

Přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti

Bc. Alžběta Kopačiková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Alžběta Kopačiková
Osobní číslo: H19079
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti.

Vymezení klíčových pojmů k problematice: profesní přesvědčení, absolvent oboru učitelství pro mateřské školy, profesní příprava, adaptační proces a šok z reality.

Příprava metodologie, stanovení cílů a otázek výzkumu.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů a obsahové analýzy.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Shrnutí závěrů a doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi.

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


Seznam doporučené literatury:

- Beatty, J. J. (2017). *Skills for preschool teachers*. Boston: Pearson.
- Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Straková, S., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**

Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**


Mgr. Libor Marek, Ph.D. děkan
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D. ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

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(a) samostatně a použítou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 4.3.2021

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 nevydělčně 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 nezasaňuje 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 zájemcem 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). Odpírá-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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na problematiku přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. Teoretická část zahrnuje celkem pět kapitol, které jsou stěžejní pro tuto práci. Teoretickým cílem práce je představit teoretické koncepty týkající se přesvědčení učitele a jeho profesní připravenosti. Na teoretický základ navazuje empirická část. Výzkumné šetření má kvalitativní design. Cílem praktické části je popsat, jaké je přesvědčení absolventů o jejich profesní připravenosti. K zjištění tohoto cíle byla použita obsahová analýza volného psaní a polostrukturované rozhovory. Závěr praktické části je věnován interpretaci výsledků výzkumu a odpovědím na výzkumné otázky. Na základě výsledků výzkumu práce obsahuje také doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi.

Klíčová slova: absolvent oboru učitelství pro mateřské školy, profesní příprava, profesní přesvědčení, adaptační proces v MŠ, šok z reality

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on problematics of Preschool teacher education graduates' beliefs about their professional readiness. The theoretical part includes five chapters that are important for this thesis. The theoretical aim of thesis is to introduce theoretical concepts related to the teacher's beliefs and their professional readiness. The theoretical basis is followed by an empirical part. Research has a qualitative design. The aim of the practical part is to describe the beliefs of graduates about their professional readiness. To accomplish the aim several free-form, content analysis was conducted, additionally, semi-structured interviews were used to underpin the aims further. The conclusion of the practical part is devoted to the interpretation of research results and answers to research questions. Based on the research results, the work also proposes recommendations for further pedagogical research and practice.

Keywords: preschool teacher education graduate, professional preparation, professional belief, adaptation process in kindergarten, reality shock

Citát

„Učitel – profese, o níž byly napsány miliony stránek nejrůznějších textů, psány divadelní hry, natáčeny filmy, profese chválená, kritizovaná i pomlouvaná. Kde by však společnost byla, kdyby této profesi nebylo?“

(M. Soldán, 1999)

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala vedoucí práce prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc. za její odborné vedení, cenné rady, trpělivost a vstřícnost při zpracovávání diplomové práce.

Poděkování patří také absolventkám, které se zúčastnily mého výzkumu a bez kterých by výzkum nemohl být zrealizován. A v neposlední řadě patří poděkování mé rodině a blízkým, kteří mě během celého studia podporovali.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESNÍ UČITELSKÉ PŘESVĚDČENÍ.....	13
2 ABSOLVENT OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	16
2.1 PROFESNÍ START.....	17
2.2 PROFESNÍ PŘÍPRAVA, VZDĚLÁVÁNÍ A PROFIL ABSOLVENTŮ	18
2.3 PROFESNÍ KOMPETENCE ABSOLVENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
3 VSTUP ABSOLVENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PROFESE.....	23
3.1 ADAPTAČNÍ PROCES ABSOLVENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	24
3.2 ŠOK Z REALITY	25
3.3 NEJČASTĚJŠÍ POČÁTEČNÍ PROBLÉMY ABSOLVENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY V PRAXI	27
4 DOSAVADNÍ EMPIRICKÉ VÝZKUMY VÁZANÉ NA PROBLEMATIKU.....	29
5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	34
6.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	35
6.2 OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	35
6.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	36
6.6 POSTUP VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A SBĚR DAT	37
6.7 HARMONOGRAM VÝZKUMU	38
6.8 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	39
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	40
7.1 VÝSLEDKY Z ANALÝZY VOLNÉHO PSANÍ – KATEGORIE	40
7.1.1 Přesvědčení absolventek	40
7.1.2 Profesní připravenost absolventek	43
7.1.3 Počáteční problémy	44
7.1.4 Náročné začátky	48
7.1.5 Bezproblémová adaptace	49
7.2 VÝSLEDKY Z ANALÝZY DAT ROZHOVORŮ – KATEGORIE.....	51
7.2.1 Šok z reality.....	51
7.2.2 Rozdíly v praxi.....	53
7.2.3 Osobnostní predispozice k profesi	54

7.2.4	Potřeba dalšího rozvoje a vzdělávání v profesi.....	56
7.3	SHRNUTÍ VÝSLEDNÝCH KATEGORIÍ Z OBOU METOD VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	57
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	59
8.1	DOPORUČENÍ PRO DALŠÍ PEDAGOGICKÝ VÝZKUM A PRAXI	62
8.2	LIMITY VÝZKUMU	64
8.3	SHRNUTÍ ZÁVĚRU EMPIRICKÉ ČÁSTI	64
9	DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU	66
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM TABULEK.....	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

Nejenom učitelství pro mateřské školy, ale učitelství obecně je jedno z povolání, ve kterém je příprava na profesi velmi důležitá a také často teoreticky i empiricky diskutována. Nástup absolventů oboru učitelství pro mateřské školy do praxe bývá podle dosavadních informací mnohdy velmi náročný. Z hlediska profesního rozvoje jsou počáteční roky velmi důležité, jelikož formují jejich další pedagogické působení. Právě začátkům v pedagogické praxi absolventů oboru učitelství pro mateřské školy často nemusí být vždy věnována dostatečná pozornost. Proto je nezbytné zjistit, jaká jsou přesvědčení absolventů tohoto oboru o jejich profesní připravenosti a na základě těchto zjištění pak reagovat v návrzích studijního oboru učitelství pro mateřské školy v budoucnu, aby nástup do praxe byl co nejvíce bezproblémový, a zároveň také informovat zejména vedoucí pedagogické pracovníky v prostředí mateřských škol, do kterých absolventi nastupují, o problémových oblastech, se kterými se absolventi v začátcích praxe pracovního procesu setkávají.

Diplomová práce s názvem „*Přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti*“ má dvě části. První část je teoretického charakteru a druhá část zahrnuje praktickou oblast práce. Teoretická část se zabývá klíčovými pojmy, které provázejí problematiku práce. Věnuje se tedy pojmům, jako je profesní přesvědčení, absolvent oboru učitelství pro mateřské školy, profesní příprava, adaptační proces v mateřské škole a šok z reality. V závěru této části se pak nachází shrnutí teoretických poznatků. Stanovený cíl teoretické části je tedy představit teoretické koncepty týkající se přesvědčení učitele a jeho profesní připravenosti.

Na teoretickou část navazuje praktická část, která obsahuje metodologii výzkumu obsahující cíle, otázky, etické aspekty, harmonogram, postup a výběr vzorku výzkumného šetření. Poté následují samotné výsledky výzkumu, jejich interpretace, ve které se nachází odpovědi na výzkumné otázky, doporučení pro praxi a výzkum, limity výzkumného šetření a také závěrečné shrnutí empirické části. Hlavním cílem praktické části tedy bude zjistit, jaké je přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti k výkonu učitelské profese. Na tento hlavní cíl pak budou navazovat další tři dílčí cíle. Pro zjištění hlavního cíle i dílčích cílů byla ve výzkumu využita obsahová analýza volného psaní absolventů na téma: *Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe a navazující polostrukturované rozhovory*. Na základě těchto dvou metod v kvalitativním designu předpokládáme, že bude možné zjistit, jaké je přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. A také jaké

události ovlivňují jejich přesvědčení o profesní připravenosti s čímž souvisí zjistit i to, jaké jsou problémové oblasti v profesní reflexi připravenosti absolventů nebo odkryt, jaké situace u absolventů oboru učitelství pro mateřské školy přispívají k šoku z reality. Také předpokládáme, že bude možné navrhnout oblasti pro pomoc v profesní přípravě budoucích absolventů oboru učitelství pro mateřské školy. Na praktickou část navazuje diskuze k výsledkům výzkumu a závěr celé diplomové práce.

Tato problematika byla zvolena proto, že je velmi často diskutována, a téma začínajících učitelů a zejména absolventů oboru učitelství mateřských škol je zajímavé. A autorka sama po studiu jakožto absolvent vstoupí do praxe. Téma bylo vybráno i s ohledem na to, že výsledky výzkumu mohou být užitečné pro pedagogické fakulty a fakulty humanitních studií, kde se realizuje právě studium oboru učitelství pro mateřské školy. Z výsledků výzkumu bude tedy na konci praktické části práce zpracováno doporučení pro praxi. Toto doporučení může pomoci ještě lépe absolventy oboru učitelství pro mateřské školy v průběhu studia připravit na jejich počáteční období v mateřských školách jak během studia, tak při vstupu do samotné pedagogické praxe v pracovním procesu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ UČITELSKÉ PŘESVĚDČENÍ

V úvodní části této diplomové práce bych ráda objasnila jeden ze stěžejních pojmů celé práce, který je taktéž názvem první kapitoly. Pojem profesní učitelské přesvědčení (belief) lze však poměrně těžce přesně definovat, protože je užíván v různých souvislostech, a výsledkem je tedy široký a obsáhlý význam. Na rozdíl od českého prostředí se tomuto pojmu daleko více věnují odborníci a výzkumníci v zahraničí.

V dostupné literatuře existuje velký terminologický nesoulad, a to jak v definování pojmu beliefs, tak také v chápání jeho vztahu k souvisejícím pojmům. V zahraniční literatuře se tento pojem snažili objasnit filozofové, sociální psychologové i sociologové v oborech, ve kterých se tento pojem může objevit, jako je například vzdělávání, podnikání či zdravotnictví. Na základě toho existuje zjevná shoda ohledně definice pojmu přesvědčení (belief), který je chápán jako psychologické chápání, premise, nebo tvrzení o světě, které jsou považovány za pravdivé (Raths & McAninch, 2003).

Profesní přesvědčení (beliefs) jsou významnou součástí jak učitelova pojetí výuky, tak jeho myšlení, které velkým způsobem zasahují do rozhodovacích procesů, akcí i jejich následné reflexi. Při chápání tohoto pojmu můžeme narazit také na pojetí, které chápe přesvědčení a postoje za téměř synonymní. Proto také Hartl & Hartlová (2000, in Straková & kol., 2014) zmiňují, že „*přesvědčení jsou postoje založené na víře, že určitý soubor informací a názorů je pravdivý a správný*“. Někteří jedinci proto mají tendenci držet se svých přesvědčení i přesto, že jsou založeny na nesprávných nebo neúplných znalostech, a to i v případě, že jsou obeznámeni s vědecky odůvodněným vysvětlením. Přesvědčení hrají také důležitou úlohu při organizování dosavadních znalostí a informací a také významně ovlivňují vnímání reálných skutečností a chování samotného jedince (Straková & kol., 2014).

Co se týče definování samotného pojmu, nelze nalézt pouze jednu platnou definici. Profesní přesvědčení bývá v jednotlivých výzkumech chápáno ve spojení s cílem a zaměřením daného výzkumu, studie či problematiky. Například Mareš (2013) spojuje přesvědčení s učitelovou vnímanou zdatností: „*Učitelova vnímaná vlastní zdatnost je učitelovo přesvědčení o svých schopnostech realizovat určité pedagogické postupy a také jeho přesvědčení, že tyto postupy mohou vést u dětí k učení a naučení*“ (Mareš, 2013, s. 445).

Avšak většina z autorů, kteří se tímto pojmem zabývají, se shoduje na vysvětlení pojmu ve smyslu již zmiňovaných beliefs, což v překladu znamená víra. Je to tedy vše, v co v našem případě absolvent věří a o čem je přesvědčen. Meirink & kol. (2009, in Ševčíková

& Plischke, 2020) pojem definují jako „*učitelův aktuální osobní pocit*“ určité spokojenosti a naplnění smyslu práce, a to jak z krátkodobého hlediska, z hlediska okamžiku, nebo také při hodnocení každé činnosti v rámci profese, která může učitele aktuálně jedince posílit či zklamat. Jeho poznání je klíčové hlavně proto, že využití poznatků z této oblasti může být přínosem pro zvyšování individuální spokojenosti začínajících učitelů, tedy absolventů (Ševčíková & Plischke, 2020).

Například Abelson (1979) při svém výzkumném šetření uvedl sedm vlastností, které odlišují systém přesvědčení od systému znalostí, a pracoval právě s již zmíněným pojmem beliefs. Jedná se o následující vlastnosti:

1. Prvky (různé koncepty, tvrzení či pravidla) v systému přesvědčení nejsou konsensuální a jsou odvozeny ze zkušenosti;
2. Přesvědčení také většinou bývá spojeno se samotnou vírou v existenci abstraktních entit (víra v boha apod.);
3. Systém přesvědčení často zahrnuje reprezentaci tzv. „alternativního světa“, což představuje svět takový, jaký je a jaký by měl být;
4. Systém přesvědčení závisí na hodnotících a afektivních složkách osobnosti;
5. Systém přesvědčení obsahuje také velké množství epizodického materiálu buďto z osobní zkušenosti z lidové tradice nebo propagandy (kulturní nebo politické názory);
6. Obsah, který je zahrnutý do systému přesvědčení, je obvykle vysoce uznávaný samotnou osobou;
7. Přesvědčení je spojeno s různou mírou jistoty (Abelson 1979, in Fives & Gill, 2015).

Jelikož se v naší práci zaměřujeme na přesvědčení absolventů, je nutné zmínit také to, že jejich přesvědčení bude vyplývat zejména z reflexe předchozího studia a dosavadních praktických zkušeností v pracovním procesu. Avšak budoucího učitele není možné připravit na úplně všechny situace, se kterými se ve své budoucí kariéře může setkat. Což znamená, že by studenti učitelství měli mít ochotu postupně se učit ze svých zkušeností v různě měnících se podmínkách. Reflexe předchozího studia, která bude záviset na vlastním přesvědčení o profesi, by měla být uplatňována již jejich vzdělavateli během přípravy na profesi. Programy učitelského vzdělávání by tedy měly být založeny na reflektivní praxi, kdy jeden z cílů zahrnuje to, aby budoucí učitelé dokázali kriticky přezkoumat vlastní

přesvědčení ohledně kvalitního vyučování. Toto přesvědčení bude vycházet zejména z jejich percepce, myšlení, pocitů, představ a také potřeb (Korthagen & kol, 2011).

Parajes (1992) ve své rozsáhlé práci, která se zabývala přesvědčením učitelů, uvedl, že přesvědčení se formují již ve velmi raném věku a jsou velmi dobře založena už v čase, kdy studenti začínají studovat na vysoké škole. Na jejich rezistenci participuje také jejich vztah k jiným přesvědčením a dalším kognitivním obsahům. Tedy přesvědčení, které se vztahuje k učitelské profesi, vychází zejména ze základních životních přesvědčení, která odkazují na dlouholeté zkušenosti a utváří se již od útlého věku (Parajes, 1992, in Straková & kol., 2014). Což tedy znamená, že učitelé do svých přesvědčení mohou vnést zpočátku svůj pohled neboli taktéž přesvědčení o samotné učitelské profesi, která byla utvořena již v předešlých letech. Z toho přesvědčení bude vyplývat jejich vlastní přesvědčení o profesní připravenosti, které bude ovlivňovat jejich reflexe přípravy během studia, jejich očekávání, které se nemusí slučovat s realitou v pracovním procesu, a také jejich hodnoty a celkový pohled na kvalitní vzdělávání.

Mnoho autorů také na základě výzkumných šetření dokazuje, že u studentů učitelství lze již v průběhu studia zřetelně formovat jejich profesní přesvědčení, ale pouze za určitých podmínek a při uplatňování specifických strategií a metod ve výuce. Odkazují zejména na vliv konstruktivistických přístupů, které se zaměřují hlavně na systematické reflexe praktických zkušeností (Straková & kol., 2014).

Učitelská profesní přesvědčení jsou víceméně stabilní a konzistentní. Kromě toho jsou spjata s konkrétní osobností jednotlivce a liší se od znalostí. To znamená, že znalosti jsou ověřitelné, zatímco přesvědčení jsou subjektivní tvrzení, která jednotlivec přijímá jako pravdivá. Zároveň však mohou přesvědčení napomáhat různým funkcím a rolím ve vztahu k znalostem a činům učitele. To může znamenat, že přesvědčení mohou učitelé použít k filtrování a interpretaci informací či vytváření konkrétního problému, úkolu či vedení okamžité akce (například plánování, realizace či hodnocení výchovně vzdělávacího procesu) (Fives & Gill, 2015).

Z úvodní kapitoly tedy vyplývá, že přesvědčení absolventů učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti bude ovlivněno zejména obecnými přesvědčeními o této profesi, ale také jejich reflexí předchozího studia tohoto oboru a zároveň také reflexí týkající se vstupu do praxe a jeho dosavadních zkušeností v pracovním procesu, čemuž se také věnujeme v následujících kapitolách.

2 ABSOLVENT OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

Jelikož je celá práce zaměřena na absolventa oboru učitelství pro mateřské školy, je nutné se v teoretickém podkladu zabývat také jím a jeho profesní přípravou a vzděláváním, které jsou určující v jeho přesvědčení o jeho profesní připravenosti.

Absolventem oboru učitelství pro mateřské školy se stává jedinec, který dokončil studium, ukončené získáním titulu bakaláře v daném oboru. Profil absolventa se pak vymezuje na základě kognitivních, afektivních, psychomotorických cílů, ale i cílů všeobecných, odborných, cílů navazujících na vývoj vědy a praxe a v neposlední řadě cíle respektujícího aktuální potřeby jedince a společnosti (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

Absolventa oboru učitelství pro mateřské školy lze charakterizovat jako nově kvalifikovaného učitele s maximálně dvouletou praxí. Ve fázi profesního vývoje ho můžeme označit také jako začínajícího učitele. Absolvent oboru učitelství mateřských škol má možnost působit jako učitel mateřské školy. Na vysoké škole studenti získávají mnoho teoretických znalostí, ale také podstupují pedagogické praxe v daném studijním oboru. Absolventská praxe však nemusí být vždy totožná s realitou praxe v pracovním procesu v mateřských školách. Ve většině případů proto u absolventů nastává tzv. šok z reality, kterému se taktéž věnujeme v jedné z navazujících podkapitol (Kohnová & kol., 2012).

Odborníci se však shodují v tom, že tento proces stávání se učitelem je velmi složitý a dlouhodobý. Tento proces zasahuje i do období samotného začátku studia tohoto oboru na dané fakultě a po jeho absolvování pokračuje v reálném pracovním prostředí neboli v zaměstnání v mateřské škole (Juklová, 2013).

Častým problémem posledních let je, že absolventi učitelství mnohokrát ani do pedagogické praxe nenastoupí. Podle mediálních vyjádření MŠMT jich nastupuje do praxe pouze 40–50 %. Absolventi tak odcházejí z profesní dráhy či kariéry ještě před jejím zahájením nebo v prvních letech, což je zásadním problémem českého školství. Tyto negativní informace vedou k tomu, že je tato problematika stále více diskutována, a objevují se snahy v podobě adaptačních období, zkvalitňování přípravy budoucích učitelů či mentoringu, které by absolventům mohly pomoci (Burdová & kol., 2019).

V neposlední řadě je důležité zmínit, že absolvent oboru učitelství pro mateřské školy se v samotné praxi pak pochopitelně stává učitelem mateřské školy. V publikaci Syslové (2017) můžeme najít rozšířenou definici zaměřující se na předškolního pedagoga. Učitel mateřské školy je zde tedy definován jako: „*pedagogický pracovník vykonávající přímou*

pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních“ (Syslová, 2017, s. 74).

Tato profese v sobě nese mnoho nelehkých úkolů, složitých situací a občasných problémů. Proto je jednou z důležitých fází v procesu stávání se učitelem právě příprava a vzdělávání studentů a absolventů tohoto oboru, jelikož díky nim lze absolventům samotný vstup do profese ulehčit a ovlivnit také jejich budoucí roli učitele.

2.1 Profesní start

Absolvent oboru učitelství pro mateřské školy však nejprve musí absolvovat přijímací řízení na danou univerzitu a také samotné studium daného oboru. Zároveň ho po absolvování studia čeká vstup do praxe v MŠ. Obě tyto fáze, kterými si absolvent projde, můžeme charakterizovat z hlediska profesní dráhy jako profesní start, který zahrnuje jak přípravu a vzdělávání absolventa, tak i začátky v jeho praxi v pracovním procesu.

Profesní start je v mnoha publikacích definován jako vstup zpravidla mladého člověka do praxe, avšak do profesního startu řadíme již samotné studium v daném oboru. Je velmi významným obdobím pro celou profesní dráhu a budoucí život jedince. Profesní start se tedy samozřejmě týká také budoucích učitelů. Tato etapa je nepochybně důležitá zejména v praktické stránce i s ohledem na obsah přípravy k učitelskému povolání. Jedná se tedy o postupné uvádění do profese, která začíná již během studia na univerzitě. Během fáze profesního startu se může vyskytnout několik rozporů, které zmiňoval již Allan (1989, in Průcha, 2017). Jedná se o zejména o rozpor mezi:

- znalostmi a zkušenostmi;
- osobními zájmy jedince a zájmy organizace;
- aktuálním postavením jedince a hodnocením jeho další perspektivy (Průcha, 2017).

Z výše uvedeného vymezení profesního startu můžeme tvrdit, že pod profesní start řadíme také období studia, které můžeme charakterizovat jako období přípravy na výkon profese. Avšak někteří autoři nemluví pouze o období profesního startu, ale o celé profesní dráze a jednotlivých fázích profesního vývoje jedince. Profesní dráhu lze vnímat jako sled po sobě jdoucích pracovních příležitostí a zkušeností (Kánská, 2011).

Obečným vymezením profesní dráhy, bez ohledu na druh profese, se zabýval Horník (2007), podle něhož lze charakterizovat celkem pět etap. První fází je příprava, kdy jedinec získává vědomosti a první zkušenosti, které může uplatnit v rámci praxe. Tato příprava obsahuje jak studium, tak výkon praxe v pracovním procesu. Druhou fází je rozvoj, kdy jedinec hledá směr svého budoucího pracovního uplatnění. Následuje vrchol profesní dráhy, kdy je pracovník v roli odborníka, který dokáže na základě svých zkušeností pomáhat mladším kolegům. Poté navazuje fáze, kdy se jedinec snaží udržet co nejvyšší výkonnost a uplatňuje své pracovní zkušenosti. Poslední fází je útlum, kdy jedinec postupně ztrácí svou výkonnost v profesi.

Profesní start je tedy nepochybně součástí profesní dráhy učitele, ve které se postupně vyvíjí. Vývojovými fázemi profesního rozvoje se zabýval například také J. Lukas (2011), který je rozdělil do šesti fází, avšak období profesního startu můžeme identifikovat pouze v první fázi toho členění, a to konkrétně v nástupu na školu neboli počátku učitelské kariéry. V této fázi dochází s vyrovnáním se rozdílu mezi počátečními představami o profesi a každodenní realitou v praxi – „šok z reality“. Může se zde také objevit i nadšení a aktivita v oblasti zkoušení nových možností (Lukas, 2011, in Mareš, 2013).

Profesní dráze učitelů se věnoval také například Průcha (2002), který ve své publikaci zmiňuje několik etap. Avšak naše téma práce může nahlédnout pouze do prvních dvou fází: do volby učitelské profese, která zahrnuje etapu motivace a výběru studia učitelství, a dále pak samotný profesní start, který Průcha popisuje jako první rok učitelovy praxe ve škole, ve kterém probíhá utváření profesních dovedností učitele (Průcha, 2002).

Úroveň profesního vývoje s sebou nese také rozdílné kvality učitele. Na začátku profesního vývoje, tedy ve fázi profesního startu, má málo zkušeností s profesními činnostmi, ale naopak disponuje teoretickou výbavou. Během let v praxi však postupně další profesní zkušenosti získává (Burkovičová, 2013).

2.2 Profesní příprava, vzdělávání a profil absolventů

V další kapitole je vzhledem k tématu nutné zmínit také samotnou přípravu studentů a budoucích absolventů oboru učitelství pro mateřské školy. Kvalifikace učitele mateřské školy je velmi aktuální diskutovanou problematikou. V mnoha zemích učitele MŠ vykonává pouze absolvent vysoké školy. Na našem území tomu však zatím tak není. I přesto se v naší práci věnujeme absolventům výhradně vysokoškolského oboru. Během přípravy a vzdělávání budoucích absolventů a zároveň učitelů mateřských škol by měly být ať už

během praktického či teoretického vzdělávání rozvíjeny jeho vědomosti, dovednosti, postoje a kompetence, které následně dokáže využít při vstupu do profese.

Vzdělávání a příprava absolventů oboru učitelství mateřských škol se v akreditovaných programech na pedagogických fakultách a fakultách humanitních studií v podstatě tolik neliší. Mezi společné znaky jednotlivých fakult během studia patří:

- důraz na pojetí mateřské školy jako místa, kde se především rozvíjejí a zdokonalují sociální vztahy,
- důraz na osobnostní rozvoj dítěte a jeho individuální stránky ve vzdělávání,
- důraz na autonomii učitelky v přípravě projektů či kurikula,
- důraz na vlastní osobnostně sociální rozvoj a profesní kompetence (Opravilová, 2010, in Syslová, 2013).

Samotní učitelé mateřských škol jsou také stále více vyzýváni k tomu, aby inovovali své role a způsoby práce. Na což by nepochybně měli být připravováni i během studia. Absolventi, kteří se stanou učiteli, by se pak tedy měli snažit na tyto změny reagovat tak, aby nebyla zpochybňována jejich profesionalita (Syslová, 2013).

Příprava na profesi učitele mateřské školy se realizuje různými způsoby dle kvalifikace, kterou učitel získá. Z mnoha analýz, výzkumů a diskurzů je zřejmé, že příprava by měla být prováděna na již zmiňované univerzitní úrovni, stejně jako je tomu při přípravě učitelů ostatních stupňů vzdělávání. Při přípravě a vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol by mělo být stavěno na modelu reflektivního praktika, kterým by se budoucí učitel měl stát. Za reflektivní praxi lze tedy považovat proces učení se prostřednictvím zkušeností s cílem získání nového porozumění zejména sobě samému ale také praxi (Píšová, 2011, in Syslová, 2017). Na základě této definice je zřejmé, že dominantní v přípravě učitelů by měla být zkušenost jak v teoretické, tak praktické rovině.

Během vzdělávání studentů učitelství pro MŠ je evidentní, že nelze oddělit teoretické znalosti od praxe, respektive využití teoretických znalostí v běžné praxi. Také společenské požadavky a problémy budou stále složitější. Z toho vyplývá, že příprava budoucích absolventů by měla být složena z nejrůznějších struktur praxe. Právě na základě praktických zkušeností absolvent postupně získává kompetence, kterými by měl budoucí učitel mateřské školy disponovat a kterým se také věnujeme v následující podkapitole (Strouhal, 2016).

Je známo, že existují určité odlišnosti v přípravném vzdělávání budoucích učitelů nejenom mezi fakultami, ale také v rámci různých států. Vznikají tak debaty o nejlépe vyhovujících modelech tohoto vzdělávání, zejména pokud jde o profesní kompetence učitele, které se mohou u absolventů lišit (Průcha, Walterová & Mareš, 2013).

V některých případech můžeme narazit také na kritiku pregraduální přípravy budoucích učitelů. Mezi nejčastěji kritizované oblasti podložené výzkumy, vzdělavateli a učiteli patří následující:

- nedokonalý výběr uchazečů o studium učitelství, kdy u uchazečů převládají především vědomosti a je opomíjena talentovanost a hodnotová orientace,
- vysoká teoretická převaha nad aplikačními zkušenostmi v praxi,
- nedostatečný kontakt studenta s reálným prostředím v mateřské škole,
- nedostatečná didaktická vybavenost studentů,
- nedostatečná příprava na řešení problémů v praxi (Průcha 2002, in Juklová, 2013).

Vzhledem k těmto kritickým bodům profesní přípravy v pregraduálním vzdělávání se ukazuje, že vytvořit přípravu, která vede ke kvalifikovanému absolventovi učitelství, není příliš jednoduchá. Velkou část těchto požadavků může pomoci vyřešit profesní standard, který je založený na různých kompetencích. K problematice již několikrát zmíněných kompetencí se vztahuje další kapitola.

2.3 Profesní kompetence absolventa oboru učitelství pro mateřské školy

Jelikož se předcházející kapitola věnovala problematice profesní přípravy a vzdělávání učitelů, uvedme zde profesní kompetence již samotného učitele mateřské školy, kterými se mohou řídit vzdělavatelé budoucích učitelů, tedy absolventů tohoto oboru, při jejich přípravě na profesi. Studenti již během studia některé z těchto kompetencí postupně získávají.

Termín profesní kompetence lze definovat jako určitý soubor osobnostních a odborných předpokladů, které jsou stěžejní pro výkon učitelské profese (Průcha, 2002, in Syslová, 2013). Pojem profesní kompetence v sobě nese také pedagogické znalosti, které jsou často spojovány právě s vysokoškolským vzděláním učitele. Obsahuje jak teoretickou vybavenost, tak praktickou stránku přípravy, ale i pedagogickou reflexi. Zmíněné znalosti budoucí absolventi získávají na základě vystupování v pedagogických situacích. Během let vznikalo spoustu charakteristik profesních kompetencí. Ty jsou rozděleny na dva přístupy –

behavioristický a konstruktivistický. **Behavioristický přístup** spíše popisuje učitelovy jednotlivé dovednosti. Naopak **konstruktivistický přístup** je založen na pohledu na učitelovu celkovou práci se všemi jejími aspekty (Syslová, 2013).

Jak už bylo zmíněno výše, existuje mnoho modelů profesních kompetencí dle různých autorů. Například (Nezvalová, 2003, in Syslová, 2013) popisuje tyto kompetence, které jsou dle jejího názoru použitelné ve všech stupních škol:

- Kompetence řídicí (plánování, realizace a hodnocení výuky)
- Kompetence sebeřídicí (zvyšování kvality své vlastní práce na základě dalšího vzdělávání a rozvíjení sebe sama, ale také zapojení se do týmové práce)
- Kompetence odborné (mít dovednosti z odpovídajícího oboru a daných předmětů – v našem oboru se jedná o všechny didaktiky)

Za více popsany model profesních kompetencí učitele mateřské školy lze považovat model Syslové (2010). Ta jej rozděluje též do tří základních oblastí, avšak více obsáhlejších. Ty jsou následující:

1. Řízení vzdělávacího procesu – tato kompetence zahrnuje plánování výuky, ve které jsou obsaženy cíle vztahující se k rozvoji kompetencí u dětí, znalosti třídy a aktuální situace, vhodnému zvolení cílů, metod a činností a k individuálnímu vzdělávání každého dítěte.

2. Komunikace a organizace vzdělávacího procesu – obsahuje umění komunikovat s dětmi, rodiči i dalšími odborníky, utváření pozitivního a bezpečného klimatu ve třídě, spolupráci v týmu s kolegy, zvolení vhodné organizační formy vzhledem ke všem aktuálním aspektům třídy, pravidelné dokumentování své práce i práce dětí.

3. Sebereflexe a vlastní rozvoj – zahrnuje reflektování své práce a na základě toho také její zkvalitňování, povědomí o svých slabých i silných stránkách, další rozvíjení a vzdělávání sebe sama (Syslová, 2010, in Syslová, 2013).

Beaty (2017) také hovoří například o kompetencích souvisejících s různými druhy schopností a vývoje dítěte. Jako první uvádí kompetenci týkající se respektování **fyzického rozvoje dětí**, kdy by učitelka mateřské školy měla postupně vyhodnocovat schopnosti dětí v této oblasti, realizovat při jejich rozvoji co nejvíce pohybových aktivit za pomoci různých materiálů a prostředků. A v neposlední řadě vytvářet kontrolní záznamy o schopnostech dětí, aby byla schopna dítě v jeho případných nedostatcích v této oblasti zdokonalovat. Další kompetence se týká **respektování kognitivního rozvoje dětí**, které se týkají přibližně

stejných požadavků na učitele předškolního vzdělávání jako v předešlé zmíněné kompetenci. Navíc se zde kapitola zaměřuje na dovednosti učitele při pomoci dítěti v aktivitách týkajících se řešení problémů, myšlenkových operací a počátečního psaní a počítání. Třetí kompetence je spojena s **komunikací**, kde by učitel měl dokázat dítěti pomoci při naslouchání, mluvení, konverzaci či děti úspěšně motivovat k rozvoji v této oblasti. Jako předposlední se v publikaci nachází kompetence týkající se **kreativity**, kde je v první řadě důležitá tvořivost zejména učitele. Ale také by měl být schopen nechat dětem volnost ať už ve výtvarných či hudebních aktivitách a zaměřovat se u dítěte spíše na proces než na výsledný produkt. A jako poslední autorka uvádí kompetence zaměřující se na **sociální vývoj dítěte**. V této oblasti by učitel měl být kompetentní zejména v podání správného vzoru chování, ale také dokázat plánovat a realizovat aktivity rozvíjející děti v sociální oblasti, a to například i pro děti, které se stydí, nebo nejsou příliš komunikativní jedinci (Beaty, 2017).

Jak už bylo zmíněno na začátku této kapitoly, výše zmíněnými kompetencemi by měl disponovat již samotný absolvent oboru učitelství. Avšak je zřejmé, že některé kompetence získává a některé kompetence rozvíjí po samotném vstupu do profese, tedy v prostředí mateřské školy. Navazující problematice se věnuje následující kapitola.

3 VSTUP ABSOLVENTA OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY DO PROFESE

Vstup absolventa do profese je z hlediska stávání se učitelem klíčovým obdobím. Dochází v něm k potvrzení vlastní role učitele, k využití poznatků ze studia, při praktických situacích v profesi také ke tříbení didaktického repertoáru apod. V tomto období absolvent prochází také počáteční profesní socializací a zároveň se postupně seznamuje s kulturou školy. Pro absolventa je to také velmi citlivé období, jelikož se nachází na startu profesní dráhy a je vytižen mnohými učitelskými povinnostmi. Často je také součástí obtížných situací, ve kterých může cítit bezradnost či frustraci. Negativním výsledkem pak může být to, že funguje v režimu pouhého přežití ve škole, popřípadě ze školství odchází. (Janík & kol., 2017).

Jelikož je tedy vstup absolventa oboru učitelství pro mateřské školy do pedagogické praxe náročným obdobím, budoucího učitele se obvykle ujme mateřská škola a v systému uvádění začínajícího učitele jsou mu nejméně rok nápomocni zkušenější učitelé. Jedná se tedy o proces, ve kterém je absolvent vtažen do praxe v pracovním prostředí. Zkušenější učitel by měl absolventovi pomoci a společně by měli překonat problémy, které není absolvent schopen v krátké době sám zvládnout. Přesto uvádění absolventů, kteří nastupují nově do pedagogické praxe, v současnosti není věnovaná dostatečná pozornost. A mnoho aspektů tohoto uvádění není v našem prostředí legislativně vymezeno (Burkovičová, 2013).

Vzhledem k náročnosti celého procesu vstupování do praxe je dobré, aby měl absolvent pomocnou ruku v podobě zkušenějšího kolegy. Tuto pomoc můžeme nazývat jako mentoring. Mentoring v mateřské škole je vlastně uvádění začínajícího učitele neboli absolventa oboru učitelství mateřských škol. Mentoring probíhá také při práci učitelů v mateřské škole, kteří spolupracují se studenty středních i vysokých škol. Cílem mentoringu je samozřejmě zkvalitňovat práci, dávat profesní rady a emočně podpořit služebně mladšího kolegu (Syslová, 2013). Definici mentoringu přesněji objasnil také ve slovníku cizích slov prof. Kohoutek. Na základě jeho definice mentorování probíhá tak, že kompetentní to znamená zkušená osoba poskytuje podporu, poradenství, vedení, předávání vědomostí a dovedností osobě, která je profesně mladší s cílem usnadnit jí profesní rozvoj ve všech oblastech (Kohoutek, in Píšová & Duschinská, 2011). Důležitým aspektem při provádění mentoringu je vzájemný vztah mezi zkušeným a začínajícím učitelem, který by měl být otevřený a pozitivní. Vztah by měl mít také vzájemnou důvěru, odpovědnost a schopnost

předat zkušenosti. V České republice však tento způsob podpory bohužel není až tak používaný jako v jiných zemích (Syslová, 2013).

V počátcích profese je typické nadšení a zároveň také „snaha o přežití“. Absolventi nezřídka řeší konflikty svých představ s realitou a postupně objevují nové situace. Významnými faktory v tomto období je rodinné prostředí, osobnostní předpoklady absolventa a podpora nejen ze strany školy, ale i ze strany společnosti. Důležitou roli při vstupu do profese hraje samozřejmě také psychická odolnost, fyzická zdatnost, empatie, tolerance, osobní vlastnosti a osobní a profesní dovednosti absolventa získané během studia (Juklová, 2013), které může použít již v adaptačním procesu, kterému se věnuje následující podkapitola.

3.1 Adaptační proces absolventa oboru učitelství pro mateřské školy

Absolvent oboru učitelství pro mateřské školy při vstupu do profese opouští prostředí odborné fakulty a vstupuje do reálného prostředí mateřské školy. V rámci této změny je nutné, aby se absolvent naučil zvládat počáteční problémy a adaptovat se na nové prostředí pomocí postupného získávání nových vědomostí, dovedností a postojů.

Podle Průchy & Vetešky (2012) je samotný adaptační proces definován jako takový, ve kterém se jedinec přizpůsobuje sociálnímu prostředí, které se může neustále měnit a rozmanitým, zejména profesním situacím v pracovním procesu.

Dle Rymeše (2003) je adaptační proces ovlivňován objektivními a subjektivními faktory. Mezi **objektivní faktory** zařazuje obsah a charakter práce, vnější pracovní podmínky, způsob vedení pracovníků, pracovní skupinu, hodnocení pracovníků a jejich odměňování, pracovní režim, organizaci práce a vybavení pracoviště. Do **subjektivních faktorů** řadí odbornou připravenost, výkonovou dispozici, osobní vyhraněnost, hodnotovou orientaci, postojevé zaměření, motivační ladění a zvládnutí pracovní role. Subjektivní faktory se objevují také v tzv. konceptu adaptability, který zahrnuje soubor schopností, dovedností, zkušeností, které jsou závislé na chování v jednotlivých situacích v tomto procesu (Rymeš, 2003, in Juklová, 2013).

Současné iniciativy Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy naznačují, že řešením možných problémů v adaptačním procesu by mělo být zavedení tzv. adaptačního období pro začínající učitele, což by představovalo konkrétní systémové prvky vzdělávacího systému, které by měly za cíl podpořit absolventy fakult, tedy začínající učitele při nástupu do profese,

a zavést jejich specifickou systémovou podporu v prvních letech jejich profesního období tak, aby v profesi zůstali i nadále. (Janík & kol., 2017).

Adaptačnímu období absolventa by měla být věnována náležitá pozornost. Matonoha (in Burdová & kol., 2013) uvádí několik faktorů, které jsou důležité pro adaptační proces nového učitele, tedy absolventa ve škole. První faktor zahrnuje náležitou péči o každého nového pedagoga v adaptačním období, což souvisí s jedinečnou atmosférou a klimatem každé školy. Druhým významným faktorem je aktuální doba, která přináší stále novější vývoj všech materiálů a technologií, a to i ve školství. To je též velmi důležitým důvodem pro kvalitní péči a zaškolení v oblasti technologií v adaptačním období nového pedagoga ve škole. A posledním, třetím argumentem pro nepodceňování adaptačního období absolventa ve škole je také ověřování jeho osobního potenciálu pro jeho následné uplatnění a naplňování potřeb dané školy. Velmi důležité je také pro absolventa vstřebání atmosféry školy a přístupu ke vzdělávání na dané škole, také co nejrychlejší zapojení do kolektivu jeho kolegů a jeho seznámení s třídami či skupinami dětí ve škole. Nelze opomíjet také seznámení se stanovenými postupy a vnitřními předpisy školy tak, aby se předešlo zbytečným případným nedorozuměním a problémům. Pokud v tomto období absolvent chybuje a často čelí problémovým situacím, může být ohrožen jeho pozitivní vztah nejenom ke škole, ale i k profesi, což by mohlo nakonec vést i k jeho časnému odchodu ze školy. (Burdová & kol., 2013).

V adaptačním období se objevují dvě roviny. První je rovina tzv. „přežití“, kdy absolvent prožívá šok z reality, a je to tedy negativní rovina nástupu do praxe. Druhou rovinu představuje tzv. „objevování“, což je pozitivní rovinou v adaptačním procesu a pojí se s absolventovým nadšením do učitelské profese (Průcha, 2002).

Význam adaptačního procesu by měl být tedy v tom, že absolventovi umožňuje rozšiřovat kompetence, které byly vytvořeny v přípravném vzdělávání směrem k praktické pedagogické činnosti. Proto by nejenom mateřské školy a jednotliví absolventi oboru učitelství, ale i fakulty vzdělávající učitele měli být odpovědní za adaptační období. A to by mělo být chápáno jako proces potřebný pro zakončení profesní přípravy učitele (Janík & kol., 2017).

3.2 Šok z reality

Absolventi oboru učitelství pro mateřské školy mohou v souvislosti se vstupem do profese a jejich adaptačním obdobím v MŠ zažívat i tzv. šok z reality. Tento šok bývá spojován

zejména s nároky, které jsou na ně kladeny od prvního dne. Začátek v profesi, kdy je od nich ze strany mateřské školy očekáván plný a profesionální výkon ve všech oblastech, je tedy velmi ostrý. Ovšem je třeba zmínit, že šok z reality nemusí prožívat každý absolvent. Velmi záleží na jeho dispozicích, profesní přípravě, na dané škole a v neposlední řadě na poskytnuté podpoře ze strany školy. Z některých výzkumů vyplývá, že šok z reality není třeba dramatizovat, jelikož v určité podobě je součástí adaptačního procesu (Janík & kol., 2017).

Šok z reality je v mnohé literatuře vysvětlován jiným způsobem. Není mu však věnována dostatečná pozornost, a to zejména co se týče začínajících učitelů v předškolním vzdělávání. Pokud bychom chtěli tento pojem definovat, jedná se o jakési překvapující zjištění, že nejsou náležitě připraveni na vše, co od nich práce očekává. Jedná se tedy o „náraz“ do reality. Podle Průchy (2017) může být šok z reality tak intenzivní a dlouhodobý, že způsobí začínajícímu učiteli znechucení učitelské profese navždy. Důsledkem pak může být i předčasný odchod z tohoto oboru.

Příčiny šoku z reality mohou mít různorodý původ. Ve výzkumech jsou mnohé příčiny popsány a rozděleny takto:

- 1. Příčiny spjaté s osobností učitelů:** Během vstupu absolventa do praxe se může stát, že nejsou psychicky vybaveni pro tuto profesi. Například nemají nervy na určité situace související s neukázněností dětí nebo nemají dostatečný hlasový projev. Některé pocity mohou vznikat také z osamělosti, kdy absolventi po nástupu do zaměstnání opustí své blízké okolí.
- 2. Příčiny spjaté s profesními kompetencemi učitelů:** Mnozí začínající učitelé, tedy absolventi, mohou v začátcích zjišťovat, že jim jejich předešlé studium neposkytlo dostatek vědomostí a dovedností, které jsou potřebné k výkonu každodenních činností. Velmi častým případem je vyplňování administrativních dokumentů, se kterými během studia nebyli seznámeni.
- 3. Příčiny spjaté se situacemi ve školách:** Jedná se o různé problémové situace, se kterými se profesně starší učitelé dokáží vyrovnat, ale čerství absolventi s tím mají velké obtíže. Absolvent si v takových situacích připadá bezradně, může se jednat například o to, že třída, ve které působí, je nedostatečně vybavena nebo je ve škole příliš autoritativní a byrokratický způsob vedení (Průcha, 2017).

K šoku z reality mohou přispívat také určité rozpory, které se během vstupu do profese objevují. Jedná se zejména o:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi absolventa;
- rozpor mezi osobnostními zájmy absolventa a zájmy organizace;
- rozpor mezi aktuálním postavením absolventa a jeho hodnocením (Alan 1989, in Průcha, 2017).

3.3 Nejčastější počáteční problémy absolventa oboru učitelství pro mateřské školy v praxi

K šoku z reality mohou přispívat také počáteční problémy absolventa v praxi v pracovním procesu. Učitelskou profesi, a tedy i absolventa oboru učitelství pro mateřské školy, ohrožují negativní trendy, jako je například útěk kvalifikovaných pedagogů ze školství, snižování sociálního statusu či burn-out efekt. Významným pojmem se tak pro teorii i praxi stává začínající učitel neboli absolvent oboru učitelství mateřských škol. Podstatným se stává také jeho začleňování do školního prostředí a problematika již zmiňovaného uvádějícího učitele, který by mu měl s případnými obtížemi pomoci (Kohnová & kol., 2012).

Problémy, se kterými se absolvent v pedagogické praxi v zaměstnání setkává, mu mohou způsobovat také již zmiňovaný šok z reality. Může se jednat například o nekázeň některých dětí, nezáměr dětí či přesčasové pracovní hodiny. V mateřské škole se vyskytují také problémy související s vysokým počtem dětí, zástupem kolegů a postojem zkušenějších učitelek, které jsou v praxi delší dobu, k absolventům učitelství, kteří vstupují do mateřské školy nově (Burkovičová, 2013). Za další počáteční problémy, které absolventy postihují, jsou považovány také například: vysoká zátěž, časová náročnost, nedostatek profesní sebedůvěry, stanovování nerealistických cílů, příliš rychlý start na profesní dráze, kdy je od absolventa očekáván kvalitní výkon ve všech oblastech učitelské profese (Burdová & kol., 2019).

Problémům, se kterými se setkávají čerství absolventi oboru učitelství a začínající učitelé, se věnují také (Johnson & kol., 2014, s. 531-532, in Burdová & kol., 2019). Tito autoři na základě analýzy mezinárodních teoretických i výzkumných studií identifikovali několik hlavních oblastí, ve kterých se objevují problémy začínajících učitelů. Jedná se zejména o to, že:

- přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi a dovednostmi k výkonu profese;
- začínající učitelé jsou konfrontováni s rozporem mezi svými idealistickými motivacemi k výkonu profese a realitou;
- pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe;
- existují osobní i další faktory ovlivňující odchod úspěšných začínajících učitelů;
- struktury ve škole a zavedené praktiky začínající učitele demotivují a přicházejí tak o snahu působit v profesi kreativně;
- vedení školy často nemá prostor efektivně podporovat začínající učitele (Johnson & kol., 2014, s. 531-532, in Burdová & kol., 2019).

Je velmi pravděpodobné, že tyto problémy se mohou vyskytnout u několika absolventů oboru učitelství při vstupu do profese v mateřské škole. Nejenom problémům absolventů, ale také šoku z reality, adaptačnímu procesu a samotnému přesvědčení absolventů o profesní připravenosti se věnuje náš pedagogický výzkum, který navazuje na teoretickou část a je podrobně popsán v empirické části diplomové práce.

4 DOSAVADNÍ EMPIRICKÉ VÝZKUMY VÁZANÉ NA PROBLEMATIKU

Přehled realizovaných výzkumů vztahujících se k problematice učitelského přesvědčení najdeme například v empirické studii (Strakové & kol., 2014), která se věnovala učitelům základních škol a studentům fakult připravujících budoucí učitele. Jejich výzkum potvrdil poznatky z předcházejících výzkumů, které tvrdí, že není vůbec snadné zkoumat přesvědčení učitelů, jelikož jejich odpovědi jsou často protichůdné a jejich postoje nejsou pevně usazeny. Autoři se věnovali v oblasti přesvědčení konkrétně tomu, do jaké míry čeští učitelé považují za žádoucí měnit obsah a metody vzdělávání tak, aby lépe vyhovovaly potřebám současné společnosti.

Dalším českým empirickým výzkumem související s problematikou je výzkum Ševčíkové & Plischke (2020). Autorky se ve výzkumu zaměřují na vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. Výsledky ukázaly, že zapojení učitelé své profesní přesvědčení charakterizují jako silně multifaktoriální fenomén, ve smyslu víry ve svou profesi i víry v sebe sama v profesi obstát a vykonávat ji dle osobních a společenských požadavků a představ.

Tématu přesvědčení a jeho výzkumu se ve své diplomové práci věnovala také Stuchlíková (2019). A to konkrétně přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole. Z realizovaného šetření je zjevné, že se přesvědčení učitelů ke vzdělávání dvouletých dětí a dětí ve věku pěti až šesti let moc neliší, naopak rozdíly byly u přesvědčení učitelů k výuce.

Dalšími autory, kteří se zaměřovali na problematiku přesvědčení, byli Malach, Kristová & Valachová (2018). Konkrétně zkoumali, jaké přesvědčení o kvalitě jejich vysokoškolského studia zastávají studenti Ostravské univerzity. Ve výsledcích výzkumů pak identifikovali několik faktorů, které hrají důležitou roli v oblasti kvalitní výuky. Mezi ně patří kvalita vyučujících, nabídka vhodných předmětů vztahujících se k oblasti zájmu a potřeb studentů, promyšlené sestavení rozvrhu, kvalitní materiální vybavení školy a také pro ně bylo velmi důležité, aby mohli vyjádřit svůj názor ohledně kvality výuky.

Přesvědčením se zabýval ve své práci také Růžička (2009), věnoval se konkrétně přesvědčení učitelů o učitelské profesi. Ve výsledcích výzkumu pak na základě analýzy výroků učitelů identifikoval 46 pojmů, které zastupují přesvědčení učitelů o jejich profesi. Jsou to například pojmy jako: pracovat kreativně, podílet se na výchově, odpovědnost, dále

se vzdělávat, pomáhat dětem, předávat vědomosti, ovlivňovat hodnoty dětí, seberealizace, kontakt s lidmi, být neustále ve střehu, stres, množství administrativy, udržování dobré nálady, omezení ve volném čase, možnost kariérního růstu, řešení problémů dětí, frustrace, pocit nedocení atd.

Jelikož se tato diplomová práce zabývá také problematikou absolventů, tedy začínajících učitelů, jejich počátečním problémům, adaptací a šokem z reality, uvádíme i výzkumy na příbuzné téma. Například Mičková (2016) se ve své práci zabývala adaptací začínajícího učitele v prostředí mateřské školy. Adaptaci zvolila ve své práci za stěžejní výzkumný problém také Sujová (2015), která se zabývala adaptací začínajícího učitele na podmínky mateřské školy. Tomková (2013) se věnovala také velmi blízkému tématu, konkrétně začínajícímu učiteli z hlediska zvládnutí profesních kvalit, které zahrnovaly plánování výuky rozdělené na dvě činnosti, prostředí pro učení a hodnocení žáků. Již zmiňovaným problémům začínajících učitelů se věnovala také Pinková (2013), kdy z výzkumu vyvstalo, že za nejvíce problémové činnosti začínající učitelé považují ty, které jsou těsně spjaté s chováním žáků. Jelikož je v teoretické části zmíněno také uvádění učitelů do praxe, stojí za uvedení také výzkum Štorkové (2012), která se zaměřila na uvádění učitelů do praxe v předškolním vzdělávání.

V zahraničí se ústřednímu tématu přesvědčení neboli (*belief*) věnuje například Raths (2001). Jeho odborný článek nese název *Teachers' beliefs and teaching beliefs* a zkoumá způsoby, jak mohou vzdělavatelé budoucích učitelů změnit některá přesvědčení, na začátku vzdělávání tak, aby se optimalizoval dopad učení se novým vyučovacím postupům.

Dalšími zahraničními autory, kteří zkoumali problematiku přesvědčení, byli Kowalski, Pretti-Frontczak & Johnson (2009). Konkrétně prozkoumali přesvědčení týkající se důležitosti různých vývojových dovedností a schopností u dětí. Učitelé ve všech skupinách cítili, že sociálně-emocionální položky jsou pro děti nejdůležitější.

Z výčtu výzkumů je patrné, že tématicke profesního přesvědčení a zejména pak přesvědčení absolventů se někteří autoři již věnovali. Tato problematika si však bezesporu zasluhuje mnohem větší pozornost, a to jak ve výzkumných studiích, tak v praktickém zaměření, a to i mezi absolventy oboru učitelství pro mateřské školy.

5 ZÁVĚR TEORETICKÉ ČÁSTI

První kapitola teoretické části se věnovala zejména vymezení a důležitosti pojmu profesního učitelského přesvědčení, který je naším klíčovým pojmem nejen v teoretické části, ale i ve výzkumném šetření, jelikož souvisí s naší hlavní výzkumnou otázkou, kde je zkoumáno profesní přesvědčení absolventů o jejich připravenosti ke vstupu do profese, s čímž souvisejí i další dílčí výzkumné otázky. Naším hlavním cílem výzkumu je tedy získat data o tom, jaké je profesní přesvědčení absolventů o jejich profesní připravenosti. Následně zjistit, jaké události ovlivňují jejich profesní přesvědčení. Všechny aspekty související s profesním přesvědčením byly proto zmíněny i v první kapitole teoretické části. Druhá kapitola byla pak zaměřena na absolventa oboru učitelství pro mateřské školy, jelikož jsme informace o profesním přesvědčení při výzkumném šetření získávali právě od něj. Kapitola se tedy věnovala jeho charakteristice a také jeho přípravě a vzdělávání, které hraje v jeho pozdějším přesvědčení o připravenosti na profesi velkou roli. Z tohoto studia a přípravy by měl pak získat určité kompetence, kterými disponuje při vstupu do profese a které si v průběhu dalších let v praxi postupně rozvíjí a zdokonaluje. Teoretická část měla také třetí kapitolu, která se podrobněji zabývala nástupem absolventa do profese, který s sebou nese také adaptační proces či počáteční problémy absolventa v praxi v pracovním procesu. Na tuto kapitolu samozřejmě navazuje také část výzkumu, která zjišťuje, jaké jsou problémové oblasti v profesní připravenosti absolventek během prvních dvou let v mateřské škole. Tato kapitola neopominula ani velmi častý jev, tzv. šok z reality, který může v začátcích profese nastat a mohou tomu přispívat různé situace, které se snažíme v praktické části práce odhalit, jelikož mohou značně ovlivnit přesvědčení absolventa o jeho připravenosti na profesi. V poslední části této kapitoly proto byly zmíněny nejčastější problémy, se kterými se v počátcích své praxe v zaměstnání absolventi setkávají. Čtvrtá kapitola se věnovala pedagogickým výzkumům, které na příbuzná témata byly již realizovány, a to jak v ČR, tak i v zahraničí. Je zřejmé, že problematice začínajícího učitele, tedy absolventa oboru učitelství, je u nás v České republice věnována celkem velká pozornost. Avšak výzkumné problematice, která se týká profesního přesvědčení u absolventů oboru mateřských škol až tolik zájmu v našem prostředí věnováno není. Pokud již byly výzkumy realizovány, vztahují se zejména na absolventy učitelství pro základní vzdělávání a přesvědčení absolventů pro předškolní vzdělávání je v tomto tématu opomíjeno. Avšak některé výzkumy nám pomohly při utváření empirické části práce a staly se výzvou k prozkoumání profesního přesvědčení týkajícího se také absolventů oboru učitelství pro mateřské školy. V celé teoretické části

jsme se věnovaly tedy zejména představení teoretických konceptů, které jsou stěžejní pro celou práci a které jsme se pomocí dostupné literatury snažily rozvést, objasnit a definovat.

Tento teoretický vhled nám pomohl při sestavování metodologie pedagogického výzkumu a jeho strategií v praktické části diplomové práce. Jak můžeme na základě předešlých výzkumů zjistit, téma přesvědčení absolventů učitelské přípravy není příliš snadné zkoumat. Na základě toho byla v praktické části zvolena metoda obsahové analýzy volného psaní absolventů na téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe, která nám pomůže lépe zjišťovat data a výsledky. Jako druhou metodu výzkumu jsme zvolily polostrukturované rozhovory, které nám mohou pomoci objasnit některé oblasti v profesním přesvědčení a připravenosti absolventů. Na základě těchto dvou metod v kvalitativním designu výzkumu, získáme odpovědi na výzkumné otázky, které se týkají profesního přesvědčení, profesní připravenosti, nejčastějších počátečních problémů absolventů či informací o situacích, které způsobují šok z reality u absolventů učitelské přípravy pro mateřské školy. V závěru práce pak na základě zjištění a interpretace výsledků výzkumu můžeme identifikovat podněty, které mohou pomoci fakultám v budoucí přípravě studentů oboru učitelství pro mateřské školy, a nakonec rozvést diskuzi o výzkumu a problematice tohoto tématu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODOLOGIE VÝZKUMU

V teoretické části byly popsány pojmy, které budou předmětem šetření týkajícího se přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. Na začátku této kapitoly je také nutné zmínit, že se ve výzkumném vzorku jednalo pouze o ženy a tím pádem v praktické části práce budeme pracovat pouze s pojmy v ženském rodě. Vzhledem k tématu práce jsme zvolily kvalitativní design výzkumu. Jde tedy převážně o to, abychom co nejlépe prozkoumaly určitý jev a získaly o něm co nejvíce informací. V našem případě se jedná o přesvědčení absolventek o jejich profesní připravenosti. Výsledkem tohoto typu výzkumu je tedy vytvoření výzkumných kategorií na základě zjištění, které jsme na základě dostupných dat i v našem pedagogickém výzkumu vytvořily. (Švaříček & Šedřová, 2014).

Na základě teoretických informací z předešlé části práce jsme se rozhodly zvolit za výzkumné metody analýzu volného psaní absolventek a na to navazující polostrukturovaný rozhovor. I v kvalitativním designu výzkumného šetření je platná validita a reliabilita, Validita byla zajištěna na základě pečlivého výběru účastníků výzkumu, kteří zejména svou délkou praxe a vystudovaným oborem odpovídali kritériím našeho výzkumného souboru. Validitu zvyšovala také volnější forma otázek a nevnucování odpovědí absolventkám v polostrukturovaném rozhovoru a zároveň také práce ve výsledcích s jejich přímými citacemi. Reliabilita pak byla zajištěna na základě konzistence otázek v rozhovorech, které navazovaly na volné psaní absolventek a závisela samozřejmě také na přesném přepisu nahrávek rozhovorů a jejich následném uchování. Princip triangulace byl pak zajištěn na základě kombinace dvou metod o tomtéž tématu, kdy druhou metodou byly polostrukturované rozhovory, jejichž účelem bylo potvrdit správnost předešlých dat, získat doplňková data, či vysvětlit některé interpretace z předešlého volného psaní absolventek. Triangulace je poté závislá také při porovnávání výsledků z našeho výzkumu a výzkumu jiných autorů, zabývajících se podobným tématem, které uvádím v diskuzi.

V empirické části práce se tedy nachází, s ohledem na téma, stanovené cíle a otázky výzkumu, které jsou specifické při zkoumání přesvědčení absolventek o jejich profesní připravenosti. Zvolení metod sběru a zpracovávání dat se opírají o dosavadní empirické výzkumy, které jsou uvedeny taktéž v teoretické části práce. Na základě záměru našeho výzkumného šetření byl pak vybrán výzkumný vzorek, jehož charakteristika je níže v praktické části popsána. V závěru empirické části práce se pak nacházejí doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi, která vyplývají z našeho výzkumného šetření. Výsledky

výzkumu, na základě kterých, bylo doporučení zpracováno, by následně mohlo pomoci při přípravě budoucích absolventů oboru učitelství pro mateřské školy. Před úplným závěrem diplomové práce se nachází také diskuze k výsledkům výzkumu.

6.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem pedagogického výzkumu je **popsat, jaké je přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti**. V návaznosti na tento cíl a problematiku práce jsme zvolily také následující **dílčí cíle výzkumu**:

- Zjistit, jaké události ovlivňují přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti.
- Zjistit, jaké jsou problémové oblasti v profesní reflexi připravenosti absolventek oboru učitelství pro mateřské školy během prvních dvou let v mateřské škole.
- Odkrýt, jaké situace u absolventek oboru učitelství pro mateřské školy přispívají k šoku z reality.

6.2 Otázky výzkumného šetření

Hlavní výzkumná otázka má za úkol zjistit: **Jaké je přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti?**

Z hlavní výzkumné otázky vyplývají tyto **dílčí výzkumné otázky** praktické části:

- Jaké události ovlivňují přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti?
- Jaké jsou problémové oblasti v profesní reflexi připravenosti absolventek oboru učitelství pro mateřské školy během prvních dvou let v mateřské škole?
- Jaké situace u absolventek oboru učitelství pro mateřské školy přispívají k šoku z reality?

6.3 Metody sběru a zpracování dat

Při realizaci praktické části byla nejprve zvolena jako výzkumná metoda obsahová analýza volného psaní absolventek na téma: *Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe*. Dále jsme pokračovaly při sběru dat pomocí polostrukturovaných rozhovorů s absolventkami oboru učitelství pro mateřské školy, které lépe odkryly některé informace nacházející se ve volném psaní.

Všeobecně volné psaní učitelů zaujalo prominentní místo ve studiu a výzkumu učitelského přesvědčení. Formy tohoto psaní se liší a může se jednat buďto o volné psaní nebo psaní založené na určitém tématu či se může jednat o autobiografie nebo deníky učitelů. Obsahové analýzy jsou trendem zejména při zkoumání přesvědčení, jelikož odkrývají pravdu a obsahují samotnou lidskou zkušenost, což je při zkoumání tohoto tématu zvláště důležité. V posledních letech použití této metody v pedagogickém výzkumu dramaticky vzrostlo a metoda je hojně využívána (Fives & Gill, 2015).

Polostrukturovaný rozhovor zahrnuje předem připravené otázky či témata a jeho cílem je získat co nejvíce detailních informací o daném jevu. Obsahová analýza neboli analýza dat v kvalitativním výzkumu je zpravidla v podobě textu a je zaměřena na hledání vztahů mezi daty a spojování kategorií do logických celků. Jedná se tedy o organizování dat s cílem najít v nich témata, pravidelnost či určité vztahy (Švaříček & Šedřová, 2014).

Při sestavování polostrukturovaného rozhovoru jsme si na základě informací o této metodě zvolily hlavní účel rozhovoru, jeho určitou osnovu a celý průběh musel být při získávání informací velmi pružný. Na druhou stranu nám díky tomu zůstávala určitá volnost v přizpůsobení formulací otázek podle situace a předešlých informací (Hendl, 2016).

6.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření u obou metod se zúčastnilo celkem deset absolventek oboru učitelství pro mateřské školy. Jednalo se pouze o ženy. Všechny participantky byly absolventkami bakalářského studijního programu učitelství pro mateřské školy, které téměř všechny (krom jedné) ukončily na univerzitě ve stejném roce. Jednalo se o absolventky prezenční formy studia. Jedna z absolventek při nástupu do praxe začala pracovat v dětské skupině. Druhá v začátcích pracovala v mateřské škole, ale po dokončení doplňujícího vzdělání nyní pracuje na škole základní. A jedna z absolventek pracuje v montessori mateřské škole. Ostatních sedm absolventek pracuje v tradiční mateřské škole v různých krajích. Výzkumný vzorek byl tedy konkrétně ze Zlínského, Olomouckého, Libereckého a Středočeského kraje. Způsob výběru výzkumného vzorku byl záměrný a jako hlavní kritéria byla zvolena absolvování oboru učitelství pro mateřské školy a délka praxe do dvou let. Ta byla u absolventek nejméně 11 a nejvíce 24 měsíců. Nejčastěji však uváděly délku praxe jeden a půl roku, tedy 18 měsíců. Věkové rozpětí u participantek výzkumu bylo 23 až 27 let.

Kontakt s absolventkami výzkumného šetření byl opakovaný. Zpočátku byly pouze osloveny, poté požádány o zpracování volného psaní pod názvem: Moje přesvědčení o

profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe a následně s nimi byl nahrán polostrukturovaný rozhovor. Vše bylo zpracováváno s jejich informovaným podepsaným souhlasem a se všemi aspekty výzkumu byly předem obeznámeny. Blíže v kapitole: Postup výzkumného šetření a sběr dat.

6.5 Způsob zpracování dat

1. Zpracování Informovaného souhlasu k výzkumu.
2. Oslovení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy.
3. Rozeslání informovaného souhlasu k podepsání absolventek.
4. Získání dat z volného psaní absolventek na téma: Moje profesní připravenost v prvních dvou letech pedagogické praxe.
5. Provedení obsahové analýzy volného psaní a kódování získaných dat.
6. Realizace navazujících polostrukturovaných rozhovorů.
7. Provedení transkripce rozhovorů.
8. Následné kódování rozhovorů.
9. Tvorba výzkumných kategorií.
10. Interpretace získaných dat.
11. Sepsání doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi.

6.6 Postup výzkumného šetření a sběr dat

Pro výzkum diplomové práce byl nejprve stanoven plán samotného výzkumného šetření a také následného zpracování. Díky sestavení struktury a postupů výzkumného šetření, který zahrnoval zejména naplánování realizace, byl výzkumný proces smysluplný a cílevědomý a po konkrétních krocích na sebe navazoval.

Po nastudování potřebné literatury k výzkumu následovalo zahájení výzkumného šetření. Pro výzkum byly osloveny absolventky oboru učitelství pro mateřské školy. S většinou jsem se znala osobně, proto nebyl problém v osobní komunikaci, která byla pro realizaci nezbytná. Během této komunikace byly všechny participantky výzkumu seznámeny s tématem diplomové práce a záměrem pedagogického výzkumu. Zároveň byly ujistěny, že všechny informace budou využity pouze pro účely výzkumu a bude zachována jejich anonymita,

proto mohou být jejich výpovědi spontánní a nemusí se bát cokoliv zmínit. Nejprve tedy probíhalo získání dat z volných psaní absolventek na téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe, které absolventky postupně sepisovaly a následně mi byly zaslány. Po získání všech psaní během měsíce ledna 2021 následovalo kódování, ze kterého na základě propojení kódů vznikly kategorie. Každé psaní mělo specifické kategorie ve vztahu k samotného přesvědčení absolventek.

Další částí výzkumného šetření byly polostrukturované rozhovory, které byly realizovány na základě specifických otázek z předešlých analýz volného psaní a uvedené výsledky z rozhovorů tedy doplňovaly první výzkumnou metodu, ale zároveň i obohatily výsledné kategorie výzkumu. Kvůli situaci s pandemií covid-19 musely rozhovory probíhat online formou přes hovory na počítači. Prvnímu online setkání tedy nejprve předcházela domluva několik dní předem. Všechny rozhovory byly nahrány pro jistotu na dvě zařízení. Participantky byly seznámeny s tím, aby daly volný průchod svým myšlenkám a nebály se cokoliv říct. Vzhledem k přátelským vztahům bylo zvoleno tykání. Při zahajování rozhovorů byly zjišťovány obecné informace týkající se věku a pracoviště absolventek. Úvodní otázky byly vzhledem k aktuálnímu dění a probíhající pandemii covid-19 zvoleny na téma momentální situace v mateřských školách. I když úvodní otázky nebyly prioritou k zjištění výzkumných cílů, uvolnilo to atmosféru během začátků rozhovorů. Následně se navázalo na téma týkající se jejich přesvědčení o profesní připravenosti. V průběhu všech online rozhovorů dostaly absolventky dostatečný prostor pro výpovědi. Jelikož se jednalo o polostrukturované rozhovory, byly připraveny pouze hlavní otázky a témata, které směřovaly k cílům výzkumu. Ve většině rozhovorů byly položeny také předem připravené doplňující otázky. V závěrech rozhovorů měly participantky také možnost vyjádřit se k tématu, pokud si myslely, že něco nebylo zmíněno, nebo chtěly něco doplnit v návaznosti na téma. Absolventky během rozhovorů zejména vzpomínaly na své začátky v profesi, aby mohly adekvátně zodpovědět na otázky zaměřující se na jejich přesvědčení o profesní připravenosti.

6.7 Harmonogram výzkumu

Co se týče samotného harmonogramu výzkumu, tak počáteční oslovení absolventek probíhalo v měsících listopad a prosinec 2020. Získávání textu z volného psaní a kódování dat pak probíhalo v lednu 2021. Následná realizace rozhovorů probíhala v měsíci únoru 2021. Kódování dat a vytváření kategorií z polostrukturovaných rozhovorů bylo provedeno

v měsíci březnu 2021. A na závěr byly získané informace interpretovány. Tyto interpretace sloužily jako podklad pro vyhodnocení cílů výzkumu a závěrů celé diplomové práce.

6.8 Etické aspekty výzkumu

Ve výzkumu byla zachována anonymita absolventek. Všechna jména jsou ve volném psaní i polostrukturovaném rozhovoru označena pod zkratkami A (absolventka) v kombinaci s číslicemi jedna až deset dle jejich počtu. Osobní údaje, které participantky výzkumu poskytly, byly zpracovány v souladu s GDPR. Absolventky byly také předem seznámeny se záměrem a průběhem výzkumu. Zúčastnily se zcela dobrovolně a měly možnost kdykoliv ukončit svoji účast ve výzkumném šetření. Jejich výpovědi nijak nenarušovaly jejich soukromí. Data z výzkumu nebyla vydána jiným osobám ani nebyla nijak použita proti absolventkám. Výpovědi sloužily samozřejmě pouze pro účely této diplomové práce.

Výzkumné šetření bylo provedeno za pomoci využití dvou metod. Stěžejní metodou byla obsahová analýza volného psaní absolventek na téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe. Jako doplňková metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Ten sloužil k upřesnění, potvrzení či naopak vyvrácení některých předešlých tvrzení z volného psaní. Absolventky měly možnost v průběhu rozhovoru kdykoliv odvolat své výpovědi a měly právo nesouhlasit se zveřejněním některých tvrzení. V případě, že participantky nerozuměly zadání psaní či otázkám v rozhovoru, měly možnost se doptat na přesnější informace. Absolventky také měly v závěrečné fázi rozhovoru možnost vyjádřit se volně a svobodně k tématu, případně ho doplnit přesnějšími informacemi, poznámkami či zážitky. Díky osobním přátelským vztahům během výzkumného šetření panovala důvěra a upřímnost na obou stranách.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zjištěné výsledky z výzkumného šetření byly zpracovány zvlášť, tedy obě metody odděleně. Jako první byla zpracována analýza volného psaní absolventek na téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe. Na základě této analýzy a kódování dat se pak objevily kategorie, které pomohly částečně odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Na základě zjištění z volného psaní bylo nutné doplnit výpovědi absolventek v navazujících polostrukturovaných rozhovorech.

Doplnění, objasnění a upřesnění tedy poté proběhlo prostřednictvím následných rozhovorů s absolventkami. Na začátku byla data z rozhovoru podrobena transkripci výpovědí. Opakovaným přehráváním rozhovorů došlo k ověření shodnosti s nahrávkou. Poté následovalo kódování stěžejních pasáží, při kterých jsem myslela zejména na klíčová slova, cíle a otázky výzkumu. Kódování probíhalo na základě pečlivého prostudování dat a poté zaznamenání stěžejních jevů v transkriptu. Vznikly tedy kódy, které se vztahovaly k zaměření výzkumného šetření. Na základě těchto kódů vznikly kategorie za pomoci hledání souvislostí a vztahů mezi kódy. Výsledky z dat rozhovorů byly analyzovány v druhé části této kapitoly.

V poslední části je poskytnuto shrnutí zjištění z obou výzkumných metod, což bylo podkladem k interpretaci dat a také doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi.

7.1 Výsledky z analýzy volného psaní – kategorie

V první části výzkumu jsem analyzovala data z volného psaní absolventek na téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe. Z celkem deseti psaní, ze kterých vznikla data, která byla opětovně kódována a tyto kódy následně seřazovány, spojovány uspořádány, vznikly následující kategorie.

7.1.1 Přesvědčení absolventek

V textech absolventky vyjadřovaly svá přesvědčení, která se týkala jejich profesní připravenosti. Je zřejmé, že samotné přesvědčení lze velmi těžce hodnotit a posoudit a v průběhu času se mění. Avšak většina absolventek je dokázala formulovat na základě svých začátku a zkušeností v pedagogické praxi v pracovním procesu. Jelikož se v textech objevovaly často zejména dva názory, rozdělila jsem tuto kategorii na další dvě subkategorie:

- **Přesvědčení o dostačující připravenosti**

V následující subkategorii absolventky svá přesvědčení interpretovaly v souvislosti s pozitivními názory o své profesní připravenosti.

Například absolventka A4 v souvislosti se svým přesvědčením zmínila profesory, kterým vděčí za svou profesní připravenost:

„Jsem přesvědčená, že univerzita mě pro praxi dobře připravila. Zejména profesori, které jsme měli, byli výborní. Byli to odborníci s praxí. Nebrali učivo jen teoreticky, ale snažili se nás připravit na všechny možné zádrhly, které nás v této profesi mohou potkat. Odešla jsem z univerzity s přesvědčením, že práce v mateřské škole je skvělá. Odcházela jsem plná nápadů.“

Absolventka A3 zmínila, že k dobré profesní připravenosti nepotřebovala střední pedagogickou školu.

„Na to, že jsem studovala VŠ bez střední pedagogické školy si ale opravdu myslím, že má profesní připravenost je na dobré úrovni.“

Přesvědčení absolventky A3 se zakládalo na porovnání její připravenosti s ostatními kolegyněmi:

„Během prvních měsíců své praxe jsem ale zjistila, že má profesní připravenost není až tak špatná v porovnání s ostatními.“

Ostatní absolventky pak již byly stručnější, ale svou připravenost hodnotily kladně. Například absolventka A1:

„Z mého pohledu jsem převážně připravená byla.“

Absolventka A3 zmínila, že na vstup do praxe byla připravena: *„Shrnula bych to tedy tak, že jsem byla kvalitně připravena na nástup do praxe.“*

Absolventka A4 své přesvědčení o připravenosti argumentovala na základě práce s dětmi:

„Řekla bych, že na práci s dětmi jsem byla více méně připravená.“

Absolventka A5 uvedla, že byla dostatečně připravena na edukační proces v MŠ:

„Rozhodně se tedy nebojím říct, že mě studium tohoto oboru na reálný edukační proces připravilo.“

Své přesvědčení s edukačním procesem v MŠ spojila také absolventka A9:

„Na vzdělávací stránku mě ale studium na vysoké škole připravilo podle mého názoru docela dobře. To, jaké organizační formy a metody používat, bych bez vzdělání a samostudia jen těžko volila správně.“

Absolventka A6 své přesvědčení o připravenosti vyjádřila v souvislosti s vědomostmi získanými při studiu:

„Co se tedy týče připravenosti v rámci studia na vysoké škole, myslím si, že vědomosti, které jsem získala byly dostatečné.“

- **Přesvědčení o nedostačující připravenosti**

V této subkategorii se absolventky v souvislosti se svým přesvědčením o připravenosti do profese vyjadřovaly tak, že na vstup do praxe příliš připraveny nebyly a jejich připravenost nebyla dostačující.

Například absolventka A3 uvedla, že se necítila být na profesi připravená, a tak se rozhodla k navazujícímu studiu v oboru.

„Při mém nástupu do praxe jsem si myslela, že moje profesní připravenost nebyla zcela dostačující, právě i proto jsem se přihlásila na magisterské studium.“

Absolventka A5 své přesvědčení uvedla podobně a na základě toho si taktéž doplnila studium, avšak v oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ.

„Nemohu říci, že by mě mé studium oboru Učitelství pro mateřské školy plně připravilo na profesi učitelky mateřské školy.“

Absolventka A5 současně uvádí, že v některých praktických situacích její přesvědčení o připravenosti bylo nedostačující:

„Myslím si, že jsem člověk empatický a dokáži pružně reagovat na potřeby dětí, ovšem během praxe často nastanou situace, na které absolventy VŠ nepřipravila.“

V souvislosti s praxí vidí svou nedostačující připravenost i participantka A7:

„A na to nás bohužel ve škole moc nepřipravili. Na to, jak správně, rychle, efektivně řešit situaci, kdy dítě odmítá jíst, nebo když čtyři hodiny v kuse pláče. Především toto by chtělo prakticky procvičovat, protože hlavně v tomto má spousta z nás rezervy a toto jsou situace, které nejvíce řešíme.“

Ostatní absolventky pak své názory vyjadřovaly stručněji, ale jejich přesvědčení bylo založeno spíše na nedostačující připravenosti na profesi.

Například absolventka A2: „*Jinak si myslím, že jsem připravená moc nebyla.*“

7.1.2 Profesní připravenost absolventek

Vzhledem k tomu, že se absolventky vyjadřovaly o své připravenosti na profesi ve více oblastech, které však zahrnovaly jak teoretickou, tak praktickou oblast, navrhly jsme tedy v této kategorii taktéž dvě subkategorie.

- **Teoretická připravenost**

Při objasnění své připravenosti na profesi se většina absolventek odvolávala zejména na kvalitní teoretickou připravenost. Například absolventka A5:

„*Co se týká teoretických poznatků, zde si nemohu na nedostatečnou připravenost stěžovat. Jestliže se vyskytl problém z výchovného či vzdělávacího hlediska, věděla jsem, na jakou literaturu se „obrátit“.*“

Připravenost po teoretické stránce uváděla ve svém psaní také absolventka A10:

„*V čem ale spatřuji velké plus vysoké školy a to, co mi výrazně pomohlo při vstupu do praxe, jsou informace, které jsem načerpala. Rozhodně odborné znalosti, orientace v problematice. Je to mnohem jednodušší, když člověk mluví o grafomotorice, ihned vidí, jak které dítě drží tužky a dokáže ihned vyhodnotit, jestli je to v pořádku nebo už není a odborně a srozumitelně to předat.*“

Využitelnost teoretických znalostí ze studia uvádí i absolventka A8:

„*Musím říct, že jsem za dva roky praxe ve státní mateřské škole zatím nenarazila na nic, čemu bychom se teoreticky (byť jen okrajově) v rámci studia nevěnovali. A hodnotím teorii jako nezbytné základní stavební kameny, které mi pomáhají orientovat se každodenně v práci, přístupu k dětem, situacím, řešení problémů atd.*“

Absolventka A9 taktéž ocenila teoretické znalosti, které ji dopomohly ke kvalitní profesní připravenosti:

„*Můžu ale s potěšením říct, že některé učivo, které jsme probírali na vysoké škole, se mi několikrát v praxi osvědčilo a slouží mi jako velká inspirace.*“

- **Praktická připravenost**

Svou připravenost na profesi absolventky hodnotily také na základě schopností spojenými s praxí v pracovním procesu. Například absolventka A2 uvedla:

„Náskok oproti kolegyni se střední školou vidím ve tvorbě týdenních příprav – cíle, očekávané výstupy, přehledu RVP a nadhledu nad TVP, který nebyl úplně kvalitně vytvořen. Zvládla jsem také vytvořit projekt, který ale nebyl uskutečněn (covid), orientovala jsem se v diagnostice. V řízené činnosti jsem s dětmi zkoušela pokusy, badatelské vyučování, dramatické techniky a metody aj.“

Aplikační schopnosti uvedla také absolventka A3:

Naopak musím říci, že jsem si byla na 100 % jistá prací s dětmi. Myslím si, že i psaní příprav jsem měla oproti ostatním učitelkám mateřské školy na velmi vysoké úrovni včetně stanovených cílů k daným výstupům.

Jistotu a připravenost v oblasti praktické zmínila také absolventka A4:

„V čem jsem si jistá? Ve výuce angličtiny – byla jsem vyslána na školení; ve výtvarných činnostech – skvělá průprava z VŠ; různé nácviky básniček a říkadel; také v posuzování školní připravenosti.“

Praktickou stránku při studiu zejména v oblasti diagnostiky ocenila také absolventka A7:

„Jako například zbytečně složitá diagnostika dětí. V té jsem ze začátku opravdu tápala, protože byla nepřehledná a já nevěděla co si pod danými pojmy přesně představit. Jsem však vděčná škole, že mě naučila s diagnostikou pracovat, a tak jsem si ji upravila podle sebe, aby byla přehlednější.“

7.1.3 Počáteční problémy

Je zřejmé, že v začátcích praxe v pracovním procesu absolventek se objevily problémy, které některé participantky odůvodňovaly na základě jejich přesvědčení a profesní připravenosti a zároveň hodnocení získaných poznatků z předešlého studia. Jednalo se zejména o tyto tři subkategorie:

- **Nedostatek praxe**

Nedostatek praxe během studia zmiňovaly všechny absolventky, avšak většina z nich si uvědomovala, že studium na vysoké škole je převážně o teoretické přípravě a také to, že je zde složitá organizace pro uskutečnění samotných odborných praxí.

Absolventka A5:

„Ovšem, co se praxe týče, zde jsem zaznamenala mnohé obtíže. Zpětně mohu soudit, že by bylo žádoucí, aby během studia bylo realizováno více praxe.“

V souvislosti s nedostatkem praktických zkušeností zmínila konkrétně plánování veřejných vystoupení a besídek v MŠ:

„Nevěděla jsem si úplně rady, jak probíhá detailně v MŠ např. karneval, vystoupení či besídky. Jak s dětmi daný výstup nacvičit, kolik času by tomu mělo být věnováno, co se dá při vystoupení využít. Při studiu bych ocenila, kdyby nám byly dány praktické rady a letité zkušenosti od zkušenějších kolegyň.“

Nedostatečné množství praxe shledávala jako problém také absolventka A6 a ta ji zmiňovala i v souvislosti s velkým počtem studentek na praxích.

„Kde si myslím, že nastal problém, je v tom, že jsme během studia měly málo praxe, především pak v 1. a v 2. ročníku, kdy naše praxe probíhaly s ostatními studentkami a bylo nás na praxi třeba i pět, což nám neumožňovalo dostatečně „přičichnout“ k celé náplni učitelky v mateřské škole. Nemohly jsme zažít celý den v MŠ a byly jsme s dětmi jen například hodinu.“

Jako problém v malém množství praktických zkušeností viděla i participantka A8:

„V průběhu studia bylo některá témata těžší si představit, přemýšlet o nich, jelikož (podle mě) je k tomuto nutné moct vycházet ze zkušeností. A jako studentka jsem jich měla opravdu velmi omezeně.“

Praxi v souvislosti s teorií a jejich nedostatečné propojení shledávala i absolventka A10:

„Ale když bych to měla zhodnotit celkově, tak svého rozhodnutí nelituju, fakulta, ačkoliv se snaží propojovat teorii s praxí, tak i přesto vnímám praxi a kontakt s dětmi jako nedostačující a pak se velmi těžko ověřují získané a naučené poznatky. Toto jsou zkušenosti, které mi škola nemohla nikdy poskytnout nebo zajistit.“

Nedostatek praxe absolventka A2 viděla také v malém množství uskutečnění odpoledních směn v MŠ:

„Už proto, že jsem neměla z praxe zkušenost ani s odpolední směnou ani tou tíhou zodpovědnosti, která na mě najednou visela. Bylo by lepší si směny na praxi prostrídat, i když chápu, že odpoledne se toho moc neděje, ale není zrovna ideální přijít na to až po škole.“

Některým absolventkám v souvislosti s tímto problémem chyběla střední pedagogická škola, kde je podle nich praxe více.

A3: „Z mého pohledu mi chybí střední pedagogická škola, což mě mrzí, že jsem nemohla navázat na VŠ právě ze střední pedagogické školy, a to hlavně z důvodu praxe, která na vysoké škole nebyla úplně optimální.“

Nedostatek praxe okrajově podotýkaly i další absolventky. Například A9:

„V tomto ohledu vnímám jako nedostatek školy, že nám neposkytla více praxe.“

- **Administrace v MŠ**

Jako druhý nejčastější problém absolventky uváděly administrativní oblast a práci s dokumentací v MŠ v jejich začátcích.

Například absolventka A6 uváděla, že byla zaskočena z množství administrativy, která se v MŠ nachází.

„Také jsem byla docela zaskočena, kolik je v mateřské škole papírování. V rámci praxi jsme sice měly papírování také dost, ale úplně jiného. Neustále je potřeba psát nějaké evaluace, hodnocení, ať už je to hodnocení denní, týdenní, měsíční, půlroční, a také hodnocení každého dítěte. Hlavně v září se toho hodně naskládá.“

Administrativní práci v MŠ kritizuje také absolventka A9:

„Dále mě šokovalo to, že práce učitelky mateřské školy zahrnuje spoustu papírování. Podle mého názoru toto je jeden z velkých nedostatků českého školství.“

Jako problém tuto oblast shledává také participantka v souvislosti se školním vzdělávacím programem A10:

„No a pak samozřejmě administrativa, to byla a stále je naprostá katastrofa. V září jsme najeli na nový ŠVP a minimálně 3 měsíce nám trvalo, než jsme pochopily, jak podle něj máme pracovat.“

V souvislosti s dokumentací, a to konkrétně s diagnostikou upozorňovala na problém absolventka A7:

„Dále mě zaskočilo zpracovávání dokumentů. Je jich opravdu hodně a spousta z nich jsou naprosto nesmyslné. Jako například zbytečně složitá diagnostika dětí. V té jsem ze začátku opravdu tápala, protože byla nepřehledná a já nevěděla co si pod danými pojmy přesně představit.“

Potíž v oblasti administrativní, a to konkrétně v docházce, účetních a legislativních dokumentů, se kterými se během studia nesetkala, zmiňovala také absolventka A3:

„Nejhorší pro mě bylo, když jsem nastoupila do mateřské školy jako učitelka a nevěděla jsem skoro nic o administrativě. Byla jsem až překvapená, co všechno učitelka mateřské školy musí zvládat, kolik papírů musí okolo sebe mít. Tohle jediné mi z vysoké školy chybělo a myslím si, že by bylo vhodné mít již v bakalářském studiu zařazen předmět, který se týká administrace. Vůbec jak mají vypadat docházky, kam se všechno zapisuje, dokumenty ohledně dětí (vyzvedávání, stravování, bankovní účty rodičů, vybírání peněz na akce mateřské školy apod.). S tím jsem se během celého studia opravdu nepotkala a ani na praxi nám to nebylo nijak vysvětleno. Ze začátku jsem s tím velmi zápasila.“

- **Nesoulad teorie a praxe**

Jako další problém v počátcích pedagogické praxe, které se také dotýká přesvědčení o připravenosti absolventek, je nesoulad teorie probírané na vysoké škole a praxe v pracovním procesu v MŠ.

Což zmiňuje absolventka A9:

„Samozřejmě opět je teorie jiná než realita a také ve své praxi jsem narazila na několik překážek, před kterými nás ve škole nevarovali.“

Nesoulad teorie a praxe vidí jako problém také absolventka A10, která vyjádřila rozdíl mezi tím, co měla naučené ze studia, což bylo v rozporu s požadavky nadřízeného v zaměstnání.

„Takže ve finále jsem v situaci, kdy pracuji podle toho, jak to ode mě vyžaduje zaměstnavatel, ale v hlavě si říkám, že je to vlastně všechno od začátku špatně. Takže to, co je teorie a co je praxe, je dle mého názoru obrovský rozdíl.“

Na základě teoretických znalostí si některé absolventky vytvořily jakousi představu o budoucí práci v MŠ, avšak realita byla rozdílná a zjistily, že se musí přizpůsobit zejména podmínkám mateřské školy. Což uvádí absolventka A7:

„Ze školy jsem byla připravena na to, že budu děti učit čtenářskou pregramotnost, badatelské vyučování, budeme dělat pokusy atd...to byla má představa o učení v MŠ. Avšak realita je úplně jinde. S tím taky školy nepočítají...že nastane ve většina případů situace, kdy nebude úplně zcela možné pracovat podle toho, co nás naučili.“

„Také je rozdíl mezi tím, co nás učili na škole teoreticky a v praxi je to jinak. Protože jsem zjistila, že bohatě stačí mít pouze napsaný výčet aktivit, nachystané pomůcky a promyšlené cíle. To stačí. Protože i když jsem se snažila sebevíc dané aktivity dělat přesný den a v přesně danou dobu, nikdy to nešlo tak, jako když jsem aktivity pro děti pasovala ten den podle

situace, času, podmínek, ale především podle nálady dětí. Už většinou totiž v průběhu řízené činnosti jsem si všímala, že není vhodné pokračovat „ve svém plánu“, ale bude potřeba trochu improvizovat.“

Další absolventka A1 teoretickou přípravu hodnotila pozitivně, avšak v začátcích praxe v pracovním procesu zjistila, že se nelze věnovat tolika dokumentům tak, jako v teoretické přípravě na VŠ.

„Určitě to hodnotím pozitivně, protože si neumím představit odejít ze střední školy (kde jsme se tomuto příliš nevěnovali, ačkoliv jsem studovala střední pedagogickou školu) a nemít tyto všeobecné znalosti. Nicméně v praxi není možné, alespoň z mého pohledu, takto důsledně a především v takovém množství se věnovat veškerým dokumentům, jako nám to bylo předáváno pouze teoreticky.“

7.1.4 Náročné začátky

Co se týče vstupu absolventek oboru učitelství pro mateřské školy do praxe v pracovním procesu, je zřejmé, že je zcela odlišný od jiných profesí a ve spoustě aspektů také náročnější z hlediska zodpovědnosti za děti, za výchovně vzdělávací proces či v oblasti komunikace s rodiči. To uvádí také absolventka A1 a popisuje vstup do profese jako velmi náročný:

„Z mého pohledu je nástup do této profese zcela odlišný od běžných zaměstnání, protože když si vybavím svůj první pracovní den, vzpomenu si, že se na mě v momentě nahrnulo velké množství nových věcí, ale především i obrovská zodpovědnost. Měla jsem pocit, a s odstupem času vidím, že to tak skutečně bylo, že na mě jakožto čerstvou absolventku oboru učitelství pro mateřské školy byly kladeny zcela stejné nároky jako na učitele s dlouholetou praxí. Tyto začátky byly opravdu dost psychicky náročné a spoustu věcí jsem si v hlavě odnášela domů, trvalo to pár měsíců, než jsem se naučila práci nechat opravdu za zavřenými dveřmi.“

Náročnost související se vstupem do profese vnímala také absolventka A5, která obtížnost viděla zejména ve vztahu s kolegyní, což ji později dokonce donutilo k odchodu z profese učitelky mateřské školy.

„Dále mě často kolegyně ihned po nástupu do mého prvního zaměstnání „tlačila“ k tomu, abych s rodiči jednala např. o žádoucí návštěvě PPP, vážnějších projevech špatného chování a mnoha dalších. Jelikož jsem byla začínající učitelka, navrhovala jsem jí, zda bychom mohly být přítomny s rodičem obě dvě a ona tak vedla rozhovor, abych mohla pozorovat způsob

sdělení závažného problému. Ovšem nebylo mě vyslyšeno a já se tak ocitla v nepříjemných situacích.“

Nesnáze, které přispěly k náročnému vstupu do profese, uváděla i participantka A9, která zmiňuje zejména personální problémy a nezaučení v začátcích praxe v pracovním procesu:

Problémy, které jsem vnímala na začátku praxe, byly konkrétně u mě největší z hlediska personálního a adaptačního. Nejtěžší bylo to, aby mě kolegyně, které byly profesně i věkově starší, braly vážně a aby mě přijaly mezi sebe jako sobě rovné a nepodrážely mou autoritu před dětmi. S jednou takovou kolegyní jsem se bohužel setkala. Docela mě tenkrát překvapilo, že mě nikdo pořádně nezaučil, že mě spíše, jak se říká „hodily do vody“.

Jako překážku při vstupu do profese viděla participantka A7 v rozdílných postupech kolegyně, než na které byla zvyklá z přípravy ze studia oboru.

„Co mě však překvapilo – a na co jsem nebyla psychicky připravena, bylo to, že jsem nepočítala s tím, že by někdo „jel“ podle jiných pravidel, než jsem byla zvyklá ze školy. Přeci jen byl mezi námi dvougenerační rozdíl, a tak byla zvyklá na jiné věci než já. Bylo pro mě velmi těžké se tomu přizpůsobit, vzhledem k tomu, že jsem věděla, že její praktiky jsou zastaralé a teď už se to tak nedělá. Nechtěla jsem však do jejího stylu příliš zasahovat, protože přeci jen byla starší, zkušenější.“

V souvislosti s problémy při vstupu do profese absolventka A10 zmínila také komunikaci s rodiči:

„Co je dle mého názoru opravdu nejtěžší pro začínající učitelky, je navázání komunikace, spolupráce a zejména důvěry mezi učitelkou a rodiči.“

7.1.5 Bezproblémová adaptace

V souvislosti se vstupem do profese však většina absolventek uváděla také naprosto bezproblémovou adaptaci, která souvisela zejména s dobrými vztahy s pracovníky v MŠ, ale i pomocí věkově i profesně starších kolegyně. Jako uvádí například absolventka A6:

„Domnívám se, že do kolektivu MŠ jsem velmi dobře zapadla, a to mi také pomohlo k lepší adaptaci na prostředí. S mou kolegyní jsem si hned sedla, i když je starší. Myslela jsem si, že bude mít jiné názory a jinak přistupovat k dětem, ale mé obavy se nevyplnily a jsme na stejné vlně. Také s ostatními učitelkami jsem si hned rozuměla a přijaly mne mezi sebe. Stejně tak jako provozní zaměstnanci. S vedoucím pracovníkem jsem také neměla problém.“

Velmi dobré vztahy s kolegyní vypověděla také absolventka A1, kdy tyto vřelé vztahy dopomohly k bezproblémové adaptaci.

„Musím říct, že ačkoliv má kolegyně pracuje v mateřské škole už téměř 17 let, velmi mile mě v tomto ohledu neustále překvapuje. Nejen že je schopná jakýchkoliv kompromisů, což považuju za opravdu velmi důležité, ale také se se mnou od začátku baví jako se sobě rovnou. Zkrátka vím, že kdykoliv si nebudu vědět s něčím rady, mohu se na ni obrátit. Z čehož vyplývá, že mě v začátcích vedla, a i dodnes mi s ledasčím umí pomoci, díky ní má adaptace na podmínky MŠ proběhla opravdu bez výrazných obtíží. Jsem tedy velmi ráda, že můj první rok v MŠ jsem mohla být po boku zkušenější kolegyně.“

V souvislosti s bezproblémovou adaptací byla uvedena u absolventky A8 pomoc uvádějící učitelky a zároveň její obdiv.

„Měla jsem veliké štěstí na zavádějící paní učitelku, kolegyni. Je to žena vyrovnaná, milující děti a práci s nimi, která má ráda humor a bere život s nadhledem. Právě nadhled a klid, se kterým k dětem, a vlastně nejen k nim, přistupuje, mi hodně pomohl přijmout (podle mě) takto zodpovědnou práci, a přesto zachovat to, co každého dělá v práci lepším, radost a naplnění z odvedené práce na konci dne.“

Absolventka A3 psala také o pomoci celého kolektivu v jejím adaptačním procesu:

Kolektiv mě velmi rychle přijal a snažili se mi i pomoci. Byl mi poskytnut materiál od učitelky, která měla 40 let praxe, což mi velmi pomohlo při psaní příprav. Také mi v adaptaci pomohlo to, že jsem v mateřské škole měla kamarádku, která mi vše ukázala a pomohla mi v začátcích mé praxe.

Pomoc v začátcích absolventky viděly také pouze v pozorování zkušenějších kolegyň. Jako absolventka A5:

„Musela jsem jistě prakticky „odkoukat“ od ostatních kolegyň. Na mysli mám jistě „figle“, které na děti platí a které vedou k lepší organizaci dne. A to například utišení dětí při nadměrném hluku, důležitost práce s hlasem a mnoho dalších.“

Co se týče časové stránky adaptačního procesu, absolventky uváděly adaptaci na podmínky, prostředí a postupy mateřské školy od dvou do šesti měsíců.

7.2 Výsledky z analýzy dat rozhovorů – kategorie

V druhé části výzkumu analyzují celkem deset polostrukturovaných rozhovorů, které doplňovaly, upřesňovaly a potvrzovaly některé předešlé informace z volného psaní. Co se týče úvodních pasáží rozhovorů, tak se zde opakují velmi podobné výpovědi, které jsou shodné s předešlými pěti kategoriemi z analýzy dat z volného psaní. Co většina absolventek doplňuje v kategorii počátečních problémů, je hudební výchova, a to konkrétně v oblasti hry na hudební nástroj, ve které absolventky spatřují nedostatky a označují ji v souvislosti s nepřipraveností na profesi. Ve většině výpovědích absolventek v rozhovoru se tedy potvrdily předešlé kategorie z volného psaní a absolventky zejména potvrzovaly dobrou teoretickou připravenost. Rozhovory však doplnily výsledky o další kategorie.

7.2.1 Šok z reality

Jednou z nových doplňujících kategorií, která byla sestavena z kódů a výpovědí obsahující skutečnosti, které připívají k šoku z reality.

Například absolventka A3 uváděla jako šokující to, že najednou byla na práci s dětmi úplně sama a neměla při sobě oporu, na kterou byla zvyklá během praxe při studiu.

„To bylo pro mě takové, že jsem si vždycky vzpomněla, jak jsem tam měla s sebou tu spolužačku, tu oporu... a teď najednou bum a byla jsem prostě úplně sama. Takže to mi asi tak nějak jakože trochu možná i uškodilo, že to bylo takové, že na toto jsem prostě opravdu musela spoléhat na sebe. Protože člověk má opravdu těch dvacet osm dětí a nemůže prostě říct: „Běž s ním na záchod nebo tak že...“

V souvislosti s prací s dětmi v realitě MŠ vypověděla také absolventka A8 to, že ji překvapilo, že neměla tolik času na děti, jak si myslela, že bude mít.

„Šokovalo mě to v tom, jak nemožný je věnovat se opravdu všem těm dětem. Všem těm dětem v tom počtu. I když jsme se o tom bavili pořád dokola, že ten počet je fakt vysoký a že jsme tam jenom dvě a není kolikrát ani možná si fakt promluvit se všema těma dětma, takže tady toto mě fakt šokovalo. Taky mě šokovalo to, kolikrát za ten den jsem musela říct, prosím teď chvilku počkej, že jsem zrovna musela akutně třeba jít do koupelny něco řešit, nebo že jsem zrovna musela něco dělat s jiným dítětem akutně, než prostě sednout si a povídat si s jiným dítětem. Takže to pro mě bylo takový nepříjemný, i když jsem věděla, že to takhle bude, tak mě šokovalo, jak často se to do toho dne promítne.“

V souvislosti s dalšími šokujícími aspekty absolventky uváděly chování dětí:

A7: „Byla jsem v šoku z agresivního chování dětí... My jsme to sice probírali, ale pouze teoreticky, ale prakticky jsem se s tím nikdy nesešla a v té chvíli prostě člověk neví, jak má reagovat na to dítě.“

Velmi podobnou zkušenost s chováním dětí vypověděla také absolventka A6. Tu ne příliš ideální dlouhodobé chování dětí přivedlo k pochybnostem o sobě samé:

„Ale pro mě asi bylo nejvíce šokující to, že ty děti po prázdninách byly opravdu rozjívěné a myslím si, že tak září nebo říjen jsme si s kolegyní říkaly, co s těmi dětmi budeme dělat, že to není prostě možné, to jejich chování. Že pořád se nedokázaly nějak naladit na ten řád té mateřské školy, řád té třídy a trochu se dát do latě. A v rámci nějakých možností se trochu uklidnit. A tak jsem si říkala, jestli je to třeba i moje chyba, nebo či je to teda chyba. Protože opravdu člověk nad tím přemýšlí, jestli je to tím, nebo těma dětma, nebo čím to vlastně je.“

Další překvapující aspekt v realitě MŠ absolventky zmiňovaly náročnost v oblasti práce s dětmi a celkovou náročnost profese. Jako například absolventka A9:

„Ale překvapilo mě fakt, že v některých situacích jsme si nedokázali nebo teda spíše já jsem si nedokázala poradit vůbec co mám dělat. Opravdu jsem si někdy myslela, že uteču. Takže v tom začátku to bylo takové náročné.“

Zároveň ji překvapil také přístup některých rodičů při každodenní komunikaci:

„Jo samozřejmě jsme měly předměty na to zaměřené, ale ta realita... To pro mě opravdu bylo hrozně těžké... Hlavně v tom hrálo roli to, že já jsem sama začínající učitelka a nemám třeba ani vlastní děti, a připadalo mi, že někteří rodiče na mě tím pádem nahlíželi, jako že jsem v podstatě nezkušená a že nemám do čeho mluvit.“

Šok z reality u participantek souvisel také s fyzickou i psychickou vyčerpaností zejména v začátcích pedagogické praxe v profesi, který do značné míry souvisel se zodpovědností za všechny děti ve třídě:

„No takže, byla jsem úplně vyřízená, když to řeknu narovinu. Já jsem přišla domů a říkala jsem si: „Panebože, tak to nedám.“ To jsem si říkala první týden a asi tak po měsíci se to zlomilo. A taky ta zodpovědnost za ty děti, aby se nikomu nic nestalo. Úplně... ta moje pozornost, ta moje koncentrace, to bylo úplně na nejvyšší úrovni. A pak samozřejmě domů jsem přišla úplně vyčerpaná, a to asi spatřují za největší takový šok.“

Zodpovědnost za velké množství dětí hodnotila jako šokující taktéž absolventka A2:

„No, ono třeba, to mě taky zarazilo, že u těch dětí, jak se řeší vlastně nemocnost, to já jsem vůbec neměla vlastně tušení o tom, na vysoké škole vlastně, že já vlastně budu, vlastně jakože odpovědná za to, když se mi vlastně to dítě nějakým způsobem nezdá.“

7.2.2 Rozdíly v praxi

Další kategorií, která vznikla na základě podobných a častých kódů, je kategorie s názvem rozdíly v praxi, která obsahuje zejména rozdíly v praxi při studiu na vysoké škole a v praxi v pracovním procesu, která může zároveň pomoci v úpravách souvislých a průběžných praxí na fakultách.

Největší rozdíly absolventky shledávaly zejména v počtu studentek, které realizují praxi a v nemožnosti provádět některé úkony samostatně. Problém viděly zejména v tom, že v realitě je na všechny děti učitelka nakonec úplně sama.

A3: *„Akorát bych upravila něco na té praxi na VŠ stylem, vlastně že v mateřské škole je 28 dětí a jsou tam vždycky dvě učitelky nebo na tu řízenou činnost jenom jedna a myslím si, že takhle by to mělo probíhat právě i ty praxe, protože pak je člověk opravdu zaskočený.“*

A4: *„Ty rozdíly vidím v hlavně v tom, když je člověk na praxi, tak vždycky když jsme měli nějaký problém nebo se něco dělo, tak vždycky tam máte někoho, když to řeknu narovinu, za zády.“*

A5: *„Jo, takže v tom studiu to hned zkritizuji to, že my jsme si nevedly ten den, nebo ten program samy. Tím, jak jsme se střídaly s těma spolužačkama, takže to určitě bych silně doporučovala, aby to bylo na každé té studentce zvlášť. I když je to z kapacitních důvodů problém, to věřím, ale školek je dost. No a ta zodpovědnost, ta určitě, protože na praxi během studia ti vlastně kryje záda ta učitelka a je zodpovědnost na ní.“*

Některé participantky v souvislosti s tímto tématem vypovídaly také o rozdílech v oblasti odlišných časových podmínek v praxi během studia a v praxi v zaměstnání.

A6: *„Některé ty praxe byly opravdu, jak už jsem říkala, každá měla opravdu jedno to vzdělávací centrum a věnovaly jsme se tomu a měly jsme tam třeba jenom půl hodiny na to čas. Takže já jsem se třeba dva měsíce mohla připravovat jenom na ten jeden jediný výstup. Což teďka prostě není a musím si plánovat na den nebo týden dopředu a musím si naplánovat celý dopolední blok, a ne jenom určitou část bloku a jenom útržek, a to se vlastně dělo víckrát vlastně na těch praxích.“*

Jedna z absolventek uvedla také rozdíly s dětmi na praxi během studia, kdy popsala, že se díky tomu, že děti neznala, bála něco zkusit, nebo do něčeho zasahovat, jelikož to nebyly „její děti“ tak jako teď v praxi v zaměstnání.

A7: *„Pro mě byl největší rozdíl hlavně to, že na praxi ve škole jsem věděla, že to je prostě třída někoho jiného, jsou to děti někoho jiného a nedokázala jsem se tak otevřít a tak prostě projevit, jak když se projevuju teďka při svých dětech, že jsem si pořád držela nějaké určité hranice a bála se i těm dětem něco říct, nebo něco prostě víc udělat... Jela jsem prostě jenom podle svého plánu, ale věděla jsem i tehdy, že by bylo třeba potřeba nějak jinak improvizovat nebo něco... Ale prostě bála jsem se, protože prostě jsem věděla, že to nejsou moje děti a že není úplně vhodné jim do toho až tak zasahovat.“*

Strach v oblasti svobodné realizace během praxe při studiu potvrdila také absolventka A9:

„Tak ten rozdíl jako je v tom, že to je teď prostě moje třída. Nikdo mě tam nekontroluje v podstatě kromě vedení, nebo takhle, je to takové, že mám větší svobodu a nebojím se cokoli udělat.“

Absolventka A8 zmínila také rozdíl v tom, že na průběžné praxi při studiu neměla tolik možností odůvodnit chování jednotlivých dětí a přizpůsobit tomu své plány. Kdežto v praxi v pracovním procesu má více možností „diagnostikovat“ chování dětí a celkové klima třídy či školy.

„Ale když máš možnost podívat se na celý ten týden, na celý ten měsíc té jedné třídy, nebo v rámci té jedné školy, tak je to úplně jiný, protože si to dáš tak jako do souvislosti, jsi třeba schopná vyvodit, proč má tenhle den, zrovna tohle dítě takovou náladu. Když ho vidíš celý ten týden a víš, co se mu všechno stalo, tak je to něco jinýho.“

7.2.3 Osobnostní predispozice k profesi

Další kategorie, která po kódování rozhovorů vznikla, se částečně vyskytuje ve volných psaní absolventek, ale v rozhovorech mnohem častěji. Většina participantek tedy uváděla to, že na všechny oblasti v profesi učitele mateřské školy studium oboru na univerzitě nedokáže připravit. Absolventky tedy interpretovaly to, že k této profesi je potřeba také spousta osobnostních vlastností, jako je charakter, intelekt, motivace k profesi či citová a emocionální oblast jedince. Zároveň ve většině rozhovorů zmiňovaly také jakési „predispozice“ a „vlohy“ k profesi učitele mateřské školy.

Individuální vlastnosti osobnosti učitele MŠ uvedla absolventka A3:

„Zase si myslím, že se na to nedá připravit, jakože ani v té škole, že každý je nějaký a každý má nějaké znalosti, a to si zas myslím, že je na každém.“

Participantka A4 zmiňovala také to, že by učitele MŠ měla práce bavit a naplňovat:

„A pokud je člověk přesvědčený, že ho ta práce s těma dětma baví a chci dělat, tak si myslím že z vlastní hlavy stačí trochu nakopnout, což mi dala univerzita, a potom se to všechno jako na místě dopracuje k obrazu svému.“

V souvislosti s osobnostními predispozicemi byla zmíněna také komunikace s rodiči, která závisí na individuálních schopnostech každé učitelky:

A6: *„Myslím si, že ani jako to moc nejde, že to ten člověk buď musí mít v sobě, nebo prostě na tom pracovat, že v rámci té školy se jako nějak ta komunikace s rodiči nedá natrénovat. Nebo používají se samozřejmě nějaké přístupy, ale každý rodič i každé to dítě je individuální, takže si myslím, že tam není jako moc prostoru pro naučení. Já si myslím, že je to potom dané tou osobností.“*

Podobnou výpověď v souvislosti s komunikací s rodiči byla také u absolventky A9:

„Potom bych chtěla říct, teda že v žádném případě ani ta škola nedokáže připravit na komunikaci s rodiči, což je prostě atribut, který jako... To nelze člověka na to naučit, protože každý ten rodič je individuální.“

Ta dále také popsala další osobnostní aspekty vstupující do profese.

A9: *„Jako náročné ty studenty připravit, protože je to opravdu individuální a není to ani tak o naučení se něčeho, ale spíše o lidech a o tom, jak člověk umí mluvit, jak je empatický, jak zvládá stresové situace, takže to jsou prostě atributy, které jsou ovlivněny hlavně povahou člověka, situací, náladou a tak dále... Takže to je takové opravdu že se to těžko člověk naučí. Tak prostě já zastávám názor, že buď to ten člověk v sobě má, nebo to v sobě nemá. Setkala už jsem se s pár kolegyněmi, které na to povolání opravdu nebyly a neměly vlastně vlohy a talent k té profesi.“*

V závěru zmiňovala také osobnostní predispozice vstupující do oblasti reflexe a sebereflexe.

A9: *„A je to zase o tom, že ten člověk musí mít tu míru té reflexe, hlavně sebereflexe a musí umět zhodnotit sebe a musí umět zhodnotit i to dítě samozřejmě nějak objektivně.“*

7.2.4 Potřeba dalšího rozvoje a vzdělávání v profesi

Tato kategorie byla taktéž okrajově zmíněna ve volných psaních, ale mnohem častěji a obsáhleji byla shledána v datech z polostrukturovaných rozhovorů. Absolventky zmiňovaly jak důležitost vysokoškolského vzdělání, kterého dosáhly, tak zároveň potřebu se dále vzdělávat a rozvíjet v nejrůznějších oblastech dle osobních potřeb, vývojových trendů v profesi či požadavků nadřízeného.

Například absolventka A1 vypověděla: *„Já jenom takhle zmíním, že to studium... že jsem ráda, že jsem to vystudovala a zároveň si myslím, že je potřeba se pořád vzdělávat, protože tady v téhle oblasti pořád vznikají nějaké nové věci a nechci, abych zůstala na tom, co jsem se kdysi naučila na vysoké. Takže my třeba teďka máme často nabídky na školení. Takže to si myslím, že bychom prostě měli jít pořád dál.“*

Další absolventka uvedla potřebu dalšího rozvoje v komunikaci s rodiči a ve hře na hudební nástroj, kdy to sama usoudila za nezbytné k úspěšné vykonávání profese učitele v MŠ:

A5: *„Takže určitě komunikace s rodiči, to i dneska se zaměřuju na to a hledám si různé webináře, kdo radí různé strategie a techniky jak na ně. Pak určitě já mám největší problém s hudebkou, takže tam byly i hodiny nějakého klavíru a kláves a v budoucnu určitě ještě budou.“*

V souvislosti s potřebou dalšího rozvoje další absolventka A8 vypověděla také problémové oblasti, ve kterých by se chtěla více zlepšit a vzdělávat:

„Určitě v tom sepisování té dokumentace, tam bych si chtěla být jistá, chtěla bych vědět co a jak. To bych taky ocenila, třeba kdyby nás to učili i na škole a zároveň bych to ocenila, i kdyby nás v tom více proškolili ve školce, což bohužel nedělají. Pak určitě v nějakých takových těch experimentech pro děti, nebo badatelské vyučování, nebo takové ty moderní formy vyučování, tak v tom bych se chtěla zlepšit.“

Také absolventka A9 zmiňovala problémovou oblast, konkrétně psychologie, ve které má pocit potřeby dalšího rozvoje a vzdělávání:

„Já třeba osobně třeba v té psychologické stránce...to třeba kdybych si mohla teď znova zopakovat to bakalářské studium, nebo kdybych někdy šla ještě na magisterské, tak bych se jako opravdu více zabývala tou psychologií. Samozřejmě didaktika, edukace, všechno je to důležité, ale tohle jsou věci, které si člověk může i načíst, nebo se sám vzdělávat, ale opravdu ta psychologie, tam jsou nejlepší zážitky opravdu z reálné praxe, které nám třeba ten učitel

může poskytnout, v rámci toho studia a opravdu bych se více za měřila na tu psychologii, protože je to hrozně důležitá.“

Dále také hovořila o celoživotním vzdělávání zejména v profesi učitele mateřské školy, což jí bylo vštěpováno i během studia. Uvádí, že bez celoživotního vzdělávání se učitel v MŠ neobejde a závisí na tom jeho kvalitně odvedená práce:

„Protože celou dobu jsme se učili, že vzdělávání je celoživotní proces, je to opravdu tak, že to nekončí tím titulem, nebo nějakým ukončením nějakého stupně studia, ale opravdu ten člověk, pokud ten člověk chce tu práci dělat dobře a záleží mu na tom, jestli ty děti opravdu bude vést dobře a správným směrem, tak se ten člověk opravdu musí sám vzdělávat a sám se zajímat, jednak o legislativu, která se neustále mění, jednak neustále různé metody, nové pohledy. Také když slyší různé pohledy na určitou věc od různých lidí, z různých úhlů, tak si pak třeba udělá nějaký svůj úsudek. Takže si myslím že určitě je třeba na sobě pracovat a makat i potom studiu. Aby se to nezaseklo jenom v tom studiu a abychom se dále rozvíjeli a nějak dále vzdělávali, protože je to potřeba.“

7.3 Shrnutí výsledných kategorií z obou metod výzkumného šetření

V následující tabulce uvádím přehled kategorií a subkategorií, které vzešly z výzkumného šetření z dat volného psaní absolventek a navazujících polostrukturovaných rozhovorů s nimi.

Tabulka 1 Shrnutí výsledných kategorií získaných zpracováním dat oběma metodami pedagogického výzkumu

Kategorie	Subkategorie
Přesvědčení absolventek	Přesvědčení o dostačující připravenosti Přesvědčení o nedostačující připravenosti
Profesní připravenost absolventek	Teoretická připravenost Praktická připravenost
Počáteční problémy	Nedostatek praxe Administrace v MŠ Nesoulad teorie a praxe
Náročný vstup do praxe	

Bezproblémová adaptace	
Šok z reality	
Rozdíly v praxi	
Osobnostní predispozice k profesi	
Potřeba dalšího rozvoje a vzdělávání v profesi	

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Z předešlých výsledků výzkumu byl vytvořen souhrn, který obsahuje zjištěná data formulovaná do odpovědí na výzkumné otázky. Následně jsou tedy data interpretována.

Hlavní výzkumná otázka měla za úkol zjistit: **Jaké je přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti?**

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku byla vykonstruována dle dat z volného psaní i výpovědí z polostrukturovaného rozhovoru. Absolventky tedy převážně uváděly zejména přesvědčení o dostačující připravenosti, které popisovaly v souvislosti s kvalitní připraveností na edukační proces na základě předešlého studia na univerzitě zejména díky odborníkům, kteří je na profesi učitelky mateřské školy připravovaly. Uváděly také, že svou připravenost na profesi hodnotily na základě porovnání s ostatními kolegyněmi s nižším vzděláním a zároveň jim nechybělo ani předešlé studium v pedagogických oborech. Cítily se tak být dostatečně připraveny jak už z teoretické, tak praktické stránky. Vyzdvihovaly však zejména teoretickou oblast připravenosti

Ovšem objevilo se zde i přesvědčení o nedostačující připravenosti a díky tomuto přesvědčení se rozhodly pokračovat v navazujícím studiu v oboru, které je dle jejich názorů připravilo na profesi ještě lépe. Přesvědčení o nedostačující připravenosti uváděly také v souvislosti zejména s praktickou oblastí, kdy si nevěděly rady v různých situacích, které v mateřské škole nastávaly, a na základě toho byl jejich názor na jejich připravenost na profesi z vysoké školy na nízké úrovni. Tyto situace souvisely zejména s chováním dětí, také s prací s dokumenty a jinou administrací, komunikací s rodiči či každodenní náplní práce učitelky mateřské školy.

Z hlavní výzkumné otázky vplynuly také dílčí výzkumné otázky praktické části. První z nich byla: **Jaké události ovlivňují přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti?**

Odpověď na tuto otázku souvisela zejména s hodnocením teoretické a praktické připravenosti absolventek na profesi. Na základě toho absolventky uváděly události, které ovlivňují jejich přesvědčení o profesní připravenosti. V oblasti teoretické absolventky uváděly události jako jsou výchovné situace s dětmi, hodnocení správného úchopu tužky u dětí, plánování příprav či práce s dokumenty jako je RVP, ŠVP či TVP. V těchto situacích a oblastech se dokázaly orientovat v problematice a využít znalosti z předešlého studia, a tak na základě těchto událostí jejich přesvědčení o připravenosti bylo dostačující. V souvislosti

s kvalitní připraveností uváděly absolventky také praktickou stránku profese, kde citovaly události související s opět praktickou stránkou psaní a plánování příprav. Také události při výuce angličtiny, výtvarných činností, diagnostikování dětí, obecná práce s dětmi, posuzování školní připravenosti a nácviky různých básniček a říkadel.

Pokud bylo jejich přesvědčení o profesní připravenosti nedostačující, odvolávaly se absolventky na události související s tím, že nevěděly, jak efektivně řešit situace, které v MŠ nastanou, jako je například to, že dítě odmítá jíst, nebo když většinu dne v MŠ pláče. Na tyto situace dle výpovědí absolventky nebyly připraveny, a tak jejich přesvědčení bylo spíše negativně laděné. Jednalo se tedy zejména o praktické situace. Avšak většina absolventek uváděla, že na některé události a situace v mateřské škole nemůže připravit ani studium tohoto oboru a do těchto událostí vstupují také osobnostní predispozice a vlastnosti samotného učitele, které jsou samotnou výslednou kategorií v našem výzkumu.

Druhá dílčí otázka výzkumu se zaměřovala na to, **jaké jsou problémové oblasti v profesní reflexi připravenosti absolventek oboru učitelství pro mateřské školy během prvních dvou let v mateřské škole?**

Na základě dat z obou metod výzkumného šetření, zejména však z volného psaní absolventek vznikly tři hlavní problémové oblasti vyskytující se u absolventek v začátcích profese. Jako nejčastější a největší problém uváděly absolventky nedostatek praxe při studiu na vysoké škole, zejména v prvním a druhém ročníku studia, jelikož praktické zkušenosti považovaly za výchozí k vykonávání profese učitelky mateřské školy. Zmiňovaly také problém s velkým počtem studentek na praxi a nemožnost vykonávat ji samostatně. Zároveň také nemožnost vykonávat praxi ve třídách různého věkového složení, ale i například málo zkušeností s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším problémem v souvislosti s praxí byla také variabilita směn a časového rozložení práce, kdy participantky zmiňovaly, že měly možnost pouze ranních směn, a nemohly tak nahlédnout do odpoledního dění v MŠ. A zároveň také opakování realizace pedagogických praxí v jednom časovém období. Tím pádem nemohly nahlédnout do prostředí MŠ v odlišných časových obdobích a udělat si obrázek o celém školním roce. V souvislosti s tímto problémem, týkajícího se nedostatku praxí, však absolventky zároveň uváděly, že chápou, že pro vysoké školy je realizace praxí po organizační stránce náročná.

Jako další problém, se kterým se absolventky v začátcích pedagogické praxe setkaly, byla velká zátěž v administrativní oblasti. Zejména zmiňovaly administraci spojenou s evaluací a hodnocením v průběhu celého školního roku, na které během praxe nebyly příliš

připraveny. Také práci s dokumenty jako je RVP, ŠVP či TVP, u kterých vypovídaly o tom, že byly během studia na práci s těmito dokumenty připraveny odlišným způsobem, než je reálně vyžadováno v zaměstnání. Týká se to také dokumentů ohledně dětí, konkrétně diagnostika dětí, vyzvedávání, stravování, bankovní účty rodičů, vybírání peněz na akce mateřské školy apod. Tento problém tedy souvisel zejména s množstvím administrativní práce a neschopností s nimi pracovat, což opět souviselo s nedostatkem praktických zkušeností ze studia.

Jako třetí nejčastější problém absolventky ve výpovědích sdělovaly problém nesouladu teorie a praxe. Konkrétně tedy toho, na co byly zvyklé a připravené ze studia oboru učitelství pro mateřské školy a reálnou praxí v mateřské škole. Zmiňovaly se o situacích, které v praxi v MŠ probíhaly odlišně než při teoretickém objasnění při studiu. Uváděly například to, že byly teoreticky připraveny na různé metody, formy a postupy z oblasti badatelského vyučování, čtenářské pregramotnosti apod., ale v praxi v pracovním procesu se reálně musely věnovat spíše oblasti hygienických návyků a rozvíjení samostatnosti dětí. Také psaní příprav podle některých participantek probíhalo odlišně v teoretické přípravě a v praxi při vstupu do zaměstnání. Některé z nich uváděly také to, že některé teoretické znalosti ze studia stále nevyužily. Absolventky se také musely řídit podle požadavků zaměstnavatele a neměly příliš mnoho možností naučené znalosti ze studia aplikovat do praxe v realitě MŠ. Také některé poznatky v praxi v zaměstnání ani nevyužily a přišla jim aplikace po poznání reality „zbytečná“ a volily si spíše cestu improvizace. V souvislosti s nesouladem podobně hodnotily také praxi při studiu a praxi v zaměstnání v MŠ, kde zmiňovaly aspekty odrážející nemožnost vykonávat praxi samostatně, odlišné časové možnosti a obavy z vykonávání některých činností v praxi při studiu.

Okrajově se ve výpovědích objevovala také problémová oblast související se vztahy a komunikací s rodiči, nebo oblast spojená s hrou na hudební nástroj na což nebyly z praktického hlediska připraveny. Zároveň však uváděly, že do některých problémových oblastí vstupují opět osobní vlastnosti jak učitele, tak rodiče a nejde na některé situace s nimi připravit ani během studia. Všechny problémové oblasti se zároveň také odvíjely od adaptačního procesu, pomoci a vztahů s kolegyněmi, které ve výsledcích taktéž uvádíme v kategorii náročný vstup do praxe a bezproblémová adaptace.

Jako poslední představme odpověď na dílčí výzkumnou otázku, která zněla: **Jaké situace u absolventek oboru učitelství pro mateřské školy přispívají k šoku z reality?**

Jednou z velmi častých vypovědí týkající se situací, ve kterých absolventky byly šokovány či překvapeny z reality v MŠ, bylo zejména chování dětí. Konkrétně uváděly agresivní chování dětí, které nečekaly, a nevěděly, jak v těchto situacích reagovat a děti usměrnit. Situace s chováním dětí byly spojené také se začátečními měsíci školního roku, kdy děti byly rozjívené a absolventky si opět nevěděly rady, nečekaly takové chování a netušily, jak mají v situacích postupovat. Reálně tedy postupovaly spíše dle rad profesně i věkově starších kolegyně. To jednu z absolventek vedlo až k pochybnostem o sobě samé po profesní stránce. Další situací, kterou absolventky uváděly, byla například ta, že byly v MŠ najednou samy na všechny děti ve třídě, na což z praxe při studiu nebyly zvyklé a realita v oblasti zodpovědnosti za děti je zaskočila. S tím souviselo také to, že v realitě neměly čas věnovat se individuálně každému dítěti tak, jak si představovaly. I když věděly, že takové situace mohou nastat, překvapilo je, jak často se to během dne stane. V neposlední řadě uváděly také situace, ve kterých se cítily být psychicky i fyzicky vyčerpané. Zejména při práci s dětmi, kdy dokonce uváděly, že si myslely, že z dané situace utečou. Situace v začátcích při práci s dětmi pro ně byly velmi vyčerpávající a jejich myšlenky vedly k tomu profesi opustit, k čemuž přispívala i velká zodpovědnost za všechny děti ve třídě. Ve výpovědích se objevovaly také šokující situace s rodiči, zejména při komunikaci s nimi, protože některé jejich názory pro ně byly v realitě překvapující. Tyto názory souvisely zejména s nízkým věkem absolventek a malým množstvím zkušeností z pohledu rodičů.

8.1 Doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi

Z výzkumného šetření je možné vyvodit některá doporučení pro pedagogickou praxi na fakultách, kde probíhá studium oboru Učitelství pro mateřské školy tak, aby absolventky byly ještě lépe připraveny na profesi. Tato doporučení vyplývají z přesvědčení absolventek o profesní připravenosti, jejich počátečních problémech a celkové reflexe studia tohoto oboru. První doporučení se týká časového navýšení praxe při studiu. Také doporučení související s nižším počtem studentek na praxi a tím pádem možností samostatné realizace činností a aktivit. Pokud to ovšem z organizačních a kapacitních možností lze. S tím souvisí také praktické zkušenosti při průběhu různých předmětů, seminářů a cvičení, aby absolventky byly co nejlépe připraveny na realitu v profesi, což bude vést i ke komplexnějšímu propojení teorie a praxe. Nedostatky byly shledány zejména v oblasti administrativní práce v MŠ. Absolventky zpětně ocenily předměty věnující se této problematice. Obě výše zmíněná doporučení se objevují také ve výpovědích absolventek.

A3: „Doporučovala bych více objasnit a probrat administrativu, která se týká učitelek mateřských škol i přes to, že to každá mateřská škola může dělat jinak. Určitě by mi ale pomohlo vidět alespoň, jak to může vypadat a jak se to dělá a poté bych se přizpůsobila dané mateřské škole. Také bych přivítala souvislou praxi i ve druhém ročníku a průběžné praxe neplnit ve více než dvou studentkách, jelikož v mateřské škole je na řízenou činnost primárně vždy jedna učitelka, nikoliv více.“

Co se týče praktických nedostatků, absolventky uváděly, že nebyly připraveny na práci se staršími nebo naopak mladšími dětmi, ale také na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto další doporučení vede k tomu, aby realizace praxí byla různorodá a studenti měli možnost setkat se s různými věkovými kategoriemi a individuálními zvláštnostmi některých dětí a naučit se s nimi pracovat. S různorodostí souvisí také další doporučení týkající se realizace praxe v různých obdobích školního roku.

A6: *Takže to bych i ocenila v rámci studia na VŠ, vyzkoušet si práci s různými věkovými kategoriemi, ale také například práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Je jasné, že se studentky nemohou připravit na všechny situace, které mohou v mateřské škole nastat, ale více praxe by jim určitě pomohlo. A také praxe v různých obdobích roku, protože děti se opravdu chovají jinak například v prosinci a jinak v září.*

Další doporučení na základě výsledků z výzkumu souvisí s tím, aby na praxích probíhalo více možností komunikace s rodiči, a tím pádem by si studentky osvojily některé techniky nebo postupy při komunikaci s rodiči a v realitě by to pro ně nebyl tak šokující aspekt.

Jako poslední uvedme ještě jedno doporučení spíše pro ředitele a vedoucí pracovníky mateřských škol. Jelikož absolventky ve většině případů uváděly velkou touhu a potřebu se dále rozvíjet a vzdělávat ve svém oboru, mohli by nabízet a umožňovat další doplňující vzdělávání absolventům a začínajícím učitelům v profesi dle jejich zájmu a potřeb.

Jako doporučení pro další pedagogický výzkum uvedme zejména to, že by mohlo být zajímavé vstoupit ve výzkumném šetření do terénu a realizovat i pozorování absolventek, které by mohlo odkrýt další aspekty týkající se jejich přesvědčení a připravenosti. Dalším doporučením by mohlo být také doplnění výzkumu o kvantitativní metodu, konkrétně dotazníkové šetření, které umožní nahlédnout na problematiku v oblasti množství výpovědí absolventů a jejich následné zobecnění.

8.2 Limity výzkumu

Jak už bylo naznačeno v předešlé kapitole, jako hlavní limit výzkumu shledáváme zejména to, že zde nebyl díky pandemii covid-19 zrealizován vstup do terénu a nebylo provedeno již zmiňované pozorování, které by mohlo odkrýt další aspekty přesvědčení, problémové oblasti, ale i události týkající se tématu práce. I když jsme pracovaly s deseti absolventkami, bylo by vhodné vidět tuto problematiku také v číslech a porovnat tvrzení s kvantitativním designem. Limit je tedy v nezrealizování smíšeného výzkumného šetření. Další limit souvisí s momentální situací, konkrétně s pandemií onemocnění covid-19, která neumožnila již zmiňovaný vstup do terénu ani realizaci rozhovoru s absolventkami tváří v tvář, a rozhovory musely být provedeny online. Pro obohacení výzkumu by také nebylo špatné přidat do výzkumného souboru například uvádějící učitelky nebo profesně starší kolegyně absolventek, které by dokázaly zhodnotit jejich připravenost na profesi a problémové oblasti. Dalším limitem může být také to, že absolventky vidí a interpretují svoje přesvědčení o profesní připravenosti s odstupem času odlišně, a tak by možná bylo zajímavé z pohledu výzkumu zrealizovat rozhovory ihned v začátcích absolventek v profesi, například v prvních třech měsících, a poté v časovém odstupu například jednoho roku. Jako další limit, který vyvstal v souvislosti s tématem práce a který může být zároveň taktéž doporučením, připomeňme to, že by rozhovory ve výzkumném šetření bylo zajímavé realizovat také se skupinou absolventek, kde bychom mohly zaznamenat další názory a přesvědčení, ve kterých by se absolventky doplňovaly, ale také argumentovaly v souvislosti s problematikou a tématem práce.

8.3 Shrnutí závěru empirické části

V empirické části jsme se snažily ve výzkumném šetření v kvalitativním designu na základě dvou metod opovědět na výzkumné otázky, které byly podřízeny výzkumným cílům. Princip triangulace byl pak zajištěn na základě kombinace těchto dvou metod o tomtéž tématu, kdy druhou metodou byly polostrukturované rozhovory, jejichž účelem bylo potvrdit správnost předešlých dat, získat doplňková data, či vysvětlit některé interpretace z předešlého volného psaní absolventek. Vše probíhalo dle předem daného postupu sběru dat, harmonogramu a etických zásad. Ve výsledcích pak uvádíme kategorie, které vznikly na základě kódování dat a následného seskupování a propojování těchto kódů. Analýza dat proběhla nejprve v metodě volného psaní absolventek a následně v polostrukturovaných rozhovorech. Během analýzy rozhovorů se některé kódy opakovaly, avšak vznikly i úplně nové kategorie, které

výsledné kategorie doplnily a obohatily. Kategorií tedy na základě opakovaného kódování vzniklo celkem devět a tři z nich tvořily také subkategorie. Během celého procesu kódování byl kladen důraz zejména na výzkumné cíle, klíčové pojmy a teoretické koncepty v celé práci. Na základě těchto kategorií jsme poté v kapitole interpretace výsledků uvedly odpovědi na stanovené výzkumné otázky, které nám pomohly objasnit záměr diplomové práce, což bylo zjistit, jaké je přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. Tento hlavní záměr, ale i další cíle výzkumu se nám dle odpovědí na výzkumné otázky podařilo objasnit. Během výkladu a interpretace výsledků jsme pracovaly s konkrétními výpověďmi absolventek pro přesnější vysvětlení dané problematiky. V závěrečných podkapitolách byly uvedeny také limity výzkumu a doporučení pro další výzkum a pedagogickou praxi, které se odvíjí od průběhu, ale i výsledků celého výzkumného šetření.

9 DISKUZE K VÝSLEDKŮM VÝZKUMU

V této kapitole navazují na výsledky výzkumného šetření, které jsou podkladem pro diskuzi v této nebo podobné problematice. Je zřejmé, že učitelské profesní přesvědčení se formuje po celou dobu profesní dráhy. A tím pádem se tato přesvědčení v průběhu let praxe mohou měnit. Některá z nich se však utvářejí již před vstupem do pedagogické praxe. Jsou také významnou součástí jak učitelova pojetí výuky, tak jeho myšlení, které velkým způsobem zasahují do rozhodovacích procesů, akcí i jejich následné reflexi. Přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy tedy vyplývalo zejména z reflexe studia tohoto oboru, ale souviselo také s dalšími aspekty, jako jsou například osobní predispozice, volba učitelské profese či důležitost získaného vzdělání v této profesi. V souvislosti s přesvědčením absolventek v našem výzkumu tak v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku nalezneme dvě odlišná přesvědčení, a to konkrétně přesvědčení o dostačující a přesvědčení o nedostačující připravenosti, které souvisí s právě již zmiňovanou reflexí studia a jejich dosavadními zkušenostmi v začátcích praxe v pracovním procesu. Podnětem pro diskuzi však může být to, že toto přesvědčení, jak již bylo zmíněno, se může v průběhu let měnit a absolventky mohou v průběhu let odpovídat jinak. Řešením tohoto problému může být opakovaná realizace výzkumného šetření v průběhu pedagogické dráhy učitele.

V souvislosti s přesvědčením jsme si stanovily také druhou otázku, a to zjistit, jaké události ovlivňují přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. Odpověď na tuto výzkumnou otázku souvisela zejména s teoretickou a praktickou připraveností k výkonu učitelské profese. Pokud se jednalo o přesvědčení o dostačující připravenosti absolventek, tak toto přesvědčení bylo spjata zejména s teoretickou připraveností, kterou participantky popisovaly na základě událostí spojenými s teoretickými znalostmi, které jsou uvedeny v příkladech výzkumu i v samotné interpretaci. Pokud se však jednalo o přesvědčení o nedostačující připravenosti, toto přesvědčení bylo spjata s praktickou stránkou studia, kdy absolventky uváděly mezery zejména v praktických situacích během praxe z pracovního procesu, týkající se chování dětí, komunikace rodičů či administrativní práce v MŠ.

Nedostatek praxe během studia souvisel také s dílčí otázkou zaměřenou na to, jaké jsou problémové oblasti v profesní reflexi připravenosti absolventek oboru učitelství pro mateřské školy během prvních dvou let v mateřské škole. V odpovědi na tuto výzkumnou otázku se nejvíce objevovala kategorie právě s názvem nedostatků praxe, což absolventky považovaly za nejčastější a největší problém. To může být taktéž podnětem pro diskuzi, kdy

na základě doporučení by odborná praxe během studia na vysokých školách měla probíhat ve vyšší časové dotaci, nižším počtu studentek a v různých časových obdobích školního roku. Otázkou však zůstává, zda jsou vysoké školy schopny více odborné pedagogické praxe umožnit. Co však mohou ovlivnit, jsou další problémy, které absolventky uváděly, které souvisí též s praxí během studia, a to konkrétně s nedostatkem praktických zkušeností v oblasti administrativní práce a dokumentace v MŠ a také komunikace s rodiči. Více praktického zaměření v těchto oblastech tedy dle našeho názoru fakulty dokáží zajistit prostřednictvím předmětů zaměřených na tuto problematiku profese. Diskuze ohledně praxe se může rozvinout také v souvislosti s navazujícím studiem magisterských oborů týkajících se pedagogiky předškolního věku. Toto navazující studium bylo argumentem i při objasňování přesvědčení absolventek o jejich profesní připravenosti, které se cítily být nedostatečně připraveny, a tak zvolily další studium v oboru. Také já sama z vlastní zkušenosti mohu říct, že navazující studium v tomto oboru mi pomohlo získat další praktické zkušenosti a lépe si zároveň objasnit teoretické znalosti, a na základě toho zvýšit úroveň profesní připravenosti na profesi.

A poslední zvolená výzkumná otázka se týkala toho, jaké situace u absolventek oboru učitelství pro mateřské školy přispívají k šoku z reality. To samozřejmě také souvisí s profesním přesvědčením, jelikož na základě těchto situací se přesvědčení absolventek o jejich profesní připravenosti snižuje. Nejčastěji absolventky uváděly šok z chování dětí, také fyzickou a psychickou vyčerpanost, zodpovědnost za velké množství dětí nebo komunikaci s rodiči. Podnětem k diskuzi v této oblasti je to, zda a jak dokáže studium zamezit šoku z reality. Do jisté míry to souvisí s přidáním většího množství praxe a praktických zkušeností, avšak zároveň je to velmi individuální a do samotného nástupu do profese vstupují také osobní predispozice absolventek, které ony samy uváděly v souvislosti s touto problematikou. Zároveň do této oblasti vstupuje přístup, postupy a podmínky mateřských škol. Participantky také uznaly, že studium na vysoké škole nedokáže připravit na všechny situace, které v této profesi mohou nastat.

V souvislosti s předešlou diskuzí související s výsledky našeho výzkumného šetření bych ráda uvedla a srovnala také výsledky jiných autorů výzkumů v této problematice. Jako první připomeňme výzkum Strakové & kol. (2014), kdy tým autorů zkoumal přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele, který zmiňuje jak užitečné teoretické poznatky o profesním přesvědčení učitelů, a to i ze zahraničních zdrojů, tak má kvantitativně zacílený výzkum směřovaný taktéž na přesvědčení, avšak na odlišné téma, ale

stále bylo zaměřené na učitelskou profesi. Konkrétně bylo cílem výzkumu to, do jaké míry čeští učitelé považují za žádoucí měnit obsah a metody vzdělávání tak, aby vyhovovaly potřebám společnosti, a jaké jsou jejich postoje ke kurikulárním reformám, které jsou v pedagogickém prostředí nové. Ke zkoumání tohoto přesvědčení zvolili autoři zcela odlišné strategie a k účelům výzkumu použili dotazník, jehož se zúčastnilo několik stovek učitelů a studentů pedagogických fakult a díky tomu mohli výsledky zobecnit a měli také možnost porovnat rozdíly mezi muži a ženami, a zároveň také mezi různými věkovými skupinami učitelů. Proto možnost cesty smíšeného designu výzkumu uvádím i v limitech našeho výzkumu, kdy může být dotazníkovým šetřením v budoucnu toto téma rozšířeno a zobecněno na základě širšího výzkumného vzorku. Avšak v kvalitativním výzkumu jsou přesvědčení obohacena a rozšířena o doplňující informace, názory a komentáře odůvodňující přesvědčení účastníků výzkumu.

S tématem naší práce souvisí také výzkum bakalářské práce Kahudové (2015), která se věnovala vysokoškolskému studiu oboru Učitelství pro mateřské školy z pohledu studentů denního studia na základě smíšeného výzkumu. V oblasti přesvědčení o připravenosti z pregraduálního studia z dotazníkové šetření byly výsledky velmi pozitivní. Konkrétně 21 % studentů si myslelo, že je vysoká škola na profesi učitelky dostatečně připraví. 67 % odpovědělo, že spíše ano. A pouze 7 % studentů si myslelo, že je tento obor spíše nepřipraví a 5 %, že je nepřipraví na profesi učitele mateřské školy. To dle autorky výzkumu způsoboval již několikrát zmiňovaný problém související s nedostatkem praxe při studiu, kterou pokládají absolventi vysokých škol za velmi důležitou část studia tohoto oboru. S tím se do jisté míry ve výsledcích shodujeme. Otázku teorie a praxe na vysokoškolských fakultách zmiňuje ve své publikaci také Wiegerová (2015), která taktéž uvádí jako nejčastější požadavek studentů větší množství praxe. Zároveň však upozorňuje na schopnost teoretické reflexe učitele mateřské školy a schopností teoretizovat „praktické dovednosti, které jsou jedněmi z důležitých kritérií této profese a zvyšuje celkovou profesionalizaci“. V publikaci Wiegerové (2015) nalezneme také diskuzi týkající se celkové potřebnosti vysokoškolského studia v oboru učitelství MŠ nebo oboru předškolní pedagogiky. Tuto potřebu nejenom samotné vysokoškolského studia tohoto oboru, ale i potřebu dalšího vzdělávání taktéž uváděly absolventky našeho výzkumu a jsou obsaženy ve výsledné kategorii s názvem: potřeba dalšího rozvoje a vzdělávání v profesi. Problematikou začínajících učitelů v souvislosti s výzvami práce s rodiči v prvním roce praxe se zabýval také zahraniční výzkum Mahmooda (2013). Komunikaci s rodiči některé absolventky ve

výzkumu uváděly také jako problém, který do jisté míry souvisel s nedostatkem praktických zkušeností. Tento zahraniční výzkum se zabýval podobnou problematikou a účelem bylo na základě rozhovorů shromáždit popisy problémů, se kterými se začínající učitelé setkávají při práci s rodiči. Jako nejčastější problémy začínající učitelé uváděli například ignorování jejich žádostí, rozdílná rodičovská očekávání a požadavky na učitele, absence jakékoliv pomoci ze strany rodičů apod. Začínající učitelé v tomto zahraničním výzkumu však zároveň stejně jako naše účastnice výzkumu uznali, že vysoká škola je nemůže připravit na všechno a mohou nastat nové situace s rodiči i za patnáct let jejich praxe v pracovním procesu MŠ. Podobné výpovědi v oblasti začínajících problémů s rodiči se objevovaly také v rozhovorech s absolventkami, které do jisté míry souvisely s názory některých rodičů.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala tematikou přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti.

V teoretické části práce byly představeny koncepty týkající se se přesvědčení učitele a jeho profesní připravenosti. Pro pochopení problematiky byly také rozpracovány klíčové pojmy práce týkající se profesního přesvědčení, absolventa oboru učitelství pro mateřské školy, adaptačního procesu v mateřské škole, profesní přípravy a šoku z reality. Byl také popsán vstup absolventa do profese spojený s pohledem nejčastějších problémů v začátcích praxe v pracovním procesu MŠ. Další kapitola obsahovala dosavadní empirické výzkumy vázané na problematiku, které byly inspirací pro naše empirické šetření. V poslední kapitole první části práce se nachází samotný závěr teoretických poznatků, ve kterém byly zdůrazněny nejdůležitější fakta, která taktéž sloužila k vytvoření vlastního pedagogického výzkumu.

Druhou část diplomové práce tvořilo empirické šetření. Pedagogický výzkum byl realizován v kvantitativním designu a pro zjištění cílů a odpovědí na výzkumné otázky byly použity dvě metody, a to analýza volného psaní absolventek na téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe a následné polostrukturované rozhovory. Z dat těchto dvou metod vzniklo několik kategorií i subkategorií: první kategorie přesvědčení absolventek a z toho vyplývající subkategorie přesvědčení o dostačující připravenosti a přesvědčení o nedostačující připravenosti. Druhá kategorie profesní připravenost absolventek a na to navazující subkategorie teoretická připravenost a praktická připravenost. Další kategorie s názvem počáteční problémy a z toho odvíjející se subkategorie: nedostatek praxe, administrace v MŠ, nesoulad teorie a praxe. Dále pak už pouze kategorie: náročný vstup do praxe, bezproblémová adaptace, šok z reality, rozdíly v praxi, osobnostní predispozice k profesi, potřeba dalšího rozvoje a vzdělávání v profesi.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat, jaké je přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. Ze zjištěných výsledků vyplývá, že přesvědčení absolventek se lišilo. Avšak nejčastěji se objevovalo přesvědčení o dostačující profesní připravenosti a přesvědčení o nedostačující profesní připravenosti. Jejich přesvědčení bylo ovlivněno zejména dosavadními zkušenostmi a na základě jejich teoretické a praktické připravenosti z vysokoškolského studia. Na to navazuje první dílčí cíl praktické části, a to konkrétně zjistit, jaké události ovlivňují přesvědčení absolventek oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti. Tyto události taktéž souvisely

zejména s teoretickou a praktickou stránkou profese na základě kterých absolventky hodnotily svou připravenost. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaké jsou problémové oblasti v profesní reflexi připravenosti absolventek oboru učitelství pro mateřské školy během prvních dvou let v mateřské škole. Zde byla jako nejčastější problémová oblast identifikováno zejména nedostatek praxe, administrativní práce v MŠ, nesoulad teorie při studiu a praxe z pracovního procesu, ale také v souvislosti s náročným vstupem do praxe komunikace s rodiči nebo vztahy s kolegyněmi. Posledním dílčím cílem výzkumného šetření bylo odhalit, jaké situace u absolventek oboru učitelství pro mateřské školy přispívají k šoku z reality. Situace spojené se šokem z reality byly popisovány v souvislosti s chováním dětí, fyzickou a psychickou náročností profese v začátcích, přístup rodičů, časovou tísní nebo zodpovědností za děti.

Na základě výše zmíněných výsledků a naplnění výzkumných cílů bylo zpracováno také doporučení pro další pedagogický výzkum a praxi. V oblasti výzkumu se doporučení týká přidání dalších metod jak kvantitativního, tak kvalitativního designu k zjištění a obohacení dalších aspektů této problematiky. Co se týče doporučení do pedagogické praxe, ta se týká přidání většího množství odborné a zároveň různorodé praxe do vzdělávání a přípravy na fakultách v oborech učitelství pro mateřské školy, ale také celkově by absolventky ocenily více praktických zkušeností v předmětech v tomto oboru. Další doporučení do praxe se vztahuje na zahrnutí administrativní práce a práce s dokumenty do osnov studia, se kterými absolventky neměly v začátcích téměř žádné zkušenosti. Účastnice výzkumu by také ocenily více možností a zapojení do komunikace s rodiči během praxe při studiu, aby pro ně navázání vztahů s rodiči v začátcích profese nebylo tak náročné. A v neposlední řadě uváděly také potřebu dalšího vzdělávání, k čemuž směřuje doporučení do prostředí mateřských škol, kdy by mohly vedoucí pedagogičtí pracovníci a ředitelé škol absolventům dále umožňovat další vzdělávání a rozvoj v profesi na základě individuálních, ale i společenských potřeb. Na základě nejenom těchto doporučení uvádím podněty pro diskuzi v kapitole práce, kde zmiňuji také další pedagogické výzkumy zabývající se podobnou problematikou a srovnávám výsledky z našeho výzkumu a výsledky pedagogického výzkumu jiných autorů.

V úplném závěru práce je nutné říci, že profesní přesvědčení se v průběhu času pedagogické dráhy absolventů a učitelů mění a ovlivňují ho získané zkušenosti nejenom v pedagogické praxi, ale také osobní a životní zkušenosti v průběhu let. Tato přesvědčení jsou individuálního charakteru a některá z nich nelze zobecnit. Co se týče konkrétního

přesvědčení absolventek o jejich profesní připravenosti našeho pedagogického výzkumu, absolventky samy zmiňovaly, že jsou si vědomy toho, že ne na všechny situace v praxi je dokáže studium oboru učitelství pro mateřské školy připravit a do problematiky vstupují také osobní predispozice každého jedince, které zahrnují také osobností vlohy a „talent“ k vykonávání této profese. Většina z nich však uváděla důležitost samotného studia vysoké školy v oboru učitelství pro MŠ, které je k výkonu této profese obzvláště důležité. Zároveň si myslíme, že náš pedagogický výzkum pomohl vybraným absolventkám se více zamyslet nad některými aspekty své práce v profesi učitelky mateřské školy, vyjádřit svá přesvědčení a také uplatnit schopnosti reflexe a sebereflexe. Pedagogický výzkum je také přínosem v oblasti této problematiky, kterou obohacuje o detailně popsána data a aktuální výsledky výzkumného šetření v tématu vztahující se k absolventům oboru učitelství pro mateřské školy, profesní přípravě, profesnímu přesvědčení, adaptačnímu procesu v mateřské škole či k šoku z reality.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Beaty, J. J. (2017). *Skills for preschool teachers*. Boston: Pearson.
- [2] Burdová, E., & kol. (2019). *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- [3] Burkovičová, R. (2013). *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- [4] Fives, H., & Gill, M. G. (Eds.). (2015). *International handbook of research on teachers' beliefs*. New York: Routledge.
- [5] Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- [6] Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.
- [7] Johnson, L., Kowalski, K. L., & Pretti-Frontczak, K. (2001). Preschool Teachers' Beliefs Concerning the Importance of Various Developmental Skills and Abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 5-14.
- [8] Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [9] Kahudová, M. (2015). *Vysokoškolské studium oboru Učitelství pro MŠ z pohledu studentů denního studia* [Bakalářská práce]. České Budějovice: Jihočeská univerzita.
- [10] Kánská, M. (2011). Profesionální start absolventek studijního oboru sociální pedagogika a poradenství. *Studia pedagogica*, 16(2), 184-194.
- [11] Kohnová, J., & kol. (2012). *Profesionální rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [12] Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- [13] Mahmood, S. (2013). First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working With Parents. *School Community Journal*, 23(2), 55-86.

- [14] Malach, J., Kristová, K., & Valachová, A. (2018). *Přesvědčení a názory studentů ostravské univerzity na kvalitu jejich vysokoškolského studia*. Ostrava: Ostravská univerzita. s. 115-129. Dostupné z <https://konference.osu.cz/pdae/dok/2018-1.pdf#page=115>
- [15] Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- [16] Mičková, O. (2016). *Adaptování začínajícího učitele v prostředí mateřské školy* [Bakalářská práce]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [17] Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [18] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- [19] Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- [20] Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- [21] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [22] Raths, J. (2001). Teachers' Beliefs and Teaching Beliefs. *Early Childhood Research and Practice*, 3(1), 1-10.
- [23] Raths, J., & McAninch, A. C. (2003). *Teacher Beliefs and Classroom Performance: The Impact of Teacher Education*. Information Age Publishing: United States of America.
- [24] Růžička, M. (2018). *Učitelova přesvědčení o učitelské profesi* [Diplomová práce]. Brno: Masarykova univerzita.
- [25] Straková, S., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T. & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34-65.
- [26] Strouhal, M. (2016). *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- [27] Stuchlíková, M. (2019). *Přesvědčení učitelů o adekvátních edukačních postupech v mateřské škole* [Diplomová práce]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

- [28] Sujová, M. (2015). *Adaptace začínajícího učitele na podmínky mateřské školy* [Bakalářská práce]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- [29] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- [30] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- [31] Ševčíková, J., & Plischke, J. (2020). Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *E-Pedagogium*, 20(1), 7-15.
- [32] Štorková, R. (2013). *Uvádění začínajících učitelů do praxe* [Bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [33] Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- [34] Tomková, R. (2013). *Začínající učitel v mateřské škole* [Bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- [35] Tomková, R. (2013). *Problémy začínajících učitelů* [Bakalářská práce]. Brno: Masarykova Univerzita.
- [36] Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

A Absolventka

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

ČR Česká republika

MŠ Mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

TVP Třídní vzdělávací program

VŠ Vysoká škola

ZŠ Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Shrnutí výsledných kategorií získaných zpracováním dat oběma metodami pedagogického výzkumu	57
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ukázka volného psaní absolventek a jeho kódování

Příloha P III: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru a jeho kódování

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dne jsem se zúčastnila rozhovoru, které se mnou vedla Bc. Alžběta Kopačiková. Před zahájením těchto rozhovorů, jsem jí poskytla dokument, ve kterém píšu o mém přesvědčení o profesní připravenosti.

Učinila jsem tak v rámci výzkumného šetření, které je součástí její diplomové práce s názvem „Přesvědčení absolventů oboru učitelství pro mateřské školy o jejich profesní připravenosti“. Tento výzkum provádí autorka práce Bc. Alžběta Kopačiková, která je studentkou oboru Pedagogika předškolního věku na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Její práce je pod vedením prof. PhDr. Haně Lukášové, CSc.

Souhlasím s tím, že má účast ve výzkumu je dobrovolná a jsem seznámena s jeho podmínkami. Veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely diplomové práce a nebudou předány třetí straně. Dále souhlasím s tím, že mé osobní údaje budou zpracovány dle zákona GDPR. Souhlasím také s tím, že všechny rozhovory z výzkumu budou anonymní a jména osob, které se zúčastnili rozhovorů budou v diplomové práci označeny fiktivní zkratkou.

Souhlasím s výše uvedeným textem a svůj souhlas stvrzuji podpisem.

Ve Zlíně dne:

Jméno a příjmení participanta

.....

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA VOLNÉHO PSANÍ ABSOLVENTKY A JEHO KÓDOVÁNÍ

Vážená a milá participantko,

Ještě jednou připomínám, že výzkum je anonymní a slouží pouze pro výzkumné účely. S údaji bude nakládáno v souladu s pravidly pro ochranu osobních údajů.

Zde prosím vyplňte **identifikační údaje**: (slouží pouze k orientaci v souborech a charakteristice výzkumného vzorku)

Jména a příjmení: Absolventka A6

Věk: 25 let

Délka praxe v MŠ: 16 měsíců

Téma: Moje přesvědčení o profesní připravenosti v prvních dvou letech pedagogické praxe

- 1 Myslím si, že znalosti ze studia jsem měla na velmi dobré úrovni. Kde si myslím, že nastal DOBA TEORETICKÁ PŘÍPRAVENOST
- 2 problém je v tom, že jsme během studia měly málo praxe, především pak v 1. a v 2. ročníku, NEDOSTATEK PRAXE
- 3 kdy naše praxe probíhaly s ostatními studentkami a bylo nás na praxi třeba i pět, což nám VELKÉ MNOŽSTVÍ STUDENTEK NA PRAXI
- 4 neumožňovalo dostatečně „přičichnout“ k celé náplni učitelky v mateřské škole. Nemohly jsme
- 5 zažít celý den v MŠ a byly jsme s dětmi jen například hodinu. Také jsme měly dostatek času se ČASOVÁ TÍSEŇ NA PRAXI
- 6 na výstupy připravit a vyhrát si s ním, což v normálním režimu v mateřské škole není možné ROZDÍLY V PRAXÍCH
- 7 v takovém rozsahu. Také děti si myslím, že reagují jinak a s větším zájmem. Praxe ve 3. ročníku ROZDÍLY V PRAXÍCH
- 8 už byla mnohem lepší, ale také náročnější. Jsem ráda, že jsem si mohla vyzkoušet celý den OCENĚNÍ SOUVISLÉ PRAXE ZKUŠENOSTI Z PRAXE
- 9 v MŠ a komunikovat s dětmi po celý den, a ne jen hodinu jeden den. Ale určitě by bylo vhodné
- 10 mít praxi v různých MŠ s různými věkovými kategoriemi, protože každá věková kategorie DOPORUČENÍ DO PRAXE
- 11 potřebuje zaměření na jiné věci. Například děti 3-leté spíše potřebují rozvíjet se především ODLIŠNÉ POTŘEBY DĚTÍ
- 12 v rámci sebeobsluhy, zvládnout odloučení od matky, atd. kdežto děti 5 -7-leté potřebují
- 13 mnohem více zaměření přípravy na školu. Takže to bych i ocenila v rámci studia na VŠ,
- 14 vyzkoušet si práci s různými věkovými kategoriemi, ale také například práci s dítětem se DOPORUČENÍ DO PRAXE
- 15 speciálními vzdělávacími potřebami. DOPORUČENÍ DO PRAXE

- 16 Když jsem nastoupila do MŠ, byla jsem především v září, říjnu překvapena z chování některých dětí. Říkala jsem si, co s nimi budu dělat, že vůbec neposlouchají, jsou hluční atd. Nevěděla jsem, zda je chyba ve mně, nebo je to dětmi. Tak jsem z toho byla trochu zoufalá. Ale poté jsem zjistila, že nebyla chyba na ničí straně. Jen děti si potřebovaly zvyknout na mě a já zase na ně.
- 20 Také jejich chování bylo velmi ovlivněno dvouměsíčními letními prázdninami. Kdy si děti zase musely zvykat na režim v MŠ. Během října a listopadu si vše ale pomalu začalo „sedat“.
- 22 Pracuji v heterogenní třídě, ale to mě až tak nezaskočilo, protože jsem byla i na praxi v takové třídě. Ale myslím si, že kdyby někdo byl na praxi třeba u tříletých dětí, mohl by být zaskočen.
- 24 Přeci jen je potřeba více a jinak se připravovat. Je třeba si činnosti připravit pro všechny věkové kategorie, které jsou ve třídě.
- 26 Také jsem byla docela zaskočena, kolik je v mateřské škole papírování. V rámci praxi jsme sice měly papírování také dost, ale úplně jiného. Neustále je potřeba psát nějaké evaluace, hodnocení, ať už je to hodnocení denní, týdenní, měsíční, půl roční, a také hodnocení každého dítěte. Hlavně v září se toho hodně naskládá.
- 30 S čím jsem naopak neměla problém, je komunikace s rodiči. Ať už se jedná o každodenní komunikaci, nebo třeba o rodičovské schůzky. Nevím, do jaké míry má na tom zásluhu VŠ, nebo je to mou povahou, ale s rodiči nemám problém. I když jsem měla obavy, jak na mne budou reagovat, když jsem mladá. Ale nesetkala jsem se s žádnou narážkou na můj věk a všichni rodiče mne respektují.
- 31 Domnívám se, že do kolektivu MŠ jsem velmi dobře zapadla, a to mi také pomohlo k lepší adaptaci na prostředí. S mou kolegyní jsem si hned sedla, i když je starší. Myslela jsem si, že bude mít jiné názory a jinak přistupovat k dětem, ale mé obavy se nevyplnily a jsme na stejné vlně. Také s ostatními učitelkami jsem si hned rozuměla a přijaly mne mezi sebe. Stejně tak jako provozní zaměstnanci. S vedoucím pracovníkem jsem také neměla problém. Jen nastal problém, když jsem dostala mimo jiné na starost hlavní nástěnku a vitrínu v MŠ. Zřejmě došlo

- 41 ke komunikačnímu šumu, či k nějakému nedorozumění, ale zkrátka jsem svou práci
- 42 neodváděla, tak jak si vedoucí představoval, a byla jsem za to pokárána. I když z mého pohledu
- 43 jsem práci udělala přesně podle toho, co mi bylo řečeno. Nicméně vedoucí byl jiného názoru.
ODLIŠNÉ NÁZORY S VED. PRACOVNÍKEM
- 44 Po „vyřikání“ snad došlo ke zlepšení.
- 45 Shrnutí: Kdyby se mne někdo zeptal na počáteční problémy při nástupu do práce, například
- 46 v říjnu, tedy měsíc po nástupu, zřejmě bych psala o něčem jiném a viděla bych věci jinak než
ODLIŠNÝ POHLED V ČASE
- 47 teď s odstupem času. Co se tedy týče připravenosti v rámci studia na vysoké škole, myslím si,
- 48 že vědomosti, které jsem získala byly dostatečné. V některých případech jich bylo až příliš. Co
DOBRA TEORETICKÁ PŘIPRAVENOST VELIKÉ MNOŽSTVÍ TEORIE
- 49 by se ale podle mne mělo zlepšit je více praxe. To jsem pocítovala již během studia a vnímám
DOPORUČENÍ DO PRAXE NEDOSTATEK PRAXE
- 50 to i teď stejně. Je jasné, že se studentky nemohou připravit na všechny situace, které mohou
NEMOŽNOST SMDA VS. PŘIPRAVIT NA VŠE
- 51 v mateřské škole nastat, ale více praxe by jim určitě pomohlo. A také praxe v různých obdobích
DOPORUČENÍ DO PRAXE DOPORUČENÍ DO PRAXE
- 52 roku, protože děti se opravdu chovají jinak například v prosinci a jinak v září.
ODLIŠNÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ VE SK. ROCE

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU A JEHO KÓDOVÁNÍ

Transkript polostrukturovaného rozhovoru

Jména a příjmení: Absolventka A10

Věk: 24

Délka praxe v MŠ: 11 měsíců

PŘEDCHÁZELY ÚVODNÍ OTÁZKY



V: „Já se tě teda zeptám, jaké je tvoje osobní přesvědčení o profesní připravenosti? Pokud je vlastně pozitivního charakteru, tak co to ovlivnilo, nebo jak vysvětlíš to, že je dobré, nebo naopak špatné? Na základě čeho tedy tak soudíš?“

A10: „No tak když to vezmu kolem a kolem...mám vystudovaný bakalářský obor učitelství pro mateřské školy a prostě co se ^{DOSTATEČNÁ PŘIPRAVENOST} týče té připravenosti tak ano. My jsme si prošli prostě hromadou teorií a tady v této oblasti si ^{TEORETICKÁ PŘIPRAVENOST} myslím, že jsem jako dokonale vzdělaná, což je super. Ale pro mě je strašně jako obrovský diametrální rozdíl mezi tím, co se člověk naučí ve škole a co se naučí v té realitě, co se v těch mateřských školách opravdu děje. Co já vnímám jako pozitivní, co mi ta škola jakoby přinesla, nebo to studium obecně, tak je to to, že se člověk dokáže v té práci ^{ARGUMENTAČNÍ SCHOPNOSTI ŽE STUDIA} jakoby sám bránit, dokáže si obhájit to, co dělá, dokáže si obhájit proč to dělá, jaký účel to má a kam tím směřuješ. Občas se fakt stane, že rodiče přijdou a že ptají se, jak je na tom moje dítě a říkají: „Tak pojďme to řešit, říkala jste, že máme zapracovat na tom na tom a proč“ A teď když člověk opravdu jako ví a má se o co opírat a začne: „Dívejte, tak jemná motorika není to na takové úrovni, jako by mělo být, špatně drží tužku, učíme se tady já nevím...grafomotorický listy prostě špatný.“ Nebo prostě já nevím, někdy se stane, že fakt člověk v tom vidí něco víc. Jo, takže díky diagnostice a těmto věcem, je člověk schopný i tady tím to podložit. Takže v této oblasti je to hrozně fajn a tady ta ^{TEORETICKÁ PŘIPRAVENOST} připravenost co se týče té teoretické základny je super, to jako fakt. Problém je to, že jakoby v té praxi se někdy ty věci dějí hrozně rychle a ta reakce té učitelky ^{RYCHLÉ REAKCE UČITELKY} musí být hrozně rychlá, pohotová a jasná. Takže když na mě někdy rodiče vyrukují s tím, že je něco špatně, řeší něco, co se v té třídě děje, tak já jako učitelka musím reagovat rychle a zároveň být jako efektivní v tom, co jim chci říct. ^{KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI UČITELKY} Což se ne vždycky úplně podaří, protože někdy se do toho tak člověk zamotá a i ti rodiče mají nachystaný proslov, že člověk někdy jenom stojí a hledí. Jako když jedna maminka na mě, jakože nejsem dostatečně mateřská a že prostě její dítě brečí v 5 letech a že dělá scény a že já to nemůžu pochopit, protože já jsem mladá a nemám ^{NEGATIVNÍ NAŽALOSTI RODIČŮ} svoje vlastní děti, tak to jsou prostě věci, na který nás škola jako nepřipraví a člověk si to musí zažít a musí se trochu uklidnit a zaujmout ten profesionální postoj a vykomunikovat to tak, aby ^{NEHODĚNOSTI STUDIA VŠE PŘIPRAVIT NA VŠE} vlastně došlo k nějakému pochopení a porozumění a vstřícnosti jak ze strany učitelky, tak i ze strany těch rodičů. Takže to je jedna taková věc a druhou takovou věc, kterou já vnímám ať už ^{PROFESSIONALITA UČITELKY}

pozitivně nebo negativně, možná obě dvě strany, tak to je prostě dokumentace, administrace, diagnostiky, to je prostě katastrofa. Člověk to má ze školy nějak naučené, najeté, jak by to mělo vypadat, z čeho by to mělo vycházet, o co se opřít, ale ve finále každá ta školka si jede podle svého vlastního programu. Každý si to představuje jinak. My teď máme od září nový školní vzdělávací program a víceméně to úplně zabilo veškerou kreativitu, protože jsou tam čtyři hlavní oblasti, podle kterých se jede. Samozřejmě zase se to odvíjí od ročního období. Takže ačkoli se to jmenuje ~~diagnostika~~ nebo jak se nám to jmenuje, tak se to zase odvíjí od jaro, léto, podzim, zima, jen je to teď možná jinak nazvaný. A každá ta pod oblast má další témata a ta kreativita je jenom v tom, že my ty témata si můžeme jakoby rozdělovat v tom v čem chceme. Víceméně opět to sklouzlo k tomu, že opisujeme RVP a ŠVP a opisujeme výstupy, co jsou prostě uvedené v RVP a taktéž klíčové kompetence. Takže to je takový největší rozpor, který má člověk zjetý z té školy. Tedy jak by to asi nemělo vypadat, ale ve finále v té praxi si člověk může myslet takhle to asi nemá být, ale zaměstnavatel to po mně chce, zaměstnavatel mě platí, takže já hoit to tak nemůžu dělat. Naše diagnostiky...jedna diagnostika pro dítě má 15 listů, a to je úplně nesmyslný, ale úplně, jako fakt. Člověk, když se na to podívá tak si řekne: „Ty brd’o, jako proč?“ Ale prostě tak ano ty, tak mají to tak všechny třídy, tak jako člověk sice může říct svůj názor a že s tím nesouhlasí, ale moc tím nezmůže.“

V: „Takže nemůžeš s tím opravdu nic udělat jo? Že bys přišla za ředitelkou a donesla jí třeba svůj návrh zpracování?“

A10: „Tak teďka máme ty diagnostiky nové, zase od září jsme najeli na nové. Klasika...se to opřelo o Bednářovou a Šmardovou a já vzhledem k tomu, že teď budu v práci teprve rok, tak jsem nebyla začleněna do týmu, který se tomu věnoval. Každopádně u nás teď čtrnáct dnů zpátky byla Česká školní inspekce, a právě to taky kritizovali, takže uvidíme, jak to půjde dál, jestli se na tom bude jakoby dál pracovat, nebo nebude no. Takže takhle jako osobně do toho úplně nezasahuju a nenavrhuju. Pokud teda paní ředitelka neuzná, že bych mohla, že jsem jako adekvátní k tomu, abych se do toho zapojovala, tak si to myslím tak jako pro sebe, nebo si to řekneme jako s kolegyní. Nehledě na to, že my teda máme nejenom diagnostiky, ale listy, hodnotící pokrok dítěte, takže to je dalších patnáct listů, takže patnáct listů a dalších patnáct listů ohodnotí pokrok dítěte. Diagnostiky se dělají třikrát ročně, pokrok dítěte dvakrát ročně a víceméně je to to samý. Takže co se týče té administrativy, tak ta praxe je taky úplně někde jinde než to, co se nám tluče do hlavy, v té teoretické přípravě těch učitelek.“

V: „Takže jestli to dobře chápu, tak to hodnotíš tak jako půl na půl. Že ten teoretický základ jsi třeba využila, ale na druhou stranu bylo málo praktických zkušeností během studia?“

OČENĚNÍ TEORIE PŘI SMDU

A10: „Ano, ano, tak nějak bych to jako shrnula. Určitě ta teorie je fakt super a strašně to chybí těm učitelkám, které jsou v té praxi nevím... třeba už dvacet let a tu teorii jakoby nemají a neznají a nemají prostě zájem nad tím nějak přemýšlet. Takže jsou u těch laických pojmenovaných a tady těchto věcí. Kdežto prostě já na fěrovku rodičům řeknu: „No jemná motorika...“ Pak se ale trochu zarazím, protože rodiče se na mě dívají a ptají se: „Paní učitelko a co to je jemná motorika?“ Takže pak se odrazím od toho, že já tím zaprvé ukážu svoji profesionalitu, jakože vím a za druhé prostě oni pak zase čučí s otevřenou pusou, že jako jo učitelka má titul před jménem, tak není asi úplně hloupá a asi ví, co dělá. Ta teorie je tady určitě obrovsky přínosná a samozřejmě co se týče praxe, tak na té vysoké škole prostě na to není prostor. Není prostě prostor být na to 3 měsíce ve školce, aby si to člověk vyzkoušel. A je taky sakramentský rozdíl být ve třídě se spolužačkou, a ještě s nějakou učitelkou, která má x roků praxe a která to má na starosti. V okamžiku, kdy studentka nebo holka nebo kdokoliv, kdo jde z té školy do praxe a je ve třídě, kde je dvacetpět dětí a najednou prostě musí mít oči všude, musí se soustředit a najednou to korigovat, tak je to úplně něco jiného.“

V: „Jo, to věřím. Dobře, já se tě teda zeptám, jaké jsou tedy z tvého pohledu ty problémové oblasti v té profesní připravenosti? Můžeš zmínit, jak práci s dětmi, tak práci s rodiči, nebo práci s dokumentací, cokoliv, co považuješ za problémovou oblast. Už jsi něco zmiňovala, ale jestli dokážeš vyzdvihnout ty největší problémy při vstupu do praxe?“

A10: „Jo, tak ta práce s dětmi, v tom ten problém úplně nevidím. Tam není asi moc co vnímat, jako problém, tam člověk musí mít tu práci rád, musí vědět, že to chce dělat, že ta práce s dětma je to, co ho naplňuje a co ho baví. Jo, několikrát teorie Vygotského, Piageta, se tam všechno využívá. To, že děckám dáváme i těžší úkoly, které prostě dokážou splnit, ale tak, abychom je motivovali a nesrazili, to všechno v té praxi je, ne že ne, takže tam ta příprava, co se týče jako práce s dětma je... nebo odrazí se v té teoretické přípravě. Co se týče toho vzdělávání a vzdělání vysokoškolského a celkově té profesní přípravy, tak my máme obrovskou výhodu v tom, že my se nebojíme zkoušet něco nového. Prostě my tam máme teď přístroj a normálně se promítá na zem, je to takové interaktivní. Děcka mají vždycky tužku, jsou tam různé úkoly, různá témata, takže u dětí rozvíjíme tady tu multimediální výchovu a tyto věci. Takže člověk se nebojí, člověk přijde prostě zkusí a nepovedlo se, tak pojd'me dál. Člověk to stopne, tak děcka nedáváte mi pozor, tak pojd'me dál. Takže v tomto si myslím, že máme obrovskou výhodu, že jako víme, co děláme, víme, kam chceme ty děti posunout a nebojíme se zkoušet nové věci. Protože každé děcko zná paci paci pacičky, ale když si prostě před ně stoupne učitelka a najednou tam jako zahráje nějaký divadlo, tak jako děcka na nás čučí. Máme jako najednou pozornost a děcka si

to líp zapamatují. A to nejlepší, co člověk může vědět je to, když chodí děcka, nebo rodiče: „Jo, vy tento týden berete ptáky, my jsme měli ptačí budku a krmení a tak“ Takže ta práce s dětma je v tomto ohledu v pohodě, ^{DOBRA! PŘÍPRAVENOST NA PRÁCI S DĚTMI} já myslím že na toto nás škola připravila dobře, člověk se jako nesmí bát a zkoušet. My máme ve třídě teda jednoho chlapečka, který má třetí stupeň podpůrných opatření a jednoho teda s kterým trošku bojujeme, protože... on má teda, nebo jsme vybojovali první stupeň podpůrných opatření, ale on má tatínka Rumuna a maminku má teda Češku, ale ten nerozumí česky ani slovo. ^{NÁROČNÁ PRÁCE S DĚTMI CIZINCŮ} Občas teda zkusíme i anglicky a ani anglicky. Možná v tomto ohledu ta speciální péče, tady s těmato dětma, ^{NEPŘÍPRAVENOST NA PRÁCI S DĚTMI SE SPEC. POTŘEBAMI} jak prostě pracovat trošku jinak. Nikdo z nich nemá IVP. Mají prostě jenom záznamy o pokroku a máme lékařské zprávy o tom, jak s nima pracovat, tak možná tady toto. ^{POMOC ASISTENTKY} Ale zase tady k tomuto máme asistentku. Snažíme se je socializovat, pracujeme s nima normálně, jak s ostatníma dětma ale prostě v rámci toho kolektivu, nebo toho okamžiku, kdy tam máme dvacet dva, nebo dvacet tři dětí, to je takový průměr. ^{NÁROČNÁ PRÁCE S DĚTMI CIZINCŮ} Mít tam děcko, který nerozumí ani slovo a ukazujeme hlava, ramena, kolena, palce a on neví, kde má oči, řekne že ne, že nemá oči, ^{NÁROČNÁ PRÁCE - !! -} tak pak je ta práce strašně náročná. Takže možná to, možná jenom co se týče práce s dětma, tak možná jenom tady toto... jakoby připravit se na to, že integrace a inkluze je dneska velmi moderní pojetí a je potřeba to jako nějak správně ^{POPORUČENÍ PO PRÁCI} uchopit a možná se na to zaměřit tak, aby ty děti nevyčnívaly z toho kolektivu, ale zároveň, aby se s nima dalo jakoby efektivně pracovat a začleňovat je.“

V: „To je dobře že jsi tohle zmínila, to je taky takový zajímavý podnět. Zeptám se tě taky, jestli během toho adaptačního procesu, vlastně v těch začátcích v té mateřské škole pro tebe bylo něco překvapujícího nebo šokujícího, nebo na co jsi nebyla vůbec připravená a byl to pro tebe v té realitě mateřské školy šok? Teda jestli něco takového vůbec bylo.“

A10: „Tak já jsem měla ^{NÁROČNÉ ZAČÁTKY} začátek obecně těžký, protože já jsem nastoupila teď to bude rok, takže prvního března loňského roku a já jsem nastoupila první týden. To byly jarní prázdniny, takže jsme měli polovinu dětí a další týden první dva dny ^{PROBLÉMY SOUVISEJÍCÍ S COVIDEM} a najednou přišla korona, takže my jsme ^{PROBLÉMY SOUVISEJÍCÍ S COVIDEM} měli dva měsíce školku zavřenou. A já jsem se s některýma rodičema vůbec neviděla, takže byla pro mě ta ^{PŮSOBÍ NA KOMUNIKACI S RODIČI} komunikace s rodiči strašně těžká, protože oni nevěděli, kdo jsem já, já jsem nevěděla, kdo jsou oni. ^{NÁROČNÉ ZAČÁTKY} Takže to bylo jako fakt strašně náročné a ono se to víceméně opakovalo znovu v září, protože pak byly samozřejmě prázdniny, tak se to všechno tak vleklo, takže my jsme se opravdu s některýma rodičema opravdu vůbec neviděli a všechno to nanovo začalo v ^{OPRAVOVÁNÍ SE ADAPTAČE V MĚ} září. Takže nový seznamování s rodičema, s dětma. A myslím si, že má asi každá učitelka takový problém, nebo možná ne, nevím... je získat si důvěru těch rodičů. ^{NAVÁZÁNÍ DOBRÝCH VZTAHŮ S RODIČI} To je strašně důležitý. ^{ZÍSKÁNÍ DOBRÉHO DOJMU RODIČŮ} První dojem je taky důležitý, jak se ta učitelka představí... samozřejmě ne jen vizuálně, ale jako

chování. My máme třeba pořád daný den otevřených dveří skrz korunu virtuální a tak a necháváme třeba otevřený dveře ráno, když je tam jenom pár dětí, ^{OTEVŘENÉ VZTAHY S RODIČI} tak rodiče taky vidí jak prostě pracujeme, ^{OTEVŘENÉ VZTAHY S RODIČI} nepracujeme, jak s dětma komunikuju, nekomunikuju... že prostě ano, děčka mají volnost, ale když se na něčem domluvíme, tak to prostě platí a tak to je a oni si to odsouhlasí a když s něčím přijdou tak jim řeknu souhlasíte, domluvili jsme se tak, ano domluvili a tak to prostě platí. Takže ukázat asi těm rodičům, ^{ZÍSLANÍ DŮVĚRY U RODIČŮ} že prostě nám můžou důvěřovat, že víme, co děláme, že prostě s náma ^{OTEVŘENÉ VZTAHY S RODIČI} můžou otevřeně o všem mluvit. Protože taky se nám stalo, že se k nám ^{NEADAPVNÍ NĚKDE RODIČŮ} donášely škaredý věci a prostě získat si důvěru těch rodičů, to si myslím, že jako úplně... že když ta holka ve svých dvaceti čtyřech nebo dvaceti pěti letech vejde do té školky, tak prostě ta první úloha hned potom ^{DŮLEŽITOST DOBRÝCH VZTAHŮ S RODIČI} získat si rodiče. Přesvědčit je o tom, že je člověk milej, že prostě k těm dětem opravdu patří, že ty děti opravdu zbožňuje pomalu víc než sám sebe, a že mu můžou ty rodiče věřit, ^{DŮLEŽITOST DŮVĚRY S RODIČI} můžou se s čímkoliv svěřit a můžou se na cokoliv zeptat. Takže my tam máme jinak naše... my jim říkáme eko-bio matky. Takže maminky, které neuznávají vlhčené ubrousky a dětem dávají jenom sedmdesátiprocentní čokoládu. ^{MŮJ} Takže i to je ^{DOBŘÍ VZTAHY SE VŠEMI RODIČI} potřeba. A je jako hromada rodičů, jako když si na to vzpomenu, že pro mě třeba bylo záživné: „Mojemu děcku, budete česat ofinu jenom nalevo, ne napravo a vždycky budete mu vlasy dávat do culíku, protože mojemu děcku to padá do očí, tak prostě to jsou někdy úplně ^{POČADAVIA RODIČŮ} nesmyslný požadavky, ale člověk se to snaží respektovat a zároveň pak když my potřebujeme něco, tak rodiče jsou zase neskutečně ochotní. Takže si myslím, že fakt jako ta první věc, to ^{DOBŘÍ VZTAHY S RODIČI} šokující, co tam je, je prostě ^{SAL. z. REALITY S RODIČI} přijmout ty rodiče tak, aby prostě oni ti rodiče byli schopni přijmout nás. Nastavit to tak, jakože aby to bylo fajn a taky aby to klima v té třídě bylo v pohodě, aby se ^{DOBŘÍ ATMOSFÉRA VE TŘÍDĚ} tam všichni cítili dobře, aby děti rády chodily do školky a my abysme chodily rády do práce a ^{VTVORNĚNÍ PŘÍZNIVÉHO KLIMATU} rodiče věděli, že učitelky jenom nehlídají děti, ale že s nima opravdu pracují, a že to k něčemu je.“

V: „Ano, určitě. A jak dlouho ses vůbec adaptovala na ty podmínky a postupy mateřské školy?“

A10: „No, říkám ono je to jako strašně těžký pro mě hodnotit, protože když jsem nastupovala v březnu, tak ^{PROBLÉMY SPOJENÉ S COVIDEM} víceméně čtyři měsíce jsme pořádně nefungovali, byla korona, my jsme byli dva měsíce zavřený, pak byly prázdniny, takže tam jsme byli pomíchaný s dětma a prostě v jiné budově. A když to vezmu teda od září, kdy to začalo všechno nanovo, tak si myslím, že to člověku trvá, nebo mě to trvalo tak... nevím... ^{CASOVÁ ADAPTAČE U Y} dva měsíce možná. Ale zas jako člověk se furt ^{NEUSTÁLE PROBÍHÁJÍCÍ ADAPTAČE} učí, pořád se přichází s něčím novým, třeba paní ředitelka chce něco, co člověk pořád neví, co ^{NEUSTÁLE NOVINKY V PRAXI} člověk pořád nezažil. Takže ono člověk si zvykne a připraví se na to, co po nás chcou, nebo jak ^{POSTUPNÁ ADAPTAČE} se píšou diagnostiky. Třeba naše paní ředitelka k nám chodí co čtyři měsíce na hospitaci, takže

jsem měla už dvakrát hospitaci od paní ředitelky, takže i tady toto nás posunuje. Takže člověk se možná aklimatizuje do těch administrativních věcí, ale učí se vlastně furt. Třeba teď jsme zase psali půlroční hodnocení třídy, aby paní ředitelka měla zase nějaký podklad o tom, kolik máme předškoláků, kolik navrhujeme dětí na odklady, takže zase jsem se učila, jak se to prostě píše, aby prostě rodiče věděli, za jakých důvodů a aby se to celkově vykomunikovalo s rodičema. Takže člověk se tam furt učí něco nového, takže jako ta samotná časová adaptace dva měsíce, ale ono celý ten školní rok trvá, než se člověk naučí to, co je potřeba.“

V: „Jasně, takže pořád je co zlepšovat i po tom roce té praxe...“

A10: „Jo, určitě. Říkám, člověk se furt jako...přijde s něčím novým, teď u nás byla ta Česká školní inspekce, tak zase jsme vyplňovali dotazníky pro Českou školní inspekci. Teď jak je ten koronavirus aktuální, tak zase pro hygienickou stanici zase nový papíry. Furt se to tak omílá dokola, takže ono se zase za chvilku přijde s něčím novým, na co si člověk bude muset zvyknout, nebo se bude řešit. Takže uvidíme, co nám to přinese.“

V: „Dobře. Předposlední otázka je teda jak celkově hodnotíš studium tohoto oboru, jestli je třeba něco, co ti chybělo, nebo naopak něco, za co jsi ráda jsi ráda že jsi absolvovala a že ti to poté pomohlo v praxi?“

A10: Tak já už jsem to zmiňovala i v těch předešlých otázkách. Ta teoretická připravenost učitelky je strašně důležitá, ale fakt strašně. Já vím, že jsme i nad spoustou věcí ohrovali nos, že k čemu nám to bude, ale pak když to ten člověk jako vidí v té praxi a potom pospojovat a kolikrát vám někdo řekne že nic nerozvíjíme. Ale člověk začne tahat z rukávu a řekne: „Ne, my rozvíjíme prostorovou orientaci, uvědomění si vlastního chtěla, koordinaci pohybů.“ A fakt to ten člověk sype z rukávu, tak prostě máme tady v tomto obrovskou výhodu. Kdežto učitelky, které to nemají a pár jich tam ještě máme. My zaplať pán bůh, nebo možná naše paní ředitelka má ambice zvednout vzdělanostní úroveň učitelky, takže aktuálně máme prostě v té naší budově pět z osmi učitelky, co mají vysokoškolské vzdělání. Což je poměrně jako bych řekla úspěšná situace, ale i přesto, že prostě jsou tam učitelky, které tu vysokou školu nemají, tak opravdu sklouzávají k těm věcem jako jsou paci paci pacičky a prostě to, co vytahují ze šuplíku, co měly před pěti rokama. Kdežto opravdu když se člověk baví s někým, kdo má tu školu vystudovanou, tak prostě víme, o čem mluvíme a víme co a jak a jak by to mělo být a ta komunikace je pak na úplně jinací úrovni než prostě s těma učitelkama, které to vzdělání nemají. Takže říkám, ta teorie, ačkoliv to bylo náročné, a ačkoliv jí bylo hodně, tak prostě to za to stálo. Jo, říkám, teď tam máme toho našeho chlapečka, tatínek Rumun, tak

^{SCHOPNOST PROPOJOVAT OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ!}
hned je to sociálně kulturní oblast. Teď tam máme i Roma, a to je taková jako síla, on má dlouhé
vlasy, náušnice a když jsme měli téma já a moje tělo, tak jsme řešili, jakože rozdíl mezi
holkama a klukama. Takže prostě holky mají dlouhé vlasy. A teda jakože holky mají dlouhé
vlasy a holky že mají náušnice a tady ten náš jako romský chlapec, tak ten má dlouhé vlasy a
náušnici a že se to dalo krásně demonstrovat, ale na začátku mi dalo velkou práci ty děti
přesvědčit, že to je kluk a ne holčička. Takže toto jsou prostě věci, které člověk tak nějak vnímá,
^{PROBLÉMY S ATYPICKÝM VZHLEDEM DĚTÍ}
prostě pro propojuju tu kulturní stránku a tady tyto věci a tu sociální stránku, aby ho děti mezi
^{SCHOPNOST PROPOJOVAT OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ!}
sebe přijaly. Takže říkám, ta teorie je hrozně důležitá a strašně to pak pomůže v té praxi, že
^{DŮLEŽITOST TEORIE & VS. PROPOJENÍ TEORIE I PRAXI!}
člověk si tak jako i víc věří. Že člověk získá tu důvěru v tom, že: „Hele tak já tam mám takové
dítě, ale tak prostě podle toho budu pracovat a proč bych nemohla spojit to, a to a udělat to
^{SEBEVĚDOMÍ V PROFESI}
takhle, však je to v pořádku.“ Takže to, co tam chybí, tady v tom vzdělávání, tady v těch oborech
^{NEDOSTATEK PRAXE}
tak to je ta praxe. Té praxe na vysoké škole je zoufale málo, ale ona ta vysoká škola není o té
^{NEDOSTATEK PRAXE}
praxi. Ta vysoká škola je prostě na té teorii založená, já tomu rozumím, ale prostě pokud máme
^{PŘEVLAĐADÍCÍ TEORIE NA VS.}
ve třetáku na bakaláři mít měsíční praxi, tak je to strašně málo. Je potřeba si tu roli v té praxi
^{NEDOSTATEK PRAXE}
vyzkoušet, co to dělá, jestli to funguje, nefunguje, protože některé věci prostě nefungují, tak jak
^{POTŘEBA PRAKTICKÝCH ZKUSENOSTÍ}
jsme si řekli, fungují trochu jinak, ale člověk si na to asi trochu musí přijít sám, musíš si to
^{NESOUAD TEORIE A PRAXE}
odzkoušet, vymyslet a zjistit, že tohle funguje, nefunguje a taky záleží ještě na typu dětí, že. A
stejně tak jak děcka, tak i my jako učitelky zkoušíme různé strategie, jak prostě pracovat
^{UPRAVNĚNÍ ŘEŠENÝCH POSTUPŮ V PRAXI}
efektivně, tak aby to prostě bavilo jak nás, tak i ty děti, aby to prostě nebylo otrápaný a prostě
^{PODOVÁNÍ KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ}
to vzdělání posunout na lepší úroveň. Takže tak nějak bych to asi ohodnotila. A samozřejmě
ještě tam bude hrát roli to vnímání těch učitelek. Takže když rodiče vyzvedávají děti a říkají:
^{PROFESNÍ VÍDEMI}
„Tak děkujeme.“ A já jim říkám: „A za co děkujete? Doufám, že ne za to, že tady hlídám vaše
dětí, že ne?“ A rodiče odpovídají: „Ne, za to ne.“ Takže bych řekla, že asi i to nastavení toho
člověka je trochu jinde, že ta vysoká škola jakoby toho člověka nakopne a člověk si řekne: „Ty
^{DŮLEŽITOST STUDIA VS.}
jo, ale já jsem sice tady ve školce jako učitelka, ale prostě to není jen o hlídání dětí a já to tak
^{SNÁHA ZMĚNIT NÁZOR}
jako říkám, a pojímám to. My je učíme ty nejzákladnější věci: děkuju, prosím a samostatnost.
^{VEŘEJNOSTI}
Sice teď jsou chudáci, protože teď furt jenom umývají ruce, tak už jsou z toho takoví otrávení,
^{OSOBNÍ POHLED NA VZDĚLÁVÁNÍ}
ale to učení, je vlastně v těch nejjednodušších a nejzákladnějších věcech. A ještě takový jako
^{TELENNY VE SPŘECNOSTI}
paradox, je to, že dneska je obrovským trendem, mít mezi dětma obrovský věkový rozdíl. Takže
my tam máme třeba děti, které mají třeba tři nebo čtyři roky a mají třeba patnáctileté, nebo
osmnáctileté sourozence a vychováávají je třeba právě ti sourozenci. Takže ve spoustě ohledech
^{RODINNÉ ASPEKTY VSTUPUJÍCÍ DO VZDĚLÁVÁNÍ}
komunikujeme se staršíma sourozenci, což je třeba taky takový jako náročný, protože oni
^{PROBLÉMY V KOMUNIKACI S RODINOU}
jsou vlastně taky děcka. Takže jako když potřebuje člověk něco řešit a potřebuje jako
zákonného zástupce, který je za dítě zodpovědný. Ale někdy prostě naše děti vychovávají starší

sourozenci. A pak je ještě také to, co se prohlašuje a traduje, že jako předškolní vzdělávání má jako tak nastavovat tu ^{ROVNOCENNÉ VZDĚLÁVÁNÍ} startovní čáru pro všechny děti stejnou. Tak jako snažíme se, ale tohle je strašně těžké, opravdu strašně těžká věc, protože to ^{SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ DĚTÍ (PROBLÉM)} rodinné zázemí je u některých fakt jako zoufale malé a někdy jsou ty děti opravdu pro svoje rodiče jako na obtíž, takže jako s tím jako ^{PROBLÉM S RODINOU} taky bojujeme. Minule jsem právě taky mluvila s maminkou a říkala jsem jí, že její dítě jako má pět let a neumí se samo obléknout, že to umí tříleté děti, že si neumí obrátit oblečení, nehledě na to, že on je specifický tím, že všechno strká do pusy. Tak maminka mi na to odpověděla, že: „Však on ještě nemá pět let, on má teprve čtyři a pět bude mít až v srpnu.“ Takže tak. A ten malý má dobře teda dejme tomu čtyři roky, bude mít v srpnu pět a má sestru která má dvacet sedm let, která ho vyzvedává ze školky. Tak já chápu, že ti rodiče už mají ^{ODLIŠNÉ PREFERENCE RODKŮ} prostě ty priority potom někde jinde. ^{NEHODNOTIT STUDIA VS. PŘIJÍMAT NA VŠE} Takže potom ani ta naše teorie je na to prostě nepřipraví. ^{ZMĚNY VE VZDĚLÁVÁNÍ} Potom je prostě trend, který se často objevuje a prostě ty věci se v té praxi opravdu mění.“

V: „Dobře, děkuju za tvé odpovědi. Jenom poslední otázka, jestli bys chtěla ještě něco zmínit, co si myslíš že jsme během toho rozhovoru ještě zapoměly, nebo bys chtěla něco doplnit?“

A10: „Já myslím, že už jsem nic nezapoměla, že jsem to tak jako shrnula asi všechno.“

V: „Tak já teda moc děkuju, a vypínám nahrávání.“