

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Veronika Petrášová

Profesní motivace a postoje ke vzdělávání žáků středních pedagogických
škol v České republice

Secondary Pedagogical Schools Students Professional Motivation and
Attitude to Education in the Czech Republic

Praha 2021

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Na tomto místě bych ráda poděkovala především mé vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za metodické vedení, cenné rady, vstřícnost, ochotu a především podporu, kterou mi poskytla při psaní této práce. Dále bych ráda poděkovala respondentům a středním pedagogickým školám, které se ochotně účastnily výzkumu a všem svým blízkým, kteří mě podporovali a měli pochopení pro mou zaneprázdněnost.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 21. července 2021

Bc. Veronika Petrášová

Klíčová slova (česky):

Profesní motivace, postoje, vzdělávání, střední školy, pedagogická škola, žáci, profesní příprava, názory, pedagog

Klíčová slova (anglicky):

Professional motivation, attitudes, education, secondary school, pedagogical school, students, vocation training, opinions, teacher

Abstrakt (česky)

Tato diplomová práce se zabývá profesní motivací a postoji ke vzdělávání žáků středních pedagogických škol. Práce se dělí na část teoretickou a empirickou. Teoretická část se zaměřuje primárně na problematiku sekundárního vzdělávání s důrazem na střední odborné školy pedagogické. Následně je v této části vymezen pojem pedagogický pracovník a s ním spojená profesní motivace a profesní vzdělávání. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci středních pedagogických škol posuzují svou profesní připravenost, jak se mění jejich profesní motivace v průběhu studia a jaké mají postoje ke vzdělávání. Data byla získávána prostřednictvím dotazníkového šetření určeného žákům středních pedagogických škol studujících v oborech předškolní a mimoškolní pedagogika a pedagogické lyceum. Vyhodnocením realizovaného šetření byly zjištěny výsledky ukazující ve větší míře pozitivní stanovisko žáků ke vzdělávání, jenž jim škola v rámci studijních oborů pedagogiky nabízí ke své profesní přípravě. Z výsledků výzkumu vyplývá, že největší důležitost respondenti přikládají schopnosti umět propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi, které na studiu zároveň hodnotí velmi kladně. Největší přínos žáci shledávají v možnosti vyzkoušet si budoucí profesi v rámci odborných praxí, což přispívá k jejich příznivé profesní motivaci. Výsledky výzkumného šetření poukazují na problematiku středních odborných pedagogických škol, která na českém území není zatím tolik zkoumaná, a proto si myslím, že by výzkum mohl být nápomocný zejména pedagogům na těchto typech škol.

Abstract (in english)

The diploma thesis deals with professional motivation and attitude to the education of secondary school students. The work is divided into theoretical and empirical part. The theoretical part is primarily focused on the issue of secondary education with emphasis on secondary vocational schools of pedagogy. Subsequently, this part defines the term „pedagogical worker“ and the association with professional motivation and professional education. The aim of the research was to find out how students of secondary pedagogical schools assess their professional readiness and how their professional motivation changes during their studies. The data were obtained through a questionnaire survey that was given to students studying in the fields of preschool and extra-curricular pedagogy and pedagogical lyceum. The evaluation of the questionnaire survey found out the results that show predominantly the positive attitude of student's education provided by the schools within the study of pedagogy and their professional training. The results of the research show that the greatest importance for respondents is the ability to combine theoretical knowledge with practical skills, which means that the students also evaluate their studies very positively. The students see the greatest income in the possibilities to try their future profession within the framework of professional practice, which contributes to their favorable professional motivation. The results of the survey point to the issue of secondary vocational pedagogical schools that has not been much researched in the Czech Republic so far so I think that this research could be helpful especially for the teachers of these types of schools.

OBSAH

1	ÚVOD.....	9
	TEORETICKÁ ČÁST.....	11
2	Pedagogický pracovník.....	11
2.1	Profese pedagoga	13
2.2	Role pedagoga předškolního vzdělávání	14
2.2.1	Klíčové kompetence pedagoga předškolního vzdělávání	15
2.3	Role pedagoga volného času.....	16
2.3.1	Kompetence vychovatele	18
3	Sekundární vzdělávání	19
3.1	Střední odborné školství	19
3.1.1	Legislativa a dokumenty	21
3.2	Střední odborné školy pedagogické	22
3.3	Předškolní a mimoškolní pedagogika	23
3.4	Pedagogické lyceum	24
4	Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků	26
4.1	Profesní příprava pedagoga v mateřské škole.....	27
4.2	Profesní příprava vychovatele	29
4.3	Inovace v profesním vzdělávání pedagogů.....	31
5	Profesní motivace	33
5.1	Motivace k volbě pedagogické profese	33
5.2	Osobnostní předpoklady pro profesi jako součást motivace	35
5.3	Postoje ke vzdělávání.....	36
5.4	Závěrečné shrnutí kapitoly.....	37
6	Přehled výzkumných zjištění	39

EMPIRICKÁ ČÁST	41
7 Charakteristika výzkumného šetření.....	41
7.1 Výzkumný cíl.....	41
7.2 Výzkumné otázky	41
7.3 Hypotézy	41
7.3.1 Přehled hypotéz.....	42
7.4 Metodologie výzkumného šetření.....	43
7.4.1 Etika výzkumného šetření.....	45
7.5 Výzkumný vzorek.....	45
8 Výsledky výzkumného šetření	46
8.1 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření	78
8.1.1 Ověření hypotéz	79
9 ZÁVĚR	80
10 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	83
11 SEZNAM GRAFŮ	87
12 SEZNAM TABULEK	88
13 SEZNAM ZKRATEK	89
PŘÍLOHA I.	90
PŘÍLOHA II.	93

1 ÚVOD

Tato práce se věnuje problematice středních pedagogických škol v České republice. Jedná se o poměrně neobvyklé téma, které na území České republiky není natolik jasně probádané. Zjištěná nedostatečnost výzkumů v této oblasti byla jednou z pohnutek, proč jsem se rozhodla odborným vzděláváním a konkrétně pedagogickými školami v diplomové práci zabývat. Bohužel jen minimální počet výzkumů na našem území, ale také v zahraničí poukazuje na povolání pedagogické v rovině sekundárního vzdělávání, tedy na středních školách. Právě střední školy jsou institucí, která má za úkol profesně vzdělávat své žáky, kteří mohou prakticky ihned po škole s touto kvalifikací povolání plně vykonávat. Své místo si však střední pedagogické školy ve výzkumných šetřeních zatím tolik nenašly, jako tomu je třeba v případě pedagogických a filozofických fakult při univerzitách. Hlavním důvodem proč jsem se pro toto téma rozhodla, je vlastní zkušenost. Sama jsem střední pedagogickou školu studovala a vím, že toto studium mi přineslo, jak světlé, tak i tmavé stránky, které mě v mém rozhodnutí pro budoucí profesi jistým způsobem ovlivnily. S podobnou zkušeností jsem se setkala i u svých spolužáků, u kterých nakloněnost k pedagogické profesi po absolvování školy nebyla vždy zcela pozitivní nebo si žádala čas a řádné promyšlení. Střední pedagogické školy můžeme považovat za zprostředkovatele prvotního osobního setkání a zkušenosti potencionálních pedagogických pracovníků s prostředím vzdělávací a výchovné reality. Mělo by být pro tyto středoškolské instituce prioritní žáky dostatečně na profesní realitu připravit, jak teoreticky, tak prakticky, ale především je k povolání motivovat. Zejména posilování profesní motivace u žáků, kteří by se do budoucna mohli stát pedagogy je určitě na místě a učitelé odborných, ale i všeobecných předmětů by této motivaci měli jít naproti. Všechny mé zkušenosti mě utvrdily v tom, že výzkum, který by zjišťoval otázky profesní motivace, postojů ke vzdělávání žáků, ale také jejich profesní připravenost je na českém území žádoucí.

Cílem práce je zkoumat profesní motivaci a postoje žáků středních pedagogických škol. Mojí snahou je zjistit, jaké postoje ke vzdělávání žáci pedagogických škol zaujímají, ale také, co považují za nejdůležitější ve své profesní motivaci, jakým způsobem se v průběhu studia motivace u žáků mění a jak se cítí být připraveni v jednotlivých sférách vzdělávání na pedagogické škole. Všechny tyto aspekty považuji za důležitý podnět ke zkoumání ve formě výzkumných položek, které jsou formulovány v dotazníku určeném

právě žákům těchto odborných škol. Věřím, že témata, kterých se má práce dotýká a otázky, které výzkum zjišťuje, mohou být velmi nápomocné pedagogickým pracovníkům, kteří vzdělávají žáky na těchto odborných školách. Učitelé z pedagogických škol, tak mají příležitost nahlédnout do smýšlení svých žáků a možnost zamyslet se nad způsobem předávání informací a dovedností především v odborné výuce.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část seznamuje s postavou pedagogického pracovníka, jakožto i s profesním vzděláváním, které se pojí k tomuto povolání. Tato část uvádí čtenáře do problematiky sekundárního vzdělávání s důrazem na střední odborné školy pedagogické, jež jsou ústředním tématem práce. V neposlední řadě jsou v teoretické rovině zprostředkovány informace o profesní motivaci a postojích ke vzdělávání, kdy právě tyto dva aspekty jsou prostřednictvím výzkumu u žáků zkoumány. Na závěr teoretické části je shrnut přehled výzkumných zjištění příbuzných s mým tématem práce.

Empirická část interpretuje výsledky výzkumu, které byly realizovány formou dotazníkového šetření u žáků středních pedagogických škol. V úvodu nechybí charakteristika výzkumného vzorku, ale také metodologická stránka dotazníku a jasně stanovené výzkumné otázky a hypotézy. Dotazník v rámci šetření zjišťuje profesní motivaci žáků střední pedagogické školy, jejich postoje ke vzdělávání a profesní připravenost. Získané výsledky z výzkumného šetření jsou přehledně na závěru shrnuty v kapitole, která kromě důležitých zjištění zároveň odhaluje výsledky a ověření formulovaných hypotéz.

TEORETICKÁ ČÁST

2 Pedagogický pracovník

Pojem pedagogický pracovník je pro tuto práci stěžejní, neboť právě pedagogickými pracovníky se absolventi středních pedagogických škol (dále SOŠPG) po studiu stávají. Zásadní je v textu obeznámení s vymezením profese pedagoga, zejména pak učitele v mateřské škole (dále MŠ) a vychovatele ve školní družině (dále ŠD), k jejichž profesi odborné pedagogické školy směřují svým odborným vzděláváním.

Pedagogickým pracovníkem a jeho osobností se zabývá mnoho autorů, kteří ve svých publikacích uvádějí různé pohledy a vymezení. Mimo rámec odborné literatury je pojetí pedagoga zakotveno především v legislativě školského zákona, který vymezuje různé požadavky na pedagogické pracovníky včetně požadavku na vzdělání podle typu zařízení a jeho pole působnosti. V pedagogickém slovníku Průchy (2013, s. 326) je pojem učitel definován jako osoba, která podněcuje a řídí učení jiných osob, a proto ho lze považovat za vzdělavatele. Učitelem je zároveň kvalifikovaný pedagogický pracovník, který vykonává učitelské povolání, na jehož působení jsou závislé výsledky vzdělávacího procesu. Uvedená charakteristika se vztahuje k osobnosti učitele všeobecně, avšak záměrem této práce je pouze vymezení pojmu pedagog předškolního vzdělávání a vychovatel mimoškolní pedagogiky.

Vymezení vychovatele nebo také pedagoga volného času podle Činčery (2009, s. 22) říká, že: „*se jedná o samostatného pracovníka s vyšší kvalifikací, který řídí nebo zajišťuje výchovně vzdělávací a koordinační činnost v oblasti využití volného času dětí a mládeže.*“

Koncepce osobnosti učitele a pedagogického pracovníka je zkoumána napříč různými pedagogickými, sociologickými i psychologickými podobory, avšak poznávání a identifikace osobnosti učitele se jeví jako složitá záležitost. Za takový jednodušší a zároveň stručný vhled do pojetí lze pokládat soupis uvedených komponentů, které Dytrtová (2009, s. 15) považuje za významné v práci učitele, kterou sledujeme v jeho akčním prostředí:

1. psychická odolnost a rezistence vůči vlivům

→ vhled do problémových situací

2. adaptabilita

→ umět řešit nečekané situace a být psychicky flexibilní

3. schopnost osvojovat si nové poznatky

→ učit se, účinně regulovat své vnější a vnitřní aktivity na základě aktuálního situace

4. sociální empatie a komunikativnost

K uvedeným komponentům si můžeme klást otázky o praktické přípravě budoucích pedagogů pro výkon profese. Odborně zaměřená vzdělávací instituce by měla připravit pracovníka, který je zároveň odborníkem a zároveň je řádně připravený na výzvy, které mu práce s dětmi a mládeží přináší v praxi. Odlišnost pojmů „odborná způsobilost“ a „pedagogická způsobilost“ učitele je taktéž v rovině osobnosti pedagoga často skloňovaná. Na základě legislativy a právních předpisů se usuzuje, že **odborná způsobilost pedagogických pracovníků** nabývá studiem pedagogického oboru na střední a vysoké škole, zatímco **pedagogická způsobilost** je chápána jako souhrn vědomostí a dovedností v oblastech pedagogické psychologie, sociologie, pedagogiky, didaktiky a dalších příbuzných věd. Pokud se budeme blíže věnovat těmto pojmům mimo legislativu, měli bychom vědět, že pedagogická způsobilost učitele není pouze to, co člověk získá teoretickou přípravou v rámci studia, ale i to, jak je osobnostně připraven k výkonu profese. Člověk v roli učitele získává pocit zodpovědnosti za výsledky svého působení a za svou práci. V tomto směru je pedagogická profese velmi specifická oproti jiným zaměstnáním, neboť její realizací dochází k velkému pedagogickému působení, které bývá nevratné (PRŮCHA, 2002, s. 31-32).

V odborné literatuře se k těmto myšlenkám uvádějí požadavky na profesi učitele.

Důraz je kladen na:

- *umění vychovávat* (formovat a spoluutvářet charakter dětí a žáků, jejich vůli, postoje, hodnoty, zájmy a další vlastnosti za předpokladu, že je učitel dobře znalý v pedagogické psychologii a řádně poznatky umí v jednání využít);
- *umění vyučovat, vzdělávat* (utváření klíčových kompetencí, řízení osvojování dovedností a návyků), (HOLEČEK, 2014).

2.1 Profese pedagoga

Pojem profese v povolání pedagoga říká, že se jedná o soubor speciálních, expertních znalostí a dovedností získaných dlouhou přípravou, vysokou mírou autonomie a smyslem pro službu veřejnosti (SYSLOVÁ, 2017, s. 23). Víme, že učitelské povolání má svá specifika, která je zapotřebí dodržovat a uvědomovat si jistých nenávratností v životě vzdělávaného jedince. Pokud si představíme práci učitele v MŠ nebo vychovatele v ŠD vnímáme, že pedagog musí být znalý například ve vývojové psychologii, která je jednou ze zmiňovaných expertních znalostí. Učitel by měl znát potřeby a psychologický vývoj dané skupiny jedinců, se kterou pracuje. Od znalostí se pak odvíjí další dovednosti, na které musí učitel brát zřetel, aby pedagogické působení na děti bylo v souladu s požadavky.

Profese pedagoga je specifická určitou odpovědností za správně podněcovaný vývoj, aby v budoucnu nedocházelo k určitému odchýlení z důvodu nesprávného a benevolentního vedení dítěte. Učitel také musí pro děti připravovat vhodně zaměřené nebo vedené činnosti, jejichž realizace má děti pozitivně rozvíjet v různých složkách- emoční, sociální či motorické oblasti dítěte.

Odborná příprava pedagoga musí být jednoznačně vedena tak, aby bylo dbáno na nejdůležitější subjekt, dítě a jeho zdravý vývoj. Ten může velmi ovlivnit zmiňovaná profesní příprava pedagoga na škole.

Podle Syslové (2017, s. 23) význam profese tkví v profesionalitě, kdy člověk ve své pracovní činnosti využívá poznatky, které nejsou běžně dostupné každému. Ideál služby činí z profesionálů osoby, které mají vyšší poslání či funkci ve společnosti. Znamená to, že nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také proto, aby uspokojili významnou potřebu společnosti (otázky zdraví a života, řádu vztahů mezi lidmi). (ŠTECH, 2007, s. 333)

Často se hovoří o tom, že značná část učitelské populace své povolání přijímá jako poslání. Někde se můžeme setkat s pedagogy, kteří svou práci vztahují nadměrně za hranice své profesionality a snaží se jedincům poskytnout nadměrný pocit bezpečí a lásky. S takovým přístupem se můžeme setkat u vychovatelů a pedagogů v dětských domovech a domech mládeže. Vychovatelé či pedagogové svým působením fakticky po dobu nepřítomnosti rodičů nahrazují potřebnou autoritu, která není pouze vzdělávacího

rázu, ale i výchovného. Stručně bych ještě chtěla z výše uvedené definice Syslové (2017, s. 23) vyzdvihnout zmínku profesionálního využívání poznatků, které nejsou běžně dostupné každému. Tímto tvrzením se opět dotýkám tématu středních pedagogických škol, které mají odborné poznatky žákům předávat v takové míře, aby jejich profesionalita v budoucí praxi byla na očekávané úrovni. Široká veřejnost by tak snadno měla rozeznat, že je učitel nebo vychovatel opravdovým odborníkem ve své práci.

Mimo samotný teoretický rámec, který učitelé musí ovládat při svém povolání, tvoří důležitou základnu osoby pedagoga seberozvoj a schopnost analyzovat rozvoj vlastních dovedností, zkušeností, svých pocitů a postojů. Současně vyjma vlastní osoby umět analyzovat žáka, jeho myšlení, emoce a sociální dynamiku v kolektivu.

2.2 Role pedagoga předškolního vzdělávání

Role předškolního pedagoga jsou velmi podobné těm, které vymezují práci učitelů základních škol (dále ZŠ). Přesto jsou činnosti učitele v MŠ do jisté míry specifické, a proto i s rolí tohoto typu je zapotřebí v mé práci obeznámit samostatně.

Primárně o roli učitele MŠ můžeme mluvit v souvislosti s rolí sociální, kdy zpravidla odráží očekávání širokého spektra sociálních skupin, však může jít i o koncepci role, jak si jí utváří učitel sám vlastním pojetím (SYSLOVÁ, 2017, s. 82). Jedná se zejména o role, které pedagog během své práce utváří, aby docházelo k vhodnému procesu vzdělávání a výchovy dítěte. O učiteli MŠ mluvíme také jako o facilitátorovi, který kromě dříve zmiňovaných vhodných podmínek utváří a řídí procesy učení a diagnostikuje individuální zvláštnosti dítěte, které si vyžadují pozornost ze strany učitele. Stěžejní je role průvodce, který dítě uvádí do světa, seznamuje jej se souvislostmi, pomáhá mu se orientovat v dění, ale také pomáhá s utvářením vnímání světa vlastníma očima (SPILKOVÁ, 2004, s. 25). Pojetí učitele jako průvodce je zejména v prostředí MŠ velmi důležité, neboť zde pracují se skupinou dětí ve věku od 3 do 7 let a lze je tak stále považovat za velmi málo seznámené s tímto světem a orientací v něm.

V případě, kdy formulujeme role této profese, neměli bychom opomínat na další:

1. Role poskytovatele poznatků a zkušeností

učitel jako zprostředkovatel zkušenosti; poznatky a zkušenost implementuje do vyučovací strategie a kurikulárních dokumentů

2. Role poradce a podporovatele

učitel jako konzultant, poradce a průvodce při řešení výchovných problémů; jako facilitátor vhodných podmínek

3. Role projektanta a tvůrce

učitel jako tvůrce projektů, strategií, materiálů a pomůcek; konstruuje nové aktivity a koncepce, případně také inovuje

4. Role reflektivního hodnotitele

učitel jako hodnotitel a posuzovatel v pokrocích svých svěřenců; hodnotitel kurikula; reflektuje zkušenost, kterou dále posouvá do pedagogické činnosti, situací a problémů

5. Role třídního a školního manažera

učitel vede a organizuje akce, spolupracuje, spravuje vztahy uvnitř

6. Role socializačního a kultivačního modelu

zosobnitel modelu hodnot, etického chování; modelem budoucí profese z pohledu odborného vzdělávání (VAŠUTOVÁ, 2004, s. 68)

Rozdělení, které se nám nabízí, poukazuje na činnosti předmětné pro učitele v preprimárním vzdělání. Očekávanými jsou sebevzdělávací činnosti prostřednictvím nichž dochází k zapojení do celoživotního učení, ale i komunikace a naslouchání odborníkům a zkušenějším kolegům. Specifickými se mohou zdát činnosti zaměřené na spontánní a řízení učení dětí nebo případné administrativní záležitosti, které se liší na základě potřeb konkrétního školského zařízení.

2.2.1 Klíčové kompetence pedagoga předškolního vzdělávání

Představované požadavky na roli učitele jsou opakovaně vystavovány hodnocení a podrobeny kritice. Odmítáno je vymezení idealizované učitelské role a naproti tomu jsou představovány reálné kompetence, ty nejlépe odráží individuální situace, které nastávají v každodenní pedagogické práci.

V dnešní době, bychom mohli poukázat na to, že je dynamika pojetí učitelské role často skloňovaná s otevřeností „profesionála“ pedagoga ke změnám, schopností přizpůsobovat se v rámci svého působení novým podmínkám, které se neustále v časech mění. Učitelova schopnost řešení nových a nevšedních či nestandardních situací je podstatnou dynamickou a pohyblivou kompetencí, která je aktuálně žádoucí a značně oceňovaná.

V pedagogické praxi je nezbytné, aby se učitel neustále vyvíjel a docházelo tak k eliminaci zastaralého způsobu výchovně vzdělávacích činností. Poukazuje se ze strany odborné veřejnosti často na přestárlost učitelské profese v ČR. Automaticky to nemusí nutně znamenat, že starší, zkušenější ročníky pedagogů se nesnaží o další sebevzdělávání a značnou sebereflexi, která by je posouvala v nových myšlenkách a činnostech kupředu (případně k trendům ve vzdělávání dnešní doby), ale není od věci v této souvislosti vyzdvihnout kompetenci, která určuje profesionalitu pedagoga a tím je výše zmiňovaná sebereflexe. Žádoucí sebereflexe vlastních vyučovacích kompetencí, vnímání, prožívání, poznávání, rozhodování a jednání může velmi napomáhat k porozumění a vytváření nových modelů či vyučovacích situací, které se v denní praxi objevují a je zapotřebí se jim věnovat (SPILKOVÁ, 2004, s. 50).

S podobným pohledem jsem se setkala i v publikacích Dyrtrtové, která na zastaralé a mnoho let opakované metody působení upozorňuje, avšak se domnívá, že je zapotřebí umět s daným pedagogem komunikovat a snažit se o změnu jeho vlastního pohledu. Zároveň uznává možnost, že učitel sebereflexi má, ale převládá u něj pocit, že jeho přístupy a metody jsou léty prověřeny a v praxi dlouhodobě bez problému využívány. Jednoznačně je zapotřebí v této souvislosti myslet na proměnu vzdělávané generace v průběhu let, což platí i při utváření výchovně-vzdělávacích podmínek.

2.3 Role pedagoga volného času

Studiem na SOŠPG kromě předškolní výchovy vstupuje do vzdělávacího procesu žáků výchova ve volném čase, tedy pedagogika volného času. Žáci si mají možnost zvolit své budoucí uplatnění a právě v mimoškolní pedagogice mohou podle školského zákona nalézt po absolvování studia své uplatnění. Více o možnostech uplatnění po absolvování studia na SOŠPG se zmiňují v následující kapitole této práce.

Podkapitola o rolích pedagoga volného času není vymezená pouze na vychovatele. Důvodem je, že odborná literatura standardně hovoří o učitelích na stupni primárního a sekundární vzdělávání, o učitelích v preprimárním vzdělávání, ale samostatně o rolích vychovatele nikoliv. Z existujících publikací budu nyní čerpat jednotlivé oblasti, které se vztahují kromě pedagoga volného času k právě tíženému vychovateli.

Pedagog volného času se při svém působení realizuje v různých rolích. Některé se nápadně podobají rolím, které zastává učitel ve vyučování, avšak pedagog volného času,

zejména pak vychovatel je zastává v době mimo vyučování. Naproti tomu jsou role, jež jsou natolik specifické, že je lze zastávat pouze v mimoškolním vzdělávání. Přesné vymezení rolí pedagoga volného času specifikuje Spousta (1996, s. 7) následovně:

1. Role diagnostika

zjišťuje, rozpoznává a zkoumá zájmy svěřenců, tak aby docházelo k naplňování úkolů této role; potřeba znalostí metodologických nástrojů diagnostikování

2. Stimulátora a animátora

zejména podněcuje a stimuluje zájem a touhu po seberealizaci; napomáhá ke stimulaci rozvoje schopností a nadání; podněcuje k sebehodnocení za pomoci motivačních prostředků, forem a metod

3. Role satisfaktora

angažuje se v roli průvodce zájmovou činností s úspěšným překonáním potíží v sociální skupině; vyvolává příjemné pocity a citové prožívání, uspokojení z úspěšně realizovaných zájmů za pomoci her s budováním napětí

4. Koordinátora a integrátora

odpovědnost za probíhající systémy a projekty ve volném čase, za organizační strukturu aktivit a efektivní prožívání aktivit ve volném čase

5. Organizátora a poradce

napomáhá organizovat projekty a volnočasové zájmové aktivity

6. Dramaturga

promýšlí, vybírá a sestavuje program pro realizaci volnočasových aktivit; aktivizuje, usměrňuje a reguluje dění

7. Konzultant

poskytuje rady ohledně smysluplného využívání volného času; eliminace nežádoucích návyků; podněcuje k pozitivnímu a žádoucímu chování

8. Vědeckého pracovníka

pedagog udržuje kontrakt s jinými pracovníky zabývající se problematikou volného času; podílí se jako člen týmu mezi odborníky na projektech, koncepci programů a metodiky

2.3.1 Kompetence vychovatele

Vychovatel uskutečňuje výchovně-vzdělávací činnost, která se zaměřuje komplexně na rozvoj osobnosti dětí a mládeže, zejména pak pokud se jedná o vychovatele v ŠD. Působení se přizpůsobuje dále dle zájmového vzdělávání v souladu s programem příslušného zařízení- ŠD a školní klub.

Vychovatel pracuje v určitých oblastech, které Bendl (2015, s. 13) rozděluje následovně:

- **Administrativní činnosti:** vedení evidence o docházce, pedagogické činnosti a hodnocení výsledků dětí a mládeže.
- **Organizační činnosti:** organizace režimu příslušného zařízení, kontrolu jeho dodržování, plánování a organizování činností dětí a mládeže ve volném čase, organizování výletů, poznávacích a kulturních akcí.
- **Koordinační činnosti:** koordinace činností vychovatelů ve výchovných skupinách, respektive odděleních, koordinace protidrogové prevence v rámci příslušného zařízení (domov mládeže).
- **Metodické činnosti:** tvorba výchovných a vzdělávacích dokumentů (programů, materiálů, evaluačních nástrojů, preventivních programů), vytváření programů integrace a inkluze dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami v daném školském zařízení.
- **Diagnostické činnosti:** posuzování individuálních zvláštností a potřeb dětí a mládeže.
- **Přímá výchovná a vzdělávací činnosti:** podněcování osobního rozvoje dětí a mládeže prostřednictvím tělesně, duševně a kognitivně, sociálně, výtvarně, hudebně, sportovně, řemeslně a jinak orientovaných činností, výchova k hodnotám, spolupráci a toleranci.

Po tomto výčtu jsme schopni komparovat jednotlivé kompetence, které se v některých případech dotýkají i rolí pedagoga volného času. Můžeme konstatovat, že role pedagoga volného času a kompetence vychovatele se ve velké míře propojují a jejich součinnost je velmi nápomocná při výchovném působení ve volném čase.

3 Sekundární vzdělávání

Střední odborné školství pod záštitou sekundárního vzdělávání je důležitou součástí celé této práce. Zásadní je pro tuto kapitolu kromě samotného středního a středního odborného vzdělávání správné vymezení SOŠPG a jejich nabízených oborů.

Sekundární vzdělávání je určeno žákům adolescentního věku, kteří po skončení primárního vzdělávání na základních školách pokračují k dalšímu vzdělávání. Sekundární vzdělávání se více zaměřuje na respektování rozmanitosti zaměření žáka a na jeho schopnosti. (POL, 2002, s. 7)

V České republice (dále jen ČR) se pro střední vzdělávání používá pojem vyšší sekundární vzdělávání a zahrnuje různé střední odborné školy. Definice vyššího sekundárního vzdělávání podle Průchy (2006, s. 99) říká, že: *„Vyšší sekundární vzdělávání je vzdělávání, které následuje po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Vyšší sekundární vzdělávání má buď charakter „konečné“ fáze vzdělávání, tj. jeho absolventi přecházejí přímo do trhu práce, nebo má charakter tranzitní fáze vzdělávání, tj. připravuje absolventy pro vstup do postsekundárního nebo terciárního vzdělávání (vyšší odborné a vysoké školy).“* Navíc kromě zmiňovaných odborných škol do kategorie odborného vzdělávání patří i střední odborná učiliště a do kategorie všeobecného vzdělávání řadíme víceletá a čtyřletá gymnázia. Na území ČR platí uvedená kategorizace vzdělávání, avšak v měřítku Evropské unie (dále EU) i mimo ni je velmi obtížné takové rozdělení stupňů škol komparovat. Důvodem jsou rozdílné modely vzdělávání v každé zemi EU i ve světovém měřítku, které se značně liší od těch českých.

3.1 Střední odborné školství

Střední odborné školy patří do souhrnu různých typů škol odborného vzdělávání. Hlavním odpovědným orgánem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Zřizovatelem státních škol je od roku 2001 kraj, který zajišťuje většinu středních odborných škol a má tak rozhodovací právo ve zřizování a rušení škol veřejných na základě školského zákona. V rámci tohoto procesu docházelo k rušení ale i k častějšímu slučování škol, což se dotklo také SOŠPG.

Vyjma škol státních se můžeme na území ČR setkat se školami církevními a se školami soukromými, které se v dnešní moderní době mnohem více objevují. Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 178) uvádějí, že již v roce 2012 bylo z celkového podílu 1108 středních škol (dále SŠ) na našem území 25% škol nestátních.

Střední odborné školy patří do kategorie škol, jejichž závěrečné ukončení je formou maturitních zkoušek. V případě odborných škol se nejčastěji maturitní zkoušky skládají z všeobecných předmětů (zejména jazyky), z předmětů odborných a z praktických zkoušek či obhajoby maturitní práce před maturitní komisí. Počátkem možného studia na odborné škole jsou přijímací zkoušky, které se skládají z odborných požadavků a talentových zkoušek. V tomto ohledu jsou střední odborné školy velmi specifické, protože každá SŠ si své požadavky v přijímacím řízení určuje sama. V ČR jsou i takové SŠ, které přijímací zkoušky promíjí a jediným požadavkem na uchazeče je výpis z vysvědčení základní školy (dále ZŠ) zpravidla z 8. ročníku a 1. pololetí 9. ročníku.

Školský zákon stanovuje, že ředitel školy hodnotí uchazeče podle (EACEA):

- a) hodnocení na vysvědčení z předchozího vzdělávání;
 - b) výsledků jednotné zkoušky, pokud je součástí přijímacího řízení;
 - c) výsledků školní přijímací zkoušky, je-li stanovena;
 - d) výsledků talentové zkoušky (obory s talentovou zkouškou a konzervatoře);
 - e) další skutečností, které osvědčují vhodné schopnosti, vědomosti a zájmy uchazeče
- (©eacea.ec.europa.eu)

Cílem středního odborného školství podle dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR vydaného MŠMT je příprava absolventa na kvalifikovaný výkon povolání nebo jeho případné pokračování v dalším vzdělávání. Odborné školství by mělo vytvářet u žáků předpoklady pro celoživotní učení, samostatné získávání informací a celkovou samostatnost jedince. Nároky, které jsou kladeny v rámci středního odborného školství, mají kromě jiného napomáhat v rozvoji klíčových kompetencí jednotlivých oborů s ohledem na dlouhodobé uplatnění v zaměstnání. Mimo uplatnění na trhu práce se strategie ubírá směrem ve vytváření vhodných podmínek v přechodu k dalšímu vzdělávání absolventů, zejména k vysokoškolskému vzdělávání. V tomto směru by měla být podle Evropského střediska pro rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP) nápomocná spolupráce mezi odbornými školami a zaměstnavateli, kteří by mohli škole a

jejím žákům napomáhat při odborném výcviku a odborných praxích. Následně by pak pro žáky měla být tato forma podpory praktické přípravy a praxe napomáhající při vstupu na trh práce a přinášet jisté výhody.

Cílem podle Rámcového vzdělávacího programu (dále jen RVP) je celoživotní princip, ve kterém je vzdělávání cestou a zároveň nástrojem rozvoje lidské osobnosti. Pro žáky je záměrem středního odborného vzdělávání učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být a učit se žít společně. Jednotlivé kompetence RVP dále rozvíjí na konkrétních příkladech, se kterými se žák při studiu na SŠ setkává.

Zastoupení žáků v odborném vzdělávání je poměrně vysoké. Čísla odhalují, že odborné vzdělání získává asi 81% středoškolské populace. V odborném vzdělávání je však zastoupeno i vzdělávání na učilištích, proto nemůžeme hodnotu specifikovat pouze na žáky maturitních ročníků. Nicméně dle minulých statistik národního ústavu odborného vzdělávání z roku 2012 se poměr žáků přijímaných do oborů maturitních a nematuritních stabilizoval od roku 1997 na 60:40 (©nuov.cz).

3.1.1. Legislativa a dokumenty

K legislativě českého vzdělávání prioritně patří školský zákon č. 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který legislativně upravuje a charakterizuje SŠ. Vyhláška 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání na konzervatoři dále blíže upravuje střední vzdělávání.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, známý také pod pojmem **Bílá kniha** schválený vládou roku 2001 byl jedním z dlouhodobých programů vládní strategie, ve kterém mělo střední odborné vzdělávání formulováno svá východiska, záměry a strategické myšlenky. Program pozbyl platnosti schválením nové **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020**. Aktuálně vláda ČR a MŠMT pracuje s novou **Strategií vzdělávací politiky ČR 2030+**, která má počátek platnosti od roku 2020. Dokumenty bohužel neobsahují žádné strategie blíže zaměřené na střední odborné vzdělávání a střední odborné školy.

V návaznosti na Školský zákon jsou dále definovány RVP, které určují konkrétní cíle a obsah vzdělávání. Je žádoucí, aby RVP reagovalo na aktuální požadavky, potřeby a

poznatky ve vzdělávání v konkrétních oborech, tak aby docházelo k aktualizaci metod a rozvoje vzdělávání.

Rámcové vzdělávací programy (RVP):

- Reagují na novou strategii vzdělávání, která se opírá o klíčové kompetence a jejich obsah ve vzdělávání, získané dovednosti, vědomosti a praktické využití v životě;
- vycházejí z koncepce celoživotního učení;
- definují očekávané výstupy pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání;
- podporují pedagogy a jejich profesní odpovědnost za výsledky vzdělávání (VETEŠKA, TURECKIOVÁ, 2008, s. 69).

Z RVP dále vycházejí školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které si zpracovávají jednotlivé SŠ samy.

3.2 Střední odborné školy pedagogické

SOŠPG zakotveny v zákoně č. 561/ 2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*, jsou součástí sekundárního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému mají SOŠPG dlouholetou tradici. V ČR stále převládá počet státních pedagogických škol, ale vznik soukromých škol nabízející pedagogické obory není vůbec ojedinělý. Od roku 1989 se počet soukromých SŠ postupně výrazně zvyšuje. Pedagogické školy bývají v mnoha případech sloučeny s jinou SŠ a jen v menšinových případech se jedná o samostatnou středoškolskou instituci. Nejčastěji se v ČR můžeme setkat s pedagogickými školami ve sloučení s gymnázii a vyššími odbornými školami taktéž pedagogického zaměření. Pedagogické obory, jejichž studium nám střední odborné školy zprostředkovávají, jsou **předškolní a mimoškolní pedagoga** (dále PMP) s kódovým označením 75-41-M/01 a **pedagogické lyceum** s kódovým označením 78-42-M/03. Tyto dva obory bývají velmi často nabízeny na půdě jedné odborné školy.

Spilková (2004, s. 56) má ve své publikaci k odborným pedagogickým školám značné poznámky směřující ke studijnímu oboru PMP. Autorce se tento obor jeví povrchně a celkově předimenzovaný, což nás odkazuje k tomu, že autorka preferuje původní rozdělení oborů na vychovatelství a obor pedagogiky v MŠ. Rozdělená zaměření byla dříve běžnými studijními obory na pedagogických školách a pravda je, že jsem se také s podobným názorem jako má Spilková již na odborné středoškolské praxi setkala.

Za důležité považuji zmínit možnost, kterou odborné vzdělávání v rámci pomaturitního ročního či dvouletého dálkového studia nabízí. Pomaturitní dálkové nebo kombinované studium je určeno především uchazečům, kteří již v minulosti maturitní zkoušku vykonali v jiném oboru a chtěli by se stát kvalifikovanými pedagogy v předškolních a mimoškolních zařízeních. Nejčastěji se pro tento typ pomaturitního vzdělání rozhodují dlouholetí pedagogičtí pracovníci, kteří do doby novely zákona o pedagogických pracovnících vykonávali pedagogickou činnost bez nyní požadované pedagogické kvalifikace.

Aktuální počet středních pedagogických škol k roku 2021 na našem území je 38. Jedná se o celkový počet odborných škol nabízející, alespoň jeden typ oboru, tedy PMP či pedagogické lyceum. Celkový seznam škol podle krajů, ve kterých se SOŠPG nacházejí je uvedený v PŘÍLOZE 1 této práce.

3.3 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Obor PMP lze vystudovat v denní, ale i dálkové a kombinované formě. V případě denní formy studia se jedná o 4 roky, které jsou zakončeny maturitní zkouškou. Žák se v průběhu studia vzdělává v oblastech jazykového, společenskovedního, přírodovědného, matematického a estetického vzdělávání. Dále se nabízejí oblasti vzdělávání pro zdraví, informační a komunikační technologie, ekonomická oblast a specifická odborná složka vzdělávání. Největší důraz je kladen na odborné předměty a společenské vědy, mezi které lze zařadit pedagogicko-psychologické vzdělávání, jakožto profilový obsah studia pedagogického oboru. Ve studiu se spojují odborné vědomosti a dovednosti potřebné pro pedagogickou činnost, pro vytvoření pedagogického myšlení, postojů a rozvíjení klíčových kompetencí. V oblasti postojů je po vzoru RVP důležité směřovat vzdělávání k pozitivnímu vztahu k dětem a mládeži.

Charakteristickými oborovými vlastnostmi je orientace v pedagogicko-psychologických vědách, mezi které patří obecná pedagogika, pedagogika volného času, speciální pedagogika, sociální pedagogika a psychologie v pedagogické činnosti. Orientace je zaměřená u žáků oboru PMP na výchovy: výtvarná, hudební a hudebně pohybová, dramatická a tělesná. Výchovy jsou ve vzdělávání koncipovány po metodické stránce tak, aby docházelo u žáků k nácviku pro využití v praxi s dětmi předškolního a školního věku. Při studiu zmiňovaného oboru je kladen důraz na odborné praxe, kde mají žáci možnost

získat nejvíce praktických zkušeností a dovedností. Odborné praxe jsou nejčastěji situovány do MŠ a ŠD, ale záleží na SOŠPG jakým způsobem jsou praxe vedeny. Mezi zařízení, které se dále žákům pro odborné praxe nabízejí jsou- školní kluby, domy dětí a mládeže nebo domovy mládeže. Praxe bývají velmi často plněny formou pozorování a následných výstupů, které se dále zaznamenávají do portfolií a metodických rozborů, na jejichž základě je žák ohodnocen. Pedagogické odborné praxe probíhají pod vedením pedagogického pracovníka odborné školy nebo pracovníka navštěvovaného zařízení. V nejlepších případech probíhají pod vedením obou zmiňovaných pracovníků.

Absolventi oboru PMP jsou kvalifikovanými pedagogickými pracovníky a jsou tak vzděláváni pro práci s dětmi a mládeží. Uplatnění je podle RVP v různých školských a výchovně vzdělávacích zařízeních. Mohou se uplatnit jako učitelé v MŠ, vychovatelé v ŠD a pedagogové volného času v zařízeních pro zájmové vzdělávání. Dalším uplatněním může být práce ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních, kterými jsou například domovy mládeže. Výjimku mají školská zařízení pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy nebo preventivně výchovnou péči. Uplatní se dále v pedagogice volného času, kdy vykonávají přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání v zařízeních pro trávení volného času. Další uplatnění je možné i v neškolských zařízeních (sociální a zdravotnická zařízení), která vyžadují pro výkon výchovně vzdělávací činnosti pedagogickou kvalifikaci.

3.4 Pedagogické lyceum

Pedagogické lyceum lze standardně studovat 4 roky denní formou, je však možné tento obor vystudovat 1-2 roky v denní formě ve zkráceném studiu pro absolventy oborů s maturitou. Pedagogická lycea sice zatím nejsou na našem území rozšířená v takovém počtu jako obor PMP, avšak kromě denního studia některé školy nabízí i dálkové, kombinované a večerní vzdělávání. Studium je zakončeno maturitní zkouškou, kdy jednu z částí musí tvořit praktická maturitní zkouška nebo obhajoba maturitní práce před zkušební komisí. Žák se vzdělává v oblastech shodných jako v případě oboru PMP, včetně stěžejního odborného vzdělávání.

Vysoký podíl programu lycea tvoří všeobecného vzdělávání (až 70% kurikula), čímž připravuje absolventy na studium vysoké školy (dále VŠ) s odborným zaměřením. Tímto rozdělením kurikula se značně liší od oboru PMP, který má sice za jeden z cílů

vést žáky v pokračování studijní dráhy na VŠ pedagogického zaměření, více však převládá příprava do pedagogické praxe. Lyceum je tak považováno za ojedinělý typ před profesní přípravou označující se spojením všeobecného SŠ vzdělávání s částečnou profesní přípravou, která je ale nedostačující z hlediska kvalifikace k výkonu profese. Na lyceum se tak často pohlíží jako na zájmově a odborně orientovanou přípravu pro další terciární studium. Volba dalšího studia může však být pro studenty libovolná, i když poskytuje nejvýhodnější předpoklady pro vzdělávání v humanitním sektoru (SPILKOVÁ, 2004, s. 57).

Absolventi lyceí jsou připraveni k dalšímu studiu na vyšších odborných školách a VŠ v humanitních oborech jako jsou pedagogika, psychologie, sociální a speciální pedagogika nebo sociální práce. Svým zaměřením může vhodně plnit práci asistenta pedagoga či pedagoga volného času ve volnočasových zařízeních s možností zájmové a výchovně vzdělávací činnosti působící na děti a mládež. Odborné vzdělávání společně s osvojenými znalostmi a kompetencemi napomáhají absolventům uplatnit se v různých institucích zaměřených nejen na práci s dětmi, ale i s dospělými.

4 Profesní vzdělávání pedagogických pracovníků

Tato kapitola zabývající se profesním vzděláváním pedagogických pracovníků je klíčová pro specifikaci profesní přípravy žáků SOŠPG, kteří jsou předmětem zkoumání. Kromě všeobecného rámce profesní přípravy pedagogických pracovníků kapitola vymezuje konkrétní profesní přípravu učitele v MŠ a vychovatele v ŠD, pro jejichž výkon profese SOŠPG své žáky připravují. Kapitola tvoří podstatný rámec pro lepší uchopení tématu profesního vzdělávání ve vztahu ke konkrétním typům pedagogických pracovníků.

Školství po profesní stránce je považováno za resort s nejvyšším počtem vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců. Otázkou je, zda je to z důvodu požadavku na potřebnou kvalifikaci, která je určena školským zákonem či je hlavní pohnutkou vnitřní potřeba člověka být vysokoškolsky vzdělaný pro vnější uznání a sociální prestiž profese pedagoga. Berme v potaz také to, že pedagog musí předávat dál své odborné vědomosti a poznatky svěřencům (HAVLÍK, KOŤA, 2007, s. 154).

V preprimárním vzdělávání je požadavek na kvalifikaci učitele „pouze“ středoškolské odborné vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika. V případě ředitelů a ředitelky MŠ dochází k vyššímu požadavku na vzdělání, tedy VŠ vzdělání v bakalářském programu. V dnešní době je poměrně obvyklé, pokud učitelky v MŠ přicházejí poprvé do zaměstnání po absolvování VŠ minimálně v bakalářském programu pedagogického zaměření. Do budoucna jsou učitelky a učitelé po získání letité praxe v oboru výbornými adeptkami a adepty pro pozici ředitele zařízení. Syslová (2017, s. 121) je toho názoru, že by příprava učitelů do MŠ měla být realizovaná na univerzitních školách, podobně jako je realizováno vzdělávání učitelů jiných stupňů vzdělávání. Každopádně i tak musíme možnost středního odborného vzdělávání v pedagogice vzhledem ke kvalifikaci považovat za velkou výhodu. Zapotřebí je ale zjistit ze zkušenosti žáků, zda opravdu SOŠPG řádně odborně vzdělávají a připravují svými požadavky a nároky své absolventy na budoucí pedagogickou činnost.

V souvislosti s otázkami profesní připravenosti a profesního vzdělávání jsou udávány různé modely profesních kompetencí učitele. Takové kompetence vymezuje ve své publikaci zabývající se pedagogickou přípravou Švec (1999, s. 23), který je definuje takto: „*Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů pedagogiky.*“

4.1 Profesní příprava pedagoga v mateřské škole

Kvalifikace má kromě profesního požadavku aspekt právní. Ten je daný zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelek a učitelů MŠ v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v aktuálním znění, v RVP blíže specifikovaný jako předškolní pedagog.

Kvalifikaci učitele v MŠ je v současné době možné získat:

- **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitele MŠ;
- **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně ZŠ nebo vychovatelství či pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném VŠ a zaměřeném na přípravu učitelů MŠ;
- **vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy (dále VOŠ) v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů MŠ;
- **vyšším odborným vzděláním** získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu VOŠ v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném VŠ a zaměřeném na přípravu učitelů MŠ;
- **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů MŠ;

- **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;
- **vzděláním podle odst. 2 písm. a) nebo b)**, což znamená VŠ nebo VOŠ vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku (SYSLOVÁ, 2013, s. 49).

Podle International Standard Classification od Education (ISCED):

1. **ISCED 3A** - střední odborné školy se čtyřletými programy v odborném vzdělávání, zakončení maturitní zkouškou. V našem případě SOŠPG, které připravují žáky k výkonu profese a zároveň je připravují k dalšímu studiu na VŠ.
2. **ISCED 5B** – VOŠ poskytující vzděláním absolventům SŠ v maturitních oborech, které připravují pro výkon kvalifikovaných odborných činností. Zakončeno absolutoriem.
3. **ISCED 5A** – VŠ v bakalářském a magisterském programu. Příprava na úrovni vysoce specializovaných profesí. Pedagogické fakulty a pedagogické či humanitní obory při jiných fakultách (Filozofická fakulta, Přírodovědecká fakulta aj.)

Pokud zůstaneme v oblasti postojů, hodnot a osobnostních vlastností učitelů, které jednoznačně patří mezi profesní předpoklady pro tuto práci, očekává se dle různých autorů (např. SPILKOVÁ, 2004; SYSLOVÁ, 2017; HORKÁ, 2011; TOMKOVÁ, 2010; ŠMELOVÁ, 2009) zejména:

- a) Oddanost profesi, nadšení a vysoké nasazení;
- b) energie věnovaná práci, silné zaujetí pro práci s dětmi;
- c) empatie a pozitivní přístup k žákům;
- d) vědomí vysoké odpovědnosti, spravedlivost, čestnosti, spolehlivosti a důslednosti;
- e) analytické a konceptuální myšlení (schopnost vidět vztahy a souvislosti, příčiny a následky aj.);
- f) tvořivost, která je mimořádně důležitá a očekávaná u studentů SOŠPG k budoucí profesi;
- g) flexibilitu a schopnost improvizace;
- h) pravidelnou sebereflexi spojenou se snahou o zkvalitnění vlastní činnosti;

- i) chuť a potřeba se dále vzdělávat.

Takové náročné požadavky, které jsou na pedagogického pracovníka v MŠ kladeny, jsou potřebné pro profesi a zároveň je jejich dodržování vyžadováno ze strany RVP pro předškolní vzdělávání.

Profesní osobnost lze pokládat za výsledek vlastní snahy člověka stát se učitelem. Současně proces formování a získávání zkušeností probíhá během přípravy na učitelskou profesi. Samotný proces získávání zkušeností však častěji bývá dlouhodobý a realizuje se v pedagogické praxi po etapách v průběhu let, kdy je následně pedagog považován za odborníka (DYTRTOVÁ, 2009, s. 17). Odpovědnost musíme z části přikládat nejen pedagogům samotným, ale i vzdělávacím institucím, které se přípravou pedagoga zabývají.

4.2 Profesní příprava vychovatele

Vychovatel je podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících pracovníkem, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost. Měl by mít všeobecný přehled, alespoň na úrovni středoškolského vzdělání pedagogické školy. Vzhledem k tomu, že obor PMP je svým zaměřením určen, jak pro vychovatele tak i pro učitelé MŠ, dostává se vychovatelům stejných vědomostí v různých odborných sférách.

Nejčastěji se příprava zaměřuje na hluboké vědomosti o věkových zvláštностech dětí především mladšího školního věku, což je rozdílné oproti učitelům MŠ, pro které je primární skupina mladších dětí předškolního věku. Pro vychovatele je kromě jiného důležité získat teoretické znalosti z vývojové či sociální psychologie, které následně může řádně užívat v každodenní práci ve formě pedagogických metod, postupů a zásad. Důležitá je jeho příprava ve znalosti osnov, učebních plánů a metodiky výuky žáků. Jedním z předpokladů je, aby vychovatel v ŠD znal látku, kterou děti ve vyučování aktuálně probírají a byl jim tak nápomocný během přípravy k vyučování. Vychovatelé by se měli soustavně vzdělávat, aby byli nápomocni žákům i v případě výuky cizích jazyků (PÁVKOVÁ, HÁJEK, 2007, s. 36).

Možností, jak získat kvalifikaci vychovatele podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících je více:

- **vysokoškolské magisterské studium** vychovatelství, pedagogiky volného času nebo sociální pedagogiky,
- **vysokoškolské magisterské studium** učitelských oborů,
- **vysokoškolské bakalářské studium** vychovatelství, pedagogiky,
- **studium na VOŠ** zaměřené na výše uvedené obory,
- **studium na SŠ** ukončené maturitní zkouškou se zaměřením na výše uvedené obory (SOŠPG),
- **celoživotní vzdělávání** – studium v oblasti pedagogických věd, obory vychovatelství, pedagogika volného času (pro absolventy SŠ s maturitou nepedagogického zaměření) – realizují VŠ,
- **celoživotní vzdělávání** – studium pedagogiky, realizují zařízení pro další vzdělávání pedagogů, též pro uchazeče s úplným středoškolským vzděláním (PÁVKOVÁ, 2014, s. 103- 107)

Opíráme se o zákon, který určuje kvalifikační předpoklady pro vychovatele ve školských zařízeních, jako jsou ŠD, školní kluby, domovy mládeže, internáty nebo střediska volného času. V případě vychovatelů ve speciálních a výchovných zařízeních jsou kvalifikace rozšířené zejména o speciální pedagogiku, sociální pedagogiku zaměřenou na etopedii a výchovné problémy nebo speciální potřeby dětí a mládeže.

Další vzdělávání vychovatelů:

1. celoživotní vzdělávání, obohacování a doplňování vědomostí, rozšiřování dovedností a to nejen teoretickými přednáškami, ale i dlouhodobými výcviky;
2. volnočasové aktivity vyžadující zvýšenou míru odborné připravenosti na činnosti, osobnostní vyzrálost;
3. důležité rozšíření námětů volnočasových aktivit, ale také to, jak žáky pro činnost motivovat a vést;
4. pokud nedoplňuje znalosti a dovednosti, vede snadněji k jejímu vyhoření a stereotypnosti činnosti (HÁJEK, PÁVKOVÁ, 2007, s. 36)

4.3 Inovace v profesním vzdělávání pedagogů

Vyskytují se různá kritéria chápání učitelské profese, což v současné době rozděluje společnost na dvě strany. První část společnosti má v úmyslu rázně řešit nedostatek pedagogických pracovníků prostřednictvím „ponížení“ požadovaného vzdělání (myslí se úroveň VŠ v pedagogickém oboru). Můžeme konstatovat, že se MŠMT uchyluje k zaplnění prázdných míst v učitelském sektoru odborníky bez pedagogického vzdělání. Aktuálně se začíná řešit otázka, jak neobsazené učitelské pozice moci nabídnout vysokoškolsky vzdělaným lidem bez pedagogické průpravy. Jedna z možných verzí se zatím opírá o nabídku míst lidem VŠ vzdělaných mimo pedagogický obor, kteří by si museli do 3 let pedagogické vzdělání doplnit. Návrh se setkává s vlnou kritiky, a zda ho bude možné v budoucnu realizovat, záleží primárně na počtu absolventů pedagogických škol, kteří reálně půjdou do pedagogické praxe. Pozitivně tento krok vítají po personální stránce ředitelé školských institucí, kteří se s nedostatkem učitelů, již delší dobu potýkají.

Druhá část společnosti nekompromisně odsuzuje návrhy, které umožňují nekvalifikovaných pracovníkům vstoupit do školství. Musím jim dát za pravdu, že tyto kroky mohou deformovat či zcela zničit snahy odborné společnosti o povznesení učitelské profese na úroveň společensky velmi pozitivně uznávaného povolání. V publikacích autorky Syslové (2013, 2017) se setkáváme s takovými názory, kdy v případě učitelů MŠ, kteří získávají svou kvalifikaci pouze v rámci studia SŠ, se cesta k profesionalizaci povolání stává mnohem obtížnější než u ostatních učitelských profesí. S tímto tvrzením souvisí novelizace z minulosti, kdy pedagogické vzdělání začalo být povinné u všech učitelů a učitelek v MŠ, stejně tak i u vychovatelů v ŠD. Tímto krokem započala inovace v kvalifikaci pedagogů mimo primární a sekundární vzdělávání. Menšina pracovníků musela opustit učitelské pozice, neboť nesplňovali nové kvalifikační požadavky a nebyli ochotni si je dalším studiem doplnit. Větší část učitelek a učitelů naopak využila možnost dálkového studia na SOŠPG.

V návaznosti na požadavky VŠ vzdělání u pedagogů jsou často slychané názory na rozšíření požadovaného vzdělávání u pedagogů v MŠ ze středního pedagogického na VŠ pedagogické. V odborné literatuře se uvádí, že požadavek na VŠ vzdělání je žádaný vzhledem k nutnosti ovládnutí širšího rozmezí odborných znalostí. Doposud se o změně hovoří jen ze strany akademické obce, která reaguje zřejmě na dřívější nástin požadavků v dnes již neplatné Bílé knize. V publikaci od Horké a Syslové (2011, s. 82) autorky řeší

diskutabilnost celé problematiky povinného VŠ vzdělání u pedagogů v MŠ především z důvodu nejednotnosti na politické scéně. Zároveň dodávají, že vzhledem k náročnosti požadavků, které jsou kladeny na učitelky v RVP předškolního vzdělávání se jeví VŠ vzdělání jako nutnost.

Na závěr této kapitoly bych ráda uvedla, že je otázkou, zda zmiňované řešení do budoucna vůbec nastane a zda se bude týkat pouze budoucích nastupujících učitelů v MŠ nebo i aktuálně působících. Můžeme se pouze domnívat, zda nedojde k odsunutí kvalifikačních nároků na učitele v MŠ ze strany MŠMT do pozadí, a zda vůbec započne plánování realizace takové novely zákona, vzhledem k diskutovanému „ponížení“ vzdělání u pedagogů ZŠ a SŠ.

5 Profesní motivace

Profesní motivace jednoznačně patří mezi důležitá teoretická východiska této práce. V kapitole je vymezován pojem profesní motivace s akcentem na motivaci k pedagogické profesi, kdy právě motivace k profesi je u žáků SOŠPG podrobována výzkumnému šetření v empirické části.

Profesní motivací rozumíme takový aspekt lidské motivace a lidského chování, který je spojován s výkonem pracovní činnosti, zastáváním určité profesní pozice, s výkonem pracovní pozice příslušné profesní role a splněním pracovních úkolů. Mimo jiné profesní motivace vyjadřuje přístup člověka a jeho postoj k práci, k okolnostem v jeho profesním uplatnění a ke konkrétním pracovním úkolům. Důležité je v rámci tématu také vyjádření konkrétní podoby pracovní ochoty člověka.

Výzkumy zabývající se profesní motivací často poukazují na motivy, které jedince směřují k výběru určité profese, ale také na potřeby uspokojení, ke kterým dochází prostřednictvím profese. K nejvýznamnějším profesním motivům bychom mohli řadit: potřebu činnosti, potřebu kontaktu s druhými lidmi, potřebu výkonu, radost a uspokojení z povolání, potřebu po moci, potřebu smyslu života, seberealizaci a v neposlední řadě motiv potvrzení vlastní důležitosti (PROVAZNÍK, 2004, s. 51- 53). Především v oblasti vzdělávání utváří profesní motivace předpoklad pro kvalitní práci učitele a značně lepší výkon žáků či studentů. Musíme brát v potaz závislost mezi konkrétní osobou a jejími vnitřními motivy, které se budou lišit podle zájmů, hodnot a postojů. Nicméně oblast profesní motivace převážně vzniká a vychází z psychologické podstaty, případně managementu, což může značně ztížit uchopení tématu v pedagogických oborech. Křeménková a Novotný (2010, s. 10) si jsou této zkušenosti vědomi, a proto ve svém výzkumu „**Profil motivační struktury učitele**“ zmiňují fakt, že profesní motivaci v pedagogické struktuře není věnovaná dostatečná pozornost, a často se pro definování a uchopení profesní motivace v pedagogice využívají zdroje z jiných vědních oborů.

5.1 Motivace k volbě pedagogické profese

Motivace ke studiu pedagogického zaměření je jasným podnětem, který ovlivňuje profesionalitu učitele nejen v MŠ. Podle Šmelové (2009, s. 99) profesní motivaci můžeme definovat následovně: „*Motivace budoucí profese souvisí se zkušeností, se*

zážitky a vzpomínkami jedince, které jsou spojené s určitou představou vlastní budoucnosti.“ Významná se nám v této situaci může jevit osobní zkušenost žáka či studenta, kterou si prošel ve vybraném pedagogickém oboru. Zkušenost může mít dvě strany- pozitivní, ale bohužel i negativní. Negativní zkušenost nepřispívá k vnitřní motivaci a touze stát se předškolním pedagogem a může se tak stát, že jedinec bude studiem a osobní zkušeností při vzdělávání natolik demotivován, že jeho přesvědčení nestát se pedagogem bude silnější, než jeho přesvědčení, že by ho samotná práce s dětmi bavila a zajímala. Při volbě profese pedagoga jsou důležité kromě samotné motivace i jiné faktory, kterými může být vliv rodiny, učitelů, vrstevníků, vlastní zkušenost s profesí z dětství a další možné faktory.

Počátkem motivace k volbě pedagogické profese může být zážitek, který si jedinec nese z denního setkávání s osobností učitele. Nicméně zážitky, které napomáhají v utváření motivace, mohou být opět v pozitivním, ale i v negativním smyslu.

Další motivy vedoucí k výběru pedagogického povolání:

- Vztah k dětem (starat se o děti, učit je);
- vliv a vzor konkrétních učitelů;
- vliv přátel a spolužáků (společné zkušenosti z práce s dětmi ve volnočasových aktivitách a zájmových činnostech);
- typ středoškolského studia;
- samotné studium učitelství;
- obraz práce učitelů v očích veřejnosti (relativní kratší pracovní doba, dny dovolené, jistota zaměstnání, podíl učitele moci nad žáky a jejich budoucností, finanční příjem zaručený tabulkami);
- skutečnost, že učitel je prostředkovatelem poznání a podavatelem hodnot a norem;
- prestiž učitele, která je oproti jiným profesím vysoká;
- životní styl učitele, který jej přiřazuje ke střední společenské třídě (KANTOROVÁ, 2008, s. 202).

V neposlední řadě kromě zmiňovaných vnitřních důvodů žáka se hovoří o možnosti působit jako pedagog v mnoha formách vystupování. Žáci mohou mít o učitelích pestré představy a vědí, že v roli pedagoga budou mít možnost se realizovat v mnohých činnostech (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007, s. 25).

5.2 Osobnostní předpoklady pro profesi jako součást motivace

Osobnostní předpoklady žáka se hodnotí již při přijímacím řízení na SŠ. Především v oboru PMP je žádoucí, aby budoucí pedagog disponoval praktickými dovednostmi ve výchovách- hudební, tělesná, výtvarná a dramatická výchova. Při přijímacím řízení se zájemce o studium setkává s talentovými zkouškami, které jsou zaměřené více na praktické dovednosti, nežli na teoretické znalosti. Podobně tomu tak je i při přijímání na VŠ obor učitelství pro MŠ, který se na rozdíl od jiných oborů zabývá praktickými dovednostmi žadatelů ve stejných oblastech jako tomu je při zkouškách na SŠ. Praktické dovednosti jsou zjišťovány v oblastech- hra na hudební nástroj, zpěv, výtvarné dovednosti, sportovní dovednosti a gymnastika. Při zkouškách se v rámci rozhovoru se žadatelem zjišťují kromě motivace pro studium SOŠPG také vyjadřovací schopnosti a plynulost četby při předčítání textu z dětské literatury.

Další osobnostní předpoklady jsou u žáka rozvíjeny a formovány během samotného studia na SOŠPG. Nejvíce se očekává samostatnost žáka, jeho morální vyspělost a zodpovědnost. Práce s dětmi je citlivou oblastí a jedinec jako osobnost musí k této práci přistupovat zodpovědně. Neméně důležitými předpoklady jsou jednoznačně již zmiňované oblasti v estetické a tělesné rovině, které při přijímacím řízení u jedince ještě nemusí být rozvinuté na takové úrovni, na jaké by měli být po absolvování studia (př. zpěv a hra na hudební nástroj). Výchozím důležitým bodem pro SOŠPG i pro žáka je, aby jedinec při maturitní zkoušce dokázal, že hru na hudební nástroj je schopen obstojně využívat v praxi s dětmi po praktické i metodické stránce.

Podobně tomu může být i při formování vztahu k dětem, trpělivosti a tvořivosti. Uchazeč si přeje studovat na SOŠPG s tím, že má děti rád, je tvořivý a umí si s nimi práci představit. Může skloubit zálibu k dětem společně s tvořivými činnostmi, které by děti mohly s ním jako s pedagogem provozovat. V takovém případě se očekává nejvyšší možné utváření osobního předpokladu při odborných praxích a výstupech s dětmi, které žáci na SŠ povinně absolvují za dohledu zkušených pedagogů z navštěvovaného zařízení, ale i pedagogů ze studované SŠ. Když se žák dostává se svými osobnostními předpoklady a získanými schopnostmi do praxe, dokáže si lépe představit, zda je v jeho silách a možnostech takovou práci do budoucna zastávat, zda si například umí zorganizovat připravenou práci, zda je flexibilní při práci, trpělivý k dětem nebo ho praktický zážitek znejistí v jeho touze být pedagogem.

Závěr je takový, že student při praxi může zjistit, že ho aktivita s dětmi a mládeží velmi baví a rád by se takové práci do budoucna věnoval, ačkoliv v teoretickém studiu na SŠ nepřináší takové výsledky, jaké by se od něho očekávaly. Naproti tomu může být žák, který má studijní výsledky průměrné až nadprůměrné dobré, ale praxe s dětmi ho od studia odrazuje. Různé typy žáků se podle mých minulých studijních zkušeností na školách objevovaly, a proto je žádoucí prostřednictvím výzkumu zjistit, zda žáci i v dnešní době procházejí nejistotou a případnou demotivací k pedagogické práci.

5.3 Postoje ke vzdělávání

V mém výzkumu se kromě jiného, jak již nese název tato diplomová práce, zabývám postoji žáků SOŠPG ke vzdělávání. Postoje jsou primárně záležitostí psychologickou, avšak pro lepší uchopení tohoto teoretického východiska je zapotřebí si postoje ke vzdělání stručně představit a charakterizovat. Na úvod je důležité definovat samotný pojem postoj. Velká část autorů, kteří se zabývají psychologickými tématy, ale i třeba psychologii ve školní praxi uvádějí postoje jako důležitý faktor osobnosti člověka. „*Postoj může být definován jako tendence nebo predispozice individua k oceňování určitého objektu, nebo symbolu tohoto objektu, určitým způsobem. Oceňování spočívá v připisování vlastností, které mohou být žádoucí- nežádoucí, dobrý- špatný*“ uvádí Nakonečný (2000, s. 132).

V minulosti byly postoje ke vzdělávání zjišťovány prostřednictvím různých sociologických a celostátních výzkumů. Často se postoje ke vzdělávání zkoumají ve vztahu žák-škola, rodič-škola, případně také učitel-škola. Velký nedostatek shledávám ve výzkumech, které by byly orientované na postoje žáků SOŠPG, případně výzkumy zabývající se postoji ke vzdělávání v souvislosti s profesní motivací. Bohužel žádné takové výzkumy nebyly realizovány na našem území ani v zahraničí. Proto vzhledem k dostupnosti poznatků o postojích ke vzdělávání, můžeme nejlépe k orientaci této problematiky využít výsledky sociologického šetření realizovaného MŠMT: *Analýza struktury postojů a očekávání veřejnosti v oblasti školství, výchovy a vzdělávání* (MŠMT [online], 2009). Výzkum poukazuje na postoje ke vzdělávání rodičovské veřejnosti, která hodnotí úroveň základního školství. Postoje ke vzdělávání jsou různorodé, avšak nejčastěji jsou hodnotící postoje zaměřené na úroveň vzdělávání v rovině přístupu učitele k žákům, v morálních a lidských kvalitách učitelů a využitelnost učiva pro mimopracovní život. Nedílnou součástí postojů ke vzdělávání je hodnocení

morálního obsahu, výchovy a vztahů ve školním prostředí. Všeobecně postoje ke vzdělávání poukazují na potřebu získávání jiných vědomostí a dovedností než tomu bylo například před rokem 1989.

Postoje ke vzdělávání ze strany středoškolských studentů jsou často vyjadřovány potřebou touhy získat odborné a praktické znalosti pro zaměstnání. Mezi žáky SŠ je rozšířený názor, že by mělo být součástí vzdělávání pouze to, co potřebují do budoucího života. Zejména studenti čtyřletých gymnázií sdílí postoj ke vzdělávání, kdy považují své aktuální studium pouze za přípravu na VŠ. Důležitým prvkem postojů ke vzdělávání je důraz ze strany žáků na to, jaké postoje ke vzdělávání mají jejich rodiče. Děti nejčastěji reflektují důležitost, kterou škole a výuce přikládají jejich rodiče.

Na závěr podkapitoly bych chtěla konstatovat, že postoje ke vzdělávání mohou být uchopeny z různých hledisek. Postoji ke vzdělávání se nejčastěji zabývá Miroslav Chráska, který své výzkumy publikoval v časopisech, ale i v pedagogické literatuře. Mezi jeho nejznámější články o postojích patří: „*Jaké jsou postoje žáků a studentů ke škole a edukační realitě?*“ nebo „*Jaké postoje ke škole, učení a vzdělávání mají žáci, kteří končí povinnou školní docházku?*“ Dále autorka Jana Straková publikovala v časopise *Studia paedagogica* v roce 2010 článek na téma: „*Postoje české společnosti ke vzdělávání a jejich vývoj v čase.*“, který interpretuje výsledky různých dříve realizovaných výzkumů, které hodnotí postoje ke vzdělávání ze strany české společnosti.

5.4 Závěrečné shrnutí kapitoly

Teoreticky si můžeme pouze domýšlet, jaké jsou všechny důvody žáka pro studium SOŠPG a tím i možné budoucí profesní dráhy pedagoga. Velmi často jsem v literatuře nacházela hodnocení a názory zaměřené především na studenty učitelství na VŠ úrovni, nikoliv však na SŠ, které jsou předmětem mé práce. Musím konstatovat, že i diskuze okolo VŠ pedagogického studia na mě zapůsobila. Seznámila jsem se s názory Průchy, který motivaci k učitelské profesi rozebírá ve svých publikacích **Učitel, současné poznatky o profesi (2002)** a konkrétněji představuje výsledky výzkumů v publikaci **Moderní pedagogika (2017)**. Podobně koncipovaná diskuze k výzkumu zaměřeného na motivaci k učitelskému povolání na VŠ úrovni je článek z časopisu *Pedagogika* „**Motivace k učitelskému povolání**“ od Havlíka (1995). Článek se nám může jevit podle

ročníku vydání na první pohled zastaralý, ale po přečtení dochází k uvědomění si aktuálnosti daného tématu a řešení, která jsou v článku uvedena.

Na závěr chci krátce uvést, že po komparaci motivace ke studiu SOŠPG a studia pedagogiky na VŠ úrovni jsou značné rozdíly. Havlík (1995, s. 154- 156) uvádí, že při výzkumu došlo ke zjištění, kdy pedagogické fakulty jsou vybírány ze strany uchazečů z důvodu jistoty. Považují tak pedagogické fakulty za poslední možnost pojistky, kam na VŠ jít a kde je nejvyšší šance lehce získat titul. SOŠPG se s tímto problémem nepotýkají a naopak zde dochází k velkému převisu mezi uchazeči a reálně přijatými zájemci. Na webových stránkách různých SOŠPG můžeme zjistit, že přijímají cca 25-30 žáků na ročník oboru, ačkoliv uchazečů bývá okolo 50-100 žáků. Z roku 2012 mám zkušenost, kdy jedna nejmenovaná střední pedagogická škola v Ústeckém kraji přijímala 30 žáků z 92 uchazečů, kteří se reálně dostavili k přijímacímu řízení. Podobné to bylo na pedagogické škole ve Středočeském kraji, kde přijímali v rámci jednoho oboru PMP dvě třídy po 25 žácích z celkových 86 žadatelů zúčastněných na přijímacím řízení. V obou případech se jednalo o státní školy.

Taková zkušenost nás může přesvědčit v tom, že na SOŠPG jsou stále vyšší počty zájemců a účastníků přijímacího řízení než uchazečů, kteří jsou přijati. Nelze tedy SOŠPG považovat za jistotu a tzv. pojistku, ani pro zájemce, kteří mají opravdu velkou motivaci ke studiu v pedagogické oblasti.

6 Přehled výzkumných zjištění

Na počátku samotného výzkumu a prezentace zjištěných dat je zapotřebí seznámit s přehledem dosavadního stavu zkoumání. SOŠPG a celková problematika středního odborného školství se bohužel v odborných publikacích neobjevuje. Není tedy možné z odborné literatury dostatečně zmapovat teoretická východiska sekundárního školství na odborné úrovni. Zcela mizivé v publikacích nalezneme zmínky o SOŠPG a pokud, tak se jedná o publikace starších ročníků. Problémem je, že publikace starších dat pojednávají o studijních oborech, které na školách v ČR již neexistují a byly nahrazeny obory PMP a pedagogické lyceum.

V literatuře se převážně autoři zmiňují o studiu učitelství na VŠ, proto i vzdělávání budoucích pedagogů je více zmiňováno v asociaci s vysokoškolským stupněm studia. Celkově jsem v publikacích více nacházela zaměření autorů k problematice učitelství na stupni ZŠ a SŠ, což ve stejné míře nebylo možné zjistit o problematice vychovatelů a učitelů MŠ. Nicméně, některé publikace se zabývají osobností a rolí učitele v předškolním vzdělávání, což bylo pro teoretické uchopení práce nápomocné.

Odborná literatura, která se nabízí pro studium teoretických poznatků o sekundárním školství a zejména o odborných školách je bohužel nedostačující a myslím si, že by bylo do budoucna žádoucí, aby se toto téma více rozvíjelo v teoretické a výzkumné rovině.

Samotných výzkumů zaměřených na tento konkrétní typ střední odborné školy je mizivý. Nejblíže tématu mé práce je diplomová práce N. Vykypělové: *„Profesní příprava žáků středních pedagogických škol a pohled absolventů na své uplatnění v oboru“* z roku 2019 při Masarykově univerzitě. Uvedená diplomová práce se zabývá profesní přípravou žáků SOŠPG, jejich uplatněním po ukončení studia a celkovým profilem absolventa. Podobně jako má práce vymezuje SOŠPG a dotýká se tématu přípravy na budoucí povolání v rámci výuky na SŠ. Kromě samotných žáků se práce zaměřuje také na absolventy a jejich zhodnocení studia pro povolání formou rozhovorů i dotazníkového šetření (VYKYPĚLOVÁ [online], 2019).

Další podobnosti s mou prací spatřuji v rigorózní práci I. Doksanské: *„Profesní perspektivy žáků a studentů střední a vyšší odborné školy pedagogické“* z roku 2018 na Karlově Univerzitě. Podobně jako mé zaměření výzkumu i tato práce zkoumá problematiku profesní přípravy a profesní perspektivy žáků SOŠPG. Zvláštností je

zaměření kromě SOŠPG i na VOŠ pedagogickou, čímž tato práce propojuje dimenzi sekundárního a terciárního vzdělávání. Výzkum rigorózní práce je situován na konkrétní SŠ a VOŠ pedagogickou na Praze 6 a je realizován formou dotazníkového šetření obsahující otázky, které zpravidla komparují postoje žáků SŠ s postoji studentů VOŠ (DOKSANSKÁ [online], 2018).

V uvedených studentských pracích nejvíce shledávám podobnosti s mou prací, protože se v obou případech jedná o konkrétní zaměření na SOŠPG, nikoliv pouze na žáky SŠ všeobecně, jako tomu ve většině obdobných prací bývá. Bakalářských, diplomových a rigorózních prací, které by se zabývaly výhradně SOŠPG, není takové množství, jaké bych očekávala. Najdou se však i takové práce, které zkoumají u žáků těchto typů škol názory a postoje k různým problematikám. Na příklad mohu uvést práci: *„Postoje a názory studentů středních pedagogických škol na problematiku domácího násilí a syndrom CAN“* z roku 2013 od Mgr. Jany Maláčové.

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části jsem se věnovala výsledkům výzkumného šetření, které se zaměřovalo na postoje žáků SOŠPG ke vzdělávání a na profesní motivaci.

7 Charakteristika výzkumného šetření

7.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, jak žáci SOŠPG posuzují svou profesní připravenost, jak se mění jejich profesní motivace v průběhu studia a jaké mají postoje ke vzdělávání.

7.2 Výzkumné otázky

- **V1:** Jak se mění postoj žáků ke vzdělávání v průběhu studia na SOŠPG?
- **V2:** Co ovlivňuje profesní motivaci žáků v průběhu studia?
- **V3:** Jak se mění profesní motivace žáků v průběhu studia?
- **V4:** Jaké rozdíly se objevují mezi žáky oboru předškolní a mimoškolní pedagogika a pedagogické lyceum?

7.3 Hypotézy

- **H1:** Zájem o pokračování na vysokou školu je u žáků pedagogického lycea vyšší než u žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.
- **H2:** Profesní motivaci žáků v průběhu studia ovlivňuje přístup učitelů na odborných praxích.
- **H3:** U žáků 4. ročníků nedochází k proměně profesní motivace v průběhu studia.
- **H4:** Žáci oboru pedagogické lyceum se domnívají, že jsou méně profesně připravení na rozdíl od žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.

7.3.1 Přehled hypotéz

Hypotézy takto formulované, vychází z předem určených výzkumných otázek. Jednotlivé položky v dotazníku byly dosazovány tak, aby bylo možné platnost hypotéz ověřit či vyvrátit.

H1: Zájem o pokračování na vysokou školu je u žáků pedagogického lycea vyšší než u žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.

→ *otázka č. 2* zjišťovala počty studujících na oborech PMP a lyceum

→ *Jaký obor na SOŠPG studuješ?*

→ k HYPOTÉZE 1 se váže *otázka č. 5*, která zjišťovala představu žáků po absolvování studia na SOŠPG

→ *Jaká je tvá představa o sobě po absolvování studia na SOŠPG?*

H2: Profesní motivaci žáků v průběhu studia ovlivňuje přístup učitelů na odborných praxích.

→ k HYPOTÉZE 2 se váže *otázka č. 13*, která si kladla za cíl zjistit od respondentů pomocí číselné škály, jaký podnět je nejvíce pozitivně ovlivnil během studia v rámci profesní motivace

→ *Na škále označ míru, jakou tě uvedený podnět pozitivně ovlivnil či neovlivnil v rámci tvé profesní motivace během studia.*

H3: U žáků 4. ročníků nedochází k proměně profesní motivace v průběhu studia.

→ na HYPOTÉZU 3 reagovala *otázka č. 12*, která zjišťovala proměnu profesní motivace v průběhu studia u žáků 4. ročníků

→ *Domníváš se, že se tvá motivace pro budoucí pedagogickou profesi v průběhu studia na SOŠPG změnila?*

H4: Žáci oboru pedagogické lyceum se domnívají, že jsou méně profesně připravení na rozdíl od žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.

→ HYPOTÉZA 4 byla ověřována *otázkou č. 19*, jež zjišťovala u žáků názor na profesní přípravu, kterou jim přináší studium na SOŠPG; výsledky této položky byly podrobovány komparaci mezi odpověďmi žáků oboru PMP a žáků z pedagogického lycea

→ *Domníváš se, že tě studium na SOŠPG dostatečně připraví na budoucí pedagogickou profesi?*

Celkový přehled položek dotazníku se souvisejícími hypotézami, je uveden v PŘÍLOZE II. v závěru této práce.

7.4 Metodologie výzkumného šetření

Pro svůj výzkum jsem zvolila jednu z kvantitativních metod, konkrétně dotazníkové šetření. Dotazník obsahuje celkem 21 otázek. Před samotným začátkem výzkumu jsem využila metody pilotního výzkumu, která mi ověřila u nižšího počtu respondentů srozumitelnost kladených otázek. Pilotním výzkumem jsem se usvědčila v tom, že je dotazník srozumitelný pro žáky SŠ a poznámky k vyplňování jsou pro respondenty přehledné a nápomocné.

Vzhledem k předem stanovenému cíli výzkumu bylo nejvhodnější šetření realizovat s pomocí pouze jedné techniky sběru dat, konkrétně metodou dotazníku. Dotazování proběhlo formou online písemného dotazníku, který byl sdílen mezi respondenty skrze SOŠPG. Respondenti vyplňovali dotazník samostatně na dálku (online) bez mého dohledu či dohledu pracovníků studované školy.

Důvodů pro volbu dotazníku bylo více:

- a) Dotazník byl vhodný nástroj pro můj výzkum, neboť mi byl nápomocen získat větší počet respondentů. Celkem se mého šetření účastnilo 216 respondentů z řad studentů SOŠPG na území ČR.
- b) Dotazník umožňuje využití škálových a stupnicových položek, které jsou v měření postojů velmi nápomocné.
- c) Dotazník byl nejlepší volbou v době pandemie Covid-19, kdy byly školy včetně SŠ prakticky po delší dobu uzavřené. Z hygienických důvodů bylo omezeno setkávání lidí na nezbytné minimum.
- d) Dotazník mi umožnil značnou přehlednost ve výsledcích u většího počtu respondentů.

Dotazník byl sestaven z otázek, které nám odpovídají na stanovené výzkumné otázky a hypotézy. Celkem dotazník obsahuje 21 položek, které můžeme specifikovat na položky uzavřené, otevřené, polouzavřené, škálové a stupnicové. Na úvod dotazníku bylo důležité situovat položky zjišťující faktografické údaje o respondentech, tedy pohlaví, studovaný obor a ročník studia. Především položka na zjištění studovaného oboru mi byla dále nápomocná při vyhodnocování rozdílů ve výsledcích mezi obory.

Takovým důležitým příkladem je hypotéza 4, na kterou odpovídá otázka 19, kdy respondenti mají uvést, zda si myslí, že je SOŠPG dostatečně připraví na budoucí pedagogickou profesi. Položka, v tomto případě polouzavřená zjišťuje nejen odpovědi na otázku, ale také rozdíly mezi výsledky obou dotazovaných oborů.

Další otázky v dotazníku zjišťovaly zejména formou uzavřených a polouzavřených položek vize respondentů po ukončení studia ve vztahu ke školství, profesní motivaci a profesní přípravu či přínos absolvování studia. Konkrétně otázka 5 zabývající se postoji a představami žáků o sobě po absolvování studia byla do dotazníku zařazena ve vztahu k řešení hypotézy 1. Za zvlášť zajímavé považuji dvě ze tří položek otevřených, které se dotazovaly na očekávání, s jakými šli respondenti na SOŠPG, ale také doporučení škoře ze strany žáků. Dotazník však neobsahoval pouze otevřené a uzavřené položky, které již byly zmíněny, ale i velmi nápomocné škálové položky. Škálou jsem potřebovala změřit nejen postoje respondentů ke vzdělávání na SOŠPG, ale také to, co ovlivňuje jejich profesní motivaci v průběhu studia, čímž jsem reagovala na stanovenou hypotézu 2. Hypotéza 2 byla vedoucí k otázce 13, která prostřednictvím škály zjišťovala, výše zmíněnou profesní motivaci žáků v průběhu studia. Hodnocení profesní připravenosti v daných oblastech a hodnocení důležitosti jednotlivých tvrzení v průběhu studia bylo nejlépe možné zjistit položkou stupnicovou, která byla také součástí mého dotazníku. V poslední řadě se v dotazníku objevovaly také položky, které bychom zařadili k tématu zjišťování profesní motivace. Na profesní motivaci jsem se zaměřila záměrně zvlášť u 1. – 3. ročníků a zvlášť u 4. ročníků. Maturitní 4. ročníky tak odpovídaly konkrétně na otázku 12, která reaguje na hypotézu 3, kdy bylo předem stanoveno, že u žáků 4. ročníků nedochází k proměně profesní motivace v průběhu studia. V souvislosti s profesní motivací bylo zjišťováno především, zda se u respondentů změnila po dosavadní zkušenosti během studia, ale také jestli se žáci domnívají, že se ke konci studia změnil.

Pro lepší ukázkou je celý dotazník s jasně definovanými položkami a hypotézami uveden v PŘÍLOZE II. v závěru této práce.

7.4.1 Etika výzkumného šetření

Výzkum byl realizován prostřednictvím dotazníkového šetření, které bylo dostupné na webovém odkaze. Dotazník byl vytvořen tak, aby došlo k zachování anonymity respondentů. V úvodu dotazníku byli respondenti upozorněni, že se jedná o anonymní dotazníkové šetření a žádným způsobem nebude známa jejich identita. Webový odkaz byl sdílen se žáky hromadně online prostřednictvím pedagogických škol, které studují, a které jsem prostřednictvím mailové komunikace oslovila. Žáci byli předem informováni o tom, že se jedná o výzkum do diplomové práce.

7.5 Výzkumný vzorek

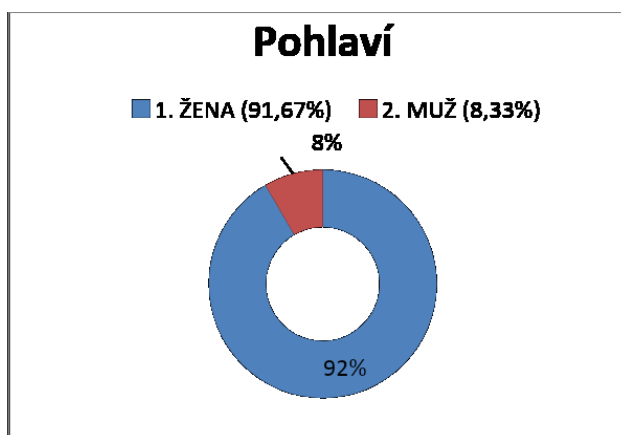
Dotazník byl určen žákům SOŠPG na území ČR studujících v oborech PMP a pedagogické lyceum v 1. až 4. ročníku studia. Úvodní část otázek v dotazníku se zaměřovala na pohlaví respondentů, studovaný obor a ročník studia. Některé otázky cíleně rozlišovaly respondenty na základě aktuálně studovaného ročníku a byly tak určeny pouze vybraným ročníkům vzhledem k tématu otázky. V úvodní fázi byla záměrně obsažena otázka na studovaný obor, která byla klíčová pro vyhodnocení výsledků pro předem stanovenou výzkumnou otázku, jež si dávala za cíl zjistit rozdíly mezi žáky PMP a pedagogického lycea.

Výzkumný vzorek byl vybírán na základě domluvené spolupráce s různými SOŠPG, které byly ochotné dotazníky žákům v době pandemie sdílet skrze online komunikaci.

Celkem dotazník vyplnilo 216 žáků z různých středních odborných pedagogických škol ze všech krajů po celé ČR. Výzkumu se účastnilo 198 žen (91,7 %) a 18 mužů (8,4 %).

8 Výsledky výzkumného šetření

Otázka č. 1- Pohlaví

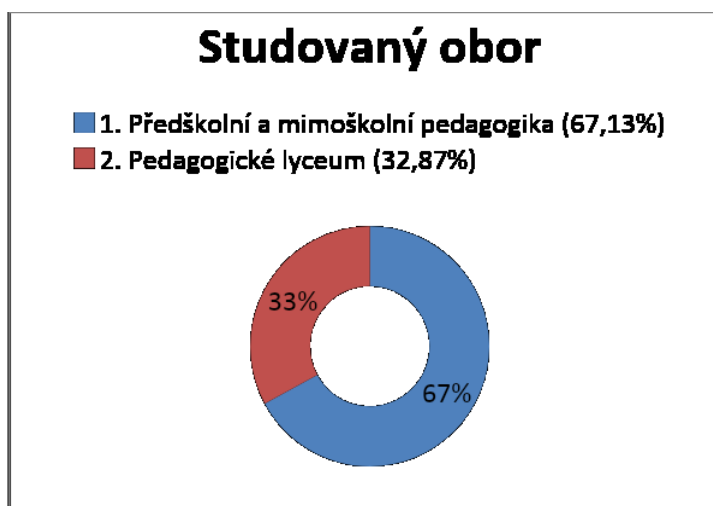


Graf 1: Pohlaví respondentů

Z grafu, který prezentuje procentuální zastoupení pohlaví respondentů, značně vyplývá, že se stále potýkáme s převahou žákyň, které mají zájem o pedagogické studium na středoškolské úrovni.

Následným důležitým údajem o výzkumném vzorku byl studující obor, který žáci navštěvují v rámci studia SOŠPG.

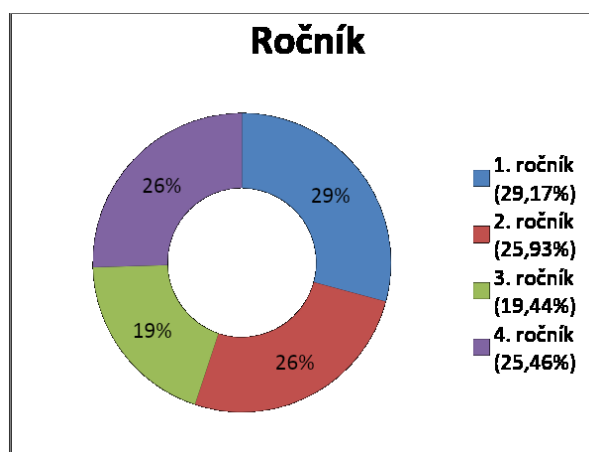
Otázka č. 2- Jaký obor na SOŠPG studuješ?



Graf 2: Studovaný obor na střední pedagogické škole

V přiloženém grafu vidíme, že výzkumný vzorek se z 67,1% (145 respondentů) skládá ze žáků, kteří studují obor PMP. Oproti tomu se v menším zastoupení výzkumu účastnilo 32,9% žáků pedagogického lycea (71 respondentů).

Otázka č. 3- Ročník studia?



Graf 3: Ročník studia

Ze zjištěných dat vyplývá, že se dotazníkového šetření účastnili respondenti ze všech čtyř ročníků. Z grafu vyčteme, že četnost respondentů z prvního ročníku je nejvyšší, kdy se jedná celkem o 63 respondentů (29,2%). Následně 2. a 4. ročníky jsou v četnosti velmi vyrovnané, kdy odpovídalo celkem z řad 2. ročníků 56 respondentů (25,9%) a ze 4. ročníků 55 respondentů (25,5%). V nejnižším počtu se výzkumu účastnili žáci 3. ročníků, kdy celkovou četnost tvořilo 42 respondentů (19,4%). Vzhledem ke zjištěným datům můžeme konstatovat, že zastoupení ročníků je poměrně vyrovnané a nejedná o zásadní odchylky v četnosti.

Otázka č. 4- Chtěl/a bys do budoucna pracovat ve školství?

	Spíše ano	Rozhodně ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Celkem
Četnost odpovědi	96	82	34	4	216
Relativní četnost (%)	44	38	16	2	100

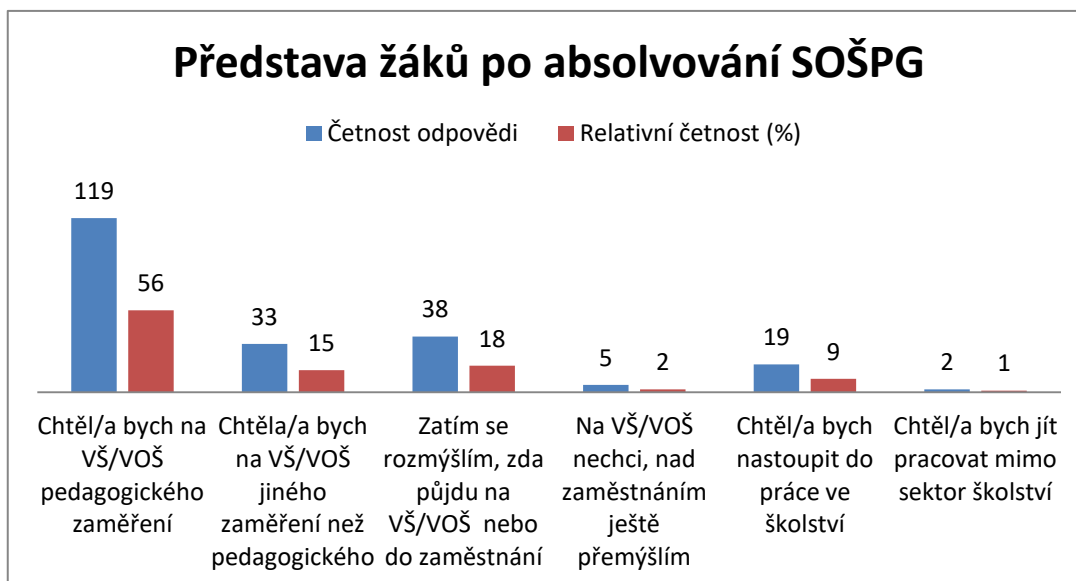
Tabulka 1: Zájem respondentů o práci ve školství

Otázka zaměřená na zájem respondentů o kariéru ve školství byla záměrně uvedená na úvod dotazníku. V mém zájmu bylo zjistit, zda žáci přemýšlí, že by do budoucna pracovali v sektoru školství nebo si nejsou zcela jistí, případně zda již nyní vědí, že tuto

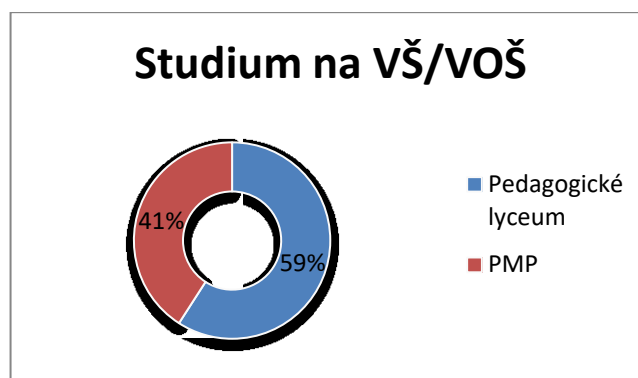
práci nebudou chtít v budoucnu vůbec vykonávat. Celkem 96 respondentů zvolilo odpověď zcela kladnou (44%), což je nejvyšší četnost u této otázky. Zcela negativní odpověď zvolili pouze 4 respondenti (2%) a 34 respondentů spíše uvažuje o tom, že ve školství do budoucna pracovat nechtějí (16%).

Z odpovědí dokážeme určit, že žáci, kteří studují na SOŠPG, jsou spíše nakloněni k tomu, že pedagogickou práci do budoucna chtějí vykonávat a jen malé procento je zcela rozhodnuto, že ve školství pracovat nechtějí.

Otázka č. 5- Jaká je tvá představa o sobě po absolvování studia na SOŠPG?



Graf 4: Představa žáků po absolvování SOŠPG



Graf 5: Představa následného studia na VŠ/VOŠ

V případě žáků SŠ je důležité si klást otázky k plánům, které mají po absolvování aktuálního studia. V tomto případě jsem hodnotila rozdíly v tom, jak odpovídali

respondenti z oboru pedagogické lyceum a jak naopak žáci oboru PMP. Všeobecně nám **graf 4** ukazuje, že nejvyšší procento (56%) a zároveň více než polovina dotázaných žáků má v plánu pokračovat v pedagogickém zaměření na VŠ/VOŠ. Nemalé číslo (celkem 38%) dotázaných zatím ještě zvažuje, zda vůbec chtějí pokračovat na VŠ/VOŠ studium. Naopak velmi překvapivá četnost nastává u respondentů, kteří zvažují studium jiného než pedagogického zaměření. Avšak můžeme v tomto případě přemýšlet o tom, že respondenti měli na mysli studium příbuzných oborů např. sociální pedagogika či psychologie.

Postoj respondentů k nástupu do zaměstnání v sektoru školství po maturitním studiu je poměrně v nízkých číslech (pouze 19% respondentů). Musíme brát v potaz, že v posledních letech se stále více hovoří o možné novele, která by čekala učitele v MŠ, jejichž nejnižší požadované vzdělání by bylo bakalářské. Může to být důvodem, proč chtějí respondenti pokračovat ve studiích.

Otázka č. 6- Jak ovlivňuje studium na SOŠPG tvé rozhodnutí (i potencionální) pracovat do budoucna ve školství?

	Rozhodně pozitivně	Spíše pozitivně	Spíše negativně	Rozhodně negativně	Jiné	Celkem
Četnost odpovědi	63	123	25	2	3	216
Relativní četnost (%)	29	57	12	1	1	100

Tabulka 2: Vliv SOŠPG na budoucí profesi respondentů

Vliv studia na budoucí práci ve školství respondenti ve více než polovičním počtu (57%) označují za „spíše pozitivní“. Lze předpokládat z tabulky, že ve větší četnosti respondenti spíše pocítují pozitivní vliv studia na SOŠPG, oproti spíše negativnímu vlivu, který uvádí 12% respondentů a rozhodně negativní vliv pouze 1% z celkového počtu dotazovaných. Myslím si, že se jedná o poměrně uspokojivá čísla, která nám ukazují, že SOŠPG má koncipované studium a celkový přístup tak, že žáci se cítí být pozitivně motivováni do pedagogické profese.

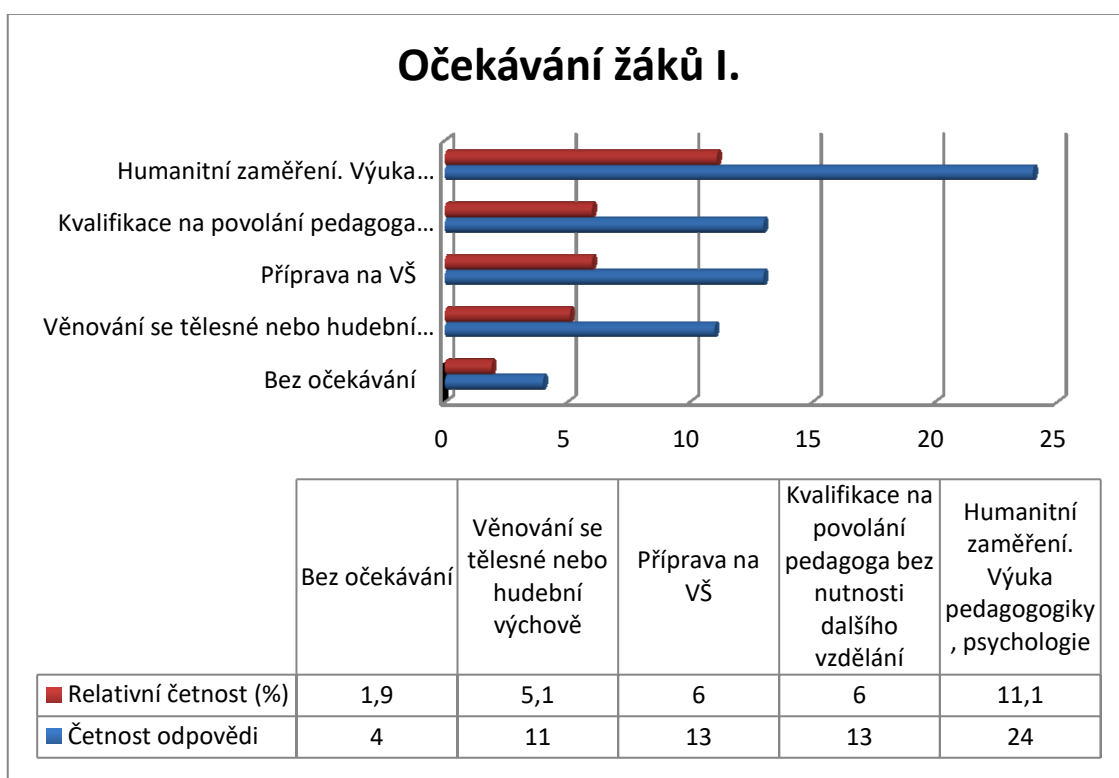
Při hodnocení této odpovědi je důležité zmínit volbu „jiné odpovědi“, kterou zvolilo celkem 1% dotazovaný.

V „jiných odpovědích“ se objevilo:

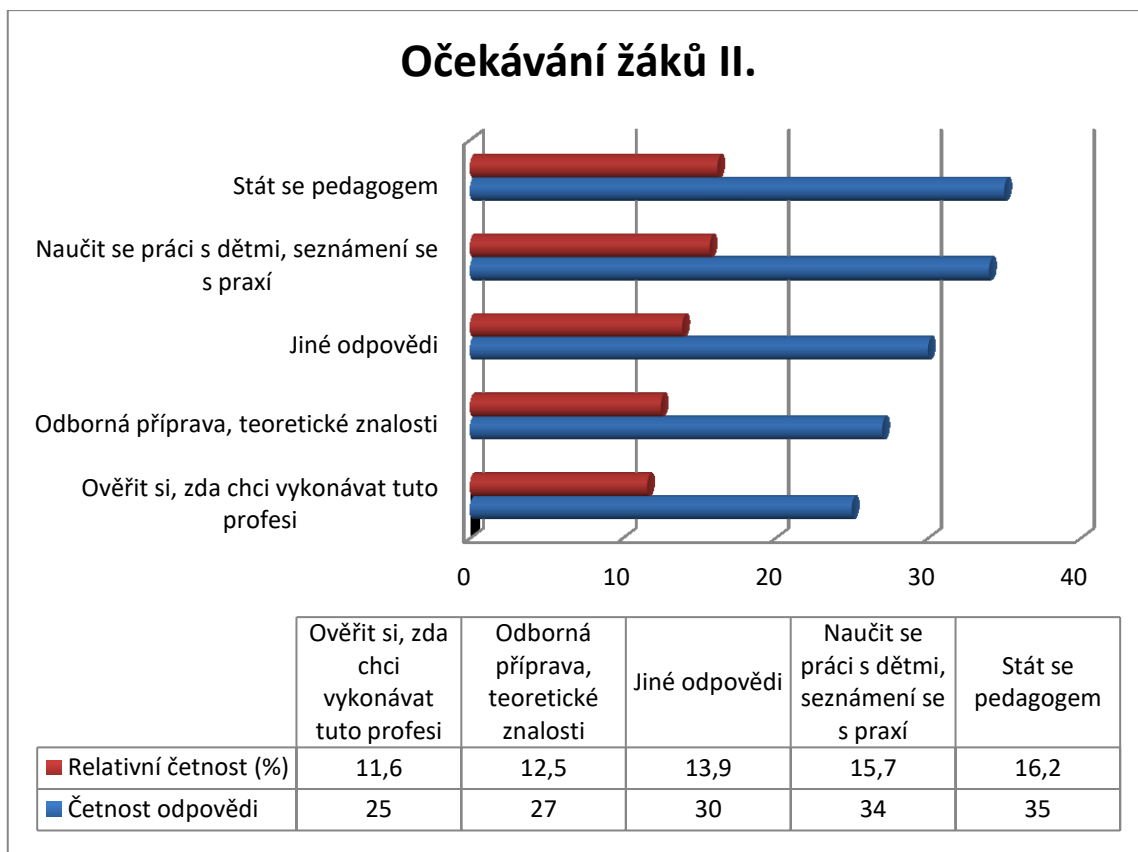
- Vůbec mě studium na SOŠPG neovlivňuje.
- Ve škole mě ovlivňuje negativně, ale na praxi pozitivně.
- Je to těžké říct, jelikož pár učitelů mě demotivuje, ale nejsou všichni takoví.

Pravděpodobně pro některé respondenty nebylo lehké se pro jednu z daných odpovědí rozhodnout. Nalézáme v této kategorii odpovědi, které nám naznačují rozpolcený názor respondentů v tom, co na ně má pozitivní a co naopak negativní vliv ve výuce.

Otázka č. 7- S jakými očekáváními jsi šel/šla studovat SOŠPG?



Graf 6: Očekávání žáků I.



Graf 7: Očekávání žáků II.

Výsledky odhalující nám očekávání žáků na SOŠPG jsou rozděleny do kategorií. V grafu vidíme, že nejčetnějším očekáváním, které u žáků převládalo, bylo v 16,2% stát se pedagogem. Mohu říci, že mě výsledek tohoto očekávání trochu překvapil, neboť jsem předpokládala, že tato odpověď bude u žáků více převládat, ale nestalo se tak. Na druhou stranu pro mé výzkumné šetření jsou různorodé odpovědi žádoucí z důvodu lepšího uchopení různosti očekávání. Druhou nejčastější (15,7%) a zároveň jednou z nejvíce předpokládaných odpovědí bylo očekávání v seznámení se s pedagogickou praxí a očekávání v práci s dětmi. Taková odpověď je podle mého poměrně logická, neboť žáci si do té doby mohli jen v ojedinělých případech zkusit práci pedagoga. Ve vztahu k profesi se váže odpověď, která mezi respondenty převládala, ověření či utvrzení se v touze vykonávat tuto profesi.

Dále žáci udávali očekávání, kdy jim SOŠPG pomůže získat požadovanou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Několikrát se v odpovědích objevilo zdůvodnění, že jejich očekávání pramení z možnosti být pedagogem bez nutnosti dalšího vzdělávání, a proto mají taková očekávání na výuku, jež jim k tomuto cíli napomohou.

Někteří z respondentů své odpovědi k očekáváním směřovali na konkrétní výuku. Z grafu vidíme, že 12,5% respondentů očekávalo, že jim studium na SOŠPG bude nápomocné v osvojení si teoretických znalostí v rámci odborné přípravy. Podobná očekávání pramenila od respondentů, kteří se chtěli na škole více dozvědět z humanitních předmětů. Konkrétně pak měli vysoká očekávání na předměty pedagogika a psychologie. Někteří respondenti (11,1%) zdůvodnili tvrzení tím, že by rádi ve studiu psychologie pokračovali na VŠ, a proto se jim líbila představa SŠ nabízející rozšířenou výuku humanitních předmětů. Součástí studia vyzdvihlo ve svých očekáváním dalších 5,1% respondentů, kteří měli hlavní očekávání na výuku hudební nebo tělesné výchovy, které jsou z pohledu SOŠPG považovány za stěžejní součásti odborné teoretické i praktické výuky.

Pouze 6% respondentů mělo předem stanovená očekávání, která je směřovala po SOŠPG rovnou na VŠ. Žáci uváděli v dotazníkovém šetření, že by rádi pokračovali v dalším studiu pedagogického zaměření a SOŠPG tak pro ně byla rozumným řešením. Objevovala se i tvrzení, kdy žáci mají pocit, že zájemci o učitelství z jiných SŠ nejsou tak dobře připraveni na studium pedagogické VŠ.

Nejnižší procento (1,9%) respondentů uvedlo, že žádná očekávání při vstupu na SOŠPG neměli a spíše vůbec nevěděli, co je čeká nebo si dokonce školu nevybrali záměrně.

Respondenti dále zmiňovali další očekávání, avšak nebylo možné je zařadit do žádné z kategorií. Vybrala jsem nejzajímavější z nich:

- Šla jsem studovat tenhle obor, jelikož jsem chtěla dále předávat své vědomosti a zároveň pracovat s dětmi, ale zjistila jsem, že nejsem správný typ člověka pro tuhle práci.
- Očekávala jsem otevřenost kreativitě, novým nápadům a vlastní realizaci, přátelskost a vstřícnost.
- Že získám maturitu.
- Že více poznám fungování systému školství.
- Zlepšení komunikace, ještě větší samostatnost.
- Myslím, že realita předčila očekávání, ale jsem s tím moc spokojený.
- Naučení a pochopení druhých, zabřednout do problematiky mladistvých a dětí a do jejich výchovy.

- S očekáváním, že to pro mě bude nějaký zážitek, najdu si nové přátele a úspěšně ji dostuduju.
- Na školu jsem šla nadšená, ale vysoká očekávání jsem neměla. Myslím, že to veškerá má očekávání předčilo.
- Že budu pomáhat lidem.
- Ráda pracuji s dětmi. Víím, že mi tato škola dá hodně do života. To ale neznamená, že mám potřebu pracovat ve školství.
- Popravdě jsem na tuhle školu šla jenom kvůli tomu, že jsem zatím nevěděla, co chci dělat.
- Myslela jsem si, že se na školu nedostanu, takže jsem žádná očekávání neměla.
- Že to bude lehčí než studium gymnázia.
- Na školu chodil můj starší sourozenec a líbilo se mu. Čekal jsem tedy, že budu se školou stejně spokojený. Zároveň rodiče říkali, ať na „peďák“ jdu.

Otázka č. 8- Splnilo studium na SOŠPG tvá očekávání?

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Jiné	Celkem
Četnost odpovědi	62	115	31	3	5	216
Relativní četnost (%)	29	53	14	1	3	100

Tabulka 3: Očekávání studentů

Respondenti v otázce očekávání vykazují ve více než poloviční četnosti (53%), že studium spíše splnilo jejich očekávání. Pouze 29% respondentů určilo, že rozhodně bylo splněno jejich očekávání. Relativní četnost 29% je však druhá nejvyšší, jak můžeme vidět v **tabulce 3**. Vůbec nejnižší četnost se objevuje u odpovědi „rozhodně ne“, což nám pozitivně dokazuje, že pouze minimum žáků studium na SOŠPG zklamalo. Můžeme konstatovat, že žáci se ve svých představách výrazně nerozcházejí s realitou, se kterou se při studiu setkávají.

„Jiná odpověď“:

- Zatím ano.
- Možná.
- Nevím.
- Zatím ne.
- Neměla jsem očekávání, ale díky této škole jsem se utvrdila v názoru, že opravdu chci být učitelkou.

V poslední odpovědi vidíme, že respondentka neměla žádná očekávání, avšak při studiu se utvrdila ve své touze stát se učitelkou. Mohu jen dodat, že v některých případech žáci nepřichází s konkrétními představami a očekáváními, ale mají touhu být pedagogem či si tuto profesi vyzkoušet. Právě prostřednictvím studia se mohou, ale také nemusí utvrdit v tom, že je to vhodné povolání. Pozitivně můžeme přijmout i odpověď „zatím ano“, kdy respondent považuje své očekávání za zatím splněné, ale může se obávat něčeho nového nebo jiného, co by ho mohlo překvapit.

Otázka č. 9- Označ na škále od 1 do 5 (1- Zcela souhlasím, 5- Zcela nesouhlasím) v jaké míře souhlasíš či nesouhlasíš s uvedeným tvrzením.

<i>Tvrzení</i>	Vědomosti a dovednosti z hudební výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi.		Vědomosti a dovednosti z výtvarné výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi.		Vědomosti a dovednosti z tělesné výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi.		Vědomosti a dovednosti z dramatické/ osobnostně dramatické výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi.	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Souhlasím	87	40	84	39	49	23	73	34
Spíše souhlasím	63	29	73	34	92	43	79	37
Neutrální postoj	26	12	20	9	31	14	26	12
Spíše nesouhlasím	27	12	30	14	31	14	28	13
Nesouhlasím	3	6	9	4	13	6	10	5

Tabulka 4: Škála tvrzení I.

V první části škály žáci vyjadřovali svůj postoj k získaným dovednostem a vědomostem z jednotlivých výchov (hudební, tělesná, výtvarná a dramatická) a jejich využití do budoucí praxe. Podle získaných výsledků v této výzkumné oblasti vidíme, že respondenti se ve větší míře rozhodli pro odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“.

V tvrzení o **hudební výchově** byla nejvyšší naměřená četnost 40% u výroku „souhlasím“, nejnižší naměřená u „nesouhlasím“ 6%. Respondenti tedy dohromady v 69% nahlíží na získané schopnosti a vědomosti z HV pozitivně.

Odpovědi týkající se **výtvarné výchovy** byly celkem v 73% pozitivní, avšak nejvyšší naměřená četnost se objevila u odpovědi „souhlasím“ tj. 39% a hned následující „spíše

souhlasím“ zvolilo 34% respondentů, což je poměrně vyrovnané číslo. Pozornost přikládám výroku „spíše nesouhlasím“, které zvolilo 14% respondentů.

Četnost odpovědí o **tělesné výchově** je jak vidíme v tabulce více rozdílná oproti předchozím zmiňovaným. V nejvyšším počtu (43%) byly zvoleny odpovědi „spíše souhlasím“.

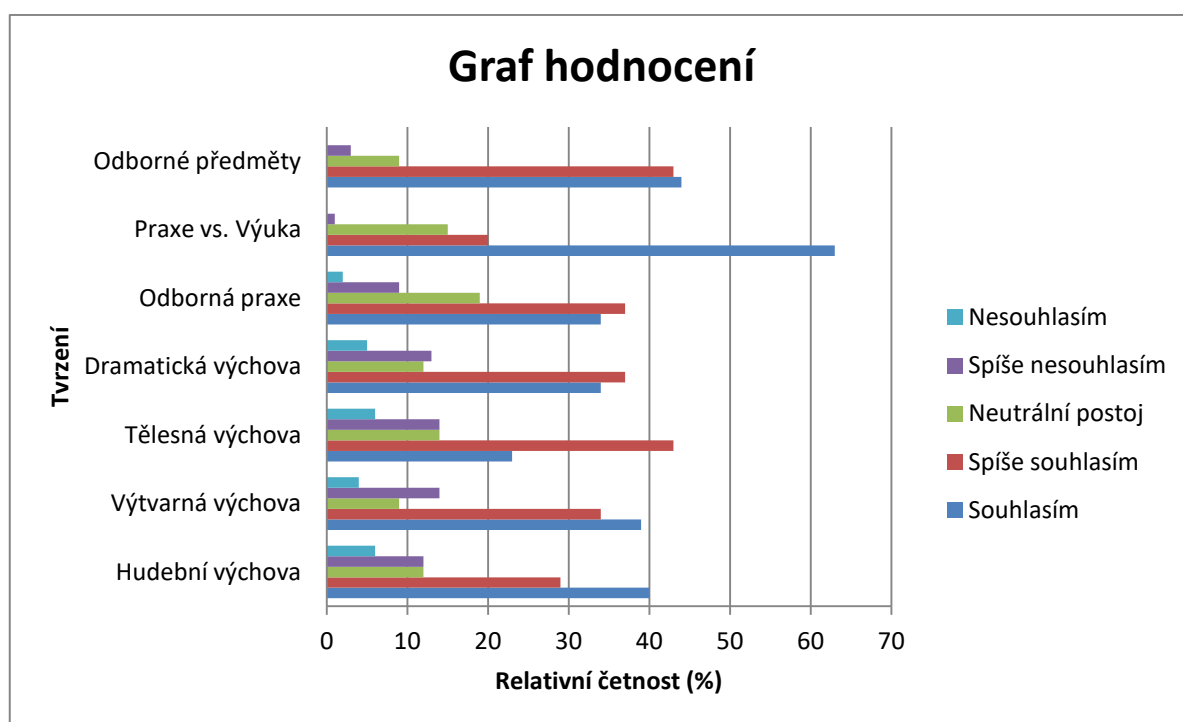
Nejnižší číslo bylo opětovně naměřeno u odpovědi „zcela nesouhlasím“. Poslední z kategorie, **dramatická výchova** poukazuje na poměrně vyrovnaná čísla mezi jednotlivými postoji. Nejvyšší četnost (37%) byla naměřena u výroku „spíše souhlasím“. Velmi blízko jsou i čísla „neutrálního postoje“ a „spíše nesouhlasím“, což může poukazovat na to, že žáci nemusí takový význam v dramatické výchově spatřovat, pokud se jedná o využití získaných dovedností a schopností k budoucí praxi nebo k tomu, že výuka dramatické výchovy jim nenabízí takové dovednosti, které by bylo možné jednoznačně využít při práci s dětmi. Důvodem může být i to, že výuka dramatické výchovy na SOŠPG nemusí být z jejich pohledu kvalitně vedená tak, aby jí žáci dokázali dobře uchopit v pedagogické činnosti.

<i>Tvrzení</i>	Odborná praxe, tak jak je koncipovaná mě dostatečně připravuje na budoucí profesi.		Odborná praxe mi pomáhá lépe se zorientovat v pedagogické práci, než samotná výuka.		Vědomosti z teoretických odborných předmětů (pedagogika psychologie) využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi.	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
Souhlasím	73	34	137	63	95	44
Spíše souhlasím	79	37	43	20	93	43
Neutrální postoj	41	19	33	15	19	9
Spíše nesouhlasím	19	9	3	1	7	3
Nesouhlasím	4	2	0	0	2	1

Tabulka 5: Škála tvrzení II.

Odbornou praxi žáci hodnotili v nejvyšší četnosti odpovědí „spíše souhlasím“, kdy druhým nejčastěji zvoleným postojem se stala odpověď „souhlasím“. Poměrně vysoké

číslo se objevuje u neutrálního postoje. Odpovědi mohou poukazovat na to, že žáci kvůli pandemii nemuseli zažít řádnou odbornou praxi a tak nemohou hodnotit. Velmi vysoká četnost byla zaznamenána u postoje k odborným praxím a jejich nápomoc při orientaci v pedagogické práci. V tomto případě 63% dotazovaných uvedlo, že „souhlasím“ s tvrzením o koncepci odborné praxe. V tomto případě odpověď „nesouhlasím“ nebyla zvolena ani jedním z respondentů a pouze 1% z dotazovaných uvedlo, že „zcela nesouhlasím“. Hodnocení koncepce odborné praxe a její nápomocnosti žákům do budoucí profese vykazuje velmi příznivé výsledky. Podle měření jsou postoje žáků ke koncepci praxe značně pozitivní a považují odbornou praxi za poměrně důležitou do budoucí pedagogické praxe. V poslední řadě žáci posuzovali svůj postoj k přípravě do praxe prostřednictvím teoretických odborných předmětů, jako jsou pedagogika a psychologie. V tomto tvrzení jsou četnosti volby u „souhlasím“ a „spíše souhlasím“ poměrně vyrovnávané, zatímco „nesouhlasím“ zvolilo pouze 1% dotazovaných žáků.



Graf 8: Hodnocení využití do budoucí praxe

Na závěr **otázky 9** bych chtěla poukázat na graf četnosti odpovědí k tvrzením, kdy si nejlépe vedly odpovědi „souhlasím“ a „spíše souhlasím“. Podle těchto ukazatelů lze konstatovat, že postoje žáků k jednotlivým výchovám, odborným praxím, ale také teoretickým odborným předmětům jsou vesměs kladné. Výsledky poukazují na to, jakým

způsobem žáci hodnotí odbornou praktickou a teoretickou výuku ve vztahu k profesní přípravě, což hodnotím velmi pozitivně a lze předpokládat, že předávané schopnosti jsou potřebné a zároveň žádoucí z pohledu žáků k výkonu pedagogické profese.

Otázka č. 10- Změnila se tvá motivace pro budoucí pedagogickou profesi během dosavadní zkušenosti na SOŠPG?

	Ano, pozitivně	Ano, spíše pozitivně	Ano, ale negativně	Ano, ale spíše negativně	Ne, nezměnila se	Jiné:	Celkem
Četnost odpovědi	31	74	9	22	21	4	161
Relativní četnost (%)	19	46	5	14	13	3	100

Tabulka 6: Změna profesní motivace během studia

Výsledky v **tabulce 6** odhalují proces profesní motivace žáků prvních až třetích ročníků na SOŠPG a zda pociťují, že by se tato motivace nějakým způsobem v průběhu studia změnila. Respondenti v nejvyšší četnosti označili odpověď „ano, spíše pozitivně“, což je velmi přínosný ukazatel pro SOŠPG, která z pohledu žáků spíše pozitivně ovlivňuje profesní motivaci žáků svým přístupem k výuce. Pouze v nižších číslech se ukazuje, že někteří respondenti vidí proces vzdělávání na SOŠPG „spíše negativně“ (14%) a „negativně“ (5%) pro svou motivaci. Příznivým ukazatelem pro průběh vzdělávání na SOŠPG je dále výsledná četnost, kdy žáci zvolili v 13% odpověď „nezměnila se“. Můžeme tato čísla považovat sice za minimální vzhledem k velikosti výzkumného vzorku, nicméně důležité je si uvědomit, že profesní motivace některých žáků neprošla změnou při vstupu na SOŠPG.

Otázka č. 11- Domníváš se, že ve 4. ročníku bude tvá profesní motivace odlišná oproti motivaci při nástupu na SOŠPG?

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Jiné	Celkem
Četnost odpovědi	38	75	46	2	0	161
Relativní četnost (%)	23,6	46,6	28,6	1,2	0	100

Tabulka 7: Odlišnost profesní motivace

V návaznosti na předchozí otázku je koncipována **otázka 11**, kdy se k tématu profesní motivace vyjadřovali pouze respondenti prvních až třetích ročníků. Hodnocení žáků se týkalo pohledu na odlišnost jejich budoucí profesní motivace ve 4. ročníku studia. Z výsledků předchozí **tabulky 6** víme, že větší četnost se objevovala u odpovědi pozitivních v rámci hodnocení vlastní motivace k profesi. Nyní v **otázce 11** dochází k výsledkům, které nám dále obhajují odpovědi v předchozím vyhodnocení. Nejvíce respondentů zvolilo odpověď „spíše ano“ (46,6%), jedná se o necelou polovinu z dotazovaných prvních až třetích ročníků. Nejnižší číslo se objevilo u tvrzení „rozhodně ne“ (1,2%).

Podle výsledků, které prezentuje tabulka, můžeme konstatovat, že okolo 70% z dotazovaných respondentů vybraných tří ročníků předpokládají změnu profesní motivace v maturitním ročníku oproti motivaci, kterou pocíťovali při nástupu do 1. ročníku studia.

Otázka č. 12- Domníváš se, že se tvá motivace pro budoucí pedagogickou profesi v průběhu studia SOŠPG změnila?

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Jiné	Celkem
Četnost odpovědi	23	11	16	5	0	55
Relativní četnost (%)	41,8	20	29,1	9,1	0	100

Tabulka 8: Změna profesní motivace u 4. ročníků

Otázka pohledu na profesní motivaci a její změny v průběhu celého studia byla výhradně určena respondentům ze 4. ročníků. Důvodem bylo možné objektivnější zhodnocení motivace, neboť žáci maturitních ročníků si již celým studiem prošli a je tak možné, aby lépe reflektovali průběh celého SŠ studia a jeho případný vliv. Výsledky zaznamenané v **tabulce 8** nám zprostředkovávají četnost odpovědí, kdy nejvíce žáci volili odpověď „rozhodně ano“ (41,8%). Nejnižší četnost měla odpověď „rozhodně ne“ (9,1%). Výsledky odpovědí „spíše ano“ a „spíše ne“ byly hodně vyrovnané.

Otázka č. 13- Označ míru, jakou tě uvedený podnět POZITIVNĚ ovlivnil či neovlivnil v rámci tvé profesní motivace během studia.

<i>Hodnocení</i>	Přístup učitelů na odborných praxích		Přístup učitelů odborných teoretických předmětů		Přístup učitelů hudební výchovy (včetně metodiky)		Přístup učitelů tělesné výchovy (včetně metodiky)	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
1- Nejvíce ovlivnil	69	32	74	34	52	24	42	19
2	73	34	75	35	66	31	59	27
3	47	22	47	22	49	23	52	24
4	13	6	13	6	26	12	39	19
5- Vůbec neovlivnil	14	6	7	3	23	11	24	11
Průměr	2.13		2.02		2.5		2.71	

Tabulka 9: Podněty pozitivního vlivu I.

<i>Hodnocení</i>	Přístup učitelů výtvarné výchovy (včetně metodiky)		Přístup učitelů dramatické výchovy (včetně metodiky)		Průběh pedagogických odborných praxí		Celkový přístup k výuce na studované škole	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
1- Nejvíce ovlivnil	52	24	65	30	104	48	57	26
2	67	31	61	28	52	24	89	41
3	49	23	38	18	33	15	51	24
4	26	12	29	13	8	4	15	7
5- Vůbec neovlivnil	22	10	23	11	19	9	4	2
Průměr	2.48		2.41		1.91		2.11	

Tabulka 10: Podněty pozitivního vlivu II.

V otázce 13 byl u žáků zkoumán vliv jednotlivých podnětů, které se objevují během studia. Vidíme, že v tabulce jsou zaznamenány celkem odpovědi u 8 podnětů, které se týkají odborné výuky specifické pro pedagogickou školu. Z celé tabulky zaznamenaných výsledků výzkumného šetření byl za nejpozitivnější respondenty označen podnět „*průběh pedagogických odborných praxí*“. Tento podnět byl hodnocen 1.91 průměrem známek, kdy čísla představovala škálu od 1 do 5. Respondenti u tohoto podnětu celkem 104x zvolili známku 1- nejvíce ovlivnil, což byla v rámci tabulky nejvyšší zaznamenaná četnost u hodnocení 1. K otázce odborných praxí se váže také podnět: „*přístup učitelů na odborných praxích*“, který si získal průměrné hodnocení 2.13. Vzhledem k velmi pozitivnímu a převažujícímu výsledku o průběhu praxí bych očekávala, že žáci budou přístup učitelů na praxích hodnotit velmi podobně, avšak z celkové tabulky je tento podnět v rámci průměru hodnocení až na 3. místě. Přístup učitelů na praxích byl ve skóre hodnocení až za podnětem „*přístup učitelů odborných teoretických předmětů*“, u kterého byla naměřena průměrná známka 2.02. Nejhorší výsledek ve výzkumné tabulce ukazuje průměrnou známku 2.71, která z odpovědí respondentů vyplynula u podnětu „*přístup učitelů tělesné výchovy (včetně metodiky)*“.

Výsledky pozitivního vlivu podnětů na profesní motivaci v rámci studia nám tak dokazují, že respondenti jsou ze svého pohledu nejvíce pozitivně ovlivněni průběhem

odborných praxí, kdy odborné pedagogické praxe z výsledků celého výzkumu označujeme za stěžejní pro žáky na SOŠPG. Z výsledků obsažených v tabulce však také můžeme vyčíst, že přístup učitelů odborných teoretických předmětů je pro respondenty velmi důležitý a má vliv na jejich profesní motivaci.

Celkově bych výsledky pozitivního vlivu podnětů na profesní motivaci žáků hodnotila kladně, neboť známku 4 a 5 z celkového počtu respondentů opravdu zvolilo minimum z nich. K procesu výuky a vzdělávání tabulka odkrývá zajímavá čísla i v případě přístupu učitelů jednotlivých výchov a celkového přístupu k výuce.

Otázka č. 14- Označ míru, jakou tě uvedený podnět NEGATIVNĚ ovlivnil či neovlivnil v rámci tvé profesní motivace během studia.

<i>Hodnocení</i>	Přístup učitelů na odborných praxích		Přístup učitelů odborných teoretických předmětů		Přístup učitelů hudební výchovy (včetně metodiky)		Přístup učitelů tělesné výchovy (včetně metodiky)	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
1- Nejvíce ovlivnil	58	27	54	25	50	23	34	15
2	47	22	58	27	44	20	49	23
3	47	22	37	17	40	19	47	22
4	22	10	30	14	39	18	43	20
5- Vůbec neovlivnil	42	19	37	17	43	20	43	20
Průměr	2.71		2.68		2.9		3.06	

Tabulka 11: Podněty negativního vlivu I.

<i>Hodnocení</i>	Přístup učitelů výtvarné výchovy (včetně metodiky)		Přístup učitelů dramatické výchovy (včetně metodiky)		Průběh pedagogických odborných praxí		Celkový přístup k výuce na studované škole	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%
1- Nejvíce ovlivnil	40	19	44	21	67	31	47	22
2	51	24	58	27	37	17	68	31
3	42	19	31	14	43	20	34	16
4	37	17	31	14	24	11	43	20
5- Vůbec neovlivnil	46	21	52	24	45	21	24	11
Průměr	2.99		2.94		2.71		2.64	

Tabulka 12: Podněty negativního vlivu II.

Šetření profesní motivace žáků během studia na SOŠPG zahrnovalo kromě pozitivního vlivu naopak i otázku negativního ovlivnění profesní motivace specifickými podněty. Z výsledků není zcela jasné, zda si respondenti dostatečně přečetli instrukce k otázce, neboť výsledky se v některých případech lehce shodují s výsledky POZITIVNÍHO vlivu z předchozí **otázky 13**. Nicméně, z tabulky lze vyčíst výsledky, které jsou z hlediska relativní četnosti míry odpovědí poměrně mezi sebou vyrovnané. Z hlediska průměru číselného hodnocení bychom podnět „*celkový přístup k výuce na studované SOŠPG*“ zařadili na první místo s průměrem 2.64, kdy respondenti tento podnět považují u své motivace k profesi za nejvíce negativní. Naopak proti tomuto výsledku se staví průměr hodnocení 3.06 u podnětu „*přístup učitelů tělesné výchovy*“, který byl vyhodnocen z celkového počtu jako podnět s nejnižším negativním vlivem na motivaci k profesi pedagoga.

V otázce negativního vlivu podnětů na profesní motivaci respondenti určili za negativní „*celkový přístup k výuce na studované SOŠPG*“. Nejvyšší relativní četnost volby respondentů, která byla v rámci hodnocení 1 naměřena, byla 31% u podnětu

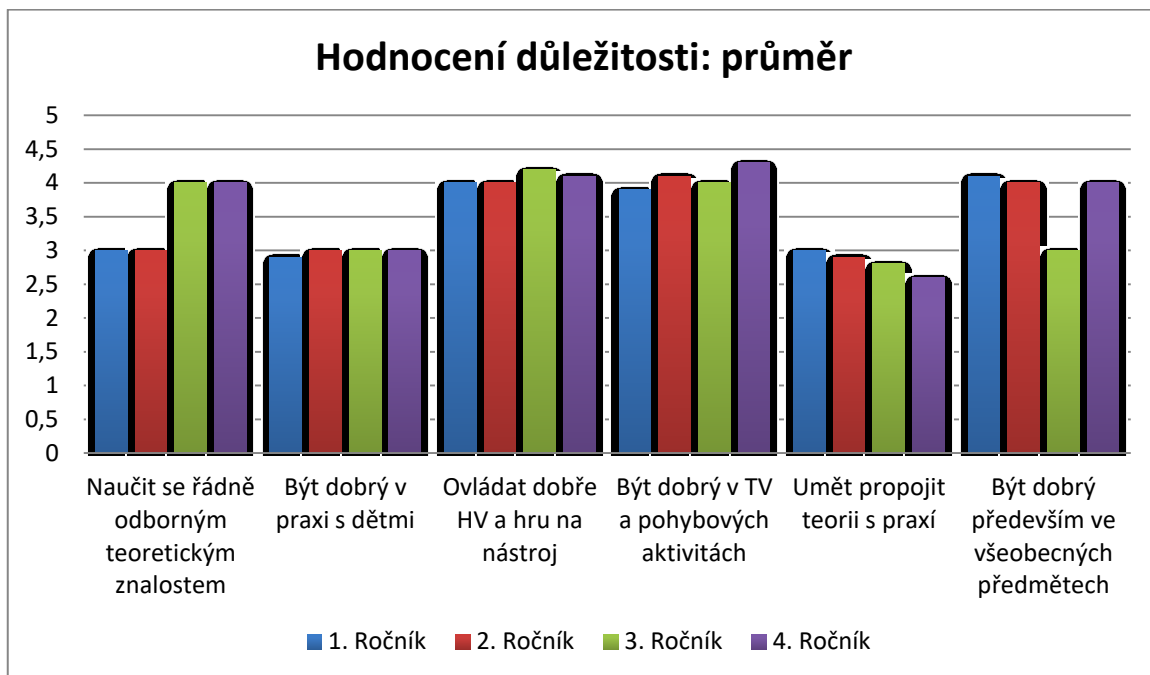
„průběh pedagogických odborných praxí“ a 27% „přístup učitelů na odborných praxích“. Z této skutečnosti vzhledem k výsledkům POZITIVNÍHO vlivu z předchozích tabulek se domnívám, že část respondentů nevyplňovala správně podle pokynů v zadání otázky 14.

Otázka č. 15- Pokud jsi nenašel/nenašla v předchozím výčtu podnět, který tě pozitivně či negativně ovlivnil v profesní motivaci, prosím uveď ho zde.

Respondenti měli možnost po otázce 13 a 14 uvést podnět, který si myslí, že je pozitivně či negativně ovlivnil, v případě že byl odlišný od uvedeného v otázce. Jednalo se o nepovinnou otázku, proto jsem velmi ráda, že odpovědělo celkem 3,7 % studentů, kteří uvedli celkem 6 dalších pozitivních podnětů a 4 negativní.

- **Negativně** - tabulky rozborů na pedagogické praxi
- **Negativně** - naše třída ještě neměla praxe, **Pozitivně** - přístup učitelů dalších předmětů
- **Pozitivně** - výroba metodických listů ve výtvarné výchově a dramatická výchova - zásobník her a cvičení do dramatické výchovy
- **Pozitivně** - komunikace některých učitelů, pomoc, ochota; **Negativně**-zjistila jsem, že to asi není pro mě
- **Pozitivně** - práce s dětmi, příprava programu
- **Pozitivně** - tvorba materiálů k budoucí práci ve školce
- **Negativně** - nemáme ještě praxe
- **Pozitivně** - učitelé na dějepis, občanskou výchovu, hudební výchovu a český jazyk; **Negativně** - učitelka na chemii, učitelka na tělesnou výchovu

Otázka č. 16- Seřad' tvrzení od 1 do 6 podle důležitosti, kterou jsi danému tvrzení přiřkládá v uvedeném ročníku. (1- nejdůležitější až 6- nejméně důležité)



Graf 9: Hodnocení důležitosti: průměr

Otázka k tématu důležitosti jednotlivých podnětů zejména odborné výuky na SOŠPG cílí na skupinu respondentů ze 4. ročníků, kteří si již celým studiem prošli a mohou tak reflektovat důležitost uvedeného v jednotlivých ročnících studia.

První z grafů nám prezentuje výsledky šetření, kdy se důležitým měřítkem stal průměr číselného hodnocení u jednotlivých podnětů v ročnících studia. V grafu tak vidíme, jak důležité pro žáky byly součásti odborného vzdělávání.

Podobně jako v předchozím grafu, jsou nejdůležitější výsledné četnosti u jednotlivých ročníků zobrazeny v **tabulce 13**.

	1. Ročník	2. Ročník	3. Ročník	4. Ročník
1- Nejdůležitější	Být dobrý v praxi s dětmi	Umět propojit teorii s praxí	Umět propojit teorii s praxí	Umět propojit teorii s praxí
	↑ ↓	↑ ↓	↑ ↓	↑ ↓
6- Nejméně důležité	Být dobrý ve všeobecných předmětech	Být dobrý v tělesné výchově a pohybových aktivitách	Ovládat dobře hudební výchovu a hru na hudební nástroj	Být dobrý v tělesné výchově a pohybových aktivitách

Tabulka 13: Vyhodnocení důležitosti

Za nejdůležitější v **1. ročníku** považovali respondenti „*být dobrý v praxi s dětmi*“. Naopak za nejméně důležité považovali v 1. ročníku „*být dobrý ve všeobecných předmětech*“.

Ve **2. ročníku** respondenti přikládali největší důležitost „*umět propojit teorii s praxí*“, naproti tomu nejmenší důležitost přikládali tělesné výchově „*být dobrý v tělesné výchově a pohybových aktivitách*“.

Pro **3. ročník** podle názoru respondentů bylo znovu „*umět propojit teorii s praxí*“. Za nejméně důležitou považovali v předmaturitním ročníku hudební výchovu „*ovládat dobře hudební výchovu a hru na hudební nástroj*“.

V posledním, pro respondenty aktuálním **4. ročníku** je nejvíce zajímavé „*umět propojit teorii s praxí*“, stejně jako v případě předchozích dvou ročníků. Nejnižší důležitost opět maturanti shledávali v tělesné výchově.

17. Myslíš si, že tvá SOŠPG klade dostatečný důraz na metodiku a využití odborné teorie v praktickém využití (pedagogické praxe, budoucí profesní praxe)?

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Jiné	Celkem
Četnost odpovědi	75	111	23	4	3	216
Relativní četnost (%)	34,7	51,4	10,6	1,8	1,5	100

Tabulka 14: Hodnocení metodiky a teorie v praxi

Otázka 17 zabývající se otázkou využití odborné teorie v praxi ukazuje velmi pozitivní výsledky. Více než polovina (51,4%) z dotázaných respondentů se spíše přiklání k variantě, kdy jejich SOŠPG klade důraz na využití teoretických znalostí v praktickém využití. Následně vyšší procento žáků (34,7%) je rozhodnuto, že jejich škola rozhodně dbá na tuto přípravu do praxe. Pouze velmi nízké procento (1,5%) označilo odpověď „rozhodně ne“, což je jednoznačně výborným ukazatelem odborné výuky na SOŠPG a toho, jaký názor na propojení odborné teorie a praxe v rámci studia žáci mají.

U této otázky byla možnost napsat „jinou odpověď“, čehož jeden z respondentů využil:

- Možná trochu, ale na špatných místech

18. Jak bys hodnotil/a svou profesní přípravu do pedagogické praxe v jednotlivých oblastech? (1- hodnotím výborně až 5- hodnotím nedostatečně)

<i>Hodnocení</i>	Odborné teoretické znalosti		Znalosti metodiky výchov		Dovednosti z odborných pedagogických praxí		Dovednosti v propojení teoretických znalostí s praktickými schopnostmi		Schopnosti a dovednosti v práci s dětmi	
	Četnost	%	Četnost	%	Četnost	%	Četnost		Počet	%
Hodnotím výborně	18	18,6	22	22,7	34	35,1	24	24,7	51	52,6
2	51	52,6	43	44,3	41	42,3	45	46,4	36	37,1
3	24	24,7	21	21,6	13	13,4	25	25,8	3	3,1
4	2	2,1	8	8,2	5	5,2	2	2,1	7	7,2
Hodnotím nedostatečně	2	2,1	3	3,1	4	4,1	1	1	0	0
Průměr	2,2		2,2		2		2,1		1,7	

Tabulka 15: Hodnocení profesní připravenosti I.

Hodnocení profesní přípravy se v tomto případě týkalo pouze žáků 3. a 4. ročníku. Respondenti v **otázce 18** hodnotili jednotlivé části vzdělávání na SOŠPG známkou 1 až 5, podle toho, jak si myslí, že jsou v konkrétní oblasti připraveni k profesi. Záměrně pro tuto otázku byli důležití respondenti pouze jmenovaných dvou ročníků, neboť jsou/ skoro jsou na konci svého středoškolského studia. Lze tedy předpokládat, že žáci vybraných ročníků budou schopni hodnotit svou profesní přípravu. První z tabulek nám představuje celkové výsledky hodnocení 3. - 4. ročníků. Výsledky v tabulce prezentují nejen průměrnou známku hodnocení, ale také četnost zvolené známky u každé z oblastí. Z této tabulky lze vyčíst, že známkou 1 v nejvyšším počtu 52,6% hodnotili respondenti svou připravenost ve „*schopnosti a dovednosti práce s dětmi*“. Vzhledem k průměrné známce 2,2 respondenti považují za svou nejslabší profesní připravenost v „*odborných teoretických znalostech*“ a ve „*znalosti metodiky výchov*“. Výsledky však v celkové četnosti nejsou nikterak nepříjemné. Žáci zvolili nejčastěji známku 1-3 s tím, že

průměrná známka nepřesáhla hodnotu 2,2, což je pro SOŠPG výbornou vizitkou profesní přípravy žáků.

Odborné teoretické znalosti (%)	1	2	3	4	5
3. ročník	14,3	45,2	33,3	4,8	2,4
4. ročník	21,8	58,2	18,2	0	1,8
Znalost metodiky výchov (%)					
	1	2	3	4	5
3. ročník	21,4	59,5	23,8	9,5	2,4
4. ročník	23,6	32,7	20	7,3	3,6

Tabulka 16: Hodnocení profesní připravenosti II.

Tabulka 16 prezentuje výsledky udávané v procentech podle ročníků. U oblasti odborných teoretických znalostí oba ročníky hodnotily v nejvyšší četnosti svou připravenost známkou 2. U známky 1 a 3 se již čísla rozcházejí. Vidíme, že známku 5 ve 4. ročníku zvolilo nižší procento respondentů než v ročníku 3.

Profesní příprava ve znalosti metodiky výchov je v obou ročnících nejčteněji hodnocena známkou 2. Vyšší procento volby se objevuje i u známky 4. Zámka 5 u této oblasti byla zvolena v pár případech, avšak mě poměrně překvapilo vyšší procento známky 5 od 4. ročníků, u kterých bych předpokládala, že k maturitní zkoušce se budou považovat za nejlépe připravené ve výchovách i v metodice.

Dovednosti z odborných pedagogických praxí (%)	1	2	3	4	5
3. ročník	28,6	47,6	9,5	2,4	7,1
4. ročník	40	38,2	16,4	7,3	1,8

Tabulka 17: Hodnocení profesní připravenosti III.

Dovednosti z odborných pedagogických praxí bych osobně považovala za nejdůležitější v souvislosti mezi studiem a profesní přípravou.

Podle výsledků hodnocení vidíme, že 4. ročníky v nejvyšší četnosti zvolily známku 1, což poukazuje na to, že se maturanti cítí být již lépe na profesi připravení. Naopak známku 1 v oblasti praxí zvolilo v případě 3. ročníků skoro o polovinu méně respondentů než v případě ročníků maturitních. Bohužel poměrně velké procento (7,1%) z 3. ročníků zvolilo známku 5, což můžeme vzhledem k předchozím tabulkám a četnosti známky 5 považovat za vysoké procento. Podobně tomu bylo i v případě 4. ročníků, které hodnotily v podobné relativní četnosti (7,3%) známkou 4.

Dovednosti v propojení teoretických znalostí s praktickými schopnostmi (%)	1	2	3	4	5
3. ročník	21,4	42,9	28,6	4,8	2,4
4. ročník	27,3	49,1	23,6	0	0

Tabulka 18: Hodnocení profesní připravenosti IV.

Příprava na profesi v dovednostech propojení teorie s praktickými schopnostmi je v nejvyšších četnostech za oba ročníky hodnocena známkou 2, což je pro výuku odborných teoretických předmětů jistě uspokojivé číslo. Pozornost si získávají výsledky za 4. ročník, kdy v žádném z případů respondenti nehodnotili známkou 5 a 4.

Schopnosti a dovednosti v práci s dětmi (%)	1	2	3	4	5
3. ročník	52,4	40,5	2,4	2,4	0
4. ročník	52,7	34,5	3,6	10,9	0

Tabulka 19: Hodnocení profesní připravenosti V.

Poslední v hodnocení profesní přípravy byla oblast „*schopnosti a dovednosti v práci s dětmi*“, které jsem se již více věnovala v úvodu této otázky. Nicméně, známku 1 v tomto případě zvolila více než polovina respondentů z každého z dotazovaných ročníků. Znamku 5 nezvolil nikdo z respondentů.

Ze zjištěných výsledků bylo dokázáno, že 3. a 4. ročníky považují za svou nejsilnější stránku v profesní připravenosti zejména schopnosti a dovednosti v práci s dětmi. Poněkud lépe hodnotí propojení teoretických znalostí s praktickými dovednostmi, které se hodnocením dostávají ještě před oblast dovedností z odborných praxí. Podle zkušenosti žáků, tak lze říci, že odborná škola jim předává v rovině pedagogické opravdové zkušenosti a schopnosti, které jsou do budoucí praxe žádoucí.

19. Domníváš se, že tě studium na SOŠPG dostatečně připraví na budoucí pedagogickou profesi?

	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Jiné	Celkem
Četnost odpovědi	49	57	9	2	2	119
Relativní četnost (%)	41,2	47,9	7,6	1,7	1,7	100

Tabulka 20: Hodnocení profesní přípravy

Položka zaměřující se na dostatečnou profesní přípravu byla určena pouze žákům prvních a druhých ročníků. V případě těchto prvních dvou ročníků je žádoucí zjistit, zda se po prozatímních zkušenostech na SOŠPG cítí být dostatečně připravováni k budoucí profesi. U žáků v těchto ročnících je situace rozdílná v tom, že zatím neměli možnost si projít celým studiem, a proto si utvářejí názor pouze ze současné zažité zkušenosti.

Tabulka 20 nám zprostředkovává výsledky, které se přiklánějí spíše k variantě, kdy škola podle názoru respondentů dostatečně připravuje na profesi pedagogického pracovníka během studia. V úvodu tabulky můžeme shlédnout, že odpověď „*rozhodně ano*“ zvolilo 41,2% žáků, což je velmi výrazná shoda názorů respondentů. Ve větší četnosti (47,9%) se respondenti shodli také na odpovědi „*spíše ano*“.

Respondenti měli možnost napsat také vlastní odpověď:

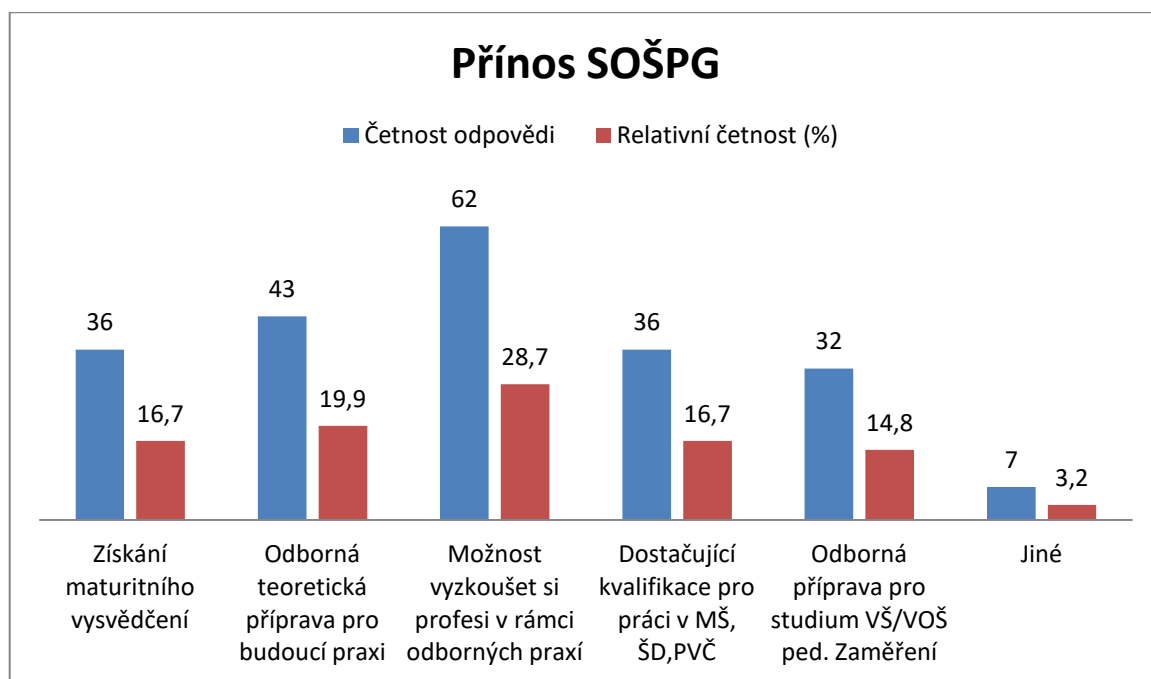
- Doufám, zatím jsem dostala jen sociální úzkost.
- Myslím si, že nám určitě pomůže, ale nejvíce zkušeností získáme hlavně praxí.

Relativní četnost (%)	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne	Jiné	Celkem
Pedagogické lyceum	23,8	57,1	11,9	4,8	2,4	100
PMP	50,6	42,9	5,2	0	1,3	100

Tabulka 21: Rozdíly v porovnání profesní přípravy u oborů

V případě této otázky na profesní připravenost bylo zajímavé porovnat výsledky podle oborů na SOŠPG. V tabulce jsou výsledky uvedené záměrně pouze v procentech. Na první pohled je zřejmé, že mezi oběma obory se výsledky poměrně dost liší v závislosti na zvolených odpovědích.

20. V čem vidíš pro sebe největší přínos absolvování studia na SOŠPG?



Graf 10: Přínos studia na SOŠPG

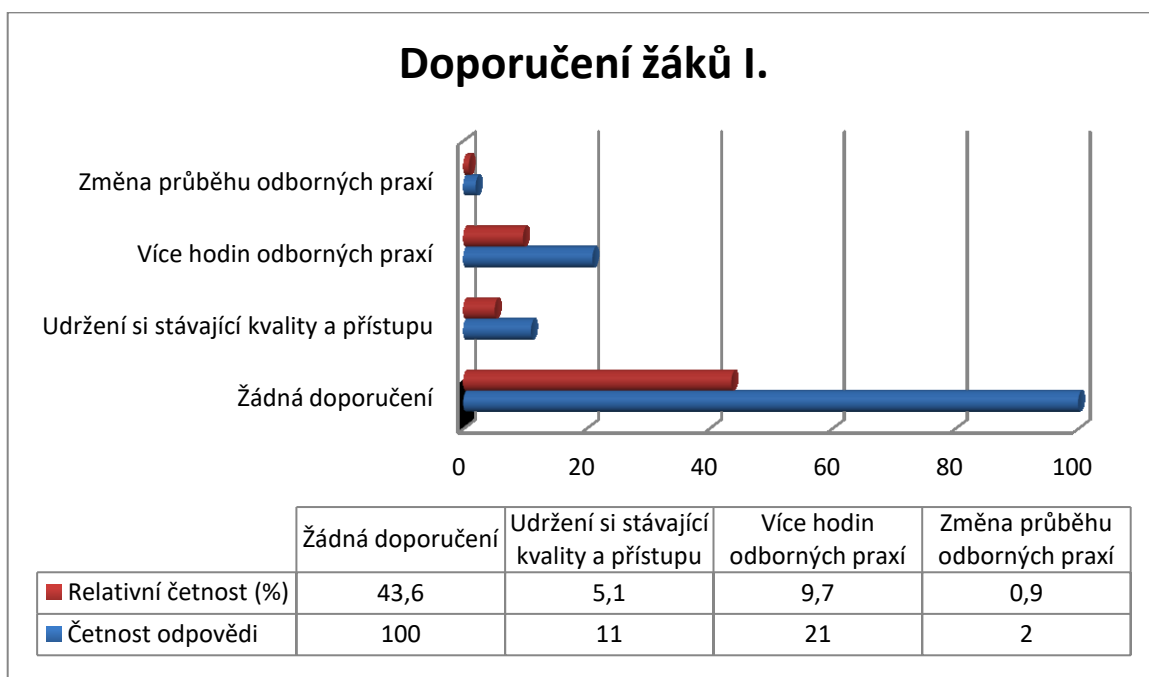
Téma přínosu absolvování SOŠPG z pohledu studujících žáků je velmi podstatným hlediskem v postojích a názorech žáků na celkovou kvalitu vzdělávání. Důležitou podstatou otázky je to, že dotazovaní respondenti byli ze všech čtyř ročníků a možnost volby byla omezená pouze na jednu z uvedených odpovědí.

V grafu prezentujícím výsledky na první pohled zjistíme, že četnost odpovědí se v žádném větším měřítku od sebe neliší. Relativní četnost u jednotlivých odpovědí je v rozsahu od 14,8% - 28,7% z celkového počtu všech dotazujících. První místo v grafu s nejvyšší četností (28,7%) získal přínos „*možnost vyzkoušet si profesi v rámci odborných praxí*“. Z výsledků předchozích položek jsme již zjistili, že žáci opravdu velkou důležitost přikládají možnosti vyzkoušet si v rámci studia budoucí profesi a zároveň se angažovat na odborných praxích. Za druhý největší přínos respondenti považují dle výsledků šetření „*odbornou teoretickou přípravu na budoucí profesi*“, kterou zvolilo 19,9%. Nejnižší četnost z uzavřených odpovědí byla zaznamenána u možnosti „*odborná příprava pro studium VŠ/VOŠ pedagogického zaměření*“ s výsledkem 14,8%. Vzhledem k naměřenému výsledku se domnívám, že pokud by se dotazníkového šetření účastnilo více respondentů z pedagogického lycea, pravděpodobně by se odpověď přínosu SOŠPG pro studium VŠ/VOŠ umístila na jedné z prvních příček v grafu s vyšší zaznamenanou četností. Má domněnka pramení z faktu, kdy studium pedagogického lycea je více vedeno k pokračujícímu studiu, zejména v důrazu na všeobecné předměty a na nižší počty hodin odborných praxí, jako je tomu i v případě lyceí jiného zaměření.

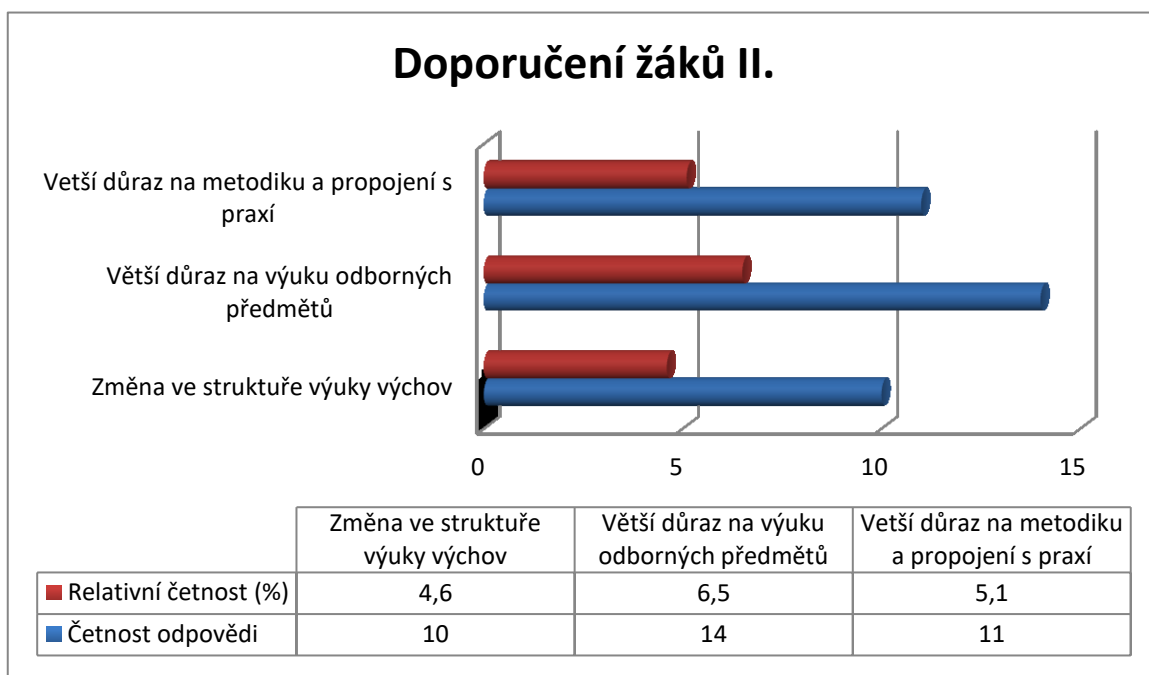
U otázky byla možnost „jiné odpovědi“:

- Přínos vidím v případě uměleckého zaměření na VŠ nebo ke studiu psychologie.
- Pro přípravu na VŠ s psychologickým zaměřením.
- Seznámení se se zajímavými učiteli.
- Naučí mě, jak učit a vychovávat a hlavně, jak k dětem přistupovat, porozumět jim a vcítit se do různých situací, což si myslím, že třeba u učitelů z gymnázií často chybí. Navíc si vše mohu vyzkoušet a převést teorii do praxe.
- Pro mě osobně je přínosem to, že si odnesu ze školy nějaké informace, které sice nevyužiji v pedagogické praxi, ale ve svém reálném životě.
- Za mě jsou to dvě odpovědi: možnost vyzkoušet si profesi v rámci praxe ; stejně tak odborná teoretická příprava.
- Nové zkušenosti do života.

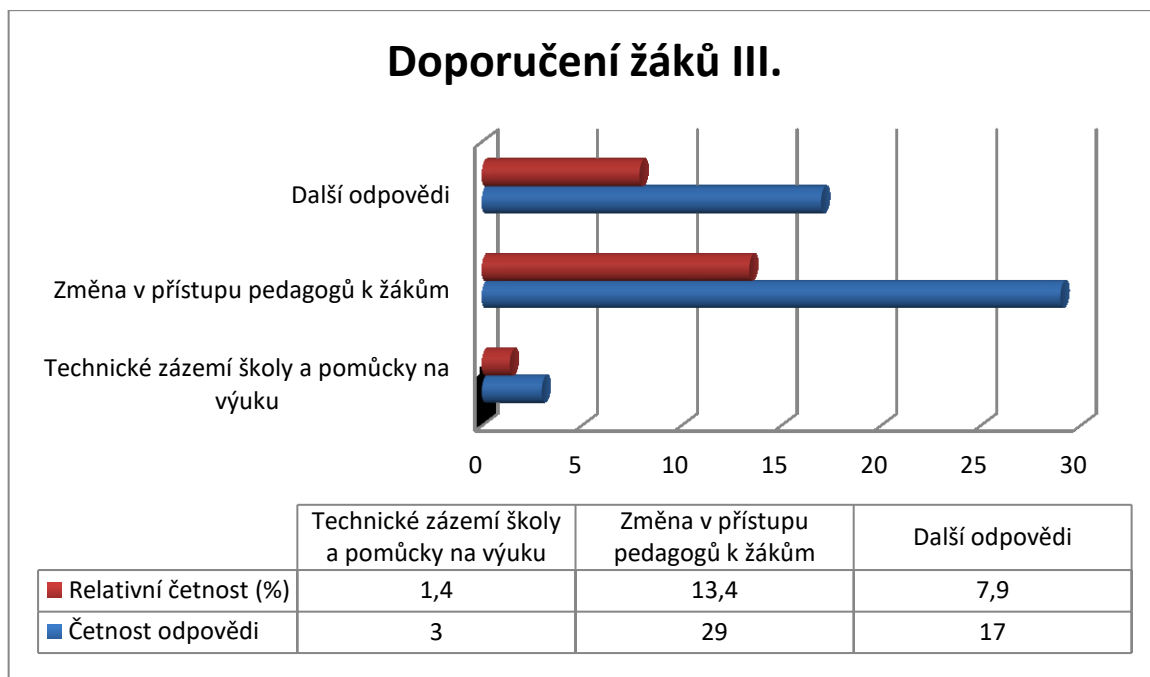
21. Co bys doporučila/a své SOŠPG?



Graf 11: Doporučení žáků I.



Graf 12: Doporučení žáků II.



Graf 13: Doporučení žáků III.

Doporučení žáků byla v některých případech velmi shodná. Je zřejmé, že konstruktivní kritika by mohla v těchto ohledech velmi přispět ke zlepšení vzdělávání na SOŠPG. Odpovědi poukazují na to, že i samotní žáci mají zájem o změny ve vzdělávání na SOŠPG a své doporučení považují za zcela vážné. Celkově je možno považovat doporučení za velice přínosná, neboť obsahují důležité rady pro vzdělávání a zároveň potřeby žáků, kteří nejlépe vědí, zda našli během studia na SOŠPG nějaké slabé místo.

Nejvyšší četnost byla naměřena u respondentů, kteří neměli žádná doporučení pro svou školu. V některých případech se jednalo o odpovědi, kdy žáci považovali svou školu za výbornou a nic by na ní neměnili nebo je nenapadlo nic, co by své škole doporučili. V některých případech respondenti uváděli, že svou školu považují za kvalitní a chtějí, aby zůstala taková, jaká aktuálně je. Oblast odpovědí, kdy respondenti doporučovali škole zachovat si současný stav, byla zmíněna v celkem 5,1%. Jedním z nejčastěji zmiňovaných doporučení byla změna v přístupu pedagogů, zejména v komunikaci k žákům, ale také důraz na podporu a vstřícnost, kterou by respondenti ze strany učitelů uvítali. V otázce přístupu respondenti dále kladli důraz na větší profesionalitu učitelů především odborných předmětů a praxí, a dodali, že s chováním některých nejsou zcela spokojeni. Pro žáky, kteří se sami stanou do budoucna pedagogy je těžké či nemožné najít si svůj pedagogický vzor, kterým by se v profesi později pozitivně inspirovali.

Problém přístupu vyučujících však není pouze problémem v případě SOŠPG, avšak považují to v tomto případě za velmi neefektivní pro budoucí generace učitelů.

Odpověď s požadavkem více odborné praxe se stala velmi často uváděnou odpovědí. S důrazem na praxi ze strany respondentů jsem se setkávala vícekrát ve výsledcích tohoto šetření. Podobně na tom byly také názory o odborných předmětech, které žákům připadají odsunovány do pozadí na úkor předmětů všeobecných. Žáci tak podle svých slov vyžadují větší důraz právě na teoretické odborné předměty. S odbornými předměty také souvisí odpovědi v souvislosti se změnou průběhu výuky výchov, kdy respondenti v několika případech uváděli, že je žádoucí větší důraz na metodiku ve výchovách, citují: „*snahu pedagogů naučit v rámci tělesné výchovy budoucí učitele pohybové hry, které by děti mohli bavit*“. Některé odpovědi respondentů se netýkaly tolik průběhu vzdělávání na škole, ale materiálního zázemí školy, které např. v hudební výchově považují za nedostatečné a jsou toho názoru, že by pomůcky neměly být tolik zastaralé. V neposlední řadě se odpovědi respondentů dotýkaly také průběhu odborných praxí. Respondenti doporučují změnu v rozborech a záznamech z praxí, které jsou podle jejich názoru zbytečně rozsáhlé, nepřehledné a často se opakující.

Otázka zahrnovala od respondentů i specifická doporučení:

- Více hodin první pomoci a větší důraz na předměty estetické výchovy a jak to naučit právě děti.
- Aby se více (zejména nyní v této krizi) zaměřila spíše na to, jaký to má přínos pro studenty a ne jen strohý vyklad a pak test. Hlavně aby si uvědomili, jak moc velká psychická nálož tohle je.
- Méně akcí v průběhu školního roku, žáci mají málo času na učení, pokud dojíždějí, nemají čas chystat vystoupení a akce.
- Nejen své škole, ale i všem ostatním školám bych doporučila více dbát na duševní zdraví žáků.
- Zorganizovat besedy na nějaké téma v pedagogice.
- Aby tak všechno nebrala vážně. Stejně to co nás učí je v praxi úplně jinak.
- Více zařazovat do výuky mezipředmětová témata.

Ráda bych pouze dodala k výsledkům, které řadím do „jiných odpovědí“, že se zde odráží také vliv pandemie na výuku a její funkčnost, které si žáci během distanční výuky všímali. Kromě pandemie také shledávám důležitost v doporučení: „více hodin první pomoci“. S tímto nedostatkem jsem se vícekrát osobně setkala během vlastní praxe, kdy vedení školských zařízení považovalo za nedostatečné, aby žáci SOŠPG neměli žádnou zdravotnickou přípravu v první pomoci. Podobně se přikláním z vlastní zkušenosti k odpovědi „uvítání besedy na pedagogická témata“. Osobně si také myslím, že různé workshopy a besedy jsou to, co by žákům pomohlo najít odpovědi na problematiku v pedagogice a jistě by jim to bylo značně nápomocné do budoucí praxe.

8.1 Závěrečné shrnutí výzkumného šetření

V otázce změn postojů žáků ke vzdělávání v průběhu studia nám výsledky ukazují, že u žáků dochází ke změnám v průběhu všech čtyř let. Z výsledků otázky 16 se tak dozvídáme, že žáci v 1. ročníku studia považovali za nejdůležitější v rámci vzdělávání na SOŠPG být dobrý v praxi s dětmi. Tento výsledek se od 2. až do 4. ročníku změnil, neboť respondenti začali považovat za nejdůležitější vzdělávání v oblasti propojení teorie s praxí. Naopak za nejméně důležité považovali v 1. ročníku být dobrý ve všeobecných předmětech, což se v dalších ročníkách změnilo na hudební a tělesnou výchovu. Postoje žáků ke vzdělávání se dále odrážejí v otázce 5, kdy velká část respondentů chce po studiu na SOŠPG dále pokračovat v pedagogických oborech na vysoké škole.

V otázce 13 a 14 jsem zjišťoval u respondentů, jaké podněty je v rámci profesní motivace v průběhu studia na SOŠPG nejvíce ovlivnily. Výsledky šetření ukázaly, že největší pozitivní vliv na profesní motivaci žáků má průběh pedagogických odborných praxí. Naopak za nejvíce škodlivý podnět ovlivňující jejich profesní motivaci považují celkový přístup k výuce na studované SOŠPG.

Další informace k proměně profesní motivace u žáků v průběhu studia byly zjišťovány v otázkách 10, 11 a 12. Z výsledků, které nám poskytly odpovědi 1. až 3. ročníků bylo zjištěno, že se profesní motivace žáků změnila především pozitivně. Jen u menší části respondentů došlo k negativní změně jejich profesní motivace či se vůbec při studiu nezměnila. Zároveň se žáci stejných ročníků do budoucna domnívají, že se jejich profesní motivace oproti té, kterou pociťovali při nástupu na SOŠPG ve 4. ročníku studia změní. V případě respondentů, kteří jsou aktuálně v maturitních ročnících a nacházejí se tak před koncem studia bylo zjištěno, že se jejich profesní motivace pro budoucí pedagogickou profesi v průběhu studia rozhodně změnila.

Jedna z výzkumných otázek si kladla za cíl zjistit, jaké rozdíly se objevují mezi skupinou respondentů studujících obor PMP a pedagogické lyceum. Z teoretické části víme, že tyto dva obory mají svá specifika v procesu vzdělávání a přípravy k budoucí profesi, proto i komparace výsledků přinesla důležité poznatky. V otázce 5 bylo zjištěno, že převážně respondenti z pedagogického lycea chtějí pokračovat ve studiu na VŠ. Informace získané z položky 19 také ukazují na značné rozdíly mezi žáky zmiňovaných oborů, tentokrát v tématu profesní přípravy. Otázkou bylo, zda se žáci domnívají, že je studium na

SOŠPG dostatečně připraví na budoucí pedagogickou profesi. Z výsledků bylo zjištěno, že více než polovina dotázaných z oboru PMP se domnívá, že bude rozhodně studiem profesně připravena. Oproti tomu žáci z lycea se pouze spíše domnívají, že je studium dostatečně profesně připraví. Rozdíly byly výrazné především u respondentů, kteří se domnívají, že je studium nepřipraví dostatečně na budoucí profesi. Žáci z lycea v těchto číslech dávali oproti žákům z PMP značně najevo, že jejich obor studia je nedokáže tolik profesně připravit na pedagogickou profesi.

8.1.1 Ověření hypotéz

Z výsledků šetření vyplynulo, že první hypotéza byla potvrzena. Zájem o pokračování na vysokou školu je u žáků pedagogického lycea vyšší než u žáků PMP. Výsledky u položky 5 ukazují, že skutečně více než 50% žáků lycea má v plánu dále pokračovat ve studiích. Čísla jsou mezi obory poměrně odlišná, což si myslím, že je způsobeno dostačující kvalifikací na pedagogického pracovníka, kterou žáci PMP studiem na SOŠPG získávají.

Druhá stanovená hypotéza nebyla potvrzena. Z odpovědí položky 13 vzešlo, že profesní motivaci žáků v průběhu studia nejvíce ovlivňuje průběh pedagogických odborných praxí. Předpokládaný přístup učitelů na odborných praxích se umístil až na 4. místě z celkem osmi položek.

Ani třetí stanovená hypotéza nebyla potvrzena. U žáků 4. ročníků se předpokládalo, že v průběhu studia nedochází ke změně profesní motivace. Z šetření naopak vyplynulo, že u žáků posledních ročníků se motivace pro budoucí pedagogickou profesi v průběhu studia na SOŠPG změnila. Nejvíce respondentů (41,8%) určilo, že se rozhodně jejich profesní motivace změnila. Naopak předpoklad, který udává, že se motivace během studia nezměnila, zvolilo pouze 9,1% respondentů.

Hypotéza 4 byla na základě položky 19 potvrzena. Žáci z pedagogického lycea si nepřipadají dostatečně profesně připravení v takové míře, jako je tomu u žáků oboru PMP. Můj předpoklad vycházel ze specifík, kterými se obor PMP prezentuje více jako odborný a jeho absolvováním žáci získají řádnou kvalifikaci pedagogického pracovníka. Naproti tomu pedagogické lyceum se vyznačuje spíše přípravou pro pokračující VŠ/VOŠ studium. Tato příčina by mohla být důvodem, proč si žáci lycea nepřipadají profesně připravení z SOŠPG v takové míře.

9 ZÁVĚR

Cílem práce bylo zkoumat profesní motivaci a postoje ke vzdělávání žáků středních pedagogických škol v České republice. Prostředí pedagogických škol, na které práce cílí, bylo představeno v podkapitolách odvíjejících se od interpretace sekundárního vzdělávání. V teoretickém vymezení byl kladen důraz na pojem pedagogický pracovník a profesní vzdělávání, které neodmyslitelně k problematice středních odborných škol patří. Vzhledem k cíli práce teoretická část dále seznámila s profesní motivací s akcentem na motivaci k pedagogické profesi a na postoje ke vzdělávání. Jednotlivé pojmy, které byly v teoretické části nastíněny, napomáhají k lepšímu uchopení tématu.

Empirická část v úvodu seznamovala s koncepcí výzkumného šetření, které probíhalo formou dotazníků a bylo určeno žákům středních pedagogických škol. Cílem výzkumu bylo zjistit, jak žáci středních pedagogických škol posuzují svou profesní připravenost, jak se mění jejich profesní motivace v průběhu studia a jaké jsou jejich postoje ke vzdělávání. V návaznosti na stanovený cíl výzkumu byly formulovány výzkumné otázky, které se pomocí položek v dotazníku zabývaly jednotlivými oblastmi zkoumání. Ve výzkumné části jsem kladla důraz především na interpretaci zjištěných výsledků, které mi byly zodpovězeny ze strany respondentů a vyhodnocením stanovených hypotéz, jež reagovaly na předem stanovené výzkumné otázky.

Cíl práce, ale také cíl výzkumu byl splněn, avšak za největší úspěch a přínos považuji možnost nahlédnout do toho, jak žáci na výuku ze své zkušenosti nahlíží. Prostřednictvím dotazníkového šetření bylo možné zjistit různé pohledy na studium ze strany studujících, kteří ochotně na otázky odpovídali. Z výsledků, ke kterým se dospělo vyhodnocením, se poukazuje na vnímání profesní motivace v průběhu studia, posuzování profesní přípravy nebo také na vliv studia při rozhodnutí setrvat v pedagogickém povolání. V návaznosti na cíl výzkumu byly zjištěny kromě zmiňovaných oblastí položek zajímavé výsledky v rámci doporučení žáků škole, kterou studují. V odpovědích této položky bylo zjištěno, že by žáci uvítali lepší přístup učitelů na školách. Svými odpověďmi žáci často poukazovali, že by vyžadovali od učitelů větší pochopení, profesionalitu a značnou eliminaci některých předávaných znalostí, které respondenti nepovažují za stěžejní ve svém pedagogickém studiu.

Celkově bych ze zjištěných výsledků dotazníkového šetření chtěla vyzdvihnout, že respondenti kladou největší důraz na odbornou pedagogickou praxi, která jim je v rámci studia umožněna. Více odpovědí bylo nakloněných faktu, že pro žáky na SOŠPG je stále nejvíce důležitá odborná praxe a vše, co se jí týká, tedy i metodika a celková profesní příprava v dovednostech a schopnostech při práci s dětmi. V otázce přínosu studia respondenti nejčastěji vyzdvihovali odborné praxe, ve kterých se mohou v rámci odborného studia realizovat. Podobně na tom byly také výsledky, kdy respondenti měli možnost své škole poskytnout doporučení do budoucna. Doporučení respondentů opět v nejvyšší míře poukazovala na potřebu vyššího počtu hodin odborné praxe, kterou žáci považují při studiu za prioritní. Avšak i přes doporučení a žádosti respondentů o více odborné praxe výsledné odpovědi ukazují, že svou profesní přípravu právě v odborných praxích hodnotí jako jednu z nejlepších.

Hypotézy, které byly předem stanoveny vzhledem k výzkumným otázkám, se ve dvou ze čtyř případů nepotvrdily. Jedna z hypotéz poukazovala na profesní motivaci žáků, kdy jsem se domnívala, že bude nejvíce ovlivněna přístupem učitelů na odborných praxích. Z výsledků vzešlo, že nejvíce žáky ovlivňuje průběh pedagogických odborných praxí. Není zcela vyloučeno, že v tomto případě u některých respondentů mohlo dojít k nepochopení jednotlivých pojmů a nedokázali v nich tak spatřit odlišnosti. Přístup učitelů na odborných praxích a průběh pedagogických odborných praxí nemusel být pro respondenty zcela vyhovující pro hodnocení, neboť tyto dva podněty jsou velmi podobné a možná by mohly být do dotazníku z mé strany lépe formulované. Následující vyvrácená hypotéza, předpokládala u žáků maturitních ročníků, že nedošlo ke změně profesní motivace v průběhu studia. U této položky mohlo dojít ke konkrétnějšímu zpřesnění odpovědí, které by poukazovali na to, zda se motivace u 4. ročníků vyvíjela pozitivní či negativní cestou. Z těchto výsledků nelze jednoznačně určit, jestli žáci ze zadání vydedukovali, že středem hodnocení je jejich motivace, která byl považována za pozitivně nakloněnou k pedagogické profesi.

Domnívám se, že výsledky mého výzkumu mohou být velmi nápomocné samotným vyučujícím na středních pedagogických školách, kteří mohou nahlédnout do postojů a názorů na celkovou výuku svých žáků. Výsledky vycházející z výzkumu je možné využít pro změny v celkovém přístupu školy k žákům a k výuce, kde by žáci podle svých slov značné změny ocenili. Mimo to by výzkum mohl sloužit jako reflexe pro vedení

pedagogických škol, které by se tak mohlo zaměřit na mezery ve výuce vyplývající z výsledků výzkumu.

V oblasti středních pedagogických škol se dají zkoumat různé aspekty ve výuce či v přístupu žáků ke vzdělávání. Dospěla jsem k závěru, že by bylo možné mé téma povznést na užší výzkum, který by se zabýval pouze profesní přípravou u konkrétního ročníku studia a případně také pouze u jednoho oboru studia. Myslím si, že konkrétně zjištěné výsledky z profesní motivace jsou zajímavé a bylo by vhodné se na motivaci zaměřit více v dalším výzkumu. Hlavní důraz by bylo vhodné klást na obor pedagogického lycea, kde výzkumy zcela chybí.

10 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- [1] BENDL, S. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [2] ČINČERA, J. a KAPLÁNEK, M., SÝKORA, J. *Tři cesty k pedagogice volného času*. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-611-6.
- [3] DOKSANSKÁ, I. *Profesní perspektivy žáků a studentů střední a vyšší odborné školy pedagogické*. Praha, 2018. Rigorózní práce na pedagogické fakultě UK.
- [4] DYTRTOVÁ, R. a KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] HAVLÍK, R. *Motivace k učitelskému povolání*. *Pedagogika*. 1995, **45**(2), 154-163.
- [6] HAVLÍK, R. a KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- [7] HOLEČEK, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- [8] HORKÁ, H. a SYSLOVÁ, Z. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- [9] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [10] KANTOROVÁ, J. a GRECMANOVÁ, H. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: HANEX, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [11] NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0690-7.
- [12] NOVOTNÝ, P. a POL, M., *Vybrané kapitoly ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. ISBN 80-210-3020-8.
- [13] PÁVKOVÁ, J. a HÁJEK, B. *Školní družina*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [14] PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*. Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

- [15] PROVAZNÍK, V., KOMÁRKOVÁ, R. *Motivace pracovního jednání*. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 2004. ISBN 80-245-0703-X.
- [16] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [17] PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.
- [18] PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- [19] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- [20] SPILKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [21] SPILKOVÁ, V. a TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [22] SPOUSTA, V. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1274-9.
- [23] SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [24] SYSLOVÁ, Z. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.
- [25] ŠMELOVÁ, E. a NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.
- [26] ŠTECH, S. *Profesionalita učitele v neo-liberální době: esej o paradoxní situaci učitelství*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2007, **57**(4), 326-337. ISSN 0031-3815.
- [27] ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- [28] VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-2471-734-4.

- [29] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [30] VETEŠKA, J. a TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- [31] *Vyhláška č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (vyhláška)*. In: *Sbírka zákonů*. 29. 12. 2005. ISSN 1211- 1244
- [32] *Zákon č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících)*. In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004. ISSN 1211-1244
- [33] *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online] ©2004, poslední revize 1. 10. 2020 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54079/download/>
- [34] VYKYPĚLOVÁ, N. *Profesní příprava žáků středních pedagogických škol a pohled absolventů na své uplatnění v oboru*. Brno, 2019. Diplomová práce na pedagogické fakultě MU. Vedoucí diplomové práce Pavel Pecina.

Internetové zdroje:

- [35] *Národní ústav pro vzdělávání: Nová klasifikace ISCED 2001* [online]. NÚV: ©2011 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
- [36] *Národní ústav pro vzdělávání: Rámcové vzdělávací programy* [online]. NÚV: ©2011 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>
- [37] Eurydice: Czech republic Organisation of Upper Secondary Education [online]. Eurydice: ©2013 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu/>
- [38] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019- 2023* [online]. MŠMT: ©2013 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- [39] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. MŠMT: ©2013 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- [40] *Národní ústav odborného vzdělávání: Odborné vzdělávání* [online]. NÚOV: ©2008-2012 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/>
- [41] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Postoje a názory veřejnosti: ŠKOLSTÍ A VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. MŠMT: ©2013 [cit. 4. 5. 2021]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>
- [42] *Informační systém Infoabsolvent: Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika* [online]. NPI: ©2020 [cit. 10. 3. 2021]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/>
- [43] KŘEMÉNKOVÁ, L., NOVOTNÝ S. Profil motivační struktury učitele [online]. ©2010 [cit. 3. 5. 2021]. Dostupné z: <http://www.researchgate.net/publication/215826371>

11 Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	46
Graf 2: Studovaný obor na střední pedagogické škole.....	46
Graf 3: Ročník studia.....	47
Graf 4: Představa žáků po absolvování SOŠPG.....	48
Graf 5: Představa následného studia na VŠ/VOŠ.....	48
Graf 6: Očekávání žáků I.....	50
Graf 7: Očekávání žáků II.....	51
Graf 8: Hodnocení využití do budoucí praxe.....	57
Graf 9: Hodnocení důležitosti: průměr.....	65
Graf 10: Přínos studia na SOŠPG.....	72
Graf 11: Doporučení žáků I.....	74
Graf 12: Doporučení žáků II.....	74
Graf 13: Doporučení žáků III.....	75

12 Seznam tabulek

Tabulka 1: Zájem respondentů o práci ve školství.....	47
Tabulka 2: Vliv SOŠPG na budoucí profesi respondentů.....	49
Tabulka 3: Očekávání studentů.....	54
Tabulka 4: Škála tvrzení I.....	55
Tabulka 5: Škála tvrzení II.....	56
Tabulka 6: Změna profesní motivace během studia.....	58
Tabulka 7: Odlišnost profesní motivace.....	59
Tabulka 8: Změna profesní motivace u 4. ročníků.....	59
Tabulka 9: Podněty pozitivního vlivu I.....	60
Tabulka 10: Podněty pozitivního vlivu II.....	61
Tabulka 11: Podněty negativního vlivu I.....	62
Tabulka 12: Podněty negativního vlivu II.....	63
Tabulka 13: Vyhodnocení důležitosti.....	66
Tabulka 14: Hodnocení metodiky a teorie v praxi.....	67
Tabulka 15: Hodnocení profesní připravenosti I.....	68
Tabulka 16: Hodnocení profesní připravenosti II.....	69
Tabulka 17: Hodnocení profesní připravenosti III.....	69
Tabulka 18: Hodnocení profesní připravenosti IV.....	70
Tabulka 19: Hodnocení profesní připravenosti V.....	70
Tabulka 20: Hodnocení profesní přípravy.....	71
Tabulka 21: Rozdíly v porovnání profesní přípravy u oborů.....	72

13 SEZNAM ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
ČR	Česká republika
PMP	Předškolní a mimoškolní pedagogika
SOŠPG	Střední odborná škola pedagogická
EU	Evropská unie
VOŠ	Vyšší odborná škola

PŘÍLOHA 1

Přehled středních pedagogických škol na území ČR

Střední odborné školy pedagogické na území ČR k r. 2021:

Hlavní město Praha:

- Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, střední odborná škola pedagogická a gymnázium, Praha 6
- Střední pedagogická škola Futurum, Praha 10

Středočeský kraj:

- Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Čáslav
- Integrovaná střední škola Na Karmeli, Mladá Boleslav
- Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a jazyková škola, Beroun
- Boleslavská soukromá střední škola a základní škola s.r.o., Mladá Boleslav
- Základní škola a Střední škola Donum Felix, Kladno

Liberecký kraj:

- Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Liberec
- Střední škola pedagogická a sociálně právní a střední zdravotnická škola Jana Blahoslava, Hejnice

Ústecký kraj:

- Střední škola pedagogická, hotelnictví a služeb, Litoměřice
- Severočeská střední škola s.r.o., Ústí nad Labem
- Vyšší odborná škola ekonomická, sociální a zdravotnická, Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola, Most

Pardubický kraj:

- Bohemia- Hotelová škola a Střední pedagogická škola a Základní škola s.r.o., Chrudim
- Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola, Litomyšl

Královehradecký kraj:

- Střední škola Sion High School, Hradec Králové
- Gymnázium a Střední odborná škola pedagogická, Nová Paka

Zlínský kraj:

- Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola, Kroměříž
- Střední škola Kostka s.r.o., Vsetín
- Střední škola pedagogická a sociální Zlín, s.r.o.
- Církevní střední škola pedagogická a sociální, Bojkovice

Moravskoslezský kraj:

- Střední odborná škola managementu a práva s.r.o., Karviná
- Střední škola, Havířov- Prostřední Suchá
- Iuventas- Soukromé gymnázium a Střední odborná škola s.r.o., Ostrava
- Střední škola PRIGO, Ostrava- Hrabůvka
- Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola, Krnov
- AHOL Střední odborná škola, Ostrava- Vítkovice
- Střední pedagogická škola a Střední zdravotnická škola svaté Anežky České, Odry

Jihomoravský kraj:

- Gymnázium, Střední pedagogická škola, Obchodní akademie a Jazyková škola, Znojmo
- Střední pedagogická škola, Boskovice
- Obchodní akademie ELDO, o.p.s., Brno
- Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická, Brno
- I. Německé zemské gymnasium, základní škola a mateřská škola, o.p.s., Brno

Olomoucký kraj:

- Gymnázium Jana Blahoslava a Střední pedagogická škola, Přerov

Jihočeský kraj:

- Vyšší odborná škola sociální a Střední pedagogická škola, Prachatice

Kraj Vysočina:

- Soukromá střední škola pedagogiky a sociálních služeb Obrataň, s.r.o.
- Škola ekonomiky a cestovního ruchu, Jihlava

Plzeňský kraj:

- Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Horšovský Týn

Karlovarský kraj:

- Střední pedagogická škola, gymnázium a vyšší odborná škola, Karlovy Vary

PŘÍLOHA 2

Dotazník pro žáky SOŠPG

1. Pohlaví

- a) žena
- b) muž

2. Jaký obor na SOŠPG studuješ?

- a) Předškolní a mimoškolní pedagogika
- b) Pedagogické lyceum

HYPOTÉZA 1: Zájem o pokračování na vysokou školu je u žáků pedagogického lycea vyšší než u žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.

3. Roční studia

- a) 1. ročník
- b) 2. ročník
- c) 3. ročník
- d) 4. ročník

4. Chtěl/a bys do budoucna pracovat ve školství?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

5. Jaká je Tvá představa o sobě po absolvování studia na SOŠPG?

- a) Chtěl/a bych na VŠ/VOŠ pedagogického zaměření
- b) Chtěl/a bych na VŠ/VOŠ jiného zaměření než pedagogického
- c) Zatím se rozmýšlím, zda půjdu na VŠ/VOŠ nebo do zaměstnání
- d) Na VŠ/VOŠ nechci, nad zaměstnáním ještě přemýšlím
- e) Chtěl/a bych nastoupit do práce ve školství
- f) Chtěl/a bych jít pracovat mimo sektor školství
- g) Chtěl/a bych jít pracovat

HYPOTÉZA 1: Zájem o pokračování na vysokou školu je u žáků pedagogického lycea vyšší než u žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.

6. **Jak ovlivňuje studium na SOŠPG tvé rozhodnutí (i potenciální) pracovat do budoucna ve školství?**

- a) rozhodně pozitivně
- b) spíše pozitivně
- c) spíše negativně
- d) rozhodně negativně
- e) jiné:.....

7. **S jakými očekáváními jsi šel/šla studovat SOŠPG?**

.....
.....

8. **Splnilo studium na SOŠPG tvá očekávání?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne

9. **Označ na škále od 1 do 5 (1- zcela souhlasím, 5- zcela nesouhlasím) v jaké míře souhlasíš/ nesouhlasíš s uvedeným tvrzením. U každého lze označit pouze jeden číselný souhlas.**

	Zcela souhlasím	Souhlasím	Neutrální postoj	Nesouhlasím	Zcela nesouhlasím
a) Vědomosti z teoretických odborných předmětů (pedagogika, psychologie) využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi	1	2	3	4	5
b) Vědomosti a dovednosti z hudební výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi	1	2	3	4	5
c) Vědomosti a dovednosti z výtvarné výchovy využiji	1	2	3	4	5

při uplatnění v budoucí pedagogické praxi					
d) Vědomosti a dovednosti z tělesné výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi	1	2	3	4	5
e) Vědomosti a dovednosti z dramatické výchovy/ osobnostně dramatické výchovy využiji při uplatnění v budoucí pedagogické praxi	1	2	3	4	5
f) Odborná praxe, tak jak je koncipovaná mě dostatečně připravuje na budoucí profesi.	1	2	3	4	5
g) Odborná praxe mi pomáhá lépe se zorientovat v pedagogické práci, než samotná výuka.	1	2	3	4	5

10. **Změnila se tvá motivace pro budoucí pedagogickou profesi během dosavadní zkušenosti na SOŠPG?** Otázka určená pouze pro 1. - 3. ročníky.

- a) ano, pozitivně
- b) ano, spíše pozitivně
- c) ano, ale negativně
- d) ano, ale spíše negativně
- e) ne, nezměnila se
- f) jiné:.....

11. **Domníváš se, že ve 4. ročníku bude tvá profesní motivace odlišná oproti motivaci při nástupu na SOŠPG?** Otázka určená pouze pro 1. – 3. ročníky.

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) jiné:.....

12. **Domníváš se, že se tvá motivace pro budoucí pedagogickou profesi v průběhu studia na SOŠPG změnila?** Otázka určená pouze pro 4. ročníky.

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) jiné:.....

HYPOTÉZA 3: U žáků 4. ročníků nedochází k proměně profesní motivace v průběhu studia.

13. **Na číselné škále od 1 do 5 označ míru, jakou tě uvedený podnět pozitivně ovlivnil či neovlivnil v rámci tvé profesní motivace během studia. (1- nejvíce ovlivnil, 5- vůbec neovlivnil)**

	1- Nejvíce ovlivnil				5- Vůbec neovlivnil
a) Přístup učitelů na odborných praxích	1	2	3	4	5
b) Přístup učitelů odborných teoretických předmětů	1	2	3	4	5
c) Přístup učitelů hudební výchovy včetně metodiky HV	1	2	3	4	5
d) Přístup učitelů tělesné výchovy včetně metodiky TV	1	2	3	4	5
e) Přístup učitelů výtvarné výchovy včetně metodiky VV	1	2	3	4	5
f) Přístup učitelů dramatické výchovy/ osobnostně dramatické výchovy včetně metodiky DV	1	2	3	4	5
g) Průběh pedagogických odborných praxí	1	2	3	4	5
h) Celkový přístup k výuce na studované SOŠPG.	1	2	3	4	5

HYPOTÉZA 2: Profesní motivaci žáků v průběhu studia ovlivňuje přístup učitelů na odborných praxích.

14. Na číselné škále od 1 do 5 označ míru, jakou tě uvedený podnět negativně ovlivnil či neovlivnil v rámci tvé profesní motivace během studia. (1- nejvíce ovlivnil, 5- vůbec neovlivnil)

	1- Nejvíce ovlivnil	2	3	4	5- Vůbec neovlivnil
a) Přístup učitelů na odborných praxích	1	2	3	4	5
b) Přístup učitelů odborných teoretických předmětů	1	2	3	4	5
c) Přístup učitelů hudební výchovy včetně metodiky HV	1	2	3	4	5
d) Přístup učitelů tělesné výchovy včetně metodiky TV	1	2	3	4	5
e) Přístup učitelů výtvarné výchovy včetně metodiky VV	1	2	3	4	5
f) Přístup učitelů dramatické výchovy/ osobnostně dramatické výchovy včetně metodiky DV	1	2	3	4	5
g) Průběh pedagogických odborných praxí	1	2	3	4	5
h) Celkový přístup k výuce na studované SOŠPG.	1	2	3	4	5

HYPOTÉZA 2: Profesní motivaci žáků v průběhu studia ovlivňuje přístup učitelů na odborných praxích.

15. Pokud jsi nenašel/nenašla v předchozím výčtu podnět, který tě pozitivně či negativně ovlivnil v profesní motivaci, prosím uveď ho zde. Nepovinná otázka

.....

HYPOTÉZA 2: Profesní motivaci žáků v průběhu studia ovlivňuje přístup učitelů na odborných praxích.

16. **Seřad' uvedený tvrzení podle důležitosti od 1 do 6 (1- nejdůležitější, 6- nejméně důležité), kterou jsi danému tvrzení přiřkl/a v uvedeném ročníku studia.** Položka určená pouze pro 4. ročníky.

	1. ročník	2. ročník	3. ročník	4. ročník
Naučit se řádně odborným teoretickým znalostem				
Být dobrý v praxi s dětmi				
Ovládat dobře hudební výchovu včetně hry na hudební nástroj				
Být dobrý v tělesné výchově a pohybových aktivitách				
Umět propojit teorii s praxí				
Být dobrý především ve všeobecných předmětech				

17. **Myslíš si, že tvá SOŠPG klade dostatečný důraz na metodiku a využití odborné teorie v praktickém využití (pedagogické praxe, budoucí profesní praxe)?**

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) rozhodně ne
- e) jiné:.....

18. **Označ na škále číslo, podle toho, jak bys hodnotil/a svou profesní připravenost do pedagogické praxe v jednotlivých oblastech (1- hodnotím výborně, 5- hodnotím nedostatečně)** Položka určená pouze pro 3. – 4. ročníky.

a) Odborné teoretické znalosti

1 – 2 – 3 – 4 – 5

b) Znalosti metodiky (TV, HV, VV, DV)

1 – 2 – 3 – 4 – 5

c) Dovednosti z odborných pedagogických praxí

1 – 2 – 3 – 4 – 5

d) Dovednosti v propojení teoretických znalostí s praktickými schopnostmi

1 – 2 – 3 – 4 – 5

e) Schopnosti a dovednosti v práci s dětmi

1 – 2 – 3 – 4 – 5

19. **Domníváš se, že tě studium na SOŠPG dostatečně připraví na budoucí pedagogickou profesi?** Otázka určená pouze 1. – 2. ročníkům.

a) rozhodně ano

b) spíše ano

c) spíše ne

d) rozhodně ne

e) jiné:.....

HYPOTÉZA 4: Žáci oboru pedagogické lyceum se domnívají, že jsou méně profesně připravení na rozdíl od žáků předškolní a mimoškolní pedagogiky.

20. **V čem vidíš pro sebe největší přínos absolvování studia na SOŠPG?**

a) získání maturity

b) odborná teoretická příprava pro budoucí profesi

c) možnost vyzkoušet si profesi v rámci odborných praxí

d) žádný přínos nevidím

e) dostačující kvalifikace pro práci v mateřské škole, školní družině či v oblasti pedagogiky volného času

f) odborná příprava pro studium VŠ/VOŠ s pedagogickým zaměřením

g) jiné:.....

21. **Co bys doporučil/a své SOŠPG?**

.....
.....