

Analýza práce učitele mateřské školy z pohledu budoucích učitelů

Bc. Veronika Cibulcová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Cibulcová**

Osobní číslo: **H17342**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Analýza práce učitele mateřské školy z pohledu budoucích učitelů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o výzkumném potenciálu deníku učitele.

Vymezení teoretických východisek týkajících se práce s deníkem učitele.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy dokumentů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada.

Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education [Online], 31(3), 267–286.

<https://doi.org/10.1080/02602930500352816>.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita.

Vašutová, J. (2008). Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy

k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství. Praha: Portál.

Vedoucí diplomové práce:

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

11. října 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 11. října 2018

L.S.

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

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 užít 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.1.2019

.....

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 nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané 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 výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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). *Odpirá-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 výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko – empirický charakter a zabývá se analýzou práce učitele z pohledu budoucích učitelů – studentů oboru učitelství pro mateřské školy. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky o učiteli a jeho profesi. Dále je také věnována pozornost profesním činnostem a profesní dráze učitele mateřské školy, ale i důležitosti cvičného či fakultního učitele při pedagogické praxi. V empirické části jsou analyzovány a interpretovány výsledky z kvalitativně orientovaného výzkumu, který byl realizován prostřednictvím obsahové analýzy studentských reflektivních deníků. Z výsledků výzkumu je patrné, že názory studentů na práci učitele mateřské školy jsou kreovány především v průběhu souvislé praxe.

Klíčová slova: profesní činnost učitele, reflektivní deníky, pedagogická praxe

ABSTRACT

The diploma thesis has a theoretical - empirical character and deals with the teacher's work analysis from the perspective of future teachers – students in the field of teaching in kindergartens. The theoretical part summarizes the knowledge of the teacher and his profession. Furthermore, the attention is focused on professional activities and teaching career of the kindergarten teacher. However, it also emphasizes the importance of the practice and the faculty teacher in a teaching process. In the empirical part the results are analyzed and interpreted from qualitatively oriented research which was found out from the analysis of students' reflective diaries. The results of the research show that the views of students on the work of a kindergarten teacher are mainly created during working experience.

Keywords: teacher's professional activity, reflective diaries, teaching practice

Poděkování

Mé poděkování patří především paní doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, PhD. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost, kterou mi v průběhu zpracování diplomové práce věnovala. Dále děkuji své rodině a přátelům za podporu, pomoc a důvěru, kterou do mě vložili.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESE A PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	12
1.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
2 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	19
2.1 NÁPLŇ PRÁCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY Z POHLEDU KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ	21
3 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
3.1 PROFESNÍ START STUDENTA UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	25
3.2 POZICE FAKULTNÍHO UČITELE V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍHO UČITELE.....	27
3.3 KONCEPCE PEDAGOGICKÉ PRAXE VE STUDIJNÍCH PROGRAMECH UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY NA VYBRANÝCH UNIVERZITÁCH	30
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	34
4.3 METODA SBĚRU A ZPRACOVÁNÍ DAT	35
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	37
5.1 MÉ DIDAKTICKÉ TÁPÁNÍ.....	37
5.2 JEŠTĚ TOHO MOC NEVÍM	46
5.3 TOHLE UMÍM, TOHLE JSEM JÁ.....	51
5.4 JAK A S KÝM KOMUNIKOVAT	55
6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71

ÚVOD

Učitelská profese patří již dlouhá léta k tématu, o němž se hojně diskutuje a kterému se věnuje mnoho výzkumů jak u nás, tak v zahraničí. Tato profese je velmi zodpovědná a měl by v ní učitel¹ zabezpečit nejen vzdělávání a péči o děti předškolního věku, ale i mnoho dalšího. Pro každého jedince je stěžejním momentem období, kdy se rozhodne stát se učitelem mateřské školy. Rozhodnutí pak ovlivňuje i samotná odborná příprava na toto povolání, tedy středoškolské a následně vysokoškolské vzdělání. Zejména během studia na vysoké škole budoucí učitel získává kvalitní základ a to nejen díky osvojování teoretických vědomostí, ale i prostřednictvím pedagogických praxí, které během svého studia absolvuje. Pedagogická praxe je bezesporu nepostradatelnou součástí profesní přípravy budoucích učitelů, díky které někteří studenti poprvé hlouběji nahlíží do celkové organizace a fungování v mateřské škole a zkouší využívat své nabitě teoretické znalosti v praxi. Dochází tak obvykle ke střetu reality s jejich představami. Vypořádat se s tímto „šokem“ mohou studentům pomoci například i fakultní učitelé, kteří jim pomáhají ve smysluplném propojování teorie s praxí.

Důležitým prvkem pro profesní rozvoj každého učitele je schopnost sebereflexe, tedy zpětného nahlížení na svou práci nejen během výchovně – vzdělávacího procesu. Existuje mnoho způsobů, jak sebereflexi provést. Jednou z možností je vedení reflektivního deníku učitele. Tento způsob není příliš zkoumaný, i přestože deníky obsahují mnoho zajímavých informací. To byl také jeden z důvodů, proč jsem se rozhodla jimi v diplomové práci podrobněji zabývat.

Záměrem diplomové práce je odhalit v čem studenti vidí, že práce učitele spočívá a jakým způsobem svoji práci v mateřské škole hodnotí. Zpětně můžu navíc posoudit, po dvou letech od své první souvislé pedagogické praxe, že tato zkušenost dá studentům opravdu

¹ Co se týče označení učitele dle § 6 Zákona o pedagogických pracovnících, je uváděno odborné označení „učitel mateřské školy“. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) používal dříve označení „předškolní pedagog“, od roku 2016 však došlo ke změně na označení „učitel“. V teoretické i praktické části diplomové práci budou používány z tohoto důvodu pojmy student a učitel mateřské školy v souladu se školskou legislativou, i přestože jsou učitelé mateřské školy převážně ženského pohlaví.

mnoho zkušeností. Spousta z nich si právě až díky praxi uvědomí, že si svoji budoucí profesi zvolili správně.

Cílem teoretické části je sumarizovat teoretické poznatky o profesi učitele mateřské školy. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které spolu navzájem korespondují. Zabývají se zejména seznámením s teoretickými východisky týkajícími se celkové práce učitele mateřské školy.

V empirické části práce je zvolen kvalitativní design výzkumu vzhledem k tématu. Cílem výzkumné části je zjistit, jakým způsobem studenti reflektují svou práci v mateřské škole v době souvislé pedagogické praxe. Pro tvorbu jsou stanoveny i dílčí cíle, kterými jsou: popsat, jak probíhá edukační činnost studentů v rámci souvislé pedagogické praxe a rovněž zjistit spolupráci studenta s fakultním učitelem mateřské školy. Data byla získána prostřednictvím obsahové analýzy studentských reflektivních deníků a následně analyzována pomocí techniky otevřeného kódování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE A PROFESIONALIZACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Stále se měnící podmínky předškolního vzdělávání, zákonů i požadavků na učitele mateřské školy proměňují také jeho pozici jako profesionála. V nynější době musí zvládat mnohem více povinností a úkolů než tomu bylo v dřívější době. Díky reformě, která ve školství proběhla, musí například vytvářet školní vzdělávací program, hodnotit sebe, ale i děti, dále se vzdělávat apod. K těmto i mnoha dalším úkolům proto nestačí u učitele pouze rozšířit profesní znalosti, ale především změnit jeho postoje k celkovému předškolnímu vzdělávání. V dnešní době společnost dává důraz na kvalitu školního vzdělávání, s čímž je spojený i pohled na profesi učitele. Jedná se o zcela pochopitelný jev, jelikož je mateřská škola ihned po rodině institucí, která vzdělává a vychovává děti. Právě učitel mateřské školy je osoba, která tuto činnost zajišťuje. Proto je kladen důraz na profesionalizaci učitelské profese.

V odborné literatuře můžeme nalézt velké množství definic učitele mateřské školy, které zahrnují jak osobnostní charakteristiky, tak i profesní kompetence a dovednosti. Dnes je již známé, že je učitel mateřské školy jeden ze základních aktérů vzdělávacího procesu, který rozvíjí a řídí učení dětí. Průcha (2017) u profese učitele podtrhuje sociální pracovní role, které jsou nezbytně spojeny s výkonem jeho činnosti. Působí na chování, cítění, přesvědčení dětí a předává jim dovednosti, znalosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.

Průcha, Walterová & Mareš (2013) chápou učitele jako základního činitele výchovně-vzdělávacího procesu, který by měl být profesionálně kvalifikovaným odborníkem, spoluodpovědným za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je také potřebná pedagogická způsobilost. Z této definice jasně vyplývá důraz na pedagogickou způsobilost učitele, která je v současné době považována za nezbytný požadavek pro vykonání profese. Velmi podobný náhled na učitele mateřské školy mají i autorky Šmelová & Nelešovská (2009), které ho vnímají jako kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, který by měl být osobnostně vyzrálý a kompetentní převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, zajistit uspokojení jeho potřeb a to s ohledem na individuální zvláštnosti. Důležitost profesní kvalifikace pak podtrhuje definice dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 326), kde je učitel vymezen jako „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně

kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání.“ Z uvedených definic vyplývá, že by měl být učitel profesionálně kvalifikovaným pracovníkem, což v dnešní době souvisí především s vyššími nároky na celkovou přípravu budoucího učitele a na jeho profesní vybavenost. K tomu do jisté míry přispívá i vysokoškolské vzdělání.

Když převedeme tyto definice do prostředí mateřské školy, měli bychom hovořit zejména o učiteli, který byl a je považován za člověka, který disponuje rozsáhlou škálou vědomostí, dovedností, znalostí, umí hrát na hudební nástroj, ovládá ruční práce, umí malovat a spoustu dalšího. Avšak tyto dovednosti jsou spojené již se samotnou volbou tohoto povolání. Profese učitele mateřské školy je tedy zodpovědná a závazná práce, ve které by měl odpovědně a úspěšně plnit všechny požadavky, které toto povolání obnáší a měl by být vybaven i dalšími profesními kompetencemi. Měl by být vzdělaný, orientovat se nejen v oblasti vývojové psychologie a znát vývoj a vývojové zvláštnosti typické pro předškolní věk, ale také znát např. specifika sociálního vývoje dítěte předškolního věku. Být učitelem totiž znamená věnovat pozornost potřebám, zájmům, schopnostem a temperamentu dětí. Měl by uplatňovat citlivý přístup k dětem a variabilně uzpůsobovat své chování dle aktuální situace. Během profesní činnosti zastává hned několik rolí zároveň. Zastupuje roli matky či osoby citově blízké, ale též roli učitele jako představitele vzdělanosti a mravních norem společnosti (Opravilová, 2016; Svobodová & Vítečková, 2017).

Vašutová (2008) uvádí čtyři dimenze učitelské profese. První dimenzi tvoří legislativa, která zahrnuje kvalifikaci, druhou dimenzi tvoří expertní dimenze, která představuje učitelství jako expertní profesi. Učitelství je i službou vzdělávací politiky a z hlediska praktického života je vnímána jako poslání. Pokud srovnáme současný stav v pojetí učitelské profese s trendy v zahraničí, poté platí to, co poznamenala Wiegerová (2015), že momentálně učitelství představuje status poloprofese respektive semiprofese, jelikož zcela nesplňuje některé znaky kladené na profesi. Tímto problémem se zabývala ve své knize i autorka Vašutová (2004), která dospěla k zjištění, že v uvedených kritériích učitelé nedosahují vždy plné míry. Argumentuje například tím, že je v učitelském prostředí zaměstnáno mnoho lidí, především žen a že je profesní dráha učitele lineární. Dále své tvrzení odůvodňuje nižším sociálním původem učitelů, než je tomu u tradičních profesí i tím, že je učitelská profese hierarchizována podle jednotlivých druhů a stupňů škol. Dle Spilkové (2008) rovněž neexistuje etický kodex, profesní standard, profesní komora a také

je nedostatečná míra profesní odpovědnosti a profesní autonomie u většiny učitelů. V současné době k tomu přispívá i to, že mnoho lidí vykonává tuto profesi bez příslušné kvalifikace. Není přesně vymezené, co by mělo tvořit soubor profesních znalostí a dovedností, který je potřebný pro výkon učitelské profese a na základě toho jsou i například požadavky na pregraduální přípravu studentů hodně odlišné. Výsledkem toho je, že osoby z laické veřejnosti mohou mluvit o záležitostech vzdělávání jako by byli znalci, což je obvykle v jiných profesích nemožné (Průcha, 2017).

Právě i z tohoto důvodu je významná profesionalizace učitelství. Profesionalizací se zabývala Vašutová (2004), která ho vnímá jako proces, ve kterém se učitelství stává skutečnou a plně respektovanou profesí a to za výrazného přispění učitelů. Musí zde však být jednoznačně vymezené znalosti a dovednosti učitele potřebné pro kvalifikovaný výkon profese. Podle Wiegerové (2015, s. 13) je profesionalizace proces, který v sobě zahrnuje „zvyšování profesionální úrovně učitele, resp. standardizace jeho profese přes formulování profesního standardu, který obsahuje sumář profesních kompetencí a profesních požadavků na učitele.“ Obě autorky se tedy shodují na tom, že pro zvýšení profesionalizace učitelů je nezbytné jasně stanovit požadavky, kterými budou všichni disponovat a tím přispět k zvýšení profesní úrovně učitelů.

Již v roce 2001 byl v Bílé knize vysloven požadavek na vysokoškolské vzdělávání učitelů mateřských škol. Dodnes však tento požadavek nebyl schválen a je tedy možné učit v mateřské škole i s nižším stupněm vzdělání. Pokud by však došlo ke schválení požadavku na vysokoškolské vzdělání učitelů pro mateřské školy, mohlo by to pomoci zejména k tomu, že by se učitelství dostalo blíže ke statusu profese a zvýšila by se i prestiž učitelství ve společnosti.

Do profesionalizace učitelů zasahuje zejména přípravné vzdělávání, ve kterém absolventi získávají základ profesních znalostí a dovedností, jelikož teoretická a praktická příprava na profesi předpovídá kvalitu budoucích učitelů a jejich další profesní vývoj. Je proto logické, že jsou v kontextech vzdělávání učitelů řešeny základní koncepty jejich profesionalizace. Podstatou expertnosti pro výchovu a vzdělávání je i to, že koncept profesionalizace učitelství dává důraz na pedagogickou, pedagogicko-psychologickou a didaktickou složku přípravy (Vašutová, 2004). Do učitelské profese však vstupuje i velká řada okolních procesů, které jsou definované ve školských dokumentech.

Pokud se podíváme do zahraniční literatury, zjistíme, že téma profesionalizace je dlouhodobě zkoumané. Je pro učitele nejen zdrojem naděje a očekávání, ale i frustrací. Ingersoll & Perda (2008, s. 106) uvádějí: „Od počátku 20. století se pedagogové opakovaně snažili prosazovat názor, že základní a sekundární výuka je velmi složitým druhem práce, vyžadující specializované znalosti a dovednosti a zasluhující si stejný status a postavení jako tradiční profese, jako je právo a lékařství.“ Dále se zabývají tím, co to znamená být profesí a profesionalizovat určitý druh práce.

Jak uvádí Boyd (2013) ve svém výzkumu, který prováděl ve Spojených státech amerických, existují dvě oddělené, ale zároveň související otázky, které se týkají zlepšování kvality dětských programů a zvyšování mezd a výhod pracovníků. Požadavky na kvalitní programy a lepší výsledky dětí se zaměřují zároveň na zlepšení kvalifikace učitelů. Z jejich výzkumu vyplynulo, že posun směrem k profesionalizaci pracovníků v předškolním vzdělávání vedl ke zvýšení vzdělání, pracovní síly, odborné přípravy a dovedností učitelů. Autoři mluví i o tom, že učitelé v mateřských školách mají nízkou mzdu, kterou by přiblížili až k hranici chudoby. Výsledek přinesl zjištění, že další vzdělávání a profesní rozvoj mohou ve skutečnosti ještě snížit jejich příjmy, jelikož si prostředky na svůj rozvoj učitelé musejí koupit z vlastních finančních zdrojů, díky čemuž se jim dále sníží jejich již tak nízký příjem. Zároveň má dle učitelů tato práce málo výhod a současně vysoké výdaje, které jsou spojené navíc s nejistotou v zaměstnání. Autoři upozorňují na krizi v předškolním vzdělávání. Poukazují na důležitost radikální změny, která by spočívala ve zlepšení pracovních i platových podmínek. Důvodem je udržení kvalifikovaných a motivovaných učitelů v mateřských školách, před odchodem za lepší práci.

Podobně se k této problematice ze Spojených států amerických vyjadřují i autoři Miller & Cable (2010), kteří uvádějí, že z literatury vystupuje určitý vztah mezi profesionalizací a kvalitou. Vyšší úroveň kvalifikace souvisí s lepší kvalitou péče a lepšími výsledky v oblasti rozvoje dětí. Jak autoři poukazují, neznamená to, že kvalifikace může být posuzována izolovaně, ani že profesionalizace sama o sobě stačí k předvídání kvality poskytování služeb. Učitelé s vyšší kvalifikací mají však tendenci pracovat ve „vyšší“ kvalitě a zároveň musejí být podporováni z vyšších pozic, aby přinesli kvalitní výsledky, které získali prostřednictvím vzdělání.

Z těchto výsledků vyplývá, že pokud nedojde v zahraničí co nejdříve ke změně, je pravděpodobné, že i když má učitel mateřské školy vysokoškolské vzdělání a odbornou

přípravu, tak díky špatnému finančnímu ohodnocení, nedostatku výhod této profese a špatným pracovním podmínkám ve srovnání s ostatními učiteli a dalšími pracovníky nejspíše nebudou mít v úmyslu v předškolním vzdělávání zůstat a opustí tuto profesi, ačkoliv například tuto práci považují za smysluplnou a hodnotnou.

Profese učitele mateřské školy je bezesporu náročné povolání, při němž dochází k tělesné i duševní únavě, které může vést až k vyčerpání. Dle Lukášové (2015, s. 64) je „učitel vystaven masivním akutním stresům (traumata různého druhu) nebo dlouhodobému chronickému působení mírnějšího stresu (choroby, chronická únava, ztráta radosti ze života, vyčerpání, vyhoření...).“ Z definice můžeme vyvodit, že je podstatné, aby učitel věnoval zvýšenou pozornost sebe péči, díky které může zmírnit následek stresových situací na svůj zdravotní a tělesný stav. Jak zmiňují ve svém článku Eldar et al. (2003) napomáhá k tomu i vysoká míra odhodlání, motivace a v neposlední řadě pomoc a podpora od kolegů, která může učiteli pomáhat překonat problémové situace. Je tedy zřejmé, že problémy související s touto prací mají významný vliv na jeho pocity a na způsob, jakým vnímá své povolání.

1.1 Legislativní rámec profese učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy se řadí do skupiny pedagogických pracovníků, se kterými se shoduje v základních charakteristikách dané profese a má stanoveny podmínky pro výkon učitelské funkce. V souvislosti s označením učitele se používá v legislativním vymezení termín pedagogický pracovník. Podle § 2 Zákona č. 563/2004 Sb., je „pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, výchovnou, sociálně pedagogickou nebo pedagogicko - psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ Přímou pedagogickou činnost může vykonávat učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, trenér, vedoucí pracovník a metodik v pedagogicko-psychologické poradně. Zákon rovněž v § 3 obsahuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Mezi tyto předpoklady řadíme bezúhonnost, způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou práci, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

Učitel mateřské školy je odborníkem v oblasti předškolní výchovy a vzdělávání, je partnerem rodiny i diagnostik v práci s dětmi a je prvním článkem systému celoživotního vzdělávání. Tím, že se zvyšují požadavky na předškolní vzdělávání, by měly nutně stoupat i nároky na profesionální přípravu učitelů. V nynější době mohou získat odbornou kvalifikaci několika způsoby. Zákon č. 563/2004 Sb., se v § 6 zmiňuje o způsobech tohoto získávání. Učitel může získat kvalifikaci v rámci vysokoškolského vzdělání zaměřeného na přípravu učitelů mateřské školy či prvního stupně základní školy. Může ji též získat vyšším odborným vzděláním se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy či se zaměřením na vychovatelství. Dále kvalifikaci může získat i středním vzděláním se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy či na vychovatelství a v poslední řadě ji může získat vysokoškolským a středoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

O tom, že téma zvyšující se potřeby profesionalizace učitelů je v dnešní době čím dál více aktuální, svědčí i řada zahraničních a českých výzkumů zabírající se touto problematikou. Tyto výzkumy poukazují na důležitost a náročnost tohoto povolání. Učitel má na dítě vliv v jeho prvních letech života, v době, kdy se dítě učí nejvíce věcí. Osvojuje si vědomosti, začíná si formovat pohled na svět, přijímat morální hodnoty či učit se společenským pravidlům. Je tedy pochopitelné, že stoupá potřeba, aby v mateřských školách pracoval kvalitní a vysokoškolsky vzdělaný personál. Syslová (2017), však vhodně poznamenává, že pouhé vysokoškolské vzdělání ještě nezaručuje kvalitního učitele.

Učitel mateřské školy provádí přímou pedagogickou práci ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách popřípadě speciálních mateřských školách, zřízených dle školského zákona. Může ji vykonávat i v soukromých předškolních zařízeních, ve kterých však už není povinnost odborné kvalifikace podle zákona o pedagogických pracovnících. Tato povinnost se vztahuje pouze na mateřské školy zřizované dle školského zákona (Syslová, 2017).

Nesjednocení potřebné odborné kvalifikace v jednotlivých předškolních zařízeních, může negativně ovlivňovat celkový pohled na učitele. Učitelé pracující v soukromých školách, kteří mají jen částečnou kvalifikaci či žádnou, nemusí disponovat potřebnými znalostmi a dovednostmi nezbytnými pro kvalitní výkon profese, což se dále promítá do kvality vzdělávání. Pokud se setkáme s nekvalifikovanými učiteli, kteří pracují v různých

typech mateřských škol ať v soukromých či zřizovaných podle školského zákona, je nepochybné, že úroveň profese učitele klesá.

2 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Profesní činnost učitele mateřské školy je založena na vysokém stupni interdisciplinárních pedagogických, didaktických, předmětových a pedagogicko-psychologických znalostí, se všeobecným rozsáhlým přehledem v oblasti humanitní, společenskovední, přírodovědní a technické. Proto profesní činnost nelze omezit jen na pedagogické teoretické poznatky a dovednosti, ale musíme se zabývat rozvíjením celé osobnosti (Šmelová & Nelešovská, 2009; Vašutová, 2004).

Profesní činnost učitele mateřské školy má osobitý charakter, který je daný specifičností věku dětí ve třídě, ale je ovlivněn i nároky, které na povolání klade kurikulum předškolního vzdělávání. Je také do určité míry vázaná na konkrétní podmínky a prostředí mateřské školy, ve které probíhá předškolní vzdělávání, což znamená, že konkrétní podobu ovlivňuje i složení a počet dětí ve třídě, ale i prostorové uspořádání třídy. Učitel tedy na základě individuálních dispozic aktivuje a stimuluje děti tak, aby je rozvíjel v souladu se vzdělávacími cíli. Je tedy zřejmé, že budou i profesní činnosti učitele mateřské školy s ohledem na specifika předškolního vzdělávání odlišné od učitelů základních a středních škol. Tyto profesní činnosti ovlivňuje mnoho činitelů, mezi které patří například: školská a učitelská tradice; ekonomický, kulturní, společensko-politický vývoj české společnosti; současný životní styl společnosti; oceňování a přijímání profese učitele mateřské školy společností a minulé i současné modely vzdělávání dítěte předškolního věku v mateřské škole (Burkovičová & Kropáčková, 2014; Syslová, 2017).

Profesní činnosti jsou nezbytné pro standardní neboli kvalitní výkon profese. Jsou považovány za základ učitelského vzdělávání, především pro profesní rozvoj, hodnocení a sebehodnocení. V důsledku toho vznikl evaluační nástroj s názvem Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, který slouží pro dlouhodobé hodnocení a sebehodnocení kvality učitele. Jeho základem jsou profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních dovedností, znalostí, hodnot, postojů i osobnostních charakteristik. Evaluační nástroj tvoří osm oblastí profesních činností učitele, které jsou základem k pozorování vzdělávací práce učitele mateřské školy a jeho následné reflexi/sebereflexi. Jde o oblasti plánování, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele.

Učitel mateřské školy systematicky **plánuje** vzdělávání, což znamená, co, jak a proč se mají děti s ohledem na vzdělávací cíle stanovené v kurikulárních dokumentech a na individuální možnosti dětí naučit. Tato oblast respektuje individuality každého dítěte, kdy tvorba plánů vychází z dobré znalosti jednotlivých dětí, jejich potřeb, schopností a zájmů.

Učitel vytváří v mateřské škole **prostředí**, ve kterém mohou děti pracovat s vysokým nasazením, a ve kterém se budou cítit dobře. Právě prostředí velmi ovlivňuje efektivitu vzdělávání, mělo by nabízet možnosti k realizaci hry, k řízenému experimentování, zkoumání apod. Za jednu z nejdůležitějších složek podporující prostředí je považováno vytvoření pozitivního sociálního klimatu.

Učitel používá **výukové strategie**, které umožňují každému dítěti porozumět obsahu vzdělávání, rozvíjet požadované kompetence a získat motivaci k celoživotnímu učení a poznávání.

Učitel mateřské školy také **hodnotí** děti tak, aby získaly dostatek informací pro své další učení a aby se učily sebehodnocení. Hodnocení je nedílnou součástí plánování, při kterém učitel získává požadované informace o dítěti, o jeho osobnosti a pokrocích, které v učení dělá. Měl by dítěti poskytovat zpětnou vazbu o efektivitě jeho práce, o jeho silných stránkách, případně o možnostech, co by měl zlepšit.

Dále učitel **reflektuje** procesy i výsledky plánování a realizace vzdělávání, s cílem zvýšit efektivitu učení dítěte a zkvalitnit svoji práci. Musí tedy používat širokou škálu vzdělávacích strategií tak, aby dosáhl u všech dětí rozvoje klíčových kompetencí v souladu s individualitou každého dítěte.

Učitel je aktivním členem společenství školy, spolupodílí se na jeho **rozvoji** a na zkvalitňování vzdělávání. Jeho profesionalitu při vystupování na veřejnosti zvyšuje schopnost argumentace a angažovanosti.

Učitel využívá a vyhledává příležitosti pro **spolupráci** s rodiči a partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení dětí. Mateřská škola by měla nabízet nejrůznější formy spolupráce a pravidelně udržovat s rodiči kontakt a zapojovat je do života mateřské školy. Jako poslední učitel řeší **profesní úkoly** a výzvy a přijímá zodpovědnost za rizika jejich řešení. Profesní rozvoj se stává součástí celoživotního učení, kdy jeho základem je schopnost reflektovat svoji práci, uvědomovat si své silné stránky a rozvíjet ty slabé. Součástí tohoto nástroje je i etika a profesní znalosti učitele, které jsou považovány za

nevyhnutelnou dispozici ke kvalitnímu vykonávání učitelské profese (Syslová, 2013; Syslová & Škarková, 2015).

Profesní činnosti učitele, mimo výše zmíněné kritéria, ovlivňují bezesporu i další pracovníci, se kterými se v mateřské škole setkává. Nejvíce je to druhý učitel ve třídě, kdy vztahy mezi nimi by měly být ideálně na přátelské úrovni. Je velkým plusem nejen pro děti, ale pro celkovou atmosféru ve třídě, když si učitelé vyjdou vstříc, dokážou se domluvit, uzavírají kompromisy a snaží se vytvořit co nejlepší prostředí pro děti. Pokud však mezi nimi panuje napětí, může to mít negativní dopad na profesní činnosti učitele, například neschopností realizovat náročnější organizační formy vyučování, kde je potřeba pro organizaci více lidí. Další osoby, které mohou ovlivnit tyto profesní činnosti, jsou ostatní pracovníci mateřské školy. Jsou jimi uklízečky, školník či kuchařky. Ti mohou odmítnout pomoc učiteli, či rozhodovat o tom, co se bude či nebude dělat i když to není v jejich kompetenci.

2.1 Náplň práce učitele mateřské školy z pohledu kurikulárních dokumentů

Učitel mateřské školy by měl představovat vůdčí osobnost, která umí iniciovat a plánovat činnosti, pomáhat, vysvětlovat, radit a citlivě odhadovat míru uspokojování potřeb každého dítěte ve třídě. Měl by být představitelem určitých společenských vztahů, pravidel a být pro děti vzorem. Učitel musí velmi často reagovat na měnící se situace, které jsou způsobené emoční nestabilitou dětí tohoto věku, proto jsou jeho činnosti typické svojí variabilitou a není možné si osvojit jisté postupy, které by poté mohl neustále využívat při vzdělávání dětí (Opravilová, 2016; Syslová, 2017).

Náplň práce učitele mateřské školy je dána v Pracovním řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení a dalších právních normách, které je potřebné vždy upravit a přizpůsobit individuálním potřebám a možnostem dítěte. Jak uvádí Bečvářová (2003) jde však v první řadě o činnosti pedagogické – praktické i přípravné, hodnotící i evaluační (účast na zpracování školního i třídního vzdělávacího programu, tvorba projektů, individuálních plánů, příprava na výchovně-vzdělávací činnosti, hodnocení vlastní pedagogické činnosti i sebe sama, evaluace třídního vzdělávacího programu apod.). Poté jsou to činnosti sociálně - pečovatelské a provozně organizační (zajištění provozu a prostředí třídy, organizace průběhu dne, denní komunikace s rodiči dětí, organizace aktivit dětí, pomoc při zajišťování mimoškolních aktivit apod.), činnosti zaměřené na

spolupráci (s rodiči, kolegy, veřejností, základní školou, odborníky apod.). Součástí pracovní náplně učitele jsou i administrativní činnosti (docházka dětí, evidenční listy dětí, vedení přehledu výchovné práce apod.) a v neposlední řadě sem spadá i sledování svého vlastní vývoje.

Základní požadavky náplně práce učitele mateřské školy jsou obsaženy nejen v Národní soustavě povolání, kde tyto požadavky identifikují na základě potřeb trhu práce odborníci a zaměstnanci z trhu práce pro zvýšení pohyblivosti pracovní síly, ale též v pedagogických dokumentech. Povinnosti učitele mateřské školy stanovuje i kurikulum pro předškolní vzdělávání v RVP PV (2018), který vymezuje odborné činnosti, které by měl učitel zvládnout. Jejich výčet je následující:

- analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a na základě jejich potřeb zajišťuje profesionální péči o ně, jejich výchovu a vzdělávání;
- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti, jejichž cílem je rozvoj dětí a rozšiřování jejich kompetencí (dovedností, schopností, postojů, poznatků);
- samostatně plánuje výchovné a vzdělávací činnosti, realizuje je a hledá vhodné metody a strategie pro individualizované vzdělávání dětí;
- využívá oborové metodiky a používá didaktické prvky vycházející z věku a individuality dětí;
- plánuje a realizuje individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- realizuje evaluační činnosti – sleduje a hodnotí efektivitu vzdělávacího programu, kontroluje a posuzuje výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;
- realizuje pedagogickou diagnostiku, sleduje a posuzuje individuální pokroky dětí v jejich rozvoji, výsledky evaluace posléze využívá v plánování i v procesu vzdělávání;
- odborně vede jiné zaměstnance, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními;
- poskytuje poradenskou činnost pro rodiče v otázkách výchovy a vzdělávání jejich dětí a rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy;

- přemýšlí nad vlastními vzdělávacími potřebami a realizuje je prostřednictvím sebevzdělávacích činností;
- zaznamenává názory, potřeby a přání partnerů ve vzdělávání – rodičů, spolupracovníků, zřizovatele, obce, základní školy a na získané podněty reaguje.

Učitel zodpovídá taktéž za tvorbu třídního vzdělávacího programu, který vypracovává v souladu se školním vzdělávacím programem a RVP PV, za plánovaný a cílevědomý program pedagogických činností a za pravidelné sledování průběhu vzdělávání a hodnocení jeho podmínek i výsledků. Zároveň vzdělávání vede tak, aby se děti cítily po fyzické, psychické i sociální stránce dobře, aby měly dostatek stimulů k učení, rozvíjely se v souladu s jejich možnostmi a schopnostmi a zároveň byl povzbuzován jejich individuální rozvoj. Měly by se seznamovat se vším, co je pro jejich každodenní činnosti významné, měly by mít možnost vytvářet a rozvíjet vztahy s vrstevníky, mělo by být posilňováno jejich dětské sebevědomí i důvěra v jejich schopnosti (RVP PV, 2018).

Jistou náplní práce učitele mateřské školy je i kontakt a spolupráce s rodiči dětí. Učitel by se měl snažit o vytvoření partnerského vztahu s rodičem. Rodiče mají právo na to, aby jim učitel poskytoval průběžně informace o jejich dítěti, o jeho rozvoji a učení. Mateřská škola by rodiči měla povolit přístup za jeho dítětem a dát mu možnost účastnit se na činnostech a tvorbě programu. V dnešní době se rodiče stále více zajímají o mateřskou školu, kterou pro své dítě vyberou, a proto se snaží dostat k mateřské škole co nejbližší a intenzivněji ji poznat.

Učitel mateřské školy by měl mít aktivní přístup ke své práci, být flexibilní, tvořivý a zodpovědný nejen k sobě, dětem, ale i vůči rodičům a společnosti. Jen málokterý učitel dokáže dojít domů a od mateřské školy se odpoutat. V nadsázce můžeme říci, že jeho práce nikdy nekončí. Většinou přemýšlí nad náročnými situacemi, které se přes den staly, možnostmi jejich řešení či jen nad hledáním nápadů pro další činnosti v pedagogické práci. Učitel by se měl učit celý život, měl by neustále sledovat změny ve vzdělávací realitě či směr, kterým se školství ubírá, aby věděl, co můžeme v dalších letech očekávat.

3 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Ve své profesi učitel prochází několika etapami, které představují jeho profesní dráhu. Každý učitel je však jiný, proto je délka jednotlivých etap u každého individuální. Tyto etapy také nemusejí probíhat postupně za sebou, ale může dojít například k vynechání některé z nich. Učitelem se člověk nerodí, ale stává postupem času a je evidentní, že vývoj zdaleka nekončí jeho pregraduální přípravou, ale trvá po celý život. Důležitým předpokladem pro úspěšné vykonání učitelské profese je již samotná volba tohoto povolání, poté studium, díky němuž si budoucí učitel osvojuje znalosti a dovednosti nezbytné pro úspěšné vykonávání této profese. Též při něm získává prvotní zkušenosti s prací učitele v mateřské škole prostřednictvím pedagogických praxí, kterým se budeme věnovat níže.

Učitel se v průběhu vývoje své profesní dráhy stává zkušenějším, osvojuje si nové dovednosti, poznatky, při vykonávání profese si je jistější, dělá věci lépe a rychleji. Zároveň však může být unavenější, nervóznější a může docházet k již výše zmíněnému syndromu vyhoření. Je tedy zřejmé, že v procesu vývoje učitele dochází k nejrůznějším změnám a to jak k pozitivním, tak k negativním. Koncepti, která se zaměřuje pouze na pozitivní změny, označujeme termínem profesní růst či profesní rozvoj. Tato koncepce je však hodně omezená, proto se v naší diplomové práci budeme zabývat širším pojetím, které zahrnuje i změny negativní. V publikacích se můžeme setkat s několika termíny jako např. vývoj profesní dráhy, vývoj kariéry či profesní život učitelů (Juklová, 2013).

V diplomové práci budu využívat termín profesní dráha, kterou (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 222) definují jako „objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází ji vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání.“ V jiné definici od Průchy (2017, s. 202) je vývoj profesní dráhy objasňován jako „proces, vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází.“ Tyto definice nám jen potvrzují výše zmíněné skutečnosti, že je nejprve důležitá předcházející vzdělávací dráha ve formě absolvovaného vzdělávání a poté je to profesní dráha, která probíhá v několika fázích.

V literatuře bývá nejčastěji používán model vývoje profesní dráhy, jehož autorem je Alan. Jedná se o vývojové etapy učitelské profese od samotných začátků volby učitelské profese až po učitele experta. Průcha (2017, s. 202) rozlišuje tyto etapy profesní dráhy:

- Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství);

- Profesní start (vstup do povolání);
- Profesní adaptace (první roky v povolání);
- Profesní vzestup (kariéra);
- Profesní stabilizace (změna učitelského povolání);
- Profesní vyhasínání („vyhoření“).

V diplomové práci bude věnována pozornost pouze prvním dvěma etapám, které se vážou k tématu. V první řadě je to motivace ke studiu učitelství a následně první roky v učitelské profesi, tedy profesní start.

3.1 Profesní start studenta učitelství pro mateřské školy

Než se dostaneme k profesnímu startu studenta učitelství pro mateřské školy, je podstatné si nejdříve vymežit první vývojovou etapu profesní dráhy, kterou představuje **volba učitelské profese** (motivace ke studiu učitelství). Jedná se o období, ve kterém se student rozhoduje o svém budoucím povolání. Toto období podstatně ovlivňuje profesionalitu učitele mateřské školy. Důležitou roli zde sehrává osobní zkušenost jedince ať už pozitivní nebo negativní, kterou získal ve vztahu ke zvolenému oboru, a který vede ke zvnitřnění motivu stát se či nestát učitelem mateřské školy. Na tomto rozhodnutí má vliv mnoho faktorů např. vliv rodiny, učitelů, vrstevníků či vlastní zkušenost s učitelskou profesí. Šmelová (2006, s. 114) při volbě profese učitele mateřské školy rozlišuje tři klíčová období významná pro rozhodování. Jedná se o období „před vstupem na střední pedagogickou školu, před vstupem na vyšší odbornou školu pedagogickou a před vstupem na vysokou školu.“ Jak vhodně uvádí Průcha (2017) člověk je tím více orientovaný na učitelství, čím dříve se rozhodl pro pedagogickou fakultu.

Problematikou motivace volby učitelské profese se ve svých výzkumech zabýval i Gavora, který prostřednictvím kvalitativního výzkumu došel k závěru, že rozhodnutí stát se učitelem se vytváří postupně v několika etapách. Těmito etapami jsou „prvotní inspirace učitelstvím, vytvoření prekonceptu role učitele, identifikace s rolí učitele, prvotní vize, zpřesňování pod vlivem dalších zkušeností a rozhodnutí stát se učitelem“ (Gavora, 2002, s. 254). Z toho můžeme vyvodit, že rozhodnutí stát se učitelem mateřské školy není jednorázové rozhodnutí, ale vede k němu dlouhá cesta. Tuto cestu zkoumali ve svém výzkumu autoři Wiegerová & Gavora (2014), jejichž cílem bylo zjistit, co vedlo studentky učitelství k rozhodnutí stát se učitelkou mateřské školy. Z výzkumu zjistili, že na rozhodnutí působí jak externí, tak interní vlivy. U externích vlivů bylo silným ukazatelem

prostředí rodiny, u interních vlivů působily dva podstatné osobnostní faktory – feminita a emocionalita.

Druhá etapa představuje **profesní start** studenta učitelství pro mateřské školy, tedy vstup do povolání. Student přichází do styku s každodenní pedagogickou realitou, ve které by měl využívat studiem získané pedagogické dovednosti a vědomosti. To by mu mělo pomoci úspěšně zvládnout tuto etapu (Šmelová, 2006). Obecně můžeme říci, že profesní start je vstup mladého člověka do výkonu povolání. Je to důležitá etapa nejen pro profesní dráhu jedince, ale i pro jeho životní dráhu. Alan rozepsal tři druhy konfliktů, se kterými se studenti setkávají v prvních letech práce, a které jsou charakteristické pro tuto etapu. Jsou jimi rozpor mezi zkušeností a znalostmi; rozpor mezi zájmy organizace a osobními aspiracemi; rozpor mezi aktuálním postavením a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá (Průcha, 2017).

V české i zahraniční literatuře je etapa profesního startu označována totožným termínem začínající učitel. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 377) je definován jako „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“ Začínající učitel je učitelem, který nastoupil na pozici učitele do nového zaměstnání. Tato etapa je hodně náročná, jelikož se student najednou nachází na opačné straně a to v pozici učitele. Můžeme si pod tímto termínem představit mladého učitele, který ukončil své odborné vzdělání, ale může jím být i učitel ve středním věku a to pokud se v průběhu života rozhodne pro jinou kariérní cestu (Wiegerová, 2018). Kolář (2012) však definuje začínajícího učitele pouze jako člověka, který ukončil pregraduální přípravu v učitelském směru a nastoupil do zaměstnání. Samostatně vykonává činnosti spojené s rolí učitele mateřské školy a na základě svých znalostí si postupně vytváří své vlastní pedagogické znalosti, dovednosti, postoje apod.

Ve společnosti se od začínajícího učitele očekává, že přinese nové nápady ve srovnání se zkušenějšími učiteli, že bude nabitý teoretickými vědomostmi v oblasti učitelských trendů, inovačními přístupy, ale na druhou stranu se předpokládá, že nemá praktické zkušenosti na vykonávání učitelské práce. Je obtížné stanovit, do jaké míry se začínající učitel škole přizpůsobí a na kolik bude zasahovat do školního dění, aby ho přeměnil ke své spokojenosti (Lampertová, 2011). Dyrťová & Krhutová (2009) uvádí, že by měl být začínající učitel adekvátně připraven k odpovědnosti za organizaci a plánování dění ve třídě; měl by využívat vhodné strategie vedení dětí v procesu učení; měl by být schopen

efektivní komunikace, a to i s partnery školy – odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat; umět vytvořit pozitivní klima třídy; profesionálně se rozvíjet a měl by být schopen sebehodnocení, a to i prostřednictvím druhých. Zde vidíme od autorek jen krátký výčet povinností, které musí začínající učitel ihned po nástupu do zaměstnání plnit. Je zde patrné, že první roky jsou náročné, než se učitel zadaptuje nejen v novém prostředí, ale i ve své práci. Právě v této adaptaci mu může hodně pomoci uvádějí učitel.

3.2 Pozice fakultního učitele v přípravě budoucího učitele

V literatuře jsou uvádějí učitelé ti, kteří ve školách řídí, organizují, (spolu)vyhodnocují a zabezpečují praktickou složku přípravy studentů. Tito učitelé jsou označováni termíny cviční učitelé, učitelé praxe, kooperující učitelé i termínem mentoři. V podmínkách některých škol se nazývají i termínem fakultní učitelé. Podle Majerčíkové (2018) tak můžeme usuzovat i o učitelích praxí v mateřských školách. V rámci pedagogických praxí mají cviční učitelé v učitelském vzdělávání nezastupitelné místo. Student by měl mít možnost se během pedagogické praxe seznámit se všemi profesními činnostmi, které tato profese obsahuje. Děje se to právě zejména prostřednictvím cvičného učitele příslušné mateřské školy. Ten by měl studentovi dovolit, aby se stal spoluaktérem nebo aktérem výkonu veškerých učitelských profesních činností, což znamená, že díky tomu bude mít student přehled o všech jeho aktivitách ve škole – od plánování a realizování výuky přes tvorbu učebních materiálů, komunikaci s rodiči, kolegy či vedení pedagogické dokumentace. Při efektivní spolupráci by měl na základě takového přístupu cvičný učitel velký vliv na rozvoj profesních kompetencí studenta – budoucího učitele, ale i na celkové posilování vztahu ke zvolenému povolání. Má potenciál k tomu, být pro studenta ve své práci vzorem, ale má i šanci ovlivnit jeho další studium a motivaci na jeho cestě „stát se učitelem“. Cvičný učitel musí také volit operativně přiměřené prostředky, které jsou závislé jak na vnějších, tak i vnitřních faktorech, kdy se očekává, že bude uplatňovat formy podněcování a doporučování. Cvičný učitel by měl být tedy jakýmsi vzorovým učitelem, tedy ještě o kousek lepším, kompetentnějším a profesionálnějším než ostatní (Klapal, 2004).

Jak bylo výše zmíněno v odborné literatuře, která se váže ke vzdělávání budoucích učitelů, tedy ke sjednocení jeho teoretických poznatků s praktickými zkušenostmi, se podílí celá řada činitelů, zvláště pak učitelé vysokých škol a tzv. fakultní učitelé. Ti by spolu měli spolupracovat a mělo by být jejich cílem vybavit budoucího učitele potřebnými

kompetencemi, které mu umožní zvládnout jeho pedagogickou činnost. Dle směrnice děkanky SD 07/2017, jsou fakultními učiteli nazýváni učitelé fakultní školy, kteří se podílejí na vedení studentů v rámci odborné pedagogické praxe. Fakultní učitel je tedy termín, který vzniká na vysoké škole a váže se k fakultním mateřským školám, se kterými univerzita pracuje a to s cílem zabezpečit kvalitní spolupráci s praxí v učitelských oborech.

Fakultní učitel je ten, který pomáhá studentům spojit znalosti, které získají v rámci jejich studia s reálným prostředím v mateřské škole, kde probíhá jejich pedagogická praxe. Jak uvádí Hoxha (2016) je to osoba, která vede nezkušené učitele, pomáhá budoucím učitelům získat prvotní pedagogické schopnosti, slouží jako důvěryhodný poradce a emocionální a kolegiální zastánce budoucích učitelů. Jeho role je v pedagogické praxi pro budoucí učitele klíčová. Jak již bylo výše zmíněno, fakultní učitel tedy působí ve fakultní škole. Tento pojem můžeme vnímat v několika rovinách, jak uvádí Wiegerová (2015):

- mateřskou školu, která spolupracuje s fakultou na koncepci praxí a na hodnocení studenta během jeho studia na univerzitě;
- předškolní zařízení, které přijalo filosofii oboru, díky kterému vzájemné setkávání vyučujících na fakultě a učitelů mateřských škol neprovází jen formální vztah;
- mateřskou školu, ve které působí fakultní učitelé, kteří jsou spolupracovníky fakulty, mají s fakultou vytvořený i právní vztah;
- zařízení, které je držitelem certifikátu „Fakultní mateřská škola FHS“.

Pojem fakultní učitel bylo významné objasnit z toho důvodu, že studenti, jejichž data jsem v praktické části zkoumala, prováděly svou souvislou pedagogickou praxi právě ve fakultních mateřských školách. Fakultní učitel tam tedy měl významnou roli, jelikož s nimi spolupracoval, dával jim zpětnou vazbu a měl vliv na jejich celkové působení v mateřské škole. Studenti v reflektivních denících často popisovali spolupráci s fakultním učitelem, která je rozebrána v jedné z kategorií v empirické části.

V mateřské škole se zatím o mentoringu příliš nemluví. Díky tomu, že je struktura času mateřských škol odlišná od jiných škol i aplikace všech forem kolegiální podpory, bude mít zde svá specifika. Pokud se podíváme na fakultního učitele – mentora, je podstatné, aby si na začátku každé spolupráce se studentem vyjasnil představy o spolupráci, časových vytížení, výsledcích i např. o materiálních či technických podmínkách práce. Mentor by měl umět naslouchat potřebám studenta, měl by mít jisté vyjednávací schopnosti i mu pomáhat formulovat cíle. Bude i na rozdíl od jiných mentorů více vázán profilem studenta,

standards i zakázkou organizace, pro kterou pracuje. Roste tím však riziko, že se stane méně citlivých a hůře naslouchajícím vůči potřebám studenta. Mentori si totiž mohou myslet, že znají, co student, který se teprve učí být učitelem, potřebuje. Je proto důležité nezapomínat na to, pro koho mentor pracuje, tedy k jakým cílům směřuje. Pokud se však v mateřské škole podaří mentorovi navázat se studentem dobrý vztah a vytvořit vhodné prostředí, ve kterém student bez obav může formulovat své očekávání, vzdělávací potřeby a stejně tak i vyjadřovat své nejistoty, můžeme předpokládat vyšší efektivitu a snazší přijetí podpory (Syslová, Horká & Lazarová, 2014).

Pokud se však jedná o přechod ze studia učitelství do zaměstnání, je tomu trochu jinak. Toto období bývá často označováno jako jedno z nejtěžších. Na rozdíl od jiných povolání se od začínajících učitelů ihned po nástupu do zaměstnání očekává profesionální výkon. Mnozí začínající učitelé totiž přebírají stejné povinnosti jako jejich zkušení kolegové, což u některých může vyvolat šok z reality. Ten je většinou způsoben střetem představ získaných během přípravy s lišící se realitou. U učitele se mohou objevit pocity pochybování o správné volbě svého povolání (Švaříček & Šed'ová, 2014).

Jak jsem již v úvodu naznačila, v profesních začátcích může začínajícímu učiteli pomoci mentor neboli uvádějící učitel. Pojem mentor se používá především v evropském kontextu. Dle Syslové & Škarkové (2015) se jedná nejčastěji o zkušeného učitele s dlouholetou pedagogickou praxí, který zná velmi dobře školu, kde pracuje a obvykle jde o oblíbeného kolegu

a uznávanou autoritu v kolektivu. Mentorská podpora nemusí spočívat jen v „zapracování“ nového kolegy, ale může být například k dispozici kolegům i v průběhu celé kariéry.

Kearney (2014) upozornil na to, že jeden z nejdůležitějších prostředků, který usnadňuje přechod studenta je obohacování zkušenými učiteli. Z toho vyplývá, že pro začínajícího učitele je podstatné vedení od zkušenějších kolegů. Píšová & Duschinská (2011, s. 46) definují mentoring jako „intencionální, dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“ Cílem mentoringu je udržení a zlepšení výkonnosti začínajících učitelů, což napomáhat zabránit ztrátě nákladů do lidského kapitálu učitele. Mnohé studie také ukazují, že učitelé, kteří si prošli mentoringem vykazují vyšší odhodlání a spokojenost v zaměstnání (Ingersoll & Strong, 2011).

V současné době je uvádění začínajících učitelů zkušenějšími kolegy dobrovolnou činností, která je zcela v rukou ředitelů škol. Tento způsob podpory tedy není v mateřských školách příliš rozšířen, ale s náznakem jeho podstaty se můžeme setkat v podobě vzájemných hospitací učitelů. Ředitelé by si však měli uvědomovat důležitost svého vlivu na začínající učitele. Podstatné je tyto učitele povzbuzovat, sdělit jim očekávání o jejich výkonu a tím jim zpříjemnit hladší přechod ze školy do zaměstnání. Podpora ředitelem i kolegy totiž může pomoci k úspěšnému rozvoji učitele (Eldar et al., 2003). Poté již záleží jen na vlastní aktivitě začínajícího učitele, na jeho ochotě přemýšlet o své práci, učit se od svých kolegů a v případě potřeby se zkušenějších kolegů nebát na cokoli zeptat. Začínající učitel však musí svou kvalifikaci neustále prohlubovat, jelikož si v praxi nevystačí pouze s tím, co se naučil (Prášilová, 2006).

Často dochází ke střetu představ s realitou a množstvím povinností, se kterými se začínající učitel musí vyrovnat. Přidělený mentor proto může být pro takového učitele v mnoha věcech podporou. Výhodu můžeme vnímat v tom, že se učitel rychleji zadaptuje v organizaci mateřské školy, může si být dříve jistější ve své práci a snáze může dosahovat dobrých profesních výsledků. Díky tomu se může předcházet i ztrátě nechuti do učitelské profese v důsledku velkého počtu povinností a úkolů. V neposlední řadě díky této podpoře zpříjemníme začínajícímu učiteli vstup do učitelské profese, zajistíme klidné a příjemné pracovní prostředí a tím může vzniknout prostor pro budování loajality ve vztahu k mateřské škole.

3.3 Koncepce pedagogické praxe ve studijních programech učitelství pro mateřské školy na vybraných univerzitách

Pedagogická praxe je časové období, během kterého se student dostává do prostředí mateřské školy a má příležitost k tomu zprvu jako pozorovat, později již jako účastník poznat toto prostředí. Má šanci k učení druhých, k jejich pozorování a poznávání. Altan & Sağlamel (2015) uvádějí, že je pro mnohé studenty setkání se s prostředím školy zcela nové. Pokud se však tato návštěva opakuje nebo je doba pobytu delší jako například u souvislé praxe, student se již seznamuje s mateřskou školou jako celkem. Vzájemně tato spolupráce posílí vztahy a student se již bude cítit více vtažený do dění. Posouvá se tedy z běžných forem spolupráce směrem k zainteresované osobě, což zvyšuje efektivitu přípravy studenta na roli budoucího učitele. Dle Kosové & Tomengové (2015) je pedagogická praxe příprava studentů na každodenní život mateřské školy prostřednictvím

praktického tréninku, což znamená vyzkoušení si vyučování, různých metod, strategií, technik vyučování, práce s dětmi, řízení třídy a dalších aktivit souvisejících s učitelskou profesí.

Pedagogická praxe je nepostradatelnou součástí profesní přípravy budoucích učitelů. Koncepce pedagogické praxe, včetně jejího časového rozsahu je však na jednotlivých fakultách v České republice odlišná.

Univerzita Tomáše Bati rozlišuje čtyři druhy odborných pedagogických praxí, kterými jsou dílčí praxe, průběžná praxe, výcviková praxe a souvislá praxe. **Dílčí praxe** probíhá v prvním ročníku studia a jde o praxi, která zahrnuje různé úlohy orientované na praktickou pedagogickou činnost. **Průběžná praxe** probíhá ve druhém ročníku studia a jedná se o specifickou praxi, ve které mají studenti možnost si vyzkoušet činnosti v rámci jednotlivých didakticky vedených předmětů. **Výcviková praxe** probíhá například v rámci povinného kurzu Letní školy v přírodě, zapojením se do přípravy zájmových kroužků pro fakultní mateřskou školu, přípravou divadýlek, výchovných koncertů, přírodovědných projektů nebo v rámci Junior univerzity, jehož program tvoří právě studenti. Poslední formou je **souvislá praxe**, která probíhá ve fakultních mateřských školách a trvá čtyři týdny. Součástí této praxe je příprava portfolia, které je předkládané u státní závěrečné zkoušky (Wiegerová, 2015).

Pokud se podíváme na ostatní univerzity v České republice s programem učitelství pro mateřské školy, zjistíme, že se praxe v délce i druhu zaměření opravdu liší. U většiny fakult mají povinné odborné praxe gradující charakter. To znamená, že stejně jako Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně má většina z nich v prvním ročníku hospitační či asistentské praxe, ve druhém ročníku praxi průběžnou a ve třetím již souvislou. Zajímavým zjištěním bylo porovnání délky souvislých praxí na všech univerzitách a to z toho důvodu, že jsme zkoumaly reflektivní deníky právě ze souvislé praxe. Jediná shoda délky souvislé praxe s Univerzitou Tomáše Bati, měla Technická univerzita v Liberci. Nejkratší délku souvislé praxe má Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a to pouze 1 týden, který je doplněn o průběžnou pedagogickou praxi jeden den v týdnu. Univerzita Karlova v Praze má délku souvislé praxe 2 týdny a Ostravská univerzita i Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem mají délku souvislé praxe 3 týdny. Nejdelší souvislou praxi má Univerzita Palackého v Olomouci a to v délce 6 týdnů.

V porovnání s Univerzitou Tomáše Bati bylo také zjištěno, že se univerzity liší v některých případech i druhem odborné praxe. Například Univerzita Hradec Králové má ve druhém ročníku týdenní projektovou praxi, která spočívá v tom, že studenti realizují vlastní projekt, díky kterému získávají zkušenosti s projektováním. Ve třetím ročníku mají průběžnou praxi, která musí probíhat v mateřské škole, kde je integrované dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Univerzita Karlova má například ve třetím ročníku k souvislé praxi ještě praxi průběžnou, která musí probíhat v alternativních mateřských školách. Technická univerzita v Liberci má poté praxi zaměřenou i na účast zápisu do první třídy a poté desetidenní praxi v první třídě základní školy. Cílem této praxe by mělo být seznámení s charakterem práce v primárním vzdělávání.

Pokud se člověk rozhodne stát učitelem mateřské školy a absolvuje příslušné vzdělání, aby získal potřebnou kvalifikaci, je vhodné upozornit na to, že jeho kvalita je dána nejen jeho znalostmi, vědomostmi a dovednostmi, ale právě i pedagogickou praxí, kterou během studia absolvuje, a která má na něj rovněž velký vliv. V rámci pedagogické praxe ho bezesporu ovlivňuje i jeho cvičný či fakultní učitel, který v mateřské škole působí. Je však podstatné, aby takto získaný základ ze svého studia budoucí učitel neustále rozvíjel a zdokonaloval.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Úvod praktické části diplomové práce se zaměřuje na zvolenou metodologii. Vzhledem k tématu byl zvolen kvalitativní design výzkumu.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem studenti reflektují svou práci v mateřské škole v době souvislé pedagogické praxe. Na základě hlavního cíle výzkumného cíle byly stanoveny dílčí výzkumné cíle.

Dílčí cíle výzkumu:

- popsat, jak probíhá edukační činnost studentů v rámci souvislé pedagogické praxe;
- zjistit spolupráci studenta s fakultním učitelem mateřské školy.

V souvislosti s cílem výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky. Za hlavní výzkumnou otázku byla zvolena: Jakým způsobem studenti reflektují svou práci v mateřské škole v době souvislé pedagogické praxe?

Dílčí výzkumné otázky:

- VO2: Jak probíhá edukační činnost u studentů v rámci souvislé pedagogické praxe?
- VO3: Jak studenti spolupracují se svým fakultním učitelem?

4.2 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Studentské portfolio, které studenti bakalářského studia předkládají ke státní závěrečné zkoušce, tvoří záznamy ze souvislé pedagogické praxe. Jeho podstatnou a nevyhnutelnou součástí je i zpracování reflektivního deníku. Klenowski, Askew & Carnell (2006) uvádějí, že využití studentských portfolií pro podporu profesního rozvoje a učení studentů však vyžaduje, aby cviční či fakultní učitelé měli jistou znalost a porozumění klíčovými konceptům hodnocení a aby chápali význam v poskytování zpětné vazby se zaměřením na vzdělávání. Pro rozvoj budoucího učitele se za efektivní považuje, jak uvádí Majerčíková (2018) analyzovat a zpracovávat různé dokumenty, výstupy z dopolední výchovně – vzdělávací činnosti či zpětné vazby v kontaktu mezi všemi zúčastněnými.

Psaní reflektivního deníku se jeví především jako zajímavá metoda pro výzkumné účely. I z tohoto důvodu s ním pracuji ve výzkumné části, jelikož je zdrojem nejen vnějších, ale i vnitřních faktorů studentky. Deník se stává jakýmsi prostředkem sebepoznání, kdy

samotného studenta obohacuje již samotný zápis, jelikož se jedná o retrospektivní pohled na pedagogickou realitu. Poskytuje rovněž informace o podmínkách, ve kterých se souvislá pedagogická praxe odehrává, o událostech, které pedagogickou praxi ovlivňovaly, ale umožňuje i nahlédnout do prožívání a problému samotného studenta prostřednictvím zkušeností, zážitků a postřehů ze vzdělávacího procesu (Horká & Syslová, 2011; Majerčíková, 2014).

Výzkum se tedy zaměřuje na reflektivní deníky ze souvislé pedagogické praxe. Tento typ praxe, jak již bylo zmíněné v teoretické části, absolvují studenti v závěru svého studia. Pro obsahovou analýzu textu bylo využito 15 reflektivních deníků studentů končícího ročníku bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Fakultě humanitních studií ve Zlíně. Jednalo se o studenty jak prezenční, tak kombinované formy studia. U kombinované formy studia šlo o studenty, kteří nepůsobí v mateřské škole, ale pracují v jiném zaměstnání, tudíž i v tomto případě se jednalo o budoucí učitele. V rámci jednoho deníku byla zaznamenávána práce ze vzdělávacího procesu během 4 týdnů tedy 20 dnů souvislé pedagogické praxe. Výběr výzkumného souboru byl dostupný a to z toho důvodu, že se jednalo o velmi citlivé data, které bylo možné zpracovat až po jejich souhlasu. Z důvodu ochrany soukromí nejsou uvedena jména, ale každý student je označený písmenem „S“ s přiděleným číslem.

4.3 Metoda sběru a zpracování dat

Pro hledání odpovědí na výzkumné otázky byl zvolen kvalitativní design výzkum. Metodou sběru dat byla v případě reflektivních deníků obsahová analýza textu. Gavora (2010) uvádí, že analýza dokumentů patří ke klasické metodě, která se používá při studii textů, které jsme nevytvořili.

Nejdříve byla data podrobena prvotnímu zpracování, jelikož některé deníky měly velký rozsah a bylo zapotřebí si vyznačit pouze klíčové části. Takto připravené deníky byly zpracovány technikou otevřeného kódování, kdy byly k jednotlivým zajímavým slovům, větám či úsekům přiřazeny tzv. kódy, které navazovaly tematicky k zadání diplomové práce. Podle Švaříčka & Šed'ové (2014) je text při otevřeném kódování rozbit na jednotky a těmto jednotkám jsou následně přidělené názvy. S takto nově pojmenovanými úseky textu výzkumník dále pracuje.

Abych co nejlépe porozuměla obsahu, bylo zapotřebí neustálé a opakované pročítání. Jakmile byly všechny deníky okódovány, byl vytvořen seznam kódů, který poté sloužil k vytvoření jednotlivých významových kategorií.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole jsou interpretována data, která byla získána prostřednictvím obsahové analýzy reflektivních deníků studentů bakalářského studia. Celkově byla rozdělena do čtyř významových kategorií. Následující výzkum je doplňován konkrétními citacemi studentů.

5.1 Mé didaktické tápání

Již při prvním zpracování dat bylo zřejmé, že budoucí učitelé vidí práci v mateřské škole nejvíce v realizované edukační činnosti. Do této kategorie byla zahrnutá tedy nejen jejich přímá dopolední výchovně – vzdělávací činnost s dětmi, ale i příprava na tuto činnost a její zhodnocení.

Příprava na dopolední výchovně – vzdělávací činnost

Prostřednictvím souvislé pedagogické praxe se studenti stávají součástí každodenního života mateřské školy. Jak uvádí Majerčíková & Rebendová (2016) v průběhu praxí si rozvíjí zejména své didaktické kompetence, v rámci práce s dětmi se orientují na rozvíjení svého učitelství, ale vnímají i další aktéry a složky edukačního prostředí. Praxe studenta nespočívá jen v realizování edukační činnosti, ale i v každodenní přípravě na vzdělávací proces, která je nezbytnou složkou práce učitele mateřské školy.

Příprava spočívá především v zapojení své kreativity a fantazie, ve vyhledávání nových informací, vyrábění pomůcek, hledání nových věcí a nápadů, v prohlížení odborné literatury a dokumentace mateřské školy apod. Je proto významné, aby se studenti zodpovědně na svou souvislou praxi připravili, avšak čas věnovaný přípravě je u každého individuální. Zejména u studentů se očekává, že nad samotnou přípravou tráví spoustu času, jelikož si musí naplánovat činnosti tak, aby splňovaly stanovené cíle, aby věděli, čeho chtějí u dětí dosáhnout a důkladně si musí promyslet i organizaci celého dne. Podrobně se i zamýšlí nad smyslem a provázaností činností a přizpůsobují jejich náročnost věku a schopnostem dětí. Přípravy jsou tedy pro budoucího učitele důležité a jsou pro něho jakousi oporou, jak při činnostech postupovat.

Při podrobném zkoumání reflektivních deníků z dat vyplynulo, že se první dny praxe studenti spíše se vším seznamovali, což se dá předpokládat, jelikož pro většinu z nich se jednalo o první zkušenost s tak dlouhým pobytem v mateřské škole. Seznámili se nejen se svým fakultním učitelem, ale především s dětmi, kdy zjišťovali, co děti v dané třídě zvládnou nebo naopak nezvládnou, s jejich zájmy, s pomůckami, které budou mít

k dispozici, ale i se samotným prostředím mateřské školy. Na začátku souvislé praxe dochází k situaci, kdy studenti vědí, „do čeho jdou“, jelikož už praxi v průběhu studia absolvovali, znají věkovou skupinou dětí, se kterou budou pracovat i názvy daných týdenních plánů mateřské školy a na základě toho si výchovně – vzdělávací činnosti pro děti připraví. Z ukázky je však patrné, že ne vždy se jim příprava v prvním týdnu praxe zdařila, což je zřejmé z následujícího úryvku.

„Hned první den jsem zjistila, že dvouletáci nezvládají klasické honičky a taky nevydrží dlouho sedět a povídat si v komunitním kruhu. Proto jsem si řekla, že své dosavadní nápady na činnosti a hry musím opustit a začít hledat jinde. Po praxi jsem šla do knihovny a začala jsem hledat knížky o dvouletých dětech. Taky na internetu jsem si dost četla.“ (S7)

Je zde patrné, že si student první den uvědomil, že si přípravu na výchovně – vzdělávací činnost nevytvořil pro dvouleté děti nejlépe, a proto se snažil svoji dosavadní přípravu po prvním dnu na další dny předělat. Inspirací pro přípravu činností mu byla knihovna, kde hledal podněty a informace o vzdělávání dětí v tomto věku. Další záznamy byly hodně totožné. Zdrojem inspirací, jak již bylo zmíněno výše, jsou nejrůznější knihy, odborná literatura a internet, kde čerpali snad všichni studenti.

Ne vždy je tedy každodenní příprava jednoduchá. Nejvíce se v reflektivních denících objevovala náročnost přípravy spojená s vytvořením činností odpovídající určitému věku a schopnostem dětí.

„U vytváření každého z výstupu jsem vždy několikrát zvažovala, zda je činnost pro děti tohoto věku opravdu vhodná a zvládnou ji.“ (S6)

V mnoha denících se též často vyskytovalo, že je pro participanty časově náročnější a pracnější tvorba příprav pro děti ve věku od dvou do čtyř let než pro děti před nástupem na povinnou školní docházku. Je to dáno tím, že je potřeba si spoustu věcí nachystat, poněvadž děti množství úkonů v nižším věku nezvládají. Příprava jim obvykle zabrala více času i tehdy, pokud se rozhodli, že si vyzkoušejí jinou organizační formu vyučování než frontální.

U jednoho studenta vyplynulo dokonce i zklamání z každodenních příprav na činnosti, které se snaží na každý den poctivě vytvářet, ale stejně mu připadá, že je jejich tvorba zbytečná.

„...každý den si připravuji motivační říkanky, pohybové hry, povídání a chci, aby se děti cítily příjemně a bavilo je to. Ale připadá mi, že jsou zvyklé nic nedělat, nezapojovat se do her. Mrzí mě to, protože všechny přípravy mi zaberou dost času a nakonec se to nevyplatí.“ (S5)

Je významné, aby budoucí učitelé své přípravy nepodceňovali a neztráceli naději, pokud se jim nepodaří připravit je tak, jak si představovali. Jak ze zpracovaných dat ovšem vyplynulo, participanty příprava programu pro děti baví a naplňuje, jelikož rádi tvoří, jsou kreativní a vymýšlením činností se realizují.

Dopolední výchovně – vzdělávací činnost

Výchovně – vzdělávací činnost je procesem, ve kterém se setkává učitel spolu s dítětem u společné činnosti. Jedná se o proměnlivý, tvůrčí a nestabilní proces, ve kterém se objevuje řada neznámých a mnoho rizikových faktorů (Opravilová, 2016; Vašutová, 2008).

Co se týče dopoledních výchovně – vzdělávacích činností, participanti si je organizovali na souvislé pedagogické praxi sami nebo s dopomocí kolegy. Za tuto samostatnost byli rádi, jelikož si mohli veškerou práci uzpůsobovat a organizovat podle sebe bez zasahování učitele. Skoro u všech se v denících ukazoval nástin denních činností. Ten zpravidla probíhal tak, že po příchodu do mateřské školy si v ranních hodinách před výchovně – vzdělávací činností studenti připravovali individuální výtvarná, matematická či grafomotorická cvičení.

„My třeba ráno často děláme výtvarné činnosti a to tím způsobem, že část dětí si hraje a vždycky si je postupně voláme a máme prostor se jim více věnovat.“ (S1)

Z ukázky se dá usoudit, že tuto strategii volí z toho důvodu, aby se mohli věnovat dětem více individuálně. Tento čas, kdy ráno přicházejí děti do mateřské školy, využívají též k tomu, aby dokončili rozdělané činnosti z předchozích dní, které nestihli s dětmi dodělat.

Obdobně to uvedl i participant (S2): *„Ráno probíhaly klasicky jak spontánní hry dětí, tak připravené aktivity nás praktikantek, kdy se obkreslovaly a vystříhaly ruce (které jsem použila v řízené činnosti a které chceme ještě použít k výtvarné činnosti), mohli skládat pexeso s motivem listí, nebo přiřazovat listy stejné barvy a tvaru na podklad se stejným tvarem a barvou.“*

Z úryvku můžeme vidět, že student zvolil výtvarnou aktivitu ráno i z toho důvodu, aby výrobek dětí následně mohl použít v řízené a výtvarné činnosti. V denících se výtvarné

a matematické činnosti objevovaly pouze v této formě, nikoliv, že by je zařadili do dopolední organizované řízené činnosti. U některých studentů se ukázalo, že si v rámci výtvarné činnosti vyzkoušeli i nové netradiční techniky, mezi které uvedli např. Land art, tvoření s holicí pěnou či malování pomocí řepy a mrkve. Deníky se prolínalo, že velmi často v ranních hodinách rozvíjeli i předmatematické činnosti. Opětovně se opakovaly aktivity s vršky od PET lahví, nejrůznější formy a podoby pexesa a přiřazování věcí dle určitého druhu. Zmiňovali rovněž přípravu grafomotorických cvičení a to prostřednictvím kreslení v mouce, či provlékání různých pomůcek bavlnkami. Pouze u dvou z patnácti zkoumaných studentů bylo zaznamenáno procvičení prostřednictvím grafomotorických listů, což hodnotím pozitivně.

Dopolední organizovanou výchovně – vzdělávací činnost většina prováděla prostřednictvím frontální organizační formy vyučování. Organizační forma vyučování je jisté uspořádání výuky, jehož základem je v podmínkách mateřské školy řízená činnost. Pro řízenou činnost je typické, že učitel se skupinou dětí pracuje soustavně a plánovitě v určeném čase. Je též založená na osobním kontaktu učitele se skupinou dětí, při kterém dochází jak k přímému, tak i k nepřímému vzájemnému ovlivňování. Dalo by se říci, že je řízená činnost v rámci organizačních forem u studentů na prvním místě. Prováděli ji prostřednictvím pohybových a hudebních činností. U pohybových činností si dávali pozor na to, aby obsahovala veškeré části a to jak úvodní, tak i rušnou, průpravnou, hlavní i závěrečnou, kde obvykle volily formu relaxace, která vedla ke zklidnění dětí po činnostech.

„...realizovala jsem s dětmi výstup zaměřený na pohybovou výchovu. Nejdříve jsme se s dětmi rozcvičily, to zvládaly bez problémů. Poté jsem vyprávěla příběh prostřednictvím říkanky, který jsem vymyslela a přizpůsobila vzhledem ke konkrétním cvikům a daným pohybům. Snažila jsem se jej tedy vyprávět a prokládat konkrétními pohyby, aby byla rušná část pro děti zajímavější a poutavá.“ (S6)

Z úryvku vyplývá, že se student snažil u pohybových činností dodržovat zásady jeho správného provedení, což bylo uvedeno i u ostatních, kteří pohybové činnosti rozvíjeli. Jako nejčastější aktivity prováděné v rámci této oblasti zmiňovali např. přípravu „opičí dráhy“, která je dle nich v mateřských školách oblíbená a poté nejrůznější pohybové hry a aktivity, které byly zaměřené na rozvoj pohybových dovedností dětí. U třech studentů byla zmínka i o tom, že využili při pohybových činnostech pro svou hru pomůcku „padák“. Touto pomůckou se jeden z nich inspiroval dokonce z předmětu psychomotoriky.

Druhou oblastí, která byla mnohokrát zmíněná, byla oblast zaměřená na rozvoj hudebních činností. Podle záznamů se nejvíce zaměřovali na nácvik a naučení nové písně, procvičení rytmu prostřednictvím Orffových nástrojů či na sladění písně s pohybem. Většina studentů uváděla, že pro ně bylo poprvé, kdy si vyzkoušeli doprovázet píseň sami na klavír či kytaru, což pro ně byl velký stres. Objevovale se, že se v této oblasti musejí více zaměřit na metodiku hudební výchovy, jelikož v ní mají nedostatky. U hudebních činností si studenti vyzkoušeli kromě zmíněného něco nového, alternativního jako tomu bylo u výtvarných činností. Snad až na jeden záznam, týkající se výroby vlastních hudebních nástrojů, z toho co děti našly v lese. Na tyto vyrobené nástroje si poté zahrály.

Jisté „omezení“ v řízených činnostech vidím v jejich jednotvárnosti, které nedávají příliš velký prostor pro vlastní aktivitu dítěte ani pro individuální zaměření se studenta na jeho zájmy, potřeby, možnosti a proto si myslím, že by se neměla stát jedinou používanou organizační formou. Pro budoucího učitele je důležité, aby si v rámci souvislé pedagogické praxe vyzkoušel různé organizační formy a metody výuky, aby zjistil, jak děti reagují a pracují v odlišných situacích. Toto uvědomění se vyskytlo však pouze v jednom úryvku.

„...řekla jsem si, že na praxi zkusím, co nejvíce ze všech výchov, ať pak mám zkušenosti do práce ve které doufám, zanedlouho budu.“ (S7)

Pozitivní zjištění bylo v tom, že se v některých denících objevila i jiná organizační forma než řízená činnost. U tří participantů bylo zmíněno, že si v rámci dopolední výchovně – vzdělávací činnosti vyzkoušeli s dětmi práci ve vzdělávacích centrech. U jednoho z nich se však dle mého názoru nejednalo o klasická vzdělávací centra, jelikož v jednom centru děti pouze ochutnávaly ovoce a druhé bylo zaměřené na výtvarnou činnost, ve kterém děti rozfoukávaly barevné bacily. Druhý student uvedl následující úryvek.

„...dnes jsem dělala vzdělávací centra... součástí kterého byla skládačka částí obličeje jako pusa, nos, oči a podobně. v jednom z center jsem měla pro děti lupy, jimiž zkoumaly svůj otisk prstu.“ (S6)

Dále uvedl, že práci s lupou si děti v mateřské škole zkusily poprvé. Z ukázky však nešlo vyčíst, zda se i zde jednalo opravdu o vzdělávací centra, jelikož bylo jen zmíněno, jaké činnosti měl do jednotlivých center vymyšlené. Nebylo již podrobněji popsáno, např. kolik bylo dohromady center či jak tuto organizační formu sám zvládl. Třetí participant si je zkusil po dobu praxe hned několikrát a to z toho důvodu, že při prvním vyzkoušení zjistil, že děti vzdělávací centra nikdy nedělaly. Poté je zkoušel i proto, aby zjistil, jak se v rámci

této organizační formy posunul od svého začátku, kdy se mu na poprvé nevyvedlo vše tak, jak si představoval.

„Dnes jsem vyzkoušela podruhé na své praxi vzdělávací centra. Musím říct, že dopadly mnohem lépe než minulý týden... Nejprve všichni společně projdeme všechny centra a také, že si mohou projít všechny centra,, takže když jim řekneme, ať jdou kam chtějí,, už se nenahrnou jen k jednomu stolečku, ale každý jde k něčemu. Je to možná i proto, že jsem zvolila opravdu jednoduché činnosti. Už si asi děti zvykly na tuto organizační formu, jelikož do té doby byly zvyklé jen na řízenou činnost.“ (S7)

I když se mu možná vzdělávací centra napoprvé nevyvedla dle jeho představ, nevzdával to a zkoušel to dál, což je velmi dobře. Z uvedené ukázky i vyplývá, že učitelé v mateřské škole s dětmi nepracují jiným způsobem než prostřednictvím řízených činností, což je pro mě překvapením. Kromě vzdělávacích center se dále vyskytovaly prvky badatelského vyučování. Tuto oblast rozvíjeli mimo jiné i při pobytu venku, kdy s dětmi např. zkoumali zmrzlý led a sníh. Objevila se však i zajímavá ukázka týkající se výroby „měřidla“ na déšť.

„...od rána přšelo tak si paní učitelka pro děti připravila výrobu měřidla na déšť děti tato činnost zaujala natolik, že stály u okna a pozorovaly kolik vody přibývá do sklenice. Spolupracovaly mezi sebou a domlouvaly se jak to budou zaznamenávat na tabuli... společně si vytvořily nástěnku pro určování počasí a obrázky slunce, mrak, bouřka, vítr, sníh, déšť. Nikdo se nehádal, nekřičel a společně se dokázaly domluvit.“ (S13)

U tohoto příkladu bych se chtěla pozastavit. Je velká škoda, že si tuto činnost nepřipravil samotný student. Zároveň můžeme vidět, že ještě nejspíše nemá takové zkušenosti, které by mohl pohotově využít na zkoumání počasí. Je pro něj ovšem výhodou, že se mohl od svého učitele inspirovat. Tentýž student však na další den zorganizoval vycházku do lesa. Cílem této vycházky bylo v lese plnit různé úkoly, které si pro děti připravil, a na závěr společně v lese zkoumali mraveniště. Takový příklad byl v denících objeven pouze jednou, což je velká škoda, že své okolí nevyužili k učení dětí. Ve dvou případech byla uvedena v rámci badatelského vyučování zkouška pokusu a experimentu. Jednalo se o pokus s luštěninami a experimentování s barvami. Ze záznamů však nešlo vyčíst, zda se opravdu jednalo o pokus či experiment, jelikož bylo pouze zmíněno, že tuto činnost realizovali, ale více k tomu rozepsané nebylo.

Dále se u dvou participantů ukázala zkouška dramatizace s dětmi. V této oblasti se první z nich zmiňoval o hraní divadla s loutkami pro děti. Děti si poté loutky půjčily

a vyzkoušely si samy zdramatizovat pohádku. Tato aktivita však neprobíhala během řízené činnosti, ale po odpočinku dětí. Druhý student tentokrát již v rámci výstupu pracoval s pohádkou, kterou dětem převyprávěl, následně s dětmi některé pasáže pohádky pohybově ztvárnil a poté si ji společně zdramatizovali.

Milým překvapením pro mě bylo objevení práce s komiksem. Student si vytvořil svůj vlastní komiks, avšak díky tomu, že s ním v mateřské škole nepracují, průběh nebyl plynulý. Děti však i v rámci prvotní práce s komiksem reagovaly velmi dobře.

„Dnes jsem poprvé vyzkoušela s dětmi práci s komiksem. Ten jsem vlastnoručně vyrobila. Zřejmě jsem při postupu nepostupovala zcela správně. Ač znám postup teoreticky, teorie se od praxe často liší. Ale pokud neprobíhalo vše podle mých představ, můžou za to chyby v postupu nebo možná komiks nebyl dobře vytvořen. V mém případě však děti reagovaly dobře.“ (S12)

Jako nejvíce nečekaná byla pro mě příprava exkurze do zubní ordinace, kterou si participant domluvil v rámci tématu s paní zubařkou. Prvky exkurze byly dodrženy, jelikož se exkurze konala v mimoškolním prostředí, kdy s dětmi navštívil zajímavé a významné místo, které mělo poznávací cíl. Už však nemůžu posoudit, zda si exkurzi pořádně promyslel a naplánoval tak, aby naplnil vzdělávací cíl a ujasnil si, co má dítěti přinést a v čem ho má obohatit. Z deníku se dá však usoudit, že splnil všechny tři fáze exkurze, tedy její plánování, samotnou realizaci, ale i její zhodnocení a využití poznatků v další vzdělávací činnosti, které proběhlo v rámci kresby zážitky z návštěvy zubaře.

Co se však v reflektivních denících vůbec neobjevilo, byl například rozvoj literární a jazykové gramotnosti, synonym, homonym, slov nadřazených či podřazených. Také nebylo nalezeno procvičení zrakového vnímání a sluchového rozlišování jako např. rozlišení první hlásky, slabiky ve slovech, ale ani procvičení pojmů v prostoru a času a spoustu dalšího. Studenti měli možnost vyzkoušet si po dobu své souvislé pedagogické praxe co nejvíce organizační forem, ale této možnosti mnoho z nich nevyužilo. Je to možná dáno tím, že v denících neuváděli výchovně – vzdělávací činnosti, které s dětmi dělali každý den, tudíž se mohlo stát, že některé z těchto vyjmenovaných činností dělali, ale pouze je v deníku neuvedli. Jak bylo zmíněno v teoretické části, dle Altana & Saglamele (2015) se studenti ve třetím ročníku bakalářského studia většinou poprvé setkávají s takovou délkou souvislé pedagogické praxe, kdy je pro ně vše nové a obvykle poprvé samostatně pracují

s dětmi. Možná i to je jeden z důvodů, proč nejčastěji volili frontální organizační formu vyučování a to z hlediska menší náročnosti její přípravy.

Zhodnocení dopolední výchovně – vzdělávací činnosti

U zhodnocení svého výstupu se participant vyjadřovali zejména k tomu, co se jim podařilo nebo nepodařilo, co by do příště zlepšili či udělali jinak. Tak, jak bylo vzpomínáno v teoretické části, pro edukační úspěch budoucího učitele je významné nejen poznání o sobě samém, ale zejména zpětné nahlížení na vlastní způsob práce. V reflektivních denících se jen zřídka kdy objevovala pozitiva spojené s jejich edukační činností, spíše se studenti vyjadřovali k nedostatkům a ke zklamání ze svého výstupu. Pozitivní zhodnocení je však uvedeno v následujících úryvcích.

„V rámci výstupu mám ze sebe dnes za sebe radost. I když vím, že tam chyby a nedostatky byly, tak i přesto jsem na sebe pyšná.“ (S10)

„Dnes se mi mnohem víc povedla řízená činnost.“ (S12)

V rámci ukázek můžeme vidět příklady, kdy byli studenti ze svého výstupu opravdu spokojeni a měli pocit, že svou práci zvládli. Ve svých záznamech se vyjadřovali též k motivaci dětí. Tu volili zpravidla formou nějakého maňaska či loutky, který děti zaujmul. Bylo pro ně i zásadní, aby z nich při výstupu opadnul stres, odhodili své zábrany a namotivovali děti např. v převleku. Na základě motivace se následně odvíjela celá edukační činnost, jelikož děti díky tomu naslouchaly a udržely pozornost v následujících aktivitách.

Opakem bylo zhodnocení výchovně – vzdělávací činnosti, kde se studenti vyjadřovali k nedostatkům, které při výstupu nastaly a uváděli i jisté zklamání sebe sama. Záznamy v denících byly velmi obdobné.

„Činnosti jsem se pokoušela pro děti udělat zajímavé a poutavé, i přesto výstup v závěru dopadl tak, že jsem podobně jako předešlý den byla relativně zklamaná.“ (S6)

„Pořád ale nevím, jak dětem připravit řízenou činnost, aby činnosti byly vyrovnané.“ (S5)

Z ukázek vyplývá, že studenti zpětně nahlíželi na svůj vlastní způsob práce, jelikož si uvědomovali nedostatky, které při jejich výstupu nastaly. Pouze jeden participant uvedl, že stěží naplnil své cíle a po dokončení řízené činnosti byl zoufalý. Obvykle se záznamy tohoto typu vyskytovaly spíše v první polovině souvislé pedagogické praxe, kde si studenti

ještě nebyli svou prací příliš jistí. Zpravidla ve druhé polovině už zmiňovali pouze to, co by ve své činnosti zlepšili.

Zajímavý úryvek uvedl ve svém reflektivním deníku participant (S9), který se zamýšlel nad časovým rozležením svého výstupu a nad tím, kolik aktivit do něj má zahrnout. Jako u jediného bylo v záznamu uvedeno něco velkým písmem, což si na základě mého úsudku zvýraznil z toho důvodu, že pro něj bylo důležité, aby tuto připomínku měl neustále na očích a zpětně si ji pamatoval a nezapomínal na ni.

„Do příště se musím více zamyslet nad tím, kolik toho s dětmi chci stihnout. Myslím, že jsem to dnes celkem přepálila a ke konci se už vytrácelo nadšení. Děti všechno zvládly, zapojily se, ale konci to bylo už takové bez nálady. DÁVAT SI NA TO VĚTŠÍ POZOR, DĚTI NEMOHOU STIHNOUT V JEDEN DEN VŠECHNO!“ (S9)

Následně se v denících vyskytovaly spíše poznámky k dětem, které se vázaly např. k tomu, co děti v edukační činnosti zvládnou, na co je naopak potřebné se u nich zaměřit, nebo že byli překvapení, pokud děti zvládly nějakou aktivitu, která byla pro daný věk v jejich očích náročná. Z deníků vyvstalo i to, že se museli studenti u svých výstupů naučit hodně improvizovat a to zejména v takovou situaci, kdy jim např. vypadnul text básničky či písničky, nebo pokud nastaly okolnosti, že na chvíli odešel fakultní učitel a oni museli improvizovat, aby děti po dobu, kdy s nimi byli sami zabavili. Improvizovali rovněž v situacích, kdy například při edukační činnosti děti něco nezajímalo nebo pokud se jim nepodařilo děti do svých aktivit „vtáhnout“ a museli tudíž rychle přejít k jiné činnosti, aby se jim celý výstup nerozpadnul. Pouze u jednoho studenta se objevilo, že neumí improvizovat a panikaří. V práci učitele je stěžejní, aby uměl adekvátně reagovat na danou situaci a pokud se něco nedaří, měl by mít jisté zkušenosti a právě schopnost improvizace, aby děti dokázal zaujmout a zapojit do činnosti.

Co se týče „poučení“ z výstupů do budoucna, participanté zejména uváděli, na co je u daných činností potřeba myslet a co by příště zlepšili. Z následující ukázky můžeme vidět, že se student zamýšlel nad tím, jak by mohl činnost do příště vylepšit a vyhnout se tak nedostatkům, které v rámci výstupu nastaly.

„Chtěla jsem zkusit něco jiného, avšak moc se mi to nepovedlo. Myslím, že aktivity, které jsem měla připravené, byly fajn. Avšak mám pár poznámek, na které je potřeba myslet. U vzdělávacích center vždy myslet na to, aby VŠECHNY centra byly vyvážené a rovnoměrné. V mém případě jsem toto pravidlo nesplnila...“ (S9)

Zpravidla se však spíše jednalo o výtvarné činnosti, kde si uvědomovali, co by při dané tvorbě změnili, udělali jinak. Jednalo se většinou o aktivity, při kterých nevznikl výsledek, který požadovali a zamýšleli se nad tím, čím by to mohlo být. Zmiňovali tedy jiné varianty, které by do příště vyzkoušeli, ať už se to týkalo např. zamýšlení nad samotným procesem „*možná by bylo lepší, kdyby to rozfoukávaly pusou*“ (S1), tak i např. zamýšlení nad volbou vhodných pomůcek „*Příště jedině s potravinářským barvivem v prášku, aby barvy více vynikly. Poprvé jsem je zkusila v gelu, ale bohužel jsem se nedostala k takovému výsledku.*“ (S9)

Uvědomění si nedostatků při výchovně – vzdělávacích činnostech budoucího učitele posune ke zkvalitnění jeho práce, jelikož si na tyto nedostatky bude příště dávat větší pozor. Těchto „poučení“ se však v reflektivních denících nevázalo k řízené činnosti mnoho, spíše se vázaly ke zhodnocení sebe sama, čemuž se budeme věnovat v další kategorii.

5.2 Ještě toho moc nevím

Jak již bylo v teoretické části zmíněno, jednou z profesních činností učitele je jeho profesní rozvoj. Ten se stává součástí jeho celoživotního učení, jehož základem je dovednost reflektovat svoji práci a uvědomovat si své silné a slabé stránky. Právě sebehodnocení a sebepoznání jsou v práci budoucího učitele mateřské školy podstatné. Pro pracovní úspěch je tudíž významné zpětné nahlížení na svůj vlastní způsob práce, který ho vede k poznání pravdy o sobě samém.

Sebereflexe tedy budoucímu učiteli dává možnost analyzovat s určitým odstupem jeho práci v mateřské škole, zkušenostní obsah i uspořádat jeho pedagogické zkušenosti a dovednosti. Umožňuje mu zpětně se k práci vracet, vidět, co se v danou situaci stalo, a jak ji zvládl vyřešit. Na základě těchto návratů tak může přepracovávat své dosavadní zkušenosti a poznatky, způsoby jednání i způsoby uvažování o pedagogické realitě. Je tudíž potřeba si udělat na sebereflexi čas, jelikož by bez ní učitel nemohl zdokonalovat ani korigovat své nedostatky. Právě reflektivní deník je jednou z možností, jak analyzovat každodenní práci v pedagogické praxi. Jak uvádí Švec (2005) deník je užitečný zejména pro studenty učitelství a začínající učitele, ale jeho smysluplnost mohou ocenit i zkušenější učitelé.

Jak již tomu bývá, souvislá pedagogická praxe participantům házela obvykle „klacky pod nohy“, čímž mám na mysli, že se v průběhu vyskytovaly nezvyklé situace, nečekané reakce dětí či proměnlivé podmínky, se kterými se museli studenti vypořádat. V průběhu se díky tomu většinou nacházeli ve své práci „jednou nahoře, jednou dole“. Neobjevovalo se tedy pouze uvědomění silných stránek, kterým se budu věnovat v další kategorii, ale hodně i těch slabých, na kterých by chtěli participanté ještě zapracovat. V denících velkou část tvořila nejistota, neznalost či jen nezkušenost samotné práce s dětmi. Nejčastěji se vyskytovaly záznamy vztahující se k tomu, že si příliš nevěděli rady, pokud je např. děti neposlouchaly, pokud je nedokázali uklidnit nebo jestliže nastala situace, kdy se dítě chovalo „jinak“.

„...předvedl chlapecek T, který měl velmi agresivní chování, pomalu až záchvaty vzteku. Ležel na zemi, křičel, nechtěl dělat to, co měl a provokovat ostatní děti. Vůbec si zatím nedokážu odůvodnit, proč se tak chová.“ (S9)

„Měla jsem problém ji uklidnit, neposlouchala však ani učitelku. Nevěděla jsem si rady, co s ní mám dělat. Nebyla jsem ani připravená řešit takový problém.“ (S5)

Z těchto ukázek se dá usoudit, že na některé chování dětí nejsou studenti zcela připravení. V mnoha situacích si ani neuměli zdůvodnit, proč se tak děti chovají. To je možná dáno tím, že např. neznali diagnózu dítěte nebo je učitel neseznámil s tím, jak s dítětem pracovat. Dále se u mnoha z nich vyskytlo, že si u dětí nezískali pozornost, což vedlo k tomu, že děti byly roztržité a neměly poté zájem s nimi spolupracovat. To je i jeden z důvodů, který studenti berou jako svou chybu, neznalost, které by se chtěli v budoucí práci více věnovat. Taktéž stále hledají a zamýšlejí se nad tím, jak již bylo výše zmíněno, jak děti zaujmout. Většina z nich by chtěla více času trávit nad samotnou motivací, kterou ještě příliš neovládají, jelikož si uvědomují, že pouhé povídání a sdělování poznatků dětem moc atraktivní nepřijde.

„...nedokázala jsem reagovat na situaci a uklidnit děti, které využily příležitosti a začaly divočit. Opravdu nevím, jak mám reagovat, když mě děti přestávají vnímat, žádný ze způsobů, které jsem zkoušela, bohužel nezabral.“ (S8)

„...stále hodně tápu v té motivaci, v tom děti zaujmout a získat jejich pozornost, když se moc rozjedou...“ (S14)

Deníky se prolínala neznalost, jak děti zaujmout a přijmout je, aby s nimi spolupracovaly. To je nejspíš dáno tím, že do třídy přichází jako nový element, který děti zpočátku nemusí

úplně respektovat. Do této doby měly děti ve třídě jen své kmenové učitele, se kterými pracovaly, a najednou je tomu jinak. Poslední týden se tyto záznamy objevovaly zřídka kdy, z čehož vyplývá, že si v průběhu souvislé praxe děti na studenty zvykly a začaly je brát jako součást jejich mateřské školy.

U čtyř participantů vyvstalo, že se chtějí ve své práci více zaměřit a zdokonalit v tom, aby dokázali odbourávat svůj strach, jelikož se poté nemůžou uvolnit a nedělají práci tak, jak by si představovali. V mnoha denících bylo zaznamenáno, že studenti příliš nevědí, jak rychle reagovat na otázky v jakýchkoliv situacích, neumějí se v rámci dne doptávat děti na různé informace či nevědí jak se v určitých situacích zachovat. Je to zřejmé např. z tohoto úryvku.

„Chce to všechno daleko ale daleko více promyslet, umět pohotově reagovat a řešit spory, všimnout si všech a to neustále a taky být neskutečně kreativní.“ (S1)

Tuto zkušenost dle mého názoru získají pouze praxí, jelikož se takové požadavky nedají naučit. Z mnoha deníků šlo usoudit i to, že studenty dokáže v práci rozhodit, pokud si neví s něčím rady a nemůžou se v daném okamžiku doptat svého učitele, jak by to mělo být, nebo jak by se měla situace správně vyřešit. I v tomto by si chtěli být jistější. Jeden z nich dokonce uvedl, že jako velký problém, na kterém musí zapracovat, vidí v jeho omezeném „kritickém“ myšlení a to v tom slova smyslu, že mu nedocházejí mnohá rizika, která mohou v práci nastat. U tohoto záznamu si však nejsem jistá, zda student použil vhodné spojení slov, jelikož kritické myšlení nespočívá v uvědomění si rizik. Je nepochybné, že si studenti své slabší stránky při své práci uvědomují a chtějí na nich v budoucí zapracovat. Výše uvedené ukázky vyplývají však nejspíše z toho, že nezískali ještě potřebné zkušenosti, které by jim napomohly tyto situace lépe zvládnout.

Z reflektivních deníků šlo vyčíst, že první dva týdny pobytu v mateřské škole hodnotili studenti práci s dětmi jako podprůměrnou. Nevěděli příliš jak děti namotivovat, jak vést vzdělávací proces tak, aby se všechny děti zapojily do všeho. Také první dny děti při činnostech se studenty spíše nespolečně pracovaly, ale to se vše měnilo s přibývajícím dny, kdy si na ně děti postupně začínaly zvykat. Díky tomu si začali být studenti v práci jistější a hodnotili následně spolupráci s dětmi kladně.

Deníky se prolínalo i určité zklamání ze sebe sama. Participantů očekávali, že určité věci umí, zvládnou, ví jak na ně, ale na souvislé praxi zjistili, že tomu tak není. Vícekrát bylo v

záznamech napsáno, že důvodem těchto zklamání jsou vysoké nároky, které na sebe kladou, aby veškerá jejich práce byla bez chyb.

„Zjevně od sebe čekám mnohem více, než zatím svedu. Potřebuji se na hodně věcí zaměřit, zlepšit je.“ (S2)

„Asi nejsem tak dobrá, jak jsem si myslela. Pořád je co zlepšovat.“ (S3)

„Kladu si asi příliš vysoké nároky na to, aby vše dopadlo dokonale.“ (S5)

Je samozřejmé, že pokud jde student na jakoukoliv praxi ať už dílčí, průběžnou či souvislou, chce, aby veškerou svoji práci dělal, jak nejlépe umí. To se však vždy nemusí podařit podle představ, jak z uvedených úryvků vyplývá. Právě z těchto chyb si však budoucí učitelé mohou vzít největší příklad, ze kterých si vezmou ponaučení a do budoucí práce již budou znát, jak ji správně provádět, aby se těmito nedostatky vyhnuly. Zklamání se v některých případech vyskytlo, i pokud se studenti chystali a připravovali na to, že si s dětmi něco vyzkouší. Avšak díky tomu, že si stále nejsou dostatečně jistí sami sebou, práci vzdali. Může to být nedostatkem sebevědomí a možná i strachem, že by se práce nepovedla a tudíž nedopadla dle jejich představ.

V průběhu souvislé pedagogické praxe se u některých ukázalo i pochybování o tom, zda má práce a jejich snažení vůbec nějaký smysl, jelikož si postupně uvědomovali, že právě spoustu věcí ještě neví a neumí, což jim přinášelo velká zklamání.

„Cítím, že všechno dělám zbytečně. Mrzí mě, že děti neprojevují žádné emoce, nejsou vděčné za aktivity, které s nimi dělám.“ (S5)

Pozoruhodný byl příklad studenta (S8), který ve svém deníku uvedl, že si ani po skončení praxe stále není jistý, zda tuto práci bude schopný dělat, jelikož má pocit, že děti od něho nedostanou vše, co potřebují. Takový záznam se ze všech deníků objevil pouze jednou. Zpravidla se na konci praxe studenti s prací učitele ztotožnili a měli mnohem více dovedností a zkušeností, než když nastoupili do praxe. Nelze říci, zda toto pochybování souvisí s tím, že má pocit, že toho ještě moc neví nebo zda měl pouze pocit, že na tuto práci není dost dobrý, i když tomu tak nebylo. Je i možné, že si sice pozdě, ale přece uvědomil, že si svou profesi zvolil unáhleně a špatně. V tomhle případě by to nebylo úplně nejideálnější, ale na druhou stranu tuto práci nelze vykonávat proti vlastnímu přesvědčení. Tento příklad můžeme vidět na následujícím úryvku.

„Myslím, že se na tuto práci nehodím, tak velký počet dětí mě vyčerpává a neumím si získat jejich pozornost...ani po měsíci si nejsem jistá, jestli budu schopna dělat tuhle práci dlouhodobě. Práce s dětmi mě bavila, ale kdyby to znamenalo, že tím ode mě nedostanou to, co potřebují, raději to přenechám někomu lepšímu. Nečekala jsem, že se ze mě během měsíce stane učitelka roku.“ (S8)

Studenti si uvědomují svou slabou stránku i v nedostatku znalostí básniček a říkanek, které se musí v rámci praxe, ale i do budoucí práce naučit. A to nejen vzhledem k danému tématu a činnostem během výstupu, ale i ke každodenním činnostem během dne v mateřské škole, např. básničky na přivítání, před umytím rukou, na utěšení dětí apod. Zajímavý byl příklad studenta (S4):

„...je šilené, jak těžké je ty děti naučit nebo spíše aby si zafixovaly tolik věcí, když se učí každý týden 1 novou písničku, 2 básničky a ještě věci na besídku. Hodně to opakujeme, ale stále moc básniček neumím.“ (S4)

V jednom deníku se dokonce vyskytl i záznam týkající se uvědomování studenta nad tím, že příliš neví, jak má pracovat během vzdělávacího procesu se svým tělem. Zde se již zamýšlel nejen nad svou prací, ale i nad zlepšením svého projevu, aby při práci působil jistější.

„...měla bych zapracovat na práci s tělem, protože se cítím nejistá a svými rukami to dávám najevo. Na to se zkusím zaměřit v příštích dnech.“ (S2)

Studenti ve svých denících hodnotili praxi kladně, jelikož jim dala další vědomosti, dovednosti, znalosti, zkušenosti s prací učitele mateřské školy, ale hlavně jim ukázala jejich slabé stránky, o kterých před praxí nevěděli a na kterých mohou v budoucnu dále pracovat. I když toho například před vstupem do mateřské školy příliš nevěděli a v průběhu praxe se jim spousta věcí nepovedla, tak zpravidla na konci praxe zjistili, že jsou si v práci zase o něco jistější.

„Praxe mi dala hodně, dala mi spoustu příležitostí poznat, jak to v mateřské škole chodí a ukázala mi mé slabé stránky, ze kterých jsem se poučila a na kterých dále pracovat...“ (S2)

„Ale zase jsem si alespoň uvědomila chyby a už teď vím o některých věcech, jak bych změnila.“ (S10)

Dobrym zjištenim bylo i to, ze si v jednom deniku student, který studoval střední pedagogickou školu, uvědomil, že mu střední škola nedala všechno a právě díky vysoké škole i souvislé praxi zjistil, že spoustu věcí ještě neví a je potřebné, aby si je dostudoval. Výstižně ve svém deníku tuto situaci okomentovala participant (S3), který uvedl, že je u něj pořád co zlepšovat a jen doufá, že se v práci časem zlepší a získá zkušenosti, díky kterým si bude v práci jistější. S tímto naprosto souhlasím a myslím si, že k tomu, aby si participant byli ve své práci jistější a doučili se vše potřebné, je zapotřebí delší praxe v budoucí práci a právě zmíněné zkušenosti.

5.3 Tohle umím, tohle jsem já

V předchozí kategorii diplomové práce byla zpracována data, která se týkala uvědomění si svých slabých stránek, tedy toho na čem potřebují zapracovat, než se dostanou do svého prvního zaměstnání. Jak již bylo výše zmíněno, tento typ sebereflexe se objevoval spíše v první polovině souvislé pedagogické praxe. Obvykle od druhé poloviny se již nacházely záznamy týkající se právě toho, co již umí, co se za dobu praxe naučili a v čem se cítí být silní.

Deníky se prolínalo, že se za dobu praxe hodně naučili pracovat se svým hlasem. Na začátku si byli v této oblasti nejistí, báli se na děti zvýšit hlas a od toho se i odvíjela jejich další práce.

„...taky jsem se soustředila na práci s hlasem. Byla jsem si jim jistá, což se potom projevilo i na dětech že byly více zaujaté, poslouchaly a do činností se zapojovaly s větší intenzitou.“ (S2)

„Hodně se teď učím pracovat s hlasem, takže jsem byla ráda, že si toho p. uč. všimla a taky mě potěšilo, že mě pochválila.“ (S7)

Po dobu souvislé praxe studenti poznávali, že práce s hlasem je v mateřské škole opravdu zásadní. Zjišťovali, že pokud s ní budou pracovat, mají zaručené, že děti namotivují na všechny denní činnosti. Poukazovali rovněž na to, že si práci s hlasem můžou bez zábran a studu procvičit při čtení pohádky. Jak zaznamenali v denících, ze začátku praxe děti jejich hlas příliš nezaujal, jakmile na něm začali pracovat, děti hlas začaly vnímat a poslouchat. Je dobré, pokud si studenti práci s hlasem vyzkoušejí např. při dramatizaci či čtení nebo vyprávění pohádek dětem. Právě předčítání by mělo být akčnější a učitel by při něm měl umět pracovat s hlasem, zvláště pak, když text obsahuje přímou řeč.

Podle záznamů šlo vidět určité zlepšení po dobu souvislé pedagogické praxe, kdy se studenti v této oblasti uměli poněkud lépe postavit k situacím, zvládali říct dětem, co se bude dít a co mají dělat. Časem si začínali v práci i více věřit a uvědomovali si, že se postupně vše podstatné naučí, ale musejí být trpěliví a nemůžou chtít umět všechno hned.

„...postupně si uvědomuji, co a jak bych měla dělat, na co bych se měla zaměřit a za si můžu říct, že tohle mi třeba jde.“ (S2)

Toto zlepšení může být způsobeno tím, že se v průběhu praxe studenti ve své práci „zajely“ a postupně se stávali součástí dané mateřské školy. Sžili se tedy nejen s prostředím, ale i s dětmi, učiteli, personálem, ale i s rodiči, čemuž se budou věnovat v další kategorii. Tyto okolnosti měly následně vliv na to, jak jim postupem práce v mateřské škole šla.

„Už jsem se okoukala, vím, co nastává tehdy a tehdy, reaguji na situace, řekla bych, že už mnohem lépe a více si věřím...“ (S2)

„Mám fakt RADOŠT! Dnes se mi práce povedla! Myslím, že to bude i tím, že si na mě děti začínají zvykat.“ (S12)

Právě o tomto by měla pedagogická praxe být. Měla by dát budoucímu učiteli praktický základ a ukázat mu směr, cestu, kterou by měl ve své budoucí práci jít. Díky tomu, že se v mateřské škole aklimatizují a opadne z nich počáteční strach, obavy, aby vše zvládli, tak si i v samotné práci začínají poté více věřit.

„Cítím na sobě, že už mě pomalu nic nevykolejí. Nevadí mi už ani přítomnost učitelky, která mě při činnostech sleduje.“ (S5)

Pozorování učitelem při práci představuje pro každého studenta rovněž určitou formu stresu, aby se před ním předvedli v tom nejlepším slova smyslu. Postupně se ale i tyto vlivy naučili nevnímat a postupně si na ně zvykat. Všechny tyto zkušenosti by studentům měly zaručeně pomoci k tomu, aby se jim v budoucí práci dařilo lépe.

U více jak poloviny studentů se objevovala zmínka o tvorbě nástěnek. Ať už se ve svých záznamech zmiňovali o tom, že s dětmi vyrábějí účelně výrobky na nástěnku, tak i např. to, že šli vytvořit, vyzdobit nástěnku výtvy, které s dětmi vyrobili.

„Po příchodu do mateřské školy již děti vykreslovaly vločky na nástěnku v šatně.“ (S4)

„Jelikož jsme si vyrobily opravdu krásné výrobky, šly jsme se na ně podívat do šatny na výstavku.“ (S15)

Studenti byli obvykle na děti hodně pyšní, pokud se jim výrobky, které s nimi tvořili, povedly. Jak můžeme z úryvků vidět, dokonce se na nástěnky chodili s dětmi i dívat. Nástěnky vytvářeli až na základě pobídnutí učitelem, nikoliv, že by se sami rozhodli nástěnky přetvořit. Z deníků se dá usoudit, že studenti je tvořili skoro každý týden a vždy je tematicky dozdobili tak, aby souvisely s týdenním plánem. Pouze u jednoho participanta se objevilo, že na nástěnku dal kromě výrobků dětí i svůj týdenní plán, noty písničky a text básničky, který se daný týden s dětmi učil.

Z deníků rovněž vyplynulo, že byli studenti rádi a těšilo je, pokud jim učitel dovolil předělat nástěnku v mateřské škole. Tento úkol brali jako něco významné, jako něco, co mají za odměnu.

„Já mezitím nazdobila na chodbě nástěnku našimi včerejšími vyrobenými dráčky. Moc se mi líbilo, že mě to paní učitelka nechala dělat.“ (S11)

Možná to pro studenty byla i jistá forma zpětné vazby, že se jim práce s dětmi povedla a za odměnu si ji můžou vystavit v mateřské škole. Spousta z nich též psala i o tom, že jim zpětnou vazbu dávali i rodiče dětí, kteří je za výrobky chválili.

„Z čeho jsem dnes ještě opravdu měla radost, tak je nástěnka v šatně. Víím, že to pro hodně lidí může být nepodstatné, ale opravdu se mi tam ta výzdoba líbí. Dokonce, když si po obědě pro děti chodili rodiče, říkali nám, že je ta šatna opravdu hezká, tak mě to potěšilo.“ (S7)

U jednoho studenta však ze záznamu vyvstalo, že je dle něho tvorba nástěnek opravdu těžká, jelikož musí neustále myslet na to, že se každý týden jedna z nich mění. Co bylo však zarážející, že uvedl jeho pochopení zasahování učitele do tvorby dětí z důvodu právě následných pěkných nástěnek. S tím si však troufám nesouhlasit, jelikož by mělo jít zejména o vlastní tvorbu dětí. Výtvary dětí by měly prezentovat, na jaké úrovni se dítě v jemné motorice nachází. To, že budou všechny výrobky „dokonalé“ a hlavně na oko pěkné, aby se učitelům i rodičům líbily, poté ztrácí význam toho, proč se výrobky na nástěnku dávají. Tato tvrzení jsou zřejmé z následujícího úryvku.

„...jsme tvořili nástěnku z vyrobených červených řep, protože jsou v šatně dvě nástěnky a každý týden se jedna mění. Je to těžší, než se zdá. Už chápu všechny ty řeči, jak učitelky vstupují do tvorby dětí, aby měly hezké nástěnky.“ (S1)

Myslím si, že je to možná dáno i tím, že se v denících skoro vůbec neobjevovalo, že by studenty učitel nechal dělat nějakou jinou činnost např. spojenou s administrativní prací. Neuváděli, že by si vyzkoušeli např. zapsat do třídní knihy, aby si zkusili práci učitele opravdu se vším všudy včetně práce s dokumentací. Proto možná tento „úkol“ vnímali jako něco „na víc“, něco, co umí a dokážou.

Když jsem zmínila administrativu, někteří participanti se zmiňovali v téhle oblasti pouze o tom, že měli možnost nahlídnout do záznamů dětí, že jim učitel ukázal potřebné dokumenty a vysvětlil, jak dle nich pracuje nebo že jim poskytl za svou praxi nasbírané náměty a materiály pro tvorbu edukačních činností. U jednoho deníku vyvstalo, že nechal učitel studenta vytvořit šanony na výrobky dětí. Probíhalo zde i jisté pozastavení studenta nad tím, že teprve po třech měsících učitel zakládá dětem šanony, které by měly být již dávno založené.

„Poté mi dala paní učitelka úkol. Měla jsem nastřihat jména dětí a následně je nalepit na jejich šanony. Překvapilo mě, že takovou věc už dávno nemají hotovou. Se spolužačkou jsme dětem začaly třidit jejich dosavadní výrobky do nových šanonů, které jsem ráno nachystala. Překvapilo mě, že na to, že je listopad, mají v šanonu zařazených dost málo věcí.“ (S11)

Dva studenti se dokonce setkali s příjmem nových dětí do mateřské školy, kdy si až v tuto situaci uvědomili, co vše za tím stojí. Usuzuji tedy, že studenti tvorbu nástěnek zmiňovali v denících i z toho důvodu, že to byl úkol „navíc“, kterou je učitel nechal dělat nad rámec svých každodenních činností v mateřské škole.

Jakmile si již začínali být studenti v práci jistější a dokázali si říct, že určité věci umí, dovedou, začaly se vyskytovat záznamy spojené s určitým ujištěním správné volby tohoto povolání. Postupem času se ubezpečovali, že práce v mateřské škole nebude tak špatná a že si myslí, že se pro tuto práci budou hodit a bude je naplňovat. V tomto přesvědčení je utvrzovala zejména práce s dětmi, která jim dávala zpětnou vazbu o jejich působení např. ve formě slova, objetí, pohlazení.

„...která mě taky objala. To mě moc potěšilo a vždy mám z toho radost, že mě děti mají rády. Na tyhle chvíle se těším i jak začnu já učit a budu mít svoji třídu.“ (S11)

„Zatím si sále myslím, že tohle povolání chci dělat, avšak je pro mě někdy obtížné překonat nervozitu a uvolnit se.“ (S2)

V mnoha denících byly uvedeny úryvky typu: „*Dnes jsem přesvědčena o tom, že tuhle práci chci dělat, že chci pracovat s dětmi.*“ (S2), což můžeme vnímat jako určité prvotní ujištění a předpoklad s identifikací role učitele mateřské školy. Uvědomovali si, že je to práce, která je baví, naplňuje, i když si zároveň potvrdili i náročnost spojenou s touto prací. Až na jeden záznam z patnácti, který jsem uvedla v kategorii výše, se většina z nich ubezpečila, že tuto práci chtějí v budoucnu vykonávat.

„*Ačkoliv jsem byla několikrát velice fyzicky vyčerpaná, uvědomila jsem, že mě práce s dětmi opravdu naplňuje. Jakmile jsem se dostala mezi děti, jakoby všechna únava a vyčerpání zmizelo.*“ (S3)

„*Každý den je prostě úplně jiný a mě tato práce moc baví a naplňuje i když je také někdy velmi náročná.*“ (S12)

„*...ale i přes vyčerpání jsem spokojená. Spokojená kvůli tomu, že konečně dělám, co mě baví...*“ (S7)

Dva participanti se i zamýšleli nad tím, s jakou skupinou dětí by v mateřské škole chtěli v budoucnu učit. První z nich byl ujištěný o tom, že by chtěl pracovat s věkově heterogenní skupinou, jelikož se mu líbí, jak k sobě děti přistupují, navzájem se tolerují a pomáhají si. Druhý se dokonce utvrdil v tom, že by nechtěl učit ve státní mateřské škole, jelikož by to psychicky ani fyzicky nezvládal, proto by chtěl pracovat v soukromém zařízení.

5.4 Jak a s kým komunikovat

Vysokoškolské vzdělávání by mělo rovněž zajistit, aby z něj vycházel učitel, který bude vyzrálý, názorově i postojově vybavený i odborně připravený. Právě jeho připravenost a zralost se prokáže i tím, že bude schopný odpovídajícím způsobem komunikovat a spolupracovat s ostatními učiteli, rodiči či jinými odborníky, se kterými se může ve své profesi setkat.

Komunikace s fakultním učitelem

Jako bylo vzpomínáno v teoretické části, fakultní učitel je nejdůležitějším článkem fakultní školy, který má podstatný vliv na samotného studenta, jenž se na pozici učitele připravuje. Právě on zabezpečuje, hodnotí, organizuje i řídí praktickou přípravu budoucího učitele. V době souvislé praxe je pro studenta jistým rádcem, starším kolegou, který má již jistou odbornost, pedagogické zkušenosti a má mu co předat a sdělit.

Student předem neví, k jakému fakultnímu učiteli bude přiřazen a to stejné platí i na opačné straně, kdy učitel neví, jaký student bude přidělen jemu. Je to tedy výborná situace k tomu, aby budoucí učitel ukázal, zda má již dostatečné komunikační schopnosti a dovednosti navázat kontakt nejen se svým fakultním učitelem. Z deníků se dá usoudit, že tento ze začátku odtažitý vztah mezi oběma subjekty byl relativně rychle překonán. Během prvního týdne se změnil buď na vztah kladný, nebo záporný.

Studenti komentovali prvotní názory na svého fakultního učitele. Ten byl zpravidla pozitivní, kdy je učitel ve většině případů první den ve třídě přivítal a poté spolu chvíli komunikovali a zjišťovali situaci o aktuálním dění v mateřské škole. Na první dojem se studentům fakultní učitel jevil jako hodný, sympatický, kreativní a inspirující.

„Učitelka ve třídě působila příjemně a mile a velmi mě to překvapilo. Její komunikace s dětmi byla velmi dobrá, ale hodně používala nářečí a já měla neustále nutkání ji opravovat, jelikož nářečí sama moc nemluvím a v prostředí mateřské školy mi to celkem vadí.“ (S10)

Na ukázce můžeme vidět názor na učitele, kde student popisoval jeho nářečí, které mu hodně překáželo. Celkově ze studentů rychle prvotní obavy týkající se strachu, že si nebudou společně rozumět, opadly. První dny někteří studenti svého učitele při práci pouze pozorovali. U některých bylo dokonce uvedeno, že jim učitel chtěl ukázat, jak svůj výstup vede a jak by měl vypadat. Zpravidla studenti tuto zkušenost spojenou s pozorováním hodnotili kladně a uváděli, že to pro ně byla velice cenná zkušenost. Kladně hodnotili, že učitel uměl přirozeně a sebejistě vést činnosti, které měly výbornou provázanost nebo i to, že uměl pohotově zareagovat a změnit aktivitu během edukační činnosti.

„Výstup zde měla paní učitelka, protože nám chtěla ukázat, jak takový výstup v solné jeskyni má vypadat.“ (S4)

Pro lepší adaptaci studentů v mateřské škole je určitě vhodné, pokud pozorují první den práci svého učitele a nejsou úplně „hození do vody“. Zároveň by však měli umět na základě svého kritického myšlení zvážit, zda výstup, který jim předvede, opravdu stojí za to a chtějí pracovat přesně tak, jak jim ukáže.

Po dobu praxe se mohli studenti na učitele spolehnout. Pomáhal jim, pokud se jim něco nevyvedlo nebo pokud potřebovali s něčím pomoci. Většinou šlo o situace, kdy neudrželi pozornost dětí nebo se jim nepovedla organizace a učitel jim tedy do práce vstoupil.

„Myslím, že jsem nezvládla zachovat chladnou hlavu a poradit si se všemi dětmi. Cítila jsem, že je kolem hrozný chaos a nevěděla jsem, jak z toho ven. Ještě, že nás učitelka navedla a pomohla nám s organizací.“ (S5)

Z ukázky můžeme vidět, že učitel byl studentům vždy k dispozici a pokud viděl, že práci s dětmi nezvládají, obvykle do výstupu vstoupil a pomohl jim. Též pokud dostatečně nenaplnili čas výstupu, zastoupil je učitel, který s dětmi zazpíval písničku, řekl básničku či dětem přečetl pohádku. U jednoho záznamu se objevilo, že studentovi dokonce pomohl nachystat veškeré pomůcky, které na další den potřeboval. Studenti byli vděční za to, že jim učitel do jejich práce zasáhl a pomohl jim. Nejsm si však úplně jistá, zda je to dobrý způsob, jelikož se podvědomě mohl student neustále na svého fakulního učitele spoléhat, že zasáhne, pokud bude nejhůře.

„Chápu reakci učitelky, když mi zasáhla do výstupu a věnovala se místo mě mladším dětem. Bylo to nejspíš nevyhnutelné a byla jsem jí vděčná, ale považuji to za velké selhání.“ (S8)

Na základě analýzy deníků můžu říci, že komunikace mezi studentem a učitelem probíhala nejvíce prostřednictvím jisté zpětné vazby. Tu jim poskytoval nejen při vzájemném rozhovoru ohledně příprav, ale zejména při zhodnocení jejich výchovně – vzdělávací činnosti. Co se týče příprav, jak již bylo v první kategorii uvedeno, je významné, aby si je nejen studenti zpracovávali. Právě tyto přípravy chtěli fakulní učitelé vidět, aby měli představu o tom, co budou participant s dětmi dělat. Zároveň jim na základě zhlédnutí přípravy mohl dát učitel připomínky k tomu, zda je jejich týdenní plán zpracován vhodně či nevhodně. Pouze jednou bylo zaznamenáno, že učitel negativně zhodnotil studentovi přípravu, což můžeme vidět v ukázce.

„Dost mě mrzelo a zároveň rozhodilo, že mi p. učitelka zkritizovala jednu aktivitu, kterou jsem musela vyřadit, z důvodu, že byla prováděna minulý týden (konkrétně grafomotoriku do soli – kresba stromu), se slovy, jestli vůbec trávím čas nad přípravou.“ (S4)

Zpravidla byl učitel ten, kdo s nimi reflektoval jejich každodenní činnost v mateřské škole a poskytoval jim komentáře k tomu, co se povedlo, doporučení na čem je potřeba zapracovat, čemu se vyvarovat či jak by je udělal on. Tato reflexe probíhala po dopolední výchovně – vzdělávací činnosti, kdy si vzal studenty stranou, aby s nimi mohl vše v klidu rozebrat. Těchto doporučení si studenti vážili, jelikož díky nim znali názor na svoji práci a navíc dostávali rady a tipy, aby se již nevyskytli v situacích, kdy např. nevěděli, co dělat.

„Dalším velkým plusem jsou rozborů a reflexe našich výstupů. Bez těchto hodnocení by nám praxe moc prospěšná nebyla. Díky poznatkům a postřehům paní učitelek získáváme ceně dovednosti, které jsme již párkrát při výstupech použily. Radí nám, jak děti zaujmout a jak je získat na svou stranu, aby s námi spolupracovaly.“ (S3)

„Paní učitelka se nás již na začátku ptala, zda chceme slyšet nějaké její poznámky či doporučení k činnostem, které s dětmi realizujeme. Paní učitelka, jež byla ve třídě, již dnes ráno má za sebou dlouhou praxi. K dnešním činnostem z hlediska motivace mi řekla své doporučení. Její doporučení byla pro mě přínosem a jsem za ně ráda. Příkladem jednoho z doporučení bylo například provázat motivaci více do příběhu, také více pracovat s hlasem, na základě kterého se nám podaří více upoutat pozornost dětí.“ (S6)

Zpětná vazba je určitě pro budoucího učitele pozitivum, které ho může v práci posunout vpřed. Student si sám nedokáže zhodnotit své snažení úplně objektivně a proto je dobré, pokud dostane doporučení od někoho zkušenějšího, které si většina z nich vzala k srdci. Díky tomu zkouší práci vykonávat jinak a lépe. Takovým zadostí učením a potěším zároveň, byly situace, kdy se učiteli činnosti líbili natolik, že si je ihned šel nakopírovat a založil si je do svého zásobníku. Studenti tak cítili, že pro učitele byli rovněž inspirací a že přinesli něco nového. Zároveň se jednalo samozřejmě o jakékoliv pochválení či vyzdvižení jejich práce, které ten den vedli.

Co se týče komunikace a celkově i spolupráce s učitelem, až na dva participanty si ji značně chválili. Vyzdvihovali nejen pomoc či odborné rady a vedení, ale právě samotnou komunikaci. Šlo zejména o pozitiva spojená s tím, že jim učitel vyjde ve všem vstříc, že jim poskytl veškeré informace, které je zajímali a kterých si všimli po čas praxe, ale hlavně to, že s ním mohou probírat veškeré nesrovnalosti, které v mateřské škole nastanou. Právě u těchto studentů se vyskytovala i podpora ze strany učitele v tom, aby si toho vyzkoušeli co nejvíce, aby zjistili, jak se s dětmi pracuje v různých situacích.

„Myslím si, že velký podíl na celkové pozitivní atmosféře měly naše fakultní učitelky, které byly velmi milé a přátelské. Vzala jsem si od nich spoustu rad a věřím, že jsem je třeba také něčím inspirovala.“ (S7)

Studenti hodnotili spolupráci tedy kladně. Pozitivní vztah mezi subjekty určitě ovlivní i klima třídy a pocity, se kterými do praxe student přichází. Ukazovaly se ovšem i negativní názory např. na druhého kmenového učitele, který většinou působil jako vedlejší pedagog při souvislé praxi.

„U druhé paní učitelky se mi nelíbil její přístup k dětem a celkový vztah, přišel mi trochu chladný. Také často křičela a dokonce okřikla děti i v situacích, kdy to vůbec nebylo potřeba.“ (S10)

U dvou z patnácti studentů se však ukázal záporný vztah po celou dobu souvislé praxe. Ta se poté odrážela na celkové práci participantů v mateřské škole. Problémy v komunikaci i spolupráci nastaly z toho důvodu, že se nedokázali vzájemně pochopit a každý z nich měl jiné očekávání i představu o práci. Studenti uváděli, že se jednalo o starší učitele, kteří byli proti jakémukoliv zkoušení nových věcí. V takovou situaci se nedostavila ani pozitivní zpětná vazba či podpora v tom, si vyzkoušet něco nového. Tento negativní vzájemný postoj se následně prolínal celým deníkem a šla z něj cítit i jistá averze k práci. Učitel těmto studentům dokonce plánoval činnosti i přes to, že měli nachystané své. Na závěr hodnotili, že je jim líto, že nemohli být u někoho lepšího, od koho by si mohli vzít dobré rady a se kterým by byla hlavně lepší komunikace.

„Čím dál více mě začíná štvát, že nám učitelky říkají, co máme dělat. Zeptají se nás, co budeme dělat a pak nám říkají, co máme udělat jinak a chtějí to jinak organizovat. Navíc mluvit s touto starší učitelkou je jako mluvit do dubu. Říkám svůj názor a ona jej ani z části nepřijme. Prostě má dlouholetou praxi tak ví.“ (S10)

Jak tedy můžeme vidět, pokud nastane v praxi situace, kdy ve vztahu mezi studentem a učitelem není podpora, důvěra, upřímnost ani ochota objektivně hodnotit práci, nastává fáze, kdy je jejich spolupráce, ale i profesní rozvoj studenta tzv. „na bodě mrazu“, což znamená, že je vývoj v jistém smyslu slova omezen.

Komunikace s rodiči

Jak již bylo v teoretické části zmíněno, je podstatné, aby budoucí učitel vyhledával příležitosti pro spolupráci s rodiči mateřské školy. V mnoha denících se však vůbec ke spolupráci či komunikaci s rodiči nevyjadřovali. Většinou až při souvislé pedagogické praxi mají studenti prvotní možnost komunikace s rodiči, jelikož v předešlých praxích se s nimi neměli příliš možnost střídat.

U tří participantů byl zaznamenán pohled rodičů na působení studentů v mateřské škole. U dvou se ukázal v pozitivním slova smyslu, kdy je mile překvapil přístup rodičů k nim. Byli překvapení, že je rodiče berou jako učitele a respektují je. V jednom případě byl pohled rodičů zmíněn hned v prvním týdnu praxe, kdy student komentoval, že ji zatím rodiče neberou jako učitele, ale že je to zřejmě kvůli zatím krátkému pobytu v mateřské škole. Je

zjevné, že rodiče studenty ihned po prvních dnech nezačnou vnímat jako plnohodnotné učitele, ale spíše to chce čas, než si k nim najdou cestu.

Majerčíková (2014) se ve výzkumu zaměřovala na pozici studentů ve spolupráci s rodiči. Uvedla čtyři pozice a to „Student jako posluchač a pozorovatel spolupráce“, „Student jako posluchač a diskutér o spolupráci“, „Student jako spoluorganizátor spolupráce“ a „Student jako přímý aktér spolupráce“. Můžeme vidět určitou shodu s jejími výsledky.

Z deníků lze usoudit, že se studenti dostávali do pozice nepřímého aktéra komunikace, která probíhala buď při ranním předávání či odpoledním vyzvedávání dětí. V tomto případě byli studenti pouze pasivní a sledovali, jak komunikace probíhá.

„Pozoruji, jak učitelka během rána komunikuje s rodiči, vyřizuje organizační záležitosti a snaží se mít přehled o všech dětech.“ (S12)

„Rodiče s učitelkami konzultovali o svých dětech. Byla jsem ráda, že jsem u rozhovorů mohla být a vidět, jakým stylem se učitelka s rodičem baví, co o dítěte říká a jak odpovídá na reakce rodičů.“ (S7)

V denících, ve kterých se zmínka o rodiči objevila, se prolínala i určitá touha si komunikaci vyzkoušet, která zatím ovšem nepřicházela. Maximálně se s rodiči v ranních či odpoledních hodinách pozdraví.

„Na praxi jsem zatím neměla možnost nějak komunikovat s rodiči, pouze se s nimi vždy přivítám, a když děti odchází, tak rozloučím.“ (S2)

Komunikace s rodiči byla tedy do velké míry omezená, kdy se rodiče nanejvýš studentů zeptali, zda jejich dítě nezlobilo, či zda po obědě spalo. Na druhé straně můžeme sledovat, že se studenti dostávali i do situací, kde se stávali přímým aktérem komunikace s rodiči. Ve většině případů tuto komunikaci začali rodiče, kteří s nimi chtěli vyřešit buď problém týkající se jejich dítěte, nebo s nimi navázali neformální komunikaci při přebírání či vyzvedávání dětí. V tomhle případě se jednalo o situace, kdy se studentů např. rodič zeptal, co s dětmi dělá nebo jim předával potřebné informace týkající se dítěte. Byla zde zmínka i o tom, že je v takových „příjemných“ rozhovorech rodič pochválil buď za práci, kterou zrovna s dětmi dělali, nebo za pěknou výzdobu v hale, kterou jsem rozebírala již v předchozí kapitole. Pouze jeden student uvedl rozhovor s rodičem tváří tvář, který nebyl příjemný.

„Dnes jsme jedné mamince říkali, že její dítě má rýmu a kašle, a ona na to řekla, že má alergii, ale poznám projevy alergie od nemoci. S rodiči tu mám problém docela často. Tedy pouze se třemi, ostatní jsou moc milí a přátelští. Ale jedna maminka je na nás dost nepříjemná. Dnes mi vyčetla, jaktože jsem neuhlídala její dítě, že je zase počůraná. A i přesto, že jsem se jí snažila vysvětlit, že s dětmi chodíme pravidelně často na záchod a ještě se jich vždy ptáme, ani mě nenechala domluvit a řekla, že chce mluvit s učitelkou této třídy a ne semnou. Většina rodičů nás respektuje jako učitelky, ale najdou se i rodiče, pro které nic neznamenejí. Věřím, že kdybych tam byla dýl, tak si u nich vybudují nějaký respekt, ale tak když ví, že za dva týdnu budu pryč, mě neřeší.“ (S7)

Z ukázky je vidět, že se setkal s nepříjemnými rozhovory vícekrát. Je zde patrné, že se s rodiči snažil situaci vysvětlit, ale pro rodiče to nebylo zřejmě dostačující, proto si chtěl nejspíše ještě promluvit s kmenovým učitelem. Myslím si, že by rodič měl vnímat studenta jako učitele, se kterým má řešit bezesporu vše, co uzná za vhodné a ne jej přehlížet a řešit to jen s kmenovým učitelem. Pokud by všichni rodiče studenty přehlíželi, pak by nastala situace, že se student vůbec do komunikace s rodičem nedostane.

Mateřská škola by měla nabízet nejrůznější formy spolupráce a pravidelně udržovat s rodiči kontakt a zapojovat je do života mateřské školy. Akce, které pořádala mateřská škola a kterých se účastnili jak studenti, tak i rodiče, byly rovněž často zaznamenané. Ve většině případů se jednalo o „Vánoční dílny s rodiči“. Podle záznamů studenti obvykle vystupovali jako spoluorganizátoři této akce, kdy si připravili tvorbu výrobků, které by mohli rodiče tvořit s dětmi. Studenti se podíleli tedy nejen na přípravě programu, ale byli i jeho součástí.

„Po svačině jsme s učitelkou chystaly stoly pro tvoření s rodiči. Jsem ráda, že jsem měla možnost zúčastnit se této akce. Vyzkoušela jsem si komunikovat s rodiči a bylo to hrozně fajn. Poznala jsem milé babičky dětí, viděla jsem, že děti byly šťastné, že tráví čas s rodiči nebo prarodiči. Všichni byli moc milí a tvoření se jim líbilo. I učitelky mě a spolužačku pochválily za pěkné nápady, takže jsem byla spokojená.“ (S5)

Z ukázky se dá usoudit, že i díky těmto akcím se více zapojili nejen do dění mateřské školy, ale zejména měli šanci navázat kontakt s rodiči, který téměř do této doby nebyl. Tato příležitost byla pro ně obohacující a hodnotili akci jako zdařilou. Někteří z nich dokonce zmiňovali to, že by takové akce měla mateřská škola pořádat co čtrnáct dní,

jelikož jim přišlo, že se rodiče alespoň zapojili do dění mateřské školy a oni měli šanci si uvědomit důležitost spolupráce mateřské školy s rodiči.

Ne všichni participanté však měli možnost přímého rozhovoru s rodičem, přesto si myslím, že studenti navázat kontakt chtěli a chtěli si vyzkoušet spolupráci s rodičem, jen na to nebyla vhodná příležitost. Mohla taky nastat situace, že někteří studenti pouze ve svém deníku komunikaci s rodičem nevedli.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Hlavním cílem empirické části bylo zjistit, jakým způsobem studenti reflektují svou práci v mateřské škole v době souvislé pedagogické praxe. Pomocí obsahové analýzy reflektivních deníků vyplynulo několik zásadních poznatků týkající se práce budoucího učitele v mateřské škole. Výsledky výzkumného šetření se z určité části můžou shodovat např. s výzkumem autorek Burkovičové a Kropáčkové (2014), které v článku z Pedagogické orientace zkoumaly profesní činnosti učitelek mateřských škol. Tyto výsledky však nejsou úplně totožné, jelikož se jednalo v jejich případě o učitele a ne o budoucího učitele, jako je tomu v tomto výzkumu. Díky získaným datům se mohlo odpovědět na hlavní a dílčí výzkumné otázky stanovené v praktické části.

Na základě výzkumných zjištění týkajících se reflexe práce budoucích učitelů jimi samotnými, vyplynuly tyto profesní činnosti. Jak už bylo zmíněno v teoretické části, mezi profesní činnosti řadíme oblast plánování, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele. Jelikož se jednalo o pocitový deník studenta, zabýval se v něm zejména svou prací, nikoli obecně prací učitele mateřské školy. Lze však konstatovat, že na základě své práce v průběhu souvislé pedagogické praxe zjistil, v čem tkví profesní činnosti učitele.

Z výzkumu lze vyvodit, že si studenti uvědomovali důležitost souvislé pedagogické praxe, na kterou se poctivě každý den připravovali. Pozitivně hodnotili, že si díky ní v průběhu uvědomili a narazili na své slabé stránky týkající se nejen výchovně – vzdělávacích činností, ale i jich samotných. Na základě tohoto zjištění na nich alespoň můžou začít v budoucí práci pracovat. Získali a rozšířili si rovněž své vědomosti, dovednosti, znalosti, zkušenosti s prací učitele mateřské školy. I když se na praxi ocitli v situacích, kdy nevěděli jak dál pokračovat a v průběhu se jim spousta věcí nepovedla, zpravidla si byli na konci praxe jistější. Hodně jim k tomu dopomáhal i jejich fakultní učitel, který jim poskytoval zpětnou vazbu týkající se jejich výstupu a dával jim rady a tipy, jak vykonávat práci, aby byla efektivnější.

Z výzkumu vyplynulo, že studenti dávali přednost v rámci organizační formy vyučování řízené činnosti, kterou vykonávali prostřednictvím pohybových a hudebních činností. Jen zřídka kdy, využili možnost vyzkoušet si s dětmi i jinou organizační formu. Jako kladné bych uvedla uvědomění si a zhodnocení své vlastní edukační činnosti. Spousta studentů

zpětně nahlížela na svoji práci a zamýšlela se nejen nad aktivitami, které by ve výchovně vzdělávacím procesu zlepšila, ale i nad sebou samým. I to můžeme vidět jako určitý profesní posun a základ budoucího pracovního úspěchu budoucího učitele.

Zajímavým zjištěním bylo i to, že i když se neustále hovoří o tom, jak jsou učitelé zatěžováni administrativní činností, v denících se tato oblast téměř neobjevila. Buď to bylo dáno tím, že studenti nepovažovali za zásadní tyto činnosti uvádět, nebo jim ze stran učitelů nebyla tato práce svěřena.

Výzkum také ukázal důležitost role fakultního učitele v mateřské škole. Díky spolupráci a komunikaci s ním se studenti posunovali v práci výš a brali si zpravidla ponaučení, pokud jim dal učitel nějaké doporučení. Pouze u dvou z patnácti participantů byla tato spolupráce negativní, jelikož se dostali ke starším učitelům, kteří nechtěli přijmout zkoušku nových činností ze stran studentů. Proto je v tom ani nepodporovali, ale spíše je vedli k zavedeným a jim osvědčeným postupům. Jistou důležitost vidím i v možnosti vyzkoušení si komunikace s rodičem. Pro budoucí profesi je významné, aby studenti uměli adekvátně komunikovat a vystupovat tváří v tvář s rodiči dětí. U většiny studentů se však tato možnost v rámci souvislé praxe nenaskytla. Možná to bylo dáno tím, že se neukázalo, že by studenty rodičům někdo oficiálně představil. Proto nejspíše ve studentech rodiče neměli takovou důvěru, jako v jejich kmenovém učiteli.

Pro profesní rozvoj budoucích učitelů se za efektivní považuje zpracovávat písemně své výstupy z dopolední výchovně – vzdělávací činnosti či zpětné vazby od fakultního učitele. Právě deník, do kterého si vše zaznamenávají, je pro ně hodně užitečný díky možnosti jeho zpětného nahlížení. Mohou se tak vracet k situacím, ze kterých si chtějí vzít poučení či se jim v profesi pokusit úplně vyhnout. Budoucí učitelé mají tedy díky vysokoškolskému vzdělání i souvislým praxím kvalitní základ, na kterém mohou ve své budoucí práci stavět. Je však podstatné, aby tento základ dále rozvíjeli, zkvalitňovali a neustanovili pouze na tom, co získali.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala analýzou práce učitele mateřské školy z pohledu budoucích učitelů. Toto téma je poměrně málo zkoumané – u budoucích učitelů téměř vůbec. Je přitom zapotřebí, aby si díky souvislé pedagogické praxi uvědomili a možná se i utvrdili v tom, v čem práce učitele spočívá. Někteří z nich poprvé hlouběji nahlízejí do fungování v mateřské škole a poznávají její celkové dění. Na základě reflektivních deníků, do kterých si zaznamenávají svou každodenní práci, ale i situace, okamžiky a pocity, které v průběhu zažívají, jsem mohla zjistit, jak studenti hodnotí své působení v mateřské škole. Tyto deníky si píše každý den a pro některé studenty může mít i např. terapeutické účinky.

V teoretické části byl přiblížen kontext problematiky, čímž bylo definování pojmu učitele a procesu profesionalizace. Dále byly vymezeny profesní činnosti a profesní dráha učitele mateřské školy. Neopodstatněnou část tvořilo i vysvětlení pojmu cvičný, fakultní učitel a souvislá pedagogická praxe, jelikož jsem zkoumala reflektivní deníky právě z absolvovaných praxí.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jakým způsobem studenti reflektují svou práci v mateřské škole v době souvislé pedagogické praxe. Byl zjišťován pomocí kvalitativního typu výzkumu. Výsledkem byl vznik čtyř významových kategorií, kterými byly: mé didaktické tápání, ještě toho moc nevím, tohle umím, tohle jsem já a jak a s kým komunikovat.

Výsledky výzkumu ukázaly, že studenti svou výchovně – vzdělávací činnost provádějí nejčastěji prostřednictvím frontálního organizačního vyučování, jehož základem byla řízená činnost. Jen zřídka kdy, se v denících vyskytla zkouška něčeho nového jako například vzdělávací centra, badatelské vyučování, práce s komiksem či exkurze. Psaním si spousta ze studentů, díky zpětnému nahlížení, uvědomila nejen nedostatky ve svém výstupu, který vedli, ale zamýšleli se i nad sebou, tedy nad tím, co by na sobě chtěli zdokonalit. Naopak se vyskytovaly i záznamy uvědomění si svých silných stránek, které díky praxi získali a za které jsou vděční. Zajímavým zjištěním byl pocit, že se studenti cítili silní ve tvorbě nástěnek. Jistá důležitost práce učitele mateřské školy spočívá i v komunikaci, kde uváděli zejména komunikaci a spolupráci se svým fakultním učitelem, ale i rodiči, kteří tvoří neodmyslitelnou součást školy.

Diplomová práce nese jisté limity. Ty se mohou týkat nejen mého subjektivního náhledu na danou problematiku, ale i malého počtu zkoumaných reflektivních deníků. Limit může být i v nespisovném vyjadřování studentů v denících, které jsou uvedené v doslovném

přepsání. Jelikož se jednalo o malý výzkumný soubor, nelze rovněž výsledky tohoto výzkumu zobecňovat na celou populaci.

Téma diplomové práci by bylo zajímavé zpracovat pomocí druhé výzkumné metody, díky které by vyvstaly další rozšiřující informace studentů nejen na to, v čem podle nich práce učitele mateřské školy spočívá.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Altan, M. Z., & Sağlamel, H. (2015). Student teaching from the perspectives of cooperating teachers and pupils. *Cogent Education*, 2(1), 1-16.
- [2] Bečvářová, Z. (2003). *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál.
- [3] Boyd, M. (2013). "I love my work but..." The Professionalization of Early Childhood Education. *The Qualitative Report*, 18(36), 1-20.
- [4] Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická Orientace*, 24(4).
- [5] Dyrťová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- [6] Eldar, E. et al. (2003). Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29-48.
- [7] Gavora, P. (2002). Rozhodnutí stát' sa učiteľom - pohľad kvalitatívneho výskumu. *Pedagogická revue*, 54(3), 240-256.
- [8] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výskumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
- [9] Havel, J., & Janík, T. (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- [10] Hoxha, M. (2016). The Mentor and the Student-Teacher: An Important and Delicate Relationship. *JOURNAL OF EDUCATIONAL AND SOCIAL RESEARCH*, 6(3), 87-91. Italy: MCSER Publishing.
- [11] Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- [12] Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The Status of Teaching as a Profession. *Schools And Society: A Sociological Approach To Education*, (12), 106 - 118.
- [13] Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review Of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- [14] Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [15] Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 1-15.

- [16] Klapal, V. (2004). Cvičný učitel - Vize, realita, problém. In J. Havel & T. Janík, *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně* (pp. 118-122). Brno: Masarykova univerzita, Katedra pedagogiky PdF MU.
- [17] Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). *Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education* [Online], 31(3), 267-286.
- [18] Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- [19] Kosová, B., & Tomengová, A. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belanium.
- [20] Lampertová, A. (2011). Nováčik v pedagogickej realite. In A. Wiegerová & J. Majerčíková, *Študentské fórum XII.: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie pre študentov a doktorandov, konanej v júli 2011* (pp. 47-53). Bratislava: FiDat.
- [21] Lukášová, H., & Seberová, A. (2008). *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání: sborník referátů z odborného semináře "Profesionalizace učitelského vzdělávání", 23.-24. ledna 2008*. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [22] Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [23] Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [24] Majerčíková, J. (2014). Spolupráce školy a rodiny - výzkumné nálezy ze studentského porfolia. In H. Lukášová, T. Svatoš, & J. Majerčíková, *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje* (pp. 97-123). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [25] Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [26] Majerčíková, J. (2018). *Příprava „cvičných“ učitelů zaměřená na podporu pedagogických praxí studentů UTB: studijní opora*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

- [27] Miller, L., & Cable, C. (2011). Professionalization, leadership and management in the early years. *Thousand Oaks*, Calif.: SAGE.
- [28] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [29] Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- [30] Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [31] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šestá, aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- [32] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
- [33] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2018. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit. 2018-02-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovyvzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>.
- [34] Spilková, V. (2008). Role státu v profesionalizaci učitelství a učitelského vzdělávání - podpora nebo destrukce?. In H. Lukášová & A. Seberová, *Současnost a budoucnost učitelského vzdělávání: sborník referátů z odborného semináře "Profesionalizace učitelského vzdělávání", 23.-24. ledna 2008* (pp. 17-27). V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- [35] *Statut fakultní školy Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně*. Směrnice děkanky SD/07/2017.
- [36] Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- [37] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [38] Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- [39] Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- [40] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Brno: Masarykova univerzita.

- [41] Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [42] Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [43] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- [44] Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- [45] Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- [46] Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál.
- [47] Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- [48] Wiegerová, A. (2018). *Podpora adaptace začínajícího učitele v podmínkách školy: studijní opora*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [49] Wiegerová, A., & Majerčíková, J. (2011). *Študentské fórum XII.: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie pre študentov a doktorandov, konanej v júli 2011*. Bratislava: FiDat.
- [50] Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–534.
- [51] Zákon č. 563/2004 Sb., *zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Např. Například

Tzv. Takzvaný

Atd. A tak dále

Apod. A podobně

Tj. To je