

# Připravenost začínajících učitelů mateřských škol na profesi

Bc. Alena Slováková

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Alena Slováková**  
Osobní číslo: **H220035**  
Studijní program: **N0111A190015 Předškolní pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Přípravenost začínajících učitelů mateřských škol na profesi**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesní dráze učitele mateřské školy.

Vymezení základní terminologie a teoretických východisek týkajících se začínajících učitelů a přípravy k učitelské profesi.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného problému a cílů výzkumu.

Realizace kvantitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím dotazníku pro začínající učitele mateřských škol.

Zpracování a analýza získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.

Solis, A. C. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227–260.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.

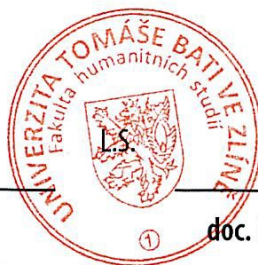
Wiegerová, A. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. et Mgr. Viktor Pacholík, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2024

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ...10.4.2014

*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 nevydělečně 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 nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

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

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

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

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

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

*3). 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 užít 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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce nese název „Přípravenost začínajících učitelů mateřských škol na profesi“. Cílem práce bylo zmapovat vybrané aspekty připravenosti začínajících učitelů na učitelskou profesi v mateřské škole. Tato práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části je pozornost věnována učiteli mateřské školy, jeho profesním kompetencím, znalostem, povinnostem a rolím, které může učitel v mateřské škole zastávat. Dále je uvedena profesní dráha učitele mateřské školy, v níž je poukázáno na začínajícího učitele, což je stěžejní téma celé diplomové práce. Na závěr teoretické části se zabýváme problematikou profesní přípravy učitelů. Druhá část diplomové práce se věnuje samotnému výzkumu, pro nějž byl zvolen kvantitativní design výzkumu. Data byla sesbírána za využití metody škálového dotazníku. Z výzkumu vyplynulo, že se začínající učitelé na svou profesi cítili být připraveni, avšak středoškolsky vzdělaní učitelé se cítili být na svou profesi lépe připraveni než vysokoškolsky vzdělaní učitelé, což bylo podmíněno absolvovanou praxí v mateřských školách.

Klíčová slova: profesní příprava učitele, profesní dráha učitele, začínající učitel, profesní přesvědčení, profesní kompetence

## **ABSTRACT**

The present master thesis is titled "Preparation of beginning kindergarten teachers for the profession". The aim of the thesis is to map aspects of the preparation of beginning teachers for the teaching profession in kindergarten. This thesis is divided into two parts – theoretical and practical. In the theoretical part, attention is paid to the kindergarten teacher, his professional competences, knowledge, skills, duties and roles that the teacher can play in the kindergarten. Furthermore, the career path of a kindergarten teacher is presented, in which the beginning teacher is pointed out, which is the subject of the second chapter of the theoretical part. At the end of the theoretical part, we deal with the issue of professional training of teachers, which is the central theme of the entire diploma thesis. The second part of the thesis is devoted to the research itself, for which a quantitative research design was chosen. Data were collected using the scale questionnaire method. The data has been graphically represented through tables and graphs. The research showed that novice teachers

felt prepared for their profession, however teachers with secondary education felt better prepared for their profession than teachers with university education, which was conditioned by their experience in kindergartens.

Keywords: teacher's professional training, teacher's career path, beginning teacher, professional beliefs, professional competence

Ráda bych poděkovala Mgr. et Mgr. Viktoru Pacholíkovi, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, jeho ochotu a vstřícný přístup při tvorbě mé diplomové práce.

Velké poděkování patří i mému partnerovi, který mi byl mou oporou při zpracování diplomové práce, a také rodině za jejich trpělivost a podporu po celou dobu mého studia.

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



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY</b> .....	<b>14</b>
1.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MŠ.....	15
1.2 PROFESNÍ ČINNOSTI A POVINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	19
1.3 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	21
1.4 ZNALOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	22
1.5 PROFESNÍ PŘESVĚDČENÍ .....	24
1.6 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	25
<b>2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL</b> .....	<b>28</b>
2.1 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE .....	28
2.2 UVÁDĚNÍ DO PRAXE .....	29
2.2.1 Uvádějící učitel .....	30
<b>3 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>32</b>
3.1 KVALIFIKACE UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	34
<b>4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI</b> .....	<b>36</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>38</b>
<b>5 METODIKA VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU .....	39
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	39
5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	40
5.4 VÝZKUMNÁ METODA .....	41
5.5 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT.....	42
5.6 PŘEDVÝZKUM .....	42
5.7 DEMOGRAFICKÉ ÚDAJE O RESPONDENTECH.....	42
<b>6 ANALÝZA DAT</b> .....	<b>50</b>
6.1.1 Porovnání středoškolského a vysokoškolského studia.....	50
6.1.2 Vstup do profese .....	59
6.1.3 Aspekty připravenosti .....	65
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE</b> .....	<b>81</b>
7.1 DISKUZE.....	82
7.2 LIMITY VÝZKUMU .....	85
<b>8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>86</b>

8.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	87
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>91</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>94</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>95</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>96</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>98</b>

## ÚVOD

V diplomové práci se zabýváme připraveností začínajících učitelů mateřských škol na jejich profesi po ukončení středoškolského a vysokoškolského studia.

O výši stupně kvalifikace učitelů mateřských škol se v nynější době velmi diskutuje. V České republice, jako jedné z mála zemí Evropské unie, nemusí mít učitelé mateřských škol dokončeno vysokoškolské vzdělání. Pro tuto profesi je prozatím dostačující pouze absolvování střední pedagogické školy. Velkou otázkou je ovšem budoucnost, neboť lze předpokládat, že se nároky na kvalifikaci učitele mateřských škol budou stupňovat. Tento trend je ostatně patrný i v jiných profesích, a to ve snaze zvýšit počet vysokoškolsky vzdělaných lidí. Lze tedy s vysokou pravděpodobností očekávat, že i v České republice se po učitelích mateřských škol bude požadovat získání vysokoškolského titulu, ostatně již dnes lze zaznamenat názory, že u učitele mateřské školy není středoškolské vzdělání dostačující.

Pro dané téma jsme se rozhodli zejména z toho důvodu, že bychom chtěli na základě komparace získaných dat v rámci výzkumu poukázat na případnou diferentnost mezi středoškolskými a vysokoškolskými absolventy oboru předškolní pedagogiky co do jejich připravenosti na řádný výkon učitelské profese.

Student, který úspěšně absolvuje učitelství studijní obor pro mateřské školy, by měl mít osvojené příslušné kompetence, jež bude využívat při každodenním jednání v různých situacích vzniklých při výkonu pedagogického povolání, umět na tyto zareagovat a s náležitou odbornou péčí rozhodnout, jak je vyřešit. Tuto schopnost přitom musí mít bezesporu absolvent studia nehledě na to, zda vystudoval střední či vysokou školu. Proto je nutné dbát na adekvátní připravenost učitelů mateřských škol na výkon jejich profese, a to nejen teoretickou, ale i praktickou, s ohledem na vysokou míru odpovědnosti, kterou s sebou výkon této profese přináší.

Je zajímavé pozorovat, jak se cítí být připraven na profesní dráhu absolvent střední pedagogické školy ve srovnání s absolventem vysokoškolského studia. Je nutné, aby byl výkon učitele mateřské školy podmíněn do budoucna absolvováním vysokoškolského studia? Může mít dnes absolvent pouze střední školy určitou výhodu do svých profesních začátků? A v čem je naopak absolvent vysokoškolského studia lépe připraven oproti svému kolegovi ze střední školy? Mimo jiné i odpovědi na tyto otázky přináší text této práce.

Cílem teoretické části je představit profil začínajícího učitele mateřské školy a nastítnit přípravu na jeho profesi v České republice.

V rámci první kapitoly je pozornost upřena na profil učitele mateřské školy. Poukázáno je na profesní kompetence, kterými by měl být učitel vybaven. Na základě těchto kompetencí učitel ve své profesi vykonává řadu činností, které mohou formovat osobnost dítěte. Činnosti vycházejí z rolí učitele, jenž v prostředí mateřské školy zastává. Učitel by měl být vybavený potřebnými znalostmi a dovednostmi, které si může osvojit během svého středoškolského či vysokoškolského studia. V průběhu pregraduální přípravy by si měl učitel osvojit dostatek teoretických i praktických znalostí potřebných k vykonávání jeho profese. Jedinec už prvotní volbou pro učitelské povolání vstupuje do tzv. profesní dráhy, o které pojednáváme na závěr první kapitoly.

V navazující kapitole už je věnována pozornost výhradně začínajícímu učiteli mateřské školy, jakožto ústřednímu tématu prostupujícímu napříč celou prací. Zmiňujeme i možné problémy, se kterými se začínající učitel v prostředí mateřské školy mnohdy potýká, a to rovněž v návaznosti na osobní zkušenosti autora této práce. Zdůrazněna je i podstata uvádějího učitele, jenž může učiteli v jeho začátcích značně pomoci.

Ve třetí a zároveň poslední kapitole se věnujeme profesní přípravě učitele, během které je poukázáno na významnost pedagogické praxe, díky níž si studenti mohou ověřit osvojené znalosti teorie a získat tak základní praktické dovednosti a zkušenosti, které jsou podstatné pro úspěšný výkon profese učitele mateřské školy.

V praktické části diplomové práce představíme metodická východiska výzkumu včetně stanovených výzkumných cílů a otázek, na něž se pokusíme odpovědět prostřednictvím dotazníkového šetření. Data jsou zpracována prostřednictvím programu Microsoft Office Excel a následně graficky znázorněna do vytvořených grafů a tabulek.

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat vybrané aspekty připravenosti začínajících učitelů na profesi učitele mateřské školy. Na závěr praktické části je uvedeno shrnutí výzkumu, jeho limity a doporučení pro praxi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

S ohledem na zaměření diplomové práce je žádoucí nejdříve vymezit stěžejní pojmy, které s touto prací úzce souvisejí. Mezi ně patří zejména *učitel mateřské školy*, jeho kompetence, dovednosti a schopnosti. Dále se budeme věnovat jeho přípravě na profesi. A v neposlední řadě můžeme mezi klíčové pojmy zahrnout i pojem *začínající učitel*, což je učitel na začátku své profesní dráhy. Tyto termíny prostupují celou diplomovou prací a v následujících kapitolách bude hlouběji rozebrána jejich podstata.

Termín „učitel“ je obecně velmi známý a hojně používaný, jak v předškolním vzdělávání, tak i ve vzdělávání obecně. Učitel je osoba, jež řídí a podněcuje učení jiných osob. Můžeme ho považovat za tzv. vzdělavatele. Učitel patří k hlavním činitelům výchovně-vzdělávacího procesu. Taktéž se jedná i o pedagogického pracovníka, který realizuje učitelskou profesi (Průcha et al., 2013). Učitelskou profesi Kolář (2012, s. 157) vymezuje jako „unikátní, jedinečnou činnost. Jejím základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy“. Tato profese patří k velmi náročným, neboť učitel zastává současně různorodé role, které budou zmíněny níže.

Od roku 2016 začal být termín „učitel“ spojován i s mateřskou školou. Do té doby se jednalo spíše o právě zmíněného předškolního pedagoga. V oblasti předškolního vzdělávání je učitel zařazen podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, mezi rozsáhlou skupinu pedagogických pracovníků; jejich pracovní náplň zahrnuje nejen přímé vyučování, ale taktéž i výchovnou činnost. V jistých případech se může jednat i o činnost speciálně pedagogickou a pedagogicko-psychologickou. Učitel by měl brát na zřetel, že všechny tyto uvedené oblasti přímo ovlivňují daného jedince, a proto by mělo být jeho jednání vždy v souladu i s platnými právními normami (Syslová, 2017).

V posledních letech jsou na učitele mateřské školy kladeny daleko vyšší nároky a s nimi spojená zodpovědnost za výchovně-vzdělávací proces, než tomu bylo dříve. Učitel se významně podílí na vytváření hodnotového systému dítěte a rozvoji jeho osobnosti. Dítě si v průběhu předškolního vzdělávání začíná budovat základy k osvojování si klíčových kompetencí. Učitel by z tohoto důvodu měl v rámci své pregraduální přípravy získat dostatek nejen teoretických znalostí, ale i praktických dovedností, aby dokázal dítě všestranně rozvíjet, naplňovat jeho potřeby, připravit jej na uplatnění ve společnosti a v neposlední řadě mu otevřít cestu k celoživotnímu učení. Od učitele se taktéž očekává, že

své dosavadní znalosti a vědomosti bude v průběhu své profesní dráhy prohlubovat a dále rozvíjet. Aby svou profesí mohl adekvátně vykonávat již od samého počátku, je zapotřebí, aby si osvojil potřebné kompetence pro svou profesí v průběhu pregraduálního vzdělávání.

## 1.1 Profesní kompetence učitele MŠ

Pojmu profesní kompetence se věnovalo hned několik autorů. Uvádíme zde profesní kompetence podle Průchy (2013), který profesní kompetence chápe jako soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese. Syslová (2013) vnímá profesní kompetence jako komplexní způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, jež obsahuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky.

Z výše uvedených charakteristik je patrné, že nedílnou součástí profesních kompetencí jsou pedagogické znalosti (Švec, 2006), které úzce souvisí se středoškolskou či vysokoškolskou přípravou učitele na profesí. Tento termín zahrnuje nejen teoretické poznání, ale i praktickou oblast poznání. Pedagogické znalosti si studenti, jakožto budoucí učitelé, osvojují prostřednictvím pedagogických situací, do nichž se v průběhu své praxe dostávají.

Učitelskou profesí charakterizují specifické kompetence pedagogické.

„Pedagogické kompetence jsou souborem znalostí, dovedností (návyků) a postojevých (vztahových) mentálních modelů a činností, které jsou potřebné k vykonávání profese pedagoga. Odrážejí v sobě nejnovější poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie výchovy, dále vycházejí ze zadání státu, konkrétně z východisek jako je školský zákon, rámcové vzdělávací programy a strategické dokumenty vzdělávací politiky státu.“ (Šneberger, 2014, s. 1).

K tomu, aby učitel mohl být odborníkem ve svém oboru, potřebuje kromě osvojení si pedagogických kompetencí i kompetence řídicí, které v sobě zahrnují činnosti typu plánování výuky, její realizování, monitorování a následné vyhodnocování. Učitel by měl taktéž disponovat kompetencemi sebeřídícími, jelikož tyto v sobě ukrývají smysl pro sebevzdělávání, a tím i zlepšování kvality jeho práce. A v neposlední řadě je nutno uvést kompetence odborné, protože díky nim učitel získává potřebné znalosti a dovednosti pro svou profesí.

Výše zmíněné kompetence uvádí Syslová (2013) jako obecné kompetence charakteristické pro učitele napříč všemi stupni škol. V odborné literatuře nalezneme další modely, avšak ty nedokážou kompletně zahrnout všechna specifika profesního působení učitele mateřské školy. Profesní kompetence dnešního učitele mateřské školy vychází z konceptu kompetencí

ve vzdělávání, který klade důraz na osobnostní rozvoj dítěte. Důraz je kladen na efektivitu vztahů mezi učitelem a dítětem, které vychází z osobnosti učitele, jeho vztahu k sobě samému a také ke schopnosti reflexe svých pedagogických zkušeností.

### **Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy**

Odborníci zabývající se předškolním vzděláváním se od roku 2001 v České republice snaží jasně odpovědět na otázky týkající se profesních kompetencí učitelů. Taktéž se hojně diskutuje o stanovení profesních standardů kvality učitelovy práce a zároveň o vytvoření systému podpory pro jejich profesní rozvoj. Cílem zmíněných standardů bylo poskytnout sjednocující rámec pro vzdělávání učitelů, jenž by měl sloužit jako základ pro vytvoření kariérního řádu. Navržených sedm klíčových kompetencí bylo přizpůsobeno různým školním stupňům včetně mateřských škol. Z projektu, který se zaměřil na stanovení standardu kvality práce, vzešel v roce 2023 Rámec profesních kvalit učitele. Díky tomuto nástroji mohou učitelé efektivněji přistupovat ke zvyšování kvality jejich práce (Syslová, 2015).

Rámec profesních kvalit rozděluje kritéria kvality práce učitele do osmi oblastí:

1. Plánování vzdělávací nabídky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí
5. Reflexe vzdělávání
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele (Syslová & Chaloupková, 2015).

Poznatky žádoucí k určení kompetencí učitele mateřské školy lze taktéž najít v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV), kde jsou stanoveny zásadní principy pro předškolní vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program (2021) byl stylizován tak, aby v harmonii s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítal do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;



- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání;
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet;
- zajišťoval srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami;
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí i pro individuální profilaci každé mateřské školy;
- umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám;
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání (RVP PV, 2021, s. 5–6).

Součástí RVP PV jsou i požadavky, které objasňují žádoucí pedagogické dovednosti či možné učitelovy přístupy k dětem i rodičům.

Jakou úroveň pedagogických dovedností učitel disponuje, se odvíjí od jeho pedagogického působení, jež by mělo vycházet z uvědomění si individuálních potřeb jednotlivých dětí, z jejich zájmů, životní situace a výsledků pravidelného sledování, neboť na jejich základech dokáže učitel adekvátně stimulovat, podněcovat a motivovat děti k učení (RVP PV, 2021).

Přístup učitele by měl pro děti vyjadřovat určitou míru podpory či vstřícnosti. Děti by měly vnímat ochotu pro vzájemnou komunikaci. Za žádných okolností by nemělo docházet k manipulaci s dítětem, nepotřebnému organizování dětí či k podpoře nezdravé soutěživosti. Učitel by se měl taktéž vyvarovat negativním slovním komentářům. Naopak by měl dbát na podporu samostatnosti a aktivní účasti při aktivitách, které budou vývojově odpovídat předškolnímu dítěti (RVP PV, 2021). Tyto předložené ukazatele kvalitního pedagoga nám mohou osvětlit žádoucí požadavky na profesní vybavenost učitelů mateřských škol, která by měla mimo jiné obsahovat klíčové kompetence, jež uvádí profesní standard učitele pro mateřské školy (Šmelová, 2006):

- Kompetence předmětová

Učitel získal jazykové, matematické a přírodovědné znalosti. Taktéž je schopen činností týkajících se hudební a výchovné oblasti. A v neposlední řadě díky digitálním technologiím dokáže vyhledat a zpracovávat potřebné informace.

- Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel si je vědom, že by plánované výchovně-vzdělávací činnosti a projekty měly být v souladu s individuálními a vývojovými specifiky jednotlivých dětí.

- Kompetence pedagogická

Učitel prostřednictvím teoretických a praktických znalostí dokáže naplnit potřeby dítěte. Jsou mu zřejmé procesy a podmínky výchovy, jež probíhají v prostředí mateřské školy. Realizované aktivity dokáže přizpůsobit dítěti, vybírá vhodné pomůcky rozvíjející pohybovou zdatnost dětí.

- Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel vybírá adekvátní prostředky k pedagogické diagnostice, při níž zjišťuje individuální a vývojová specifika dětí. V případě zjištěné dysbalance dokáže navrhnout žádoucí opatření.

- Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel dokáže poskytnout dětem pocit bezpečí. Rovněž usiluje o vytvoření podnětného sociálního prostředí ve třídě, k čemuž přispívá i kladným vztahem k dětem a přívětivou a otevřenou komunikací, která by měla panovat jak ve třídě, tak s rodiči a kolegy.

- Kompetence manažerská a normativní

Učitel musí být obeznámen se zákony a dokumenty, jež úzce souvisejí s učitelskou profesí, jelikož on sám musí zvládat základní administrativní úkony. Učitel je nejen organizátor v budově mateřské školy, ale současně by měl být schopen organizovat aktivity pro děti i v jejím okolí.

- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel vystupuje jako profesionál ve svém oboru, který si svou práci umí obhájit. Disponuje všeobecnými znalostmi, díky nimž jeho chování a jednání buduje postoje a hodnotové orientace dětí. Měl by uskutečňovat pravidelnou sebereflexi své práce, případně na základě spolupráce jak s kolegy, tak i rodiči, může získat hodnocení svého vlastního úsilí.

U učitelské profese je nejen důležité, aby byl učitel vybaven těmito zmíněnými kompetencemi. Pro učitele současně vyplývá ze zákona řada povinností, tzv. formálních nároků, jimiž se musí učitel řídit a naplňovat je.

## 1.2 Profesionální činnosti a povinnosti učitele mateřské školy

Učitel v předškolním vzdělávání realizuje výchovně-vzdělávací proces na základě profesionálních činností, skrze které může formovat osobnost dítěte.

O termínu „činnost“ se v prostředí mateřských škol hojně mluví, neboť se používá v kontextu pohybových, výtvarných, hudebních a dalších. Činnosti sehrávají v předškolním vzdělávání velmi významnou roli. Prostřednictvím činností učitel pozoruje jevy a situace, jež se mohou v průběhu přímé pedagogické činnosti odehrávat, a ty následně identifikuje a analyzuje. Činnosti by měly mít určitou podstatu, skrze kterou budou naplněny předem stanovené cíle. A právě v činnostech se odráží znalosti, schopnosti, vědomosti a zkušenosti jednotlivého učitele (Burkovičová, 2012).

Zde uvádíme možné kategorie činností, které je učitel mateřské školy povinen vykonávat:

- Přípravné činnosti – Na těchto činnostech mohou, avšak nemusí, děti participovat. Součástí učitelské profese jsou totiž i činnosti, kterých se děti neúčastní. Mezi ně můžeme zařadit např. písemnou přípravu na výchovně-vzdělávací proces, jenž probíhá v době nepřímé pedagogické činnosti. V této přípravě učitel zohlední potřeby a zájmy jednotlivých dětí. Do svého plánu zahrnuje taktéž i aktivity navržené dětmi, čímž vychází vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám dětí ve třídě. Učitel, který má ve třídě integrované děti se speciálními vzdělávacími potřebami, promýšlí vzdělávací nabídku tak, aby se jí mohly zúčastnit i ony. Vzdělávací nabídka by tak měla odpovídat individuálnímu vzdělávacímu plánu (Burkovičová, 2012). S postupnou proměnou vzdělávání se i v mateřských školách čím dál častěji setkáváme s dětmi s postižením. Jejich rodiče stojí o to, aby se děti vzdělávaly spolu se svými zdravými vrstevníky, a v řadě případů inkluze a integrace dětí s handicapem probíhá úspěšně. Mnohdy si ale začínající učitel při přiřazení dítěte s poruchou autistického spektra do třídy nemusí vědět rady.
- Realizační činnosti – Učitel při realizaci činností volí způsoby individualizace a diferenciací ve vzdělávání (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) podle potřeb konkrétních dětí (Burkovičová, 2012). Rámcový vzdělávací program

pro předškolní vzdělávání (2021, s. 47) vysvětluje pojem individualizace jako „způsob vzdělávacího a výchovného působení zaměřený na svobodný rozvoj dítěte, respektující jeho potřeby a zájmy“, nebo také jako vzdělávání a výchovu zaměřenou na dítě, přičemž je důležitý „diferenciovaný přístup učitele k jednotlivému dítěti“. Při diferenciované výuce přizpůsobujeme obsah, metody, formy vzdělávání a řízení výchovně-vzdělávacího procesu skupině dětí tak, aby byl výchovně-vzdělávací proces co nejefektivnější.

- Řídící činnosti – Učitel mateřské školy odpovídá mimo jiné i za zpracování školního, potažmo třídního, vzdělávacího programu, který je v souladu s požadavky RVP PV. Program pedagogických činností, jenž je směřovaný k dětem, by měl mít učitel adekvátně naplánovaný s ohledem na věkové a individuální potřeby dětí. Učitel skrze realizaci individuálních a skupinových činností cíleně směřuje k rozvoji schopností, dovedností a postojů u každého dítěte (RVP PV, 2021).
- Činnosti vedoucí ke spolupráci s rodiči – Podle RVP PV (2021) by měl učitel ve vztahu k rodičům usilovat o vytvoření partnerských vztahů, čemuž může napomoc i tím, že rodičům dovolí pobyt s dítětem ve třídě a možnost účastnit se jeho činností. Rodiče by se měli taktéž podílet na adaptačním procesu, aby adaptace dítěte na nové prostředí mateřské školy proběhla bez větších problémů. Dále by se měli rodiče aktivně podílet na tvorbě programu školy i na jeho hodnocení. Nicméně klíčovou povinností, kterou by měl každý učitel mateřské školy ve vztahu k rodičům splňovat, je průběžná komunikace s rodiči daného dítěte. Tato navázaná komunikace probíhá už při nástupu dítěte do mateřské školy, kdy by se rodič měl dozvědět základní informace o chodu MŠ, o organizačních záležitostech, případně pravidlech, jež jsou v MŠ nastavena. Spolu s učitelem by měli usilovat o co nejsnazší průběh adaptačního období dítěte. Tato komunikace probíhá na pravidelné bázi, jelikož rodič každý den se svým dítětem do MŠ dochází a následně ho vyzvedává, tudíž má možnost kdykoliv s učitelem komunikovat. Někteří rodiče vyžadují pravidelné informování o pokrocích dítěte, případně jeho potížích. Stejně tak učitel se může zajímat o projevy dítěte doma. Tato komunikace by měla být na bázi partnerského přístupu, pochopení a respektu. Obě složky komunikace – jak rodiče, tak učitelé – by měly hlavně usilovat o rozvoj dítěte, přičemž je brán zřetel na individuální specifika daného dítěte, jeho potřeby a zájmy.

- Sebereflexní činnosti – Na základě reflexe a sebereflexe plánuje učitel mateřské školy svůj další profesní růst, díky němuž průběžně rozvíjí profesní kompetence, postoje a hodnoty, pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti, oborově didaktické znalosti, pracovní právní znalosti, znalosti a dovednosti z oblasti moderních informačních technologií. Učitel si vede svoje profesní portfolio, kam si zakládá doklady o svých profesních dovednostech (fotografie, poznámky, tematické plány), ale také o svých plánech (co chce v určitém období změnit, naučit se apod.). V portfolio má také informace od kolegů (záznam z rozhovoru následujícího po vzájemné návštěvě), od vedení školy (záznam z hospitace) či od rodičů (dopis). To vše by mělo v průběhu času ukazovat na změny, které se v práci učitele mateřské školy udály (Syslová, 2017).
- Evaluační činnosti – Pravidelně by měla být uskutečňována evaluační činnost, při níž učitel kontroluje a hodnotí výsledky své práce. Kromě sebereflexe by měla být prováděna i pedagogická diagnostika. Pedagogické diagnostikování je prostředkem, který učitelům v mateřských školách slouží ke sledování vývoje schopností a dovedností dětí. Učitelé skrze prováděnou diagnostiku zjišťují aktuální rozvoj osobnosti dítěte., která je zaměřena na sledování a hodnocení individuálních pokroků dětí v jejich rozvoji a učení. Na základě výsledků z této evaluace se plánuje následný proces vzdělávání (Syslová, 2017).

S ohledem na výše uvedené je u učitele klíčové usilovat o to, aby se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální), aby se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi, možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj, a v neposlední řadě, aby děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují (RVP PV, 2021).

Činnosti vycházejí z rolí, které jsou každému učiteli přiděleny. Role učitele nespočívá v jeho volbě, nýbrž na charakteru dané vzdělávací instituce, na funkci, kterou v ní učitel zastává, a na jeho profesní zodpovědnosti (Vašutová, 2004).

### 1.3 Role učitele mateřské školy

Roli můžeme vymezit jako „předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, pro kterou je dána konkrétní společenská norma“ (Burkovičová, 2013, s. 27).

Od učitele jsou totiž očekávány určité způsoby jednání, které odpovídají jeho postavení ve společnosti. Na učitele je pohlíženo jako na profesního vzdělavatele, vychovatele, pečovatele o dítě apod. Tyto role jsou považovány za role sociální, skrze něž učitel realizuje konkrétní činnosti (Burkovičová, 2013).

Učitel může zastávat následující role, v nichž realizuje určité činnosti:

- poskytovatel poznatků a zkušeností – na základě kurikula a vyučovací strategie přetváří dětem poznatky;
- poradce a podporovatel – je podporou při procesu učení, formuje adekvátní podmínky k učení a dohlíží na chování dětí;
- projektant – vytváří vyučovací strategie, vymýšlí vzdělávací činnosti a snaží se zapojovat do výchovy a vzdělávání různé inovace;
- diagnostik a klinik – odhaluje potřeby a zájmy dětí, zabývá se třídním klimatem, otevřeně komunikuje jak s dětmi, tak s rodiči;
- třídní manažer – řídí třídu, stará se o její program a organizuje edukační proces;
- reflektivní hodnotitel – hodnotí změny v chování a jednání dětí, promítá své dosavadní zkušenosti a snaží se o sebereflexi;
- role socializační – učitel dětem poskytuje vzor kultivovaného a etického chování (Vašutová, 2004, podle Burkovičová, 2013).

Výše zmíněné role může každý autor popisovat diferentně podle toho, jaké role vnímá u učitele jako stěžejní. S ohledem na proměnu společnosti můžeme ovšem podotknout, že i role učitele prošly a procházejí určitými změnami. Dříve byl učitel brán za pěstouna, nyní je považován za partnera či průvodce dítěte. Učitel je též pojímán jako facilitátor rozvoje osobnosti dítěte. V roli každého učitele se odráží jeho přístup k dětem, k cílům a obsahu vzdělávání. Učitel je rovněž i spoluautor školního vzdělávacího programu a s kolegy společně vytváří třídní vzdělávací program, v němž plánuje výchovu a vzdělávání dané třídy. Cílem vzdělávání totiž není jen naučení se určitého učiva, podstatný je i rozvoj kompetencí dětí (Burkovičová, 2013).

#### **1.4 Znalosti a dovednosti učitele mateřské školy**

Učitel, který je profesionálně připravený, se projevuje schopností vymyslet různorodé možnosti pro zlepšení kvality vzdělávání, a to prostřednictvím adekvátní reflexe a evaluace výuky. Toto ovšem vyžaduje rozvinuté profesní myšlení, jež spojuje teorii s praxí. Neustálé

zdokonalování profesního myšlení lze dosáhnout pouze prostřednictvím sdílení, upřesňování a obohacování profesního jazyka (Janík, 2013).

V obtížných záležitostech, se kterými se učitel může potkat v průběhu své profese, je nezbytné, aby disponoval odpovídajícími znalostmi: deklarativními, procesuálními a kontextuálními. Tyto znalosti jsou klíčové proto, aby v případě potřeby byl učitel schopen adekvátně zargumentovat význam aktivit ve vzdělávání žáků (Lukášová, 2015).

Profesní znalosti učitele jsou tvořeny spojením obsahu odborných předmětů s poznatky z didaktiky. Součástí je také komunikace se žáky a s rodinami, případně také s obcí, učitelským sborem či širokou veřejností. Pedagogická veřejnost se po roce 1989 snažila pozvednout profesionalitu učitelského vědění. Důraz byl kladen na to, aby učitel v rámci své přípravy na učitelskou profesi absolvoval uvědomělou, tvořivou a reflektivní pedagogickou praxi (Lukášová, 2015).

Na implicitní neboli tacitní znalosti učitele byl zaměřen i výzkum Švece (2011, podle Lukášová, 2015). Z tohoto výzkumu jasně vyplývá, že vztah mezi teorií a praxí hraje ve formování těchto znalostí důležitou roli. Pouhé koncentrování se na teorii nezajistí adekvátní připravenost na učitelskou profesi. Autor rovněž naznačuje, že je to právě proces sebereflexe, díky němuž může dojít k odhalení zmíněných znalostí a jejich následné transformaci do dovedností.

Učitel by měl systematicky aplikovat dvě roviny didaktické transformace obsahu výuky, což vyžaduje jeho odborné zkušenosti. Přesněji se jedná o ontogenetickou a psychodidaktickou rovinu. Ontogenetická rovina se orientuje na oborové znalosti obsahu výuky, postupujíc od oboru k žákovi. Oproti tomu psychodidaktická rovina se odehrává přesně naopak, počíná u žáka a směřuje k oboru. Tato rovina operuje s žákovskými prekoncepty a miskoncepty, aby došlo k pochopení odborným konceptům (Lukášová, 2015).

V nynější době zpravidla spatřujeme model, jenž definuje učitele jako praktika, který je schopný reflexe (Syslová & Hornáčková, 2014). V rámci této koncepce se od učitele očekává schopnost předkládat různé alternativy vedoucí ke zlepšení; mimo to vhodně prokazovat jejich kvalitu, opírat se o relevantní argumenty a skrze nově získané poznatky efektivně zvyšovat celkovou kvalitu výuky (Janík, 2013).

Reflexi a sebeuvědomění ovlivňují dva typy faktorů: vnitřní a vnější. Mezi vnitřní faktor patří například věk, dále kognitivní schopnosti a dispozice k reflexi. Za vnější faktor

můžeme považovat kvalitu přípravného vzdělávání, sociální a institucionální kontext. Výsledkem reflexe je objektivní uvědomění si úrovně profesních dovedností, kterými jedinec disponuje (Syslová & Hornáčková, 2014).

Od učitele se též očekává, že bude mít dostatek znalostí o autoevaluaci týkající se jak žáka, tak i výuky. Dále by měl umět posoudit, jestli je schopný reflektovat vznikající kauzální atribuce v pedagogických situacích, jež úzce souvisejí se sebehodnocením vlastního profesního výkonu.

Pojem „kauzální atribuce“ lze alternativně nazvat jako „přisuzování příčin“. Tyto atribuce lze najít buď v sobě, tzv. příčiny uvnitř, či v někom/něčem jiném, tzv. příčiny vně. Vyhodnocení těchto myšlenkových faktorů umožňuje učiteli změnit své vnímání žáka a snažit se identifikovat příčiny jeho úspěchů či neúspěchů. Tyto příčiny mohou být rozpoznány ve smyslu lokalizace, ovlivnitelnosti a stability (Lukášová, 2015).

Ve své podstatě jakýkoliv učitel má odlišné představy o tom, co znamená být úspěšným žákem, a proto kladou různé nároky, jenž pojímají nejen zjevné výsledky, chování a jednání žáků, ale i příčiny toho, proč žáci jednají tak, jak jednají. Je proto klíčové, aby učitel rozpoznal, jakým způsobem dané nároky žáky ovlivňují, a to s ohledem na upřednostňování vědomostí nebo naopak na schopnostech žáků řídit a ovládat vlastní proces učení (Lukášová, 2015).

Při tvorbě přípravy na výchovně-vzdělávací proces by měl učitel brát v úvahu jedinečnost každého dítěte, včetně jeho temperamentu, schopností, zájmů a různorodosti prostředí, v němž dítě vyrůstá. Učitel by se měl snažit o respektování věkových i vývojových specifík (Syslová, 2017).

Výše zmíněné znalosti korelují s profesním přesvědčením. Vnitřní přesvědčení vychází z faktu, že každý jedinec si skrze něj dokáže snáze zapamatovat, interpretovat, předpovídat a kontrolovat nadcházející děje.

## 1.5 Profesní přesvědčení

Profesní přesvědčení učitelů je velmi široký pojem, nicméně v této souvislosti je poukázáno na klíčové pasáže relevantní pro naši práci.

V učitelské profesi hraje přesvědčení klíčovou roli, a to z toho důvodu, že ovlivňuje jak přístup k výuce, tak i samotné myšlení učitelů. Solis (2015) uvádí, že přesvědčení učitele v sobě ukrývá postoje a vzdělávací praktiky, které se mohou v prostředí mateřských škol



aplikovat. Vnitřní přesvědčení také ovlivňuje schopnost učitele zvládat nejistotu, s níž se v průběhu učitelství může setkat.

Přesvědčení obecně, a to nejen u učitelů, může fungovat jako filtr pro nové informace a sehrává klíčovou roli při zpracování a praktickém využití nových poznatků. V profesním kontextu učitele hraje přesvědčení významnou úlohu při interpretaci a zkoumání informací (Solis, 2015).

Vlastní přesvědčení může být u každého učitele rozličné, a to zejména kvůli postojům k práci, s ohledem na vztahy s dětmi, výuku a také odpovědnost. Zajímavostí ovšem zůstává, že oproti znalostem a profesním zkušenostem, které se obvykle časem vyvíjejí, vnitřní přesvědčení můžeme vnímat jako relativně stálý a neměnný faktor (Ročane, 2015).

Výzkum zaměřený na vnitřní přesvědčení učitelů odhalil několik klíčových informací. Zkušenosti, znalosti a implementace moderních výukových metod do učebního procesu hrají významnou roli při formování pedagogického přesvědčení. Podstatným zjištěním je také učitelovo pochopení a uvědomění si, že právě on má schopnost ovlivnit změny ve vzdělávacím prostředí.

Ročane (2015) uvádí, že profesní přesvědčení učitele se projevuje tehdy, když nastane moment, ve kterém si on uvědomí, že má důvěru v dítěti, které je schopné naučit se novým věcem a zdokonalovat se, což je klíčovým předpokladem pro účinnou výuku. Toto přesvědčení podporuje děti v sebejistotě a vytváří příležitosti pro všechny žáky, děti nevyjímaje. Výzkum ukázal spojitost mezi učebním procesem a přesvědčením učitele, přičemž důležitou roli zastává to, zda se učitel domnívá, že může či nemůže ovlivnit postoj dětí k učení. Vnitřní přesvědčení, jak učitelů, tak dětí, hraje v učebním procesu významnou úlohu.

Vnitřní přesvědčení si učitel formuje už během přípravy na svou profesi, respektive během svého studia, neboť v rámci daného procesu si učitel utváří představy o tom, jak povede výchovně-vzdělávací proces dětí předškolního věku.

## **1.6 Profesní dráha učitele mateřské školy**

Aby byl učitel ovšem schopný kvalitně a dlouhodobě vykonávat svou práci, měl by být obeznámen i s pojmem „*profesní dráha*“, neboť tehdy lze předejít problémům, jako je zejména syndrom vyhoření, jenž se v učitelství hojně vyskytuje.

Profesní dráhu lze definovat následovně:

„Jedná se o profesní cyklický vývoj, od volby profese přes získání kvalifikace, profesní start, stabilizaci až po případné profesní vyhasínání. Od dřívějšího chápání pracovního vývoje založeného na uspořádaném pracovním postupu v hierarchii dané organizace se těžiště přesunuje do celoživotního vzdělání. Lidé mají být schopni zaměstnatelnosti, využít své nejlepší schopnosti a vlastnosti pro optimální pracovní zařazení. Nové pojetí profesní dráhy vyžaduje plánovat a řídit svůj vlastní život samostatněji a kompetentněji“ (Kolář, 2012, s. 108).

Průcha et al. (2013, s. 222) vymezují profesní dráhu takto: „objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází ji vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání“.

Profesní dráhu můžeme tedy popsat jako průběh vykonávané profesní činnosti, který má své etapy. V předškolním vzdělávání je žádoucí, aby pracovali v dané mateřské škole učitelé zastupující každou vývojovou etapu, jelikož tím mohou společně sdílet své zkušenosti, spolupracovat mezi sebou, pomáhat si, a tím i zkvalitnit celkový chod školy.

Profesní dráhou se zabývá mnoho autorů zastávajících různá pojetí jednotlivých fází. Veskrze se však shodují pojmově na první etapě, tj. fázi „začínající učitel“, a dále na fázi „zkušený učitel“. Další etapy si pojmenovává každý autor již s jistou diferencí.

Uvádíme zde etapy profesní dráhy učitele podle Průchy (2009):

### **Volba učitelské profese**

V této fázi je stěžejní motivace daného jedince ke studiu učitelství pro mateřské školy. Latham (2012, podle Wiegerová, 2016) motivaci popisuje jako psychosomatický proces, který uspokojuje potřeby jedince a který vede jedince k cíli. Někteří studenti vnímají volbu pro toto povolání jako své poslání. Jiní do učitelské profese nastoupit nechtěli, avšak nedostali se na obor, po kterém toužili, a tak zvolili tuto cestu.

### **Profesní start**

Profesní start obvykle není vůbec jednoduchý. Na začínající učitele jsou hned na začátku kladeny poměrně vysoké nároky a požadavky. První rok v učitelské profesi bývá nejnáročnější. Mnohdy si učitel po absolvování svého studia nedokáže ani představit, co všechno ho v prostředí mateřské školy čeká. Průcha (2009) zmiňuje, že právě v etapě začínajícího učitele se může daný učitel setkat s tzv. šokem z reality, který se zpravidla objeví kvůli psychické nevybavenosti učitele na profesi.

### **Profesní stabilizace**

Profesní stabilizace nastává hned po etapě profesního startu, kdy je učitel považován za učitele experta neboli zkušeného učitele. Zkušenému učiteli nejenže již není třeba nabízet systematickou odbornou pomoc, ale dostává se současně do vyššího platového stupně. Svou roli zde sehrávají i jeho osvojené kompetence.

### **Profesní vyhasínání**

V této poslední fázi učitelé zaměřují svou pozornost na výdělek a pracovní podmínky. Daná etapa je specifická i tím, že se v ní můžeme setkat právě s výše uvedeným pojmem „*syndrom vyhoření*“. Syndrom vyhoření neboli burnout efekt vzniká jako reakce na pracovní stres. Průcha (2013) konstatuje, že se tento syndrom projevuje tím, že „u starších učitelů se ve větší či menší míře shledávají projevy vyčerpání, zejména psychických sil, profesní ochablosti, apatičnosti k snahám „znovu zahořet“ (s. 229).

Není ovšem pravidlem, že se syndrom vyhoření vyskytuje pouze u starších jedinců. Budou-li na učitele dlouhodobě vyvíjeny emocionální a psychické nároky, může tento syndrom postihnout i učitele z předcházejících fází.

Průcha (2009) uvádí, že s uvedenými vyjmenovanými etapami úzce souvisí i procesy, mezi něž patří profesní kontinuita, v níž učitel zůstává u svého povolání v průběhu života, a proces migrace, kdy učitel odchází ze své profese a volí si jiné zaměstnání.

S ohledem na výše uvedené je podstatné zmínit i prevenci syndromu vyhoření. U začínajících učitelů se často projevuje ohromné nadšení, s nímž mají velkou touhu vyřešit jakýkoliv problém. Bohužel se jim někdy nemusí dostat potřebné odezvy a nezažívají tolik adekvátního úspěchu a radosti. Proto jejich nadšení může pomalu klesat a začínající učitelé mohou najednou být ke své učitelské profesi demotivováni. A právě to je počáteční krok vedoucí k syndromu vyhoření (Kasačová, 2004). S možnou prevencí i možnými riziky souvisejícími se syndromem vyhoření by měli být začínající učitelé mateřských škol během jejich středoškolského či vysokoškolského studia důsledně seznámeni.

V následující kapitole se na začínající učitele a jejich přípravu na profesi zaměříme více konkrétněji s ohledem na předmět této práce.

## 2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

O začínajícím učiteli můžeme mluvit jedině tehdy, pakliže učitel splní určité kvalifikační požadavky a nachází se přitom na počátku své profesní dráhy (Syslová & Parmová, 2017). Nemusí být pravidlem, že začínající učitel právě dosáhl pedagogického vzdělání. V České republice není zákonem ani jiným právním předpisem dané, jak dlouhá praxe musí být, aby byl učitel považován za začínajícího.

„Začínající učitel v mateřské škole je učitel, který má požadované vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, nemá však pedagogickou zkušenost, je na začátku své profesní kariéry. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele. Obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“ (Průcha et al., 2013, s. 377).

Právě z tohoto pojetí při sepisu textu této práce vycházíme a za začínajícího učitele považujeme učitele s maximálně pětiletou praxí.

### 2.1 Problémy začínajícího učitele

„Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele. Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu“ (Mareš et al., 1991, podle Průcha, 2009, s. 210).

V prvních letech se od učitele v zásadě očekává zvládnutí stejných povinností jako od zkušených učitelů. Od začínajícího učitele se vyžaduje plný výkon, na rozdíl od jiných profesí, kde může být náročnost pracovních úkolů kladených na nového pracovníka zvyšována postupně. Často také dochází k velké konfrontaci mezi teorií a praxí, neboť začínající učitel si nese ideální představu o náplni práce, kterou si utvořil během profesní přípravy – studia. Mnohdy se u začínajících učitelů projeví tzv. šok z reality, který nastává při přechodu ze studia do praxe. Takový šok je často ovlivněn nedostatečnou připraveností začínajících učitelů, kteří si neosvojili dostatek teoretických i praktických znalostí při jejich skutečné aplikaci. Taktéž může onen šok nastat u jedinců, kteří se neztotožnili s profesí učitele. Dle odborných názorů se nejčastěji šok z reality projevuje právě v prvním roce v předškolním vzdělávání (Švaříček, 2011).

Pro čerstvého absolventa jsou první roky v učitelské profesi velmi důležité, jelikož „úspěch či neúspěch v prvním zaměstnání do určité míry předznamenává učitelův další osobnostní, profesní i kariérní vývoj, jeho sebehodnocení, sebevědomí a možná i celou jeho životní cestu

a spokojenost. Neúspěch může často vést k pochybnostem a v neposlední řadě k odchodu, tzv. drop-outu“ (Hanušová et al., 2017, s. 11).

V návaznosti na prvotní úspěchy a neúspěchy Podlahová (2004) zmiňuje několik možných problémů, které v začátcích učitelské profese mohou nastat. Mezi ně patří například nedostatek materiálních pomůcek v mateřské škole. Mnohdy si začínající učitelé nedokážou představit, jak časově je tato profese náročná, protože nekončí za dveřmi mateřské školy. V současné době se po učitelích požaduje poměrně mnoho administrativní práce, na niž učitelé při svém studiu taktéž nemuseli být úplně řádně připraveni. Je žádoucí zde ještě zmínit i vztahy, které panují na daném pracovišti, a s tím spojené „klima“ školy. Jinak se bude ve své profesi cítit učitel, kterého v jeho začátcích budou kolegové a vedení podporovat, a jinak učitel, kterého si ostatní nebudou všimnout a budou k němu mít spíše negativní přístup či postoj nezájmu. A v neposlední řadě sehrávají svou roli rodiče, kteří by měli určitým způsobem začínajícího učitele přijmout a respektovat; může se ovšem stát, že tomu tak nebude a začínajícího učitele bude postoj rodičů ke škole demotivovat.

Aby k těmto uvedeným problémům nedocházelo, je žádoucí, aby začínající učitel měl dostatečnou podporu jak ze strany kolegů, vedení, tak hlavně od svého uvádějího učitele. Při řešení různých situací totiž pouze teoretické znalosti nepostačí. Proto je důležité, aby se začínajícím učitelům dostávalo podpory od zkušenějších kolegů a kolegyň.

## 2.2 Uvádění do praxe

V roce 1977 vydalo ministerstvo školství vyhlášku č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytující základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, ve které se poprvé objevuje termín „uvádění“. Tato vyhláška vymezuje základní principy jako: „komu je uvádění určeno“, „co je cílem uvádění“, „kdo uvádění zabezpečuje“, „kdo provádí uvádění“, „které orgány na uvádění spolupracují“ nebo „kdy se uvádění uskutečňuje“.

„Cílem uvádění je pomoci začínajícímu učiteli překonávat počáteční těžkosti v práci a tvořivě uplatňovat osvojené vědomosti ze základní přípravy v praxi. Soustředí se zejména na aktuální otázky školské politiky, na otázky praktické aplikace principů a metod výchovně vzdělávací práce, na dotváření soustavy základních pedagogických dovedností, na práci třídního učitele, na problémy výchovy žáků mimo vyučování, na práci se žakovským kolektivem, s rodiči, na bližším poznání podmínek a tradic školy a oblasti, v níž učitel působí.“ (§ 3 odst. 2 vyhl. č. 79/1977 Sb.)

Už citované ustanovení nás svým způsobem upozorňuje na předpokládané problémy začínajících učitelů a nutnost podpory v profesních začátcích. Vyhláška také ustanovuje další vzdělávání pedagogů, a to rozdělené dle stupně ukončeného vzdělání.

V roce 1980 vychází metodická příručka *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*, která navazovala na výše zmíněnou vyhlášku a byla určena jako pomůcka pro uvádějící učitele.

V roce 2022 vychází příručka *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Jak napovídá sám název, tato publikace je určena jako pomůcka při uvádění začínajících učitelů mateřských škol (Syslová & Borkovcová, 2022).

V současnosti je v ČR uvádění začínajících učitelů do praxe dosti podceňováno. Záleží na řediteli mateřské školy, jakým způsobem bude uvádění realizovat a zdali vůbec. Práce uvádějícího učitele není jednoduchá a mimo jiné skutečnost, že není finančně ohodnocena, bývá pro učitele demotivující. Mnohdy dochází k tomu, že má uvádějící učitel odlišné chování, než které by začínající učitel předpokládal. Ředitel školy může také poskytnout začínajícímu učiteli plán uvádění začínajícího učitele do praxe, jenž obsahuje oblasti, v nichž je žádoucí pomoci absolventovi řešit problémy, se kterými se v prvních měsících ve svém povolání může potkat. Jsou zde vypsány i konkrétní potřeby začínajícího učitele, aby se dokázal orientovat v prostředí mateřské školy, tzn. zaměření třídy, TVP, záznamy o hospitacích apod.

### 2.2.1 Uvádějící učitel

Za uvádějícího učitele můžeme považovat služebně starší kolegyni či kolegu, který je empatický, loajální a vstřícný. Přístupy uvádějících učitelů k začínajícím mohou být rozdílné. Pozitivní přístup může být vnímán tak, že se chce uvádějící učitel od začínajícího něco naučit, tzn. že chce získávat nové poznatky, které začínající učitel mohl načerpat během svého studia. Oproti tomu může uvádějící učitel k začínajícímu přistupovat direktivně, kdy uvádějící učitel neprojevuje vůbec žádný zájem o nové informace, vědomosti, nemá zájem o inovace a kreativitu a dává to začínajícímu učiteli patřičně znát. Nastane-li problém mezi těmito dvěma učiteli s rozdílnou délkou praxe, začínajícího učitele to může poznamenat do konce jeho profesní dráhy (Podlahová 2004).

Podlahová (2004) dále uvádí oblasti, v nichž by mohl být zkušenější učitel novému učiteli nápomocný:

- seznámení s provozem školy – rozmístění tříd, povinná administrativa;
- pomoc při přípravě a realizaci výuky – tvorba tematických plánů, seznámení se školním vzdělávacím programem, motivace k sebereflexi (zkvalitňování práce);
- seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy – práva a povinnosti třídního učitele, způsoby řešení výchovných problémů a kázně, spolupráce s kolegy, pomoc se způsoby začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či odlišným mateřským jazykem;
- pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči – komunikace s rodiči, konzultační hodiny;
- informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy – ekonomické a provozní podmínky, spolupráce s institucemi v obci aj.

Jak je patrné, uvádějící učitel je pro začínajícího učitele nepostradatelný. Nicméně i přesto možnost uvádějícího učitele v mateřských školách není samozřejmá. Podle výzkumu Muchové (2016) měl pouze jeden začínající učitel z pěti ve svých začátcích podporu zkušenějšího učitele. Rovněž výzkum Kalhouse a Horáka (1996) prokázal, že pouze 65 % zainteresovaných účastníků mělo při svých začátcích možnost uvádějícího učitele. Z těchto výsledků můžeme vyčíst, že se uvádějící učitel v praxi až tolik neobjevuje, což je s ohledem na jeho důležitost nepříznivé.

Uvádějící učitelé se mnohdy v praxi nevyskytují, což může být i způsobeno pohledem společnosti na předškolní vzdělávání. Učitelé mateřských škol jsou stále bráni spíše jako „chůvy“, než jako pedagogičtí pracovníci. Přitom právě selhání v předškolní výchově se velmi obtížně napravuje. Syslová (2013) klade důraz na nejpodstatnější motivaci při výběru povolání učitele mateřské školy, a tím je láska k dětem. Byť se na první pohled může zdát, že tato charakterová vlastnost je pro tuto profesi dostačující, není tomu tak. Většina studentů předškolní pedagogiky už během svého studia zjistí, že pro vykonávání této profese je třeba nejen pedagogických, ale i psychologických znalostí. Zvláště v současné době, kdy se objevuje stále více dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, se bez dostatečné znalosti vývojové psychologie neobejde žádný učitel předškolního vzdělávání. Povinností učitele totiž není pouze podpora při rozvoji dítěte, ale i jeho diagnostika.

### 3 PROFESNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Pro výkon učitelského povolání je nutné získání určité kvalifikace a pedagogické způsobilosti. Průcha et al. (2013, s. 110) vymezují kvalifikaci jako „souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání určitého povolání“.

Učitelé v mateřských školách můžou získat podle zákona nezbytnou kvalifikaci různým způsobem níže uvedeným:

- vysokoškolským vzděláním, které lze získat studiem v akreditovaném studijním programu, kde se zaměřují na přípravu učitelů mateřské školy;
- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství, pedagogiku volného času, nebo studijního oboru pedagogika a vzděláváním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním v programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- vyšším odborným vzděláním v programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou, kde je zaměření na přípravu učitelů mateřské školy;
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu, který je zaměřen na pedagogiku předškolního věku;
- vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním, které je možné získat studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku (Syslová, 2013).

Z výše uvedených typů možného vzdělání učitele mateřské školy vstupují do praxe mateřských škol nejčastěji dva z nich: středoškolsky vzdělaní učitelé ve věku zpravidla



19 let a druhým pak vysokoškolsky vzdělaní učitelé s bakalářským titulem. Tito učitelé mohou do praxe přicházet buď po tříleté, nebo sedmileté přípravě. Se sedmiletými zkušenostmi s přípravou na tuto profesi přichází přibližně jedna třetina studentů středních pedagogických škol, protože pokračuje ve studiu v bakalářských programech, které jsou realizovány na všech devíti pedagogických fakultách v České republice. Část vysokoškolských absolventů má však pouze tříletou přípravu na profesi učitele mateřské školy, neboť se pro tuto profesi rozhodla až po absolvování např. gymnázií či dalších středních škol, jakými jsou konzervatoře, ekonomické školy apod. Přesné statistiky v tomto ohledu nejsou známy (Stuchlíková & Janík, 2017).

V současné době se stále zvažuje, zda by učitelé mateřských škol neměli mít alespoň bakalářský titul v oboru předškolního vzdělávání. Studie ovšem ukazují, že zaměříme-li se výhradně na zvyšování vzdělání učitelů, nepostačí to ke zlepšení kvality ve třídě nebo k maximalizaci akademického vzdělání dětí. Zvýšení účinnosti vzdělávání v raném dětství bude pravděpodobně vyžadovat širokou škálu činností a podpory zaměřené na interakce učitelů s dětmi (Early et al., 2007).

Potřebného vzdělání může učitel dosáhnout prostřednictvím formálního vzdělávání, jakožto přípravného vzdělávání, a současně skrze získání praktických zkušeností při výkonu učitelské profese. To je ovšem minimální požadavek prvotní přípravy učitelů. Pedagogická způsobilost je mnohem závaznější a obsáhlejší. Z toho plyne, že dosažení určité kvalifikace ještě neznamená, že je daný jedinec způsobilý k tomuto povolání.

O tématu přípravy učitelů na jejich profesi se v dnešní době hojně diskutuje. Vykonávání učitelské profese předpokládá náročnou přípravu pro učitelské povolání. Proto je žádoucí objasňovat, jak se tato příprava učitelů uskutečňuje, jaké požadavky se k této přípravě vztahují apod. (Průcha, 2013). Kratochvílová et al. (2015) nahlíží na přípravu učitelů postupně, od znalostí až po praxi:

„Příprava učitelů tvoří pedagogické znalosti s důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování, na oborové znalosti, didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) a psychologie. Zahrnuje znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty, na cíle, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání včetně jejich filozofických a historických východisek“ (Kratochvílová et al., 2015, s. 10).

Naproti tomu Švec (2006) v přípravě budoucích učitelů klade důraz na pedagogické znalosti, jež zahrnují teoretickou i praktickou stránku poznávání. „Je zřejmé, že pojem

pedagogické znalosti patří k základním kategoriím pedagogické přípravy studentů učitelství. Tvoří důležitou součást profesních kompetencí učitele“ (Švec, 2006, s. 92).

Juklová (2013) na základě výzkumu tvrdí, že profesní příprava učitelů je nedostatečná, neboť příprava na vysokých školách má spíše formální charakter, kvůli němuž mnohdy začínající učitelé selhávají ve výchově, nedisponují dostatečnou přípravou na roli třídního učitele, mívají problém s podílením se na samosprávě školy a jsou nedostatečně schopni se sami profesně rozvíjet.

Nedílnou součástí pedagogické přípravy by měla tvořit pedagogická praxe. „Studenti by měli být vedeni k hlubšímu poznání pedagogických situací a dospět k jejich porozumění na základě sebereflexe své praxe na školách“ (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 11).

Podle Kratochvílové et al. (2015) dává praktická příprava díky přímé pedagogické praxi učitelům možnost ověřit si osvojené znalosti teorie, a získat tak základní praktické dovednosti a zkušenosti, které jsou podstatné pro úspěšný výkon profese učitele.

Z výše zmíněných tvrzení vyplývá, že by připravenost učitele mateřské školy měla zahrnovat kombinaci pedagogických, sociálních a emocionálních dovedností, dosažení určitého vzdělání a praxi, která umožňuje úspěšné vedení třídy a podporu vývoje předškolních dětí.

Aby učitel splnil kritéria kvality, je nezbytné, aby jednal v souladu s etickými zásadami učitelské profese a měl dostatečnou úroveň profesních znalostí, kterou zajišťuje jeho kvalifikace.

### **3.1 Kvalifikace učitelů mateřských škol**

Každý učitel musí splňovat určité kvalifikační požadavky. Na učitele základní školy jsou kladeny jiné kvalifikační nároky než na učitele mateřské školy. V obou případech ale hrají klíčovou roli znalosti a dovednosti, které učitelé během svého studia získají. Učitel mateřské školy by měl disponovat určitými vědomostmi, jež mohou velmi ovlivnit výchovně-vzdělávací proces v mateřské škole. Tyto vědomosti může učitel nabýt skrze středoškolské či vysokoškolské studium. Učitel mateřské školy nemusí absolvovat vysokou školu, nýbrž mu pro vykonávání jeho profese stačí získaná středoškolská kvalifikace. Můžeme si ovšem položit otázku, zda tomu tak bude i v budoucnosti. Jelikož jsou na učitele mateřské školy kladeny stále vyšší nároky, je dosti pravděpodobné, že se i po učitelích mateřských škol bude požadovat vysokoškolské vzdělání.

Dosud bylo prostřednictvím několika výzkumů zjištěno, že rozdíly mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učiteli, jsou zřetelné. Konkrétně výzkum Syslové a Hornáčkové (2014) zjistil, že hlavní diference mezi učiteli s různým typem dosaženého vzdělání spočívá v hladině myšlenkových operací. Vyšších myšlenkových operací dosahovali učitelé s vysokoškolským vzděláním, jelikož hodnotili svou práci s oporou o rámcový vzdělávací program. Středoškolsky vzdělaní učitelé vycházeli spíše z intuitivního hodnocení své práce. Mimo jiné si učitelé s vysokoškolským vzděláním byli vědomi vlivu svého chování na rozvoj dětí. Tento zmíněný výzkum, spolu s dalšími, zdůrazňuje nezbytnost vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských škol v rámci jejich profesní dráhy a taktéž s přesahem na pozitivní dopad na jejich připravenost.

Existuje už několik studií, které se skepticky vyjadřují k přípravě budoucích vysokoškolsky vzdělaných učitelů. K oblastem, které jsou často kritizovány, patří:

- nekvalitní výběr uchazečů o studium učitelství, kdy se důraz klade převážně na znalosti než na talent a hodnotovou orientaci,
- převaha teoretických znalostí nad praktickými zkušenostmi v praxi,
- nedostatečný kontakt studentů s prostředím mateřské školy,
- nedostatky studentů v oblasti didaktiky,
- bezradnost studentů při řešení problémů, které mohou v předškolním vzdělávání nastat (Juklová, 2013).

Student, který úspěšně absolvuje učitelství studijní obor pro mateřské školy, by měl mít osvojené určité kompetence, jež využije při efektivním jednání v různých situacích. Bez ohledu na to, zda vystudoval vysokou školu, by měl být schopen řešit problémy, které se mohou v prostředí mateřské školy vyskytnout. Proto je nutné klást důraz na adekvátní připravenost učitelů mateřských škol k výkonu jejich profese.

## 4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Teoretická část diplomové práce měla za cíl teoreticky představit profil začínajícího učitele a nastínit přípravu k učitelské profesi v České republice.

V první kapitole jsme se věnovali učitelům v mateřské škole, kde jsme mimo jiné zmínili i kompetence, kterými by měl být ve své profesi vybaven. Kompetence můžeme chápat jako soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese. U učitelské profese je nejen důležité, aby byl učitel vybaven profesními kompetencemi, avšak ze zákona pro něj vyplývá řada dalších povinností, jimiž se musí učitel řídit a naplňovat je. Učitel v předškolním vzdělávání realizuje výchovně-vzdělávací proces na základě profesních činností, skrze které může formovat osobnost dítěte. Činnosti jsme rozdělili do několika kategorií – přípravné, realizační, řídicí, činnosti vedoucí ke spolupráci s rodiči, sebereflexní a evaluační činnosti. Činnosti vycházejí z rolí učitele, které jsou každému učiteli přiděleny. Role učitele nestojí na jeho volbě, nýbrž na charakteru dané vzdělávací instituce, na funkci, kterou v ní učitel zastává, a na jeho profesní zodpovědnosti. Role, které učitel v předškolním vzdělávání může zastávat, jsou následující: poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant, diagnostik a klinik, třídní manažer, reflektivní hodnotitel a v neposlední řadě se jedná o roli socializační, při níž učitel poskytuje vzor kultivovaného a etického chování. Učitel by měl být též vybavený potřebnými znalostmi a dovednostmi, které si může osvojit během pregraduálního vzdělávání, při němž by se studentovi předškolní pedagogiky mělo dostat vyváženého poměru teorie i praxe, jelikož pouhé koncentrování se na teorii nezajistí adekvátní připravenost na učitelskou profesi. Během přípravy na profesi si učitel utváří tzv. profesní přesvědčení o tom, jakým způsobem povede výchovně-vzdělávací proces dětí předškolního věku. Na závěr první kapitoly byla podrobně popsána profesní dráha učitele mateřské školy, v níž byl zmíněn i začínající učitel.

Ve druhé kapitole jsme navázali na kapitolu první, kde jsme začínajícího učitele blíže specifikovali a zdůraznili problémy, s nimiž se učitel na začátku své učitelské profese může setkat. Aby však k případným potížím nedocházelo, je žádoucí, aby začínající učitel měl přiřazeného uvádějícího učitele, který bude nadán v učitelské profesi dostatkem zkušeností, jež může předat absolventovi oboru předškolní pedagogiky. Na začátku profesní dráhy potřebuje učitel pomoc jak se seznámením s chodem dané mateřské školy a s přípravou a realizací výuky, tak pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči aj. Uvádějící učitel je pro začínajícího učitele nepostradatelný. Bohužel zmíněné uvádění do praxe není

samozřejmostí. V mnoha mateřských školách si musí začínající učitel vystačit s vědomostmi, kterých nabyl v průběhu svého studia.

Profesní přípravou učitelů mateřských škol se zabývá poslední třetí kapitola teoretické části. Pro výkon učitelského povolání je nutné získání určité kvalifikace a pedagogické způsobilosti. O tématu přípravy učitelů na jejich profesi se v dnešní době hojně diskutuje. Vykonávání učitelské profese předpokládá náročnou přípravu pro učitelské povolání. Nedílnou součástí pedagogické přípravy by měla být pedagogická praxe, díky níž by studenti měli být vedeni k hlubšímu poznání pedagogických situací. Praktická příprava umožňuje učiteli na základě přímé pedagogické praxe ověřit si osvojené znalosti teorie, a získat tak základní praktické dovednosti a zkušenosti, které jsou podstatné pro úspěšný výkon profese učitele. Připravenost učitele mateřské školy by měla zahrnovat kombinaci pedagogických, sociálních a emocionálních dovedností, dosažení určitého vzdělání a praxi, která umožňuje úspěšné vedení třídy a podporu vývoje předškolních dětí. Aby učitel splnil kritéria kvality, je nezbytné, aby jednal v souladu s etickými zásadami učitelské profese a měl dostatečnou úroveň profesních znalostí, kterou zajišťuje jeho kvalifikace.

V teoretické části byly vymezeny pojmy, které jsou stěžejní i pro praktickou část diplomové práce, ze které jsou koncipovány závěry ohledně připravenosti začínajících učitelů na výkon jejich profese dle získaných dat.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODIKA VÝZKUMU

Jak již bylo uvedeno, v teoretické části byly rozebrány pojmy, které jsou zcela klíčové pro předmět této práce a se kterými více či méně pracuje i část praktická. Poznatky obsažené v teoretické části a vymezení pojmů tak tvoří stěžejní podklad pro praktickou část práce, což umožní jejímu čtenáři správně pochopit obsah získaných dat a výsledky z nich vyplývající.

Prostřednictvím dotazníku jsme posuzovali pohled začínajících učitelů mateřských škol na jejich připravenost na profesi.

Dotazník je v plném rozsahu součástí příloh této práce.

V nadcházející kapitole si stanovíme výzkumný problém a cíle výzkumu. Dále budeme popisovat výzkumný vzorek. Zaměříme se i na předvýzkum, který byl realizován z důvodu zjišťování míry pochopení jednotlivých položek v dotazníku. Na konci kapitoly budou uvedeny demografické údaje o respondentech.

### 5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem práce bylo zmapovat vybrané aspekty připravenosti začínajících učitelů na profesi učitele mateřské školy. Na základě hlavního výzkumného cíle byly stanoveny dílčí výzkumné cíle.

#### Dílčí cíle:

1. Popsat, jak hodnotí své studium absolventi středních škol v porovnání s absolventy vysokých škol.
2. Popsat, jak hodnotí začínající učitelé mateřských škol vstup do jejich profese.
3. Popsat, jak se cítí být připraveni na profesi učitele mateřské školy v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu absolventi středních škol v porovnání s absolventy vysokých škol.

V návaznosti na cíle výzkumu jsme si stanovili výzkumné otázky.

### 5.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumnou otázku jsme zvolili: Jak začínající učitelé mateřských škol popisují svou připravenost na profesi?

Dílní výzkumné otázky:

- VO 1: Jak hodnotí své studium absolventi středních škol v porovnání s absolventy vysokých škol?
- VO 2: Jak se začínající učitelé mateřských škol cítí připraveni na profesi s ohledem na začátky v jejich profesi?
- VO 3: Jak se cítí být připraveni na profesi učitele mateřské školy v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu absolventi středních škol v porovnání s absolventy vysokých škol?

V návaznosti na výzkumné cíle, otázky a realizovaný předvýzkum vznikly následující hypotézy.

**Hypotézy:**

- H1: Začínající učitelé považují středoškolské vzdělání za dostatečné pro výkon učitelé profese.
- H2: Začínající učitelé MŠ hodnotí pozitivně spolupráci s uvádějším učitelem.
- H3: Středoškolsky vzdělaní učitelé se cítí být na profesi učitele mateřské školy lépe připraveni než vysokoškolsky vzdělaní učitelé.

### **5.3 Výzkumný vzorek**

Jak je patrné z celého obsahu práce, výzkumným vzorkem byli začínající učitelé mateřských škol. Naším cílem bylo rovnoměrné zastoupení učitelů se středoškolským vzděláním a učitelů vysokoškolsky vzdělaných, což se přes veškerou snahu bohužel nepodařilo.

Respondenti se dotazníku zúčastnili na základě elektronického dotazníku, jenž byl vytvořen za pomoci online nástroje na webovém portálu [www.survio.com](http://www.survio.com).

Dotazník byl prostřednictvím emailové adresy distribuován všem mateřským školám ve Zlínském kraji a sdílen na sociálních sítích. V rámci dotazníkového šetření se jednalo o výběr, který byl dostupný v rámci celé České republiky.

Výzkumný vzorek tvořilo 111 respondentů.



## 5.4 Výzkumná metoda

Pro tuto diplomovou práci byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, jenž byl realizován prostřednictvím dotazníku, který obsahoval převážně škálové položky a dvě otevřené položky.

S ohledem na téma práce jsme zvolili tuto metodu, jelikož se nám jevila jako nejvhodnější a nejefektivnější pro obdržení dat.

Předmětný dotazník byl sestaven vlastní konstrukcí, přičemž při jeho ověřování jsme vycházeli z realizovaného předvýzkumu a z odborné literatury. Inspirovali jsme se rolemi, které učitel mateřské školy zastává, a taktéž činnostmi, jež musí v rámci své učitelské profese vykonávat, jak bylo předestřeno v rámci teoretické části. Na základě těchto vstupů a poznatků jsme se pokusili zmapovat jednotlivé aspekty připravenosti, na něž jsou zaměřeny dotazníkové položky.

Dotazník obsahuje čtyřicet šest položek, z nichž jsou dvě otevřené položky, deset uzavřených položek a třicet čtyři uzavřených položek, na které přitom odpovídají respondenti podle dané škály.

Dotazník se skládal ze tří částí:

1. V úvodní části se respondenti seznámili s tématem diplomové práce a cílem výzkumného šetření, jehož účelem bylo zjistit, jak se cítili být po studiu připraveni na svou profesi učitele mateřské školy. Respondenti byli obeznámeni s anonymitou dotazníku, přičemž bylo zdůrazněno, že získaná data budou sloužit výhradně pro výzkumné účely k vypracování diplomové práce.
2. Druhou část dotazníku už tvořily jednotlivé položky. Položky byly nejprve orientované na zjištění demografických údajů respondentů a až poté respondenti vyjadřovali míru souhlasu, či nesouhlasu s danými výroky na čtyřbodové škále (*1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – spíše nesouhlasím, 4 – nesouhlasím*). Vycházeli jsme se z tzv. Likertovy škály.
3. Na závěr bylo uvedeno poděkování za čas a ochotu při vyplňování dotazníku.

Jednotlivé položky jsou uspořádány podle výzkumných otázek a zaměřují se na následující oblasti:

- P1–P8: Demografické údaje respondentů,

- P9–P17: Porovnání středoškolského a vysokoškolského studia,
- P18–P24: Vstup do profese,
- P25–P37: Dílčí aspekty připravenosti na profesi.

Pro ověření hypotéz zvolili tzv. Mannův-Whitneyův U-test, který jsme prováděli prostřednictvím elektronické analýzy, konkrétně se jednalo o kalkulačku <https://www.socscistatistics.com/tests/mannwhitney/>.

## 5.5 Zpracování získaných dat

Data, jež jsme získali díky respondentům, byla zpracována prostřednictvím kontingenčních tabulek v programu Microsoft Office Excel. Taktéž jsme použili tzv. Mannův-Whitneyův U-test. Vzhledem ke skutečnosti, že se jednalo o dotazník, v němž převažovaly položky škálového typu, byly položky zpracovávány pomocí čísel. Data byla vyjádřena procenty zaokrouhleně na celé číslo. Jednotlivé položky byly následně znázorněny formou tabulek a grafů. Data získaná z jednotlivých položek byla komparována dle nejvyššího dosaženého vzdělání respondentů, a to na středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané začínající učitele mateřských škol.

Výsledky jednotlivých položek byly následně znázorněny pomocí tabulek či sloupcových grafů podle výstižnosti daných výsledků.

## 5.6 Předvýzkum

Do předvýzkumu bylo zapojeno deset respondentů, kteří odpovídali na jednotlivé položky v dotazníku. Tito respondenti byli záměrně vybráni a poté osloveni kvůli zjištění, do jaké míry je dotazník vhodný a případně srozumitelný. Osm absolventek vysoké školy a dvě absolventky střední školy upozornily na drobné nejasnosti v šesti položkách dotazníku, které byly následně upraveny pro lepší pochopení a předejití pochybností o jejich pravém obsahu při vyplňování dalšími respondenty.

## 5.7 Demografické údaje o respondentech

### 1. položka: Pohlaví respondentů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 111 respondentů.

První položka dotazníku byla zaměřena na zjištění pohlaví jednotlivých respondentů. Jak se dalo kvůli feminizaci profesního prostředí v daném případě předpokládat, do výzkumu se zapojily téměř jen ženy (99 %). Mezi respondenty se objevil jeden muž (1 %).

**Tabulka č. 1** *Pohlaví respondentů*

Pohlaví	Počet respondentů	Podíl respondentů
Ženy	110	99 %
Muži	1	1 %
Celkový součet	111	100 %

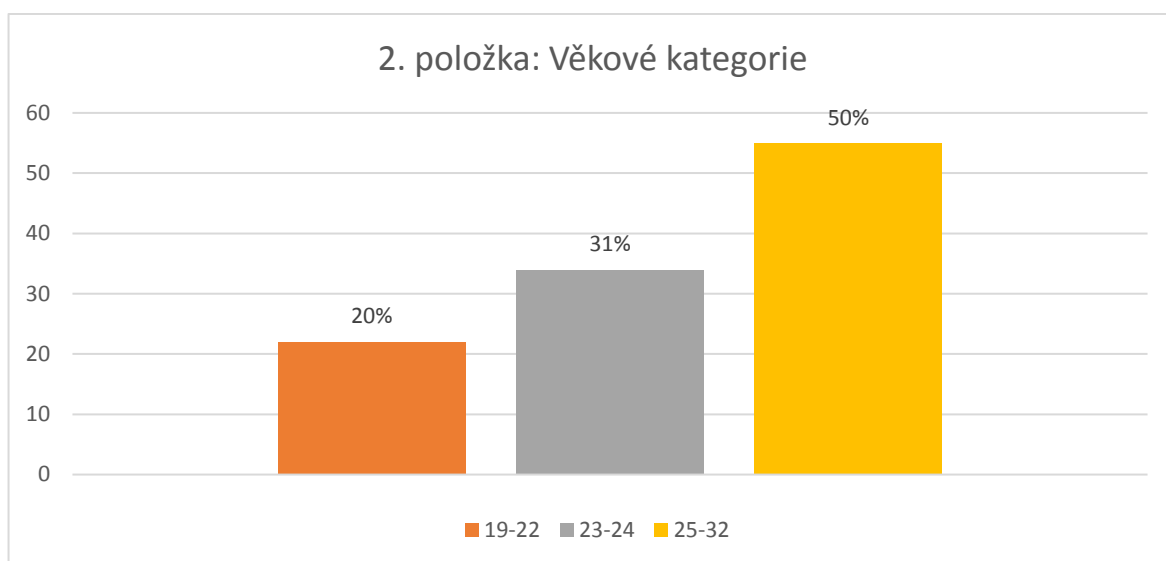
## **2. položka: Věk**

Ve druhé položce jsme zjišťovali věk daných respondentů. Věkové složení respondentů se pohybovalo od 19 do 32 let. Věkové kategorie vznikly na základě možného dosažení vzdělání. Lze predikovat, že ve věku 19 let respondenti nastoupili do učitelské profese po dosažení středoškolského vzdělání. Nastoupili-li na vysokou školu, bakalářský titul získali s největší pravděpodobností po třech letech studia, tudíž v přibližném věku 22 let. Nelze určit, zda tito respondenti studují ještě kombinovaně vysokoškolské vzdělání magisterské. Nicméně pokud ano, mohou mít zhruba 24 let. V další kategorii jsou zbývající respondenti, mezi nimiž může být sedmiletý věkový rozdíl.

Nejméně začínajících učitelů (22) bylo ve věku od 19 do 22 let s procentuálním zastoupením 19,8 %. Druhá nejpočetnější skupina zahrnovala 34 respondentů ve věku od 23 do 24 let, což činilo 30,6 %. Nejpočetnější skupina respondentů byla ve věku 25–32 let, jež tvořila zhruba polovinu ze všech respondentů, a to konkrétně 55 (49,5 %).

**Tabulka č. 2** *Věk respondentů*

Věkové kategorie	Počet respondentů	Podíl respondentů
19–22	22	20 %
23–24	34	31 %
25–32	55	50 %
Celkový součet	111	100 %



**Graf č. 1** Věk respondentů

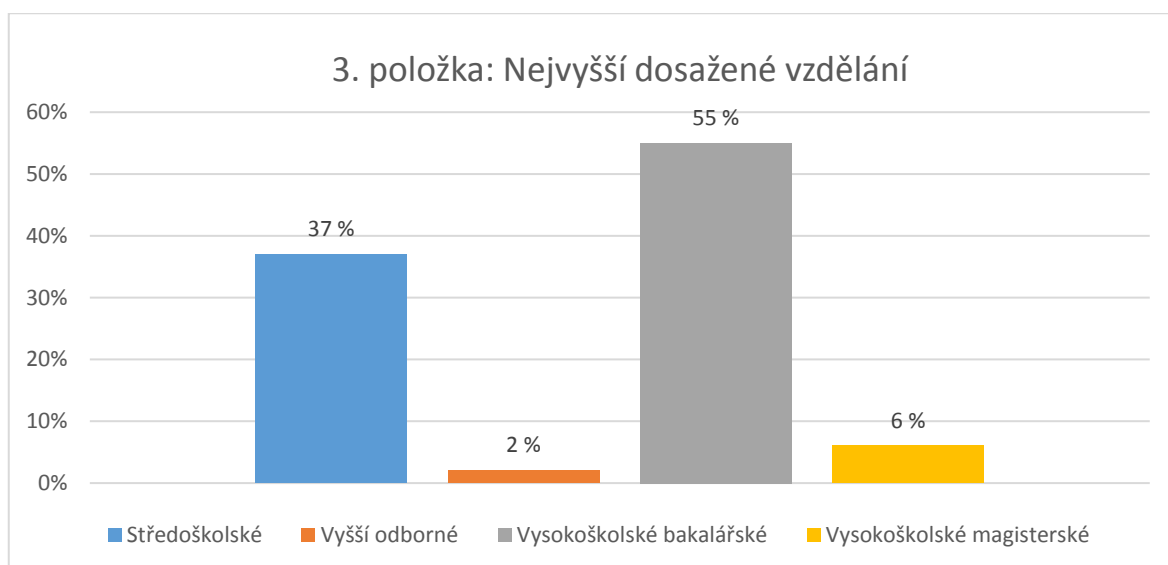
### **3. položka: Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání**

Třetí položka v dotazníku se zabývá nejvyšším dosaženým pedagogickým vzděláním jednotlivých respondentů. Nejčastěji zastoupená je skupina 74 respondentů (67 %), jejichž dosažené vzdělání je vysokoškolské bakalářské v počtu. Vysokoškolského vzdělání magisterského dosáhlo sedm respondentů (6 %). Dotazník vyplnili i dva respondenti (2 %) s vystudovanou vyšší školou odbornou. Druhou skupinu tvoří učitelé se středoškolským vzděláním v počtu 28 (25 %). Učitelé s vystudovanou vyšší odbornou školou a učitelé s tituly bakalář i magistr byli sloučeni do jedné skupiny, jelikož odděleně tyto skupiny nebyly příliš početné, a proto by jejich případné porovnávání nemělo význam. Proto jsou dále ve výzkumném šetření zohledňovány pouze dvě skupiny učitelů – učitelé se středoškolským a učitelé s vysokoškolským vzděláním.

Tato položka je v našem dotazníku velmi podstatná, jelikož cílem výzkumného šetření bylo komparovat mezi sebou středoškolsky a vysokoškolsky vzdělané začínající učitele mateřských škol. Bohužel se nepodařilo docílit rovnoměrného zastoupení obou skupin, proto mohou být výsledky mírně zkreslené. Nicméně i přesto považujeme odpovědi respondentů za relevantní a dovolujeme si je v následujících výsledcích mezi sebou porovnat.

**Tabulka č. 3** Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání

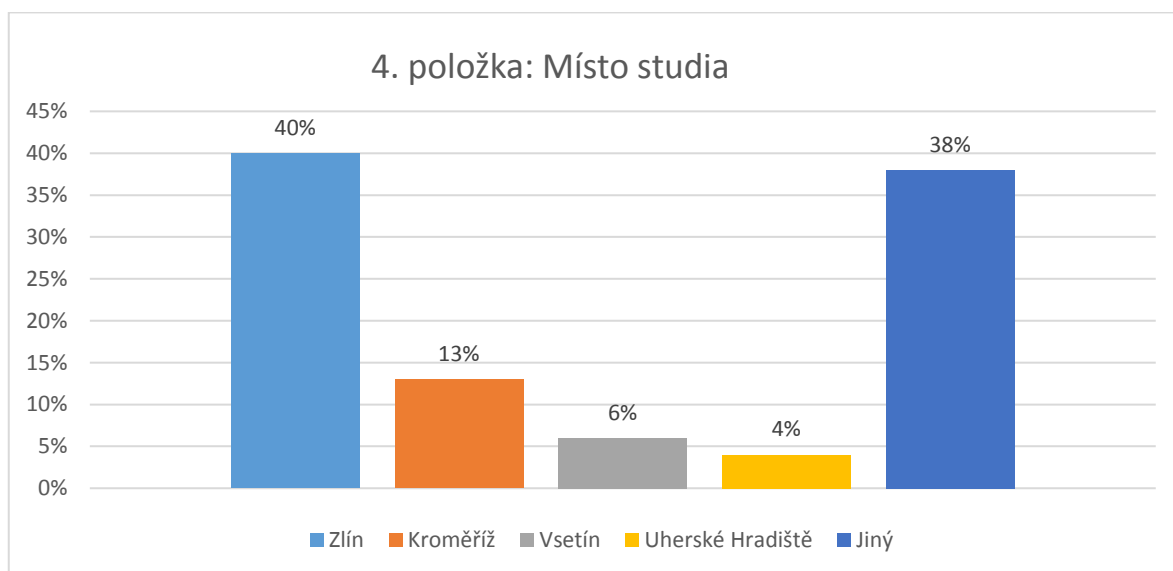
Dosažené vzdělání	Počet respondentů	Podíl respondentů
Středoškolské	28	25 %
Vyšší odborné	2	2 %
Vysokoškolské bakalářské	74	67 %
Vysokoškolské magisterské	7	6 %
Celkový součet	111	100 %

**Graf č. 2** Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání**4. položka: Okres, v němž bylo dosaženo nejvyššího pedagogického vzdělání**

Pátá položka dotazníku se zabývala okresem, v němž respondenti dosáhli svého nejvyššího pedagogického vzdělání. Nejvíce respondentů studovalo v okrese Zlín v počtu 44 (40 %). Čtrnáct respondentů (13 %) svého pedagogického vzdělání dosáhlo v okrese Kroměříž. Své zastoupení zde měli i studenti ze vsetínského okresu v počtu 7 (6 %) a nechyběl ani okres Uherské Hradiště, v němž studovali čtyři respondenti (4 %). Z těchto výsledků lze vyčíst, že se nám opravdu potvrdila domněnka při vytváření dotazníku, která predikovala velké zastoupení respondentů studujících ve Zlínském kraji. Nicméně 42 respondentů (38 %) studovalo v jiných okresech, mezi které patří například Ústí nad Labem či České Budějovice. Z toho důvodu jsme položky vyhodnocovali i v návaznosti na rozdílné místo studia, v němž respondenti dosáhli nejvyššího pedagogického vzdělání.

Tabulka č. 4 *Místo studia*

Místo studia	Počet respondentů	Podíl respondentů
Zlín	44	40 %
Kroměříž	14	13 %
Vsetín	7	6 %
Uherské Hradiště	4	4 %
Jiný	42	38 %
Celkový součet	111	100 %

Graf č. 3 *Místo studia*

### **5. položka: Délka pedagogické praxe**

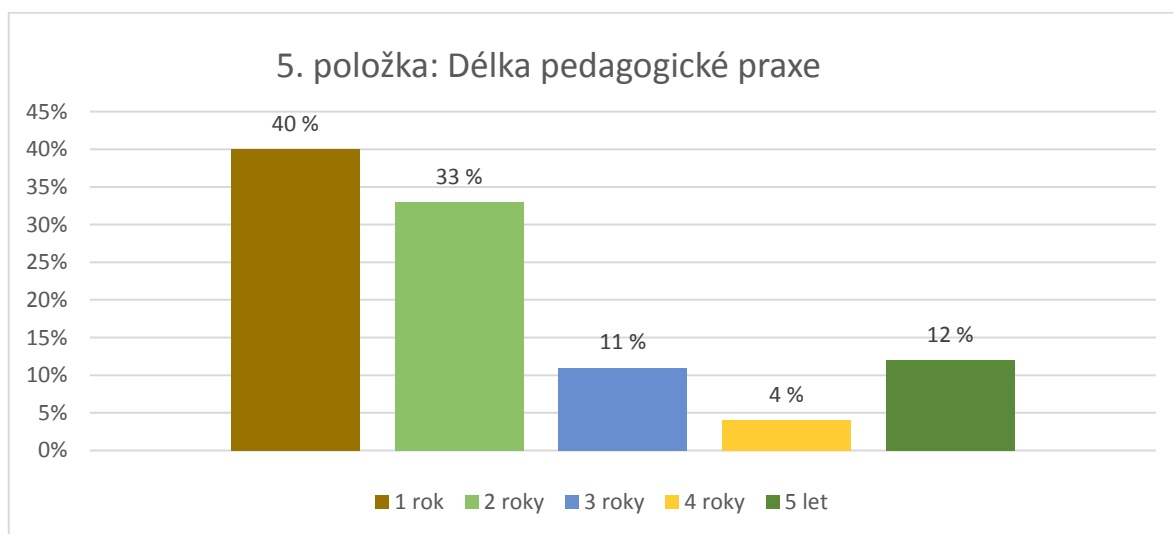
Pátá položka v dotazníku se týká délky pedagogické praxe respondentů. Tato položka sloužila pouze k ověření, zda jsou respondenti opravdu začínajícími učiteli a splňují požadavek maximálně pětileté pedagogické praxe, jak bylo stanoveno v teoretické části této práce. Mezi respondenty se vyskytli i učitelé s delší pedagogickou praxí, tudíž tito jednotlivci museli být z výzkumného šetření odebráni, neboť jejich odpovědi by pro náš výzkum nebyly validní. Níže přikládáme pouze výsledky respondentů splňujících dané kritérium. Nejvíce respondentů bylo mezi učiteli mateřských škol, kteří ve své profesi setrvali pouze jeden rok, a to v počtu 44 (40 %). Druhou nejpočetnější skupinu tvořili učitelé s dvouletou praxí v počtu 38 (33 %).

Třináct respondentů bylo na pozici učitele již pět let (12 %). Tři roky strávilo ve své učitelské profesi dvanáct respondentů (11 %). A nejméně zastoupenou skupinou byli učitelé se čtyřletou praxí v počtu 4 (4 %).

A právě tito začínající učitelé mateřských škol sehrávají v naší práci stěžejní roli.

**Tabulka č. 5** Délka pedagogické praxe

Délka pedagogické praxe	Počet respondentů	Podíl respondentů
1 rok	44	40 %
2 roky	38	33 %
3 roky	12	11 %
4 roky	4	4 %
5 let	13	12 %
Celkový součet	111	100 %



**Graf č. 4** Délka pedagogické praxe

### **6. položka: Mateřská škola, ve které jednotlivý respondent pracuje**

Šestá položka odkazuje na mateřskou školu, v níž jednotlivý respondent vykonává učitelskou profesi. Respondenti měli vyjádřit, zda pracují ve státní či soukromé mateřské škole. Z níže přiložené tabulky je patrné, že téměř všichni respondenti pracují ve státní mateřské škole. Kdybychom měli být konkrétní, tak se jedná přesně o 104 respondentů, což je 94 %. V soukromé mateřské škole pracuje pouze sedm učitelů (6 %).

S ohledem na příliš velkou rozdílnost v zastoupení těchto dvou skupin, je bezdůvodné se tímto srovnáním dále zabývat.

**Tabulka č. 6** *Mateřská škola, v níž jednotlivý respondent pracuje*

Mateřská škola	Počet respondentů	Podíl respondentů
Státní	104	94 %
Soukromá	7	6 %
Celkový součet	111	100 %

### **7. položka: Mateřská škola z hlediska způsobu vedení výuky**

V sedmé položce jsme se zaměřili na typ mateřské školy, v níž respondenti pracují, a to tentokrát z hlediska způsobu vedení výuky. Tato položka byla zvolena proto, aby mohlo dojít ke srovnání přístupu vedení mateřské školy k začínajícím učitelům s ohledem na danou mateřskou školu a její způsob vedení výuky. Zjišťovali jsme, zda respondenti pracují v tradiční či alternativní mateřské škole. Podle převážného zastoupení tradičních mateřských škol ve Zlínském kraji se dalo predikovat, že většina respondentů bude pracovat v tradiční mateřské škole, což se dle výsledků v tabulce i potvrdilo. Konkrétně se jedná o 106 respondentů, což je v procentuálním zastoupení 95 %. V alternativní mateřské škole pracuje pouze pět učitelů (5 %) z našeho výzkumu. I u této položky došlo k výrazné diferenci v zastoupení dvou skupin, tudíž není relevantní jejich porovnávání.

**Tabulka č. 7** *Mateřská škola z hlediska způsobu vedení výuky*

Mateřská škola	Počet respondentů	Podíl respondentů
Tradiční	106	95 %
Alternativní	5	5 %
Celkový součet	111	100 %

### **8. položka: Velikost mateřské školy**

Osmá položka dotazníku se zabývala velikostí mateřské školy, ve které respondenti pracují. Tato položka byla zvolena proto, aby mohlo dojít ke srovnání přístupu vedení mateřské školy k začínajícím učitelům s ohledem na velikost dané mateřské školy. Jak je zřejmé z uvedené tabulky, nejvíce jsou zastoupeny dvojtřídní mateřské školy (30 %). Mateřská škola o čtyřech třídách se zde vyskytuje ve 22 %, o třech třídách v 19 %. Respondentů pracujících v jednotřídní mateřské škole bylo sedmnáct (15 %).



Větší mateřské školy o velikosti pěti či více tříd se objevily v počtu 16 (14 %). Pokud bychom považovali jednotřídní a dvojtřídní mateřské školy za malé a ostatní mateřské školy za větší, potom můžeme tvrdit, že menší a větší mateřské školy byly v našem výzkumu přibližně v zastoupení 1:1.

**Tabulka č. 8** *Velikost mateřské školy*

Počet tříd v mateřské škole	Počet respondentů	Podíl respondentů
1 třída	17	15 %
2 třídy	33	30 %
3 třídy	21	19 %
4 třídy	24	22 %
5 tříd	8	7 %
Více než 5 tříd	8	7 %
Celkový součet	111	100 %

V následující kapitole už se budeme zabývat výsledky, které vyplynuly z dotazníkového šetření.

## 6 ANALÝZA DAT

Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření jsou zpracována do tabulek. Tabulky obsahují počet a podíl respondentů, kteří odpověděli na dané položky. Pro lepší přehlednost jsou data znázorněna i pomocí grafů. Grafická vizualizace byla provedena sloupcovými grafy v programu Microsoft Office Excel. U výsledků jednotlivých položek je uvedena i slovní interpretace.

Na základě výzkumných otázek jsme jednotlivé položky v dotazníku seskupili do tří oblastí:

1. Porovnání středoškolského a vysokoškolského studia,
2. Vstup do profese,
3. Aspekty připravenosti.

Nejprve se zaměříme na první oblast, v níž, jak už je z názvu patrné, budeme porovnávat odpovědi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných začínajících učitelů mateřských škol. Tato oblast poskytuje reflexi na jejich studium, při němž měli na pozici studentů získat dostatek znalostí, vědomostí a profesních kompetencí potřebných pro vykonávání učitelské profese.

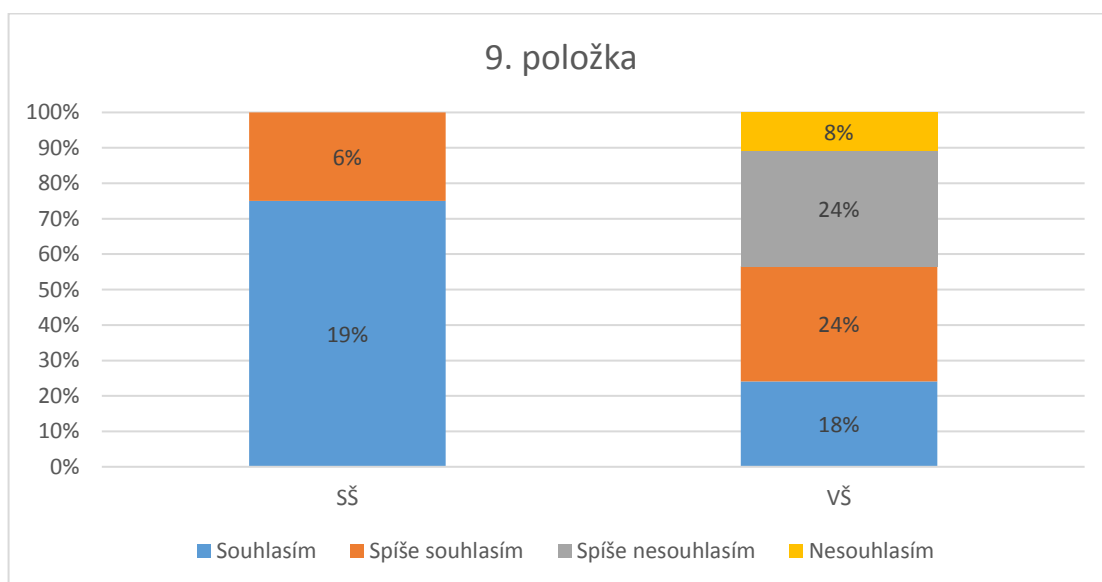
### 6.1.1 Porovnání středoškolského a vysokoškolského studia

#### **9. položka: Dosažení středoškolského vzdělání považuji pro výkon učitelské profese za dostatečné.**

Devátá položka je velmi ovlivněna dosaženým vzděláním. Jak je z tabulky zřejmé, středoškolsky vzdělaní učitelé zcela souhlasí (75 %), případně spíše souhlasí (25 %), kdežto u vysokoškolsky vzdělaných učitelů necelá polovina nesouhlasí (43 %). Tudíž středoškolsky vzdělaní učitelé považují své dosažené vzdělání za dostatečné a nepocítí uji potřebu vysokoškolského vzdělání. Naopak většina vysokoškolsky vzdělaných učitelů se domnívá, že při učitelské profesi je vysokoškolské vzdělání žádoucí. Tato položka je s ohledem k současné situaci, kdy se hojně diskutuje nad tím, zda by učitel mateřské školy měl disponovat vysokoškolským vzděláním, velmi aktuální. Z našeho výzkumu vyplynulo, že více než polovina (68 %) respondentů se domnívá, že středoškolské vzdělání je pro výkon učitele mateřské školy dostatečné.

**Tabulka č. 9** Dosažení středoškolského vzdělání považují pro výkon učitelé profese za dostatečné.

9. položka	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	21	20	75 %	24 %	41	37 %
Spíše souhlasím	7	27	25 %	33 %	34	31 %
Spíše nesouhlasím	0	27	0 %	33 %	27	24 %
Nesouhlasím	0	9	0 %	10 %	9	8 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



**Graf č. 5** Dosažení středoškolského vzdělání považují pro výkon učitelé profese za dostatečné.

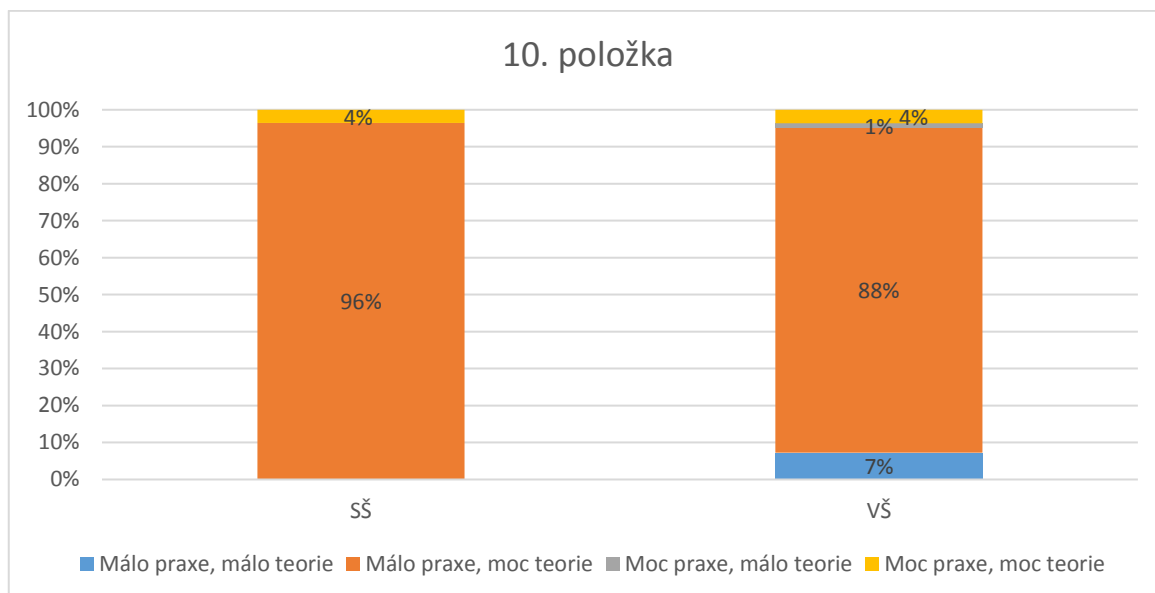
### **10. položka: Vysoká škola z pohledu poměru teorie a praxe**

V desáté položce měli respondenti vyjádřit svůj názor na poměr teorie a praxe při vysokoškolském studiu. Učitelé, jak s vysokoškolským (88 %), tak středoškolským vzděláním (96 %), se téměř shodují v názoru, že na vysoké škole je málo praxe a moc teorie. Ačkoliv se všichni středoškolsky vzdělaní respondenti (kromě jednoho) ztotožňují s tímto názorem, není zcela zřejmé, jak k tomuto názoru dospěli. Tato položka má svůj limit, který spočívá v nedostatečném množství možných odpovědí. Respektive jsme si vědomi, že respondenti neměli možnost odpovědět, že je teorie a praxe na vysoké škole v rovnováze.

Nicméně jsme tímto chtěli respondenty přimět, aby se přece jenom přiklonili k vyhraněnému názoru, který by osvětlil, na co se mají vysoké školy více zaměřovat.

**Tabulka č. 10** *Vysoká škola z pohledu poměru teorie a praxe*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Málo praxe, málo teorie	0	6	0 %	7 %	6	5 %
Málo praxe, moc teorie	27	73	96 %	88 %	100	90 %
Moc praxe, málo teorie	0	1	0 %	1 %	1	1 %
Moc praxe, moc teorie	1	3	4 %	4 %	4	4 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



**Graf č. 6** *Vysoká škola z pohledu poměru teorie a praxe*

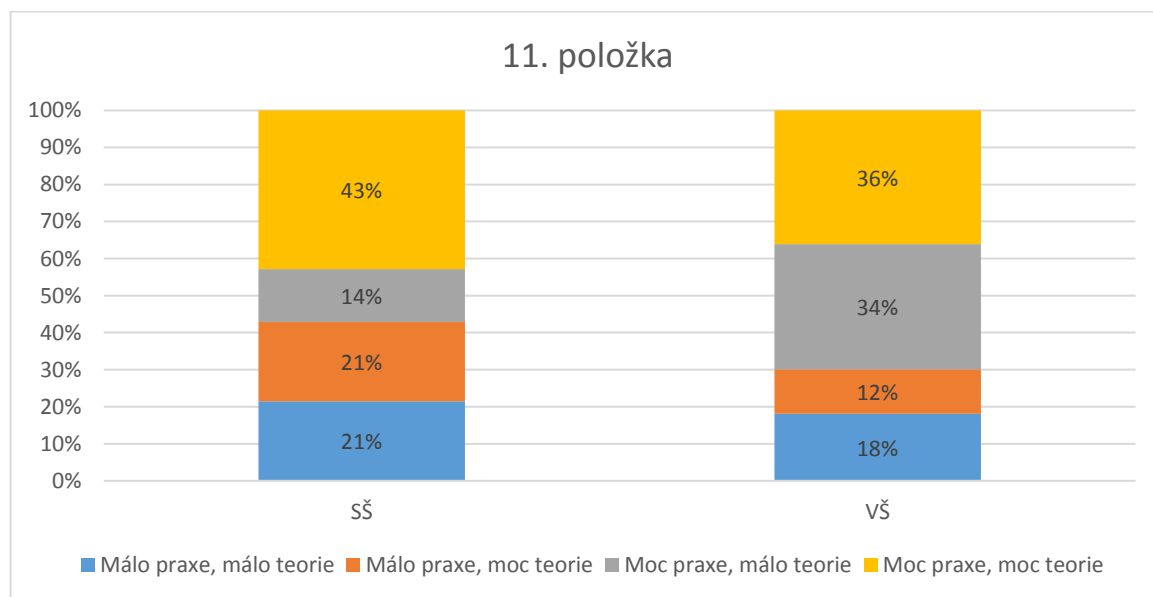
### **11. položka: Střední škola z pohledu poměru teorie a praxe**

Jedenáctá položka se zabývala názorem na poměr teorie a praxe při středoškolském studiu. Necelá polovina středoškolsky vzdělaných respondentů (43 %) se přiklání k tomu názoru, že je na střední škole moc praxe a moc teorie. Oproti tomu vysokoškolsky vzdělaní respondenti se v 70 % shodují, že je na střední škole moc praxe, ale liší se v názoru na poměr teorie, jelikož 34 % vysokoškolských respondentů se domnívá, že teorie je na střední škole málo, naopak 36 % vysokoškolských respondentů zastává názor opačný, a to ten, že teorie je naopak moc. Bohužel nelze určit, zda všichni vysokoškolsky vzdělaní respondenti mají

současně vystudovanou i střední školu pedagogickou. Tudíž nemůžeme přesně říct, do jaké míry se jedná o názor vytvořený z vlastní zkušenosti či zkušenosti sdílené. Nicméně pro nás je klíčový výsledek vztahující se k porovnání s vysokou školou a z něho jasně vyplývá, že podle našich respondentů je na vysoké škole málo praxe a na střední škole naopak praxe moc. S množstvím teorie to bohužel není tak jednoznačné.

**Tabulka č. 11** Střední škola z pohledu poměru teorie a praxe

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Málo praxe, málo teorie	6	15	21 %	18 %	21	19 %
Málo praxe, moc teorie	6	10	21 %	12 %	16	14 %
Moc praxe, málo teorie	4	28	14 %	34 %	32	29 %
Moc praxe, moc teorie	12	30	43 %	36 %	42	38 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



**Graf č. 7** Střední škola z pohledu poměru teorie a praxe

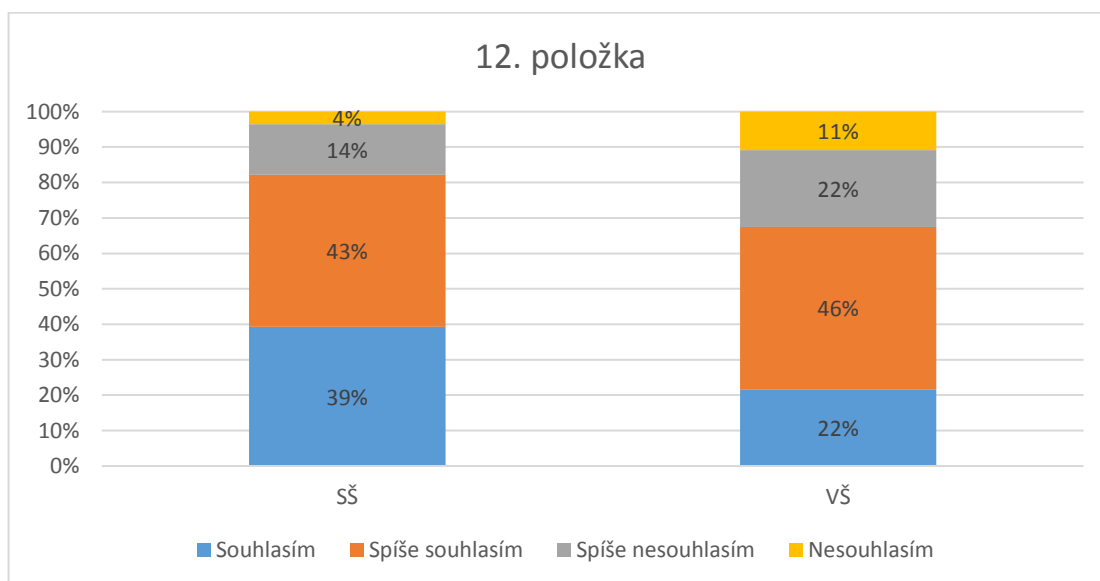
U následujících položek už (převážně) respondenti vyjadřovali míru souhlasu a nesouhlasu k danému výroku na čtyřbodové škále – souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím.

**12. položka: Jako začínající učitel jsem se cítil/a být na svou profesi připraven/a.**

Dvanáctou položku můžeme s ohledem na téma naší práce považovat za stěžejní. Z níže přiložené tabulky vyplývá, že převážná část středoškolsky vzdělaných respondentů (82 %) se cítila být více připravena na profesi než vysokoškolsky vzdělaná část respondentů (68 %). Z tohoto výzkumu vzešlo, že se lépe cítili být připraveni na svou profesi středoškolsky vzdělaní učitelé.

**Tabulka č. 12** *Jako začínající učitel jsem se cítil být na svou profesi připraven/a.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	11	18	39 %	22 %	29	26 %
Spíše souhlasím	12	38	43 %	46 %	50	45 %
Spíše nesouhlasím	4	18	14 %	22 %	22	20 %
Nesouhlasím	1	9	4 %	11 %	10	9 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

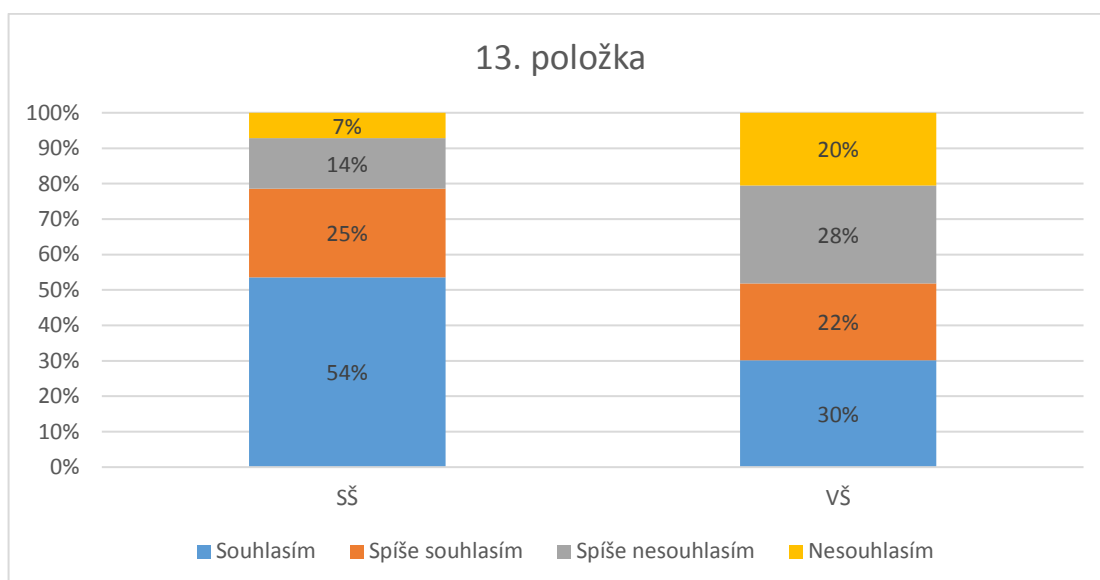
**Graf č. 8** *Jako začínající učitel jsem se cítil být na svou profesi připraven/a.***13. položka: Během studia jsem absolvoval/a dostatek praxe v mateřských školách.**

Třináctá položka se zabývala praxí, kterou učitelé během svého středoškolského či vysokoškolského studia absolvovali v mateřských školách. Tři čtvrtiny (79 %) středoškolsky

vzdělaných učitelů se domnívají, že během svého studia absolvovaly dostatek praxe. Polovina (52 %) vysokoškolsky vzdělaných učitelů během studia dostatek praxe neměla.

**Tabulka č. 13** *Během studia jsem absolvoval/a dostatek praxe v mateřských školách.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	15	25	54 %	30 %	40	36 %
Spíše souhlasím	7	18	25 %	22 %	25	23 %
Spíše nesouhlasím	4	23	14 %	28 %	27	24 %
Nesouhlasím	2	17	7 %	20 %	19	17 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



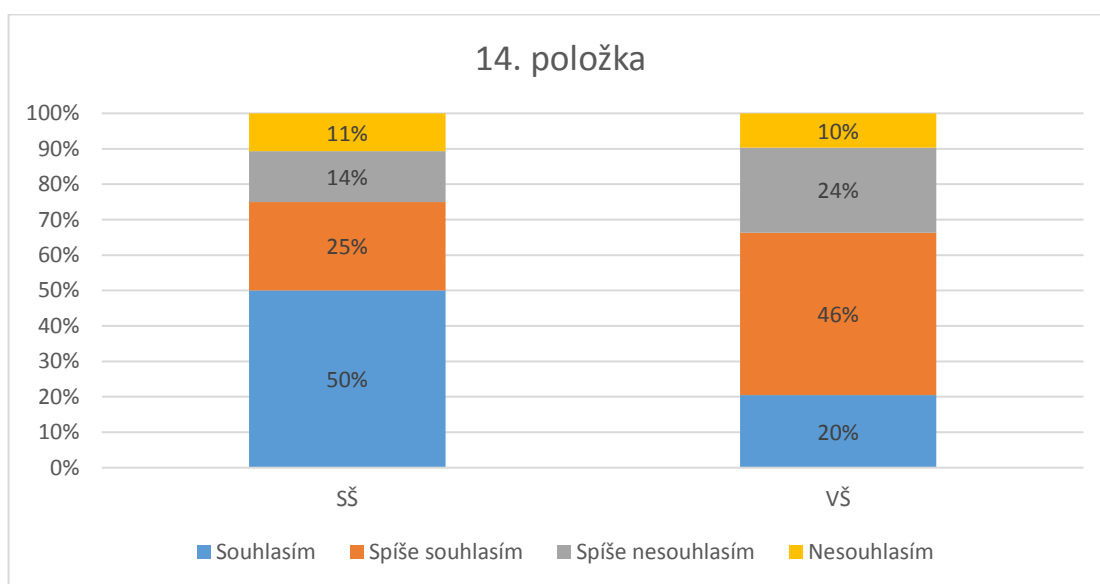
**Graf č. 9** *Během studia jsem absolvoval/a dostatek praxe v mateřských školách.*

#### **14. položka: Během studia jsem získal/a větší motivaci k profesi učitele mateřské školy.**

Tato položka se zabývala mírou motivace, kterou mohli učitelé při svém studiu získat. Ukázalo se, že respondenti byli během svého studia ke své profesi motivováni, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o středoškolské nebo vysokoškolské studium, konkrétně se jednalo o 75 % středoškolských a 66 % vysokoškolských respondentů.

**Tabulka č. 14** Během studia jsem získal/a větší motivaci k profesi učitele mateřské školy.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	14	17	50 %	20 %	31	28 %
Spíše souhlasím	7	38	25 %	46 %	45	41 %
Spíše nesouhlasím	4	20	14 %	24 %	24	22 %
Nesouhlasím	3	8	11 %	10 %	11	10 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

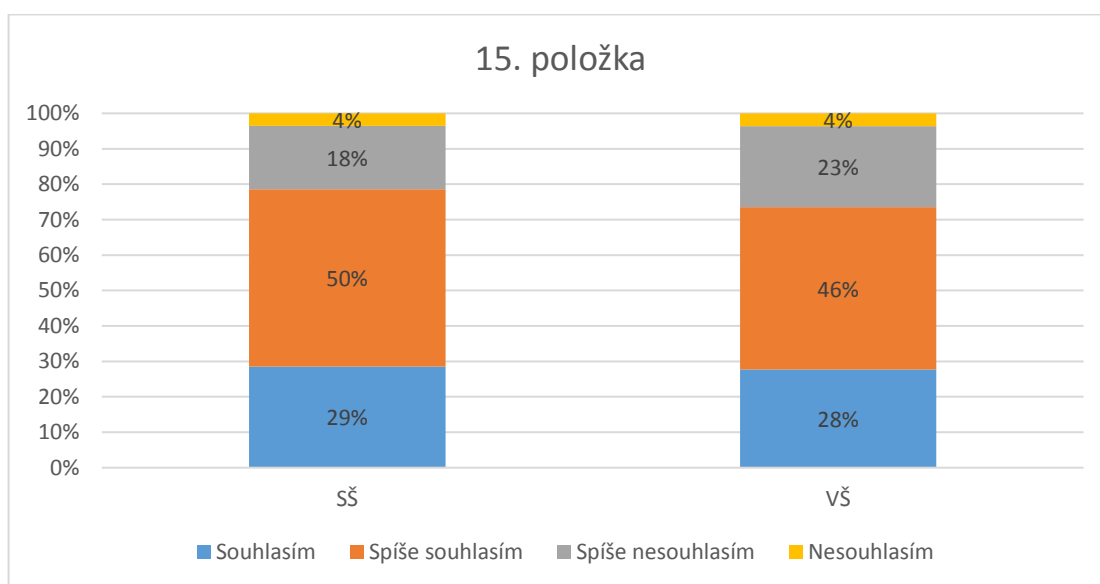
**Graf č. 10** Během studia jsem získal/a větší motivaci k profesi učitele mateřské školy.**15. položka: Během studia jsem získal/a dostatek vědomostí ke své profesi.**

Patnáctá položka byla orientována na vědomosti potřebné k učitelství. Podle hodnot zaznamenaných v tabulce středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaní respondenti vnímají podobně skutečnost, že bez ohledu na své vzdělání získali v průběhu studia dostatek vědomostí ke své profesi. S tímto názorem se ztotožňuje 79 % středoškolsky vzdělaných učitelů a 74 % vysokoškolsky vzdělaných učitelů.



Tabulka č. 15 Během studia jsem získal/a dostatek vědomostí ke své profesi.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	8	23	29 %	28 %	31	28 %
Spíše souhlasím	14	38	50 %	46 %	52	47 %
Spíše nesouhlasím	5	19	18 %	23 %	24	22 %
Nesouhlasím	1	3	4 %	4 %	4	4 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



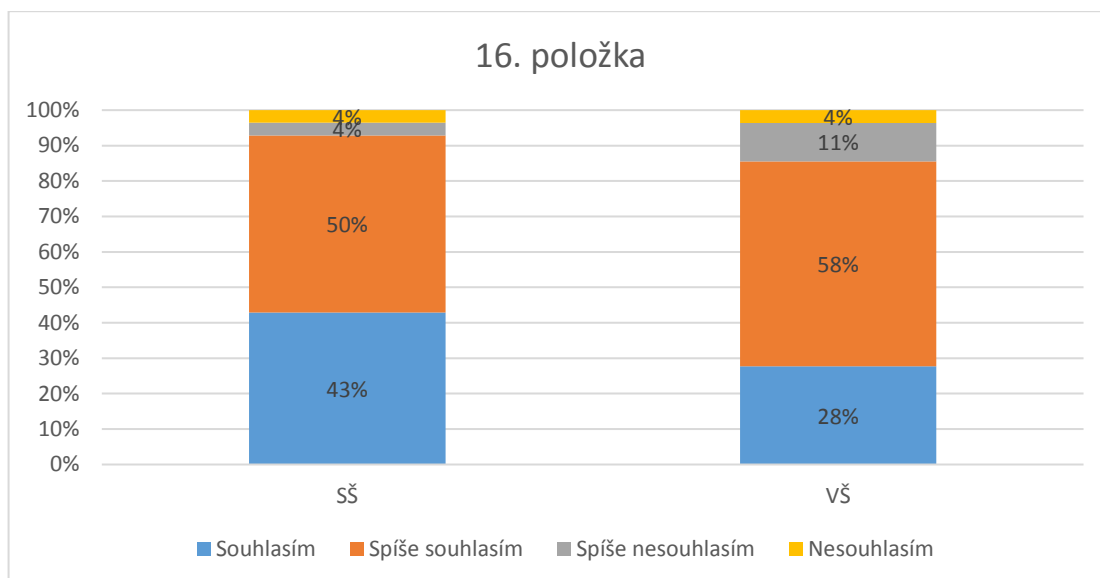
Graf č. 11 Během studia jsem získal/a dostatek vědomostí ke své profesi.

**16. položka: Po studiu mi byly zřejmé profesní kompetence, jimiž by měl učitel mateřské školy disponovat.**

Šestnáctá položka v dotazníku odkazuje na profesní kompetence učitele mateřské školy. Konkrétně tato položka zjišťuje, zda si je středoškolský či vysokoškolský absolvent vědom profesních kompetencí, kterými by měl ve své profesi disponovat. Kompetence potřebné k profesi učitele mateřské školy byly po studiu zřejmé jak středoškolsky (93 %), tak vysokoškolsky vzdělaným učitelům (86 %). Jen nepatrný vzorek respondentů, 8 % u středoškolsky vzdělaných a 15 % u vysokoškolských neměl o profesních kompetencích téměř žádné povědomí.

**Tabulka č. 16** Po studiu mi byly zřejmé profesní kompetence, jimiž by měl učitel mateřské školy disponovat.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	12	23	43 %	28 %	35	32 %
Spíše souhlasím	14	48	50 %	58 %	62	56 %
Spíše nesouhlasím	1	9	4 %	11 %	10	9 %
Nesouhlasím	1	3	4 %	4 %	4	4 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



**Graf č. 12** Po studiu mi byly zřejmé profesní kompetence, jimiž by měl učitel mateřské školy disponovat.

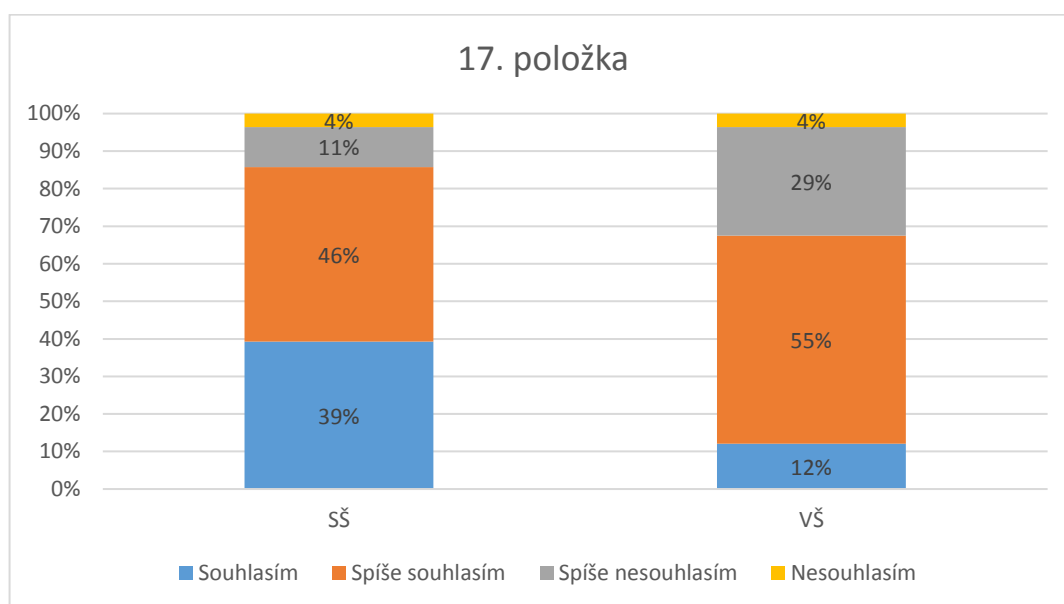
### **17. položka: Během studia jsem potřebné profesní kompetence v dostatečné míře získal/a.**

Tato položka úzce souvisí s položkou předcházející, jelikož obě se zabývají profesními kompetencemi učitele mateřské školy. V této položce se ovšem na respondenty obrácíme s dotazem, zda profesní kompetence získali už v průběhu jejich studia. Středoškolsky vzdělaní učitelé (85 %) během svého studia získali potřebné profesní kompetence a stejně tak se domnívají i dvě třetiny (67 %) vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Po komparaci výsledků této položky s položkou předešlou vzešlo, že většina respondentů, která podstatu

profesních kompetencí objevila už během studia, samotné profesní kompetence taktéž již v té době v dostatečné míře získala.

**Tabulka č. 17** *Během studia jsem potřebné profesní kompetence v dostatečné míře získal/a.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	11	10	39 %	12 %	21	19 %
Spíše souhlasím	13	46	46 %	55 %	59	53 %
Spíše nesouhlasím	3	24	11 %	29 %	27	24 %
Nesouhlasím	1	3	4 %	4 %	4	4 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



**Graf č. 13** *Během studia jsem potřebné profesní kompetence v dostatečné míře získal/a.*

### 6.1.2 Vstup do profese

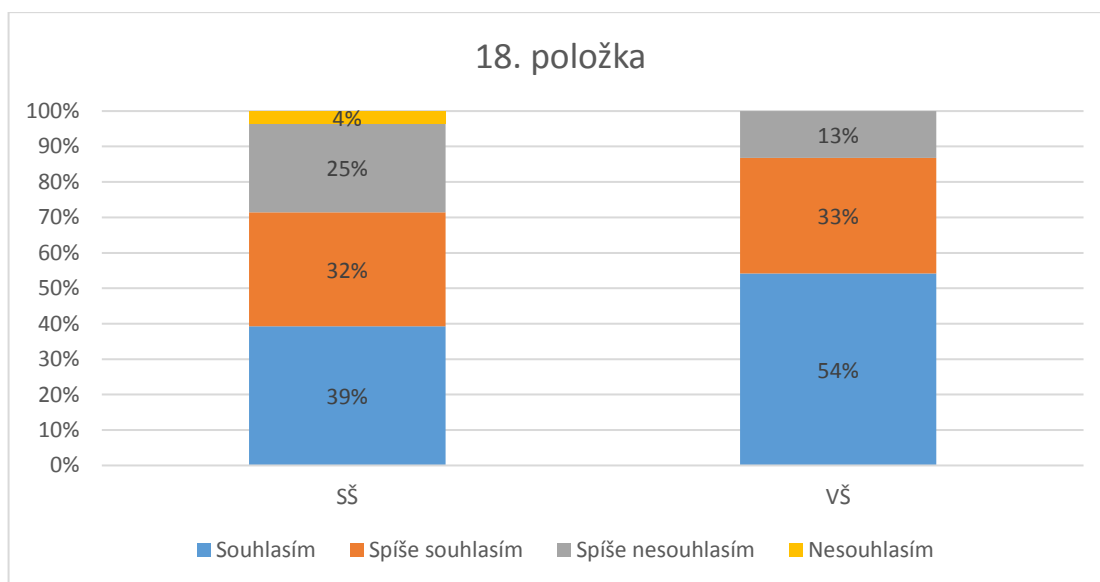
Další podkapitola reflektuje začátky učitelů v jejich profesi. Klíčovou roli by zde měl sehrávat uvádějící učitel, který ovšem, podle našich výsledků, nebyl všem začínajícím učitelům přidělen. Nicméně převážná většina respondentů má řadu zkušeností s uvádějícím učitelem, což je pro nás podstatné, abychom dokázali ve výsledcích výzkumu vyzdvihnout, jak důležitý je to pro začínající učitele element.

**18. položka: Mé začátky učitele mateřské školy byly pro mě náročné.**

Osmnáctá položka už se orientuje přímo na začátky absolventa v jeho učitelské profesi. 39 % středoškolsky vzdělaných učitelů s náročnými začátky souhlasí a 32 % spíše souhlasí, nicméně 29 % nepovažuje své začátky za nijak zvlášť složité. Vysokoškolsky vzdělaní učitelé považovali svůj začátek za náročnější mnohem častěji – zcela nebo spíše souhlasí 89 %. Ani pro jednoho vysokoškolsky vzdělaného respondenta nebyly začátky jednoduché. Tato položka může souviset s tím, do jaké míry se respondenti cítili být na svou profesi připraveni.

**Tabulka č. 18** *Mé začátky učitele mateřské školy byly pro mě náročné.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	11	45	39 %	54 %	56	50 %
Spíše souhlasím	9	27	32 %	33 %	36	32 %
Spíše nesouhlasím	7	11	25 %	13 %	18	16 %
Nesouhlasím	1	0	4 %	0 %	1	1 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**Graf č. 14** *Mé začátky učitele mateřské školy byly pro mě náročné.*

**19. položka: Měl/a jsem svého uvádějícího učitele.**

V devatenácté položce se respondenti vyjádřili, zda měli či neměli při začátku v učitelství profesí svého uvádějícího učitele. Z tabulky je zřejmé, že 64 % středoškolsky vzdělaných respondentů a 55 % vysokoškolsky vzdělaných respondentů svého uvádějícího učitele mělo. Nicméně poměrně vysoké hodnoty spojené s absencí uvádějícího učitele se objevily jak u středoškolsky, tak vysokoškolsky vzdělaných učitelů.

**Tabulka č. 19** *Měl/a jsem svého uvádějícího učitele.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Ne	10	37	36 %	45 %	47	42 %
Ano	18	46	64 %	55 %	64	58 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

Na následující položky odpovídalo pouze 64 respondentů, kteří měli na začátku své profese uvádějícího učitele.

**20. položka: Očekávání od uvádějícího učitele**

V této položce se mohli respondenti otevřeně vyjádřit, jaká očekávání mají od uvádějícího učitele.

K této položce se vyjádřilo 41 respondentů (64 %). Nejvíce vyskytující se odpovědí byla podpora, kterou uvedlo 14 respondentů (34 %). Dále jedenáct respondentů (27 %) uvedlo, že od uvádějícího učitele očekávají seznámení s dokumenty školy, potažmo se školním vzdělávacím program a pomoc s vypracováním třídního vzdělávacího programu. Osm respondentů (20 %) se domnívá, že by uvádějící učitel měl mít k začínajícímu učiteli přátelský přístup. Sedm respondentů (17 %) uvádí, že by uvádějící učitel měl poskytovat začínajícímu učiteli zpětnou vazbu. Mezi další očekávání začínajících učitelů patří motivace, což konstatuje pět respondentů (12 %). A dva respondenti (5 %) poukazují na to, že by měl uvádějící učitel začínajícího učitele seznámit s chodem dané školy.

**Tabulka č. 20** Očekávání od uvádějícího učitele

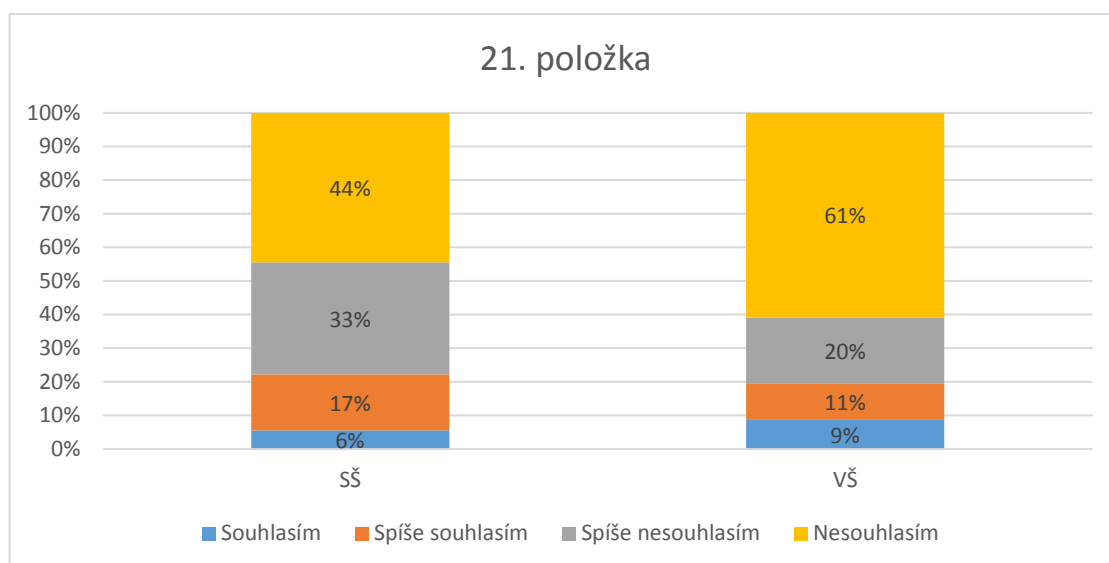
	Počet respondentů	Podíl respondentů
Podpora	14	34 %
Dokumenty	11	27 %
Přátelský přístup a tolerance	8	20 %
Předání zkušeností	7	17 %
Zpětná vazba	7	17 %
Motivace	5	12 %
Seznámení s chodem školy	2	5 %

**21. položka: Měl/a jsem ze svého uvádějícího učitele dojem, že jsem pro něho přítěží.**

Převážná část respondentů v této položce konstatovala, že neměla negativní dojem ze svého uvádějícího učitele ve smyslu, že by byla pro něj přítěží. Ze 111 respondentů se našlo pouze 13 respondentů, kteří měli opačný pocit.

**Tabulka č. 21** Měl/a jsem ze svého uvádějícího učitele dojem, že jsem pro něho přítěží.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	1	4	6 %	9 %	5	8 %
Spíše souhlasím	3	5	17 %	11 %	8	13 %
Spíše nesouhlasím	6	9	33 %	20 %	15	23 %
Nesouhlasím	8	28	44 %	61 %	36	56 %
Celkový součet	18	46	100 %	100 %	64	100 %



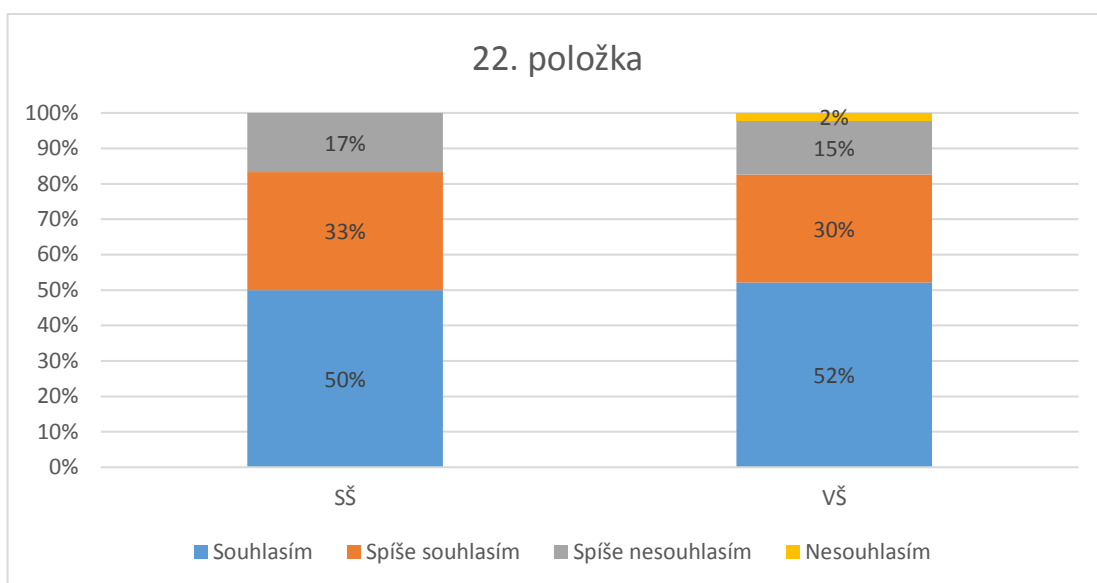
**Graf č. 15** Měl/a jsem ze svého uvádějícího učitele dojem, že jsem pro něho přítěží.

**22. položka: Uvádějící učitel mi předal potřebné odborné znalosti do praxe.**

Velká většina respondentů souhlasí, že jim uvádějící učitel potřebné znalosti do praxe předal. Z celého výzkumného vzorku se našlo pouze jedenáct jedinců, kteří s tímto výrokiem spíše nesouhlasí (16 %) nebo nesouhlasí (2 %). Jak je z grafu očividné, ve výsledcích této položky se neprojevil téměř žádný rozdíl mezi vysokoškolsky a středoškolsky vzdělanými respondenty.

**Tabulka č. 22** Uvádějící učitel mi předal potřebné odborné znalosti do praxe.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	9	24	50 %	52 %	33	52 %
Spíše souhlasím	6	14	33 %	30 %	20	31 %
Spíše nesouhlasím	3	7	17 %	15 %	10	16 %
Nesouhlasím	0	1	0 %	2 %	1	2 %
Celkový součet	18	46	100 %	100 %	64	100 %



**Graf č. 16** *Uvádějící učitel mi předal potřebné odborné znalosti do praxe.*

Jelikož nebyly prokázány významné rozdíly mezi dosaženým vzděláním, výsledky v nadcházejících dvou položkách budou vyhodnoceny v rámci jedné tabulky s ohledem na celý výzkumný vzorek.

**23. položka: Pro svého uvádějícího učitele jsem byl/a přínosem (z hlediska inspirace/inovaci).**

Čtyřicet pět respondentů (70 %) se domnívá, že pro svého uvádějícího učitele bylo na začátku své profese přínosem. Devatenáct respondentů (30 %) s tímto výrokiem nesouhlasí.

**24. položka: Uvádějící učitel mě vedl podle uvádějícího plánu začínající/ho učitelky/učitele do praxe.**

Pouze čtyřicet začínajících učitelů (63 %) bylo vedeno ve svých začátcích podle uvádějícího plánu. Dvacet čtyři (37 %) respondentů nemělo žádný uvádějící plán.



**Tabulka č. 23** 23.položka: *Pro svého uvádějíciho učitele jsem byl/a přínosem (z hlediska inspirace/inovací).* + 24.položka: *Uvádějíci učitel mě vedl podle uvádějíciho plánu začínající/ho učitelky/učitele do praxe.*

	23. položka		24. položka	
	Počet celkem	Podíl celkem	Počet celkem	Podíl celkem
Souhlasím	14	22 %	26	41 %
Spíše souhlasím	31	48 %	14	22 %
Spíše nesouhlasím	16	25 %	15	23 %
Nesouhlasím	3	5 %	9	14 %
Celkový součet	64	100 %	64	100 %

### 6.1.3 Aspekty připravenosti

Třetí a zároveň poslední oblast se snaží vymezit aspekty, na něž by začínající učitelé mateřských škol měli být dostatečně připraveni.

## VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES

### **25. položka: O tvorbě příprav na výchovně-vzdělávací proces mám dostatek znalostí.**

Dvacátá pátá položka se zabývala výchovně-vzdělávacím procesem, konkrétně tvorbou příprav na něj. Dle výsledků výzkumu středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaní učitelé byli na tvorbu příprav na výchovně-vzdělávací proces adekvátně připraveni. U středoškolsky vzdělaných učitelů se jedná o 86 % a u vysokoškolsky vzdělaných o 82 % dobře připravených respondentů. S přípravou na tento proces nám může pomoci i výše zmiňovaný uvádějíci učitel, který nám může představit konkrétní postup tvorby a dát možnost vlastní iniciativy.

**Tabulka č. 24** O tvorbě příprav na výchovně-vzdělávací proces mám dostatek znalostí.

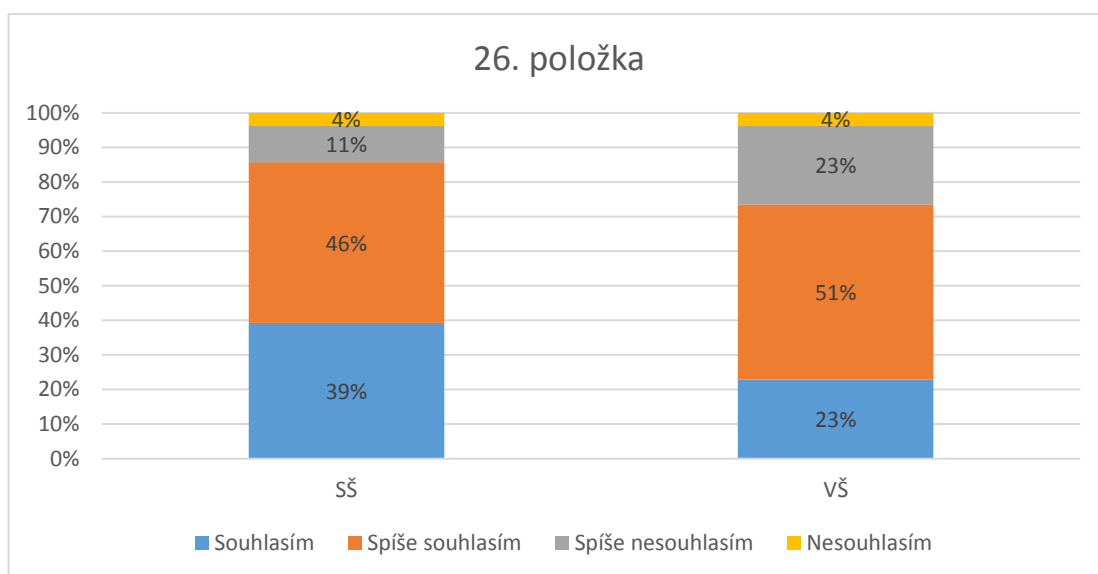
	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	8	25	29 %	30 %	33	30 %
Spíše souhlasím	16	43	57 %	52 %	59	53 %
Spíše nesouhlasím	3	14	11 %	17 %	17	15 %
Nesouhlasím	1	1	4 %	1 %	2	2 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**26. položka: Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak plánovat výuku předškolního vzdělávání.**

Z této položky lze zjistit, zda byl respondentům během jejich studia předán dostatek vědomostí potřebných k plánování výuky předškolního vzdělávání. Z našeho výzkumu vyplynulo, že středoškolsky vzdělaní učitelé během svého studia více nabyli vědomostí týkajících se plánování výuky předškolního vzdělávání než vysokoškolsky vzdělaní učitelé (85 % vs. 74 %). Z celého souboru 111 respondentů s tímto tvrzením spíše nesouhlasí či nesouhlasí jen 26 jedinců. S touto položkou úzce souvisí položka následující, v níž se respondenti vyjadřovali k výroku, zda během jejich studia nabyli dostatek vědomostí k realizaci výuky.

**Tabulka č. 25** Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak plánovat výuku předškolního vzdělávání.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	11	19	39 %	23 %	30	27 %
Spíše souhlasím	13	42	46 %	51 %	55	50 %
Spíše nesouhlasím	3	19	11 %	23 %	22	20 %
Nesouhlasím	1	3	4 %	4 %	4	4 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %



**Graf č. 17** Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak plánovat výuku předškolního vzdělávání.

**27. položka: Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak realizovat výuku předškolního vzdělávání.**

Z této položky vyplývá, že středoškolsky vzdělaní učitelé během svého studia nabyli více vědomostí týkajících se realizace výuky předškolního vzdělávání než vysokoškolsky vzdělaní učitelé (90 % vs. 77 %). Jedná se o podobné výsledky, které vzešly z předcházející položky. Z toho můžeme vyvodit, že pokud respondenti během jejich studia (nezávisle na dosaženém vzdělání) nabyli dostatek vědomostí k plánování výuky, dokážou tutéž výuku i realizovat.

**Tabulka č. 26** Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak realizovat výuku předškolního vzdělávání.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	10	19	36 %	23 %	29	26 %
Spíše souhlasím	15	45	54 %	54 %	60	54 %
Spíše nesouhlasím	3	16	11 %	19 %	19	17 %
Nesouhlasím	0	3	0 %	4 %	3	3 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**28. položka: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby:**

- Individualizace ve vzdělávání
- Diferenciace ve vzdělávání
- Diagnostikování ve vzdělávání
- Inkluzivního vzdělávání

Tato položka je rozdělena do čtyř oblastí, jež úzce souvisí s činnostmi, které by měl učitel v mateřské škole vykonávat. Na učitele jsou kladeny poměrně vysoké požadavky, které souvisí se specifiky výchovně-vzdělávacího procesu, mezi které spadají právě tyto čtyři oblasti.

**28. položka/1: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby individualizace ve vzdělávání**

Celkem 81 respondentů (73 %) s tímto výrokem souhlasí či spíše souhlasí. Konkrétně se jedná o 22 středoškolsky vzdělaných učitelů (79 %) a 59 vysokoškolsky vzdělaných učitelů (71 %). Začínající učitelé byli během jejich studia se způsoby individualizace seznámeni, a to bez ohledu na to, zda se jednalo o středoškolské nebo vysokoškolské studium.

**Tabulka č. 27** 28. položka/1: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby individualizace ve vzdělávání

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	10	25	36 %	30 %	35	32 %
Spíše souhlasím	12	34	43 %	41 %	46	41 %
Spíše nesouhlasím	4	19	14 %	23 %	23	21 %
Nesouhlasím	2	5	7 %	6 %	7	6 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**28. položka/2: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby diferenciací ve vzdělávání**

Ze všech respondentů s diferencovanou výukou nebylo seznámeno pouze 39 jedinců (35 %). Dvacet středoškolsky vzdělaných učitelů (72 %) bylo s diferenciací ve vzdělávání dostatečně seznámeno. Zaměříme-li se na vysokoškolsky vzdělané učitele, z celého výzkumného souboru jich bylo s diferencovanou výukou seznámeno 52, což je 62 %.

**Tabulka č. 28** 28. položka/2: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby diferenciací ve vzdělávání.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	5	17	18 %	20 %	22	20 %
Spíše souhlasím	15	35	54 %	42 %	50	45 %
Spíše nesouhlasím	7	24	25 %	29 %	31	28 %
Nesouhlasím	1	7	4 %	8 %	8	7 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**28. položka/3: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby diagnostikování**

Se způsoby diagnostiky bylo seznámeno 76 respondentů (59 %), což jsou téměř dvě třetiny začínajících učitelů. Jedná se o 15 středoškolsky vzdělaných učitelů (54 %) a 51 vysokoškolsky vzdělaných učitelů (62 %).

**Tabulka č. 29** 28. položka/3: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby diagnostikování.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	3	24	11 %	29 %	27	24 %
Spíše souhlasím	12	27	43 %	33 %	39	35 %
Spíše nesouhlasím	7	23	25 %	28 %	30	27 %
Nesouhlasím	6	9	21 %	11 %	15	14 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**28. položka/4: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby inkluzivního vzdělávání**

Pouze 59 respondentů (53 %) bylo s inkluzivním vzděláváním dostatečně seznámeno. U této položky můžeme spatřit jistý rozdíl mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učiteli. Během středoškolského studia respondenti nabyli o inkluzivním vzdělávání více znalostí, jelikož s tímto výrokem souhlasilo či spíše souhlasilo 19 respondentů (68 %). Oproti tomu bylo s inkluzivním vzděláváním seznámena necelá polovina vysokoškolsky vzdělaných učitelů, konkrétně v počtu 40 respondentů (49 %).

**Tabulka č. 30** 28. položka/4: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby inkluzivního vzdělávání.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	9	13	32 %	16 %	22	20 %
Spíše souhlasím	10	27	36 %	33 %	37	33 %
Spíše nesouhlasím	6	32	21 %	39 %	38	34 %
Nesouhlasím	3	11	11 %	13 %	14	13 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**29. položka: Umím níže uvedené oblasti používat v praxi:**

- Individualizace ve vzdělávání
- Diferenciace ve vzdělávání
- Diagnostikování ve vzdělávání
- Inkluzivního vzdělávání

V předcházející položce jsme se zaměřili na vědomosti získané během studia o uvedených oblastech. Nyní uvádíme výsledky, jež odkazují na stejné oblasti jako v minulé otázce, avšak zde se zaměřujeme na schopnost používat tyto oblasti v praxi.

**29. položka/1: Umím individualizaci ve vzdělávání používat v praxi**

Individualizaci v předškolním vzdělávání využívá 27 středoškolsky vzdělaných učitelů (96 %) a 72 vysokoškolsky vzdělaných učitelů (86 %).

**Tabulka č. 31** 29. položka/1: Umím individualizaci ve vzdělávání používat v praxi

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	14	36	50 %	43 %	50	45 %
Spíše souhlasím	13	36	46 %	43 %	49	44 %
Spíše nesouhlasím	1	10	4 %	12 %	11	10 %
Nesouhlasím	0	1	0 %	1 %	1	1 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**29. položka/2: Umím diferenciaci ve vzdělávání používat v praxi**

Diferenciaci v prostředí mateřské školy umí využívat 23 středoškolsky vzdělaných učitelů (82 %) a 62 vysokoškolsky vzdělaných učitelů (75 %). Oproti položce, v níž jsme zjišťovali, zda byli učitelé s diferenciací seznámeni během jejich studia, se hodnoty v této položce nikterak zvlášť nezměnili.

**Tabulka č. 32** 29. položka/2: Umím diferenciaci ve vzdělávání používat v praxi

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	7	28	25 %	34 %	35	32 %
Spíše souhlasím	16	34	57 %	41 %	50	45 %
Spíše nesouhlasím	5	20	18 %	24 %	25	23 %
Nesouhlasím	0	1	0 %	1 %	1	1 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**29. položka/3: Umím diagnostikování ve vzdělávání používat v praxi**

Diagnostikování umí v praxi používat 23 středoškolsky vzdělaných učitelů (83 %) a 69 vysokoškolsky vzdělaných učitelů (83 %). Procentuálně jsou obě skupiny ve stejném zastoupení, tudíž zde dosažené vzdělání mezi respondenty nemá své opodstatnění.

**Tabulka č. 33** 29. položka/3: Umím diagnostikování ve vzdělávání používat v praxi

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	8	31	29 %	37 %	39	35 %
Spíše souhlasím	15	38	54 %	46 %	53	48 %
Spíše nesouhlasím	4	12	14 %	14 %	16	14 %
Nesouhlasím	1	2	4 %	2 %	3	3 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**29. položka/4: Umím inkluzivní vzdělávání používat v praxi**

Inkluzivní vzdělávání umí v praxi používat 24 respondentů se středoškolským vzděláním (86 %) a 56 respondentů s vysokoškolským vzděláním (68 %). Tato nuance nastala už během studia, kdy byli středoškolsky vzdělaní učitelé o inkluzivním vzdělávání více seznámeni. A ačkoliv vysokoškolsky vzdělaní učitelé získali během své praxe o inkluzivním

vzděláváním větší povědomí, stále 27 respondentů (32 %) neumí inkluzivní vzdělávání používat v praxi.

**Tabulka č. 34** 29. položka/4: *Umím inkluzivní vzdělávání používat v praxi*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	10	24	36 %	29 %	34	31 %
Spíše souhlasím	14	32	50 %	39 %	46	41 %
Spíše nesouhlasím	2	25	7 %	30 %	27	24 %
Nesouhlasím	2	2	7 %	2 %	4	4 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

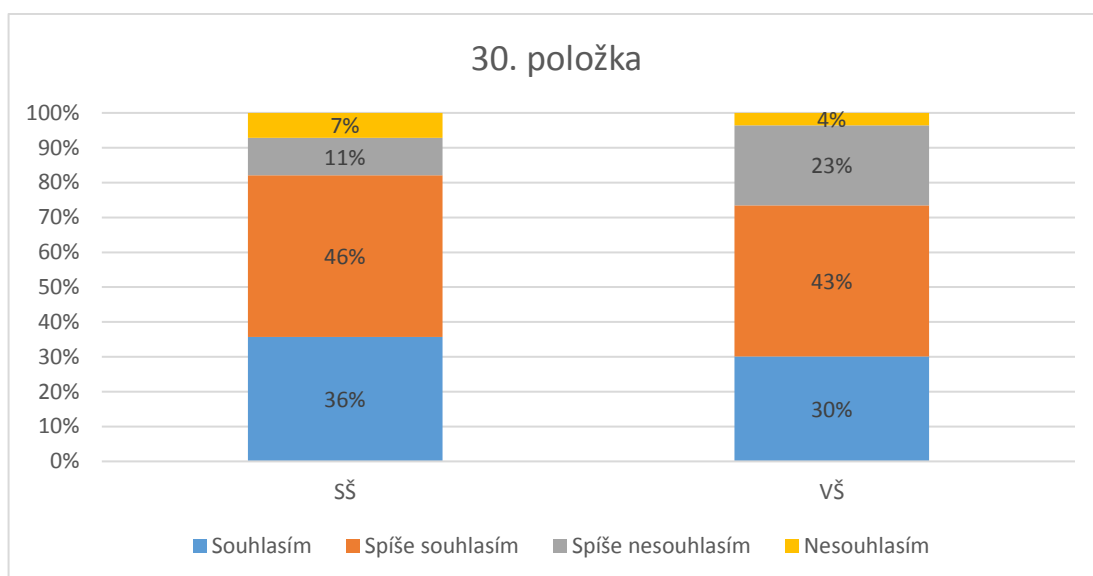
**30. položka: Považuji diagnostiku dítěte předškolního věku za náročnou činnost.**

Po vyhodnocení této položky jsme dospěli k závěru, že dosažené vzdělání zde nehraje roli, jelikož skoro tři čtvrtiny jak středoškolsky (82 %), tak vysokoškolsky (73 %) vzdělaných učitelů považují diagnostiku dítěte za náročnou činnost.

**Tabulka č. 35** *Považuji diagnostiku dítěte předškolního věku za náročnou činnost.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	10	25	36 %	30 %	35	32 %
Spíše souhlasím	13	36	46 %	43 %	49	44 %
Spíše nesouhlasím	3	19	11 %	23 %	22	20 %
Nesouhlasím	2	3	7 %	4 %	5	5 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %





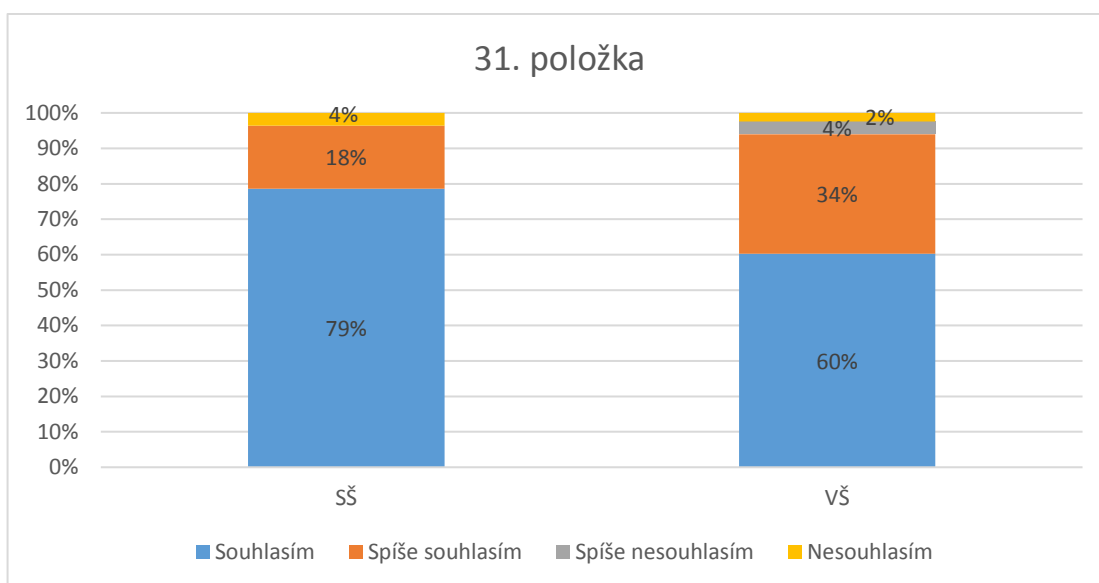
**Graf č. 18** *Považuji diagnostiku dítěte předškolního věku za náročnou činnost.*

**31. položka: Získané informace využívám pro další práci s dítětem.**

K získaným informacím z diagnostiky dítěte přistupují téměř stejně středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaní učitelé. Dvacet sedm (97 %) respondentů se středoškolským vzděláním s daným výrokiem souhlasí či spíše souhlasí. U vysokoškolsky vzdělaných se jedná o počet sedmdesáti osmi (94 %) respondentů.

**Tabulka č. 36** *Získané informace využívám pro další práci s dítětem.*

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	22	50	79 %	60 %	72	65 %
Spíše souhlasím	5	28	18 %	34 %	33	30 %
Spíše nesouhlasím		3	0 %	4 %	3	3 %
Nesouhlasím	1	2	4 %	2 %	3	3 %
<b>Celkový součet</b>	<b>28</b>	<b>83</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>111</b>	<b>100 %</b>



**Graf č. 19** Získané informace využívám pro další práci s dítětem.

## DOKUMENTACE

### **32. položka: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání těchto dokumentů:**

- Písemná příprava na výchovně-vzdělávací proces
- Hodnocení týdenních témat
- Hodnocení integrovaných bloků
- Individuální plány

Dokumenty uvedené v této položce byly zvoleny na základě zkušeností začínajících učitelů mateřských škol.

### **32. položka/1: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání písemné přípravy na výchovně-vzdělávací proces**

S písemnou přípravou na výchovně-vzdělávací proces nebylo dostatečně seznámeno 39 respondentů (35 %). Středoškolsky vzdělaní učitelé v počtu 23 (82 %) a vysokoškolsky vzdělaní učitelé v počtu 49 (59 %) byli během jejich studia se zpracováním písemné přípravy na výchovně-vzdělávací proces dostatečně seznámeni.

**Tabulka č. 37** 32. položka/1: Studium mě dostatečně připravilo na zpracování písemné přípravy na výchovně-vzdělávací proces

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	11	24	39 %	29 %	35	32 %
Spíše souhlasím	12	25	43 %	30 %	37	33 %
Spíše nesouhlasím	5	21	18 %	25 %	26	23 %
Nesouhlasím	0	13	0 %	16 %	13	12 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**32. položka/2: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání hodnocení týdenních témat**

S hodnocením týdenních témat si nevědělo příliš rady 15 středoškolsky vzdělaných (54 %) a 38 vysokoškolsky vzdělaných (46 %) učitelů. Celkem se jednalo o 53 respondentů (48 %), z čehož plyne, že každý druhý respondent nebyl dostatečně připraven na zpracování hodnocení týdenních témat, jež jsou součástí třídního vzdělávacího plánu.

**Tabulka č. 38** 32. položka/2: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání hodnocení týdenních témat.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	8	16	29 %	19 %	24	22 %
Spíše souhlasím	7	22	25 %	27 %	29	26 %
Spíše nesouhlasím	7	28	25 %	34 %	35	32 %
Nesouhlasím	6	17	21 %	20 %	23	21 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

**32. položka/3: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání hodnocení integrovaných bloků**

V této položce nehraje žádnou roli dosažené vzdělání, jelikož výsledky středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů jsou téměř podobné. Patnáct respondentů (54 %) se středoškolským vzděláním a 33 respondentů (40 %) s vysokoškolským vzděláním nabylo během studia dostatek znalostí ke zpracování hodnocení integrovaných bloků.

**Tabulka č. 39** 32. položka/3: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání hodnocení integrovaných bloků.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	5	11	18 %	13 %	16	14 %
Spíše souhlasím	10	22	36 %	27 %	32	29 %
Spíše nesouhlasím	7	30	25 %	36 %	37	33 %
Nesouhlasím	6	20	21 %	24 %	26	23 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

### 32. položka/4: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání hodnocení individuálních plánů

Na tvorbu individuálních plánů nebylo během studia dostatečně připraveno 39 respondentů (35 %), konkrétně se jednalo o 13 středoškolsky vzdělaných (46 %) a 26 vysokoškolsky vzdělaných (31 %) učitelů. Z čehož plyne, že na zpracování hodnocení individuálních plánů byli lépe připraveni středoškolsky vzdělaní učitelé.

**Tabulka č. 40** 32. položka/4: Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání hodnocení individuálních plánů.

	Počet respondentů		Podíl respondentů		Počet celkem	Podíl celkem
	SŠ	VŠ	SŠ	VŠ		
Souhlasím	4	12	14 %	14 %	16	14 %
Spíše souhlasím	9	14	32 %	17 %	23	21 %
Spíše nesouhlasím	7	31	25 %	37 %	38	34 %
Nesouhlasím	8	26	29 %	31 %	34	31 %
Celkový součet	28	83	100 %	100 %	111	100 %

## KOMUNIKACE

Jako poslední aspekt připravenosti z našeho výzkumu uvádíme aspekt komunikace. Odpovědi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů se od sebe téměř nelišily, proto v rámci analýzy dat uvádíme výsledky začínajících učitelů komplexně, bez ohledu na jejich dosažené vzdělání.

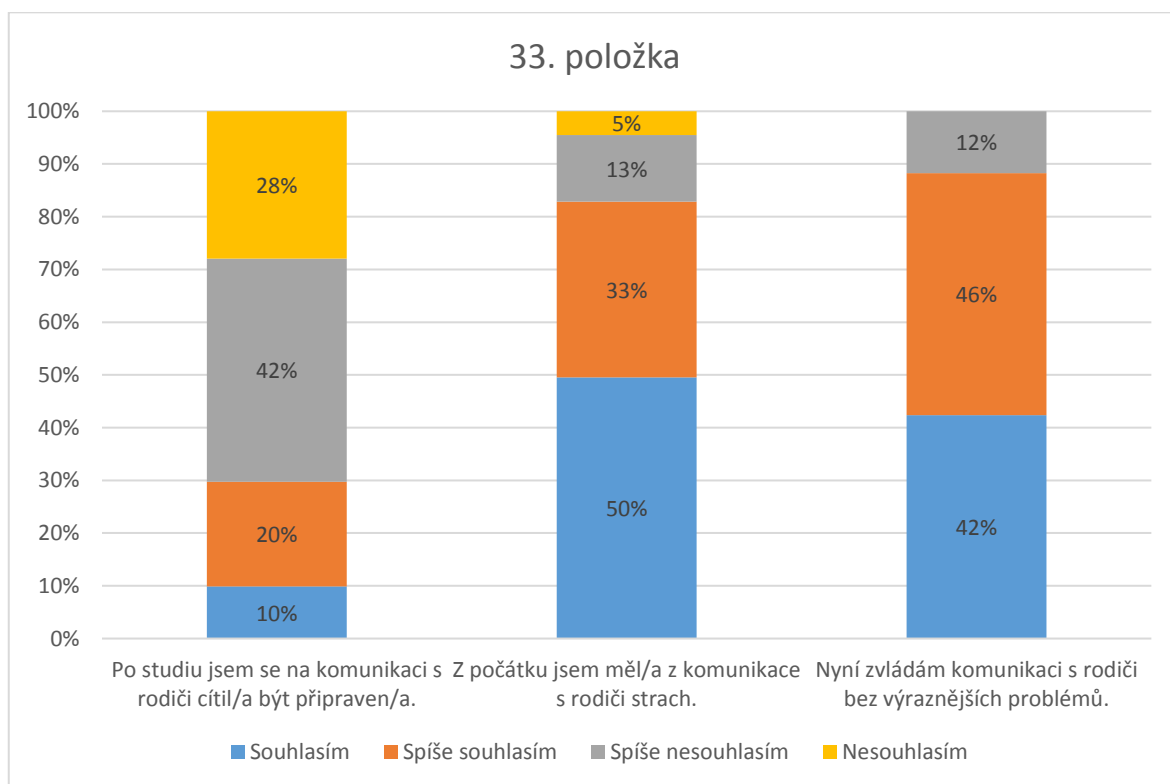
**33. položka: Posuďte svou komunikaci s rodiči:**

- Po studiu jsem se na komunikaci s rodiči cítil být připraven/a.
- Z počátku jsem měl z komunikace s rodiči strach.
- Nyní zvládám komunikaci s rodiči bez výraznějších problémů.

Po studiu se cítilo být připraveno na komunikaci s rodiči pouze 30 % našich respondentů. Začátek praxe přinesl obavy dokonce i u lidí, kteří se cítili být dobře připraveni. Nicméně nyní zvládá komunikaci s rodiči téměř 90 % respondentů, tedy praxe pomohla obavy odbourat.

**Tabulka č. 41** *Komunikace s rodiči*

Posuďte svou komunikaci s rodiči:	Počet respondentů				Podíl respondentů			
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Po studiu jsem se na komunikaci s rodiči cítil/a být připraven/a.	11	22	47	31	10%	20%	42%	28%
Z počátku jsem měl/a z komunikace s rodiči strach.	55	37	14	5	50%	33%	13%	5%
Nyní zvládám komunikaci s rodiči bez výraznějších problémů.	47	51	13	0	42%	46%	12%	0%

**Graf č. 20** *Komunikace s rodiči*

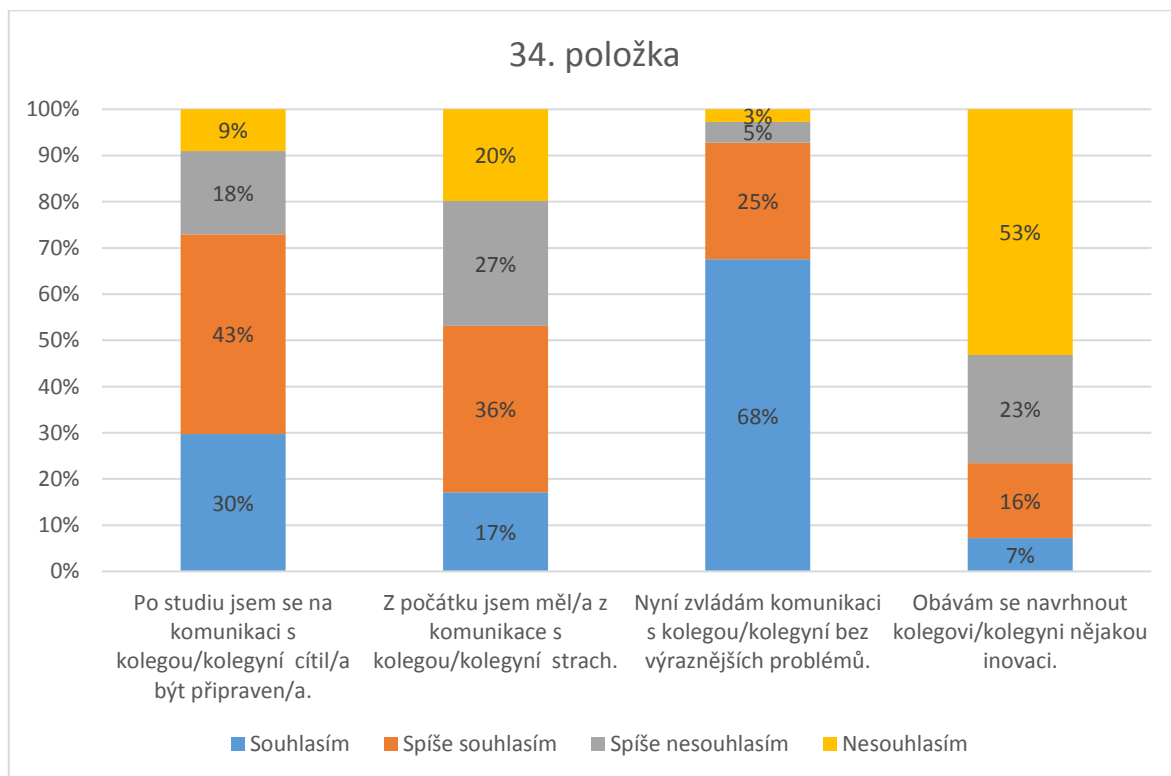
**34. položka: Posuďte svou komunikaci s kolegou/kolegyní:**

- Po studiu jsem se na komunikaci s kolegou/kolegyní cítil být připraven/a.
- Z počátku jsem měl z komunikace s kolegou/kolegyní strach.
- Nyní zvládám komunikaci s kolegou/kolegyní bez výraznějších problémů.
- Obávám se navrhnout kolegovi/kolegyni nějakou inovaci.

Ačkoliv se cítili být po studiu na komunikaci s kolegou/kolegyní připraveno osmdesát jedna respondentů (73 %), 53 % respondentů mělo z této komunikace z počátku strach. V průběhu praxe se tyto obavy odbouraly a nyní komunikaci s kolegou/kolegyní zvládá 93 % respondentů. Jakékoliv inovace má dvacet šest respondentů (23 %) strach svému kolegovi/kolegyni sdělit.

**Tabulka č. 42** *Komunikace s kolegou/kolegyní*

Posuďte svou komunikaci s kolegou/kolegyní:	Počet respondentů				Podíl respondentů			
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Po studiu jsem se na komunikaci s kolegou/kolegyní cítil/a být připraven/a.	33	48	20	10	30%	43%	18%	9%
Z počátku jsem měl/a z komunikace s kolegou/kolegyní strach.	19	40	30	22	17%	36%	27%	20%
Nyní zvládám komunikaci s kolegou/kolegyní bez výraznějších problémů.	75	28	5	3	68%	25%	5%	3%
Obávám se navrhnout kolegovi/kolegyni nějakou inovaci.	8	18	26	59	7%	16%	23%	53%



**Graf č. 21** *Komunikace s kolegou/kolegyní*

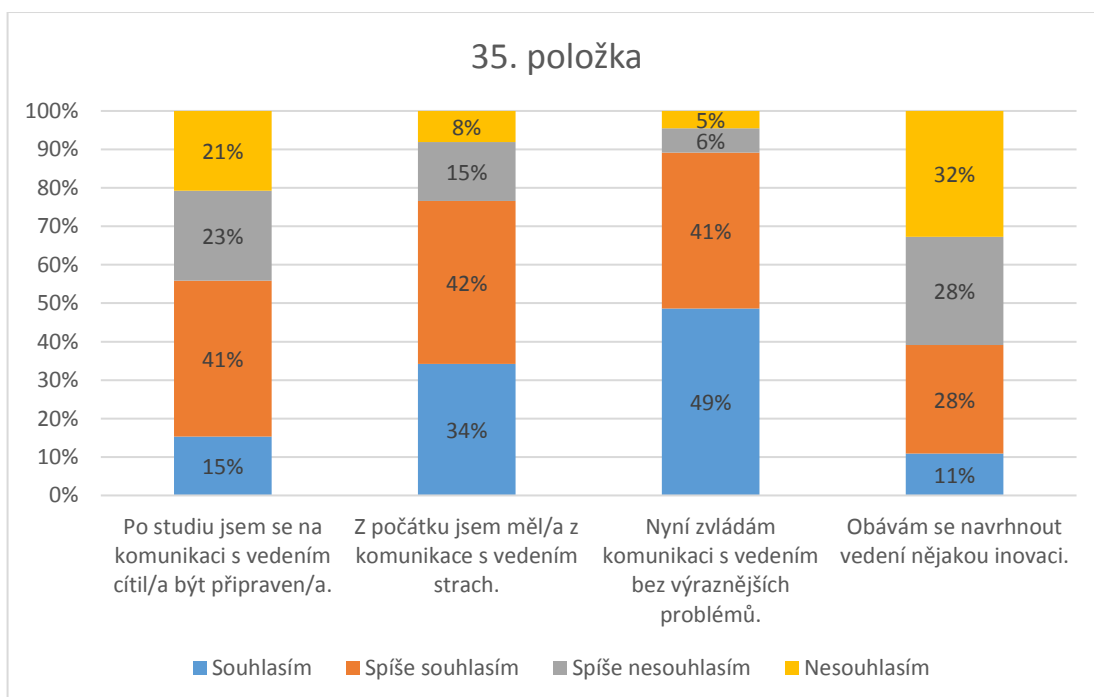
**35. položka: Posuďte svou komunikaci s vedením:**

- Po studiu jsem se na komunikaci s vedením cítil být připraven/a.
- Z počátku jsem měl z komunikace s vedením strach.
- Nyní zvládám komunikaci s vedením bez výraznějších problémů.
- Obávám se navrhnout vedení nějakou inovaci.

Na komunikaci s vedením se cítila být připravena více než polovina respondentů (56 %). Nicméně i přesto mělo z počátku 85 (76 %) začínajících učitelů z komunikace s vedením strach. Nyní komunikaci zvládají téměř všichni (90 %). Navrhnout vedení nějakou inovaci má strach 43 (39 %) respondentů.

**Tabulka č. 43** *Komunikace s vedením*

Posuďte svou komunikaci s vedením:	Počet respondentů				Podíl respondentů			
	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	Souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím
Po studiu jsem se na komunikaci s vedením cítil/a být připraven/a.	17	45	26	23	15%	41%	23%	21%
Z počátku jsem měl/a z komunikace s vedením strach.	38	47	17	9	34%	42%	15%	8%
Nyní zvládám komunikaci s vedením bez výraznějších problémů.	54	45	7	5	49%	41%	6%	5%
Obávám se navrhnout vedení nějakou inovaci.	12	31	31	36	11%	28%	28%	32%

**Graf č. 22** *Komunikace s vedením*

**36. položka: Zde můžete uvést jiné oblasti, ve kterých jste se necítili být po studiu dostatečně připraveni.**

V poslední položce dotazníku měli respondenti možnost zmínit další oblasti, ve kterých se subjektivně necítili být připraveni k učitelské profesi. Některé odpovědi byly filtrovány z důvodu opakovatelnosti předešlých položek. Jednalo se položky zabývající se komunikací s rodiči, což uvedly tři respondenti (9 %) a taktéž tři respondenti (9 %) uvedli nedostatečnou připravenost ve vypracování individuálních plánů.

K této položce se celkem vyjádřilo 32 respondentů (29 %).

Začínající učitelé se cítili být nepřipraveni v oblasti administrativy v počtu sedmi (22 %). S kázní dětí mělo potíže šest respondentů (19 %). Čtyři respondenti (13 %) uvedli, že nebyli připraveni na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. S tvorbou třídního vzdělávacího plánu si nevěděli rady tři respondenti (9 %). Nedostatečnou připravenost vnímali čtyři respondenti (13 %) v oblasti poskytování zdravotní pomoci.

**Tabulka č. 44** *Oblasti nepřipravenosti začínajících učitelů*

	Počet respondentů	Podíl respondentů
Administrativa (třídní kniha)	7	22 %
Kázeň dětí	6	19 %
Práce s dětmi se SVP	5	9 %
Tvorba TVP	4	13 %
Poskytování zdravotní pomoci	4	13 %



## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Pro naplnění cílů v návaznosti na výzkumné otázky a realizovaný předvýzkum vznikly následující hypotézy:

- H1: Začínající učitelé považují středoškolské vzdělání za dostatečné pro výkon učitelské profese.
- H2: Začínající učitelé MŠ hodnotili pozitivně spolupráci s uvádějícím učitelem.
- H3: Středoškolsky vzdělaní učitelé se cítí být na profesi učitele mateřské školy lépe připraveni než vysokoškolsky vzdělaní učitelé.

K ověření stanovených hypotéz byl použit tzv. Mannův-Whitneyův U-test, který porovnává velikost rozdílu hodnot mezi dvěma skupinami. Výsledky získané z obou skupin, v našem případě se jednalo o skupiny středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů, zaznamenáme do dvou tabulek četností, přičemž každé odpovědi přiřadíme jednotlivou bodovou hodnotu – souhlasím = 1, spíše souhlasím = 2, spíše nesouhlasím = 3, nesouhlasím = 4. Za testové kritérium se používá menší z vypočítaných hodnot, tj. U. Vypočítanou hodnotu U srovnáme s kritickou hodnotou a hladinu významnosti nastavíme 0,05. Bude-li vypočítaná hodnota U větší než hodnota kritická, přijímáme nulovou hypotézu (Chráška & Kočvarová, 2014).

- H1: Hodnota U = 444,5; při  $p < 0,05$

Přijímáme hypotézu o nerovnosti obou skupin. Mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými začínajícími učiteli existuje statisticky významný rozdíl.

- H2: Hodnota U = 268, při  $p < 0,05$

Přijímáme hypotézu o nerovnosti obou skupin. Mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými začínajícími učiteli existuje statisticky významný rozdíl.

- H3: Hodnota U = 881,5, při  $p < 0,05$

Přijímáme nulovou hypotézu o rovnosti skupin a zamítáme alternativní hypotézu. Mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými začínajícími učiteli neexistuje statisticky významný rozdíl.

## 7.1 Diskuze

Z výsledků výzkumu vyplynulo, že se na profesi učitele mateřské školy cítili být začínající učitelé dostatečně připraveni. Tento rezultat jsme ovšem predikovali, jelikož měli začínající učitelé po několikaletém středoškolském či vysokoškolském studiu možnost získat dostatek vědomostí ke své profesi.

Nicméně z tohoto výzkumu vzešlo, že se o něco lépe cítili být připraveni na svou profesi středoškolsky vzdělaní učitelé. Středoškolsky vzdělaní respondenti navíc považují své dosažené vzdělání pro profesi učitele mateřské školy za dostatečné. Je tudíž pochopitelné, že pokud respondenti nabyli během středoškolského studia dostatek vědomostí pro svou profesi, cítili se být na svou profesi připraveni a nevnímají potřebu se dále vzdělávat prostřednictvím vysokoškolského studia. Dostatek vědomostí získaly během studia tři čtvrtiny začínající učitelů, což můžeme hodnotit kladně, jelikož vědomosti patří k jednomu z pilířů učitelé profese. Vědomosti jsou totiž součástí profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro vykonávání učitelé profese. Z odpovědí respondentů vyplynulo, že středoškolské i vysokoškolské studium na profesní kompetence bere zřetel a své studenty o nich dostatečně informuje.

Když jsme pozornost upoutali na uvádějíciho učitele, zjistili jsme, že se poměrně vysoké hodnoty spojené s absencí uvádějíciho učitele objevily jak u středoškolsky, tak vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Porovnáme-li tyto výsledky s ohledem na kraj v České republice, ve kterém jednotliví respondenti dosáhli svého nejvyššího pedagogického vzdělání, zjistíme, že ve Zlínském kraji mělo uvádějíciho učitele 54 % a v ostatních krajích až 46 %. Z těchto výsledků můžeme vyvodit, že se uvádějíci učitel v praxi až tolik neobjevuje, což je s ohledem na jeho důležitost nepříznivé. Při porovnání s realizovaným výzkumem Muchové (2016) je však vidět značný pokrok. Před osmi lety měl pouze jeden začínající učitel z pěti ve svých začátcích podporu zkušenějšího (jakožto uvádějíciho) učitele. Podle našeho výzkumu nyní má uvádějíciho učitele přidělen každý druhý začínající učitel. Tudíž je dosti pravděpodobné, že postupem času bude uvádějíci učitel čím dál častěji k začínajícím učitelům přiřazován a oni budou mít značnou podporu při začátcích ve své učitelé profesi. Z výsledků je patrné, že uvádění začínajícího učitele se podle uvádějíciho plánu v praxi tak často neděje a s největší pravděpodobností je začínající učitel veden instinktivně podle zkušeností uvádějíciho učitele. Nicméně i tak by měl uvádějíci učitel k začínajícímu učiteli přistupovat s ochotou, empatií a chutí pomáhat, což učitel ve svých

začátcích opravdu potřebuje. Z toho důvodu by se uvádějící učitel měl začínajícím učitelům přiřazovat, aby jim v oblasti předávání znalostí mohl být dostatečně nápomocný. Pro začínajícího učitele je kladným zjištěním, když může být i on sám pro uvádějícího učitele přínosem. Začínající učitel během svého studia nasbíral dostatek vědomostí a spoustu nápadů, které může zkušenějšímu učiteli předat, a ten má možnost i ve své dlouholeté praxi zavést nějakou inovaci.

Na základě realizovaného výzkumu jsme se snažili vymezit aspekty, na něž by začínající učitelé mateřských škol měli být dostatečně připraveni. Mezi klíčový aspekt můžeme řadit výchovně-vzdělávací proces, jeho plánování a samotnou realizaci, jelikož během něho by mělo docházet k všestrannému rozvoji dítěte, což patří k hlavním cílům předškolního vzdělávání. Za další aspekt považujeme komunikaci, protože skrze ni dochází k předávání znalostí od učitele k dítěti či od učitele k rodiči, s čímž se může pojít i rozvíjení spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou. Právě kvůli těmto a mnoha dalším důvodům by se na připravenost v oblasti komunikace mělo velmi dbát. Je ovšem žádoucí zmínit i další aspekt – dokumentaci, protože i na ni je v předškolním vzdělávání kladen poměrně velký důraz. Učitelé mateřských škol jsou mnohdy zatíženi velkým množstvím „papírování“, při kterém se po nich vyžaduje adekvátní orientace v cílech předškolních vzdělávání. Učitelé jsou povinni vykonávat písemnou přípravu na výchovně-vzdělávací proces, dále pravidelně vyhodnocují týdenní témata i integrované bloky a v případě potřeby jsou tvůrci individuálních plánů. Všechny tyto dokumenty mohou být kontrolovány jak ze strany vedení, tak české školní inspekce. A právě z toho důvodu by i na administrativu měli být začínající učitelé mateřských škol adekvátně připraveni. Mezi dokumentaci můžeme řadit i zaznamenávání informací získaných z pravidelného diagnostikování dítěte. Tři čtvrtiny jak středoškolsky, tak vysokoškolsky vzdělaných učitelů považují diagnostiku dítěte za náročnou činnost. Pokud zastávají takový názor, nebudou se diagnostice učitelé vyhýbat či ji brát jen jako papírovou záležitost? K získaným informacím z diagnostiky dítěte přistupují téměř stejně středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaní učitelé. Někteří učitelé totiž mohou diagnostiku dítěte považovat pouze za „papírovou“ činnost a s náležitými informacemi se dále nezabývat. Náš výzkum toto ale naštěstí nepotvrdil. Z toho lze vyvodit, že začínající učitelé mateřských škol už od začátku své profesní kariéry usilují o rozvíjení osobnosti dítěte žádoucím způsobem.

K učitelské profesi neodmyslitelně patří i komunikace s kolegou či kolegyní. Tato komunikace se odráží i na klimatu třídy, které dopadá i na samotné děti. Proto je nutné i na komunikaci zaměřovat pozornost. Ačkoliv byla po studiu na tuto formu komunikace připravena většina začínajících učitelů, polovina respondentů měla z této komunikace z počátku strach. V průběhu praxe se tyto obavy odbouraly. Zajímavé zjištění ovšem přinesla poslední možnost odpovědi na tuto položku, jelikož ta se orientovala na inovace, s nimiž by se mohl student předškolní pedagogiky setkat a které by poté chtěl aplikovat v prostředí mateřské školy. Mezi možné inovace může spadat změna v metodách a formách práce s dětmi, které by souvisely například s problematikou čtenářské, matematické a digitální gramotnosti v předškolním vzdělávání. Implicitně jsou tyto gramotnosti zahrnuty ve všech vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021). Učitelé by prostřednictvím přímých zážitků, situačního a prožitkového učení podporovali přirozenou zvědavost dětí, a tím by docházelo i k podpoře rozvíjení gramotností u každého dítěte. Jakékoliv inovace má ale bohužel jedna čtvrtina strach svému kolegovi/kolegyni sdělit. Otázkou ovšem zůstává, z jakého důvodu tento strach panuje. Jednak to může být z důvodu, že o zmíněné inovaci není začínající učitel dostatečně přesvědčen, tudíž že nedokáže dostatečně vyzdvihnout její pozitiva, nebo má respekt ze svého kolegy/kolegyně a už dopředu míní, že daná inovace se neseťká s úspěchem. Navrhnout vedení nějakou inovaci má téměř stejný poměr respondentů, což je na jednu stranu poměrně hodně, ovšem v začátcích učitelské profese je toto stanovisko pochopitelné.

Výsledky výše zmíněných aspektů jsou převážně determinovány množstvím praxe, kterou měli začínající učitelé možnost během svého studia absolvovat. Respondenti se domnívají, že středoškolské studium obsahuje dostatečné množství praxe, při níž má student předškolní pedagogiky možnost dostat se přímo do prostředí mateřské školy a aplikovat zde osvojené teoretické poznatky. Přípravu vysokoškolsky vzdělaných učitelů kritizuje Juklová (2013), která poukazuje na převahu teoretických znalostí nad praktickými zkušenostmi v praxi. Na základě vlastní zkušenosti jsem dospěla k názoru, že v průběhu vysokoškolského studia si budoucí učitel osvojí žádoucí množství teoretických přístupů, mezi nimiž, na základě svého profesního přesvědčení, si volí vlastní způsob, jakým povede výchovně-vzdělávací proces. Domnívám se, že učitelům s rozdílnou kvalifikací se během pregraduální přípravy dostane rozličným znalostem, které jsou klíčové k jejich profesi. V ideálním případě by měl být učitel mateřské školy absolventem jak střední pedagogické školy, tak vysoké školy s pedagogickým zaměřením, aby si mohl osvojit jak teoretické, tak praktické poznání.

Uvedený výzkum jsme komparovali s výzkumem Syslové a Hornáčkové (2014), které se taktéž zabývaly rozdílem mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami. Oba výzkumy se shodují v tom, že difference mezi učitelkami s rozdílnou kvalifikací, jsou zřetelné. Ačkoliv v našem výzkumu byla pozornost upřena na vnímání připravenosti začínajících učitelů na profesi, jejich výzkum tkvěl v komparování hladiny myšlenkových operací. Vyšších myšlenkových operací dosahovaly učitelky s vysokoškolským vzděláním, jelikož hodnotily svou práci s oporou o rámcový vzdělávací program. Středoškolsky vzdělané učitelky vycházely spíše z intuitivního hodnocení své práce. Byť z našeho výzkumu vyplynulo, že středoškolské vzdělání je pro výkon učitele mateřské školy dostatečné, tento výzkum poukázal na nezbytnost vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských škol.

## 7.2 Limity výzkumu

Za největší limit, který z vyhodnocování výzkumu vzešel, lze považovat nerovnoměrné zastoupení středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných začínajících učitelů mateřských škol. Obtížné bylo i hledání respondentů, jelikož kritérium k zapojení se do výzkumu zastávala délka praxe na pozici učitele mateřské školy, která nesměla být delší než pět let, jednalo se totiž pouze o začínající učitele. Nicméně dle statistické ročenky školství v roce 2022/2023 bylo v prvních dvou letech učitelské profese v mateřské škole 185 osob. Z toho vyplývá, že ačkoliv jsme nedosáhli rovnoměrného zastoupení respondentů s ohledem na dosažené vzdělání, i tak jsme mohli kooperovat s poměrně velkým výzkumným souborem.

Další limit spatřujeme v tom, že z výsledků nelze určit, zda všichni vysokoškolsky vzdělaní respondenti mají současně vystudovanou i střední školu pedagogickou. Tudíž nemůžeme přesně říct, do jaké míry se mnohdy jedná o názor z vlastní zkušenosti či zkušenosti, které byly respondentům sděleny vysokoškolskými učiteli. Nelze vyloučit, že připravenost vysokoškolsky vzdělaných učitelů může být z pohledu praktické připravenosti ještě nižší, uvážíme-li, že někteří z těchto respondentů s vysokoškolským vzděláním mohli mít současně střední pedagogické vzdělání, což míru jejich připravenosti zvyšuje.

## 8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Ve výzkumu jsme se zaměřili na komparování středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů s ohledem na vybrané aspekty, v níž se začínající učitelé cítili případně necítili být připraveni na svou profesi. Tím jsme naplnili hlavní cíl našeho výzkumu, jež byl zmapovat vybrané aspekty připravenosti začínajících učitelů na profesi učitele mateřské školy. Z hlavního cíle a tří dílčích výzkumných cílů vplynuly tři výzkumné otázky.

### **VO 1: Jak hodnotí své studium absolventi středních škol v porovnání s absolventy vysokých škol?**

Na učitelskou profesi se cítili být připraveny obě naše komparované skupiny, přičemž o něco lépe se cítili být připraveni středoškolsky vzdělaní respondenti. Tento rezultat je determinován množstvím praxe, které je dle respondentů na vysoké škole nedostatek, zatímco středoškolští absolventi považovali množství praxe na své škole za dostatečné. O poměru teorie a praxe na střední škole však respondenti vyjádřili značnou míru nejistoty. Respondenti se shodují v názoru, že na vysoké škole je málo praxe a moc teorie. Na střední škole je praxe naopak dostatek. Více než polovina respondentů považuje středoškolské vzdělání pro výkon učitele mateřské školy za dostatečné. Ve většině případů se jedná o středoškolsky vzdělané učitele, kteří považují své dosažené vzdělání za dostatečné a nepocítují potřebu vysokoškolského vzdělání.

### **VO 2: Jak se začínající učitelé mateřských škol cítí připraveni na profesi s ohledem na začátky v jejich profesi?**

Ukázalo se, že pro vysokoškolsky vzdělané učitele byly začátky v jejich profesi o něco náročnější, což může souviset i s absencí dostatečné praxe. Podstatnou roli by zde měl sehrávat uvádějí učitel, který byl ovšem v začátcích profese přidělen každému druhému respondentovi. Uvádějí učitel představuje pro začínajícího učitele „berli“, o kterou se může opřít. Uvádějí učitel by měl být kvalitní pedagog s dlouholetou praxí, který začínajícímu učiteli předá dostatek informací týkajících se chodu dané mateřské školy, dále ho seznámí s TVP a ŠVP a dá mu možnost nahlédnout na „vzorovou výuku“. Chybět by neměly ani hospitace, při kterých dostane začínající učitel konstruktivní zpětnou vazbu.

### **VO 3: Jak se začínající učitelé mateřských škol cítí připraveni na profesi v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu?**

V oblasti výchovně-vzdělávacího procesu jsme se zaměřili jak na teoretickou, tak praktickou rovinu. Na tvorbu příprav byli středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaní učitelé adekvátně připraveni. S přípravou na tento proces nám může pomoci i výše zmiňovaný uvádějící učitel, který nám může představit konkrétní postup tvorby. S tím souvisí i plánování výuky jako takové. Z výzkumu vyplynulo, že středoškolsky vzdělaní učitelé během svého studia nabyli více vědomostí o této problematice. Pokud ovšem respondenti během jejich studia nabyli dostatek vědomostí k plánování výuky, dokážou tutéž výuku i realizovat. Efektivnost výchovně-vzdělávacího procesu lze zjistit pomocí diagnostiky dítěte, kterou ovšem respondenti považují za náročnou činnost. K získaným informacím z diagnostiky dítěte přistupují skoro stejně středoškolsky i vysokoškolsky vzdělaní učitelé.

Aspekt dokumentace patří k nejčastěji uvedeným aspektům týkajícím se nepřipravenosti začínajících učitelů do profese. Pro začínající učitele byla náročná zejména tvorba individuálních plánů. Ani vytváření třídního plánu či hodnocení týdenních témat nebylo pro začínající učitele příliš snadné. S písemnou přípravou na výchovně-vzdělávací proces nebyla dostatečně seznámena více než polovina respondentů. Těmito tvrzeními vzešlými z výzkumu se potvrzuje, že začínající učitelé mateřských škol nejsou na dokumentaci dostatečně připraveni.

Komunikace je poslední zmiňovaný aspekt připravenosti, který v předškolním vzdělávání sehrává jednu z podstatných rolí. Komunikace v prostředí mateřské školy probíhá mezi učitelem a rodičem, mezi učitelem a jeho kolegou či kolegyní a také mezi učitelem a vedením. Ačkoliv se většina respondentů na komunikaci s rodiči necítila být připravená, v průběhu jejich praxe se případné obavy odbouraly a nyní ji zvládají téměř všichni. Komunikace s kolegou/kolegyní či s vedením přinesla obavy téměř každému druhému respondentovi. Nicméně platí to stejné jako u komunikace s rodiči, kdy praxe sehrála svou roli a zbavila strachu skoro všechny respondenty.

#### **8.1 Doporučení pro praxi**

Výsledky výzkumu mohou sloužit jako podnět pro středoškolské či vysokoškolské učitele. Může to být pro ně jistá zpětná vazba od (bývalých) studentů. Některé postřehy se pojí ke skladbě sylabů či k rozvržení předmětů v rámci studijních programů, což může vést

k diskuzi nad případným zavedením změn. V první řadě je potřeba zmínit délku praxe, kterou budoucí učitelé mateřských škol mají při svém studiu absolvovat. Studentovi by se totiž nemělo dostat jen teoretických znalostí, které bez praktického použití nebudou mít své využití, nýbrž by zde mělo dojít k teoretickému a praktickému splynutí.

Jak vzešlo z výzkumu, polovina vysokoškolsky vzdělaných učitelů vnímá, že během svého studia neabsolvovalo dostatek praxe, při níž by mohli získat zkušenosti potřebné pro úspěšný začátek v učitelské profesi. Akreditační požadavky MŠMT na vysokoškolské studijní programy stanovují požadovaný rozsah praxe. Díky využití dotace pro praxi v maximální míře může u studentů docházet k propojení teoretických znalostí s praxí.

Velké nedostatky vyvstaly i v oblasti dokumentace, v níž začínající učitelé nebyli připraveni na zpracování většiny povinných dokumentů. Navrhují při praxích uskutečňovaných během studia více budoucí učitele seznamovat s dokumentací školy a zapojovat je do jejich zpracování, aby jako absolventi měli dostatek znalostí a byli schopni samostatně dokumenty vytvářet, případně je revidovat.

Začínající učitelé mateřských škol se taktéž necítili být připraveni na oblast komunikace, a to na komunikaci s rodiči, s kolegyní/kolegou i vedením. Bylo by žádoucí, kdyby si student předškolní pedagogiky měl možnost tuto komunikaci vyzkoušet, ať už při svých praxích či simulovaně s ostatními studenty. Jen díky zkušenostem se může cítit v této oblasti daleko jistější a nebude mu při nástupu do učitelské profese dělat velké obtíže.



## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývá problematikou připravenosti začínajících učitelů mateřských škol na jejich profesi. Jelikož se v současné době hojně diskutuje o tom, zda by učitelé mateřských škol neměli disponovat vysokoškolským vzděláním, v praktické části jsme se zaměřili na komparaci středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných učitelů.

Teoretická část byla rozdělena na tři kapitoly, jejichž klíčovým tématem byl učitel mateřské školy, potažmo začínající učitel a jeho příprava na profesi.

První kapitola nejprve pojednávala o specifikách profese učitele mateřské školy a jeho profesních kompetencích, kterými by měl být vybaven. Poukázáno bylo i na činnosti, které musí učitel mateřské školy vykonávat a skrze které vstupuje do určitých rolí. Nedílnou součástí učitelské profese tvoří znalosti a dovednosti, jež by měl učitel v rámci svého pregraduálního vzdělání získat. Od toho se odvíjí typ studia, respektive dosažené vzdělání jednotlivých učitelů. Na závěr první kapitoly byla více přiblížena tzv. profesní dráha, do níž jedinec vstupuje už samotnou volbou své učitelské profese.

Druhá kapitola se již věnovala začínajícímu učiteli mateřské školy. Zmíněny byly i problémy, které mohou začínajícího učitele na začátku jeho profesní kariéry potkat. V této fázi zastává podstatnou roli uvádějící učitel, který může začínajícímu učiteli pomoci v předcházení těmto případným nesnázím.

Opomenuta však nebyla ani profesní příprava učitelů mateřských škol, na kterou byla zaměřena třetí kapitola teoretické části. Bylo v ní poukázáno na důležitost praxe, která determinovala ověření osvojených teoretických poznatků v praxi, a tím i vnímání připravenosti začínajících učitelů na jejich profesi.

Praktická část předložila výsledky kvantitativně orientovaného výzkumu, do něhož se zapojilo 111 respondentů, kteří byli vybráni dostupným výběrem. Data byla získána prostřednictvím dotazníkového šetření a následně graficky zpracována do tabulek a grafů. Na jejich základě bylo možné odpovědět na vymezené výzkumné otázky a potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy, které souvisely s diferencí středoškolsky a vysokoškolsky vzdělaných začínajících učitelů.

Po vyhodnocení výsledků jsme dospěli k závěru, že se na svou profesi cítily být připraveny obě komparované skupiny, přičemž o něco lépe se cítili být připraveni středoškolsky vzdělaní učitelé. Tento rezultat je mimo jiné determinován množstvím praxe, během níž si

mohli středoškolsky vzdělaní učitelé vyzkoušet získané teoretické poznatky přímo v prostředí mateřské školy. Tato praxe neminula ani vysokoškolské učitele, kteří by však s ohledem na svůj náročnější profesní začátek uvítali praxi během pregraduální přípravy v hojnějším množství.

Z provedeného výzkumu taktéž vyplynulo, že zejména v oblastech dokumentace a komunikace pociťují začínající učitelé bez rozdílu dosaženého vzdělání nedostatečnou připravenost k tomu, aby mohli svědomitě a s náležitou odborností vykonávat profesi učitele mateřské školy.

Z výše uvedeného lze odvodit, že vysokoškolský titul nemusí být nutným předpokladem pro výkon této profese. Z dosažených výsledků je zjevné, že středoškolsky vzdělaní učitelé se cítí být kupříkladu na plánování a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu lépe připraveni než vysokoškolsky vzdělaní učitelé, což spatřujeme jako prostor pro jejich lepší připravenost. Vysokoškolsky vzdělaní učitelé si naproti tomu během svého studia osvojí široké spektrum teoretických poznatků, které ovšem uniknou středoškolsky vzdělaným učitelům. Proto by učitel mateřské školy měl být ideálně absolventem jak střední pedagogické školy, tak vysoké školy s pedagogickým zaměřením, aby po svém studiu nabyl komplexní připravenosti na svou profesi.

Výsledky této diplomové práce mohou být podnětem pro vyvolání diskuze nad větším propojováním teoretických a praktických poznatků. Toho lze dosáhnout i prohloubenější spoluprací s mateřskými školami, které by budoucí učitelé měli při svém studiu hojně navštěvovat, a tím budou mít možnost osvojené teoretické znalosti aplikovat v praxi. Zároveň dojde i k většímu kontaktu s podstatou výkonu učitelské profese, což přispěje i k tomu, aby začínající učitelé byli lépe připraveni na svou profesi.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Dytrtová, R., & Krhutová M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Early, D., Maxwell, K., Burchinal, M., Bender, R., Ebanks, C., & Henry, G. (2007). *Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs*, [online]. University of North Carolina, svazek 78, č. 2, 558–580. [cit. 2024-03-14]. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Kasačová, B. (2004). *Učitelská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Chráška M., & Kočvarová I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Univerzita Tomáše Bati.
- Janík, T. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Masarykova univerzita.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 3, 245–255.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kratochvílová, J., Horká H., & Škarková L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele I. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.
- Latham, G. (2012). *Work Motivation: History, Theory, Research and Practise*. Sage.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati.

- 
- Muchová, S. (2016). *Začínající učitelka v mateřské škole*. [Bakalářská práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. [https://is.muni.cz/auth/th/hgj94/Zacinajici\\_ucitelka\\_v\\_materske\\_skole.pdf](https://is.muni.cz/auth/th/hgj94/Zacinajici_ucitelka_v_materske_skole.pdf)
  - Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
  - Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
  - Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.
  - *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (2021). MŠMT ČR. [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39793/>
  - Ročãane, M. (2015). *The Significance of Teacher`S Beliefs in the Learning Process*. In: Society. Integration. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference, 165–174.
  - Solis, A. C. (2015). Beliefs about teaching and learning in university teachers: Revision of some studies. *Propósitos y Representaciones*, 3(2). 227—260.
  - Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–246.
  - Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
  - Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561.
  - Syslová, Z., Dobrovolná, A., Grůzová, L., Havrdová, E., Chaloupková, L., Kostrub, D., Kratochvílová, J., Najvarová, V., & Parmová, L. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Masarykova univerzita.
  - Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
  - Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (I. vydání). Masarykova univerzita.
  - Syslová, Z., & Parmová, L. (2017). Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“. *Magister*, 1, 7-28.

- 
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
  - Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Univerzita Palackého – Pedagogická fakulta.
  - Šneberger, V. (2014). *Kompetenční model. Východiska a příklady*. Praha. [online]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/46981318-Vychodiska-a-priklady.html>
  - Švaříček, R. (2011). Zlomové události při utváření profesní identity učitele. *Pedagogika*, 2(4), 247-274.
  - Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, LVI(1), 91-102.
  - Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
  - Wiegerová. (2016). *The careers of young Czech university teachers: in the field of pedagogy*. Univerzita Tomáše Bati.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ŠVP Školní vzdělávací program

TVP Třídní vzdělávací program

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<b>Graf č. 1</b> <i>Věk respondentů</i> .....	44
<b>Graf č. 2</b> <i>Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání</i> .....	45
<b>Graf č. 3</b> <i>Místo studia</i> .....	46
<b>Graf č. 4</b> <i>Délka pedagogické praxe</i> .....	47
<b>Graf č. 5</b> <i>Dosažení středoškolského vzdělání považuji pro výkon učitelské profese za dostatečné.</i> .....	51
<b>Graf č. 6</b> <i>Vysoká škola z pohledu poměru teorie a praxe</i> .....	52
<b>Graf č. 7</b> <i>Střední škola z pohledu poměru teorie a praxe</i> .....	53
<b>Graf č. 8</b> <i>Jako začínající učitel jsem se cítil být na svou profesi připraven/a.</i> .....	54
<b>Graf č. 9</b> <i>Během studia jsem absolvoval/a dostatek praxe v mateřských školách.</i> .....	55
<b>Graf č. 10</b> <i>Během studia jsem získal/a větší motivaci k profesi učitele mateřské školy.</i> .....	56
<b>Graf č. 11</b> <i>Během studia jsem získal/a dostatek vědomostí ke své profesi.</i> .....	57
<b>Graf č. 12</b> <i>Po studiu mi byly zřejmé profesní kompetence, jimiž by měl učitel mateřské školy disponovat.</i> .....	58
<b>Graf č. 13</b> <i>Během studia jsem potřebné profesní kompetence v dostatečné míře získal/a.</i> .....	59
<b>Graf č. 14</b> <i>Mé začátky učitele mateřské školy byly pro mě náročné.</i> .....	60
<b>Graf č. 15</b> <i>Měl/a jsem ze svého uvádějícího učitele dojem, že jsem pro něho přítěží.</i> .....	63
<b>Graf č. 16</b> <i>Uvádějící učitel mi předal potřebné odborné znalosti do praxe.</i> .....	64
<b>Graf č. 17</b> <i>Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak plánovat výuku předškolního vzdělávání.</i> .....	67
<b>Graf č. 18</b> <i>Považuji diagnostiku dítěte předškolního věku za náročnou činnost.</i> .....	73
<b>Graf č. 19</b> <i>Získané informace využívám pro další práci s dítětem.</i> .....	74
<b>Graf č. 20</b> <i>Komunikace s rodiči</i> .....	77
<b>Graf č. 21</b> <i>Komunikace s kolegou/kolegyní</i> .....	78
<b>Graf č. 22</b> <i>Komunikace s vedením</i> .....	79

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka č. 1</b> <i>Pohlaví respondentů</i> .....	43
<b>Tabulka č. 2</b> <i>Věk respondentů</i> .....	43
<b>Tabulka č. 3</b> <i>Nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání</i> .....	45
<b>Tabulka č. 4</b> <i>Místo studia</i> .....	46
<b>Tabulka č. 5</b> <i>Délka pedagogické praxe</i> .....	47
<b>Tabulka č. 6</b> <i>Mateřská škola, v níž jednotlivý respondent pracuje</i> .....	48
<b>Tabulka č. 7</b> <i>Mateřská škola z hlediska způsobu vedení výuky</i> .....	48
<b>Tabulka č. 8</b> <i>Velikost mateřské školy</i> .....	49
<b>Tabulka č. 9</b> <i>Dosažení středoškolského vzdělání považují pro výkon učitelé profese za dostatečné.</i> .....	51
<b>Tabulka č. 10</b> <i>Vysoká škola z pohledu poměru teorie a praxe</i> .....	52
<b>Tabulka č. 11</b> <i>Střední škola z pohledu poměru teorie a praxe</i> .....	53
<b>Tabulka č. 12</b> <i>Jako začínající učitel jsem se cítil být na svou profesi připraven/a.</i> .....	54
<b>Tabulka č. 13</b> <i>Během studia jsem absolvoval/a dostatek praxe v mateřských školách.</i> .....	55
<b>Tabulka č. 14</b> <i>Během studia jsem získal/a větší motivaci k profesi učitele mateřské školy.</i> .....	56
<b>Tabulka č. 15</b> <i>Během studia jsem získal/a dostatek vědomostí ke své profesi.</i> .....	57
<b>Tabulka č. 16</b> <i>Po studiu mi byly zřejmé profesní kompetence, jimiž by měl učitel mateřské školy disponovat.</i> .....	58
<b>Tabulka č. 17</b> <i>Během studia jsem potřebné profesní kompetence v dostatečné míře získal/a.</i> .....	59
<b>Tabulka č. 18</b> <i>Mé začátky učitele mateřské školy byly pro mě náročné.</i> .....	60
<b>Tabulka č. 19</b> <i>Měl/a jsem svého uvádějího učitele.</i> .....	61
<b>Tabulka č. 20</b> <i>Očekávání od uvádějího učitele</i> .....	62
<b>Tabulka č. 21</b> <i>Měl/a jsem ze svého uvádějího učitele dojem, že jsem pro něho přítěží.</i> ..	62
<b>Tabulka č. 22</b> <i>Uvádějí učitel mi předal potřebné odborné znalosti do praxe.</i> .....	63
<b>Tabulka č. 23</b> <i>23.položka: Pro svého uvádějího učitele jsem byl/a přínosem (z hlediska inspirace/inovaci). + 24.položka: Uvádějí učitel mě vedl podle uvádějího plánu začínající/ho učitelky/učitele do praxe.</i> .....	65
<b>Tabulka č. 24</b> <i>O tvorbě příprav na výchovně-vzdělávací proces mám dostatek znalostí.</i> ..	66
<b>Tabulka č. 25</b> <i>Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak plánovat výuku předškolního vzdělávání.</i> .....	66
<b>Tabulka č. 26</b> <i>Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak realizovat výuku předškolního vzdělávání.</i> .....	67
<b>Tabulka č. 27</b> <i>28. položka/1: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby individualizace ve vzdělávání</i> .....	68



---

<b>Tabulka č. 28</b> 28. položka/2: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby diferenciaci ve vzdělávání. ....	69
<b>Tabulka č. 29</b> 28. položka/3: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby diagnostikování. ....	69
<b>Tabulka č. 30</b> 28. položka/4: Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby inkluzivního vzdělávání. ....	70
<b>Tabulka č. 31</b> 29. položka/1: Umím individualizaci ve vzdělávání používat v praxi .....	70
<b>Tabulka č. 32</b> 29. položka/2: Umím diferenciaci ve vzdělávání používat v praxi .....	71
<b>Tabulka č. 33</b> 29. položka/3: Umím diagnostikování ve vzdělávání používat v praxi.....	71
<b>Tabulka č. 34</b> 29. položka/4: Umím inkluzivní vzdělávání používat v praxi .....	72
<b>Tabulka č. 35</b> Považuji diagnostiku dítěte předškolního věku za náročnou činnost. ....	72
<b>Tabulka č. 36</b> Získané informace využívám pro další práci s dítětem.....	73
<b>Tabulka č. 37</b> 32. položka/1: Studium mě dostatečně připravilo na zpracování písemné přípravy na výchovně-vzdělávací proces .....	75
<b>Tabulka č. 38</b> 32. položka/2: Studium mě dostatečně připravilo na zpracování hodnocení týdenních témat. ....	75
<b>Tabulka č. 39</b> 32. položka/3: Studium mě dostatečně připravilo na zpracování hodnocení integrovaných bloků. ....	76
<b>Tabulka č. 40</b> 32. položka/4: Studium mě dostatečně připravilo na zpracování hodnocení individuálních plánů. ....	76
<b>Tabulka č. 41</b> Komunikace s rodiči .....	77
<b>Tabulka č. 42</b> Komunikace s kolegou/kolegyní .....	78
<b>Tabulka č. 43</b> Komunikace s vedením .....	79
<b>Tabulka č. 44</b> Oblasti nepřipravenosti začínajících učitelů.....	80

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## **PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK**

- Jsem
  - Žena
  - Muž
  - Jiné
- Uveďte Váš věk (číslo)
- Uveďte Vaše nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání
  - Středoškolské
  - Vyšší odborné
  - Vysokoškolské bakalářské
  - Vysokoškolské magisterské
  - Jiné
- Uveďte délku Vaší pedagogické praxe (číslo)
- Uveďte okres, ve kterém jste dosáhl/a nejvyššího pedagogického vzdělání
  - Zlín
  - Vsetín
  - Kroměříž
  - Uherské Hradiště
  - Jiný
- Uveďte mateřskou školu, ve které pracujete
  - Soukromá
  - Státní
- Uveďte typ mateřské školy z hlediska způsobu vedení výuky
  - Tradiční
  - Alternativní (např. Lesní mateřská škola)
- Uveďte velikost této mateřské školy (počet tříd)

### **STUDIUM**

- Dosažení středoškolského vzdělání považuji pro výkon učitelské profese za dostatečné.

*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

- Na vysoké škole je z mého pohledu:
  - Málo praxe, málo teorie
  - Moc praxe, málo teorie
  - Málo praxe, moc teorie
  - Moc praxe, moc teorie
- Na střední škole je z mého pohledu:
  - Málo praxe, málo teorie
  - Moc praxe, málo teorie
  - Málo praxe, moc teorie
  - Moc praxe, moc teorie
- Jako začínající učitel jsem se cítil být na svou profesi připraven/a.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během studia jsem absolvoval/a dostatek praxe v mateřských školách.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během studia jsem získal/a větší motivaci k profesi učitele mateřské školy.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během studia jsem získal/a dostatek vědomostí ke své profesi.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Po studiu mi byly zřejmé profesní kompetence, jimiž by měl učitel mateřské školy disponovat.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během studia jsem potřebné profesní kompetence v dostatečné míře získal/a.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

### **ZAČÁTEK MÉ PROFESE**

- Mé začátky učitele mateřské školy byly pro mě náročné.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Měl/a jsem svého uvádějícího učitele.  
*Ano – Ne*
- Co očekáváte od uvádějícího učitele?
- Měla jsem ze svého uvádějícího učitele dojem, že jsem pro něho přítěží.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

- Uvádějící učitel mi předal potřebné odborné znalosti do praxe.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Pro svého uvádějícího učitele jsem byl/a přínosem (z hlediska inspirace/inovací).  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Uvádějící učitel mě vedl podle uváděcího plánu začínající/ho učitelky/učitele do praxe.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

## **VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES**

- O tvorbě příprav na výchovně-vzdělávací proces mám dostatek znalostí.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak plánovat výuky předškolního vzdělávání.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během svého studia jsem nabyl/a vědomosti, jak realizovat výuku předškolního vzdělávání.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Během studia jsem se dostatečně seznámil/a se způsoby:
  - Individualizace ve vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Diferenciace ve vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Diagnostikování ve vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Inkluzivního vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Umím níže uvedené oblasti používat v praxi:
  - Individualizace ve vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Diferenciace ve vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Diagnostikování ve vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

- Inkluzivní vzdělávání  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Považuji diagnostiku dítěte předškolního věku za náročnou činnost.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Získané informace využívám pro další práci s dítětem.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

## **DOKUMENTACE**

- Studium mě dostatečně připravilo na zpracovávání těchto dokumentů:
  - Písemná příprava na výchovně-vzdělávací proces  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Hodnocení týdenních témat  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Hodnocení integrovaných bloků  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
  - Individuální plány  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

## **KOMUNIKACE**

Posuďte svou komunikaci s rodiči:

- Po studiu jsem se na komunikaci s rodiči cítil být připraven/a.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Z počátku jsem měl z komunikace s rodiči strach.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Nyní zvládám komunikaci s rodiči bez výraznějších problémů.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

Komunikace s kolegou/kolegyní

- Po studiu jsem se na komunikaci s kolegou/kolegyní cítil být připraven/a.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Z počátku jsem měl z komunikace s kolegou/kolegyní strach.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Nyní zvládám komunikaci s kolegou/kolegyní bez výraznějších problémů.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

- Obávám se navrhnout kolegovi/kolegyni nějakou inovaci.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

#### Komunikace s vedením

- Po studiu jsem se na komunikaci s vedením cítil být připraven/a.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Z počátku jsem měl z komunikace s vedením strach.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Nyní zvládám komunikaci s vedením bez výraznějších problémů.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*
- Obávám se navrhnout vedení nějakou inovaci.  
*Souhlasím – Spíše souhlasím – Spíše nesouhlasím – Nesouhlasím*

Zde můžete uvést jiné oblasti, ve kterých jste se necítili být po studiu dostatečně připraveni.