jež neodrážejí charakter situací a problémů;
- nízká propojenost obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe;
- malý prostor pro tvůrčí samostatnou práci a experimentování studentů;
- nedostatečná nabídka volitelných předmětů;
- málo efektivní metodika rozvoje pedagogických dovedností a pedagogického myšlení.

Musíme vzít v potaz rok, kdy byly tyto kritické výroky vzneseny a zároveň můžeme vznést naději, že za posledních 15 let se aktuálně situace na VŠ posunula pozitivním směrem. Byla bych ráda, kdyby výzkumné šetření v praktické části mé bakalářské práce podložilo tuto myšlenku.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této práce se zabývá výzkumným šetřením, které reálně řeší vysokoškolské studium z pohledu studenta kombinované formy studia.

V bakalářské práci byla pro sběr dat použita metoda kvantitativní výzkumu, a to dotazník. Důvody své volby rozvádím v následujících kapitolách.

5 Kvantitativní výzkum

Považuji za důležité objasnit základní termíny týkající se empirické části, aby bylo možné pochopit uplatněné kroky výzkumných činností. Pojmy se týkají metodologie a odhalují důvody zvolených postupů.

„Metoda je způsob, jak dosáhnout nějakého teoretického i praktického cíle; racionálně rozvržená data, způsob, postup, jak pomocí určitých principů dosáhnout pravdivého poznání.“ (Kol. autorů pod vedením Petráčkové a Krause, 2001, s. 492)

„Metodologie pedagogiky je systém teoretických principů, metod a způsobů popisu, analýzy a objasňování pedagogických jevů.“ (Průcha et al., 1998, s. 117)

„Kvantitativní výzkum – objektivizované zkoumání edukační reality. Cílem je objasňování jevů na základě vědecké teorie, ověřování z ní odvozených hypotéz a formulování zákonitostí. Postup je formalizován, jeho provádění lze popsat pomocí různých schémat a modelů, které zaručují jeho opakovatelnost. (...) Hlavními metodami jsou experiment, dotazník, strukturované pozorování, rozhovor.“ (Maňák et al., 2005, s. 56 a 57)

Metodou dotazníku se věnuji více v kap. 5.2. Dotazníkové šetření se mi jevilo jako nejvhodnější pro naplnění stanoveného cíle. Bylo upřednostněno i z toho důvodu, že v relativně krátkém časovém úseku je možné získat velké množství písemných odpovědí. Data získaná z tohoto empirického výzkumu reprezentují danou skupinu respondentů a odpověď na stanovený výzkumný problém.

Hendl (2005, s. 62) objasňuje pojem kvantitativní výzkum jako proces, který *„probíhá strukturovaně a používá spíše deduktivní postupy vědecké metody. (...) Cílem je testování hypotéz a teorií.“*

„**Dedukce** je typ úsudku a metoda zkoumání, kdy se z přijatých výroků dospívá k novému tvrzení, závěru, důsledku.“ (Kol. autorů pod vedením Petráčkové a Krause, 2001, s. 145)

5.1 Výzkumný problém, otázky a cíl

Výzkumný problém udává, co chceme řešit a které otázky chceme zodpovědět. Formulaci problému předchází prostudování literatury, zmapování toho, co se zjistilo, popsalo a také jak. Výzkumný problém se formuluje otázkou, která by měla reflektovat širší téma práce.

„Výzkumný problém je otázka nebo komplex otázek, na které má zkoumání přinést odpověď.“ (Reichel, 2009, s. 119)

Reichel (2009) dále uvádí, že původní výzkumný námět by se měl, dle potřeby, dekomponovat na dílčí, popř. zpřesňující otázky. Tímto námětem je **analýza vysokoškolského studia oboru Učitelství pro MŠ z hlediska studenta kombinované formy na JU v Českých Budějovicích**, což je problematika poměrně široká. Rozhodla jsem se proto položit si dvě základní otázky a doplnit je několika otázkami specifickými, které pomohou výsledky výzkumu více přiblížit a vytvořit tak ucelený rámec práce.

1. základní otázka

Jací studenti a proč na vybrané VŠ formou kombinovaného studia studují?

Specifické (dílčí otázky)

Jaký je profil studentů oboru Učitelství pro MŠ (věk, pohlaví)?

Jaké důvody vedly studenty oboru Učitelství pro MŠ k započetí studia na VŠ?

2. základní otázka

Jak hodnotí studenti třetího ročníku kombinované formy studia oboru Učitelství pro MŠ úroveň a efektivitu PF JU v Českých Budějovicích?

Specifické (dílčí otázky)

Jak studenti hodnotí prostředí studia – zda jsou učebny a auly vyhovující?

Jak studenti hodnotí koncepci přípravy vysokoškolských učitelů?

Jak studenti hodnotí principy komunikace vysokoškolských pedagogů a studentů?

Jak studenti hodnotí efektivitu a úroveň vzdělávacího kurikula VŠ?

Jak studenti hodnotí efektivitu zadání seminárních prací?

Jak studenti hodnotí využitelnost získaných poznatků ve své pedagogické praxi?

Jaké převažuje sociální klima mezi studenty kombinovaného studia?

Reichel (2009) uvádí, že **výzkumný cíl** odpovídá na otázku, proč je výzkum realizován. Cíle mají formulovat příčinu a opodstatněnost výzkumu, v dané době, na specifikovaném výzkumném vzorku.

V první řadě jsou zde respondenti, kteří odrážejí současnou rovinu vzdělávání jak směrem ke svému studiu (kvalifikační rozvoj, efektivita studia), tak směrem ke svému zaměstnání (profesní úroveň, jeho růst). Jsou pilířem obsahu výzkumu. Z tohoto hlediska je velmi důležitá aktuálnost výzkumu. Výsledky by se mohly použít v budoucnu ke komparaci při zkoumání podobných otázek, a to jak na stejné VŠ, tak i na jiných VŠ. Tím by mohl být dán základ pro zhodnocení úrovně PF JU v Českých Budějovicích v čase (vývoje), či srovnání úrovní různých VŠ ve srovnatelné časové etapě.

DATACE VÝZKUMU: školní rok 2014/2015

Hlavní výzkumný cíl

Zjistit aktuální úroveň hodnocených oblastí (metody a formy, prostředí, míra efektivity komunikace) na PF JU v Českých Budějovicích (2014/15).

Je možné uvést, že výzkumné šetření má svůj smysl zejména pro vedení JU v Českých Budějovicích a vysokoškolské pedagogy podílející se na oboru Učitelství pro MŠ. Výsledky výzkumného šetření může vedení PF JU v Českých Budějovicích reflektovat v celkové koncepci studia, neboť mohou odhalit jak pozitivní skutečnosti, tak negativa.

5.2 Dotazník

„Metoda dotazníku se uplatňuje v případech, kdy chceme k některému jevu získat velké množství dat v krátkém časovém období. Jejím hlavním znakem je, že slouží k hromadnému získání údajů.“ (Gavora, 1996, s. 56)

„Dotazník je vlastně způsob psaného řízeného rozhovoru. Na dotazy, které jsou na rozdíl od rozhovoru psané, se vyžadují písemné odpovědi. (...) Při sestavování dotazníků je třeba promyslet a přesně určit hlavní cíl dotazníkového průzkumu, logicky a stylisticky správně připravit konkrétní otázky. Otázky by měly být anonymní. Tím lze zvýšit upřímnost odpovědí. Dotazník bývá řazen do tzv. metod subjektivních.“ (Kohoutek, 2010)

Chrástka (2007) otázky v dotazníku dělí na tři základní typy:

a) **otázky otevřené** – jsou to takové, které umožňují volnou tvorbu odpovědi
b) **otázky uzavřené** – tvůrce dotazníku připraví svým respondentům určitý počet odpovědí a respondenti musí vybírat jen z připravených možností.

c) **otázky polouzavřené** – jedná se o kombinaci dvou předchozích typů. Pokud respondentovi nevyhovují odpovědi v dané otázce, může zvolit variantu např. „jiná možnost“ a napsat odpověď vlastní.

Maňák et al. (2005) uvádí, že dotazník se skládá z promyšlené struktury položek podnětových a odpovědních částí. Podnětová složka má formu otázky (ne/přímé, ne/specifické, faktické/náborové a informační) nebo věty oznamovací (tvrzení s nabízenými alternativami odpovědí). Odpověď je tvořena doplněním či zvolením z daných možností, či kombinací obou typů.

Vzhledem k tomu, že jsem ve svém dotazníku použila jednu otázku se škálovými odpověďmi, považuji za vhodné uvést i tento pojem.

„Škály jsou výzkumným nástrojem, který umožňuje posuzovat míru vlastnosti nebo intenzitu objektů a jevů. (...) V pedagogickém výzkumu se používá různých druhů škál. (Maňák et al., 2005, s. 96)

Maňák (2005) dále uvádí nejčastěji uplatňované škály:

- škály *pořadové* (např. stupnice známek)
- škály *intervalové* (např. spolupracuji s kolegy: stále – velmi často – často – občas – nikdy – nedovedu posoudit)
- škály *bipolární* (např. jazyková znalost: začátečník – expert – nedovedu posoudit)

- škály *Likertovy* (výrok + škála; viz dotazník v příloze B, otázka č. 6)

Výhodou dotazníku vidím zejména v rychlosti získání potřebných dat. Měla jsem také dostatek času promyslet si formulace a zacílit otázky v závislosti na typu respondentů. Můžu být připravena, nemusím improvizovat. Další výhodou dotazníku je ten, že se dostane do rukou respondenta v jeho v přirozeném prostředí. Respondent má možnost věnovat odpovědím čas, který uzná za dostačující. Může si vymezit místo i časový interval pro vyplnění sám. Jak dále vyplyne z mého výzkumu, této výhody jsem nevyužila.

Nevýhodou je fakt, že současnost je dobou hektických činností, nedostatku času apod. a oslovení respondenti nebývají příliš motivovaní pro odpovídání na otázky. Existuje vždy riziko nízké návratnosti. Na druhou stranu však je zapotřebí říct, že je možnost promyslet, jak respondenty k vyplnění přimět, motivovat. Jinou nevýhodou je nemožnost zobecnit výsledky na celou populaci.

Respondentovi musí být zcela jasné, zda má možnost zaškrtnout jednu či více odpovědí v otázce. V dotazníku nesmí být zapomenuto na ujištění o anonymitě a také poděkování za účast při výzkumu.

Pro účely získání dat jsem použila v dotazníku celkem deset otázek (viz příloha B). Šest otázek je uzavřených, čtyři polouzavřené. První dvě otázky se týkají profilu respondentů (věk, pohlaví).

V úvodu dotazníku jsem popsala účel dotazníku, poprosila o spolupráci, ujistila respondenty o anonymitě a vysvětlila způsob vyplňování otázek. V závěru jsem poděkovala za ochotu a čas věnovaný mému výzkumu.

5.2.1 Vymezení vzorku respondentů, sběr dat

Respondenty dotazníkového šetření jsou studenti 3. ročníku kombinované formy studia Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Pedagogické fakulty, oboru Učitelství pro MŠ.

Výběr respondentů: využila jsem faktu, že jsem sama studentkou jmenovaného oboru. Oslovila jsem na jedné ze společných přednášek své kolegyně a dotazníky jim osobně rozdala. Tato metoda byla velmi úspěšná, neboť jsem měla 100% návratnost, disponuji tedy 50 vyplněnými dotazníky.

6 Analytická část: výsledky dotazníku

Analýza otázky týkající se pohlaví respondentů

ŽENY		MUŽI	
počet	%	počet	0%
50	100	0	0

Komentář

Výsledky jasně dokázaly, že na obor Učitelství pro MŠ se hlásí převážně ženy. Feminizace školství se tak potvrzuje už v období samotného studia. Důvodem je pravděpodobně obecný fakt nízkých platů, malá šance vertikálního kariérního růstu, ale jistě i to, že ženy inklinují k zaměstnáním, kde mohou uplatnit své přirozené mateřské city a pečovatelské dovednosti. Touto otázkou se potvrdila východiska odborné literatury (viz kap. 3.1), která poukazují na 95 % podíl žen ve školství.

Analýza otázky týkající se věku respondentů

VĚK	POČET	%
18 – 25	2	4
26 – 35	24	48
36 – 45	20	40
46 – 55	4	8
≥ 56	0	0
CELKEM	50	100

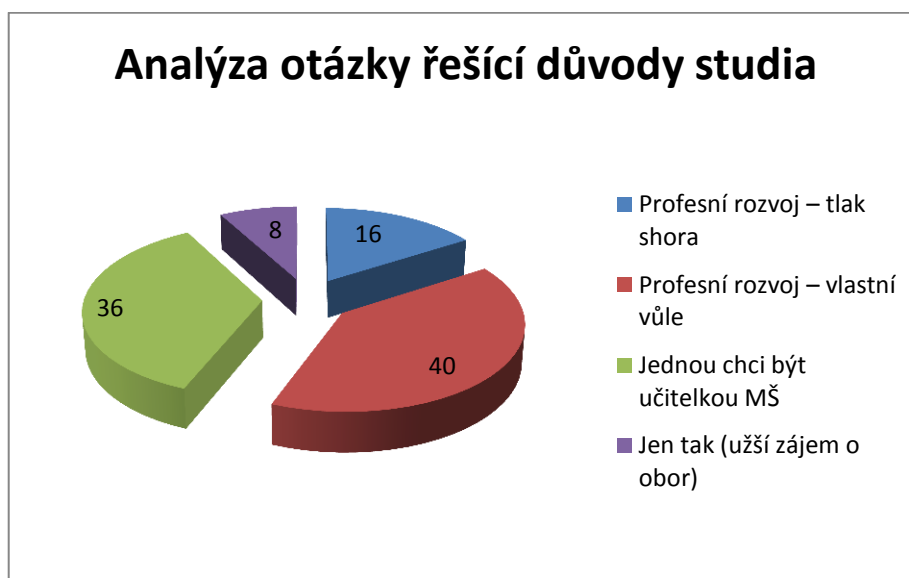


Komentář

Téměř polovina studentů kombinovaného studia je ve věku okolo třiceti let. To přináší pozitivní informaci, neboť je zde jasně ukázáno, že mladá generace stojí o vyšší vzdělání. Může vnést do školství svěžest a ducha nové doby, zejména pak prvky reformní pedagogiky. V budoucnu by se mohla zvýšit statistika učitelů MŠ s vysokoškolským vzděláním. Druhou početnou skupinou jsou studentky ve věku třicet šest a čtyřicet pět let, ty tvoří čtyřicet procent z celkového počtu respondentů. Vzhledem k tomu, že se jedná o ženy v plném produktivním věku, jistě najdou v oboru kvalitní uplatnění. Osm procent studentek je ve věku okolo padesáti let. Také toto číslo je pozitivní, neboť studovat v tomto věku je obdivuhodné. Pouhé dvě studentky (čtyři procenta) jsou mladé ženy ve věku osmnáct až dvacet pět let. Mohly by to být ženy, které se nedostaly na prezenční formu studia či ženy, které si získáním vyšší kvalifikace teprve chtějí zajistit profesi v oboru. Ve sledovaném ročníku se nenachází ani jedna respondentka starší než padesát šest let. Průměrný věk činí 35,75.

Analýza otázky řešící důvody studia

DŮVOD	POČET	%
Profesní rozvoj – tlak shora	8	16
Profesní rozvoj – vlastní vůle	20	40
Jednou chci být učitelkou MŠ	18	36
Jen tak (užší zájem o obor)	4	8
Jiný motiv	0	0
CELKEM	50	100



Komentář

Je velmi optimistické, že 40 % respondentů začalo studovat z vlastní vnitřní motivace, tzn., že je k tomu nevedly převažující vnější faktory. Cíleně se na profesi připravuje 36 % studentek. Obohacují si tak svůj profil uchazeče pro vyšší atraktivnost na trhu práce. Z celkového množství dotázaných 16 % uvedlo, že je ke studiu na VŠ tlačí vedení školy, potažmo systém. Pouhých 8 % respondentek studuje čistě z užšího zájmu o obor, bez ohledu na svou profesi. Tato skupina má nejnižší skóre, což se dalo předpokládat.

Analýza otázky řešící technické zázemí školy (dostupnost, učebny a auly, vybavenost, velikost)

ÚROVEŇ TECHNICKÉHO ZÁZEMÍ	POČET	%
vyhovují zcela	20	40
menší nedostatky	29	58
větší nedostatky	1	2
konkrétní nedostatky (vypsat)	viz komentář	–
CELKEM	50	100

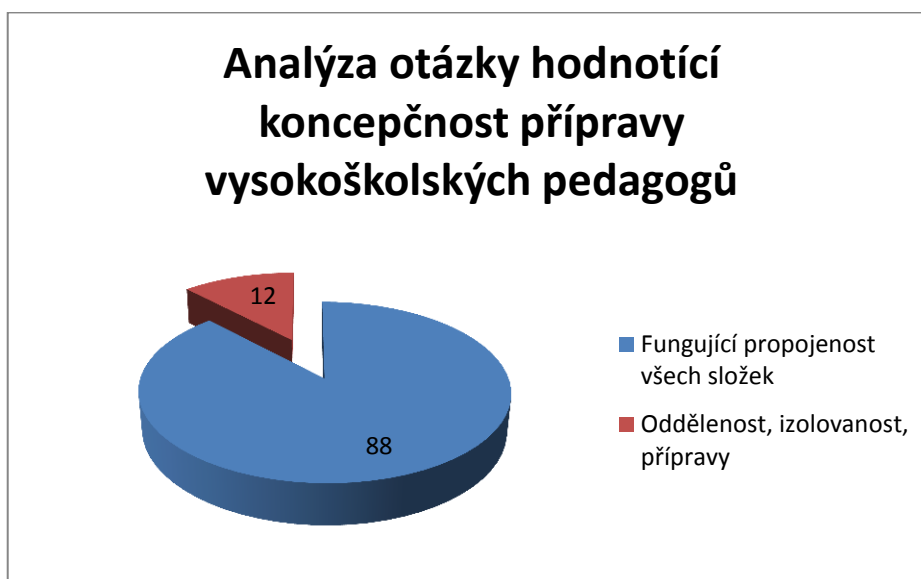


Komentář

Převažují odpovědi (58 %), které uvádějí, že prostředí Jihočeské univerzity trpí menšími nedostatky. Čtyřicet procent studentů kombinovaného studia hodnotí technické zázemí jako zcela vyhovující. Pouhá 2 % respondentů (jedna studentka) je přesvědčena, že prostředí je zatíženo většími nedostatky. Otázka byla polouzavřená, to znamená, že dotazovaní měli možnost konkrétně se vyjádřit, jaké nedostatky vidí jako podstatné. Respondentka, která uvedla, že prostředí je zcela nevyhovující, vypsal tyto komponenty: *špatná akustika, nefunkčnost techniky, často malé učebny, většina předmětů je uměle nastavených*. Ostatní se nijak verbálně nevyjadřovali. Celkově odpovědi považují za úspěch školy, neboť drobné nedostatky se bezpochyby naleznou v každém prostředí.

Analýza otázky hodnotící koncepčnost přípravy vysokoškolských pedagogů

FUNGUJÍCÍ PROPOJENOST VŠECH SLOŽEK		ODDĚLENOST, IZOLOVANOST PŘÍPRAVY	
počet	%	počet	0%
44	88	6	12

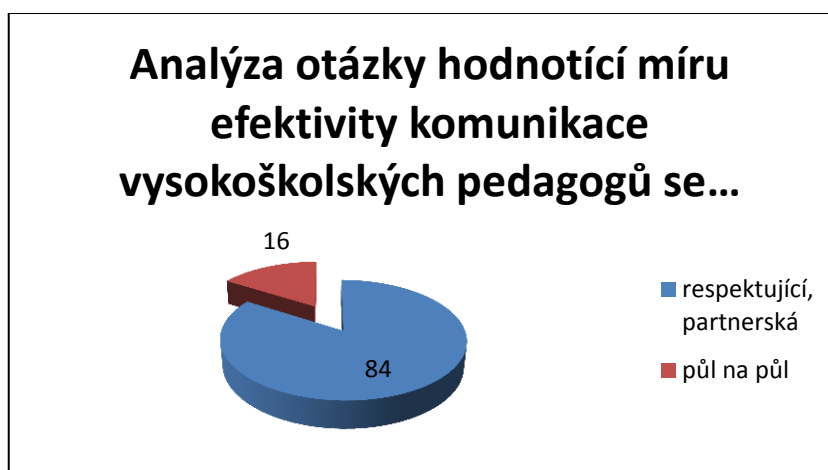


Komentář

Drtivá většina studentek hodnotí koncepčnost přípravy vysokoškolských pedagogů pozitivně, vidí je jako fungující propojené složky soustavy. Znamená to, že jednotliví pedagogové pracují v týmu, koncepci někdo vede, promýšlí a pravděpodobně i kontroluje. Pokud sledujeme kritiku systému např. Švece či Vašutové (kap. 3.2) v době poměrně nedávné (před 10 – 15 lety), zní toto hodnocení velmi pozitivně a optimisticky.

Analýza otázky hodnotící míru efektivity komunikace vysokoškolských pedagogů se studenty

ZPŮSOB KOMUNIKACE	POČET	%
respektující, partnerská	42	84
mocenská	0	0
půl na půl	8	16
CELKEM	50	100



Komentář

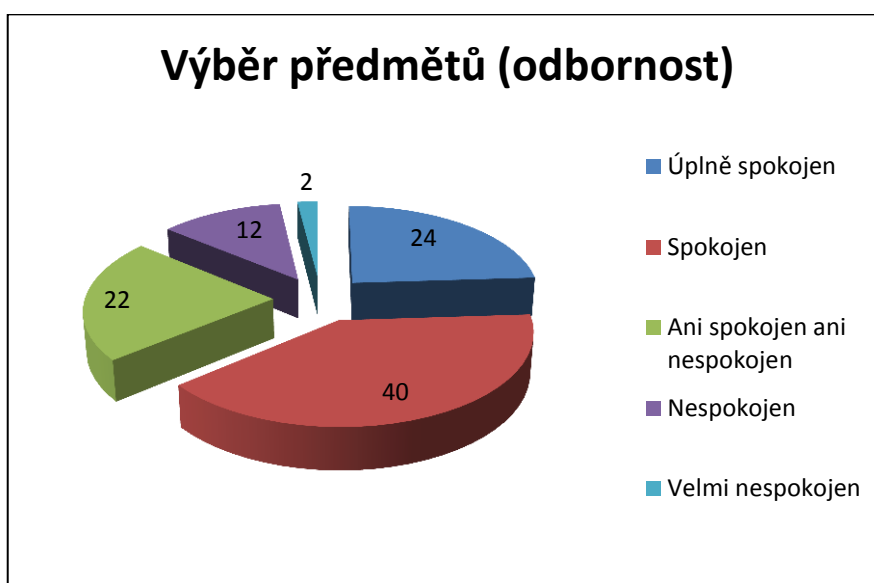
Přístup pedagogů vůči studentům je velmi zajímavý sociální jev, který má své zákonitosti vyvíjející se v toku času. Podléhá atmosféře ve společnosti, politickému systému i vědeckým trendům. Velkou (a já se domnívám, že zásadní) roli zde ale bezpochyby hraje osobnost pedagoga. V oboru učitelství obecně je to značně významný aspekt, neboť učitel učí učitele mimo jiné i to, jak ve své učitelské praxi správně komunikovat. Jestliže by byla technika komunikace založena na ironii, sarkasmu, nálepkování, zesměšňování a nadřazenosti, byla by výuka kontraproduktivní, a to nejenom v pedagogických oborech.

Z toho důvodu je potěšující výsledek analýzy této otázky. Ukazuje, že 84 % studentů třetího ročníku, tedy studentů, kteří se setkali s velkou částí působících pedagogů na fakultě, hodnotí způsob komunikace mezi nimi a pedagogy jako fungující a přátelský. Mocenský přístup nezaregistroval ani jediný respondent, zbytek (16 %) shledává komunikaci jako efektivní zhruba v polovině případů.

Analýza otázky hodnotící úroveň odborné připravenosti na povolání učitele MŠ

a)

VÝBĚR PŘEDMĚTŮ (ODBORNOST)	POČET	%
Úplně spokojen	12	24
Spokojen	20	40
Ani spokojen ani nespokojen	11	22
Nespokojen	6	12
Velmi nespokojen	1	2
CELKEM	50	100

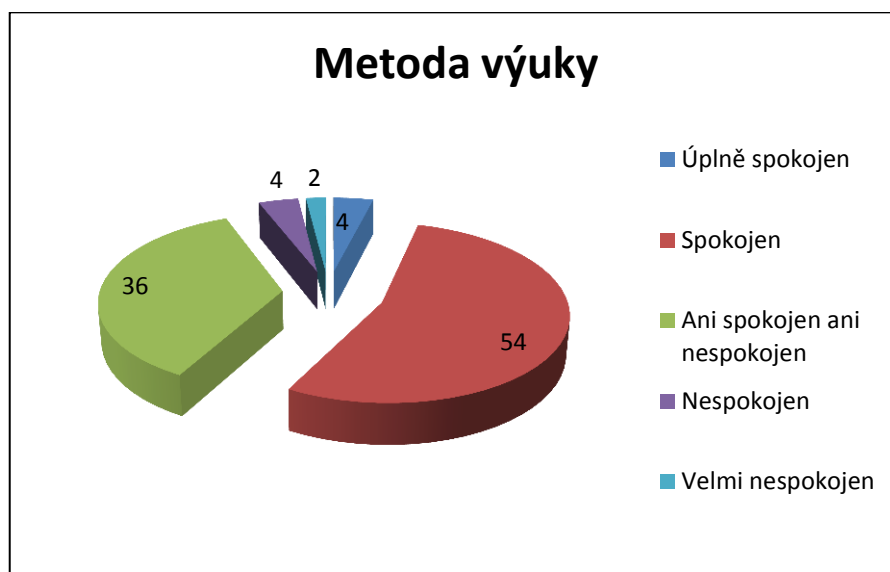


Komentář

Celkem 64 % respondentů jsou s výběrem předmětů spokojeni, z nich je třetina spokojena velmi, dvě třetiny spokojeni bez přívlastku. Opět to může svědčit o tom, že úroveň vysokoškolského studia stoupá, vezmeme-li v potaz výše zmiňovanou kritiku odborníků z nedávné minulosti (kap. 3.2). Nespokojeno je 12 % studentek a 2 % jsou dokonce nespokojena velmi. Ačkoliv poměr „spokojenosti“ a „nespokojenosti“ je přibližně patnáct ku třem, přeci jen by jistě stálo za uvážení zjistit hlubší analýzou příčinu těchto názorů.

b)

METODIKA VÝUKY	POČET	%
Úplně spokojen	2	4
Spokojen	27	54
Ani spokojen ani nespokojen	18	36
Nespokojen	2	4
Velmi nespokojen	1	2
CELKEM	50	100

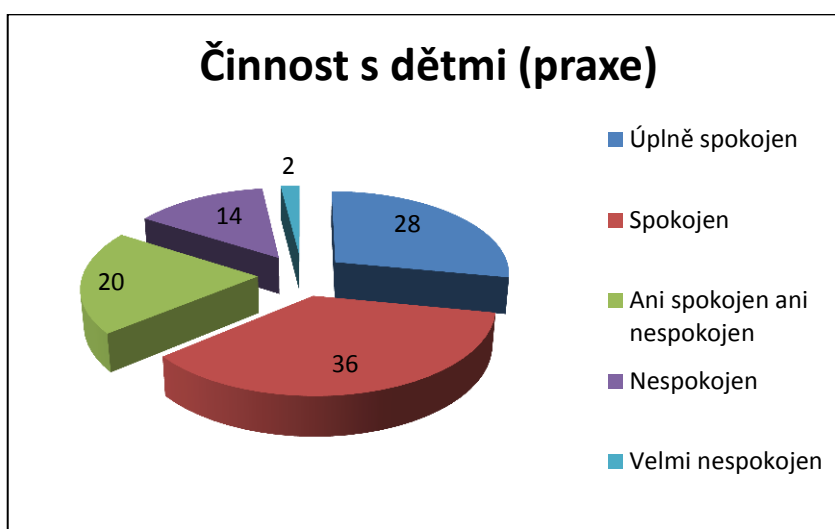


Komentář

Graf názorně ukazuje, že studenti jsou s metodikou učitelů převážně spokojeni. Přibližně třetina respondentů hodnotí metodiku vysokoškolských pedagogů středovým stupněm hodnotící škály, čili že se občas objevují přednášky nezáživné a nemotivující. Nespokojených studentek je ale celkem pouze 6 %, což celkovému pozitivnímu skóre neškodí.

c)

ČINNOST S DĚTMI (PRAXE)	POČET	%
Úplně spokojen	14	28
Spokojen	18	36
Ani spokojen ani nespokojen	10	20
Nespokojen	7	14
Velmi nespokojen	1	2
CELKEM	50	100

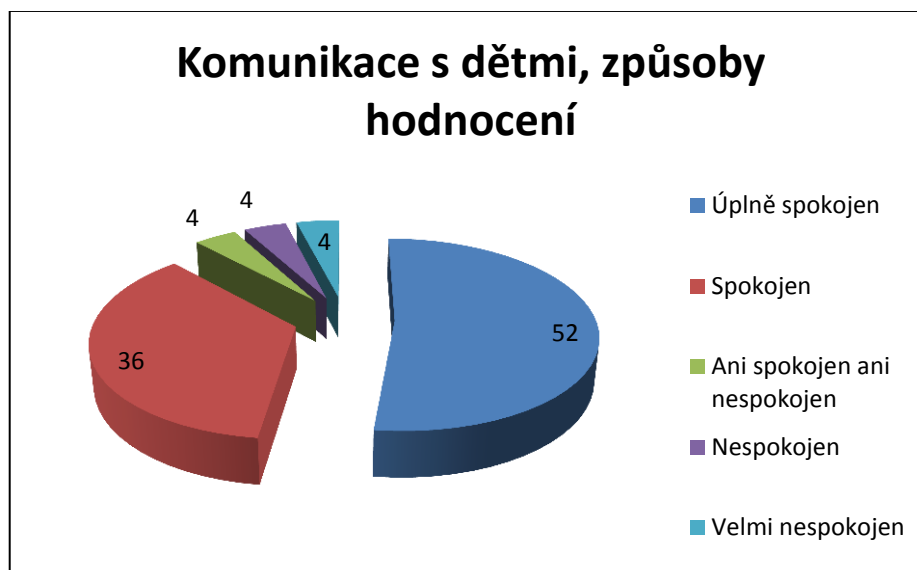


Komentář

Otázka týkající se přínosu studia do zóny profesní praxe je velmi důležitá, neboť plní oblast největšího očekávání. Ve výsledcích sice převažují kladné odpovědi, třetina je úplně spokojená a větší třetina je „pouze“ spokojená, nicméně stále je 16 % respondentů nespokojených a pětina (20 %) otázku označila středovou hodnotou – ani spokojen, ani nespokojen. Je nutné zde vzít v potaz fakt, že 44 % respondentů, dle otázky č. 3, ještě profesi učitelky MŠ nevykonává, takže nemusejí mít kompetence správně vyhodnotit obsah otázky.

d)

KOMUNIKACE S DĚTMI, ZPŮSOBY HODNOCENÍ	POČET	%
Úplně spokojen	26	52
Spokojen	18	36
Ani spokojen ani nespokojen	2	4
Nespokojen	2	4
Velmi nespokojen	2	4
CELKEM	50	100



Komentář

Graf hovoří téměř jednoznačně. Škola studenty dokáže naučit, jak komunikovat s dětmi, jaké komunikační techniky a metody má učitel MŠ používat pro jednotlivá průběžná hodnocení různých situací během školního dne. Celkem 88 % respondentů se v tomto smyslu vyjádřila kladně, 8 % studentek spokojených není (z nich polovina je zcela nespokojena) a 4 % se vyjádřila středovou hodnotou (nevyhraněnost).

e)

ŘEŠENÍ ZÁTĚŽOVÝCH SITUACÍ (DISCIPLÍNA aj.)	POČET	%
Úplně spokojen	6	12
Spokojen	23	46
Ani spokojen ani nespokojen	8	16
Nespokojen	12	24
Velmi nespokojen	1	2
CELKEM	50	100

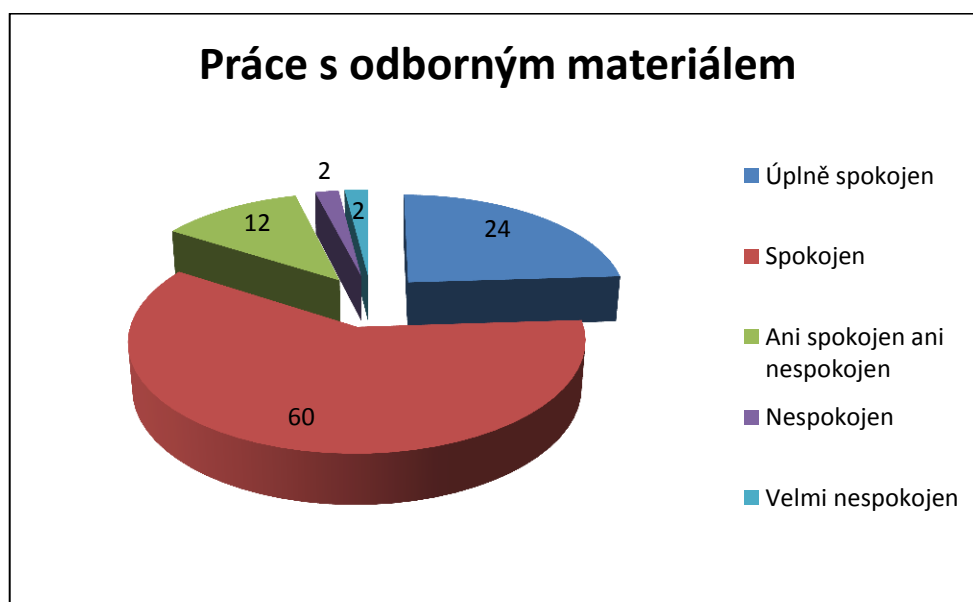


Komentář

Rozbor otázky vypovídá o tom, že celá čtvrtina respondentů není v řešené oblasti spokojena. Podle nich škola nepomáhá připravit učitele na zátěžové a konfliktní situace, které v interakci učitele a dítěte vznikají. Na otázku nedokáže jednoznačně odpovědět 16 % respondentek, ale téměř polovina (46 %) cítí spokojenost. Úplně spokojených studentů je 12 %, celkově je tedy opět nadpoloviční skupina studentů, kteří se vyjadřují pozitivně.

f)

PRÁCE S ODBORNÝM MATERIÁLEM (METODIKY)	POČET	%
Úplně spokojen	12	24
Spokojen	30	60
Ani spokojen ani nespokojen	6	12
Nespokojen	1	2
Velmi nespokojen	1	2
CELKEM	50	100

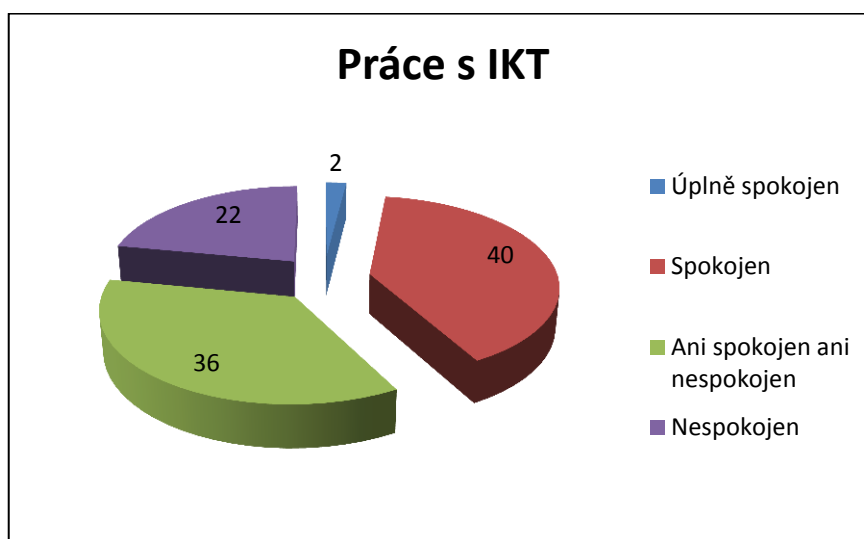


Komentář

Barvy grafu zcela optimisticky udávají utěšený výsledek rozboru otázky. Škola studentům dokáže předat informace, jak pracovat s odborným materiálem. Také přípravy na jednotlivé písemné i ústní zkoušky nutí studenty zpracovávat informace oborových profesionálů (učebnice, skripta, slovníky, metodiky). Naprostá menšina respondentů se v tomto ohledu vyjádřila záporně (4 %).

g)

PRÁCE S IKT (INFOR. A KOMUN. TECHNOLOGIE)	POČET	%
Úplně spokojen	1	2
Spokojen	20	40
Ani spokojen ani nespokojen	18	36
Nespokojen	11	22
Velmi nespokojen	0	0
CELKEM	50	100

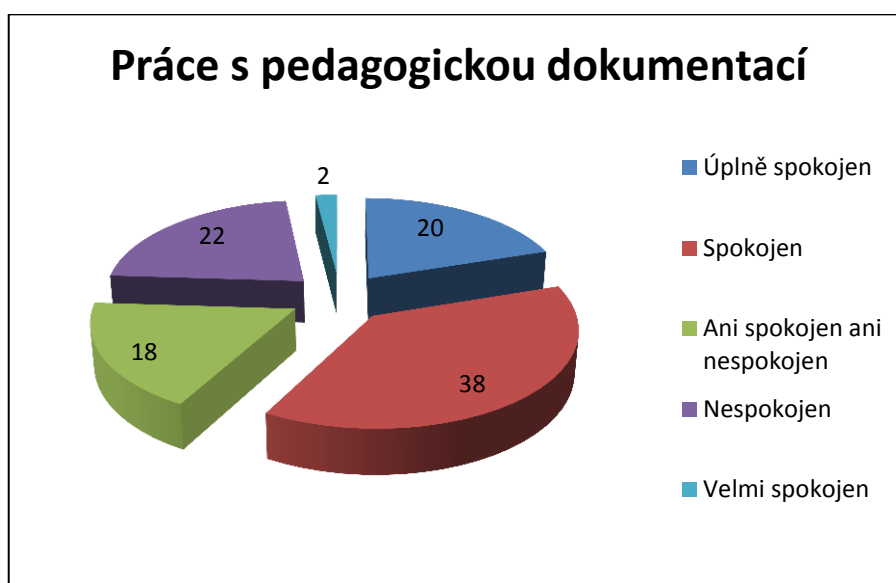


Komentář

Tato část otázky přináší zajímavý výsledek. Kraje hodnotící škály (zcela nespokojen a úplně spokojen) ukazují velmi nízké hodnoty, zatímco střed je poměrně vyrovnaně rozmístěn do zbývajících tří částí. Spokojených je 40 % respondentů, více než 20 % je nespokojených a 36 % není vyhraněných.

g)

PRÁCE S PEDAGOGICKOU DOKUMENTACÍ	POČET	%
Úplně spokojen	10	20
Spokojen	19	38
Ani spokojen ani nespokojen	9	18
Nespokojen	11	22
Velmi spokojen	1	2
CELKEM	50	100



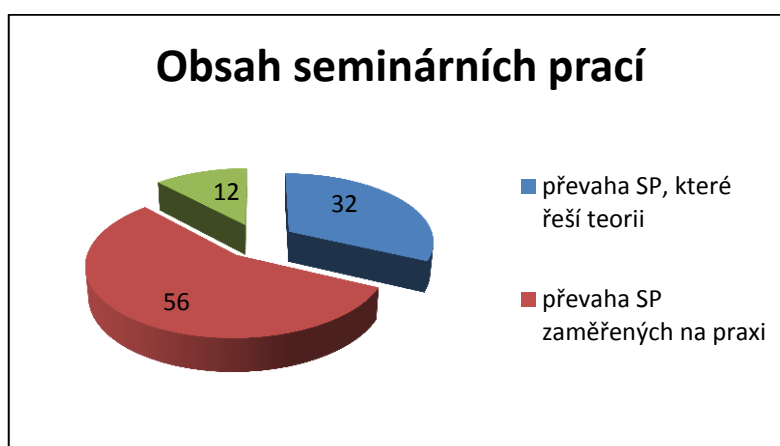
Komentář

Také taky je vidět převažující (nadpoloviční) spokojenost studentů. Čtvrtina respondentů je však nespokojena a přibližně pětina není ani spokojena ani nespokojena. Je možné, že se zde opět projevil fakt, že poměrně hodně respondentů prozatím v učitelské praxi nepůsobí a tito potřebují hlubší přípravu.

Zbývá dodat, že šestá otázka dotazníku byla polouzavřená, v závěru měli respondenti možnost zhodnotit i jiné aspekty obsahu studia, čehož nevyužil nikdo. Celkově je možné výzkum v oblasti obsahu studia zhodnotit úspěchem. Nadpoloviční většina respondentů hodnotí úroveň obsahu kladně.

Analýza otázky hodnotící zadání seminárních prací jako příležitosti individuálního projevu studentů

OBSAH SEMINÁRNÍCH PRACÍ	POČET	%
převaha SP, které řeší teorii	16	32
převaha SP zaměřených na praxi	28	56
Převaha nevyužitelných SP (formalita)	6	12
CELKEM	50	100

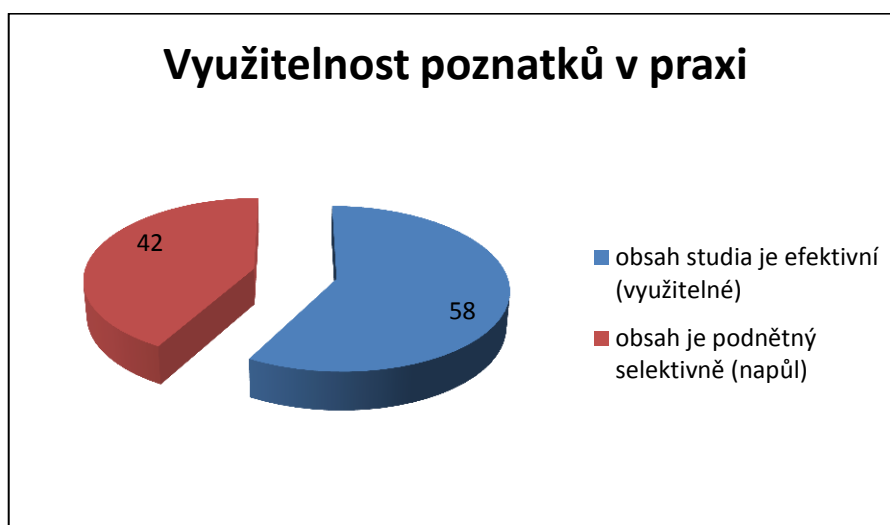


Komentář

Menšina tvořící 12 % respondentů se domnívá, že seminární práce, které jsou během studia zadávány, nejsou v praxi využitelná, a jsou tedy formalitou nutnou k získání absoltoria. Zbytek respondentů se dělí na ty, jež obsah seminárních prací hodnotí jako zaměřené na praxi (56 %) a na ty, jež je hodnotí jako čistě teoretické. Domnívám se, že výsledek reflektuje reálnou skutečnost a opět to svědčí o úspěšnosti VŠ.

Analýza otázky hodnotící využitelnost poznatků získaných studiem v praxi učitelky MŠ

VYUŽITELNOST POZNATKŮ V PRAXI	POČET	%
obsah studia je efektivní (využitelné)	29	58
obsah je statický, formální (nevyužitelné)	0	0
obsah je podnětný selektivně (napůl)	21	42
CELKEM	50	100

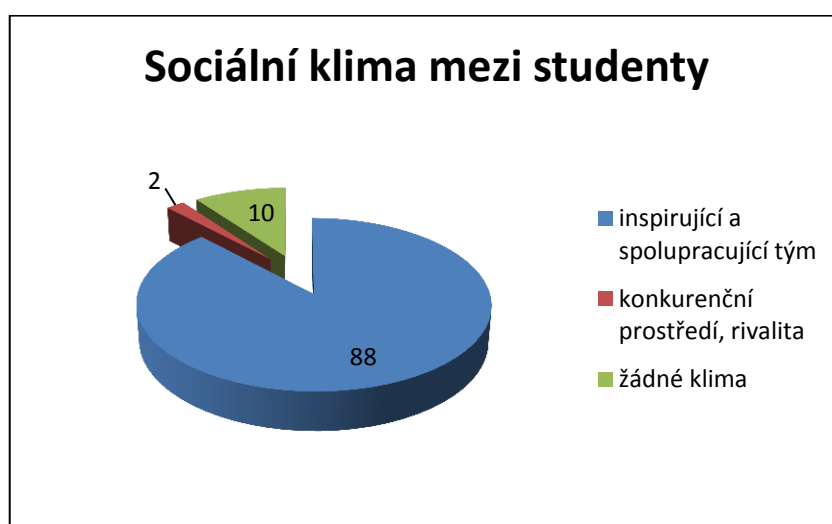


Komentář

Obecná otázka týkající se využitelnosti získaných poznatků studiem poukazuje na existující nedostatky, neboť 42 % studentů uvádí, že obsah studia se dá využít přibližně z poloviny. Velmi lichotivě ale vyznívá zcela pozitivní hodnocení nadpoloviční většiny (58 %), kteří studium hodnotí jako efektivní a využitelné. Nelze opomenout zajímavý výsledek s nulovou hodnotou – žádný z oslovených studentek neuvádí, že je obsah formální, statický a nevyužitelný.

Analýza otázky řešící sociální klima mezi studenty kombinované formy vysokoškolského studia

SOCIÁLNÍ KLIMA MEZI STUDENTY	POČET	%
inspirující a spolupracující tým	44	88
konkurenční prostředí, rivalita	1	2
žádné klima (špatné podmínky vzhledem k formě KS)	5	10
CELKEM	50	100



Komentář

Nečekaně překvapivé odpovědi měla analýza poslední otázky připraveného dotazníku. Ze své zkušenosti vím, že se v širokém kolektivu vytvoří menší skupinky kooperujících jedinců, kteří jsou schopni mezi sebou fungovat jako tým. Velmi těžko je to však přenositelné na celý ročník. Drtivá většina hodnotících jedinců (88 %) uvádí, že sociální klima je inspirující a tým spolu utváří fungující vazby umožňující loajalitu a spolupráci. Pouhých 10 % je nespokojeno se sociálním klimatem mezi studenty a přičítá tento stav špatným podmínkám vzhledem ke kombinované formě studia (rozdílný věk, zájmy, časový deficit, nesdílené ubytování a málo společně stráveného času). Jediný respondent uvedl, že mezi studenty existuje rivalita a konkurenční prostředí. Otevřené možnosti otázky nikdo nevyužil.

7 Diskuse

V diskusi hodnotím výsledky ve vztahu k zadání, obsahuje jejich rozbor na základě dosavadních poznatků.

Rozbor 1. výzkumné otázky

Jací studenti a proč na vybrané VŠ formou kombinovaného studia studují?

Výsledek výzkumu

Průměrný věk je 35,75 let. 48 % respondentů bylo ve věku 26 – 35 let.

100 % studentů jsou ženy.

40 % respondentů studuje z pocitu vlastního chtění a dalších 36 % studuje, protože se chce stát v budoucnu učitelkou MŠ.

Rozbor 2. výzkumné otázky

Jak hodnotí studenti třetího ročníku kombinované formy studia řešeného oboru úroveň a efektivitu JČU v Českých Budějovicích?

Výsledky výzkumu (uvedena vždy nevyšší hodnota výsledků)

58 % respondentů hodnotilo technické zázemí jako vyhovující, s menšími nedostatky.

88 % respondentů uvedlo, že připravenost učitelů je koncepční a týmová.

84 % studentek se domnívá, že komunikace je efektivní, bez mocenských manévrů.

Studenti kombinovaného studia VŠ hodnotí úroveň (efektivitu) přípravy k vykonávání profese učitelství pro MŠ v jednotlivých sledovaných oblastech takto:

a)	<i>odbornost k povolání</i>	<i>spokojen</i>
b)	<i>metodiky výuky</i>	<i>ani ano, ani ne</i>
c)	<i>praktických zručností</i>	<i>ani ano, ani ne</i>
d)	<i>komunikace s dětmi</i>	<i>ani ano, ani ne</i>
e)	<i>řešení zátěžových situací</i>	<i>ani ano, ani ne</i>
f)	<i>práce s odborným materiálem</i>	<i>spokojen</i>
g)	<i>práce s IKT</i>	<i>spokojen</i>
h)	<i>práce s ped. dokumentací</i>	<i>ani ano, ani ne</i>

56 % respondentů uvedlo, že seminární práce jsou zaměřeny na praxi učitelek MŠ.

58 % dotazovaných odpověděla, že poznatky jsou v praxi využitelné.

88 % respondentů se přiklání k názoru, že sociální klima je příznivé.

Konfrontace dosažených výsledků s literaturou, vlastní kritické zhodnocení

V odborné literatuře jsem nacházela odkazy na různé výzkumy a hodnocení úrovně pedagogické přípravy pro profesní život učitelů v nedávné době (např. Walterová, 2001; Syslová et al. 2014; Spilková, 2004). Většina autorů kritizovala zejména izolovanost předmětů, nedostatečnou přípravu na praxi, poukazovali na převahu oborových a nedostatek didaktických předmětů a také na nekonceptnost výuky a nejednotnost systému v porovnání různých škol mezi sebou.

Praktická část měla teoretická východiska ověřit výzkumem a dokázat aktuální trend pozitivního posunu v oblasti vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů.

Provedené výzkumné šetření prokázalo, že studenti kombinované formy vysokoškolského studia hodnotí v minulosti kritizované systémové procesy poměrně pozitivně.

Je otázkou, nakolik je tento pohled kvalifikovaný, neboť studenti nemají možnost, samozřejmě až na výjimky, srovnání s jinými školami, a rovněž nemusejí mít možnost či schopnost posoudit kvalitu „výsledného produktu“ – získané kompetence vzdělaného pedagoga.

Průzkum zviditelnil názor studentů na výuku: je koncepční, logicky propojená, s dostačujícími prvky pro využitelnost v praxi, tedy celkově efektivní.

ZÁVĚR

Předmětem mého zájmu bylo samotné studium očima studentů kombinované formy studia. V úvodu teoretické části jsem shrnula vývoj profesionalizace učitelství pro děti raného věku. Poté jsem hledala odpovědi na otázky týkající se profesního rozvoje a pocitu úspěšnosti. Pomocí odborné literatury jsem definovala předpoklady pro vykonávání zaměstnání pedagoga a konkrétně jsem se pak zabývala osobností učitele a jeho dispozicemi stát se profesionálem v oboru. Zamýšlela jsem se nad negativy a pozitivy učitelské práce. Nahlédla jsem do systému požadavků na kvalifikaci učitelů MŠ v blízkém zahraničí a srovnala ji s českou legislativou. Na konci teoretické části jsem sledovala motivy pro volbu vysoké školy a definovala jsem pojem kombinované studium. Snažila jsem se o výčet výhod a nevýhod této formy studia a samozřejmě jsem také popsala průběh samotného studia.

Po zhodnocení výsledků jsem zjistila, že se mé osobní předpoklady často mýlily. Můj názor v dotazníku stál mnohdy v protipólu většiny. Může to být tím, že na mě působí jiné vnější faktory, ovlivňují mě jiní lidé, jiné zkušenosti. Velká část respondentů není z praxe (prozatím), čili jejich hodnotící hledisko je tím velmi zkreslené. Překvapilo mě například, že 46 % mých kolegů se domnívá, že škola dokáže učitele připravit na zátěžové situace vzniklé interakcí se žáky (analýza otázky 6 e). Jejich hodnocení mi připadá velmi odvážné. Také některé další výsledky výzkumu mě překvapily a byla jsem nucena se nad nimi hlouběji zamyslet. Možná je na místě zvážit, zda jsem použila vhodný způsob distribuce dotazníků. Zvolený prostředek mi sice zajistil stoprocentní návratnost, ale respondenti nemuseli mít na zodpovědné vyplnění dostatečný klid a možnost soustředit se. Výsledky rovněž mohly být ovlivněny vzájemnými diskusemi nad obsahem otázek, odpovědi mohly být částečně sjednocovány jednotlivými sdělovanými názory. I tyto myšlenkové hodnotící procesy jsou pro mě ale velmi cenné. Přínosem byl celý průběh výzkumného šetření, nejen závěr. Uvědomila jsem si mnoho přístupujících faktorů, které mohou proces ovlivnit. Již tvorba otázek (formulace, obsah, styl, druh) je vysoce důležitá, ne-li stěžejní. Narazila jsem na problém distribuce a prostor pro uvážlivé vyplňování, prošla jsem procesem samotného zpracování dotazníku, volila vhodné grafy a zamýšlela se nad výsledky.

Výsledky musím akceptovat v celé jejich šíři a ráda konstatuji, že vývoj vysokého školství má, alespoň na Jihočeské univerzitě, skvělou úroveň. A to je pro české školství velmi pozitivní zpráva.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. IBSN 80-7178-537-7.
- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. IBSN 978-80-7367-221-8.
- BĚLINOVÁ, L. a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: SPN, 1980. Bez IBSN.
- BLAŽKOVÁ, V. *Psychická zátěž učitelů a další rizikové faktory*. Výsledky pilotní studie SZÚ. *Školství*, 2003, č. 18. In VAŠUTOVÁ, J.: *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. IBSN 80-7315-082-4.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. IBSN 80-7178-463-X.
- ČERNÁ, I. *Pro a proti kombinovaného studia*. Praha: 2015. [online]; [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://www.vysokeskoly.cz/clanek/kombinovane-studium>
- GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Praha: Paido, 1996. IBSN 80-85931-15-X.
- GILLERNOVÁ, I. a J. BURIÁNEK. *Základy psychologie, sociologie*. Praha: Fortuna, 2001. IBSN 80-7168-749-9.
- HAVLÍK, R. a J. KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vydání. Praha: Portál, 2007. IBSN 978-80-7367-327-7.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. IBSN 80-7367-040-2.
- HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. IBSN 978-80-247-3704-1.
- HOLOUŠKOVÁ, D. *Obecná pedagogika I*. Olomouc, 1999, in Kohout, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vydání. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010. IBSN 978-80-7452-009-9.
- CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. IBSN 80-244-1367-1.
- KADLEC, J. *Jak se dostat na pedagogické fakulty*. Praha: 2014. [online]. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z:

<http://www.kampomaturite.cz/kampomaturite/jak-se-dostat-na-pedagogicke-fakulty>

- KARTOUS, B. *Video. Povinný předškolní rok přináší příliš mnoho „ale“*. 2015. [online]; Praha: EDUIN. [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: www.eduin.cz/clanky/video-povinny-predskolni-rok-prinasi-prilis-mnoho-ale/
- KOL. AUTORŮ POD VEDENÍM VĚRY PETRÁČKOVÉ A JIŘÍHO KRAUSE. *Slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0607-9.
- KOHOUT, K. *Základy obecné pedagogiky*. 2. vydání. Praha: Univerzita J. A. Komenského, 2010. ISBN 978-80-7452-009-9.
- KOHOUTEK, R. *Osobnost učitele*. 2009. [online]; [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>
- KOHOUTEK, R. *Dotazník jako průzkumná metoda*. 2010. [online]; [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/1002/dotaznik-jako-pruzkumna-metoda>
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 4. rozšíř. a dopl. vydání. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-72611-68-3.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- MAŇÁK J., ŠVEC, Š., ŠVEC V. *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. rozšíř. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MIŠURCOVÁ, V. *Počátky předškolních institucí v českých zemích*. Praha, 1980. [online]; [cit. 2015-02-25]. Časopis Pedagogika ISSN 0031-3815, ISSN 2336-2189 Dostupné z: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=5023&edmc=
- MIŠURCOVÁ, V., ČAPKOVÁ, D., MÁTEJ, J. *Úvod do dějin předškolní pedagogiky*. Praha: SPN, 1987. Bez ISBN.
- PLAMÍNEK, J. *Sebepoznání, sebeřízení a stres*. Praha: Management, Grada Publishing, a. s., 2013. ISBN 978-80-247-4751-4.

- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-029-4. 39.
- REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing, s. 209. ISBN 978-80-247-3006-6.
- SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SYSLOVÁ, Z., BORKOVCOVÁ, I., PRŮCHA, J. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku. Komparace české a zahraniční studie*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2014. ISBN 978-80-7478-354-8.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel. (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVEC, V. *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů*. In WALTEROVÁ E.: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ. Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015. 2011. [online]; [cit. 2015-02-25]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/21212/download/
- VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In: WALTEROVÁ, E.: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (Sborník z celostátní konference, 2. díl) Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Vzděláváme budoucí učitele. Nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.
- WALTEROVÁ, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. (Sborník z celostátní konference, 2. díl) Praha: UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

- ZELINOVÁ, M. *Učitel a burnou efekt*. Pedagogika, 1998, č. 2. In VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=13614&Section=1&IdPara=1&ParaC=2 (kap. 2.1.1). Plné znění zákona z r. 1946, kterým se zřizují pedagogické fakulty. [online] [cit. 2015-02-25].
- <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=rozvoj&sti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no> (kap. 2.1.2). 2011. Slovník spisovného jazyka českého. [online] [cit. 2015-02-25].
- www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu (kap. 2.3.2). 2015. [online] [cit. 2015-02-25].
- www.natur.cuni.cz/fakulta/uchazeci/bakalarske-studium/prijimaci-rizeni/modelove-otazky/vseobecne-studijni-predpoklady/view (kap. 2.4.3). Modelové otázky testu všeobecných studijních předpokladů. [online] [cit. 2015-02-25].

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

BP – bakalářská práce

č. – číslo

EU – Evropská unie

ISCED - *International Standard Classification of Education*; je mezinárodní standardní

klasifikace vzdělávání podle UNESCO od roku 1976

kap. – kapitola

KS – kombinovaná forma studia

např. – například

NIDV – národní institut dalšího vzdělávání

NZS – národní srovnávací zkoušky

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PS – prezenční forma studia (denní studium)

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SP – seminární práce

st. – stupeň

ÚIV - Ústav pro informace ve vzdělávání

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

PŘÍLOHA A

AKTUÁLNÍ ZNĚNÍ ZÁKONA O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH K 1. LEDNU 2015

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

ČÁST PRVNÍ

PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

§ 6: Učitel mateřské školy

(1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním

jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo

g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,

b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

PŘÍLOHA B

Dotazník pro studenty 3. ročníku Učitelství pro pedagogy MŠ (forma kombinovaného studia, 2015)

Milí spolužáci, prosím Vás o vyplnění následujícího dotazníku pro účely výzkumu bakalářské práce. Údaje v dotazníku budou využity pouze k anonymnímu vyhodnocení dat. U otázek s možností výběru zaškrtněte, prosím, vždy jen jednu odpověď pomocí křížku.

1. **POHLAVÍ:** Žena Muž

2. **VĚK:** a) 18 – 25
b) 26 – 35
c) 36 – 45
d) 46 – 55
e) více než 56

3. DŮVODY STUDIA

- a) Vykonávám profesi a systém mě tlačí do vyšší kvalifikace
- b) Vykonávám profesi a sama si chci zvýšit vzdělání
- c) Nevykonávám profesi, ale chci ji jednou vykonávat
- d) Nevykonávám profesi, ale tento obor mě zajímá
- e) Jiný motiv (uveďte):

4. CELKOVÉ PROSTŘEDÍ STUDIA

Učebny a auly jsou vyhovující (snadná dostupnost, vybavenost, velikost)

a) vyhovující zcela b) menší nedostatky c) větší nedostatky

jaké (vypište)

.....

5. KONCEPCE PŘÍPRAVY UČITELŮ

- a) Fungující propojenost všech složek
- b) Oddělenost, izolovanost přípravy

6. EFEKTIVITA KOMUNIKACE VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGOGŮ SE STUDENTY

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

7. MOJE ODBORNÁ PŘÍPRAVA 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

6.	Jak Vás VŠ připravuje z hlediska:	Hodnotící škála 1 - 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 žáků aj.)	
f)	práce s odborným materiálem (metodiky)	
g)	práce s IKT (informační a komunikační technologie)	
h)	práce s pedagogickou dokumentací	
i)	jiné (uved'te)	

8. SEMINÁRNÍ PRÁCE (SP) JAKO PŘÍLEŽITOST INDIVIDUÁLNÍHO PROJEVU

- a) Převažují teoretické SP, jde o osvojení odborných teoretických východisek
- b) Převažují SP zaměřené na praxi
- c) Jde hlavně o formalitu, většinu k ničemu nevyužijí

9. VYUŽITELNOST ZÍSKANÝCH POZNATKŮ V PROFESI, JENŽ VYKONÁVÁM

(Pokud nepracujete v oboru, prosím ignorujte tuto otázku.)

- a) Obsah studia je převážně efektivní (většinu v praxi využijí)
- b) Téměř nic nevyužijí, studium je statické a formální
- c) Obsah studia je podnětný pouze selektivně, polovinu využijí, zbytek ne

10. SOCIÁLNÍ KLIMA MEZI STUDENTY

- a) Je spíše inspirující, existuje kooperace
- b) Je spíše konkurenční, existuje rivalita
- c) Vazby nemají šanci vzniknout z důvodu velké různorodosti (věk, časový deficit apod.)
- d) Specifický názor respondenta:

VŠEM RESPONDENTŮM DĚKUJI ZA ČAS A OCHOTU PŘI REALIZACI VÝZKUMU MÉ BP.

