

Analýza přístupů k evaluaci v aplikačních pracích studentů Učitelství pro mateřské školy

Bc. Marcela Dabbergerová

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Marcela Dabbergerová
Osobní číslo: H20276
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Analýza přístupů k evaluaci v aplikačních pracích studentů Učitelství pro mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesní přípravě učitelů mateřských škol.
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na kompetenci k reflexi vlastních činností učitele mateřské školy.
Příprava metodologie výzkumu a vymezení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy bakalářských prací aplikačního typu studentů programu Učitelství pro mateřské školy a dotazníku pro studenty.
Zpracování získaných dat, vyhodnocení a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- Paulík, K. (2017). Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učitelů. *Studia paedagogica*, 22(3), 9-24.
- Moon, E. (2020). *Future Teacher: The Ultimate Guide For First Time Teachers*. GBDR Press.
- Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Svobodová, E., & Vitečková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2019). *The Preschool Teacher as a Reflective Practitioner*. Brno: Masaryk University Press.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

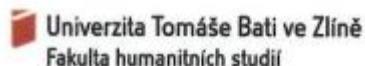
Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021



PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

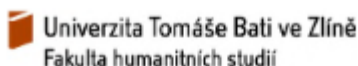
Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

11.4.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.



(1) Vysoká škola nevydávlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odezvané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odezváním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odřívá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z vříděku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úvahu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vřídě vříděku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zaříděním z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Zabývá se přístupem studentů k evaluaci v bakalářských pracích aplikačního typu. Teoretická část pojednává o profesní přípravě budoucích učitelů, včetně reflektivních strategií. Empirická část popisuje metodologii a postup kvantitativně orientovaného výzkumu. Cílem práce bylo zjistit, jak studenti bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy evaluují bakalářské práce aplikačního typu. Pro tyto účely byla využita kvantitativní obsahová analýza jako hlavní výzkumná metoda. Doplněkem obsahové analýzy byl škálový dotazník zaměřený na postoje studentů a absolventů k sebehodnocení. Z výsledků vyplývá, že seberefektivní dovednosti budoucích učitelů jsou nezralé.

Klíčová slova: bakalářská práce aplikačního typu, pregraduální příprava učitele, profil absolventa, reflektivní strategie učitele, seberefektivní dovednost

ABSTRACT

The master thesis has a theoretical-empirical character. It focuses on the approach of students to the evaluation in bachelor's theses of application type. The theoretical part describes the professional training of future teachers, including reflective strategies. The empirical part then describes the methodology and procedure of quantitatively oriented research. The aim of the thesis was to find out how students of the bachelor's Preschool Teacher Training Study Programme evaluate bachelor's theses of the application type. For these purposes, quantitative content analysis was used as the main research method. The content analysis was supplemented by a scale questionnaire, focused on the attitudes of students and graduates to self-assessment. The results show that the self-reflective skills of future teachers are immature.

Keywords: application type bachelor thesis, professional training future teacher, graduate profile, teacher's reflective strategy, self-reflective skill

Chtěla bych poděkovat především paní PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. Děkuji za odborné vedení diplomové práce, za podporu, vstřícnost, za cenné rady při vypracovávání a čas, který mi při konzultacích věnovala.

Ráda bych poděkovala taky mojí rodině a blízkým přátelům za jejich neustálou podporu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	13
1.1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA – PROCES STÁVÁNÍ SE UČITELEM	14
1.1.1 Pregraduální příprava na Univerzitě Tomáše Bati (Profil absolventa)	15
1.2 PŘÍSTUPY K PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ	18
1.2.1 Problémy profesní přípravy.....	21
1.3 NOVÉ VÝZVY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
1.4 STANDARDY PRO VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	24
2 REFLEKTIVNÍ STRATEGIE BUDOUCÍHO UČITELE.....	26
2.1 SEBEREFLEXE.....	29
2.1.1 Sebereflektivní dovednosti.....	30
3 SPECIFIKA ZÁVĚREČNÝCH PRACÍ APLIKAČNÍHO TYPU	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	37
4.2.1 Obsahová analýza.....	38
4.2.2 Škálový dotazník	39
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	42
5.1 OBSAHOVÁ ANALÝZA.....	42
5.1.1 Typy aplikací.....	42
5.1.2 Metody a nástroje evaluace	43
5.1.3 Hodnotící kritéria studentů a supervidujících učitelů	47
5.2 ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK	54
5.2.1 Dimenze 1: Obsahová náplň sebehodnocení.....	57
5.2.2 Dimenze 2: Výběr kritérií	59
5.2.3 Dimenze 3: Znalosti studenta.....	60
5.3 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ	62
6 VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE REFLEXE STUDENTŮ.....	64
7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	67
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	75
SEZNAM OBRÁZKŮ	76
SEZNAM TABULEK.....	77

SEZNAM GRAFŮ	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Téma diplomové práce vzešlo z projektu Analýza aplikačních bakalářských prací studentů Učitelství pro mateřské školy, navrhnutého pro studentskou Interní grantovou soutěž, na jehož řešení jsem se podílela. Bakalářské práce aplikačního typu jsou specifické práce, při kterých studenti v praktické části navrhnou inovativní výchovně–vzdělávací aplikace (projekty, programy, sady aktivit apod.), které následně ověřují v předškolních zařízeních. Důležitou součástí každé aplikace je právě její evaluace, která je zásadním indikátorem kvality předložené závěrečné práce. Studenti si samy volí metody a nástroje, které korespondují s jejich aplikací. V rámci evaluace se student snaží zamyslet nad svou působností v roli učitele a ukazuje i to, zda je schopen zakomponovat hodnocení jiných přítomných osob do své evaluace. Evaluační část by měla zahrnovat vlastní hodnocení studenta, ale i hodnocení supervidujícího učitele (rozumíme učitele přítomného při realizaci aplikace), ideálně komparaci těchto dvou hodnocení. Studenti se do svých evaluací snaží zapojit i hodnocení dětí předškolního věku nebo hodnocení rodičů dětí předškolního věku.

Diplomová práce se zabývá přístupem studentů k evaluaci v bakalářských pracích aplikačního typu. Cílem teoretické části je sumarizovat přístupy pregraduální přípravy učitelů mateřských škol a sumarizovat dosavadní poznatky týkající se seberefektivních dovedností učitelů mateřských škol. Cílem výzkumné části je zjistit, jak studenti evaluují své bakalářské práce aplikačního typu, jaké metody při evaluaci volí nebo jaké jsou rozdíly mezi sebehodnocením studentů a hodnocením supervidujících učitelů z praxe. V neposlední řadě jsme se zaměřili i na to, jaké jsou rozdíly ve výskytu volených kritérií sebehodnocení ze strany studentů mezi prvně vzniklými bakalářskými pracemi aplikačního typu z roku 2013 a nejnovějšími pracemi z roku 2021.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje procesu stávání se učitelem, ale i jejím úskalím, které jsou nedílnou součástí tohoto procesu. Druhá kapitola popisuje reflektivní strategie budoucího učitele, které jsou klíčové pro evaluaci. Poslední kapitola je věnována specifikům závěrečných prací aplikačního typu, kterou plynule navazujeme na výzkumnou část.

Výzkumná část popisuje metodologii výzkumu, jeho výsledky a interpretaci. Na základě kvantitativního charakteru výzkumu byly zvoleny dvě výzkumné metody. Hlavní výzkumnou metodou byla kvantitativní obsahová analýza bakalářských prací aplikačního typu. Doplnkovou metodou byl škálový dotazník obsahující 18 položek rozdělených do třech

dimenzí. Výsledky výzkumu jsou popsány nejprve jednotlivě na základě dané výzkumné metody a poté jsou kompilovány hromadně. V závěru práce uvádíme i limity výzkumu a závěrečnou diskuzi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Volba profese je důležitým životním milníkem každého jedince. Mladí lidé čelí tomuto důležitému rozhodnutí již při volbě studia, které je má na danou profesi připravit. My se již přeneseme k rozhodnutí, že si chceme zvolit životní cestu učitelství a zaměříme se na samotný proces stávání se učitelem.

V této kapitole se nejdříve zaměříme na to, jaké možnosti se jedinci nabízejí, pokud si zvolí učitelskou profesi v předškolních zařízeních. V České republice je systém učitelského studia diferencován podle typů a stupňů školských zařízení. Pro profesi učitele mateřské školy se zájemci mohou připravit na práci učitele na středních pedagogických školách, ale i v bakalářském studiu na pedagogických, ale i nepedagogických fakultách. Pro příklad můžeme uvést Fakultu humanitní na Univerzitě Tomáše Bati, kde je akreditován obor pro Učitelství pro mateřské školy.

Na rozdíl od většiny evropských zemí, Česká republika nevyžaduje po předškolních pedagozích vysokoškolské vzdělávání, tudíž jedinci po absolvování střední pedagogické školy mohou nastoupit do zaměstnání. Vzhledem k tomu, že jedním z aktuálních cílů vzdělávací soustavy, uvedeném v dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, je zvyšování kvality pedagogických pracovníků, a především rozvíjení jejich kompetencí (viz kapitola 2), nabízí se otázka, zda by studium bakalářského studia mělo být normováno. Ostatně většina evropských zemí má vysokoškolské vzdělání uvedeno v kvalifikačních požadavcích učitelů mateřských škol (Syslová, 2017). Z mého studentského pohledu by podmínka bakalářského studia mohla pomoci ke zvyšování kompetencí učitelů mateřských škol.

Studia na vysoké škole jsou součástí kontinua celoživotního vzdělávání, idejí vysokoškolského vzdělávání je „*otevřené a nikdy nekončící bádání*“ (Strouhal, 2016, s.15). Proto se pro zájemce dále nabízí možnost vzdělávat se, a to v magisterském studiu zaměřeném na předškolní pedagogiku.

Na úvod jsme si systematizovali, jakým způsobem se v České republice může jedinec stát kvalifikovaným učitelem v předškolním zařízení. Nyní se budeme věnovat samotnému procesu stávání se učitelem v mateřské škole.

1.1 Profesní příprava – proces stávání se učitelem

Odborníci se shodují na tvrzení, že proces, při kterém se formuje budoucí učitel, je poměrně složitý a dlouhodobý. Začátky sahají do období počátečního studia pedagogické fakulty, v mnoha případech již začínajícím studiem středních pedagogických škol a proces dále pokračuje i v prostředí pracovního působiště učitele (Juklová, 2013).

Profesní příprava učitelů je definována jako: „*Proces stávání se učitelem. Je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince. Nezačíná a ani nekončí v rámci pregraduální přípravy*“ (Kasáčová, 2005, s. 83). Jedná se tedy o komplexní proces, při kterém se formuje jedinec na roli učitele.

Cílem profesní přípravy je vybavení budoucího učitele komplexem zahrnujícím teoretickými znalostmi, ale i praktickými dovednostmi a schopnostmi (Garabiková Pártlová, 2015). Právě propojení teoretických východisek s praxí je klíčový pro profesní vývoj kompetentních učitelů v mateřských školách. Bakalářské a magisterské studium nebo-li pregraduální vzdělávání, se na tento nelehký úkol zaměřilo. Avšak je třeba mít na paměti, že pregraduální vzdělávání nevyprodukuje kompletního učitele. Učitelská profese je založena na celoživotním vzdělávání. Člověk se neustále vyvíjí jak osobnostně, tak profesně. Myslím si, že absolvent vysokoškolského studia má potenciál k tomu, aby otevřel mysl k tomu, že je potřeba na sobě neustále pracovat, nadále se vzdělávat a nakročit na cestu za celoživotním vzděláváním. Studenti jsou vedeni k tomu, aby se naučili pracovat s informacemi, vyhledávat nejnovější poznatky a teorie z pedagogické půdy, které se snaží integrovat do praxe.

Profesní příprava učitelů je postavena na šesti kompetenčních pilířích, jsou to:

- „a) oblast učitelovy přípravy a zabezpečení výuky;*
- b) oblast učitelovy situovatelnosti – zabezpečení místa výuky;*
- c) oblast primárního partnerství ve výuce – rozvíjení interakcí a komunikace;*
- d) oblast sekundárního partnerství s nadřízenými školskými orgány; ”*
- e) oblast společensko-politického kontextu;*
- f) oblast vztahu učitele k sobě samému, k profesi a profesní komunitě“*

(Kasper & Pánková, 2015, s. 19-20).

Autoři tedy poukazují na to, jak je třeba komplexně nahlížet na přípravu učitele a jaké okolní subjekty v přípravě učitelů hrají roli. Podle mého názoru jsou však studenti o některé z těchto pilířů ochuzeni, primárně o oblast sekundárního partnerství. V praxi mateřských škol jsou pouze po určitou dobu, během které není možné pokrýt všechny uvedené oblasti.

Rajsiglová s Příbylovou (2020) ve své studii zkoumali, jak ovlivňuje profesní příprava praxi začínajících učitelů. Z analýzy tématu usoudily, že nejsilnější stránkou ovlivňující vliv pregraduálního vzdělávání na počáteční praxi začínajícího učitele je jeho odbornost. Pregraduální vzdělávání se zakládá na odborné přípravě budoucích učitelů, proto výsledky výzkumného šetření nejsou překvapivé. Zásadním problémem však bývá nedostatek pedagogické praxe u studentů učitelství na vysokých školách. Východiskem by mohla být koncepce reflektivního pojetí profesní přípravy, o které se podrobněji zmíníme v kapitole 1.2. Nyní se podíváme na to, jak probíhá pregraduální příprava studentů Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

1.1.1 Pregraduální příprava na Univerzitě Tomáše Bati (Profil absolventa)

Synonymem profesní přípravy je pojem pregraduální příprava. Pod ním se rozumí vysokoškolská příprava studentů na pedagogických fakultách, která se zaměřuje na oborově didaktické a psychologické předměty, ale i na pedagogické praxe. Kasper a Panková (2015) vymezují pregraduální přípravu jako komplexní vybavení studentů teoretickými znalostmi, praktickými dovednostmi a schopnostmi. Jedná se o významnou etapu v profesním vývoji budoucího učitele. Studijní programy zajišťující pregraduální přípravu budoucích učitelů jsou konstruovány tak, aby získaly takový soubor znalostí, dovedností apod. vyhovující pro učitelovu profesní kompetenci. V české republice není bakalářské studium pro učitele mateřských škol povinné, přesto má vysokoškolská příprava své opodstatnění (Syslová, 2017).

Hlavním cílem pregraduálního vzdělávání je příprava kvalifikovaného učitele. Absolventi by měli být připraveni na roli učitele v praxi, po dobu studia si osvojují nástroje a dovednosti k tomu, aby dokázali reagovat na podmínky v předškolních vzdělávání a dále se profesně rozvíjet (Garabiková Pártlová, 2015). Studenti předškolní pedagogiky by měli být schopni vytvářet edukační podmínky a situace, které budou děti individuálně podporovat ve všeobecném rozvoji. V pregraduální přípravě by měli být vedeni k profesní odpovědnosti, mít na vědomí, že se budou podílet, kromě rozvoje individuálních možností dětí, také na kultivování dětské osobnosti.

Koncept pregraduální přípravy však není na vysokých školách jednotný. Jak jsme již zmínili, příprava učitelů se koná na pedagogických, ale i na nepedagogických fakultách, kde jsme uváděli příklad Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, kde je možné předškolní vzdělávání studovat na Fakultě humanitních studií. To znamená, že se rámec předmětů i požadavky

státních závěrečných zkoušek mohou lišit. Podívejme se blíže na koncepci studijního oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati.

Bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy je sestaven ze základních, oborových a profilujících předmětů. Do jednotlivých předmětů je koncipována i praktická složka, která ověřuje, zda student zvládne implementovat teoretické poznatky daných předmětů do praktických pedagogických činností. Mezi základní předměty jsou zařazeny předměty:

- Pedagogické oblasti,
- psychologické oblasti,
- filozofické oblasti,
- sociologické oblasti,
- biologické oblasti.

Jak je uvedeno na webových stránkách (UTB FHS) u studijního programu Učitelství pro mateřské školy, do oborových předmětů jsou přiřazeny předměty z:

- Oblasti předškolní pedagogiky,
- výchovy (výtvarné, hudební, tělesné a dramatické předměty),
- nauky (oblast mateřského jazyka, poznání přírody a společnosti, rozvoj matematických představ).

Třetí složkou jsou předměty profilující, které slouží k seznámení aktuálních trendů současnosti a k uvedení studenta do praxe. Předměty zahrnují oblast managementu, globální a mediální výchovu, životní styl, anglický jazyk a podobně.

Pedagogická praxe poskytuje studentům příležitost k tomu, aby v praxi aplikovali odborné pedagogicko-psychologické vědomosti, které v průběhu studia získali. Je rozdělena do 5 etap (Wiegerová, Majerčíková, & Lukášová, 2018. s. 8):

- Dílčí praxe – zahrnuje rozmanité pedagogické činnosti v prvním ročníku studia, například tvorbu praktických pedagogických projektů nebo dokumentaci exkurzí.
- Průběžná praxe – studenti druhého ročníku realizují výuku předmětu z výchovné či naukové oblasti na základě didaktické metodiky k dané oblasti.

- Výcviková praxe – slouží k ověření pedagogické strategie studenta v oblasti zájmových činností dětí. Součástí této praxe je spolupráce studentů na projektu Junior univerzita, kde studenti realizují skupinově navržený program pro děti.
- Souvislá praxe – probíhá 4 týdny ve fakulní mateřské škole. Student třetího ročníku je uveden do role učitele. Vytváří portfolio z jeho působnosti v předškolním zařízení, které je součástí státní závěrečné zkoušky.
- Tvorba portfolio a zpracování deníku učitele:
 - Portfolio – sbírka záznamů z pedagogické praxe. Součástí portfolio je rovněž charakteristika mateřské školy a analýza vzdělávacího programu. Student může do portfolio vložit všechny kvalitní materiály, které od prvního ročníku zpracoval.
 - Deník – osobní dokument studenta. Student si po dobu souvislých praxí zaznamenává prožité situace v praxi, náměty k aktivitám nebo vtipné výroky dětí. Deník je považován za výzkumný materiál, jeho analýza může být přínosná pro zkvalitnění pregraduální přípravy budoucích studentů.

Výstupem bakalářského studia je státní závěrečná zkouška. Studijní program Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně má stanovené 3 tematické okruhy, jsou to:

- Edukace v mateřské škole,
- Vývojová psychologie,
- Didaktika mateřské školy, její součástí je i obhajoba portfolio.

Z uvedené charakteristiky oboru vychází tzv. profil absolventa. Jedná se o výkaz studenta daného studijního oboru (Zormanová, 2017), který nám sděluje, jaké uplatnění absolvent získá po ukončení studia. V našem případě je jedinec oprávněný a způsobilý k výkonu profese učitele mateřské školy, anebo ve specializovaném předškolním zařízení. Každý předmět studijního programu přispívá k zisku profesních kompetencí učitele. Absolvent bude schopný uplatnit nabyté kompetence k cílevědomému plánování činností v podmínkách předškolního vzdělávání, k všestrannému rozvíjení dětí, ke tvorbě vzdělávacích programů, k evaluaci a komunikaci se subjekty předškolní instituce.

Shrňme-li obsah podkapitoly, bakalářský studijní obor Učitelství pro mateřské školy poskytuje absolventům vysokoškolské vzdělání potřebný pro výkon profese učitele mateřské

školy. Studium vede studenty k osvojení a dalšímu rozvíjení vědomostí a dovedností z oblasti předškolního vzdělávání a jejich tvořivému využívání v praxi.

1.2 Přístupy k profesní přípravě učitelů

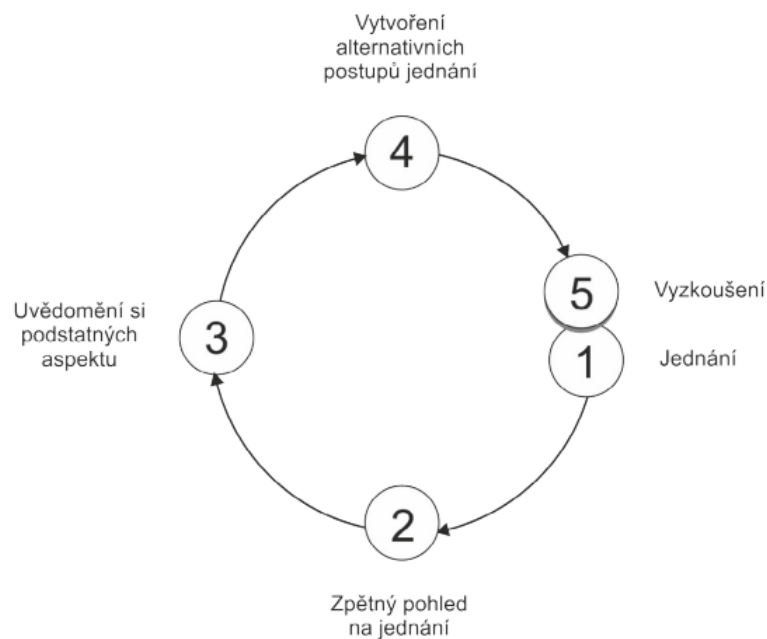
Jak jsme v textu již zmínili, autoři se shodují na definici profesní přípravy, avšak u přístupů k profesní přípravě se již rozcházejí. Profesní příprava učitelů je typická multiparadigmatickou strukturou. Mechanismy procesu stávání se učitelem prošly vývojem, preferované přístupy zrcadlí aktuálně převažující vliv filozofických a psychologických směrů (Juklová, 2013).

Syslová (2017) shrnula přístupy k přípravě učitelů do třech významných pojetí. Jedná se o pojetí učitelů založené na důkazech (evidence-based education), pojetí učitelů založené na znalostech (knowledge-based) a reflektivní pojetí přípravy učitelů.

Nejvýznamnějším přístupem je **reflektivní model přípravy**, který je založen na bázi reflektivní praxe. „*Reflektivní praxe je pojetí profesního vzdělávání, v němž je reflexe praktické činnosti východiskem pro hlubší analytické porozumění profesnímu výkonu, pro vysvětlování a zdůvodňování jeho postupů, pro jejich hodnocení a zlepšování s oporou v teorii dané profese*“ (Slavík, Hajerová Müllerová, & Soukupová, 2020, s. 12). Podstatou tohoto přístupu je vnímání budoucího učitele jako reflektivního praktika, který dokáže analyzovat činnost v roli učitele.

Reflektivní model přípravy budoucích učitelů vychází ze socio-konstruktivistických východisek (Tomková, 2018). Zdůrazňuje důležitost vztahu mezi teorií a praxí v procesu přípravy. Akcent klade na činnost studentů při učícím se procesu, na znalosti a zkušenosti studentů a zejména na reflektování situací z praxe, které vychází z jeho teoretických znalostí, zjednodušeně řečeno na zkušenostní učení a reflexi. Cílem tohoto pojetí je porozumět sám sobě a dítěti, edukačním procesu a profesnímu rozvoji budoucího učitele.

Významným přispěvatelem této koncepce je zahraniční autor Fred Korthagen, který se zaměřuje na integraci teorie a praxe. Podílel se na tvorbě koncepci o technické racionalitě, ze které vzešel přístup nazván didaktika realistického vzdělávání (Slavík, Janík, Najvar, & Píšová, 2012). Jejím nástrojem je reflektování (k reflexi se ještě podrobně vrátíme ve druhé kapitole). Princip tohoto modelu spočívá v tom, že se postupuje od praktické činnosti k budování vlastních konceptuálních schémat. Model zvaný ALACT má pět fází.



Obrázek 1 – ALACT model
(Syslová, 2017, s. 125)

Jak můžeme vidět na obrázku č. 1, první fází je jednání, na kterou navazuje reflektování čili ohlédnutí se zpětně na praktickou činnost. Jakmile si jedinec uvědomí podstatné aspekty původního jednání, nastupuje čtvrtá fáze. Při ní si jedinec tvoří alternativní postupy k prvotnímu jednání. Závěrečná fáze již slouží k realizaci vytvořeného postupu. Můžeme si taky povšimnout, že se první a poslední fáze překrývají a značí nově začínající cyklus (Slavík, Janík, Najvar, & Píšová, 2012).

Přístup reflektivního pojetí pojímá dvě důležité podmínky pro odbornou přípravu učitelů, máme na mysli integraci a reflexi, tedy může značit cestu ke zkvalitnění profesní přípravy učitelů. Reflektivní strategie jsou v profesní přípravě klíčové (Gavora, Mareš, Svatoš, & Wiegerová, 2020), protože ovlivňují pojetí studentovy výuky, tedy hlavní cíl jeho přípravy v roli učitele.

Dalším pojetím zabývajícím se profesní přípravou je **pojetí učitelství založené na důkazech**. Koncept je směřován k oblasti univerzitní činnosti. Je založen na propojení učení se s výukou založenou na hledání důkazů použitím vhodných pedagogických strategií. Pojetí založené na důkazech řeší dvě důležité otázky (Emplit & Zhang, 2020, s. 3). Znění první otázky je: Jak zavést metodologii založenou na důkazech do výuky? A druhá otázka zní takhle: Jak vybrat a použít nejlepší důkaz k přijmutí rozhodnutí o učení a výuce?

udržitelným způsobem? Přístup vede studenty ke kritickému myšlení následujícími kroky:

- Rozhodnutí o otázce, která má být řešena a definovat ji,
- Shromáždění a analýza důkazů (data, informace),
- Vypracování a navrhnutí řešení (cíle, indikátory hodnocení),
- Implementace a realizace navrženého řešení,
- Posouzení výsledků,
- Přijetí rozhodnutí na základě důkazů, po kterém následuje zpětná vazba, kdy je potřeba se vrátit k implementaci, aby se proces zlepšil při dalším pokusu.

Koncepce od studentů vyžaduje neustálou analýzu sbíraných dat, čímž přispívají k šíření osvědčených postupů. Pojetí má velký vliv na kvalitu výuky na institucionální úrovni a stala se poutavým tématem pedagogického výzkumu.

Závěrečným konceptem, o kterém se ve vztahu profesní přípravy zmíníme, je **pojetí založené na znalostech**. Průkopník koncepce, Shulman, poukazoval na potřebu odborných (pedagogických) ale i všeobecných znalostí učitelů (Shulman, 1986, in Neumann, Kind, & Harms, 2018). Klíčovými prvky jeho koncepce jsou znalosti reprezentací konkrétního obsahu a výukových strategií, protože studenti potřebují porozumět obsahu učení, ale i obtížím učení se.



Obrázek 2- Kategorie znalostí učitele podle Shulmana
(Neumann, Kind, & Harms, 2018, s. 3)

Na obrázku č. 2 jsou znázorněny kategorie znalostí učitele podle Shulmana, jsou to:

- Znalost obsahu,
- Obecné pedagogické znalosti,
- Znalost kurikula,
- Znalost pedagogického kontextu,
- Znalost o učícím subjektu a jeho charakteristiky (děti, žáci, studenti),
- Znalost vzdělávacího kontextu,
- Účel, záměr, cíl, vzdělávací filozofie.

Shulman usiloval o to, aby budoucí učitelé porozuměli profesionálnímu pojetí učitelství zahrnující znalosti obsahů pedagogické disciplíny, a byli tak schopní organizovat výuku přizpůsobenou schopnostem učícího se subjektu během výuky (Neumann, Kind, & Harms, 2018).

Kapitola o pojetí profesní přípravy učitelů mateřských škol nám sumarizovala tři důležité pojetí, které formují budoucí učitele. Profesní příprava je složitá. Studenti i učitelé čelí při přípravě spoustě problémům, v následující kapitole se na ně zaměříme.

1.2.1 Problémy profesní přípravy

Začínající učitelé se ve své pregraduální přípravě setkávají jen s malým počtem neočekávaných situací, se kterými se pak musí v praxi vypořádat, a ani v teoretické výuce jim často nejsou poskytnuty relevantní rady či tipy, jak tyto situace řešit (Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Z osobních zkušeností můžu tuto myšlenku podpořit, avšak musíme si uvědomit, že nelze studenty připravit na každou situaci, která v mateřské škole může nastat. Proto bych doporučila studentům, aby využili své pedagogické praxe k tomu, aby komunikovali s pedagogickými pracovníky v předškolních zařízeních. Studenti by měli mít na praxích prostor k tomu, aby se jich zeptali na rady, tipy a osobní zkušenosti.

Nejvíce diskutovanými problémy učiteléské přípravy jsou podle Průchy (2015):

- Obsahová náplň vysokoškolského studia,
- poměr pedagogické a odborné dimenze přípravy,
- poměr teoretické složky a praxe při studiu.

Odborníci se zaměřují na problémy, které jsme již při profesní přípravě několikrát zmínili, jako klíčové aspekty učitelské přípravy. Vysokoškolské programy pro vzdělávání pedagogů mateřských škol mají rozdílné studijní předměty naplňující pregraduální přípravu budoucích učitelů, proto je pochopitelné, že se o obsahu studia, i problematice vyváženosti odborné přípravné složky se složkou pedagogickou, stále diskutuje.

Posledním velkým dilematem je samozřejmě integrace praktické složky s teoretickými poznatky a jaký podíl by mezi nimi při studiu měl být. Jak již avizoval Korthagen, tato "propast" mezi edukační praxí a teorií je problémem nejen profesní přípravy, ale celého školství (Slavík, Janík, Najvar, & Píšová, 2012). Podle něj jsou od sebe jednotlivé oborové didaktiky izolovány. Nepopírá však důležitost teoretických znalostí, spoléhá na reflexi výuky, díky které by mohlo u studentů docházet k bližšímu propojení teorie a praxe, a tedy zlepšení výkonu učitelů (Slavík, Chocholoušková, Hajerová Müllerová, & Soukupová, 2019).

Pokud se ohlédnou zpět a zanalyzují si příležitosti, které se mi, jako studentce vysokoškolského studijního programu Učitelství pro mateřské školy, naskytly, neviděla bych tuto problematiku příliš černě. V podkapitole 1.1.1 jsme již popsali, jaký podíl praxí se na naší univerzitě udržuje. K tomu se však přidávají další projekty a spolupráce, do kterých jsme se během studia mohly zapojit.

Na základě těchto tří problémů vzešly koncepce pregraduální přípravy učitelů vymezující její náplň. Jsou to čtyři složky, a to složka odborně předmětová, pedagogicko-psychologická, praktická a složka všeobecného základu (Průcha, 2015). Univerzity tak nemají totožné obsahy studijních programů, avšak koncepci s těmito čtyřmi složkami zachovávají. Co je však pro všechny školy společné, na to se podíváme v navazující kapitole.

1.3 Nové výzvy v předškolním vzdělávání

Proměny v učitelské přípravě jsou jedním z důvodů, proč je od studentů potřeba mít neustálý přehled o nových pojetí učitelské profese. Studenti by měli být připravováni na nejnovější nároky, které s sebou přináší kurikulární reforma.

Charakter této kapitoly krásně vystihuje následující výrok: „*Hledá se vhodný model přípravy budoucích učitelů uvnitř vysoce nestabilního světa...*“ (Strouhal, 2016, s. 17). Školství ve světě se neustále vyvíjí a stejně tak je tomu i v České republice. Reaguje na novodobé trendy ve společnosti a integruje je do koncepce vzdělávání. Pod tlakem sociokulturního vývoje se mění i principy a východiska zabývající se profesní přípravou učitelů a starší poznatky je

třeba dávat do souvislostí s aktuálními vzdělávacími podmínkami (Syslová, 2017; Strouhal, 2016, Tomková et al., 2012). Proto je potřeba, aby se uměl budoucí učitel vypořádat s novými výzvami v předškolním vzdělávání.

Reformní aktivity se vztahují například ke kurikulární reformě, pozornost se nevyhýbá ani zkvalitňování výkonu profese učitele, jehož působení je považováno za zásadní proměnnou ovlivňující kvalitu ve vzdělávání (Tomková et al., 2012). Velkou výzvou pro předškolní vzdělávání je transformace kurikula. Do strategických dokumentů se nové trendy implementují, avšak někteří odborníci se shodují na tom, že by bylo vhodné provést kompletní transformaci Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Jedná se o nelehký úkol, avšak není nemožný.

Během posledních let se do popředí dostávají trendy, které sebou přinesly nové náměty na změnu pedagogických strategií v edukaci dětí. Do základních trendů současnosti řadíme spravedlivý přístup a rovnost šancí ve vzdělávání; inkluze; povinné předškolní vzdělávání; digitalizace; diverzifikaci vzdělávací nabídky – tržový systém se přizpůsobuje požadavkům rodičů, což způsobuje větší konkurenci mezi institucemi, vznikají soukromé a alternativní školy; hledání standardizace vzdělávacích výsledků (státní maturity); decentralizaci školského systému a jiné.

Mezi novější trendy na edukačním poli předškolního vzdělávání jsme zařadili:

- Vzdělávání generace alfa;
- Implementaci informační technologie do výchovy a vzdělávání dětí;
- Zařazení informačních technologií do práce s dětmi (nesmíme opominout ani rizika, které s sebou technologie přináší),
- Vzdělávání dvouletých dětí (metodika práce),
- Jazyková podpora dětí cizinců.

Nové výzvy z pole předškolního vzdělávání vyžadují od budoucího učitele neustálou připravenost k tomu, že se bude neustále vzdělávat a rozvíjet dosavadní poznatky o aktuálních trendech ve společnosti. V následující kapitole se zaměříme na to, jaké požadavky na učitele máme stanovené.

1.4 Standardy pro vzdělávání učitelů mateřských škol

Jedním významným cílem školní politiky je zvyšování kvality učitelů, tudíž je pochopitelné, že klíčovým faktorem jejich kvality je profesní příprava učitelů. Podívejme se tedy, jak se možné kvalitu učitelů normovat. Pro učitelskou profesi byly vytvořeny standardy pro vzdělávání učitelů mateřských škol, které formulují požadavky na učitele a tím udávají i charakteristické znaky kvality učitelské činnosti. Vymezuji, čím by měli učitelé disponovat v současných podmínkách mateřských škol.

Procesy vedoucí k profesní přípravě učitelů jsou kategorizovány do tří dimenzí, a to individuální, společenské a kvalifikační (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014). Individuální dimenze obsahuje osobní hodnoty života učitele, jako jsou emocionální a konativní procesy, morální úroveň, tělesné i psychické zdraví, empatické cítění, tvořivost a znalosti. Díky těmto oblastem je možné zjistit, zda má jedinec předpoklady k tomu, aby se stal učitelem.

Druhá dimenze reaguje na změny ve vztahu mezi vzděláváním učitelů a společenským přístupem, tedy můžeme říci, že se jedná se o dimenzi vedoucí ke kurikulární transformaci. Nově vznikající nároky způsobené společenským trendem se formulují do strategických dokumentů, a utváří se tak jakýsi standard nejen pro to, jak mají učitelé vykonávat profesní činnost, ale i pro standard profesní kompetence učitele. Vymezením těchto požadavků se otevírá prostor k seberozejví učitelů (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014).

Kvalifikační dimenze se pojí s profesními kompetencemi učitelů. Kompetence ve smyslu profesionality učitele je vymezena jako způsobilost k výkonu profese. *„Kompetence učitele je souborem profesních znalostí, dovedností, hodnot a postojů, které se slévají („amalgamizují“) s předpoklady k profesi (osobnostními, sociálními, zdravotními) a zkušenostmi, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat svou profesi a odborné činnosti učitele“* (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014, s. 20). Pojmu se věnuje spousta autorů, myslím si, že vybraná definice zahrnuje vše, co uvádí jiní odborníci (Strouhal, 2016; Zormanová, 2017; Dvořák et al., 2015; aj.)

Profesní kompetence učitelů se neustále rozvíjejí. Požadavky na pedagogy se mění podle společenských podmínek, proto se formují i nové potřebné kompetence. Pro příklad může uvést fakt, že se do kurikulárních dokumentů implementují novodobé trendy, jako jsou technologie, multikulturní výchova a podobně. Pro učitele to značí, že se musí dále rozvíjet, protože jeho osobní růst ovlivní výkon učitelské profese (Šmelová & Prášilová, 2018).

Vraťme se však k obsahu této dimenze. Jak název sám vypovídá, dimenze se zabývá profesionalizací učitelů. Té je možné dosáhnout rozvíjením profesních kompetencí učitele. U absolventů učitelského studia sledujeme primárně tři okruhy výstupních kompetencí, které jsou orientované na:

- 1) Dítě a jeho učení,
- 2) Edukaci,
- 3) Seberozvoj učitele.

Všechny dimenze tvoří komplexní pohled na to, co vše ovlivňuje a charakterizuje profesní kvalitu v přípravě učitelů.

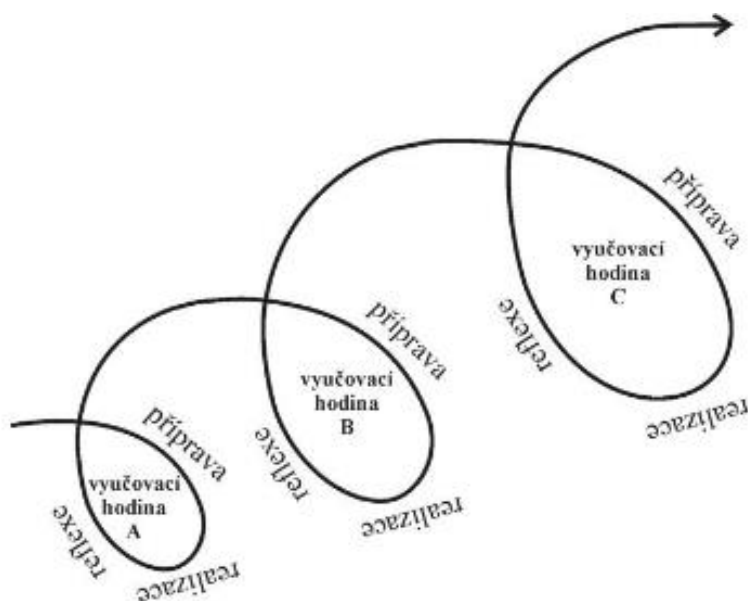
Kolem kompetencí a standardů obecně panuje spousta spekulací. Odborníci vidí nejasnosti v definicích kompetencí, zda se jedná o způsobilost, dovednost nebo předpoklad specifického souboru vlastností (Strouhal, 2016; Syslová, 2017; Dvořák et al., 2015; Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014, aj.). Nejasnosti v pojmosloví je zřejmá i u učitelů v praxi. Porubský, Kosová a Pavlov (2014) vznesli myšlenku, nad kterou se pozastavíme. Uvažovali nad tím, zda jsou profesní kompetence učitelů zodpovědné za důsledky a kvalitu vzdělávací instituce. Jak jsme již avizovali, termín kompetence se stal velmi diskutabilním pojmem. Dokud se neustálý definice charakterizující tento pojem, bude složité ho vnímat jako indikátor kvality ve vzdělávání.

2 REFLEKTIVNÍ STRATEGIE BUDOUCÍHO UČITELE

Klíčovými strategiemi v procesu stávání se učitelem jsou strategie reflektivní (Gavora, Mareš, Svatoš, & Wiegerová, 2020). V předchozí kapitole jsme se zmínili o důležitosti propojení teoretických poznatků a praktických dovedností. Autoři se shodují na tom, že jádrem této integrace v pregraduální přípravě by měla být reflexe (Slavík, Hajerová Müllerová, & Soukupová, 2020; Wiegerová et al., 2015). Nyní se k pojmu vrátíme a podíváme se na jeho definici.

Vymezení pojmu reflexe není v odborné literatuře jednotné. K pojmu reflexe se pojí i další pojmy spadající pod pojem evaluace jako je hodnocení, sebehodnocení a sebereflexe. Zkusíme si je nyní systematizovat.

Nejprve se zaměříme na evaluaci „jako součást cyklu pedagogického uvažování a jednání“ (Janík et al., 2021, s. 14-16). Autoři uvádí, že je evaluace vlastní pedagogické činnosti zásadní etapou jednání a uvažování učitele. Vznikají z vytvořených výukových situacích a jsou produktem pedagogické tvořivosti učitele.



Obrázek 3 – Gradující cyklus přípravy, realizace a reflexe výuky
(Janík et. al, 2015, s. 15)

Jak lze vidět na obrázku č. 3, vyučování je tvořivý a dynamický proces, který zahrnuje tři gradující fáze, přípravu, realizaci a reflexi.

- Plánování výuky – první fáze charakterizuje učitelovu přípravu, při které probíhá tzv. didaktická analýza učiva. „*Učitel se při ní zamýšlí nad tím, jak aranžovat „plodné setkání určitých dětí s určitými vzdělávacími obsahy“* (Klafki, 1967, s. 121 in Janík et al., 2021, s. 15).
- Realizace výuky – druhá fáze spočívá v aplikaci připravené výuky. Učitel při nich uplatňuje různé didaktické strategie (styl řízení výuky, organizační formu a výukové metody, didaktické prostředky a pomůcky).
- Reflexe nebo-li evaluace výuky je závěrečnou fází zahrnující „*myšlenkové aktivity učitele, jejichž cílem je zhodnotit proběhnuvší výuku a získat tak východisko pro plánování další výuky“* (Janík et al., 2021, s. 15).

Tento pohled nám tvoří ideální přemostění k samotnému pojmu reflexe. Budeme na něj nahlížet jako nástroj, který ovlivňuje profesní přípravu učitelů. Juklová (2013) o reflexi uvádí, že se jedná o proces, který vede k uvědomování si rozmanitých jevů při utváření teoretických a praktických kompetencí, díky kterému se kultivuje osobnost budoucího učitele. Při reflektivním procesu jsou studenti konfrontováni empirickými a teoretickými poznatky, které vycházejí z jejich zkušeností a představ o učitelské profesi. Pokud si studenti uvědomí souvislosti mezi edukační realitou a svými představami, rozvíjejí tzv. kompetenci k růstu. Je to důležitá kompetence charakterizující schopnost učitele se dále vzdělávat a rozvíjet (Syslová, 2017).

Slavík, Hajerová Müllerová a Soukupová (2020) uvádí, že základním fenoménem profesní přípravy učitelů je reflexe. Je to důležitá cesta vedoucí k rozvoji didaktického myšlení učitelů. Pokud učitel chce být profesionálem, musí být schopný uvažovat nad vztahy mezi vzdělávacími obsahy, metodickými postupy i jejich přizpůsobení dětským potřebám a hodnocením.

Smysl reflexe je projevena zejména v možnosti učinění biografických zkušeností, které Korthagen nazývá gestalty. Mohou mít podobu informací, pocitů, potřeb, hodnot nebo preferencí. Jejich význam spočívá v řízení učitelova jednání v reálné situaci. Gestalty jsou součástí vyučovacího procesu a způsobu jeho vedení, ale jiným aspektům, například typologie učitelů nebo učícího se procesu. Učitelé si uvědoměním gestaltů budují schematické teorie na úrovni promyšlené úvahy. Mentální schémata, která jsou již ukotvena v nějaké situaci, mohou učiteli pomoc podobně reagovat v příbuzné situaci v budoucnu.

„Proces schematizace lze moderovat právě cyklickým, obvykle týmovým učením postaveným na reflexi“ (Koubek, 2021, s. 54). V tradičním formálním vzdělávání se učitelům nedaří do gestaltů proniknout, nedokáží se ztotožnit s přednášenou teorií, čímž se omezuje vliv na jejich rozhodování ve výuce. Pouze reflexe umožňuje gestalty analyzovat a dávat do nových kontextů (Slavík, Janík, Najvar, & Píšová, 2012).

Zaměříme-li se na vztah reflexe a hodnocení, definice kolektivu autorů Slavík, Hajerová Müllerová a Soukupová (2020, s. 12) nám jej vyloží. „Při **reflexi** si tedy učitel uvědomuje situace, které ve výuce proběhly nebo právě probíhají, může je popsat, analyzovat a zamýšlet se nad možnostmi jejich zlepšení. Součástí reflexe má být **hodnocení** – rozlišování a srovnávání mezi lepšími a horšími kvalitami reflektované situace.“ Z této definice je patrné, že reflexe je slovem nadřazeným k pojmu hodnocení.

Autoři Slavík, Hajerová Müllerová a Soukupová (2020, s. 16) vytvořili pro pochopení pojmu reflexe schéma, založené na vztahu učitelských otázek a k nim příslušné disciplíny. První otázka „Co?“ je přiřazena k obsahu, její charakteristikou je předmět didaktiky. Druhá otázka „Jak?“ se pojí s metodami, které jsou pro činnost na základě obsahu vybrány. Poslední otázka „Proč?“ udává cíl celé reflexe.

V první kapitole jsme uváděli reflektivní model profesní přípravy učitelů. Do něhož spadá reflektivní praxe ve vzdělávání učitelů. Učitelé neustále přemýšlí nad poznatky z oborové didaktiky, pedagogiky, psychologie a obecné didaktiky. Těchto poznatků bývá příliš mnoho, proto je pro učitele obtížné je využívat v praxi.

„Reflektivní praxe je pojetí profesního vzdělávání“ (Slavík, Hajerová Müllerová a Soukupová, 2020, s. 12). V tomto pojetí je reflexe klíčovým nástrojem, který analyzuje profesní výkon učitele a s ním spjaté aspekty. Oporou reflexe jsou teoretické východiska učitelské profese a jejich porozumění.

Podle Slavíka et al. (2020) jsou učitelé schopni poznatky využívat v praxi intuitivně. Avšak pro úspěšné aplikování teoretických poznatků je potřeba, aby jim učitelé nejprve dobře porozuměli. Při pregraduální přípravě není snadné k reflexi ovládat, protože by měla vycházet nejprve ze „*struktury samotné aktuální zkušenosti z pozorování výuky*“ (Slavík, Hajerová Müllerová a Soukupová, 2020, s. 9).

Pro přínosnou reflexi je potřeba, aby byla systematická. Musí odněkud vzejít, doporučuje se zvolení cíle a postupu, jak dospět do stádia, kdy bude reflexe poukazovat na nedostatky, ze kterých se můžeme do budoucna poučit a tím zlepšit profesní práci.

2.1 SEBEREFLEXE

Hupková a Petlák (2006) uvádí, že sebereflexe je úvahou práce učitele. Učitel při seberefektování vede dialog sám se sebou, ve kterém se ohlíží na vlastní práci, kterou zrealizoval.

„Profesionální sebereflexí se rozumí situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti, například nad učivem, které zprostředkovává žákům, nad uplatňovanými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace, reakcemi žáků, svým vztahem ke třídě, jednotlivou vyučovací hodinou, komunikací s kolegy a rodiči a nad spoustou dalších věcí a činností, z nichž se skládá profese učitele“ (Podlahová, 2004, s. 105-106). Autorka uvádí, že pro profesní rozvoj učitele je důležité, aby se dokázal ohlédnout a pozastavit nad vlastními činnostmi. Je důležité si uvědomit příčiny a souvislosti daného jevu, aby učitel dále mohl přemýšlet nad alternativními možnostmi jednání v budoucnu.

Podle Syslové (2013) lze vnímat sebereflexi z pedagogického a psychologického pohledu. Z psychologického hlediska je svázána s pojmem jáství, jako sebeobrazem, a je vnímána jako proces vývoje osobnosti jedince. V pedagogickém procesu se jedná o zisk systematické zpětné vazby profesního výkonu učitele. Pro naše účely se budeme zaměřovat na sebereflexi v pedagogickém kontextu.

Sebereflexe je komplexní pojem. Syslová (2013) stejně jako Hupková a Petlák (2006) považují sebereflexi jako vnitřní dialog, při kterém jedinec získává informace sám o sobě a jeho činnosti. Účelem sebereflexe je zkvalitnění přístupu učitelů k dětem i k sobě samému. Důležitá je především učitelova percepce při činnosti, díky které získává informace o dění kolem.

Schopnost sebereflexe vlastní zkušenosti je efektivním způsobem profesního rozvoje učitelů. Podle Slavíka (2012) proces sebereflexe probíhá ve čtyřech fázích:

- Start procesu sebereflexe – začíná ze zájmu učitele, hlavním pohonem je motivace.
- Shromáždění a systematizace – ve druhé fázi se učitel opírá o podněty edukační činnosti a posuzuje, zda má činnost nějaký efekt na činnost dětí.
- Analýza, vyhodnocení a interpretace zjištěných dat – učitel hledá odpovědi na otázky, tedy příčiny jevů (viz předchozí kapitola reflexe).

- Tvorba plánu pro další edukační činnost – učitel je schopen vytvářet další postupy pedagogické činnosti.

Sebereflexe vyžaduje od učitelů vyšší úroveň dovedností. Je to nástroj pro hodnocení kvality učitelů mateřských škol, proto by se studenti měli učit seberefektivní dovednosti v edukačním procesu využívat.

2.1.1 Seberefektivní dovednosti

V pregraduálním vzdělávání si studenti rozvíjejí seberefektivní dovednosti. V didaktických předmětech a na praxích jsou vedeni k tomu, aby přemýšleli nad volbou pedagogických strategií, prostředků, proč udělali činnost onak, jaké měla činnost výsledky, jaké alternativy se nabízejí do budoucnosti a podobně (Podlahová, 2004).

Urbanovská (2002, in Lukášová, 2003) uvádí, že jsou seberefektivní dovednosti vnímány jako předpoklady procesu reflexe. Jedná se o soubor dílčích dovedností, do kterých řadí:

- Dovednost, při které je budoucí učitel schopen vnímat, objasnit a vyhodnotit vlastní pedagogického myšlení, své názory, emoce a chování.
- Dovednost klást sám sobě seberefektivní otázky.
- Dovednost, díky které bude učitel schopen najít odpovědi na jeho otázky.
- Dovednost, která budoucímu učiteli umožní porovnat stav aktuálního „já“ s ideálním.
- Dovednost odhalit skutečné příčiny jevů.
- Dovednost vyvodit závěr, který je důležitý pro sebezdokonalování.

Učitelé při reflektování postupují systematicky a krok za krokem se učí seberefektivní dovednosti hlouběji rozvíjet. Při sebereflexi vlastní práce prohlubují poznatky pedagogického působení v praxi a rozšiřují si odborné kompetence spjaté s učitelskou profesí. Jsou to dovednosti, které jsou nezbytné pro učitelskou profesí. Díky seberefektivním dovednostem dostává jedinec obraz o účinku svého působení (Dvořák et al., 2015).

Významným zdrojem profesního rozvoje budoucího učitele je sebehodnocení. Je to neustálý proces regulující vlastní jednání, ze kterého získáváme podněty vedoucí k sebezdokonalování. Sebehodnocení můžeme chápat jako názor o sobě samém, při kterém bereme v potaz i to, že tento názor porovnáváme s jinými osobami, ideály či normami

(Machová, Navrátilová, & Dabergerová, 2022). Sebehodnocení v sobě zahrnuje v sobě několik dalších procesů, jako jsou:

- Sebeopozorování,
- Reflexi,
- Analýzu,
- Dotazování,
- Identifikaci,
- Řešení problémů.

Sebehodnocení je pro budoucí učitele nástrojem, který jej vede k uvědomování si jeho působící činnosti na děti, což může vést k vylepšení vzdělávacích činností a jejich strategií při práci s dětmi (Dvořák et al.; 2015, Lukášová, 2015; Janík et al., 2021). Sebehodnotící proces studenta by měl směřovat k hodnocení vnitřnímu, tedy zajímat se o to, jak je sám ze sebou spokojen. Studenti mají tendenci hodnotit primárně práci dětí, sebehodnocení by však mělo vycházet z osobního hodnocení.

Lukášová (2015, s. 44) uvádí otázky, které by si měli studenti pokládat:

- *„Žiji ve své profesi tak, aby mě to uspokojovalo, jsem sám sebou?*
- *Mám dostatečnou vnitřní morální autonomii?*
- *Jsem sám se sebou spokojen ve své profesi?*
- *Jsou se mnou spokojeni druzí lidé (dětí, rodiče, učitelé)?*
- *Mám v sobě tendence se podhodnocovat, nebo nadhodnocovat?*
- *Jakou hodnotu mám sám před sebou?*
- *Jak se mé sebehodnocení jako učitele promítá do hodnocení dětí?“*

Rozvoj seberefektivní kompetence budoucího učitele je základním předpokladem pro efektivní sebehodnocení v každodenní praxi. V průběhu osvojování seberefektivních dovedností u učitelů může nastat riziko napětí, kvůli konfrontaci nových a minulých zkušeností. Jedinci se mohou cítit v nesouladu aktuálního já s ideálním a požadovaným já, což má za následek zklamání nebo frustraci jedinců. Takový jedinci ztratí motivaci k tomu,

aby zhodnotili vlastní efekt výchovně-vzdělávacího působení v edukační realitě a sebehodnocení se raději vyhnou.

Studentům učitelství by mohlo pomoci, kdyby se jim pro sebereflexi vytvořila struktura v podobě přede stanovených kritérií. Pro strukturovanou reflexi je podle Lukášové (2015) charakteristické, že budoucí učitelé mají vytvořené teorie, pro které hledají důkaz v praxi. Podporou studentů pro tvorbu sebehodnocení může být hodnocení supervidujícího učitele nebo druhého studenta (vrstevnické hodnocení), který je přítomný při činnosti studenta v roli učitele. Pro budoucí učitele je přínosnější, když se mu dostane hodnocení od zkušenějšího učitele než od vrstevníka.

V poslední kapitole navážeme na hodnotící mechanismy studentů předškolní pedagogiky, které jsou klíčové v kvalifikačních bakalářských pracích aplikačního typu.

3 SPECIFIKA ZÁVĚREČNÝCH PRACÍ APLIKAČNÍHO TYPU

Akademici pracující na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati vytvořili pro studijní program Učitelství pro mateřské školy příručku, která má pomoc studentům při tvorbě kvalifikační práce. Studijní program je specifický tím, že kromě teoreticko-empirické bakalářské práce si studenti mohou zvolit kvalifikační práci aplikačního typu, na který se blíže zaměříme.

Charakter aplikační práce je zaměřen na výchovně-vzdělávací praxi v předškolním zařízení. Od studenta se tedy očekává, že nejprve navrhne praktický výstup, tím máme na mysli projekt, program, soubor her a podobně. Poté jej musí zrealizovat v praxi, evaluovat a navrhnout doporučení do budoucna (Majerčíková, Navrátilová, & Wiegerová, 2020). Struktura praktického výstupu je shodná se strukturou pedagogických praxí, kterou studenti během studia absolvovali. Domnívám se, že právě znalost postupu aplikace by mohla být pro studenty prvotním instinktem ke zvolení kvalifikační práce aplikačního typu, protože se v této oblasti cítí komfortněji než v metodologii výzkumu.

Struktura praktické části kvalifikační práce aplikačního typu (Majerčíková, Navrátilová, & Wiegerová, 2020, s. 20):

- Typ aplikace – vzdělávací program, projekt, soubor her apod.;
- Zdůvodnění potřeby konkrétní aplikace;
- Cíle aplikace;
- Cílové kompetence – rozčlenit je podrobněji, zda se jedná o cíl kognitivní, afektivní, sociální, anebo psychomotorický);
- Věk dětí – pro jakou věkovou kategorii byla aplikace určena a zda se jednalo o skupinu homogenní či heterogenní;
- Vzdělávací obsah;
- Časové parametry – délka trvání aplikace a její frekvence;
- Průběh aplikace – měl by obsahovat podrobný popis toho, jak daný výstup v předškolním zařízení probíhal;
- Materiální zajištění – pomůcky a prostředky, které byly při aplikaci využity;
- Prostředí – místo, kde byla aplikace realizována;

- Asistence – učitelky, rodiče;
- Subjekty aplikace – popis charakteristiky dětí (věk, počet, vlastnosti);
- Evaluace aplikace – ověření toho, zda byly dosaženy stanovené cíle.

V první kapitole, která pojednávala o profesní přípravě učitelů jsme kladli důraz na to, jak je důležitá integrace teoretických poznatků s praxí. Bakalářská práce aplikačního typu je proto ideálním výstupem studijního programu Učitelství pro mateřské školy. „*Praktická část bakalářské práce má tak dvě důležité roviny – ověření didaktické kompetence budoucího učitele a jeho schopnost nastavit vhodně evaluační nástroje pro aplikační výstup.*“ (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022). Stejně jako učitel denně prokazuje, že dokáže implementovat znalosti do edukační činnosti pro děti, student musí na základě svých odborných znalostí navrhnout výchovně vzdělávací činnost a zrealizovat ji v edukační praxi mateřské školy.

Aplikace bakalářské práce vyžaduje inovativní přístup. Student by měl navrhnout originální metodiku výchovně-vzdělávací oblasti. Bakalářský program Učitelství pro mateřské školy vede studenty novodobými pojetími předškolního vzdělávání, tudíž jsou studenti nabádáni k tomu, aby v praxi využívali zajímavější pedagogické strategie a prostředky pro podporu učení dětí. Kvalifikační práce jsou veřejně přístupnými materiály, díky této skutečnosti mají učitelé volně dostupné zdroje pro edukační činnosti s dětmi v různých oblastech. „*Unikum aplikačních prací je v požadované evaluaci návrhu, kterou metodiky a sbírky námětů nedisponují.*“ (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022)

Každá aplikační práce by měla obsahovat evaluační část. Studenti již mají zkušenosti s vytvářením, realizováním a evaluováním pedagogických činností díky praxím, které musí absolvovat po dobu svého tříletého studia. Evaluace činnosti v roli učitele je klíčová. Během pregraduálního vzdělávání si studenti postupně zvykají na to, že je potřebné si práci reflektovat, čímž u nich po fázích dochází k rozvíjení schopnosti sebereflexe a sebehodnocení. Dostává se jim rovněž zpětná vazba od supervidujících učitelů, která pomáhá budoucím učitelům ukázat, jaké aspekty pedagogické činnosti u studentů hodnotili.

Studenti si samy volí kritéria, která jsou podle nich pro sebereflexi důležitá. V druhé kapitole jsme již jednotlivé pojmy pojící se k evaluaci vysvětlili. Tudíž víme, že sebereflexe by měla odrážet studentovu vlastní tvořivost. V práci jsme již avizovali, že studentům může při tvorbě sebehodnocení pomoci struktura hodnotících kritérií a zpětná vazba od

supervidujícího učitele. Studenti vnímají i zpětnou vazbu od školitele bakalářské práce (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022). Je pro ně zdrojem úspěchu, pokud je jejich hodnocení pozitivní. Rolí školitele je poskytnutí průběžných hodnocení studentovi. Student se pod jeho odborným vedením snaží limitovat nedostatky, které se v návrhu aplikace mohou objevit. Školitel podporuje studentův všestranný rozvoj – odbornost a její implementace do praxe, sebehodnotící dovednosti. Je pro studenta facilitátorem, přičemž uplatňuje princip lešení (scaffolding) usnadňující jeho učení.

Závěrečné práce aplikačního typu tvoří významnou součást studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Proto jsme spatřili potřebu zanalyzovat vzniklé práce, abychom zjistily, jak studenti své aplikace evaluovali.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato kapitola pojednává o metodologickém zpracování výzkumu. Empirická část diplomové práce má kvantitativní design. Zabývá se analýzou obsahu evaluačních částí v bakalářských pracích aplikačního typu u studentů studijního programu Učitelství pro mateřské školy. Zaměřili jsme se i na to, jaké postoje mají studentky k sebehodnocení. Hlavní výzkumnou metodou je tedy obsahová analýza zmíněných prací, která je doplněna škálovým dotazníkem. Výzkumný problém je deskriptivní, popisujeme výskyty určitých jevů v obsahové analýze i ve škálovém dotazníku.

V první fázi vymezujeme výzkumné cíle a otázky, dále se zaměříme na jednotlivé výzkumné metody a charakteristiku výzkumného souboru. V další kapitole se věnujeme analýze získaných dat a v závěrečné fázi se věnujeme limitům, diskuzi a doporučením pro praxi.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

Před realizací výzkumu jsme si stanovili následující výzkumné cíle a výzkumné otázky, které vycházejí ze stanovených cílů.

Hlavní výzkumný cíl:

- Zmapovat přístupy k evaluaci v bakalářských pracích aplikačního typu studentů UMŠ.

Dílčí výzkumný cíl:

- Porovnat kritéria reflexe studentů UMŠ a učitelů v praxi.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak studenti UMŠ evaluují své bakalářské práce aplikačního typu?

Dílčí výzkumné otázky:

- V₀₁: Jaké metody evaluace studenti volí v bakalářských pracích aplikačního typu?
- V₀₂: Jaké jsou rozdíly mezi sebehodnocením studentů a hodnocením supervidujících učitelů z praxe?
- V₀₃: Jaké jsou rozdíly ve výskytu studentem volených kritérií sebehodnocení mezi aplikačními pracemi z roku 2013 a 2021?

4.2 Výzkumné metody

V úvodu této kapitoly jsme již uvedli, že se jedná o kvantitativní výzkum, ve kterém jsme využili dvě výzkumné metody. Základní výzkumnou metodou byla kvantitativní obsahová analýza bakalářských prací aplikačního typu. Druhotnou metodou byl škálový dotazník, který byl sestaven na základě Likertovy škály.

4.2.1 Obsahová analýza

Berelson (in Gavora, 2010, s. 118) definuje obsahovou analýzu jako: „*metodu, která umožňuje objektivní systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu textu.*“ Obsahová analýza našeho výzkumu je zaměřena na zastoupení sebehodnotících kritérií studentů v bakalářských pracích aplikačního typu v letech 2013–2021. Analýza se rovněž opírá a zastoupení kategorií kritérií z kritiky supervidujících učitelů přítomných na realizaci studentovi aplikace. Dále sleduje, jaké typy aplikace studenti nejčastěji volili, jaké metody studenti při evaluaci návrhu dané aplikace volili.

Gavora (2000) uvádí následující postup kvantitativní obsahové analýzy, podle kterého jsme postupovali:

- Vymezení základního souboru textů,
- vymezení významové jednotky,
- stanovení analytických kategorií,
- kvantifikace,
- interpretace.

4.2.1.1 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem obsahové analýzy byli záměrně zvolené bakalářské práce aplikačního typu studentů Učitelství pro mateřské školy ve Zlíně. Jednalo se o všechny aplikační práce, které byly od roku 2013, kdy vznikly první práce tohoto druhu, až do roku 2021 dokončeny. Celkový počet prací byl 156, avšak 2 práce jsme ze souboru vyřadili, a to z toho důvodu, že neodpovídaly klasickému schématu aplikačních prací, tudíž bylo prací 154. (Jednalo se o práce, které předkládaly vytvořený Školní vzdělávací program a jeho koncepcí se rozcházela s evaluací ostatních aplikací.)

Tabulka 1 – výzkumný soubor 1

	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	celkem
s komparací	1	0	2	2	1	5	21	17	16	65
bez komparace	13	12	4	13	11	16	6	7	7	89
celkem	14	12	6	15	12	21	27	24	23	154

V tabulce 1 je znázorněn přehled bakalářských aplikačních prací odevzdaných během jednotlivých let. Zároveň je zde již vidět, kolik prací obsahovalo již zmiňovanou komparaci sebereflexe s hodnocením od dalšího přítomné osoby. Z uvedených četností vyplývá, že stále převažuje větší počet daných prací (57,8 %), které neobsahují tento významný aspekt evaluace. Během posledních tří let lze však vidět nárůst bakalářských prací aplikačního typu, ve kterých se komparace vyskytuje. Může to být způsobeno tím, že se akademičtí pracovníci snaží o zvyšování kvality odevzdaných závěrečných prací. Školitelé tudíž mohou tyto komparace v evaluačních částech aplikací po studentech vyžadovat.

4.2.1.2 Příprava a provedení výzkumu

Jak jsme již zmínili, výzkum diplomové práce je součástí projektu interní grantové soutěže Analýza aplikačních bakalářských prací studentů Učitelství pro mateřské školy, který má smíšený design výzkumu. Pro výzkum diplomové práce byl vyselektován kvantitativní charakter. Kvantitativní obsahová analýza bakalářských prací aplikačního typu probíhala v období srpen 2021 – únor 2022.

Pomocí procesu otevřeného kódování nám vzešlo finálních 36 kódů ze sebereflexí a 34 kódů z hodnocení učitelů. Kódy vznikali během konzultací, na kterých výzkumníci porovnávali své individuální výsledky. Výzkumný tým se selektivně zaměřil na vybrané aspekty. Při kategorizaci jsme následně rozčlenili jednotlivé kódy do 12 významových kategorií pro sebereflexi a 10 kategorií pro hodnocení učitelů, jejichž četnosti jsme zaznamenali do tabulky č. 4. Poté jsme data interpretovali a v posledním kroku jsme zjištění kompilovali s výsledky škálového dotazníku. V kapitole 5.3 uvádíme souhrn výzkumných zjištění.

4.2.2 Škálový dotazník

Základním rysem kvantitativního výzkumu je numerické měření, při kterém statisticky zaznamenáváme specifické aspekty sledovaného jevu (Skutil et al., 2011). Škála nám

umožňuje posoudit míru určité vlastnosti jevů (Gavora, 2010). Existuje několik typů škál, pro naše účely jsme zvolili Likertovu škálu.

Jedná se o škálu, která měří postoje a názory lidí. Je pro ni charakteristické, že jsou jednotlivé položky tvořeny výroky, ke kterým respondenti vyjádří na stupnici postoj k danému výroku. Náš škálový dotazník byl sestaven na stejném principu. Většina stupnic ovšem bývá lichá, my jsme využili pouze čtyřstupňovou škálu, abychom eliminovali výskyt neutrálních odpovědí. Jednotlivé položky do dotazníku jsme formulovaly jako výroky, u kterých respondenti vyjádřili míru souhlasu či nesouhlasu.

4.2.2.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor škálového dotazníku byl tvořen 54 respondenty. Jednalo se o soubor dostupný. Tvořili jej respondenti, kteří měli zkušenost s daným typem práce, tj. studenti a absolventy studijního bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy.

Tabulka 2 – Výzkumný soubor 2

Status	Absolutní četnost	Relativní četnost
Studenti 3. ročníku UMŠ	35	64,8 %
Absolventi UMŠ	19	35,2 %
Celkem	54	100 %

Z 54 respondentů je 64,8 % studentů 3. ročníku Učitelství pro mateřské školy a 35,2 % absolventů studijního programu Učitelství pro mateřské školy, kteří v předchozích třech letech, při studiu bakalářského oboru UMŠ, vytvořili kvalifikační práci aplikačního typu.

4.2.2.2 Příprava a provedení

Pro naše účely jsme vytvořili dotazník, který je zaměřen na to, jaké postoje mají studenti a absolventi k sebehodnocení (viz příloha PVI – PVIII). Vznikl nám dotazník skládající se z 18 položek, které spadají do tří dimenzí. Dotazník obsahuje identifikační údaj, konkrétně status respondenta, tedy zda se jedná o studenta nebo absolventa daného programu. Před jednotlivými položkami je položena uzavřená otázka pro respondenty, ve které jsme se chtěli informovat o tom, zda při tvorbě bakalářské práce četli metodickou příručku, určenou pro zpracování klasifikačních prací daného oboru.

Položky jsou uvedeny ve formě výroků, respondenti uváděli na čtyřstupňové škále u jednotlivých položek své postoje, a to označením odpovídající hodnoty na dané škále. Dotazník byl anonymní. Studentům byl distribuován ve fyzické podobě, absolventům přes e-mailové adresy.

Získaná data jsme následně statisticky vyhodnotili. Četnosti hodnot a jejich interpretace jsou zaznamenány v kapitole 5.2.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Následující kapitola obsahuje výsledky zkoumaných dat a jejich interpretaci. Nejprve se budeme věnovat jednotlivým výsledkům v rámci výzkumných metod zvláště a poté z nich vyvodíme společné závěry.

5.1 Obsahová analýza

Obsahová analýza 154 bakalářských prací aplikačního typu nám poskytla výsledky, které nám vymezili četnosti výskytu reflektovaných jevů v jednotlivých aplikacích. Přinesla nám i přehled o tom, zda jsou budoucí učitelé schopni reflektovat své činnosti v roli učitele a rovněž i jejich schopnosti začlenit hodnocení, které jim bylo zprostředkováno další osobou, do evaluačního procesu (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová 2022).

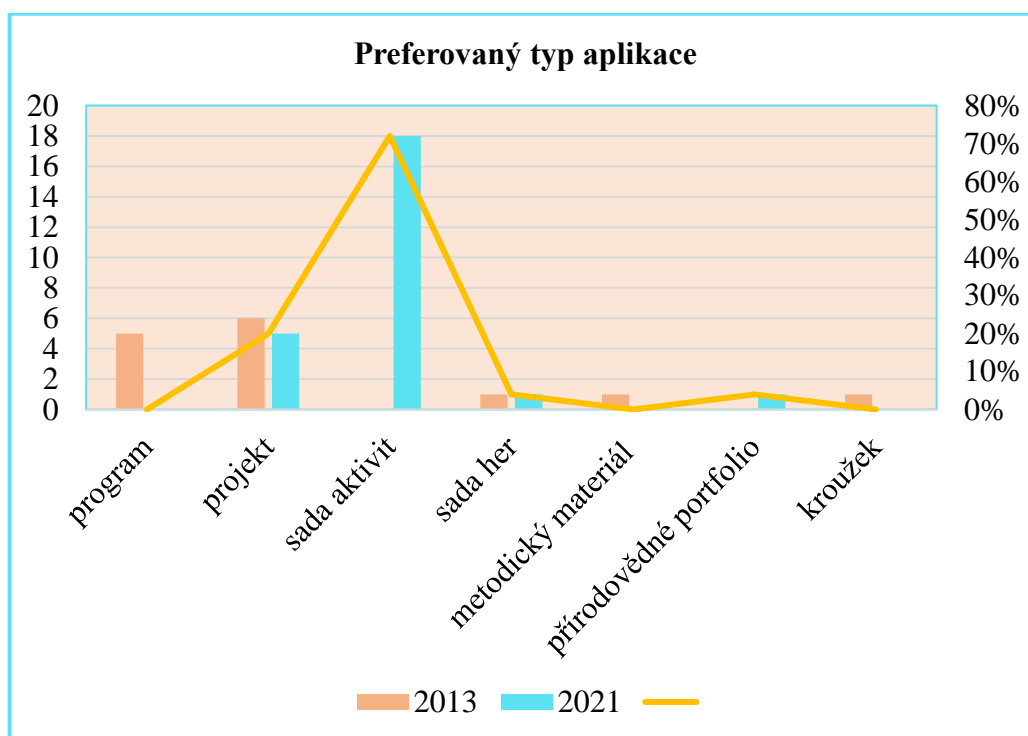
Výsledky analýzy prezentujeme v návaznosti na hlavní výzkumnou otázku, tedy jak studenti evaluovali své bakalářské práce aplikačního typu. Nejprve popisujeme typy aplikací a volby metod a nástrojů evaluace studentů. Dále prezentujeme jednotlivé kategorie, které vzešly z otevřeného kódování studentské reflexe. Rovněž uvádíme kategorie, které vzešly z hodnocení supervidujících učitelů z praxe, přičemž u nich jsme se zaměřili na jejich kritický pohled hodnocení studentů. V této návaznosti zmíníme, kolik studentů uvažovalo nad porovnáním sebehodnocení s hodnocením supervidujícího učitele. Výsledky pak pokračují porovnáním kritérií, konkrétně mezi prvními pracemi tohoto typu, které vznikly v roce 2013 a nejnovějšími pracemi roku 2021.

5.1.1 Typy aplikací

Studenti mají možnost výběru typu aplikace. Samotný výběr se odvíjí od tematické oblasti rozvoje dítěte. *„Preference zvolené oblasti rozvoje poukazuje v závěrečných pracích na aktuální trendy v předškolním vzdělávání v České republice v daných letech, kdy práce vznikaly. Zatímco v roce 2013 bylo žádoucí představit náměty pro výchovu ke zdraví nebo multikulturní výchovu, v roce 2021 se objevuje rozvoj digitální gramotnosti v podmínkách mateřské školy a stabilně je podporována oblast přírodovědného vzdělávání“*. (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová 2022).

Vedoucí školitel práce může doporučit studentovi typ aplikace, výsledná volba však závisí na studentovi. Mezi typy aplikací řadíme program, projekt, sada aktivit, sada her, metodický materiál, přírodovědné portfolio a kroužek. Pro přehled uvádíme graf, který znázorňuje, jaký typ aplikace byl nejčastěji volen v roce 2013 a 2021.

Graf 1 – Preferovaný typ aplikace



Z grafu č. 1 je zřejmé, že nejvíce využívaným typem aplikace v roce 2021 je sada edukačních aktivit (72 %), která v prvních dvou letech nebyla využita vůbec. Prvními aplikacemi byly projekty a programy, jejichž využití však klesá. Důvodem tohoto poklesu je pokrok v didaktických znalostích studentů. Studenti jsou poučeni o charakteristikách jednotlivých aplikací. Projekt totiž vyžaduje komplexnější přípravu od studenta, sada aktivit je nejjednodušší variantou aplikace.

5.1.2 Metody a nástroje evaluace

Formy a metody evaluace závisí čistě na volbě studenta, případně mohou vzejít z doporučení od vedoucího školitele dané práce. Z analýzy vyplynulo, že do evaluace studenti zahrnují vlastní hodnocení, vlastní hodnocení s hodnocením supervidujícího učitele, vlastní hodnocení s hodnocením ředitele mateřské školy, případně kombinují hodnocení vlastní, supervidujícího učitele a dítěte nebo rodiče dětí předškolního věku.

Odůvodnění vybraných metod se v pracích objevuje sporadicky, jako příklad můžeme uvést výňatek z bakalářské práce (2019): „Prvním způsobem je sebereflexe jednotlivých výstupů projektu, druhým způsobem je hodnocení učitelky, která byla přítomna při realizaci celého projektu a třetím způsobem je evaluace dětí celého projektu. Učitelku mateřské školy jsem zvolila proto, že je zkušeným odborníkem v praxi a může mi tak v mnoha věcech z hlediska

odbornosti pomoci. Děti jsou upřímné, impulsivní, proto jsem zvolila tuto evaluaci, chtěla jsem vědět i jejich pohled na projekt.“

Tabulka 3 – Přehled metod hodnocení evaluace

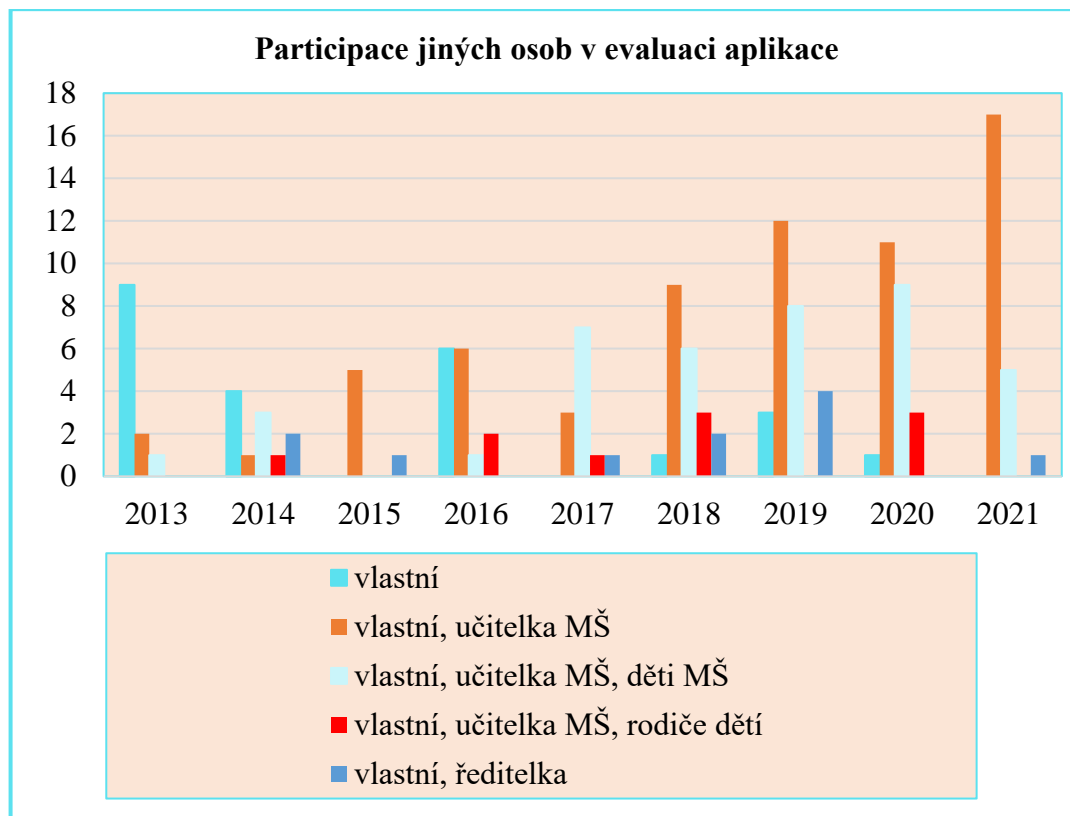
hodnocení	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	celkem
vlastní, učitelka MŠ	2	1	5	6	3	9	12	11	17	66
vlastní, učitelka MŠ, děti MŠ	1	3	0	1	7	6	8	9	5	40
vlastní	9	4	0	6	0	1	3	1	0	24
vlastní, ředitelka	0	2	1	0	1	2	4	0	1	11
vlastní, učitelka MŠ, rodiče dětí	0	1	0	2	1	3	0	3	0	10
žádné	2	1	0	0	0	0	0	0	0	3
celkem	14	12	6	15	12	21	27	24	23	154

Z následující tabulky č. 3 je zřejmé, že v prvních letech vzniku těchto specifických závěrečných prací se studenti spokojili s vyjádřením vlastního hodnocení, odrážející jejich vliv role učitele. V roce 2013 obsahovalo 69 % prací pouze vlastní hodnocení, načež v roce 2021 převažuje v evaluačních částech aplikací hodnocení vlastní s hodnocením supervidujícího učitele (74 %).

V roce 2015 nastal zlom v participaci evaluace aplikací. Studenti do svých evaluačních částí zahrnuli zpětnou vazbu od jiných přítomných participantů. Nejprve se jednalo o učitele, kteří byli přítomní ve třídě, kde studenti realizovali své edukační návrhy. Během dalších let

studenti zapojili do svých evaluací i hodnocení od dětí, a dokonce i rodičů předškolního věku.

Graf 2 – Participace osob v evaluaci aplikace



Z následujícího grafu č. 1 je patrné, že zapojení supervidujících učitelů postupně graduje. Pro studenty je tato forma hodnocení velmi přínosná. Může obsahovat konstruktivní kritiku, která studentovi poskytne možnost zamyšlení se nad dalším výstupem pedagogické praxe. Studenti sbírají hodnocení učitelů především z:

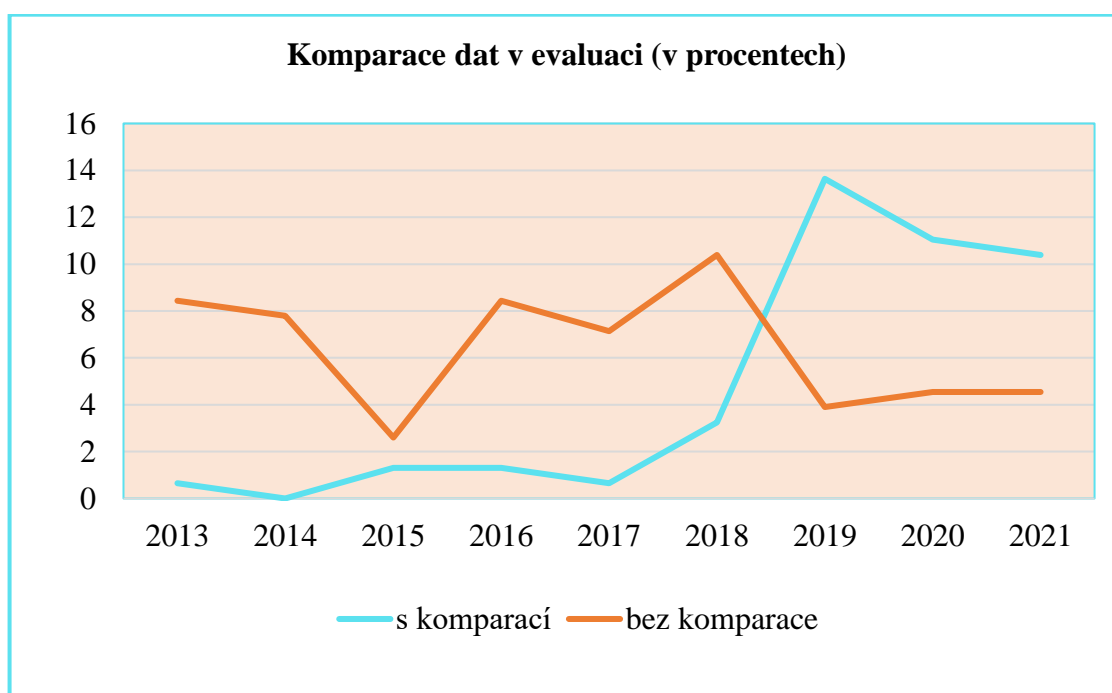
- volných písemných zpráv,
- pozorování (strukturované i nestrukturované),
- dotazníků,
- rozhovorů,
- obsahové analýzy studentovi přípravy.

Dále jsme zaznamenali, že studenti do svých evaluací zařazovali zpětnou vazbu od dětí. Studenti však zcela nevyužívají potenciál k tomu, aby zhodnotili svou působnost v komparaci s pohledem dítěte (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022). Pro získání hodnocení dítěte využívají studenti:

- hodnotící arch, do kterého děti zaznamenávají hodnocení prostřednictvím smajlíků,
- rozhovory
- pozorování
- analýzu audio nebo audiovizuálního záznamu dětí při aktivitě.

Velmi ojediněle se v evaluačních částech objevilo i hodnocení od rodičů dětí předškolního věku. Studenti pro rodiče vytvořili ankety, vedli s nimi polostrukturované rozhovory nebo od nich získali strukturovanou reflexi v písemné zprávě.

Graf 3 – Komparace dat evaluace



V grafu č. 3 jsme znázornili vývoj v evaluačních částech zkoumaných prací. Během posledních tří let jsme zpozorovali nárůst využití komparace sebehodnocení s hodnocením supervidujícího učitele. Komparace těchto hodnocení se udává do tabulky. Na základě stejných kritérií si porovnají hodnocení, avšak tím tato komparace končí, až na pár výjimek, kdy studenti doplnili tabulku stručným komentářem (2020): „Z porovnání sebereflexe a hodnocení učitelky je zřejmé, že sada hudebních aktivit se zapojením AH je hodnocena převážně kladně. Mohu tedy říci, že aktivity byly úspěšné.“

Pouze dvě analyzované práce měly komparaci těchto hodnocení rozpracovanou hlouběji pomocí SWOT analýzy.

5.1.3 Hodnotící kritéria studentů a supervidujících učitelů

V následující tabulce č. 4 uvádíme přehled četností vzniklých kategorií všech analyzovaných bakalářských prací aplikačního typu. Jednotlivé kategorie jsme seřadily sestupně podle jejich četností. Nejpočetnější je kategorie a s názvem didaktické prostředky, nejméně četností obsahuje kategorie s názvem spolupráce dětí se studentem.

Tabulka 4 – Hodnotící kritéria v aplikačních pracích od roku 2013 – 2021

Kategorie	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	celkem
didaktické prostředky	10	6	3	11	11	15	19	20	11	106
přiměřenost aktivit věku dětí	6	5	3	8	5	14	21	16	8	86
zájem dětí	10	6	5	7	9	13	9	15	11	85
naplnění cílů	8	7	2	7	7	13	11	16	11	82
volba metod	5	7	2	9	9	14	13	12	8	79
získané poznatky dětí	7	6	4	9	4	15	10	10	7	72
volba organizační formy	3	5	2	5	6	13	16	12	7	69
aktivní zapojení dětí	4	6	3	7	5	13	14	10	6	68
schopnost motivovat děti	3	3	2	5	6	11	12	11	7	60
časová organizace	4	4	1	6	4	11	13	9	7	59
časová náročnost aktivit	6	3	2	9	7	7	7	9	8	58
spolupráce dětí se studentem	4	6	4	5	6	7	9	11	6	58
celkem	70	64	33	88	79	146	154	151	97	

Didaktické prostředky

Z analýzy jsme zjistili, že se budoucí učitelé nejčastěji vyjadřují k volbě didaktických prostředků a pomůcek (69 % bakalářských prací aplikačního typu obsahovalo toto kritérium). Vnímají spojitost ve vhodně zvolených prostředcích a cíli: *„Prostředky a pomůcky významně pomohly k dosažení stanovených cílů.“* Zároveň je spojovaly s úspěchem dané aktivity: *„Při počítání jsem využila vršky od PET lahví, jelikož by bylo pro děti obtížné zároveň počítat a vytleskávat, tato volba se mi osvědčila a fungovala.“* Budoucí učitelé vnímají, že jejich volba didaktických prostředků silně ovlivňuje realizaci činnosti a následně tedy i její výsledek.

Zhodnotit efektivitu zvolených prostředků se jeví studentům jako snadný úkol, proto jsou v evaluacích nejčastěji zmiňovány. Výběr vhodných didaktických prostředků může podpořit naplnění stanovených cílů, avšak tuto kategorii nepovažujeme za velmi hodnotnou pro rozvoj sebereflektivních dovedností budoucích učitelů.

Přiměřenost aktivit věku dítěte

Druhá nejčetnější kategorie (56 %) se týkala toho, zda studenti zvolili věkově adekvátní činnosti pro děti předškolního věku. K věkové přiměřenosti se studenti vyjadřovali velmi stručně, vystačili si s posouzením, zda aktivity zvolili adekvátně nebo ne: *„Také je nutno vybrat labyrint přiměřený věkové kategorii dětí. Labyrint byl pro některé děti složitý.“* Pro posouzení sebereflektivních dovedností má tato kategorie své místo. Ovšem bylo by přínosné, kdyby se studenti hlouběji zamysleli nad tím, proč například nebyla aktivita přiměřená věku dětem a odkázat se například na vývojovou psychologii. V pracích se takové vysvětlení objevilo velmi ojediněle.

Zájem dětí a aktivní zapojení dětí

Kategorie pod názvem zájem dětí byla hojně zmiňována (55 %). Jedná se o kategorii, která přímo do sebereflexe nepatří, protože při ní studenti subjektivně posuzují zájem dětí: *„Po realizaci sady aktivit mohu konstatovat, že všechny děti projevovaly zájem a radost z plnění aktivit.“*

Kategorie orientována na aktivní zapojení dětí se v bakalářských pracích aplikačního typu objevila ve 44 % textů. Podobně jako kategorie s názvem zájem dětí se jedná o kritérium, které bychom do sebereflexe nezařadili. Budoucí učitel zde hodnotí, jestli se děti do aktivit zapojovaly, tudíž se opět objevuje pasivita v přístupu vnímání vlastní působnosti v roli učitele.

Naplnění cílů

Kategorie reflektující hodnocení naplnění cílů by měla být součástí každé sebereflexe. Z analýzy vyplynulo, že se studenti k naplnění cílů vyjádří jednou větou: „*Co se týče hodnocení naplnění stanovených cílů*“ nebo: „*Tento cíl se podařil naplnit bez větších obtíží.*“ Zhodnotit, zda učitel zvolil vhodné cíle je pro učitelskou profesi klíčový aspekt, který poukazuje na to, že učitel disponuje profesními kompetencemi pro učitelskou profesi.

Volba metod a organizačních forem

Stejně jako u kategorie cílů, studenti opět nevyužili potenciál k tomu, aby předvedli své seberefektivní dovednosti. Při volbě se opět stručně vyjádřili k tomu, jaké metody si zvolili a jejich zdůvodnění se objevilo velmi zřídka: „*Pro ověření mých úvah jsem zvolila rozhovor s dětmi.*“ Podobný příklad můžeme uvést i u kategorie volby organizačních forem: „*Jako organizační formu jsem zvolila skupinovou výuku, protože jsem pracovala s malým počtem dětí předškolního věku.*“ Studentka uvedla, že zvolila skupinovou výuku pro menší počet dětí předškolního věku. Její zdůvodnění neodkazuje na hlubší zamyšlení, například proč je skupinová výuka vhodná pro menší počet dětí předškolního věku.

Získané poznatky dětí

Kategorie orientovaná na poznatky dětí (47 %), které v průběhu aplikace mohly získat, by měla být součástí sebereflexe. Pro učitele je to ukazatel toho, že aplikace měla přínos a zároveň i ukazatel toho, že došlo k naplnění stanovených cílů. Studenti se ve svých sebereflexích vyjadřovali opět k tomu, jestli děti získaly poznatky: „*V příběhu O kapičce Jáře se děti dozvěděly o koloběhu vody.*“ Důvodem stroze formulovaných výroků může být fakt, že se studenti k procesu získávání poznatků vyjádřili již v průběhu realizace dané aplikace a nadále necítí potřebu toto kritérium podrobněji rozepisovat.

Schopnost motivovat děti

Nízkou četnost (39 %) získala kategorie naznačující to, že je budoucí učitel schopen motivovat děti, která umožňuje hlubší zamyšlení v procesu seberefektování. Například: „*Určitě jsem měla lépe děti motivovat pro rozlišení emocí, aby je aktivita více nadchla.*“ Studentka si je vědoma, že potřebuje děti více motivovat, ale dále nerozvedla, jak by motivaci při příští realizaci aktivity provedla a proč je zvolená motivace nadchla méně. V případě, že studentka zvolila vhodnou motivaci, uvedla, že motivace byla vhodně zvolena a opět se nad ní už dále nezamýšlí. Objevili se i výjimky, jako: „*Zapojování maskota Valáška*

do činností se ukázalo pro motivaci jako velmi účinné, neboť děti samy chtěly, aby byl s námi po celou dobu, aby viděl, co právě dělají.“

Nižší četnost u kategorie, která by měla být reflektována v sebehodnocení budoucích učitelů, nám naznačuje, že studenti nevyužívají potenciál k hlubší reflexi vlastní působnosti v roli učitele.

Časová organizace a časová náročnost

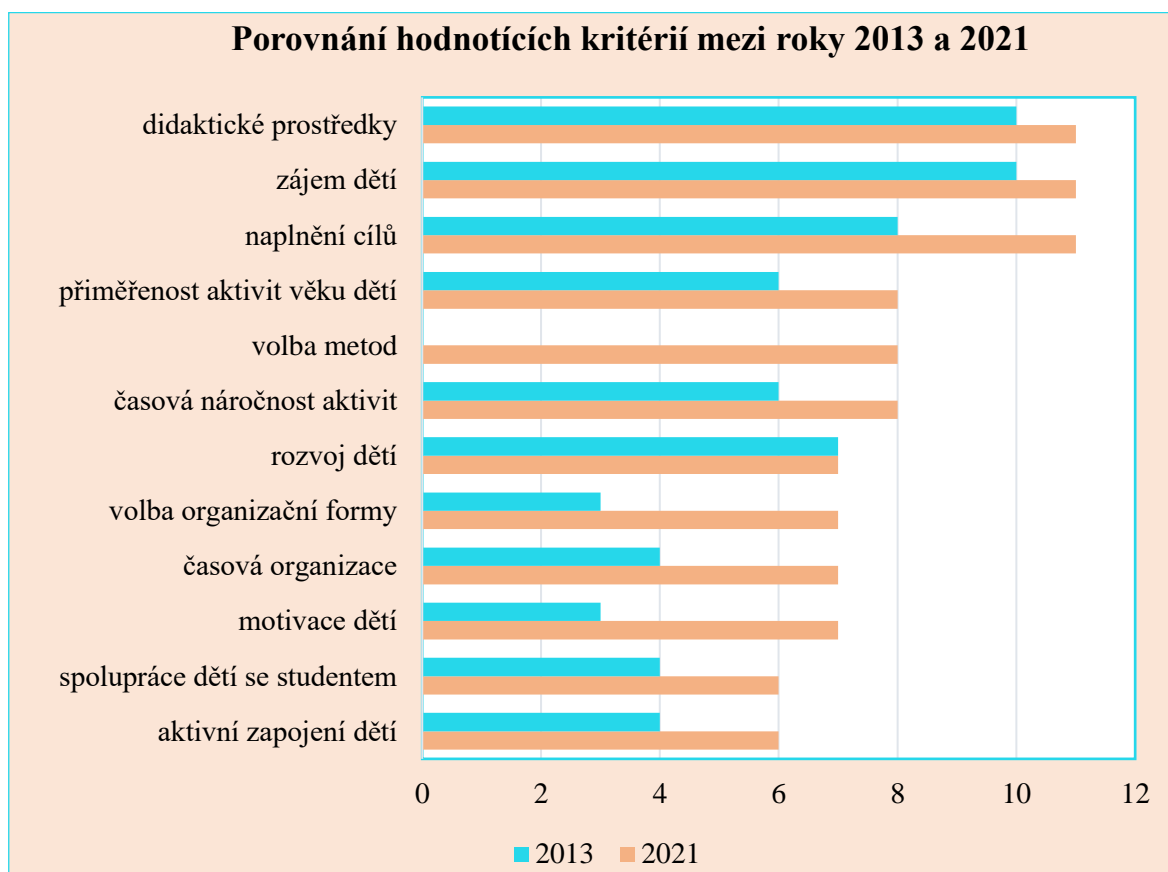
Kategorie zaměřené na časovou organizaci (38 %) a časovou náročnost (38 %) spadají do kritérií, nad kterými by se měl budoucí učitel zamyslet. V pracích studenti například uváděli, že: *„Program měl být dlouhodobější a trvat přibližně měsíc.“* Organizační kompetence jsou pro učitele zásadní, děti v mateřské škole mají specifický režim dne, který je nutno dodržovat. Proto musí mít přehled o tom, jakou časovou náročnost bude jednotlivá aktivita vyžadovat, případně ji zorganizovat tak, aby ji bylo v prostředí mateřské školy možno zrealizovat. Z dlouhodobého hlediska je zásadní při dodržování vzdělávacích programů mateřské školy.

Spolupráce dětí se studentem

Poslední kategorií je spolupráce dětí se studentem (38 %). Jedná se o kategorii, která by mohla být významná pro seberefektivní dovednosti, pokud by však studenti opravdu reflektovali osobní přístup promítnutý do spolupráce k dětem. Budoucí učitelé se však jen povrchově vyjádřili k tomu, že děti s nimi spolupracovali a dále tuto myšlenku nerozvíli.

Z tabulky č.4 vyplývá, že výskyt hodnocených kategorií během posledních let narůstal. Abychom se na tento proces podívali blíže, vytvořili jsme následující graf č. 3, který nám ukazuje rozdíly v hodnotících kritériích mezi rokem 2013 a 2021.

Graf 4 – Porovnání hodnotících kritérií mezi roky 2013 a 2021



Graf č. 4 nám ukazuje komparaci hodnotících kritérií mezi rokem 2013 a 2021. Na první pohled je patrné, že první tři kategorie jsou v obou letech nejvíce zastoupeny. V roce 2013, kdy první práce byly vytvořeny, dominuje výskyt kategorií zájem dětí (71 %) a didaktické prostředky (71 %). V roce 2021 byl největší výskyt (48 %) u kritérií didaktických prostředků, zájmu dětí a naplnění cílů. Obecně lze říci, že se v novějších pracích objevují kategorie, které můžeme zahrnout pod pojem pedagogické strategie, tedy studenti reflektují vybrané organizační formy, metody a didaktické prostředky. Narozdíl od roku 2021, kdy byl výskyt kategorie volby metod 35 %, v roce 2013 toto kritérium neobsahovala žádná bakalářská práce aplikačního typu.

5.1.4 Kritéria kritiky supervidujících učitelů

V následující části se podíváme na to, jaké kritéria nám vzešla z kritiky supervidujících učitelů na studenty realizované aplikace v praxi. Zaměřili jsme se na kritiku, protože pozitivní hodnocení se shodovali s hodnotícími kritérii studentů, ve kterých pouze potvrdili výroky studentů.

Tabulka 5 – Kritéria kritiky supervidujících učitelů

Kategorie	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	celkem
pečlivost přípravy studenta	1	0	3	4	6	8	16	12	17	67
Organizační schopnosti	1	3	1	1	3	3	12	8	10	42
volba aktivit	4	2	2	2	5	1	11	7	3	37
adekvátnost k dětem předškolního věku	2	1	0	0	4	3	5	14	7	36
pedagogická strategie	1	1	1	0	0	3	8	6	6	26
komunikace	0	0	1	0	2	1	9	3	6	22
nedostatek pomůcek	3	0	0	2	1	2	5	2	2	17
participace dětí	0	0	1	1	0	0	2	2	4	10
přínos aplikace	0	0	0	0	1	2	1	1	2	7
jiné	0	1	0	0	0	0	2	2	1	6
celkem	12	8	9	10	22	23	71	57	58	

Pečlivost přípravy studenta a nedostatek pomůcek

Nejvíce četností (44 %) má kategorie s názvem pečlivost přípravy studenta. Učitelé zde kritizovali připravenost jednotlivých aktivit, nedůslednost studentek při realizaci a nabádali studentky k tomu, aby se nad aktivitami více zamýšleli. V 11 % pracích učitelé uvedli, že studentům chyběli pomůcky.

Organizační schopnosti

„Některé výstupy se jevily jako dlouhé, bylo by vhodné je spíše rozdělit do dvou samostatných jednotek“

„Studentka nedodržela vymezený časový prostor pro práci s dětmi.“

„Téma projektu bych zařadila do jiného ročního období.“

„Za týden nebylo možné všechny aktivity splnit.“

„Nácviku bylo věnováno málo času.“

Z výroků učitelů je patrné, že někteří studenti (27 %) nedokáží odhadnout délku aktivit nebo časově zorganizovat komplexní plán aplikace. Kromě časové náročnosti a časové organizace se učitelé vyjádřili i obecně k organizačním schopnostem studentek, ať už se to týkalo toho, že studentky s dětmi přecházeli „z místnosti do místnosti“ nebo k členění posloupnosti výstupu.

Volba aktivit a adekvátnost k dětem předškolního věku

Kategorie volby aktivit a věkové přiměřenosti dětí upozorňovala na to, že studentky nevyužívají dynamiku aktivit a volí mnoho statických her kontinuálně za sebou. Poukazují i na to, že by se studentky měly zamyslet nad originalitou aktivit a vybírat aktivity vzhledem k věkovým charakteristikám dětí.

Pedagogická strategie

V 17 % hodnoceních od učitelů v evaluaci se učitelé vyjádřili k tomu, jaké volí studenti pedagogické strategie. Učitelé uváděli, že se jedná o jednotvárné metody, které se často opakují a zařadili by více skupinové výuky. Učitelé sporadicky v hodnocení studentům doporučovali, jakou organizační formu nebo jaké metody by volili oni, kdyby danou aplikaci realizovali.

Komunikace

U této kategorie (14 %) učitele upozorňovali na to, že je potřeba, aby studentky mluvily spisovně a byli mluvním příkladem pro děti předškolního věku. Většina kritiky spočívala v tom, že studenti používali nářečí, špatně kladli otázky a doporučovali studentkám, aby si s dětmi nastavili komunikační pravidla, protože uváděli, že je nutné: „*Lépe zorganizovat, kdo mluví.*“

Participace dětí, přínos aplikace a jiné

Poslední tři kategorie upozornili na to, že: „*některé jednotky byly málo zaměřené na spolupráci*“ nebo dokonce, že spolupráci nepodporovali vůbec, přičemž daný projekt si zakládal na spolupráci. Pod kategorií s názvem jiné jsme zařadili kódy týkající se chybějícího shrnutí aplikace a nutnosti asistence při realizaci.

5.2 Škálový dotazník

Škálový dotazník obsahoval 18 položek, které náleží do tří dimenzí. V úvodu jsme se respondentů nejprve dotázali na jejich status, který jsme již u výzkumného souboru popsali (viz kapitola 4.2.2.1). Sekundárně nás zajímalo, zda při tvorbě bakalářské práce četli manuál, který studentům popisuje strukturu postupu psaní závěrečné práce. Výsledek není překvapivý, všech 54 respondentů tuto položku odsouhlasilo.

Jednotlivé položky byly v dotazníku sestaveny v náhodném pořadí. Respondenti u jednotlivých položek zaznamenávali na čtyřstupňové škále míru souhlasu s daným výrokiem.

Tabulka 6 – Obsah škály

Stupně škály	1	2	3	4
Souhlas	Zcela nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Zcela souhlasím

V tabulce č. 6 uvádíme přehled obsahu naší škály. Pro naše účely jsme zvolili pouze 4 stupně, abychom se dozvěděli, jaký postoj (míru souhlasu) studenti k daným výroekům mají. Stupeň 1 označuje naprostý nesouhlas s výrokiem, 2. stupeň znamená studentův nesouhlas

s výrokem. Stupeň 3 již značí souhlas respondenta a 4 stupeň potvrzuje, že student s výrokem zcela souhlasí.

V následující tabulce č. 7 jsme vytvořili celkový přehled výsledků, které nám poskytli škálový dotazník. Sytě vyznačené řádky značí extrémy v položkách, kterým se budeme dále podrobněji věnovat u jednotlivých dimenzí.

Do tabulky č. 8 jsme vytvořili legendu k této a nadcházejícím tabulkám věnovaným výsledkům škálového dotazníku.

Tabulka 7 – Celkový přehled výsledků škálového dotazníku

Výrok	N	Ar. prů měr	Mod	Med	Min	Max
1. V sebehodnocení se učitel zaměřuje na to, zda se dětem činnost líbila.	54	2,31	2	2	1	4
10. Sebehodnocení učitele se zaměřuje na pozitivní výsledky jeho činnosti.	54	2,48	3	3	1	3
5. V sebehodnocení se učitel zaměřuje i na činnost dětí.	54	2,67	3	3	1	4
17. Stanovení kritérií pro sebehodnocení je obtížné.	54	2,91	3	3	2	4
18. Sebehodnocení je pro učitele základním nástrojem pro plánování činností s dětmi v mateřské škole.	54	2,96	3	3	2	4
15. Při sebehodnocení se učitel zaměřuje pouze na hodnocení vlastní činnosti.	54	3	3	3	1	4
12. Cílem sebehodnocení je odstranění nedostatků analýzou vlastních činností v roli učitele.	54	3,09	3	3	2	4
3. Během bakalářského studia mají studenti možnost rozvíjet reflektivní kompetence.	54	3,09	3	3	2	4

16. Student učitelství dokáže reflektovat vlastní práci v roli učitele.	54	3,11	3	3	2	4
11. Student učitelství má kompetence pro práci s odbornými zdroji.	54	3,13	3	3	2	4
2. Při sebehodnocení používáme libovolně zvolená kritéria pro každý výstup.	54	3,17	4	3	1	4
13. Bakalářské studium podporuje rozvoj reflektivní kompetence u budoucího učitele.	54	3,19	3	3	2	4
9. Kritéria sebehodnocení vycházejí ze struktury protokolu určeného pro záznam výstupů pedagogické praxe.	54	3,22	3	3	2	4
6. Učitel umí využít sebehodnocení pro svou další činnost.	54	3,35	3	3	1	4
14. Sebehodnocení budoucího učitele motivuje ke zlepšování profesních dovedností.	54	3,46	3	3	3	4
7. Každé sebehodnocení ovlivňují jiná kritéria vycházející z činnosti v roli učitele.	54	3,57	4	4	2	4
4. Studentovi pomáhá, když sebehodnocení porovná s hodnocením supervidujícího učitele.	54	3,59	4	4	2	4
8. V sebehodnocení se učitel zaměřuje na zvládnutí role učitele.	54	3,65	4	4	1	4

Tabulka 8 – Legenda

Legenda	
N	Počet
Med	Medián
Mod	Modus

Min	Minimum
Max	Maximum
1	Zcela nesouhlasím
2	Nesouhlasím
3	Souhlasím
4	Zcela souhlasím

5.2.1 Dimenze 1: Obsahová náplň sebehodnocení

První dimenze se orientovala na obsahovou stránku sebehodnocení. K tomuto okruhu se vázaly položky č. 1, 4, 5, 10 a 15. Jednotlivé položky nejsou seřazeny vzestupně podle čísel položek. Jsou seřazeny podle toho, jaké hodnoty se jeví jako extrémní v porovnání s ostatními položkami.

Tabulka 9 – Dimenze obsahové náplně sebehodnocení

Položka/Výrok	N	Ar. průměr	Mod	Med	Min.	Max.
1. V sebehodnocení se učitel zaměřuje na to, zda se dětem činnost líbila.	54	2,31	2	2	1	4
10. Sebehodnocení učitele se zaměřuje na pozitivní výsledky jeho činnosti.	54	2,48	3	3	1	3
5. V sebehodnocení se učitel zaměřuje i na činnost dětí.	54	2,67	3	3	1	4
15. Při sebehodnocení se učitel zaměřuje pouze na hodnocení vlastní činnosti.	54	3	3	3	1	4

4. Studentovi pomáhá, když sebehodnocení porovná s hodnocením supervidujícího učitele.	54	3,59	4	4	2	4
--	----	------	---	---	---	---

Tabulka č. 8 znázorňuje míru souhlasu s následujícími položkami z dotazníku. Je patrné, že se postoje studentů u výroků č. 1, 5 a 10 nejvíce rozcházejí. Například pro podpoření variability byly vytvořeny položky 1 a 5. Oba výroky nám sdělují, že při sebehodnocení se reflektujeme i činnost dětí. Z dat můžeme vyčíst, že s výrokem 1 nesouhlasí 50 % respondentů a s výrokem 5 nesouhlasí 44 %. Výsledky 10 položky se rozcházejí téměř na dvě poloviny, kdy 48 % respondentů uvedlo, že nesouhlasí s tvrzením, že se při sebehodnocení učitel zaměřuje pouze na hodnocení vlastní činnosti a 52 % respondentů naopak uvedlo, že s výrokem souhlasí.

Studenti se neshodli ani na tom, zda je obsahem sebehodnocení to, jak reflektují svou vlastní činnost. V položce č. 15 uvedlo 19 % respondentů, že s tímto tvrzením nesouhlasí, jeden respondent s výrokem zcela nesouhlasil. Nejvíce se respondenti shodli na tom, že studentovi pomáhá, když sebehodnocení porovná s hodnocením supervidujícího učitele (4. položka), pouze 7 % uvedlo, že s tímto výrokem nesouhlasí.

Výsledky této dimenze nám indikují, že zhruba polovina studentů nemá zcela jasno, co by mělo být náplní sebehodnocení. Studenti mají tendence zahrnovat hodnocení práce dětí do svých sebehodnocení. Toto hodnocení by se však nemělo objevovat v rámci studentova sebehodnocení, nýbrž může tvořit složku v komplexní evaluaci. Sebehodnocení studenta má směřovat k vnitřnímu hodnocení. Slouží k tomu, aby reflektoval své působení v roli učitele. Měl by se zamyslet se nad svým přístupem, hlouběji se ohlédnout za tím, zda je například schopen děti k aktivitě motivovat, případně hledat příčiny nezdaru jeho působnosti, zamyslet se nad využitím pedagogických strategií a odůvodnit, zda byly pro danou činnost vhodně zvolené.

5.2.2 Dimenze 2: Výběr kritérií

Druhá dimenze se orientovala na volbu kritérií sebehodnocení. Do této dimenze patří položky č. 2, 7, 9 a 17.

Tabulka 10 – Dimenze výběru kritérií

Položka/Výrok	N	Ar. průměr	Mod	Med	Min	Max
17. Stanovení kritérií pro sebehodnocení je obtížné.	54	2,91	3	3	2	4
9. Kritéria sebehodnocení vycházejí ze struktury protokolu určeného pro záznam výstupů pedagogické praxe.	54	3,22	3	3	2	4
2. Při sebehodnocení používáme libovolně zvolená kritéria pro každý výstup.	54	3,17	4	3	1	4
7. Každé sebehodnocení ovlivňují jiná kritéria vycházející z činnosti v roli učitele.	54	3,57	4	4	2	4

V dimenzi, která je vytvořena pro výroky sdělující výběr kritérií nejsou velké extrémy, jako tomu bylo u dimenze obsahové náplně sebehodnocení.

Opět byly vytvořeny dvě položky se stejným významem, jedná se o výrok 2 a výrok 7. Výroky nám sdělují, že při sebehodnocení si student volí kritéria nahodile. U 2. položky vidíme, že s výrokem souhlasí 37 % respondentů, u 7. položky s tímto výrokem souhlasí 35 % respondentů. Výsledky nám ukazují, že studenti odpovídali bez hlubšího porozumění v dané oblasti sebehodnocení. Z 9. položky vyplývá, že se většina studentů (66 % respondentů souhlasí a 27 % respondentů zcela souhlasí) při volbě kritérií sebehodnocení opírá o strukturu protokolů, které jsou určené pro záznam výstupů pedagogické praxe (viz kapitola 1.1.1). Tento jev podporuje i položka č. 17. Respondenti v 68 % uvedli, že je pro ně stanovení kritérií obtížné, proto se pravděpodobně studenti opírají o již vytvořenou strukturu. Pro 20 % respondentů stanovení kritérií sebehodnocení obtížné není.

Z výsledků je zřejmé, že při výběru kritérií vychází studenti z protokolu pro pedagogickou praxi, protože se s touto předloženou formou setkali již v prvních ročnících svého studia. Opěrná struktura může být v profesní přípravě učitelů velmi cenná. Studenti se již od začátku studia učí, jak efektivně reflektovat jakékoli činnosti, které se jim během studia a praxí naskytnou. Studenti mají příležitost hodnotit nejen svou působnost v roli učitele, ale rovněž hodnotí práci jiných studentů nebo učitelů v praxi. Tyto individuální zkušenosti jsou pro rozvoj sebereflektivních dovedností klíčové.

5.2.3 Dimenze 3: Znalosti studenta

Třetí dimenze se orientuje na znalostní složku studenta. Jedná se o nejobsáhlejší dimenzi dotazníku, patří zde položky č. 3, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 16 a 18.

Tabulka 11 – Dimenze znalostí studenta

Položka/Výrok	N	Ar. průměr	Mod	Med	Min	Max
18. Sebehodnocení je pro učitele základním nástrojem pro plánování činností s dětmi v mateřské škole.	54	2,96	3	3	2	4
3. Během bakalářského studia mají studenti možnost rozvíjet reflektivní kompetence.	54	3,09	3	3	2	4
12. Cílem sebehodnocení je odstranění nedostatků analýzou vlastních činností v roli učitele.	54	3,09	3	3	2	4
16. Student učitelství dokáže reflektovat vlastní práci v roli učitele.	54	3,11	3	3	2	4
11. Student učitelství má kompetence pro práci s odbornými zdroji.	54	3,13	3	3	2	4

13. Bakalářské studium podporuje rozvoj reflektivní kompetence u budoucího učitele.	54	3,19	3	3	2	4
6. Učitel umí využít sebehodnocení pro svou další činnost.	54	3,35	3	3	1	4
14. Sebehodnocení budoucího učitele motivuje ke zlepšování profesních dovedností.	54	3,46	3	3	3	4
8. V sebehodnocení se učitel zaměřuje na zvládnutí role učitele.	54	3,65	4	4	1	4

Stejně tak jako v předchozích dvou dimenzích máme i zde položky podporující variabilitu. Položka č. 3 a 13 nám sděluje, že studenti mají během bakalářského studia možnost rozvíjet své reflektivní kompetence. U obou položek je shodné procentuální zastoupení míry absolutního souhlasu (20 %). S 3. výrokem souhlasí 69 % respondentů, kdežto s 13. výrokem souhlasí 77 % respondentů.

Kromě 18. položky, převažují u ostatních položek stupně souhlasu. Respondenti souhlasí (55 % souhlasí a 40 % respondentů zcela souhlasí) s výrokem, že učitel umí využít sebehodnocení pro další činnost. Taky souhlasí s tvrzením (72 % respondentů zcela souhlasí, 22 % souhlasí), že se učitel v sebehodnocení zaměřuje na zvládnuté role učitele.

Studenti uvedli, že jsou schopni reflektovat svou práci. Jedná se o 16. položku. Sešlo se zde nejvíce stejných postojů, respondenti uvedli, že s výrokem 85 % z nich souhlasí. V návaznosti na obsahovou analýzu evaluačních částí bakalářských prací aplikačního typu můžeme zmínit, že se tu jeví právě neznalost charakteristiky pojmu sebehodnocení, neboť jak jsme z analýzy zjistili, studenti se dotýkají sebehodnotících prvků jenom velmi povrchově až pasivně.

Poslední položka dotazníku nám sděluje, že sebehodnocení je pro učitele základním nástrojem pro plánování činností s dětmi v mateřské škole. S tímto tvrzením 30 % respondentů nesouhlasí, naopak 44 % s ním souhlasí a 26 % respondentů zcela souhlasí. Hodnocení je diagnostický nástroj učitele. Už jsme v práci několikrát zmiňovali, že

sebehodnocení má vycházet z vnitřního hodnocení, tedy je to nástroj pro učitele, který mu pomáhá v rozvíjení jeho profesních kompetencí. Aby byl učitel schopen plánovat činnosti s dětmi v mateřské škole, měl by disponovat kompetencí organizační.

Z výsledků znalostní dimenze je opět patrné, že někteří studenti nemají ucelené znalosti o pojmu sebehodnocení a jeho specifických náležitostech. Ačkoli studenti uvedli, že umí pracovat s odbornými zdroji, pravděpodobně se netýkají problematiky evaluačních procesů. Studenti jsou po celou dobu vedeni k tomu, jak efektivně pracovat s informacemi, tudíž i s odbornými zdroji. U dimenze výběru kritérií nám z dat vzešlo, že se studenti řídí protokoly, ve kterých mají danou strukturu kritérií, které mají reflektovat. Zmínili jsme, že tato forma může mít pozitivní přínos při rozvíjení reflektivních dovedností, na druhou stranu však může způsobit i to, že se studenti budou opírat pouze o tuto předloženou strukturu a opomenou jiné oblasti, které by měli být rovněž vyhodnoceny.

5.3 Shrnutí výsledků

Výsledky výzkumu poukazují na nezralost sebehodnotících dovedností budoucích učitelů. Sebehodnocení jsou sepsána povrchově bez hlubšího zamyšlení se nad svou působností v roli učitele. Je patrný i nedostatek sebekritiky studentů (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022)

Jako zásadní problém se jeví neznalost v pojmosloví, od kterého se odvíjejí ostatní nedostatky v sebereflexích studentů. Již během kódování jsme si všimli, že studentky nerozlišují pojmy evaluace se sebereflexí nebo mezi evaluací a hodnocením. V evaluačních částech, kde studentky sdělovali svou sebereflexi, uváděli jako název podkapitoly vlastní evaluace. Do komparací hodnocení učitele a vlastního hodnocení, například pojmenovali hodnocení učitele jako evaluaci učitele. Tato neznalost je kamenem úrazu kvalitně zpracované evaluace. Pokud budoucí učitel nedokáže rozlišit evaluaci od vlastního hodnocení, je logické, že obsah vlastního hodnocení nebude kvalitně zpracován.

Z výsledku se značně jeví to, že se studenti při psaní evaluační části aplikace řídí především strukturou protokolů určených pro pedagogickou praxi. V tomto bodě spatřujeme pozitiva i negativa. Pozitivním aspektem může být podpora seberefektivních dovedností studentů, pokud budou vedeni, že se mají vyjadřovat k daným kritériím. Avšak negativem může být to, že se studenti budou spoléhat na předložená kritéria při každém seberefektování různých činností. Studenti mohou pociťovat komfortnost v tom, že se nemusí hlouběji zamýšlet nad

jinými kritérii a aspekty jeho činnosti, nebudou mít potřebu k této problematice hledat více informací.

V návaznosti na to, že studenti nemají potřebu vyhledávat informace k dané problematice, můžeme zmínit škálový dotazník. Položka se týkala právě toho, jestli studenti umí pracovat s odbornými zdroji. Jak ukázaly výsledky, pouze 2 studenti s tímto výrokiem nesouhlasili, to znamená, že 52 studentů uvedlo, že souhlasí s tvrzením sdělujícím schopnosti studentů pracovat s odbornými zdroji. Avšak jak jsme již avizovali, z výzkumu se nám jeví, že při zpracovávání evaluace v bakalářských pracích aplikačního typu, studenti odborné zdroje zřejmě nevyhledávají.

Ačkoli jsou si studenti vědomi, že sebehodnocení reflektuje jejich působnost v roli učitele, jak uváděli v dotazníku, z analýzy je patrné, že se stále opírají o pasivní vnímání jejich působnosti, velmi často popisují subjektivně vnímanou spokojenost dětí a jejich zájem o aktivity. Z výsledků nám vyplývá, že se studenti ve svých sebehodnocení vyjadřují k jednotlivým kategoriím velmi stroze. Nevyužívají plně potenciál k tomu, aby se hlouběji ponořili do dialogů samy se s sebou. Budoucí učitelé si během tří let studia prošli řadou odborných předmětů, znají spoustu teoretických východisek, ze kterých by mohli v seberefektování vycházet. Jsou schopni detekovat, které jevy by se měly v sebehodnocení reflektovat, ale nedokáží vysvětlit nebo necítí potřebu zdůvodnit, proč určitý jev v konkrétní situaci praxi proběhl tak, jak proběhl.

„Nevyužitý je potenciál hlubší komparace mezi sebehodnocením studenta a hodnocením supervidujících učitelů nebo dětí v mateřské škole“ (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022). Z výzkumu je zřejmé, že studenti během posledních tří let uvažují nad komparací sebehodnocení s hodnocením učitele. Přínos těchto komparací by byl značně efektivnější, pokud by studenti s komparací dále pracovali. V daných pracích studenti pouze porovnali kritéria hodnocení a dále jej již nerozpracovávali.

Všechny tyto zjištění nám indikují to, že jsou seberefektivní dovednosti budoucích učitelů nezralé a je potřeba je stále rozvíjet.

6 VÝZKUMY TÝKAJÍCÍ SE REFLEXE STUDENTŮ

Existují desítky studií, které se reflexí nebo reflexí ve vzdělávání zabývají, avšak mnohem častěji se vyskytují studie založené na teoretické bázi. V této kapitole jsem proto porovnala 2 empirické výzkumy, které se zabývají reflexí studentů oboru Učitelství pro mateřské školy.

Tabulka 12 – Přehled výzkumů reflexe

Studie	Cíl	Metodologie	Výsledky
Syslová (2016)	<ul style="list-style-type: none"> Zjistit, co je obsahem reflexe studentů. 	<ul style="list-style-type: none"> Kvantitativní obsahová analýza písemné sebereflexe Kvantitativní obsahová analýza písemné reflexe 	<ul style="list-style-type: none"> (Pre)koncepty dětí Poznávání dítěte Komunikační kompetence učitelky Interakce mezi dětmi Sebepojetí dítěte Vyjadřování dětí Spontánní činnosti Zadávání úkolů Obsah činností Pravidla Organizace řízených činností Ukončení činností

<p>Machová, Navrátilová, & Dabergerová (2022)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zjistit, jaké strategie volí budoucí učitelé pro evaluaci bakalářských prací aplikačního typu. • Zjistit, jak se proměňuje kvalita a rozsah metod v evaluacích bakalářských prací aplikačního typu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kvantitativní obsahová analýza evaluací v bakalářských pracích aplikačního typu • Kvalitativní obsahová analýza evaluací v bakalářských pracích aplikačního typu 	<ul style="list-style-type: none"> • Preference jednoduchého typu aplikace • Nezralost studentů v sebehodnocení • Nevyužitý potenciál hlubší komparace sebehodnocení s hodnocením supervidujícího učitele • Nedostatek sebekritiky budoucích učitelů
---	--	---	--

Syslová (2017) uvedla ve své publikaci výzkumnou studii kvantitativního charakteru, které je zaměřena na reflexi studentů Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity.

Studie byla orientována na zkoumání „*reflexe jako růstové kompetence v přípravném vzdělávání*“ (Syslová, 2017, s. 137). Pro tento výzkum byla zvoleny tyto metody: obsahová analýza písemné sebereflexe, obsahová analýza písemné reflexe. Probíhal ve dvou fázích, protože výzkumníci chtěli zachytit, jak sem proměňuje reflexe časem. Výzkumný soubor tvořilo 13 studentek studijního programu Učitelství pro mateřské školy.

Výzkumníci si položili následující otázky (Syslová, 2017, s. 137):

- V₀₁: „*Co je obsahem reflexe studentů?*“
- V₀₂: „*Existují odlišnosti v jednotlivých kategoriích obsahu reflexe v 1. fázi a ve 2. fázi výzkumu?*“

Z obsahové analýzy výzkumníkům v první fázi vzešlo 12 kategorií obsahu studentských reflexí. Nejčetnější kategorií byla organizace řízených činností (60 %) a nejnižší četnost se ukázala u kategorií (pre)koncepce (9 %) a zadávání úkolů (10 %). Z kategorií dále byly vytvořeny 3 oblasti, mezi které byly zařazeny jednotlivé kategorie. První oblast charakterizovala kódy znalostí o dětech, druhá oblast obsahovala kategorie psychosociálních aspektů a poslední oblastí byla psychodidaktické aspekty, do kterých bylo zařazeno 6 kategorií (50 % vzniklých kategorií).

Z výsledků druhé fáze vyplynul pokles četností u 9. kategorií. Nejčetnější kategorie měla markantní rozdíl mezi jednotlivými fázemi (v první fázi měla absolutní četnost 25, ve druhé fázi klesla na 25). Během analýzy jednotlivých výroků studentek byl nalezen aspekt vykazující změnu v reflexi studentek – sebekritika. Výskyt sebekritických výroků byl ve 2. fázi snížen. Sebekritické výroky jsou součástí procesu reflexe, měly by vést k uvědomění si chyb jako impulsů k seberozvoji.

Výsledky ukázali rozdílnost potenciálu k reflexi jednotlivých studentek. Pozitivním zjištěním bylo, že se obsah reflexí ve druhé fázi navýšil o několik úryvků a pozornost byla zaměřena na poznávání dítěte. Sledování dětí by mělo podpořit rozvoj diagnostických dovedností budoucího učitele a tím i efektivněji analyzovat své chování a jeho dopady (Syslová, 2017).

Mezi další výzkumy můžeme uvést kvalitativní výzkum Svojanovského (2016 in Lojďová et al., 2016), který zkoumal reflexe studentů učitelství z perspektivy jejich vzdělavatelů. Dále výzkumy studentů v přípravě primárního vzdělávání (Tomková, Chvál & Hejlová, 2010), ve které výzkumníci analyzovali studentské eseje. Zaier, Arslan-Ai a Maina (2019) zkoumali kvalitu zpětné vazby od budoucích učitelů pomocí audio-vizuálních nahrávek. Vzhledem k tomu, že se v Číně dostává noho pozornosti předškolnímu vzdělávání, výzkumníci Ge, Wang a Liu (2021) navrhli model pro hodnocení kvalitního učitele mateřské školy, který je založen na hloubkovém učení.

7 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

Hlavním výzkumným cílem práce bylo zmapování přístupů evaluace v bakalářských pracích aplikačního typu, na který jsme jednotlivými výsledky odpovídala. Dílčím výzkumným cílem bylo porovnání kritérií reflexe studentů a učitelů v praxi. Výsledky nám ukázaly obecný pohled na to, jak studenti evaluují své bakalářské práce. Evaluace studentů závisí již na samotném typu aplikace, kterou si student sám vybere nebo mu ji doporučí vedoucí školitel. Dalšími aspekty, které se k evaluaci váží, jsou zvolené metody evaluace. Studenti se zamýšlí se nad tím, z jakých hodnotících složek bude evaluace sestavena. Zjistili jsme, že studenti ve svých evaluačních částí nejčastěji kombinují sebereflexi s hodnocením supervidujícího učitele.

Nejdůležitější částí evaluace je studentova sebereflexe. Z výsledků je patrné, že si studenti volí vhodná kritéria sebereflexí. Jejich reflexe jsou však příliš strohé a chybí jim hlubší zamyšlení se nad reflektovanými jevy. Problémy odkazují na to, že studenti neznají podstatu sebereflexe a nerozlišují jednotlivému pojmosloví v oblasti evaluaci.

V porovnání kritérií mezi reflexí studenta a učitele jsme zjistili, že obě skupiny využívají velmi sporadicky kritický pohled na hodnotící jevy, u hodnocení učitelů byl však výskyt četnější. Stejně jako studenti hodnotili nejvíce didaktické prostředky, stejně tak se v kritice hodnocení učitelů objevila kategorie pomůcek. Učitelé spatřovali největší problémy v přípravě studentek, což má spojitost i s nedostatkem pomůcek a taky v organizačních schopnostech budoucích učitelů.

Limity výzkumu byly spatřeny v počtu respondentů u škálového dotazníku. Výzkum je velmi specifický a vyžaduje konkrétní výzkumný soubor. Z tohoto důvodu nebylo v našich silách provedení předvýzkumu. Limita spatřujeme taky v distribuci škálových dotazníků. Studentům, kteří jsou ve třetím ročníku studia daného oboru byly osloveni osobně a dotazník jim byl předán ve fyzické podobě, ale i přes e-mailovou adresu. Absolventi (uplynulých tří let od studia) byly osloveni přes e-mailové adresy.

Dalším limitem by mohla být volba výzkumných metod. Obsahová analýza by mohla být podpořena rozhovory se studenty, kteří bakalářské práce aplikačního typu vytvářeli. Stejně tak mohly být provedeny rozhovory s vedoucími školiteli těchto prací. Naše volba vyplynula právě již ze zmíněného projektu, který se na výzkumný problém zaměřil komplexněji. Projekt Analýza aplikačních bakalářských prací studentů Učitelství pro mateřské školy, který byl navrhnout pro studentskou Interní grantovou soutěž měl smíšený design. Byly v něm

využity kromě kvantitativní obsahové analýzy bakalářských prací aplikačního typu taky kvalitativní obsahová analýza těchto prací, a ještě rozhovory právě se školiteli. Z kvalitativní obsahové analýzy vzešly 4 hlavní kategorie:

- „*Děti jako zrcadlo schopnosti učitele,*
- *Nevyužitý potenciál rekonstrukce,*
- *Interpretace bez sebekritiky,*
- *Apriori vnímané obtíže.*“ (Machová, Navrátilová, & Dabbergerová, 2022)

Obě výzkumné metody odhalili nezralost v sebereflexi studentů. Proto bychom chtěli doporučit studentům, aby si ujasnili vymezení jednotlivých pojmů vztahujících se k evaluaci. Studenti nejprve musí pochopit, proč jsou sebereflexe důležité, aby mohli své sebereflektivní dovednosti dále rozvíjet. Dále bychom doporučili vedoucím školitelům, aby studenty navedli k tomu, jak by bylo vhodné k evaluaci v bakalářských pracích aplikačního typu přistupovat. Pro studenty je vedoucí školitel rádce, mají v něm oporu a hlavně důvěru. Student věří, že vedoucí školitel je odborník. Pokud budou školitelé směřovat studenty správnými směry, budou spokojeny obě strany. Zvýší se kvalita bakalářských prací aplikačního typu a studenti si budou v sebereflexi jistější.

ZÁVĚR

Diplomová práce pojednávala o tom, jak studenti bakalářského programu Učitelství pro mateřské školy evaluují své kvalifikační práce aplikačního typu. Práce měla teoreticko-empirický charakter. V teoretické části jsme se zabývali profesní přípravou učitelů mateřských škol, reflektivní strategií budoucích učitelů a specifiky, které charakterizují kvalifikační bakalářské práce aplikačního typu. V rámci první kapitoly pojednávající o procesu stávání se učitelem jsme popsali, jak probíhá pregraduální příprava na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, nastínili jsme problémy, které mohou v rámci profesní přípravy nastat výzvy, kterým současní budoucí učitelé mohou v praxi čelit. Druhá kapitola byla věnována reflektivním strategiím budoucích učitelů, ve kterých jsme popsali i proces sebereflexe, který byl klíčový pro empirickou část práce. Poslední kapitola tvořila plynulý přechod k empirické části, ve které jsme charakterizovali specifika výzkumného souboru kvantitativní obsahové analýzy.

Empirická část se věnovala metodologii výzkumu, výsledkům výzkumu a jejich interpretaci. Jejím cílem bylo zmapovat přístupy k evaluaci v bakalářských pracích aplikačního typu. Ke zkoumání této problematiky jsme zvolili kvantitativní obsahovou analýzu bakalářských prací aplikačního typu, jejíž výsledky podpořila získaná data ze škálového dotazníku, který jsme vytvořili na základě Likertovy škály. Abychom zabránili velkému výskytu neutrálních odpovědí, které při liché škále hrozí, rozhodli jsme se využít pouze čtyři stupně, které charakterizovali míru souhlasu s předloženým výrokem. Jednotlivé položky škály byly rozřazeny do tří dimenzí, u kterých jsme sledovali postoje studentů a absolventů daného studijního programu. Výzkumný soubor škálového dotazníku byl dostupný, tvořilo jej 54 respondentů. Obsahová analýza byla provedena u všech aplikačních pracích, které byli v letech 2013 – 2021 odevzdány. Celkem tedy výzkumný soubor tvořil 154 těchto prací (původně 156, dvě práce jsme vyřadili na základě typu aplikace).

Výsledky jsou popsány u daných výzkumných metod jednotlivě a dále jsou hromadně shrnuty. Bylo zjištěno, že sebereflektivní dovednosti studentů nejsou ještě mnoho rozvinuty. Studenti mají problémy s teoretickými poznatky týkajícími se evaluace, a proto je nedokáží efektivně aplikovat do praxe. Sebereflexe, jako významná část evaluace, a velmi důležitý proces v učitelské profesi obecně, vyžaduje hlubší zamyšlení se nad jevy, které studenti chtějí reflektovat. Výsledky poukazují na to, že se studenti věnují sebereflexi velmi povrchově.

Věříme, že výsledky výzkumu budou přínosné především pro pedagogické pracovníky, kteří jsou školiteli bakalářských prací aplikačního typu. Tím, že jsme odhalili, kde mají studenti problémy, si mohou školitelé ujasnit, jak v dalších pracích studenty vést k tomu, aby podpořili kvalitnější zpracování evaluační části aplikace.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Dvořák, D., Janík, T., Průcha, J., Rabušicová, M., Spilková, V., Starý, K., Straková, J., Walterová, E., & Greger, D. (2015). *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [2] Emplit, P., & Zhang, T. (2020). *Evidence-based approaches to learning and teaching*. Belgium: Université libre de Bruxelles.
- [3] Garabiková Pártlová, M. (2015). *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství*. [Disertační práce]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [4] Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [5] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [6] Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.
- [7] Ge, D., Wang, X., & Liu, J. (2021). A Teaching Quality Evaluation Model for Preschool Teachers Based on Deep Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(03), 127–143. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i03.20471>
- [8] Hupková, M., & Petlák, E. (2006). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS.
- [9] Janík, T. et al. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Brno: Masarykova univerzita.
- [10] Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [11] Kasáčová, B. (2005). *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- [12] Kasper, T., & Pánková, M. (2015). *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě: profesionalizace učitelského vzdělávání: historické a systematické aspekty*. Praha: Academia.
- [13] Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie řídicí jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů (I. vydání)*. Brno: Masarykova univerzita.

- [14] Lojdová, K., Ondráčková, M., Pravdová, B., Svojanovský, P., Šimůnková, B., Švec, V., & Trebuřová, S. (2016). *Determinanty účinnosti učitelských praxí*. Brno: Masarykova univerzita.
- [15] Lukášová, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [16] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [17] Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberochovoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [18] Machová, A., Navrátilová, H., & Dabbergerová, M. (2022). Gaps in self-evaluation and reflective competence among preservice preschool teachers using the example of the applied thesis. *Journal of Education for Teaching* (v recenzním řízení).
- [19] Majerčíková, J., Navrátilová, H., & Wiegerová, A. (2020). *METODICKÁ PŘÍRUČKA pro zpracování závěrečných prací v bakalářském studijním programu UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY*. Zlín: UTB.
- [20] Neumann, K., Kind, V., & Harms, U. (2018). Probing the amalgam: the relationship between science teacher's content, pedagogical and pedagogical content knowledge. *Internal Journal of Science Education*, 41(11), 1–15. DOI:[10.1080/09500693.2018.1497217](https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1497217)
- [21] Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- [22] Porubský, Š., Kosová, B., & Pavlov, I. (2014). Problém štandardizácie učiteľskej profesie v kontexte profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku. *Orbis scholae*, 8(3), 23–46.
- [23] Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (4., aktualizované vydání). Praha: Portál.
- [24] Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělávání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2), 225–251. <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1843>

- [25] Salazar Noguera, J., & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101–117.
- [26] Skutil, M. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
- [27] Slavík, J., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- [28] Slavík, J., Chocholoušková, Z., Hajerová Müllerová, L., & Soukupová, P. (2019). Souvislosti mezi kvalitou reflexe výuky a teoretickou znalostí u studentů magisterského studia v předmětu reflexe a hodnocení kvality výuky. *Edukácia*, 3(1), 184–194.
- [29] Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Píšová, M. (2012). Mezi praxí a teorií v učitelském vzdělávání: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. *Pedagogická orientace*, 22(3), 367–386.
- [30] Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
- [31] Strouhal, M. (Ed.). (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- [32] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [33] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi (Pedagogický výzkum v teorii a praxi)*. Brno: Masarykova univerzita.
- [34] Šmelová, E., & Prášilová, M. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.
- [35] Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- [36] Tomková, A. et al. (2012). *Rámeček profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- [37] Tomková, A., Chvál, M., & Hejlová, H. (2010). Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. *Pedagogika*, 60(3-4), 119–134.
- [38] Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. (2022). *Studijní program Učitelství pro mateřské školy (prezenční forma)*. Dostupné z <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-rizeni/prehled-oboru-na-fhs/studijni-program->

specializace-v-pedagogice-studijni-obor-ucitelstvi-pro-materske-skoly-prezencni-forma/

- [39] Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [40] Wiegerová, A., Majerčíková, J., & Lukášová, H. (2018). *Předcházení šoku z reality u budoucích učitelů mateřských a základních škol v období profesního startu*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [41] Zaier, A., Maina, F. & Arslan-Ari, I. (2019). Quality of Preservice Teachers' Academic Feedback: Evidence from Instructional Videos. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2117–2120. <https://www.learntechlib.org/p/207939/>
- [42] Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

Apod. A podobně

FHS Fakulta humanitních studií

MŠ Mateřská škola

Tj. To jest

UMŠ Učitelství pro mateřské školy

UTB Univerzita Tomáše Bati

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – ALACT model.....	19
Obrázek 2- Kategorie znalostí učitele podle Shulmana.....	20
Obrázek 3 – Graduující cyklus přípravy, realizace a reflexe výuky.....	26

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – výzkumný soubor 1.....	39
Tabulka 2 – Výzkumný soubor 2.....	40
Tabulka 3 – Přehled metod hodnocení evaluace	44
Tabulka 4 – Hodnotící kritéria v aplikačních pracích od roku 2013 – 2021	47
Tabulka 5 – Kritéria kritiky supervidujících učitelů.....	52
Tabulka 6 – Obsah škály.....	54
Tabulka 7 – Celkový přehled výsledků škálového dotazníku	55
Tabulka 8 – Legenda.....	56
Tabulka 9 – Dimenze obsahové náplně sebehodnocení	57
Tabulka 10 – Dimenze výběru kritérií.....	59
Tabulka 11 – Dimenze znalostí studenta	60
Tabulka 12 – Přehled výzkumů reflexe	64

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Preferovaný typ aplikace	43
Graf 2 – Participace osob v evaluaci aplikace	45
Graf 3 – Komparace dat evaluace	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Evaluace aplikace – 1. část

Příloha P II: Evaluace aplikace – 2. část

Příloha P III: Evaluace aplikace – 3. část

Příloha P IV: Evaluace aplikace – 4. část

Příloha P V: Evaluace aplikace – 5. část

Příloha P VI: Škálový dotazník – 1. část

Příloha P VII: Škálový dotazník – 2. část

Příloha P VIII: Škálový dotazník – 3. část

5 EVALUACE PROJEKTU

Jelikož jsem měla aplikační typ práce je nutné práci doplnit o evaluační část. V této části jsem se zaměřila na vyhodnocení projektu na rozvoj vybraných pohybových dovedností u dětí předškolního věku. Projekt, který tvoří 9 výstupů byl evaluován třemi způsoby. Prvním způsobem je sebereflexe jednotlivých výstupů projektu, druhým způsobem je hodnocení učitelky, která byla přítomna při realizaci celého projektu a třetím způsobem je evaluace dětí celého projektu. Učitelku mateřské školy jsem zvolila proto, že je zkušeným odborníkem v praxi a může mi tak v mnoha věcech z hlediska odbornosti pomoci. Děti jsou upřímné, impulzivní, proto jsem zvolila tuto evaluaci, chtěla jsem vědět i jejich pohled na projekt. Evaluace od dětí probíhala způsobem kresby na konci celého projektu, přičemž každé dítě svoji kresbu následně okomentovalo. V přílohách PI – PIV uvádím ukázky kreseb dětí.

5.1 Sebereflexe

Vlastní reflexi jsem zpracovala jednotlivě ke každému výstupu a poté celkově. V každé z reflexí jsem hodnotila, zda byl výstup pro děti adekvátní, jak děti reagovaly, také jsem hodnotila didaktické strategie, které jsem při práci s dětmi využívala, hodnotila jsem také svoji práci s dětmi a na závěr jsem doporučila změny, které bych v budoucnu provedla.

Celkově s průběhem celého projektu jsem spokojena. Lze konstatovat, že z celkové práce vyplynulo, že všechny výstupy byly zvoleny přiměřeně věku dětí a byly zvoleny vhodně. Projekt byl vytvořen tak, aby se do všech aktivit mohly zapojit všechny děti.

Cílem navrženého projektu bylo rozvíjet vybrané pohybové dovednosti u dětí předškolního věku, jejich spolupráci a manipulační dovednosti s náčiním. K naplnění těchto cílů jsem zvolila organizační formu řízenou činnost, která mi umožnila práci se všemi dětmi najednou při nácvičce vybraných pohybových dovedností. Následně jsem zvolila skupinové vyučování a párovou výuku, což znamenalo práci ve skupinách či dvojicích, přičemž byla rozvíjena spolupráce mezi dětmi. Za velmi kladně hodnotím využití více organizačních forem, jelikož tak byl projekt velmi zpestřen. Jako metoda byla především využívána demonstrace, rozhovor či pozorování, která tak pomohla především při nácvičce vybraných pohybových dovedností.

Volila jsem také k daným pohybovým dovednostem náčiní, které dle mého názoru pomohlo k správnému upevnění pohybové dovednosti při průpravných cvičeních. Svoji sebereflexi jsem shrnula do tabulky č. 2, kterou uvádím níže.

PŘÍLOHA P II: EVALUACE APLIKACE – 2. ČÁST

Tabulka č. 3 Sebereflexe

Sebereflexe	
Klady a zápory projektu	
+	Více organizačních forem.
	Využití vlastních pomůcek.
	Zařazení náčinů do pohybových aktivit.
-	Přidat více náročnějších aktivit.
	Mluvit na děti důrazněji.
	Při některých aktivitách lépe stanovit pravidla.

5.2 Evaluace od učitelky

Jelikož učitelka mi dávala zpětnou vazbu až za celou moji práci, budu při vyhodnocování postupovat kvalitativním postupem s využitím metody pozorování.

Vzhledem k časovým organizačním okolnostem nebylo možné od učitelky mateřské školy získat obsáhlou zpětnou vazbu. Po opakovaných setkáních jsme se domluvily na evaluaci k daným oblastem, které jsou uvedeny v podkapitole.

Z hlediska komunikace s dětmi učitelka neměla žádné velké výhrady, jen ke každému výstupu měla připomínku, že by bylo vhodné vypustit zdrobněliny, které jsem při cvičení používala. Dále měla výhradu k opravování dětí, které doporučila spíše důraznějším hlasem. Také si všimla, že jsem se snažila zařadit do všech aktivit každé dítě, což považovala za pozitivum.

Dle učitelky byly výstupy adekvátní k věku dětí. Jakmile hodnotila moji celkovou připravenost, hodnotila kladně. Jako velké pozitivum uvedla využití vlastních pomůcek, které byly k dispozici pro všechny děti. Ke stavbě výstupu taktéž neměla velké výhrady. Cviky s náčinem byly zvoleny výborně. Výhradu měla nejvíce k výstupu č. 1, do kterého by zařadila více aktivit, které mohly být více náročnější.

Na závěr učitelka uvedla, že jsem nasbírala mnoho zkušeností, díky kterým bylo znát velké zlepšení z hlediska organizace dětí a stydlivosti. Projekt se jí celkově líbil, z důvodu, že mnoho učitelek se záměrnému rozvoji pohybových dovedností spíše snaží vyhnout, jelikož

PŘÍLOHA P III: EVALUACE APLIKACE – 3. ČÁST

je zde potřeba zvýšené bezpečnosti dětí. Hodnocení učitelky jsem následně shrnula do tabulky č. 4.

Tabulka č. 4 Evaluace učitelky mateřské školy

Evaluace učitelky mateřské školy	
Klady a zápory projektu	
+	Vhodná komunikace s dětmi.
	Zapojení všech dětí do aktivit.
	Připravenost výstupů a pomůcek k nim.
-	Použití drobnělin při cvičení.
	Přidat více náročnějších aktivit.

5.3 Komparace sebereflexe a evaluace od učitelky

V tabulce č. 5 uvádím srovnání sebereflexe s evaluací od učitelky mateřské školy, která byla přítomna po celou dobu realizace projektu.

Tabulka č. 5 Komparace sebereflexe a evaluace učitelky

Oblast	Evaluace učitelky	Vlastní reflexe
<u>Komunikace s dětmi</u>	+ děti byly aktivní, komunikace byla ze strany studentky vhodná - vypustit drobněliny při cvičení	+ komunikace byla bez dle mého názoru úměrná věku dětí včetně usměrňování chování - při určitých cvičích mluvit důrazněji - při určitých aktivitách lépe stanovit pravidla
<u>Adekvátnost výstupů k věku dětí</u>	+ výstupy odpovídaly věku dětí	+ výstupy byly sestaveny k věku dětí dané třídy v mateřské škole

PŘÍLOHA P IV: EVALUACE APLIKACE 4. – ČÁST

Hodnocení připravenosti	+ studentka byla vždy předem připravená, pomůcky měla zvolené vhodně + použití vlastních pomůcek pro všechny děti	+ zajištění vlastních pomůcek pro děti (švihadla, obruče, míče)
Posloupnost aktivit	+ cviky s náčiním zvoleny výborně - přidat více aktivit, i náročnější	+ výstupy odpovídaly z hlediska fyziologického - více aktivit, které mohly být více náročnější - důkladněji individualizovat náročnost aktivit

Při srovnání sebereflexe a evaluace učitelky lze konstatovat, že projekt hodnotila zpravidla kladně, přičemž byla zjištěna i jeho negativní stránka. Body, které jsou negativně hodnocené jsem se s učitelkou shodla.

Dle mého názoru byl průběh projektu, jak lze vidět z komparace, zdařilý. Projekt byl přínosem jak pro učitelku, tak pro děti. Jako kladné pro mě je, že učitelka uvedla, že aktivity na rozvoj pohybových dovedností bude zařazovat častěji do programu dne. Na čem jsme se plně shodly byly pomůcky, jelikož jsem náčiní využitě v projektu měla připravené pro všechny děti, což velmi zkvalitnilo moji práci.

Jako negativum viděla jako využívání zdrobnělin při cvičení, což jsem si při práci s dětmi neuvědomovala. Také nejvíce u výstupu č. 1 bylo třeba více aktivit, které by byly pro děti náročnější, jelikož jsem tento výstup brala jako úvodní, u dalších výstupů jsem si na tento problém dávala pozor.

5.4 Evaluace od dětí

Evaluace od dětí probíhala způsobem kresby po dokončení celého projektu. Každou kresbu jsem si nechala dítětem okomentovat, proto jsem zde volila metodu rozhovoru.

Většina dětí měla na obrázku nakreslené náčiní, z čehož lze usoudit, že náčiní bylo pro děti velmi motivující a zajímavé. Pár dětí nakreslilo pobyt venku, tudíž je možné vydedukovat, že venkovní prostředí je jim bližší a zajímavější. Byly zde také obrázky, kde se vyskytovaly

PŘÍLOHA P V: EVALUACE APLIKACE – 5. ČÁST

jednotlivé aktivity, nejpočetnější byla aktivita „Na vlaky“, což se v převážně líbilo chlapcům. Další aktivita, kterou děti kreslily byly překážkové dráhy s různým náčiním a nářadím. Nejčastěji bylo v kresbách dětí zmíněno z náčiní švihadlo a míč, proto toto náčiní považuji za nejzajímavější pro děti.

Lze tedy v závěru odvodit, že náčiní pro děti v mateřské škole není tak obvyklé, proto tak zkvalitnilo i průběh a rozvoj vybraných pohybových dovedností. Pro ukázkou níže přikládám kresby dětí.

PŘÍLOHA P VI: ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK – 1. ČÁST

Dotazník: „Sebehodnocení studentů v aplikačních závěrečných pracích“

Vážení studenti a absolventi bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy,

Jsem studentka 2. ročníku navazujícího magisterského studia Předškolní pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který bude součástí výzkumného šetření diplomové práce. Cílem mé závěrečné práce je analyzovat přístupy k evaluaci v aplikačních pracích studentů Učitelství pro mateřské školy. Věřím, že se výsledky výzkumu mohou stát oporou studentů při tvorbě bakalářských prací aplikačního typu.

Dotazníkové šetření je anonymní, výsledky budou použity pouze pro účely diplomové práce. U jednotlivých položek uveďte svůj postoj k danému výroku označením hodnoty odpovídající dané škále.

Děkuji Vám za spolupráci.

Bc. Marcela Dabbergerová
m_dabbergerova@utb.cz

- Jsem/Status (odpověď označte křížkem):

Student (studijního programu Učitelství pro mateřské školy)

Absolvent (studijního programu Učitelství pro mateřské školy)

- Rok ukončení bakalářského studia?

- Četl/a jsem metodickou příručku: Manuál pro zpracování závěrečných prací v oboru Učitelství pro mateřské školy, 2018 (odpověď označte křížkem):

Souhlasím

Nesouhlasím

PŘÍLOHA P VII: ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK – 2. ČÁST

Vyjádři svůj postoj k výroku zvýrazněním číselné hodnoty do dané tabulky.

Obsah škály	1	2	3	4
Souhlas	Zcela nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Zcela souhlasím

1.	V sebehodnocení se učitel zaměřuje na to, zda se dětem činnost líbila.	1	2	3	4
2.	Při sebehodnocení používáme libovolně zvolená kritéria pro každý výstup.	1	2	3	4
3.	Během bakalářského studia mají studenti možnost rozvíjet reflektivní kompetence.	1	2	3	4
4.	Studentovi pomáhá, když sebehodnocení porovná s hodnocením supervidujícího učitele.	1	2	3	4
5.	V sebehodnocení se učitel zaměřuje i na činnost dětí.	1	2	3	4
6.	Učitel umí využít sebehodnocení pro svou další činnost v roli učitele.	1	2	3	4
7.	Každé sebehodnocení ovlivňují jiná kritéria vycházející z činnosti v roli učitele.	1	2	3	4
8.	V sebehodnocení se učitel zaměřuje na zvládnutí role učitele.	1	2	3	4
9.	Při sebehodnocení se řídím strukturou protokolu určeného pro záznam výstupů pedagogické praxe.	1	2	3	4
10.	Sebehodnocení učitele se zaměřuje na pozitivní výsledky své činnosti.	1	2	3	4
11.	Student učitelství má kompetence pro práci s odbornými zdroji.	1	2	3	4
12.	Cílem sebehodnocení je odstranění nedostatků analýzou vlastních činností v roli učitele.	1	2	3	4
13.	Bakalářské studium podporuje rozvoj reflektivní kompetence u budoucího učitele.	1	2	3	4
14.	Sebehodnocení budoucího učitele motivuje ke zlepšování profesních dovedností.	1	2	3	4
15.	Při sebehodnocení se učitel zaměřuje pouze na hodnocení mé vlastní činnosti.	1	2	3	4

PŘÍLOHA P VIII: ŠKÁLOVÝ DOTAZNÍK 3. – ČÁST

16.	Student učitelství dokáže reflektovat vlastní práci v roli učitele.	1	2	3	4
17.	Stanovení kritérií pro sebehodnocení je obtížné.	1	2	3	4
18.	Sebehodnocení je pro učitele základním nástrojem pro plánování činností s dětmi v mateřské škole.	1	2	3	4

Prostor pro poznámky: