

Představy studentů prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitelky MŠ

Bc. Nikol Bednaříková

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. Nikol Bednaříková
Osobní číslo: H22735
Studijní program: N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Představy studentů prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitele MŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se pojetí učitelské profese v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na profesní kompetence učitele mateřské školy.
Příprava metodologie empirické části, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy textových dokumentů.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. <https://doi:10.5817/PedOr2014-4-562>
- Gordon Biddle, K. A., Garcia-Nevarez, A. G., Roundtree Henderson, W. J., & Valero-Kerrick, A. (2014). *Early Childhood Education: Becoming a Professional*. Sage Publications.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(2), 510–534. <https://doi:10.5817/PedOr2014-4-510>

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Vašíková, PhD.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. 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 15. 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 10.4.2024

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 užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá představami studentů prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitelky MŠ. Teoretická část je zaměřena na vymezení základních pojmů, kterými jsou profese učitele, profesní dráha, profesní kompetence a profesní činnosti. Empirickou část tvoří kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo odhalit, jaké jsou představy studentů prvního ročníku Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitelky mateřské školy. Metodou sběru dat bylo tematické psaní. Výzkum přinesl velmi stručná zjištění ohledně náplně práce učitelky MŠ. Na základě výsledků výzkumu bylo následně zpracované doporučení pro praxi.

Klíčová slova: profese učitele, profesní kvalifikace, profesní dráha, profesní kompetence, profesní činnosti

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the students' ideas in the first year of the field of Teaching for Kindergartens about the content of the work of a kindergarten teacher. The theoretical part focuses on defining basic concepts, such as the teacher's profession, career path, professional competencies, and professional activities. The empirical part consists of qualitative research, the aim of which was to reveal the ideas of the first-year students of the Teacher Training for Kindergartens about the content of the work of a kindergarten teacher. The method of data collection was thematic writing. The research brought very brief findings regarding the content of the kindergarten teacher's work. Practice recommendations were developed based on the research results.

Keywords: teacher's profession, professional qualification, career path, professional competencies, professional activities

Ráda bych tímto poděkovala mé vedoucí práce paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za odborné vedení a cenné rady, které mi poskytovala při vypracování diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala všem participantům, kteří se zapojili do výzkumného šetření.

Velké poděkování patří také celé mé rodině za neskutečnou podporu.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	12
1.1 PROFESNÍ DRÁHA	13
2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PROFESE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
2.1 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK A JEHO PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI.....	16
2.1.1 Odborná kvalifikace učitelky mateřské školy	16
2.2 PŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST A PRÁCE S NÍ SOUVISEJÍCÍ.....	18
2.3 ZAŘAZOVÁNÍ DO PLATOVÝCH TŘÍD A KARIÉRNÍCH STUPŇŮ	18
2.4 PRÁVA A POVINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ	19
2.5 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	20
3.1 MODEL KOMPETENCÍ.....	21
3.2 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
3.2.1 Plánování vzdělávací nabídky	23
3.2.2 Prostředí pro učení	23
3.2.3 Procesy učení	24
3.2.4 Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte	25
3.2.5 Reflexe vzdělávání	26
3.2.6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	26
3.2.7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností.....	27
3.2.8 Profesionální rozvoj učitele.....	28
4 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	30
4.1 KATEGORIZACE PROFESNÍCH ČINNOSTÍ	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	34
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	34
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	34
5.3 VÝZKUMNÁ METODA	35
5.4 REALIZACE VÝZKUMU	36
5.5 VOLBA A CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	37
6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	42
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	44
7.1 NEVIDITELNÁ NÁROČNOST UČITELSKÉ PROFESE	45
7.2 PAPIRY VŠUDE KAM SE PODÍVÁM.....	48

7.3	PŘÍPRAVA DÍTĚTE NA ŽIVOT A ŠKOLU	50
7.4	UČITEL JAKO OPORA A POMOC DÍTĚTI	52
7.5	DRUHÝ RODIČ PRO DÍTĚ	55
7.6	MISKONCEPTY STUDENTŮ O PROFESI UČITELKY MŠ	56
8	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	58
9	LIMITY VÝZKUMU A DISKUSE	60
9.1	LIMITY VÝZKUMU	60
9.2	DISKUSE	61
10	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	63
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
	SEZNAM OBRÁZKŮ	72
	SEZNAM TABULEK.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH.....	74

ÚVOD

V současnosti neexistuje mnoho monografií, které by se věnovaly náplni práce učitelky mateřské školy. Tohle téma jsem si zvolila, abych přinesla nové zjištění do této oblasti. Tato diplomová práce se zaměřuje na představy studentů prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitelky mateřské školy.

Teoretická část je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na profesi učitelky mateřské školy a zároveň otevírá klíčový problém, a to, zda je učitelství profese nebo semiprofese. Na tuto kapitolu navazuje podkapitola zabývající se profesní dráhou učitelů.

Druhá kapitola se věnuje legislativnímu ukotvení profese učitelky mateřské školy. V této části je představen rozbor několika právních předpisů s vazbou na náplň práce učitelek mateřských škol. Konkrétně se zaměřuji na předpoklady pro výkon činnosti v rámci, kde specifikuji odbornou kvalifikaci, dále vymezuji přímou pedagogickou činnost, zařazování učitelek do pracovních tříd a stupňů, práva a povinnosti pedagogických pracovníků a další vzdělávání.

Třetí kapitola se zaměřuje na profesní kompetence učitele. V této části je představen kompetenční model, ale i Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy.

Čtvrtá kapitola se věnuje profesním činnostem učitelek mateřských škol. Součástí této části je seznámení s těmito činnostmi a také je zde uvedena základní kategorizace těchto činností.

Empirická část navazuje na teoretickou část. Hlavním cílem celého výzkumného šetření je odhalit, jaké jsou představy studentů prvního ročníku Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitelky mateřské školy. Metodou sběru dat bylo tematické psaní se studenty prvního ročníku. Získaná data byla analyzována technikou otevřeného kódování. Z jednotlivých kódů byly vytvořeny významové kategorie. V kapitole shrnutí výsledku jsou prezentované odpovědi na výzkumné otázky. Předposlední část je tvořena limity výzkumu a diskusí. Poslední kapitola se věnuje doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Profese učitele je „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19). Učitelstvím jako profesí se zabývá disciplína s názvem Pedeutologie (Burkovičová, 2008).

Hned na úvod je proto důležité zmínit, jaké jsou hlavní atributy profese. Za znaky profese a profesionála jsou považované poznatky získané na základě dlouhodobé přípravy (zejména znalosti a dovednosti lišící se od laické osoby), společenská prospěšnost (tzn. uspokojování potřeb společnosti), autonomie rozhodování, oddanost pracovníků k práci, užívání administrativy, etický kodex, vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status (Průcha, 2002; Štech, 2009).

Učitelství všechny znaky profese nespĺňuje, a proto se často diskutuje o učitelství jako semiprofesi (poloprofese) (Wiegerová, et al., 2015). Dalo by se říct, že se jedná o neúplnou profesi. Semiprofese je charakteristická tím, že je součástí velkých byrokratických organizací s hierarchickou strukturou a administrativní autoritou, také je zde mnoho vykonavatelů daného povolání, velký počet ženských představitelk, kratší období přípravy a nižší status (Lukášová, 2015). Učitelství se však může stát profesí, a to cestou profesionalizace, při které dochází k zařazování určité činnosti do kategorie profese. Je také potřebné zvýšit profesionální úroveň učitelů tím, že stanovíme profesní standard. Součástí zmíněného standardu je soubor profesních kompetencí a požadavků na učitele, které budou představeny ve třetí kapitole (Wiegerová et al., 2015).

Vnímání učitelské profese značně ovlivňuje i samotná prestiž, kterou ji připisuje veřejnost. Prestiž učitelství pro mateřské školy je velmi opomíjena, což dokládá i malý počet výzkumných šetření na toto téma (např. Majerčíková & Urbanecová, 2020). Centrum pro výzkum veřejného mínění (2019) provádělo výzkumné šetření zaměřené na prestiž povolání z pohledu veřejnosti. Na první příčce se umístil lékař, poté vědec, zdravotní sestra, učitel na vysoké škole a na pátém místě učitel základní školy (Centrum pro výzkum veřejného mínění, 2019). V tomto šetření učitel mateřské školy vůbec nefiguroval, což může být dalším znakem upadající prestiže této profese. Učitelky mateřských škol jsou v dostupných šetřeních považovány za „tety na hlídání“, „paní na hraní“ nebo dokonce za „služky“ (Majerčíková & Urbanecová, 2020; Wiegerová et al., 2015). Toto vnímání může plynout i z hlediska nízkých požadavků na kvalifikaci učitelů mateřských škol.

1.1 Profesní dráha

Každý učitel se v průběhu svého života vyvíjí a nyní je v jedné z fází profesní dráhy. Z toho důvodu se v této kapitole budu věnovat zmíněné problematice, jejíž první fáze se zaměřuje přímo na studenty učitelství.

Profesní dráhu lze chápat jako „objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, tj. sled povolání“ (Průcha et al., 2013, s. 222). Danému pojmu se věnuje i Kolář (2012), který pracuje s již konkrétními fázemi. Jedná se tedy o vývoj od volby profese, přes získání kvalifikace, profesní start, stabilizaci až po možné vyhasínání (Kolář, 2012).

Existuje mnoho členění jednotlivých fází, a proto se zaměříme na jeden zahraniční a jeden český model. V zahraničí se můžeme setkat například s modelem Sikesové et al. (1985), který popisuje pět fází – vstup do profese, přechodnou fázi, období usazování, období úspěšného absolvování předchozích fází a odchod do důchodu. Tyto fáze jsou popisovány i s ohledem na věk učitelů (Sikes, et al., 1985, podle Rolls & Plaubirg, 2009).

V první fázi, vstupu do profese, se jedná o nově kvalifikovaného učitele, který je ve věku od 21 do 28 let. V této fázi dochází k šoku z reality. Tento pojem lze chápat jako jisté zaleknutí učitele ohledně situace, na kterou není připraven. Do druhé, přechodné fáze, se dostává učitel ve věku od 28 do 33 let a jedná se o období, kdy se buď učitel plně věnuje vzdělávání dětí nebo se chystá změnit zaměstnání. Následuje třetí fáze s názvem období usazování. V této fázi jsou učitelé ve věku od 30 do 40 let a měli by disponovat největší energií. Také se jedná o období, ve kterém se muži snaží prosadit v profesi, jelikož ženy jsou často na mateřské dovolené. V danou dobu je jejich profese vnímána jako druhá priorita, ale po mateřství mají ženy jiný vztah k dětem. Mezi třetí a čtvrtou fází (tj. mezi 37 a 45 rokem) nastává krize u učitelů. Ve čtvrté fázi jsou učitelé ve věku od 40 do 50 let (maximálně do 55 let). Jedná se o období úspěšného absolvování všech předcházejících fází a v této fázi se učitelé stávají vedoucími pracovníky. Poslední fáze je nazvaná odchod do důchodu, která se pojí s učiteli ve věku od 50 nebo 55 let (Sikes, et al., 1985, podle Rolls & Plaubirg, 2009).

V České republice se zaměřím na model Průchy (2013), který uvádí šest fází profesní dráhy – volbu profese, profesní start, profesní adaptaci, profesní vzestup, profesní stabilizaci a možné profesní vyhasínání. K jednotlivým fázím se váže také označení učitelů – student učitelství, začínající učitel, zkušený učitel a učitel expert (Průcha, 2013).

První fáze, volba učitelské profese, se pojí s motivací ke studiu učitelství. Podle dat Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2017) je o studium učitelství velký zájem. V tom roce si skoro 32 000 studentů zvolilo vysokoškolský studijní obor spojený s učitelstvím. Obor Učitelství pro mateřské školy lze současně studovat na deseti vysokých školách - v Praze, Olomouci, Brně, Českých Budějovicích, Plzni, Ústí nad Labem, Ostravě, Hradci Králové a ve Zlíně (Spilková et al., 2004; Syslová & Najvarová, 2012). V této fázi lze hovořit o studentech učitelství, kteří si zvolili tento obor. Za studenta učitelství lze považovat studenta vysoké školy připravující se na výkon učitelské profese (Pravdová, 2014).

Motivace studentů ke studiu učitelství je předmětem nejednoho výzkumného šetření (např. Watt et al., 2012; Wiegerová & Gavora, 2014; Zormanová, 2019). Podle Wiegerové a Gavora (2014) si studentky zvolily profesi učitelky mateřské školy, jelikož již mají zkušenosti s dětmi (dohlížejí nad nimi, vedou kroužky pro děti) nebo na základě inspirace z rodiny. K odlišným výsledkům dospěl Watt et al. (2012), kdy motivací studentů k volbě profese byly dobré předpoklady pro práci, spolehlivý příjem, prázdniny, ovlivňování budoucí generace či inspirace okolím. Zormanová (2019) uvádí navíc možnost formování osobnosti dětí.

Druhou z fází je profesní start, kterou považujeme za vstup do povolání. Zároveň nám určuje směr dalšího průběhu profesní dráhy (Alan, 1989). Do této oblasti spadá začínající učitel, kterého můžeme charakterizovat jako učitele v adaptačním období (Vítečková, 2018; Zákon 563/2004 Sb.). Syslová a Borkovcová (2022) uvádějí, že za období začínajícího učitele považují maximálně první tři roky. U začínajících učitelů může dojít k šoku z reality tehdy, kdy učitel není připraven na vše, co od něj škola vyžaduje (Průcha, 2002). Například se může jednat o velké množství administrativy.

Třetí fáze je profesní adaptace trvající do prvních třech let. V této fázi je důležité adaptační období. Jedná se o dobu, kdy je začínajícímu učiteli poskytována podpora od uvádějícího učitele. Slouží nám k lepšímu ztotožnění s prací (Průcha, 2002, 2013). Uvádějící učitel má zkušenosti v oblasti práce s dětmi, disponuje výbornými komunikačními dovednostmi a je schopný poskytovat zpětnou vazbu začínajícímu učiteli. Mezi učiteli navzájem musí být utvořen rovnocenný, bezpečný a podporující vztah (Gadušová et al., 2014; Syslová & Borkovcová, 2022).

Čtvrtou fází je profesní vzestup, chápaný jako kariéra učitele. Podle Průchy (2013) je si učitel jistý v oblasti teorie i praxe a zároveň se sebevzdělává.

Předposlední fází je profesní stabilizace. Toto období je spojováno se zkušeným učitelem (v zahraničí pod pojmem učitel expert), kterým se učitel stane po pěti a více letech (Průcha, 2002). Průcha (2013) uvádí, že se jedná o poradce začínajícího učitele, který samostatně vykonává práci bez poskytování odborné pomoci od druhých. Zároveň může být zařazen do vyššího platového stupně. Každý učitel v této fázi je odborně připravený, úspěšně absolvoval nástupní praxe a disponuje osobnostními předpoklady pro výkon profese (Průcha, 2013).

Konečnou fází, která však nemusí u učitele nastat, je profesní vyhasínání (popřípadě profesní vyhoření). Projevuje se tak, že učitel ztrácí zájem o profesi, provádí ji rutinně bez zájmu a je vyčerpaný. Často je burnout syndrom spojován se staršími učiteli nebo vůdci týmu (Průcha, 2002).

Tento stav má pět stádií – nadšení (učitel je plný sil a motivuje děti), stagnace (učiteli ubývají síly), frustrace (zvyšuje se únava, znovu dochází k úbytku sil a učitel získává odpor k dětem), apatie (stav, při kterém učitel potřebuje pomoc druhé osoby) a poslední je cesta k vyhoření, kdy dochází k prohloubení problémů (Hospodařová & Švancar, 2009).

2 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PROFESY UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Profese učitele mateřské školy byla již vymezena v předcházející kapitole, nyní je však nutné se zaměřit na její legislativní ukotvení. S prací učitele mateřské školy se pojí několik právních předpisů. Pro účely této diplomové práce a následného vymezení náplně práce učitele budu vycházet ze zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě, nařízení vlády č. 304/2014 Sb. o platových poměrech státních zaměstnanců, nařízení vlády č. 341/2017 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě, vyhlášky 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, vyhlášky č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

2.1 Pedagogický pracovník a jeho předpoklady pro výkon činnosti

Podle zákona 563/2004 Sb. (2024) řadíme učitele mateřské školy mezi pedagogické pracovníky. Jedná se tedy o osobu, která vykonává přímou výchovně-vzdělávací činnost a ostatní činnosti, které s ní souvisí (Rumanová, 2021).

Pedagogickým pracovníkem se může stát pouze ta osoba, která splní zákonem 563/2004 Sb. dané požadavky. Jedná se o plnou způsobilost k právním úkonům (tzn. být zletilý), zdravotní způsobilost, bezúhonnost (tzn. čistý rejstřík trestů), odbornou kvalifikaci a znalost českého jazyka na úrovni C1 a výš (Syslová & Borkovcová, 2022; § 3 a 4 zákona 563/2004 Sb.).

2.1.1 Odborná kvalifikace učitelky mateřské školy

Kvalifikace je způsobilost pro vykonávání určitého povolání (Průcha et al., 2013). Získávání odborné kvalifikace učitele mateřské školy nám vymezuje zákon 563/2004 Sb. v § 6.

Učitel mateřské školy ji získá několika možnými způsoby:

Podle § 6 zákona 563/2004 Sb. (2024):

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo
- g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b)

Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo
- c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo

2. studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga (§ 6).

2.2 Přímá pedagogická činnost a práce s ní související

Podle § 22a zákona č. 563/2004 Sb. (2024) každý pedagogický pracovník vykonává v pracovní době přímou pedagogickou činnost a práce s ní související, které více rozpracovává vyhláška č. 263/2007 Sb. Za další práce spojené s přímou pedagogickou činností lze považovat přípravu na přímou pedagogickou činnost, spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky a rodiči dětí, péči o knihovnu, účast na poradách či účast na dalším vzdělávání (Vyhláška č. 263/2007 Sb.). Učitel musí zároveň být na pracovišti po celou dobu přímé pedagogické činnosti (Zákon č. 563/2004 Sb.). Její rozsah hodin stanovuje ředitel mateřské školy na základě nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Ten na základě údajů v příloze č. 1 činí 31 hodin týdně (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

2.3 Zařazování do platových tříd a kariérních stupňů

Tato podkapitola je zde uvedena v souvislosti s rozdílností náplně práce na základě platových tříd. Při zařazování učitele do platové třídy a stupně můžeme vycházet ze zákona č. 563/2004 Sb., z nařízení vlády č. 304/2014 Sb. a katalogu prací, který je součástí nařízení vlády č. 222/2010 Sb.

Katalog prací zařazuje práce do platových tříd podle náročnosti činnosti. Učitel mateřské školy může být zařazen od osmé do desáté platové třídy. V osmé platové třídě vykonává výchovu a vzdělávání podle vzdělávacího programu. Lze teda říct, že učitel se nepodílí na tvorbě třídního, ani Školního vzdělávacího programu. V 9. platové třídě učitel vytváří třídní vzdělávací program. V desáté platové třídě učitelka tvoří vzdělávací program pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuální vzdělávací plány.

(Nařízení vlády č. 222/2010 Sb.)

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. upravuje podmínky nejenom pro zařazování učitelů do platové třídy (na základě kvalifikace), ale do platového stupně (na základě délky praxe). Učitelka se středním vzděláním s maturitní zkouškou může být zařazena do 8. až 9. platové třídy, ale kvůli získané kvalifikaci se jí budou v 9. platové třídě odečítat dva roky praxe (Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.).

Zmíněný zákon č. 563/2004 Sb. operuje s pojmem kariérní systém, který rozřazuje pedagogické pracovníky do kariérních stupňů. Každý kariérní stupeň je specifikován popisem činností, kvalifikací či jinými předpoklady (např. praxe nebo specializovaná činnost). Vyhláška 317/2005 Sb. (2024) v příloze 1 upřesňuje činnosti učitele mateřské školy v daném kariérním stupni.

2.4 Práva a povinnosti pedagogických pracovníků

Školský zákon č. 561/2004 Sb. (2024) stanovuje práva a povinnosti učitelů. Každý pedagogický pracovník má právo na ochranu před násilím od druhých osob, nezasahování do přímé pedagogické činnosti a na hodnocení pedagogické činnosti. V souladu s náplní práce jsou důležitější povinnosti. Pedagogický pracovník má povinnost vykonávat přímou pedagogickou činnost na základě cílů vzdělávání, chránit práva, bezpečí a zdraví dětí, vytvářet pozitivní klima, zachovávat mlčenlivost (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2.5 Další vzdělávání

Problematika dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je součástí § 24 zákona č. 563/2004 Sb (2024). Každý učitel má povinnost se dále vzdělávat, jelikož si může rozšířit či doplnit kvalifikaci. Další vzdělávání může probíhat na vysokých školách, v zařízeních pro další vzdělávání, samostudiem, neformálním vzděláváním nebo formou sdílením zkušeností. K samostudiu má každý učitel dvanáct pracovních dnů (Zákon č. 563/2004 Sb.). Vyhláška č. 317/2005 Sb. (2024) rozpracovává druhy dalšího vzdělávání včetně časové dotace.

3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Novým věcem se učíme po celý život. Tento náročný proces začíná již v předškolním věku, kdy si dítě osvojuje klíčové kompetence v mateřské škole. MŠMT (2021, s.10) v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání vymezuje tyto kompetence „jako soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot“, které jedinci slouží nejenom k jeho rozvoji, ale i pro následující život.

Lze tedy uvést, že každý jedinec prochází nejdříve touto cestou, než se dostane do fáze, kdy se rozhodne stát učitelem. V tomto okamžiku můžeme hovořit o profesních kompetencích, které studenti učitelství získávají během přípravného vzdělávání (Šmelová & Nelešovská, 2009).

Profesní kompetence učitele představují „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha (2013, s. 130). Spilková et al. (2004) chápou tento pojem velmi obdobně, a to jako způsobilost k vykonávání profese. Gallego a Caingcoy (2020) uvádějí, že kompetence mají velký vliv na zkvalitnění výuky a učitelé mohou zvyšovat kvalitu vlastních kompetencí skrze zapojení do různých aktivit. Dalo by se tedy říct, že bez zmíněných předpokladů by student nemohl vykonávat práci učitele a zároveň by edukační proces nedosahoval patřičné kvality.

V současnosti kompetence učitele jsou velmi diskutovanou problematikou (Jiričková & Selčanová, 2022). Jejich výskyt lze zaznamenat v mnoha odborných monografiích či výzkumných studiích (např. Bai & Ai, 2022; Juklová, 2013; Smolíková et al., 2016; Syslová, 2013).

V souvislosti s kompetencemi je potřebné zmínit i pojem profesní standard, který nám udává nejenom požadavky na vykonávání profese učitele, ale i oblasti kompetencí (Vašutová, 2004). V České republice, na rozdíl od zahraničí, tyto profesní standardy nejsou přesně stanoveny (Basler, 2021). Vzniklo však mnoho pokusů o vytvoření standardů. První úspěch přišel s projektem „Podpora práce učitelů“ (2000-2001) v rámci něhož vznikly profesní standardy obsahující profesní kompetence učitele k hodnocení kvality učitele (Spilková & Vašutová, 2008; Vašutová, 2004). Vznikl návrh sedm oblastí kompetencí – předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a komunikační, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující (Šmelová & Nelešovská, 2009).

3.1 Model kompetencí

Prvním uvedeným kompetenčním modelem byl od Vašutové (2004) skládající se se sedmi kompetencí. V té době ještě neexistovaly kompetence pro učitele mateřských škol. O jejich představení se zasloužila Syslová (2013), která je rozpracovala ve své publikaci. V následující části budou představeny jednotlivé profesní kompetence s vazbou na učitele mateřských škol.

Kompetence předmětová

Učitel má osvojeny znalosti z oboru Učitelství pro mateřské školy, disponuje dovednostmi informační a komunikační technologie a umí aplikovat poznatky do edukační činnosti (Syslová, 2013).

Kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel dokáže vhodně volit organizační formy, metody nebo prostředky a pomůcky a umí je přizpůsobit dětem, zná obsah rámcového vzdělávacího programu, dokáže vytvořit školní a třídní vzdělávací program, využívá různé nástroje hodnocení a přizpůsobuje je zvláštnostem dětí, dokáže využívat digitální technologie (Syslová, 2013).

Kompetence pedagogická

Učitel se orientuje ve výchově a vzdělávání, dokáže rozvíjet individuální potřeby dětí v zájmové oblasti, zná práva dítěte a má k nim respekt, ovládá procesy a podmínky výchovy (Syslová, 2013).

Kompetence diagnostická a intervenční

Učitel zvládá využívat prostředky pedagogické diagnostiky díky znalostem vývojových zvláštností dětí, je schopen diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, rozpozná nejenom děti nadané, ale i se specifickými potřebami a zvládne jim přizpůsobit edukační činnost, dokáže rozpoznat šikanu, umí řešit různé problémy (Syslová, 2013).

Kompetence sociální, psychosociální a komunikační

Učitel vytváří pozitivní klima nejenom ve třídě, ale i škole a využívá při tom znalosti sociálních vztahů, dokáže řešit náročné sociální situace ve škole, ovládá prostředky socializace a pedagogické komunikace, umí vhodně komunikovat a spolupracovat s rodiči, dokáže se orientovat ve výchově v rodině (Syslová, 2013).

Kompetence manažerská a normativní

Učitel má znalosti o právních předpisech, dokáže reflektovat svou práci, provádí administrativní činnosti a vede třídní dokumentaci, řídí edukační proces, má schopnosti a dovednosti k organizování nadstandardních aktivit v rámci školy, je schopný práce v týmu (Syslová, 2013).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel disponuje znalostmi všeobecného rozhledu, je reprezentantem dané profese, umí argumentovat, je schopný spolupráce s ostatními pracovníky v mateřské škole, využívá sebereflexi, hodnotí vzdělávací potřeby dětí, okamžitě reaguje na změny vzdělávacích podmínek (Syslová, 2013).

3.2 Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy

V roce 2008 se odborníci znovu snažili o vytvoření standardu kvality učitele. Na základě ukončení z něj vznikl materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele. Tento dokument byl zveřejněn o dva roky později v Učitelských novinách. Následně došlo ještě k úpravě dokumentu a jeho dopracování do podoby Rámce profesních kvalit učitele, kterému bude věnována tato podkapitola. V roce 2012 vznikl Rámec profesních kvalit učitele, který se zaměřuje na hodnocení kvality práce učitelů v základních a středních školách. Tento evaluační nástroj vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě.

(Tomková et al., 2012)

O tři roky později byla vytvořena nová verze evaluačního nástroje zaměřená na mateřské školy. K tomuto nástroji vznikla publikace s názvem Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy, jejíž cílem bylo popsat kompetence učitelek mateřských škol. Tyto kompetence vychází z profesních činností učitele, které jsou zde uvedeny v podobě osmi oblastí kritérií kvality – plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele. Každá oblast obsahuje krátký popis dané části, jednotlivé podoblasti práce učitele a k nim konkrétní příklady. Tato publikace také stanovuje dva základní předpoklady kvality profesních činností učitele. První z nich je jednání v souladu s etickými principy. Učitel tedy nediskriminuje nikoho za žádných okolností. Za druhý předpoklad považují učitelovu úroveň profesních znalostí, jež je dána jeho kvalifikací. Učitel by měl mít různé druhy

znalostí – předškolní pedagogiky, pedagogické, kurikula, cílů, vzdělávacího prostředí, dětí, sebe sama a jako poslední didakticko-metodické znalosti obsahu.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

V dalších podkapitolách budou představeny jednotlivé oblasti kritérií kvality.

3.2.1 Plánování vzdělávací nabídky

Učitel mateřské školy plánuje postupy pro vzdělávání dětí a během toho musí vnímat individuální odlišnost každého dítěte. Využívá krátkodobé i dlouhodobé plány. Součástí plánů jsou vzdělávací strategie, které umožňují rozvoji klíčových kompetencí. Učitel si musí nejdříve zvolit metody vzdělávání, aby dosáhl dlouhodobého cíle. Zároveň musí vycházet ze školního vzdělávacího programu, kde jsou uvedeny výchovné a vzdělávací strategie.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

Rámcový vzdělávací program klade požadavky na metody a jejich volbu (MŠMT, 2021).

Druhým krokem je volba dílčích vzdělávacích cílů na základě těch dlouhodobých, za které je považovaný rozvoj klíčových kompetencí. Součástí krátkodobých plánů je zaměření na konkrétní cíle tak, aby vzdělávací nabídka zahrnovala vícero vzdělávacích oblastí (Syslová & Chaloupková, 2015).

Následně učitel volí obsah, aby naplnil své dílčí cíle a rozhoduje o metodách a organizačních formách (Syslová & Chaloupková, 2015).

Čtvrtým krokem je reflexe celkového průběhu. Může se inspirovat očekávanými výstupy. Po tomto kroku přichází volba diferenciací a individualizace vzdělávání. V tomto případě učitel vše přizpůsobuje konkrétním dětem a zákonným zástupcům poskytuje zpětnou vazbu o pokrocích dítěte. V posledním kroku přemýšlí nad možnými riziky a situacemi a volí vhodná řešení. Nesmí opomenout ani děti se speciálními potřebami, pro které musí být vzdělávání také uzpůsobeno.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

3.2.2 Prostředí pro učení

Učitel utváří bezpečné prostředí (např. formou pevně stanovených pravidel). K zajištění efektivnosti vzdělávání je také důležité, aby dané prostředí umožňovalo prostor pro spontánní, ale i řízené aktivity. Učitel by ale měl přispívat i tvorbou pozitivního klimatu ve třídě a škole (Syslová & Chaloupková, 2015).

Prvním důležitým krokem této oblasti je utvářet prostředí, kde se projevuje vzájemná úcta. Vyžaduje se vzájemná zdvořilost, dává dětem prostor pro vlastní názor a je vzorem. Učitel také používá popisný jazyk (není součástí hodnocení dětí), aktivní naslouchání a neverbální komunikaci (Syslová & Chaloupková, 2015).

Ve druhé podoblasti se zaměřuje na spolupráci s dětmi v rámci, které provádí analýzu vztahů ve třídě. Učitel zde působí jako pozorovatel a zároveň průvodce, kdy se snaží děti vést k požádání o pomoc od druhého kamaráda (Syslová & Chaloupková, 2015).

Třetí část se váže k podpoře sebedůvěry dětí a oceňování toho, co již zvládly (Syslová & Chaloupková, 2015).

Další z podoblastí se týká vnímání rozdílných potřeb dětí a získávání informací o nich - např. záznamy o dětech (Syslová & Chaloupková, 2015).

Pátou částí je naslouchání dětem a zpětná vazba. Učitel vede děti k tomu, aby kladly otázky, nabízí jim aktivity spojené s emocemi a zapojuje děti do procesu rozhodování. V komunikaci s dětmi využívá divergentní otázky, nespěchá na odpovědi dětí, zaměřuje jeho projev na pozitivní informace (Syslová & Chaloupková, 2015).

Předposlední podoblast se váže k udržení kázně ve třídě. Učitel vede děti k dodržování pravidel a slušnému chování. Nejprve je však nutné, aby se učitel domluvil s dětmi na stanovení pravidel, které následně děti mohou zakreslit na papír (Syslová & Chaloupková, 2015).

Poslední podoblastí je přizpůsobení prostředí třídy (uspořádání, vhodné pomůcky). Učitel poskytuje dětem pomůcky a materiály, zapojuje je do vytváření prostředí třídy, vede děti k úklidu hraček a k péči o ně, výtvořky dětí vystavuje na patřičné místo a zároveň zajišťuje, aby se vybavení školy využívalo i pro vzdělávání (Syslová & Chaloupková, 2015).

3.2.3 Procesy učení

Tato oblast se zaměřuje na používání vhodných výukových strategií učitelem. V procesu vzdělávání učitel uplatňuje konstruktivistický přístup, který je založený na aktivitě dítěte. Učitel v tomto přístupu působí jako pouhá podpora pro děti a nabádá je ke sdílení názorů a spolupráci mezi dětmi (Syslová & Chaloupková, 2015).

V první podoblasti učitel pracuje na základě připraveného plánu, který vychází z potřeb dětí, ale i cílů. Učitel vede s dětmi rozhovory o zkušenostech dětí s tématem a zároveň je motivuje. Tento plán mění podle situace v mateřské škole (Syslová & Chaloupková, 2015).

Druhá podoblast se týká užívání různých typů organizačních forem a metod. Učitel vytváří situace vedoucí k přemýšlení dětí (nevyužívá se sdělování hotových poznatků), klade otevřené otázky začínající slovy proč, co, jak, využívá prožitkové učení, jež je založené na přímém zážitku dětí a volí aktivizující metody. Na základě volby zmíněných metod děti jsou rozřazeny do skupin a v těchto skupinách spolupracují (Syslová & Chaloupková, 2015).

Třetí část se zaměřuje na diferenciaci a individualizaci ve vzdělávání ve vztahu k potřebám dětí. Učitel si zaznamenává individuální potřeby dětí, připravuje jim aktivity různých náročností a zároveň děti mají možnost si zvolit řízené nebo spontánní činnosti, respektuje jejich individuální tempo, poskytuje jim dostatek času a nepředává dětem hotové informace, ale formuluje je jako problém k řešení (Syslová & Chaloupková, 2015).

Čtvrtá podoblast se váže k udržování motivace dětí k učení. Učitel se snaží toto učení podporovat reálnými životními situacemi a osobními představami dětí (Syslová & Chaloupková, 2015).

Poslední část této oblasti se týká učitele a jeho způsobu komunikace s dětmi. V rámci komunikace učitel využívá spisovný, srozumitelný jazyk a využívá neverbální formy komunikace. Především by se měl vyvarovat používáním zdobnělin (Syslová & Chaloupková, 2015).

3.2.4 Hodnocení vzdělávacích pokroků dítěte

Proces hodnocení řadíme do plánování. Učiteli slouží k tomu, aby děti měly zpětnou vazbu o svém učení a zároveň aby se učily hodnotit sebe. V praxi učitel získává informace nejenom o dítěti, ale i o jeho pokrocích. Na základě zmíněných posunů dítěte získává každý učitel zpětnou vazbu efektivitě jeho práce v přípravné a realizační fázi. Dítě se skrze hodnocení může dozvědět, které oblasti je ještě potřebné zlepšit (Syslová & Chaloupková, 2015).

Mezi první podoblast patří hodnocení procesů učení za pomoci průběžné zpětné vazby dětem. Učitel záměrně pozoruje děti s cílem zjistit jejich pokrok v učení, shromažďuje jejich práce a citlivě jim poskytuje zpětnou vazbu zaměřenou na návrh posunu kupředu (Syslová & Chaloupková, 2015).

Druhá podoblast se zaměřuje na to, nakolik děti dosáhly daných kompetencí vzhledem k očekávaným výstupům. Učitel individuálně hodnotí výsledky učení s vazbou na pokrok, ale i nedostatky (Syslová & Chaloupková, 2015).

Třetí podoblast se věnuje hodnocení, které podporuje vnitřní motivaci dětí k učení. Učitel využívá popisný jazyk a zaměřuje se na pozitivní stránku hodnocení. Například používá věty začínající slovy „vidím, že..“ nebo „mám radost, že..“ (Syslová & Chaloupková, 2015).

Poslední část této oblasti se zaměřuje na rozvoj (sebe)hodnocení a přebírání zodpovědnosti dětí za vlastní učení. Učitel se snaží podporovat nápady dětí, snaží se ovlivňovat jejich rozhodnutí, a to volbou různých otázek (např. „Co se stane, když?“), také je vede k práci s chybou (Syslová & Chaloupková, 2015).

3.2.5 Reflexe vzdělávání

Učitel vykonává reflexi s cílem zkvalitnění své práce a zároveň zefektivnění učení dítěte. V první podoblasti se zaměřuje na zvolené strategie, metody a celkovou organizaci s vazbou na vzdělávací cíle. Učitel dokládá způsob jejich vyhodnocování a dokáže vysvětlit možné odchylky od původních plánů (Syslová & Chaloupková, 2015).

Druhá část se týká komparace zamýšlených vzdělávacích cílů a skutečně dosažených výsledků. Učitel musí být schopen předložit výsledky učení dětí na základě výrobků či videozáznamů (Syslová & Chaloupková, 2015).

V třetí podoblasti se Syslová a Chaloupková (2015) zaměřují na získávání zdrojů na základě kterých učitel lépe reflektuje efekty vzdělávání. Pokladem pro reflexi učiteli slouží nejenom poznatky z vlastního pozorování, ale i informace od dětí, rodičů či ostatních pedagogických pracovníků.

Poslední část souvisí s vlivem vzdělávacích činností na posun dítěte. K reflexi vlastní práce učitel uplatňuje poznatky z interview nebo z individuálních činností dětí (Syslová & Chaloupková, 2015).

3.2.6 Rozvoj školy a spolupráce s kolegy

Tato oblast se zaměřuje na rozvoj školy a s ním i na větší kvalitu vzdělávání. Každý učitel by se zároveň měl podílet na pozitivním klimatu školy a kultuře školy (Syslová & Chaloupková, 2015).

První podoblast je zaměřena na zapojení učitele do rozvoje školy, zvyšování kvality vzdělávacího programu a realizaci projektů školy. Učitel by tedy měl být schopný zpracovat návrhy na jednotlivé oblasti školního vzdělávacího programu, naplánovat a zrealizovat vzdělávací projekty (Syslová & Chaloupková, 2015).

V druhé podoblasti Syslová a Chaloupková (2015) zmiňují, že učitel by se měl podílet na utváření pozitivního klimatu školy zahrnující spolupráci a vzájemný respekt. Učitel dokáže popsat prvky nejenom klimatu ale i kultury školy, využívá konstruktivní kritiku, zavazuje se k dodržování etického kodexu a pravidel profesní etiky.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

Poslední podoblast se zaměřuje na spolupráci s ostatními učiteli a vedením školy s cílem dosáhnout kvalitního předškolního vzdělávání. Učitel přináší vlastní zkušenosti a je účastníkem rozmanitých forem spolupráce vedoucí ke zkvalitnění vzdělávání - např. vzájemné hospitace.

(Syslová & Chaloupková, 2015)

3.2.7 Spolupráce s rodiči a širší veřejností

V této oblasti se učitel snaží vyhledávat různé formy spolupráce s rodiči a partnery školy. První podoblast se váže ke komunikaci a spolupráci s rodiči za využívání partnerského přístupu. Učitel seznamuje zákonné zástupce s vlastním pojetím vzdělávání a vede s nimi diskusi na toto téma, umožňuje jim se podílet na společném rozhodování o rozvoji jejich dětí a záležitostech spojených se životem mateřské školy, nabízí rodičům poradenské služby ohledně vzdělávání jejich dítěte (Syslová & Chaloupková, 2015).

V druhé podoblasti učitel se snaží o podporu rodičů v zapojení do života školy. Učitel například poskytuje rodičům návrhy na spolupráci s mateřskou školou nebo pro ně připravuje různé akce jako jsou např. dílny nebo přednášky. V mateřské škole nejčastěji se lze setkat s akcemi školy (např. výlety, společné pečení) (Syslová & Chaloupková, 2015).

Třetí podoblast je zaměřena na poskytování informací rodičům o jejich dítěti. Učitel pravidelně seznamuje rodiče s výsledky učení jejich dítěte a je v kontaktu s rodiči (Syslová & Chaloupková, 2015).

Čtvrtá část je zaměřena na získání informací o sociálním a kulturním prostředí dítěte s vazbou na jeho rozvíjení. Učitel pravidelně komunikuje s rodinou, aby rozpoznal rodinné prostředí, zájmy, potřeby dětí a začleňuje do vzdělávání témata, která se týkají zkušenosti dětí z vlastní rodiny (Syslová & Chaloupková, 2015).

Předposlední podoblast se týká komunikace a spolupráce s partnery školy. Učitel by měl být schopný utvářet partnerské vztahy mezi lidmi, ale i institucemi a společně se podílet na obohacení dětí (Syslová & Chaloupková, 2015).

Poslední část je věnovaná prezentaci školního vzdělávacího programu rodičům a veřejnosti. Učitel je schopný adekvátně argumentovat (Syslová & Chaloupková, 2015).

3.2.8 Profesionální rozvoj učitele

Profesionální rozvoj jedince probíhá po celý život. Učitel by měl být schopný sebereflexe své práce a měl by se neustále rozvíjet (Syslová & Chaloupková, 2015).

První podoblast je zaměřena na zapálení pro svou profesi a práci s dětmi. Učitel se tedy zabývá o dění spojené s jeho profesí a dětmi i po pracovní době (Syslová & Chaloupková, 2015).

V druhé podoblasti cílí na reflexi vlastní práce. Učitel využívá například profesní portfolio (pro sebereflexi), zodpovídá za jakékoliv rozhodnutí a je schopen je zdůvodnit, dokáže zhodnotit své přínosy a nedostatky a dále se vzdělávat (Syslová & Chaloupková, 2015).

Třetí podoblast se týká profesních kompetence a plánování profesního růstu a na základě (sebe)reflexe. Učitel si rozvíjí znalosti různé povahy a využívá ke svému rozvoji hodnocení nejenom od dětí, ale i kolegů. Může si také vytvořit vlastní profesní portfolio, kde si bude zakládat například doklady o profesních dovednostech, záznam z hospitace a jiné.

Čtvrtá podoblast se zaměřuje na koordinaci plánu profesního rozvoje na základě úkolů a cílů školy. Učitel může přijít s návrhem, jak by chtěl sladit osobní život s úkoly školy. Důležitým požadavkem však je, aby učitel dokázal reflektovat svou práci ve spojitosti s cíli školy (Syslová & Chaloupková, 2015).

V páté podoblasti se Syslová s Chaloupková (2015) zaměřují na profesní rozvoj, ke kterému by měl učitel využívat určité prostředky (např. literaturu či kurzy dalšího vzdělávání) (Syslová & Chaloupková, 2015).

Šestá podoblast se týká hodnocení profesního růstu. Učitel by měl být schopný předložit výsledky svého dalšího vzdělávání (literatura, odborný seminář) a vyhodnotit kvalitu své práce skrze různé techniky (Syslová & Chaloupková, 2015).

Předposlední podoblast se týká vzájemného sdílení pokroků či problémů s ostatními učiteli. Učitel dokáže předávat získané poznatky z dalšího vzdělávání a někteří (v závislosti na podmínkách) můžou pracovat v mateřské škole jako uvádějící učitel či mentor (Syslová & Chaloupková, 2015).

Závěrečná podoblast se zaměřuje na fyzické a psychické zdraví. Učitel se ve volném času věnuje činnostem podporující fyzickou zdatnost, ale zároveň musí umět i relaxovat (Syslová & Chaloupková, 2015).

4 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vymežit konkrétní náplň práce učitelky mateřské školy není snadné, jelikož tento nelehký úkol je v pravomoci ředitelů škol. Můžeme se však opřít o klíčový pojem profesní činnosti, který představuje všechny činnosti vykonávané učitelem nebo učitelkou na daném stupni školy (v našem případě učitelkou v mateřské škole) (Burkovičová & Kropáčková, 2014). Na profesní činnosti je kladeno několik požadavků. Především se jedná o činnost učitele, jenž je pozorovatelná, analyzovatelná a hodnotitelná, zároveň probíhá v daném čase, má patřičnou kvalitu, vychází ze stanovených cílů a je přizpůsobená nejenom věku dětí, ale i konkrétnímu prostředí mateřské školy (Burkovičová, 2012; Syslová, 2017). Tato problematika je v rámci výzkumných šetření velmi opomíjená a v České republice se můžeme setkat jen s několika autory, jež se této problematice věnují (např. Blížkovský, 1997; Burkovičová, 2012; Burkovičová & Kropáčková, 2014; Kurelová, 1998). Na Slovensku se tomuto tématu věnovaly autorky Babiaková a Cabanová (2011).

Pro získání přehledu o těchto činnostech můžeme vycházet z Národní soustavy povolání, jejíž součástí jsou požadavky na profesní činnosti (Syslová, 2017).

Profesní činnosti učitele mateřské školy jsou podle Národní soustavy povolání (n.d.), vymezené jako:

- „Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.
- Podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.
- Vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.
- Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.
- Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a individuálních vzdělávacích plánů, popř.

stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu (nečíslováno).

4.1 Kategorizace profesních činností

V České republice Burkovičová (2012) má největší zásluhu o vymezení profesních činností učitelek mateřských škol. Zároveň je autorkou profesiogramu, jehož součástí, je mnoho různých činností. Profesní činnosti učitele zjišťovala na základně pozorování v mateřské škole a prostřednictvím výpovědí učitelek. V rámci výzkumného šetření Burkovičové a Kropáčkové (2014) jsou představeny činnosti učitelky mateřské školy týkající se přímé a nepřímé pedagogické činnosti v prostorách mateřské školy, ale i činnosti jež následovaly po pracovní době. Autorky rozdělují tyto činnosti na přípravné, které se odehrávají před samotnou realizací edukačních činností a na činnosti realizační spojené s přímým pedagogickým působením na dítě.

Do první skupiny činností Burkovičová a Kropáčková (2014) řadí sebevzdělávací činnosti, administrativní činnosti ve vztahu k činnostem s dítětem nebo k edukační činností učitele, plánování a projektování (např. příprava a utváření podmínek pro následnou vzdělávací činnost učitelky), evaluační činnosti (např. hodnocení produktů a výsledků dětí, sebehodnocení průběhu práce učitelky s dětmi) a participaci na správě a samosprávě školy (např. výzdoba mateřské školy, péče o knihovnu).

Druhá skupina zahrnuje přímou pedagogickou činnost, péči o děti a dohled nad nimi (např. formy komunikace s dětmi na základě jejich potřeb, dohled na akcích školy), zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dítěte a mezi poslední podskupinu řadíme vzájemnou spolupráci, poradenskou, metodickou, konzultační a organizační činnost (např. komunikace s rodiči) (Burkovičová & Kropáčková, 2014). V rámci šetření Burkovičové (2012) vznikl rozsáhlý výčet profesních činností učitele MŠ, který příkládám do příloh.

Existují však i starší vymezení druhů profesních činností, avšak jsou vázané na základní školy (např. Blížkovský, 1997; Kurelová, 1998; Vašutová, 2004). Pro porovnání různých pohledů zde uvádím vnímání třech zmíněných autorů.

Blížkovský (1997) rozlišuje čtyři druhy profesních činností – komunikativní, diagnostické, projektivní a realizační. Kurelová (1998) uvádí hodně podobné druhy – orientační, komunikační a kultivační činnosti, diagnostické a evaluační, projektivní a realizační.

Vašutová (2004) přichází s odlišným dělením, jelikož je rozlišuje na hlavní a doplňkové. Mezi hlavní řadí vzdělávání se třemi druhy činností - projektování, realizace projektu

a hodnocení. Za doplňkové považuje ty, co se realizují mimo vyučování – konzultační, koncepční, administrativní, operativní, styk s veřejností, spolupráci a seberozvoj.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část diplomové práce se zabývá kvalitativně orientovaným výzkumem. Podle Švaříčka et al. (2014) je kvalitativní výzkum založen na zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí, kdy se výzkumník snaží získat obraz o těchto jevech. Hlavní odlišností od kvantitativního přístupu je práce se slovy a textem (Švaříček et al., 2014).

Tento typ výzkumu považuji za vhodnější, jelikož nám umožňuje pochopit dané představy studentů z hlediska jejich zamyšlení.

V této kapitole jsou stanoveny výzkumné cíle a na ně navazující výzkumné otázky, dále je zde uveden popis zvolené metody, postup sběru dat a charakteristika výzkumného souboru.

5.1 Výzkumné cíle

Současně bychom nenašli výzkumné šetření, které by se věnovalo představám studentů učitelství o náplni práce učitelky mateřské školy, což může být také tím, že náplň práce učitelek MŠ není v našem vzdělávacím systému jasně vymezena. Z toho důvodu se chci zaměřit na prozkoumání této problematiky a přinést pohled nejenom na přípravu studentů na univerzitách, ale i na práci učitele MŠ.

Před výzkumným šetřením jsem si stanovila výzkumné cíle, které vztahují na téma představ studentů o náplni práce v jejich budoucím povolání.

Hlavním cílem výzkumu je odhalit, jaké jsou představy studentů prvního ročníku UMŠ o náplni práce učitelky MŠ.

Na základě hlavního výzkumného cíle jsem si stanovila dva dílčí cíle výzkumu:

1. Popsat přípravnou fázi u učitele při plánování edukačních činností.
2. Zjistit, jaké činnosti učitele jsou spjaté s realizací edukačního procesu v MŠ.

5.2 Výzkumné otázky

V souladu s výzkumnými cíli jsem si zvolila výzkumné otázky, na které budu snažit najít odpověď formou tematického psaní.

Hlavní výzkumná otázka zní:

- Jaké jsou představy studentů prvního ročníku UMŠ o náplni práce učitelky MŠ?

Z hlavní výzkumné otázky mi vycházejí dvě dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je přípravná fáze u učitele při plánování edukačních činností?
2. Jaké činnosti učitele jsou spjaté s realizací edukačního procesu v MŠ?

5.3 Výzkumná metoda

Pro kvalitativní výzkum v této práci jsem jako metodu sběru dat zvolila tematické psaní textu, jehož principem je volné autorské psaní na zadané téma. Volné psaní, jakožto metoda kvalitativního výzkumu, se používá velmi málo (Richardson, 1994). Tato metoda umožňuje participantům se svobodně vyjádřit k dané problematice a mohou pracovat vlastním tempem. Výzkumník zastává specifickou roli, jelikož účastníky výzkumu povzbuzuje k uvažování o sobě, ale do psaní jim nezasahuje (Wiegerová & Gavora, 2014).

Pro účely výzkumného šetření jsem vytvořila šablonu k zadávání tematického psaní, která je tvořená dvěma stranami A4 a na nich jsou čtyři části. Hned na začátku je prostor pro zapsání čísla daného psaní. První část jsem koncipovala jako demografickou, kde participanti zapisovali údaje o sobě – věk, formu současného studia, předcházející studium a s ním i možnost zisku vzdělání na střední pedagogické škole, praxi v mateřské škole a pokud ji mají, tak její délku. Studium na střední pedagogické škole pro mě bylo důležitým ukazatelem, jelikož mohlo značně ovlivnit představy studentů o práci učitele. Druhá část obsahovala informovaný souhlas participanta ohledně zapojení do výzkumného šetření, který každý vyplnil. Tuto část jsem zde zařadila, abych dodržela etiku výzkumu. Součástí další části je šest doporučení pro psaní, se kterými byli participanti předem seznámeni. Za jeden z prvních bodů jsem stanovila konkrétní podobu textu, která byla ve formě souvislého textu. Následně jsem již v textu přiblížila konkrétní postupy pro psaní. Záměrem této metody bylo psát po celou dobu vše, co participanty napadlo k danému tématu, aniž by napsané výroky mazali. Za další požadavek jsem stanovila produkovaní co nejvíce textu i přesto, že by participant nevěděl, jak pokračovat dále. V tomto případě mohl psát i své momentální myšlenky (např. nyní nevím, jak pokračovat dále). Účastníci výzkumu byli seznámeni s neposuzováním stylistické správnosti, ale zároveň upozorněni na zákaz inspirace internetovými či odbornými zdroji a publikacemi. Druhá strana šablony představovala prostor pro tematické psaní, jehož rozsah byl stanovený na minimálně 1 A4 souvislého textu. V případě potřeby měli participanti k dispozici další čisté archy papírů formátu A4. Pro účely tematického psaní jsem záměrně nestanovovala okruhy, ale pouze jednu otázku. Tato otázka zároveň představovala i téma, na které participanti psali. Její znění bylo: *Jaké jsou*

tvé představy o náplni práce učitelky mateřské školy? Na základě této otázky došlo k jasnému vymezení obsahu tematického psaní.

5.4 Realizace výzkumu

Před samotným sběrem dat probíhala příprava nejenom týkající se studia literatury, metodologie výzkumu a šablony k psaní, ale také jsem sháněla participanty výzkumu. K ověření srozumitelnosti otázky v tematickém psaní jsem zadala tento úkol i jedné studentce, která se nacházela ve stejné fázi profesní dráhy jako převážná většina mých participantů (tj. v první fázi – volba profese). Dalo by se říct, že jsem realizovala pilotáž. Po domluvené spolupráci s jednou univerzitou v České republice jsem se následně dostala do fáze sběru dat.

Oslovování škol ke spolupráci započalo v říjnu roku 2023. Na základě zpětné vazby a poskytnutých kontaktů školami, jsem v listopadu roku 2023 oslovila vyučující s žádostí o realizaci výzkumného šetření na hodinách, které vedli. Sběr dat probíhal od konce listopadu do půlky prosince roku 2023 v prostorách jedné univerzity v České republice. První a druhý sběr dat proběhl na konci listopadu a třetí v půlce prosince. Do terénu jsem vstoupila v roli cizince. Švaříček et al. (2014) uvádějí, že tato role je pojmána jako jednorázový vstup výzkumníka do nějakého prostoru (v mém případě do třídy). V každé studijní skupině jsem byla osobně přítomna a nejdříve jsem participanty seznámila s mým záměrem prostřednictvím předem připravené prezentace týkající se výzkumného šetření. Participanty jsem seznámila s názvem diplomové práce, hlavním cílem výzkumu, výzkumnou metodou, požadavky výzkumníka, doporučením pro tematické psaní (včetně jeho rozsahu) a způsobem odevzdávání. Každý z participantů si mohl vybrat, zda bude tematické psaní psát na osobním počítači nebo na list papíru. Z toho důvodu jsem zřídila anonymní email, který zároveň obsahoval šablonu pro psaní. Tuto možnost však využilo minimum participantů. Po ukončení sběru došlo k vymazání dokumentů a zrušení emailu, aby nedošlo ke zneužití dat. Pro ostatní participanty jsem měla připravenou šablonu v tištěné podobě. Volbu obou možností psaní jsem zvolila z důvodu lepší čitelnosti textu.

V rámci každé studijní skupiny byly představeny jednotlivé části šablony. Na začátek jsem ústní formou zjišťovala souhlas se zapojením do výzkumného šetření a následně jsem informovaný souhlas zařadila i do druhé části šablony. Participanti byly seznámeni s dobrovolným zapojením do výzkumu a jeho anonymity. Zároveň také měli možnost tento souhlas kdykoliv odvolat, a to na základě odeslání emailu na mou adresu s identifikačním

číslem jejich psaní, které měl každý účastník výzkumu předem přidělen. Toto číslo následně zapsal i do šablony určené pro psaní. Na závěr jsem představila postup pro zaslání emailu s tematickým psaním, který byl v předmětu označen podle pořadového čísla (např. P1). Tematická psaní v elektronické podobě se zasílala na email výzkumníka z vytvořeného anonymního emailu, aby nebyla prozrazena totožnost participantů. Celkem jsem získala data ze studijních skupin v prezenční a kombinované formy.

V následující tabulce uvádím můj harmonogram výzkumu tak, jak jsem postupovala v čase. Jsou zde informace o tom, kdy jsem hledala participanty, kdy proběhl sběr dat a kdy jsem data zpracovávala a analyzovala.

Tabulka 1 *Harmonogram výzkumu* (vlastní zpracování)

Harmonogram	
Oslovování vysokých škol ke spolupráci	říjen 2023
Oslovování vyučujících	listopad 2023
Sběr dat	listopad 2023 – prosinec 2023
Zpracování a analýza dat	leden 2024 – březen 2024

5.5 Volba a charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor je tvořen studentkami a studenty vysokých škol. Jejich výběr probíhal na základě dvou kritérií. Tím prvním bylo studium v prvním ročníku vysoké školy a druhým volba studijního oboru Učitelství pro mateřské školy. Zmíněná kritéria považuji za základní podmínku pro realizaci výzkumu vzhledem k tématu diplomové práce. Do výzkumu se zapojilo celkem 38 participantů tvořených studentkami a studenty prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy. Data jsem získala od studentů jak z prezenční, tak kombinované formy. Věkové rozpětí participantů bylo od 19 do 52 let a jejich vzdělání bylo středoškolské nebo vysokoškolské.

V tabulce 2 uvádím obecnou charakteristiku výzkumného souboru podle počtu participantů, jejich formy studia, vzdělání pedagogického směru a také počty participantů, kteří pracují v mateřské škole.

Tabulka 2 Charakteristika výzkumného souboru (vlastní zpracování)

Počet participantů výzkumu	Forma studia	Vzdělání pedagogického zaměření	Participantů s praxí v mateřské škole
27	Prezenční	5	2
11	Kombinovaná	3	4

V následující části představím participanty výzkumu, kteří budou označeni písmenem S (studentka nebo student) a pořadovým číslem (např. S1), aby byla zachována jejich anonymita.

S1: Participantka momentálně studuje Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě a má středoškolské vzdělání. Praxi v mateřské škole zatím nemá, ale tento obor si zvolila kvůli mladšímu sourozenci v rodině.

S2: Jedna z nejmladších participantek výzkumu a zároveň absolventka střední pedagogické školy se zaměřením na obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Dosud v mateřské škole ještě nepracovala, ale pro prezenční studium se rozhodla na základě inspirace v rodině.

S3: Pro své studium si zvolila prezenční formu, jelikož má střední vzdělání bez zaměření na předškolní pedagogiku. Po dokončení bakalářského studia by chtěla pracovat v menší MŠ na vesnici.

S4: Participantka si volila obor Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě z důvodu kladného vztahu k dětem. Má středoškolské vzdělání a zatím v mateřské škole nepracovala.

S5: Absolventka střední školy bez pedagogického zaměření. Momentálně studuje obor Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě. V budoucnu by chtěla pracovat v MŠ, kde bude kolektiv v rámci, kterého starší učitelky budou oporou pro mladší.

S6: Zvolila si studium v prezenční formě. Má střední vzdělání bez zaměření na předškolní pedagogiku. V mateřské škole zatím nepracovala. Domnívá se, že učitelem by měl být jen ten člověk, kdo dělá práci srdcem.

S7: Patří k nejmladším studentkám v prezenční formě. Její vzdělání je středoškolské. Studium si zvolila, jelikož ráda tráví čas s dětmi a je si jistá, že si své budoucí povolání vybrala správně.

S8: Na střední pedagogickou školu navazuje studiem Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě. Práce s dětmi ji naplňuje, jelikož ráda dětem připravuje různé aktivity. Prozatím však v mateřské škole nepracovala.

S9: Se středním vzděláním nepedagogického směru se rozhodla studovat tento obor v prezenční formě. S dětmi v předškolním věku nemá žádné zkušenosti, ale doufá, že studium dokončí. Chtěla by být příjemnou učitelkou, kterou budou mít děti rády.

S10: Disponuje středním vzděláním bez pedagogického zaměření. Nyní studuje v prezenční formě studia. Zkušenost s dětmi v předškolním věku prozatím nemá, ale působí jako trenérka dětí z prvního stupně základní školy.

S11: Absolventka vysoké školy s nepedagogickým zaměřením. Nyní studuje obor Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě. Ráda by se vzdělávala v práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami.

S12: Ze střední pedagogické školy participantka nyní přichází na vysokou školu studovat učitelský obor v prezenční formě. V mateřské škole ještě nepracovala, ale na základě zkušeností ze studia by chtěla mít větší volnost ve své budoucí profesi.

S13: Se středním vzděláním se rozhodla pokračovat ve studiu na vysoké škole v prezenční formě. Studijní obor si zvolila na základě inspirace z rodiny. V budoucnu by ráda pracovala ve vesnické MŠ.

S14: Nejstarší participantka a zároveň absolventka vysoké školy. Dosud však v mateřské škole ještě nepracovala.

S15: S vysokou školou nepedagogického zaměření mění svůj obor na Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě. V mateřské škole prozatím nepracovala.

S16: Absolventka střední školy nepedagogického zaměření a zároveň jednoletého studia na jazykové škole. Nyní si zvolila obor Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě. Podle jejího názoru učitelem může být jen ta osoba, která má ráda děti.

S17: Má pouze střední vzdělání, ale nyní si ho chce rozšířit současným studiem v prezenční formě. S dětmi v předškolním věku nemá žádné zkušenosti, ale tento obor si zvolila, jelikož chce změnit výchovu budoucí generace.

S18: Patří k mladším participantkám bez střední pedagogické školy. Současně studuje v prezenční formě a v mateřské škole nepracovala. Chtěla by být oporou dětí a pomáhat jim.

S19: Absolventka střední pedagogické školy, která nyní studuje v prezenční formě. V mateřské škole pracovala osm měsíců.

S20: Jedna z mladších participantek bez střední pedagogické školy. Momentálně studuje v prezenční formě studia a zvažuje práci asistenta pedagoga.

S21: Se středním vzděláním přichází studovat obor Učitelství pro mateřské školy v prezenční formě. Praxi v mateřské škole prozatím nemá.

S22: Pro své studium si zvolila prezenční formu. Její vzdělání je středoškolské bez praxe v MŠ.

S23: Studovala na střední škole a nyní si vybrala prezenční formu studia. V mateřské škole zatím nepracovala. Zastává názor, že učitel by si měl vybrat školu podle toho, se kterou se ztotožňuje.

S24: Touží se stát učitelem v MŠ. Po střední škole přichází studovat obor Učitelství pro mateřské školy. Praxi zatím nemá, ale zajímá se o práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

S25: Studuje v prezenční formě studia. Její vzdělání je středoškolské a zatím nemá žádnou zkušenost s dětmi v MŠ.

S26: Absolvovala studium na střední pedagogické škole a nyní studuje v prezenční formě. V mateřské škole pracovala osm měsíců u nejstarších dětí.

S27: Jedna z mladších participantek se středním vzděláním. Nyní studuje v prezenční formě. Ráda by šířila svou kreativitu mezi děti a seznamovala je s reálnými věcmi na v přírodě.

S28: Absolventka střední školy zaměřenou na sociální činnost. Studuje Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě a také pracuje pět měsíců v mateřské škole na pozici asistenta pedagoga.

S29: Je studentkou v kombinované formě. Vystudovala střední pedagogickou školou a současně již patnáct let pracuje v MŠ.

S30: Vystudovala již jednu vysokou školu a nyní se přihlásila ke zcela odlišnému oboru v kombinované formě. Učitelkou se chtěla stát již dříve.

S31: Vystudovala střední školu a současně pracuje již dva roky v mateřské škole. Při práci také studuje obor Učitelství pro mateřské školy v kombinované formě. Do budoucna by si chtěla otevřít lesní MŠ.

S32: Do kombinované formy studia přišla ze střední školy. V mateřské škole ještě nepracovala.

S33: Je absolventkou vyšší odborné školy sociálně právní. V mateřské škole pracuje dva a půl roku, a přitom studuje učitelství pro MŠ v kombinované formě. O práci učitelky snila od mala.

S34: Absolventka konzervatoře. V MŠ ještě nepracovala, ale zvolila si kombinovanou formu studia. Obor si vybrala kvůli práci s dětmi.

S35: Pracuje v dětské skupině, ale prozatím nespĺňuje odbornou kvalifikaci pro výkon profese učitelky MŠ. Kvalifikaci si doplňuje studiem v kombinované formě.

S36: Absolventka vysokoškolského studijního oboru Sociální pedagogika. V mateřské škole nepracuje, ale rozhodla si rozšířit kvalifikaci studiem v kombinované formě.

S37: Studuje v kombinované formě a zároveň pracuje v dětské skupině. Studiem si chce rozšířit kvalifikaci k vykonávání profese učitelky MŠ.

S38: Vystudovala vysokou školu nepedagogického zaměření. V mateřské škole dosud nepracovala, ale prozatím vnímá tuto profesi jako velmi náročnou.

6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se zaměřím na zpracování a analýzu získaných dat, která probíhala od ledna 2024 do března 2024. Celkem jsem získala data, konkrétně textové dokumenty, od 38 studentů oboru Učitelství pro mateřské školy v prezenční i kombinované formě. Všichni studenti zároveň souhlasili se zapojením do výzkumného šetření, což dokládalo vyplnění informovaného souhlasu. Po zrealizování výzkumu jsem všechna psaní přepsala do elektronické podoby a využila jsem k tomu program Microsoft Word. Důvodem přepisu byla lepší čitelnost psaní a také jejich jednotná struktura. Přepis mi zabral několik dní. Délka tematických psaní se pohybovala od 114 do 631 slov. I přesto, že jsem nabídla participantům k dispozici ještě volné archy papírů, nikdo tuto možnost nevyužil. Textové dokumenty prezenčních studentů byly daleko delší než ty u kombinovaných. Prezenční studenti se dokázali více zamyslet nad stanovenou otázkou, ale často už nedokázali danou náplň práce více rozvinout. Naopak kombinovaní studenti byli konkrétnější, ale z jejich psaní lze vnímat jistý spěch a nepromyšlenost odpovědí. Při zadávání psaní ve třídě jsem vnímala i jistý šok participantů v kombinované formě.

Po přepsání dat do elektronické podoby jsem si je vytiskla do papírové podoby. Ještě před samotnou analýzou dat jsem všechny tematické psaní opakovaně pročítala, podtrhávala si důležité pasáže a dělala si k jednotlivým částem textu poznámky. Po důkladném seznámení s texty jsem se zaměřila na jejich analýzu. Záměrem kvalitativní analýzy je organizování dat za účelem odhalení témat či vztahů (Hendl, 2005). Pro analýzu mých dat jsem zvolila techniku otevřeného kódování. Švaříček et al. (2014, s. 211) uvádějí, že „kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem.“ Podle postupu Švaříčka et al. (2014) jsem text rozčlenila na jednotky (slova, souvětí) a přidělila jim kód, který se vázal k dané myšlence. Pro kódování jsem využila metodu tužka papír, která představuje kódování v ruce (tzn., že píšu kódy tužkou přímo do textu) (Švaříček et al., 2014). Nejprve jsem okódovala náhodných pět textů, u kterých ale bylo náročné najít podobnosti. Vzhledem různorodému obsahu psaní jsem se snažila texty opakovaně kódovat a hledat význam mezi jednotlivými částmi. Po skončení kódování jsem si všechny kódy přepsala do programu Microsoft Excel. Dalo by se říct, že jsem si zde vytvořila záhlaví pro lepší orientaci v dokumentu. K jednotlivým kódům jsem si přiřadila i místo jeho výskytu v daném tematickém psaní, konkrétní výrok participanta a jednu část jsem věnovala výsledné kategorii. První sloupeček jsem si v programu nechala

záměrně volný, abych si kódy mohla barevně odlišovat. Takto barevně odlišené kódy jsem si pak vypsala ještě na papír do myšlenkové mapy, kterou jsem měnila podle potřeby.

Prvotně jsem získala více jak 250 kódů. Po vytvoření seznamu kódů jsem provedla systematickou kategorizaci v rámci, které seskupujeme kódy podle jejich podobností (Švaříček et al., 2014). Také jsem se snažila kódy sloučit na základě stejné výpovědi. Všechny vytvořené kódy jsem následně řadila k významovým kategoriím. Po několika změnách ve slučování kódů do kategorií jsem došla k šesti kategoriím a několika subkategoriím. Zejména subkategorie byly předmětem změn (např. jejich sloučení pod jedno označení) a na jejich finální znění se zaměřím v další kapitole.

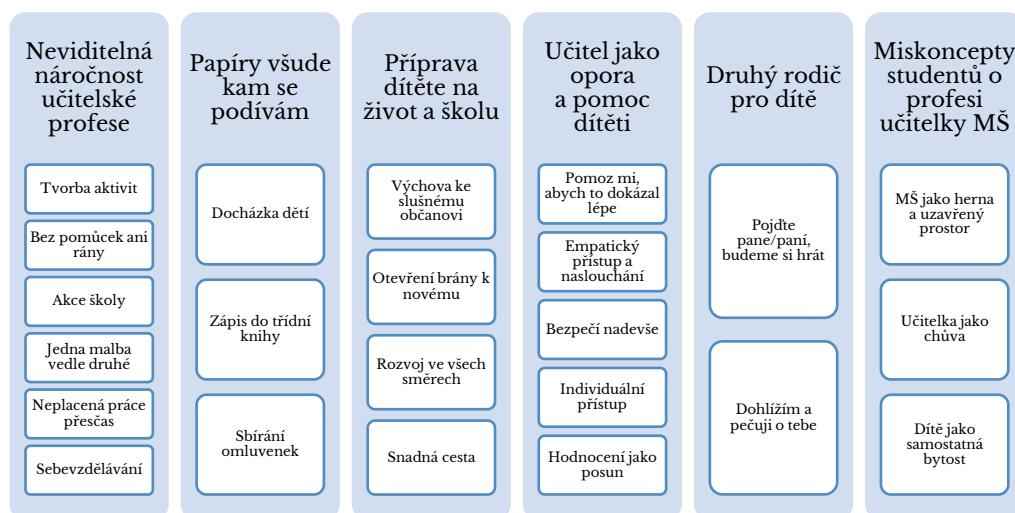
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

V této kapitole se zaměřím na výsledky výzkumu a jejich interpretaci, kterou lze chápat jako rozbor toho, co získaná data znamenají (Švaříček et al., 2014). Data byla získána prostřednictvím jedné z kvalitativních metod, a to tematickým psaním. Toto volné psaní textů bylo určené studentkám a studentům v prvním ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy. Získaná data byla analyzována technikou otevřeného kódování a následně seskupena do významových kategorií.

Dospěla jsem k šesti kategoriím, které jsem pojmenovala následně:

- Neviditelná náročnost učitelské profese
- Papíry všude kam se podívám
- Příprava dítěte na život a školu
- Učitel jako opora a pomoc dítěti
- Druhý rodič pro dítě
- Miskoncepty studentů o profesi učitelky MŠ

V rámci předkládaných kategorií jsem si stanovila i subkategorie, aby lépe zachytily danou problematiku. Celkem jsem získala 250 kódů z třiceti osmi textových dokumentů od studentů v prezenční a kombinované formě s různou úrovní zkušeností z praxe mateřské školy. Výsledné kategorie byly ovlivněné nejenom absolvováním následových praxí, prací v mateřské škole, ale i vzděláním studentů. Pro lepší přehled stanovených kategorií jsem vytvořila následující schéma.



Obrázek 1 Významové kategorie (vlastní zpracování)

Uvedené schéma předkládá představy studentů o náplni práce učitele. Nejvíce představ se objevuje v první kategorii, kde studenti vnímají velkou náročnost učitelské profese, která s sebou přináší mnoho činností učitele ještě před samotnými činnostmi s dětmi v mateřské škole. Někteří si však uvědomují i administrativní část, která k práci neodmyslitelně patří. Mimo plánování, které je většinou součástí domácí přípravy, si uvědomují i realizační část práce, která se váže především k práci s dětmi. Součástí schématu jsou i miskoncepty studentů, které však nepředstavují tak zastoupenou kategorii, ale jejich zařazení považují za přínosné.

Pro identifikaci jednotlivých výpovědí participantů volím v následujících částech označení za pomoci písmene S a čísla (např. studentka 5 bude označena S5).

7.1 Neviditelná náročnost učitelské profese

Práce učitele mateřské školy s sebou přináší i část přípravy, která je nezbytnou součástí náplně práce. V této fázi učitel nejenom, že připravuje aktivity pro děti, ale musí si vycházet z kurikulárních dokumentů, ale také si stanovit cíle, zvolit strategie, připravit si pomůcky a mnoho dalšího. První kategorie je tedy pojímána nejenom jako časová náročnost profese, ale i jako široký soubor činností, které učitel musí vykonat před samotnou činností s dětmi.

Tvorba aktivit

Učitel je zodpovědný za tvorbu aktivit pro děti, ty ale nemůžou být každý den identické a zároveň musíme vycházet například z Rámcového vzdělávacího programu. Tato nelehká činnost vede k obavám, o čemž mluví například S1: *„Nevím, zda dokážu vymýšlet stále nějaké nové aktivity, a to podle tematického plánu a rámcového vzdělávacího programu.“* Ve výpovědi studentky jde vidět, že je již obeznámena s východisky pro plánování práce učitele, zároveň si ale uvědomuje, že učitel nemůže neustále volit jedny a ty samé aktivity. Východiska plánování činností na základě kurikulárních dokumentů a jejich náročnost si uvědomuje i S38: *„Mé představy jsou takové, že než budu mít za sebou danou zkušenost – jak s tématy RVP potažmo ŠVP, tak budu muset věnovat velký čas přípravě, na řízené činnosti v MŠ tem. tvorbu plánů – týdenních.“* Studentka tedy vnímá, že plánování činností není jen o pouhé zvolené aktivitě pro děti, ale že musí dodržovat určitá východiska. Další z představ je vázána na aktivity, které rozvíjejí cíle - S1: *„Musím mít pro děti nachystané hry, a to takovým způsobem, aby jim rozvíjely nějaké určité cíle.“* Studentka si již nyní uvědomuje, že to není jen o tom, si zvolit ledajakou aktivitu. Jedna z participantek vnímá, že připravované aktivity nejsou jen pouhý záměr učitelek, ale že vychází i z Rámcového

vzdělávacího programu a také z třídního vzdělávacího programu. S23: „*Učitel musí chystat tématické úkoly a řídit se RVP a třídním vzdělávacím plánem.*“ Tuto představuji považuji za velmi ovlivněnou praxí, jelikož žádná jiná participantka se takto nevyjádřila. V tomto případě se může jednat už konkrétní zkušenost.

Odlišnost každodenních aktivit vnímá i S30: „*Učitel...[.] by měl zpracovat zajímavě vybraná témata, volit aktivity i hry, které zaujmou, a hlavně aby byly různorodé a neopakovalo se něco pořád dokola.*“ Podobný výrok má i S22: „*Také se musí složitěji připravovat na každý další den, protože v tom je krása mateřských škol, každý den je jiný, a tak příprava na každý den musí být taky jiná..*“. Dalo by se říct, že představy obou studentek jsou již ovlivněné absolvovanou praxí.

Náročnost přípravy činností vnímá hned několik studentek. S27: „*Myslím, že samotná příprava na jednotlivé týdny je pro učitelky obrovská hromada času.*“ Podobnou představu má i S4: „*Náplň práce je podle mě také velmi náročná, a to z pohledu namáhavé činnosti, respektive připravení aktivit pro děti během pobytu ve školce.*“

V následujícím výroku studentky si můžeme všimnout, že si uvědomuje, že na třídě bude také s druhou učitelkou - S19: „*[...] tím pádem vymýšlíme témata na daný měsíc a týden, na co budou dané měsíce a týdny zaměřeny, samozřejmě společně s kolegyní, s kterou sdílíme třídu, ale i tak je to hodně náročné.*“ Bohužel se zde zatím nedozvídáme, na základě čeho témata volí, což znovu může být důkazem teprve počátečních představ. Zatímco předcházející participantka vnímala druhou učitelku na třídě, následující studentka tuto skutečnost nepopisuje S20: „*Myslím si, že náplň práce paní učitelky v MŠ jsou takové, že vede celý program pro děti a připravuje sama všechny aktivity, což musí být strašně náročné*“.

Zatímco některé participantky si uvědomují, že plánování činností není jen na základě rozhodnutí učitelky, některé z nich zatím nemají přehled o tom, jak konkrétně to v praxi funguje. Jako příklad můžu uvést výrok S21: „*Mou představou je, že si zvolí téma měsíce a týdny, aby to na sebe nějak navazovalo a poté zvolí na co přesně se budou zaměřovat daném v daném okruhu/tématu..*“ Podobnou výpověď nám uvádí i S15: „*Myslím si, že učitelka si vždy zvolí buď týdenní nebo měsíční téma, podle kterých pak přizpůsobuje hry, aby k tomuto zvolenému tématu seděly.*“ V těchto výpovědích můžeme vidět pouze představu o volbě témat na základě daného měsíce.

Bez pomůcek ani rány

Učitel nejenom, že plánuje aktivity pro děti, ale pro každou svou činnost potřebuje mít nachystané i pomůcky. Jejich příprava však může zabrat spoustu času.

Některé participantky vnímají, že pomůcky potřebují pro svou práci, ale prozatím to nevnímají jako problém z hlediska času. Např. P21: „*Učitelka si musí připravit dané pomůcky, co k dané věci potřebují a poté to aplikují.*“ Podobný výrok má i S38: „*Zapotřebí bude určitě i tvorba materiálů např. pro daná témata.*“

Najdou se zde ale i výpovědi, kdy participantky vnímají tuto přípravu jako časově náročnou. S19: „*Musíme mít promyšlené postupy, aby bylo učivo postupně náročností stupňováno, plus mít přichystané pomůcky (z vlastních zkušeností pomůcky jsou největší žrout času, jelikož hned se neudělají, a ne vždy jsou v MŠ pomůcky, co zrovna potřebujeme).*“ Časová náročnost se objevuje i ve výpovědi S2: „*Další věc, která mě děsí, že přípravy na můj výstup v rámci střihání, laminování apod. trvá kolikrát dýl než samotný výstup.*“ Obě učitelky vnímají pomůcky jako něco, co jim bere mnoho času.

Akce školy

Každá učitelka připravuje program nejenom pro děti, ale i rodiče. Jedním z úkolů učitelky je také zajišťovat různé akce školy.

Na tuto oblast se objevuje hodně stejných výroků. Jako příklad můžu uvést výrok S36: „*Myslím si, že náplň práce učitelky je příprava vystoupení, besídek pro rodiče a veřejnost.*“ Obdobnou představu lze najít i ve výroku P21: „*Také si myslím, že musí zařizovat všechny akce a výlety, které MŠ dělá.*“ I třetí studentka dospěla ke stejnému názoru P7: „*Očekávám to, že bych pro děti a jejich rodiče tvořila i besídky a různé akce (např. pouštění draků).*“ Tato oblast je participantkami popsána hodně stručně a můžeme se domnívat, že čerpají z vlastních zkušeností z dětství.

Jedna malba vedle druhé

Učitelka je zodpovědná i za celkový vzhled třídy, a proto se značně podílí s dětmi na její výzdobě.

Tato oblast práce učitelky obsahuje také mnoho podobných výroků, a proto se zaměřím jen na některé z nich. Například S8: „*Mezi náplň práce patří i dekorace prostorů mateřské školy.*“ Druhá z participantek je sejného názoru S12: „*Mou náplň bude také nějakým způsobem zkrášlovat školku různými výrobky a malbami dětí.*“

Neplacená práce přesčas

Učitelky vykonávají práci v mateřské škole, ale často si práci odnášejí i domů.

Tuto skutečnost dokládají i výroky participantek. S4: „*Učitelky také občas musejí svou práci přenést do svého osobního života.*“ a S12: „*Budu [...] a řešit jejich problémy, jak doma, tak i ve škole.*“ Dalo by se říct, že tyto výpovědi vycházejí z reálných zkušeností participantek

Sebevzdělávání

I sebevzdělávání patří k náplni práce učitelky MŠ, jelikož učitel by měl být připravený na jakoukoliv změnu.

Participantky výzkumu vnímají sebevzdělávání jako důležitou složku náplně práce. Například S11: „*Takže bych se jako učitelka měla i nadále vzdělávat na různých kurzech a seminářích o těchto mentálních poruchách a nemocech jako je ADHD, PAS, autismus.*“ Důvod odpovědi studentky může odkazovat na dnešní nárůst různých onemocnění. Další z participantek odkazuje i na současné používání digitálních technologií - S15: „*Učitelka by taky měla být ochotna se neustále vzdělávat, ať už co se týče technologií (např interaktivní tabule ve třídě), rozšiřování portfolia her, hledání nových možností, naučit se pracovat s dětmi, podle jeho individuálních potřeb.*“

7.2 Papíry všude kam se podívám

Tato kategorie se váže k administrativě, která také patří k náplni práce učitele. Zahrnuje zejména administrativu spojenou s dětmi. Někteří ji vnímají jako jistou zahlcenost, jiní jako součást práce učitele.

Docházka dětí

Učitel by si měl vést přehled o tom, kdo do mateřské školy chodí z mnoha důvodů. Může se jednat o formální věc, ale také se může něco stát a učitel to následně musí řešit.

Na ono velké množství „papírování“ upozorňuje S12: „*Budu určitě muset zapisovat veškerou docházku a popřípadě vést různé sešity na zapisování různých věcí a dokumentů což mi přijde v dnešní době moc, člověk se tím pak jen zdržuje a přidělová mu to pak práci.*“ Administrativu vnímá spíše negativně, což může pramenit z reálných zkušeností studentky. Například S19 ji tak negativně nevidí, jelikož popisuje svou konkrétní představu: „*Takže jsem si představovala jen každé ráno napsat docházku, tu nahlásit paní kuchařce, aby věděla, kolik jídla atd. má připravit.*“ Naopak participantky s praxí popisovaly chod

v mateřské škole, a tudíž tento výrok považuji již za konkrétní zkušenost S25: „*Do osmi hodin, by měly být všechny děti přítomny, zapíšu docházku a zkontroluju papír „omluvenek“ a ten, kde rodiče píší, zda budou děti vyzvedávat po obědě, nebo zůstávají i na spinkání.*“

Celkově lze říct, že studentky se nechaly více ovlivnit reálnými zkušenostmi, než aby popisovaly své představy.

Zápisy do třídní knihy

Tato oblast se zaměřuje na další administrativní činnost, a to zápis do třídní knihy. Ta je studentkami vnímána jak pozitivně, tak negativně.

Na úvod začnu tedy s negativně laděným výrokem S31: „*Jak mají učitelky zvládat 28 dětí, učit je, vzdělávat, věnovat se jim, když je od nich požadované takové kvantum papírování. Počínaje třídní knihou [...].*“ Ve výroku studentky je obsažena už konkrétní zkušenost s danou administrativou, kterou vnímá jako přemíru požadavků, jež jsou kladeny na učitelku.

Další z nabízených výroků nám poskytuje S19: „*Každý den zapisujeme třídní knihu, co jsme v ten den dělali jak dopoledne, tak dopoledne, s nějakými poznámkami, jako jsou různé pracovní listy, výtvarná činnost, nebo procvičování logopedických zdatností s dětmi.*“ Dalo by se tvrdit, že participantka třídní knihu participantka vnímá jako náplň každého pracovní dne.

Sbírání omluvenek

Poslední oblastí jsou omluvné listy dětí. Ty znovu zastávají dvě roviny – pozitivního a negativního vnímání.

Výrok první z participantek je opět laděn negativně. S31: „*[...] ale pokračuje to přes NESMYSLNÉ omluvné listy předškolních dětí.*“

Naopak výrok S25: „*Do osmi hodin, by měly být všechny děti přítomny, zapíšu docházku a zkontroluju papír „omluvenek“ a ten, kde rodiče píší, zda budou děti vyzvedávat po obědě, nebo zůstávají i na spinkání.*“ Tato studentka nevnímá omluvné listy jako negativní věc, naopak ji slouží jako jistý přehled nad dětmi zůstávající v mateřské škole.

Odlíšné pohledy na administrativu mohou být ovlivněné již zkušenostmi.

7.3 Příprava dítěte na život a školu

Tato kategorie popisuje práci učitele vzhledem k dítěti. Zahrnuje zejména jeho činnosti, které mají dítě připravit na budoucí život, a to ať už se jedná o přípravu do školy či na život ve společnosti.

Výchova ke slušnému občanovi

Jak název napovídá, tak jednou z činností učitele je i výchova dítěte.

První z participantek si tuto skutečnost uvědomuje, což dokazuje i její výrok - S4: *„Za hlavní náplň práce je podle mého brána vlastnost, kdy učitelka předává své zkušenosti, a především vychovává všechny děti k tomu, aby se ve svém budoucím životě uměli chovat slušně a s úctou k ostatním lidem.“* Jiná z participantek již konkrétněji specifikuje, co výchova zahrnuje - S37: *„Učí je základním pravidlům chování, hygienickým, společenským apod. pravidlům.“*

Mezi další podstatný výrok můžeme zařadit výpověď S18: *„Co se výchovy týče, myslím, že učitelé v mateřských školách v lepším případě prohlubují základy slušného a do jisté míry společenského chování, nebo je s nimi, v horším případě, děti poprvé seznamují.“* Studentka si uvědomuje důležitost výchovy a upozorňuje, na možnou výpomoc učitelů v prvních výchovných krocích.

Otevření brány k novému

Tato oblast se váže na to, co vše učitel dětem předává (např. vše, co se naučil za život).

Hned na úvod lze objevit jisté touhy, co by participanté chtěli. Např. S1: *„Chtěla bych děti vzdělávat a učit je novým věcem.“* Podobnou situaci uvádí i S26: *„Učit děti novým vědomostem, ale hlavně i dovednostem (hrát s nimi na nástroje, zpívat, učit se básničky).“*

Také jsou zde obsaženy představy o tom, co konkrétně by učitel měl vykonávat. S34: *„Mé představy o práci v mateřské škole jsou takové, že učitelé mají předávat základní návyky tzn. hygiena, oblečení se, zavázání tkaniček atd.“* Některé z participantek vnímají důležitost nejenom výchovy, ale i vzdělávání - S12: *„Mou představu o budoucí práci učitelky si představuji tak, že budu učit a vzdělávat děti od toho mladšího věku až po ty starší děti. Mou náplní by měl být stanovený nějaký režim nebo způsob jakým stylem budu učit a vychovávat děti.“* K výchově a vzdělávání se vyjadřuje i S31: *„Náplň práce učitelky mateřské školy by měla být především zaměřena směrem ke vzdělávání a výchově dětí.“*

Za nejkonkrétnější situaci lze považovat výrok S37: „*Že je učí (formou zábavy, hry a různých metod) různá témata, které souvisí s životem na zemi a celkově jim předává své zkušenosti a pohled na věc*“. V tomto výroku lze pozorovat ovlivnění praxí, avšak již se nám tu vyskytují specifická témata.

Rozvoj ve všech směrech

Tato oblast se týká celostního rozvoje u dítěte, který má učitel na starosti.

O tomto rozvoji se zmiňuje mnoho participantek. Např. S14: „*Největší důkaz bych asi kladla na všestranný rozvoj*.“ Ke stejným odpovědím se uchyluje i S35: „*Mé představy o náplni práce v MŠ jsou takové, že učitelka v MŠ vede a rozvíjí dítě ve všech směrech*.“ Na základě výpovědí můžeme říct, že většina z nich je velmi stručná, což nám může dokládat současná pozice studenta v profesní dráze. I když mají přehled o všestranném rozvoji, tak nedokáží specifikovat oblasti rozvoje.

V následujících výpovědích můžeme pozorovat menší posun, a to kvůli identifikaci oblastí rozvoje. Např. S36: „*Měla by rozvíjet děti po všech stránkách – tělesné, psychické i psychomotorické*.“ Následující participantka se zaměřuje již na konkrétní schopnosti a dovednosti. S34: „*Učitel by dále měl rozvíjet jazykové schopnosti, komunikaci a mnoho dalšího*.“

Snadná cesta

Poslední z oblastí se váže k přípravě dítěte na základní školu.

V této části zmíním tři podobně laděné výpovědi participantek. Otázku přechodu na základní školu můžeme identifikovat ve všech výpovědích. S3: „*Dle mého názoru je náplní paní učitelky v mateřské škole vhodná příprava dětí na následující studium na základní škole, aby pro ně byl snadný přechod z mateřské školy na povinnou školní docházku*.“

Málokterá participantka uvažovala nad věkem dětí, se kterými učitelka pracuje. V souladu s přechodem zde uvádím další dvě výpovědi. P5: „*Chtěla bych co nejvíce dětem předškolního věku usnadnit přechod na základní školu*.“ S35: „*Naopak pro učitelku předškoláků je náplň práce dětí připravit do školy a snažit se jim co nejvíce zjednodušit nástup do 1. třídy*.“ Tyto zjištění můžeme považovat za velmi pozitivní již v této fázi.

7.4 Učitel jako opora a pomoc dítěti

Učitel v mateřské škole nejenom, že děti vzdělává, ale měl by jim být oporou každý den. Z toho důvodu zde řadím i tuto kategorii, která je zaměřena na samotného učitele.

Pomoz mi, abych to dokázal lépe

Tato oblast se váže k pomáhání dětem v jejich nesnázích. Zároveň zde řadím i motivaci učitele, jelikož skrze ni dokáže děti nasměrovat či podpořit v lepším výkonu.

Důležitou roli motivace můžeme vidět v mnoha výpovědích. Např. S1: „*Chci motivovat děti, které to musí slyšet a najít spravedlnost tam, kde je potřeba.*“ Druhá z výpovědí se váže k motivaci jako cestě zlepšení - S32: „*Měla by děti motivovat k lepším výsledkům, ale za špatné výsledky je netrestat, ani nijak neponižovat.*“

Součástí dalších výpovědí byly i snahy změnit jistou nedokonalost či chybu. Učitel zde byl osobou, která měla chyby eliminovat. S7: „*Chtěla bych je navést k tomu, aby chybu odhalily, nebo jim chyby přímo ukázat.*“ Dalším příkladem může být výrok S29: „*Učitel musí opravovat chyby u dětí, ať už je to špatný úchop, špatné provedení cvik nebo odpověď na otázku.*“

Empatický přístup a naslouchání

V této oblasti se zaměřuji na konkrétní přístup učitele k dětem.

O této roli učitele přemýšlí nejedna participantka. Např. S29: „*V průběhu dne by paní učitelka, pokud je potřeba, měla být dětem oporou, zejména těm, co mají složité období nebo zrovna dnešní den jsou citlivější a teskní po domově - tedy náplní práce je i naslouchání ostatním.*“ K podobným výpovědím směřuje i S32: „*Učitelka MŠ by měla být pro děti vzorem, proto by měla být k dětem milá, empatická a měla by dětem pomáhat rozvíjet jejich osobnost.*“

Bezpečí nadevše

Tato podoblast se týká zajištění bezpečí a zdraví dítěte a řešení problémů učitelkou.

Nejdříve se zaměřím na výpovědi spojené s řešením problémů. Např. S12: „*Budu se muset vypořádat s konflikty dětí ať ve dvojici nebo ve skupince a nějakým způsobem to vyřešit.*“ Podobným způsobem se k tomu vyjadřuje i S15: „*Musí umět řešit případné konflikty, které mohou nastat mezi dětmi.*“ Zajímavou výpověď můžeme nalézt u S30: „*Samozřejmě učitel musí řešit i bezprostřední situace, kdy se něco stane, nějaké dítě se špatně vyjádří a ostatní*

se mu vysmějí nebo dojde někdy dokonce ke zranění.“ Z výpovědi plyne, že studentka uvažuje nad možnými nepředvídatelnými situacemi a uvádí, že učitel na ně musí být plně připravený. Jako poslední můžeme zmínit výrok S36: „Měly by umět řešit různé problémové situace [....].“

V této podoblasti se však objevují i výpovědi spojené se zajišťováním bezpečí a zdraví dětí.

Nejprve lze zmínit výrok jedné participantky, která jediná si uvědomuje důležitost zdravotního stavu dítěte. S11: *„Po celý den také budu sledovat, jak jsou na tom děti zdravotně, jelikož rodiče často vodí děti nemocné a měl by se sledovat jejich zdravotní stav a v případě zhoršení zavolat rodičům.“* V návaznosti na zdraví se zaměřím také na bezpečnost a utváření bezpečného prostředí. Tyto témata jsou ve výzkumném šetření hodně rozšířené, a proto uvedu jen některé z nich. V prvním výroku můžeme identifikovat potřebu bezpečí - S26: *„Hlavní náplní je asi určitě postarat se o děti, aby byly v bezpečí a všechny podmínky splněné.“* Jedna z participantek si také uvědomuje, že za dítě zodpovídá do té doby, než si pro něj dojde rodič - S20: *„Od té doby, co rodiče předají své děti paní učitelce v MŠ, nese plnou zodpovědnost za jejich zdraví a bezpečnost.“* V tematických psaní se také objevují výroky týkající se utváření bezpečného prostředí. Např. S26: *„Pod náplní práce učitelky v MŠ si představuji vytváření bezpečného prostředí, do kterého já, a hlavně děti budou chodit rády a s chutí.“* Učitel by měl být jednou z osobou, kdo toto prostředí utváří - S22: *„Dětem by mělo být nabídnuto a vybudováno prostředí příjemné a pro ně bezpečně, kamarádské, aby do školy rády chodily, nebály se.“*

Ve výpovědích se však objevují i specifické pojmy jako je „klima třídy“. Tento pojem můžeme nalézt v tematickém psaní S36: *„Zároveň by měla udržovat pozitivní klima a atmosféru ve třídě.“* Shodu s předcházející odpovědí můžeme objevit i v následující výpovědi S38: *„Učitelka by měla navozovat příjemné klima ve třídě.“* Můžeme se tedy domnívat, že tyto představy souvisejí s již reálnou zkušeností studentek, které již mají přehled o specifických termínech.

Individuální přístup

Tato podoblast se zaměřuje na individuální přístup učitele s vazbou na konkrétní děti.

Součástí výroků participantek se objevuje i vnímání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami (dále SVP). Například výrok S11: *„Pokud dítě bude mít třeba nějakou mentální poruchu bude potřebovat větší péči a individuální přístup.“* Obdobně také výpověď S15: *„Pokud dítě má nějaké specifické chování (například v rámci ADHD, ADD, Autismus apod.)*

měla by se snažit najít řešení tak aby vyhovovalo oběma stranám. (tím myslím, že například chlapeček trpící ADHD se může kdykoliv i během výkladu projít po třídě, za předpokladu, že nebude vyrušovat jiné děti.).“ Tento výrok nám dokládá orientovanost participantky v tématu.

Také se zde participantky zaměřují i na děti, které potřebují v některé z oblastí podpořit. Například S18: *„Zároveň je ale nutné na děti pohlížet individuálně, protože každé dítě je jiné a každé má své silné i slabé stránky.“* Obdobný výrok přináší i S22: *„Měl by se připravit a počítat i s individuálními dětmi, které budou potřebovat jiný přístup než ostatní a dopřát mu ho, netlačit na něj.“*

Jeden z výroků participantky se zaměřuje na názor ohledně volnosti učitele při práci, aby mohla pracovat s jednotlivými dětmi - S32: *„Podle mě by se učitelka neměla tolik řídit vzdělávacími programy jako takovými, ale měla by pracovat s dětmi individuálně podle toho, co je baví.“*

Hodnocení jako posun

V této podoblasti se participantky zaměřují na hodnocení učitele a diagnostiku dítěte, která je jimi často vnímána jako pouhé pozorování dítěte.

První představy o diagnostice zaznamenávám již u studentů v prvním ročníku. Tuto větu podkládám výpovědí S11: *„Také čekám, že budeme vyplňovat různé grafomotorické a pracovní listy. Podle toho potom děti hodnotit v různých škálách. Např. jestli v daném věku zvládají držet tužku, nepřetahovat, jestli kreslí už správně tvary.“* Z výroku lze usuzovat, že pravděpodobně tato představa byla něčím ovlivněna (např. náslechovou praxí). Tento výrok však nemůžu plně podložit. Obdobný výrok najdeme u S27: *„Jako učitelka samozřejmě budu muset pracovat i s diagnostikou dětí - budu muset pozorovat to, co jim dělá problémy, ať už to bude vyslovování, správný úchop tužky atd.“*

V následujících výrocích bychom mohli vnímat téma pokroku dítěte. S14: *„Náplň práce zahrnuje pozorování dětí a mapování jejich dovedností s cílem a pomoci jim s jejich zlepšováním a rozvojem (všestranným).“* V jediném psaní se objevuje také pojem „portfolio“ - S12: *„A také vést dětem portfolio s jejich pracovními listy, aby rodiče věděli, na čem ještě s dítětem zapracovat a nebo co naopak jejich dítě dovede a co umí.“* V některých psaních se však prozatím objevuje terminologická neobratnost – např. S19: *„Vím, že se píše ještě pozorování dítěte, kde se zapisuje, co jednotlivé dítě na svůj věk zvládá a je schopen vykonat.“*

7.5 Druhý rodič pro dítě

Předposlední kategorie se váže k činnosti učitele, který při své práci zastává pozici rodiče dítěte. Tzn., že učitel provádí obdobné činnosti jak rodič.

Pojďte pane/paní, budeme si hrát

Tato oblast se váže k vnímání práce učitele jako k činnosti ve formě hry. Následující výroky jsou buď ovlivněné změnou představ studentů nebo naopak se s těmito představami plně ztotožňují.

Změnu představ můžeme částečně vnímat i ve výroku S1: *„Byla to pro mě prostě práce s dětmi, kde si budeme hrát a učit se novým věcem s kamarády.“* Bohužel však nemáme dostatek informací o tom, jak se představa studentky změnila a ani nedokážeme říct na základě čeho. Podobnou situaci můžeme vnímat i u S27: *„I když se tato práce jeví jako pohodová, že si budu celý den jenom hrát s dětma, jsem přesvědčená, že tomu tak určitě není.“* Dalo by se tedy říct, že opět je zde nějaké „ale“, které vedlo studentku jinak přemýšlet. Ovlivnění nastalo i u S8: *„Setkávám se s názorem, že práce paní učitelky je snadná, nemyslím si, že by tomu tak mělo být. Většinou lidé argumentují, že si paní učitelky s dětmi hrají a že mají dva měsíce práce, což v jiném zaměstnání není. Ovšem paní učitelky si určitě s dětmi jen nehrají“.* V předcházející výpovědi studentka komparuje svůj názor s názorem jiných lidí. Z výpovědi plyne, že studentka nevnímá práci učitele jen jako hru, ale že vykonává i jiné činnosti.

Výpověď následující participantky vnímá náplň práce učitelky jako hraní, které ale vede k rozvoji S15: *„S dětmi hraje hry, které rozvíjí různé oblasti jako třeba hrubou/ jemnou motoriku, sluch, zrak, rozvíjení slovní zásoby, vědomostní atd.“* Jiné vnímání má však S33: *„V podstatě hrát si s dětmi a vyplňovat jejich čas něčím smysluplným.“* Ta vnímá práci učitele jen jako hru.

Dohlížím a pečuji o tebe

Tato podoblast se prvotně vázala pouze k péči učitele o dítě. Následně jsem ale usoudila, že pod tuto subkategorii zařídím i výroky (a v nich kódy) spojené s kontrolou dětí, poskytování jim jídla či čtení pohádky. Došlo tedy ke sloučení tří subkategorií (přines mi, podej mi; přečtu ti pohádku a dohlížím a pečuji o tebe) do jedné, kterou můžete vidět v nad tímto odstavcem. Opět zde cílím na činnosti, které vykonává i samotný rodič.

Z hlediska dohledu učitele nad dětmi můžu zmínit např. výrok S10: „*Paní učitelka v Mateřské škole musí být neustále na pozoru a děti mít pořád pod kontrolou.*“ Druhá z participantek vnímá důležitost dohledu i v prostorách zahrady - P25: „*Při návštěvě zahrady nebo hřiště, dohlížím na chování dětí, aby se nestal, žádný úraz.*“ V některých výpovědích např. u S4 lze vnímat hodně stručné vyjádření bez konkrétního příkladu - S4: „*Další náplň práce v mateřské škole jako paní učitelka může být správné pečování o dítě.*“

Výroky několika participantek se vázaly i ke stravování. Např. P11: „*Také jako učitelka budu muset korigovat stravování. Sledovat kolik kdo jí a co, hlídat alergie, bezlepkovou dietu atd. Jestli dítě správně drží lžičku a jestli sedí, jak má.*“ V druhém případě můžeme vnímat jistou pomoc v sebeobsluze z hlediska stravování - P21: „*Dále dětem paní učitelka nalije čaj/kakao ke snídani a nandá jim chleba, popř. rozdává kaši.*“

Posledním zaměřením této oblasti je čtení pohádek a po nich následné uložení dětí ke spánku. Např. výrok S11: „*Mojí náplní práce bude také děti dát spát a přečíst pohádku. Zkontrolovat děti, jestli leží a pokud ne tak jim nabídnout nějakou alternativní činnost.*“ Velmi obdobný výrok shledávám u S9: „*Mou náplní práce bude přečtení pohádky a spinkání.*“

7.6 Miskoncepty studentů o profesi učitelky MŠ

Poslední kategorii jsem nazvala jako Miskoncepty studentů o profesi učitelky mateřské školy. Těchto výroku zdaleka není tolik, avšak dalo by se to přisuzovat například vlivu absolvované praxe, vzdělání nebo popřípadě zaměstnání v mateřské škole. Pro tuto oblast jsem si stanovila tři subkategorie - MŠ jako herna a uzavřený prostor, učitelka jako chůva a dítě jako samostatná bytost.

Některé zmíněné výroky byly již součástí jiných kategorií, ale považuji za důležité je zmínit i zde.

MŠ jako herna a uzavřený prostor

Tato subkategorie vznikla na základě výroků participantek. Jedna z nich vnímá práci učitele jen jako hraní v MŠ a druhá z nich se domnívá, že v MŠ nejsou povolené žádné vycházky mimo budovu.

P1: „*Byla to pro mě prostě práce s dětmi, kde si budeme hrát a učit se novým věcem s kamarády.*“

P5: „Chtěla bych je představit se světem kolem nich, takže bych ocenila, kdyby byly povolené i nějaké exkurze a výlety.“

Učitelka jako chůva

Druhá z podkategorií také vznikla na základě výpovědi participantky. Chůvu v následujícím výroku chápu jen jako někdo, kdo si s dětmi hraje.

S15: „S dětmi hraje hry, které rozvíjí různé oblasti jako třeba hrubou/ jemnou motoriku, sluch, zrak, rozvíjení slovní zásoby, vědomostní atd.“

Dítě jako samostatná bytost

Na základě výpovědi participantky, vznikla třetí podkategorie, která dítě pojímá jako samostatnou bytost.

P3: „Děti mladšího školního věku by měly být po nástupu do mateřské školy samostatné, a proto by je paní učitelka neměla učit žádné základní návyky, co se týká osobní hygieny, samostatnosti v sebeobsluze, co se týká jídla a dalších běžných věcí. Měla by jim být pouze jakousi oporou je v těchto věcech zdokonalovat nikoli je od začátku všechny tyto návyky učit.“

Výrok participantky popisuje dítě jako osobu, která již učitelku nepotřebuje. V počáteční části vnímám také jistou terminologickou nejednotnost v označení věku dětí.

8 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V rámci výzkumného šetření zaměřeného na představy studentů o náplni práce učitelů MŠ byla data sbírána formou tematických psaní. Celkem jsem získala 38 psaní, které byly následně analyzované. V této části se zaměřím na shrnutí výsledků výzkumu.

Na úvod jsem si stanovila hlavní výzkumnou otázku: Jaké jsou představy studentů prvního ročníku UMŠ o náplni práce učitelky MŠ?

V rámci této metody sběru dat je velmi těžké rozpoznat představy studentů v textu od reálných zkušeností. Bohužel vzhledem k délkám psaní bylo takřka nemožné tuto problematiku dostatečně prozkoumat. Tato skutečnost může pramenit z neznalosti tématu nebo nepochopení zadání. Můžeme se tedy jen domnívat, že následující odpovědi by mohly být představou.

Studenti učitelství pro MŠ si představují, že práce učitelky mateřské školy je náročná, jelikož budou muset připravovat aktivity pro děti v mateřské škole. Také se domnívají, že příprava pomůcek jim bude zabírat moc času a že budou na třídě sami. Studenti si dále představují, že si budou nosit práci i domů. Dalšími představami je i to, že si budou v mateřské škole s dětmi hrát a nebudou je učit návykům. Mezi další představy řadíme, že budou zdobit mateřskou školu svými výtvary, organizovat různé akce, besídky a číst dětem pohádky.

V rámci výzkumu jsem si stanovila dvě dílčí výzkumné otázky, na které odpovím.

První stanovená dílčí výzkumná otázka zněla: Jaká je přípravná fáze u učitele při plánování edukačních činností?

Přípravná fáze podle odpovědí studentů zahrnuje řízení se Rámcovým vzdělávacím programem, Školním vzdělávacím programem, Třídním vzdělávacím programem a tematickým plánem. Dále je součástí této fáze stanovování cílů pro hry a volba témat pro činnosti. Témata se stanovují na měsíc nebo na týden. Veškeré činnosti nebo hry musí být různorodé a je zapotřebí mít pro ně nachystané pomůcky nebo vytvořené materiály. Tato fáze zahrnuje i vytvoření určité přípravy pro následnou činnost. Do této fáze zahrnujeme plánování aktivit, akcí školy a administrativu. Pro kvalitní plánování je důležité i sebevzdělávání.

Mou druhou dílčí výzkumnou otázkou bylo: Jaké činnosti učitele jsou spjaté s realizací edukačního procesu v MŠ?

Z odpovědí jsme zjistili, že učitel vzdělává děti, zajišťuje jejich celkový rozvoj, učí je hygienickým návykům a slušnému chování, připravuje děti na základní školu, zajišťuje jejich bezpečnost a zdraví, pečuje o dítě, řeší náhlé situace, ale i problémy, udržuje pozitivní klima a provádí pedagogickou diagnostiku.

9 LIMITY VÝZKUMU A DISKUSE

V této kapitole budou představeny limity výzkumu a následně se zaměřím na diskusi v rámci které porovnáám mé výzkumné šetření s jiným.

9.1 Limity výzkumu

Mé výzkumné šetření mělo několik limitů, které ovlivnily celkovou podobu výzkumu.

Nezkušenost mě, jako výzkumníka

Celkovou podobu výzkumu ovlivnila i má nezkušenost jako výzkumníka. Určitě by mi pomohly větší zkušenosti.

Volba metody

Volbu metody tematického psaní považuji za další z limitů, jelikož skrze tuto metodu jsem nemohla proniknout do hloubky dané problematiky. Kdybych realizovala tento výzkum znovu, zvolila bych si metodu interview.

Odklon od tématu

Za třetí limit považuji odklon participantů od tématu. Získala jsem data, která se nevázala k náplni práce a musela jsem tak hodně textu vyřadit. Zároveň je těžké rozlišit mezi představami studentů a konkrétními činnostmi.

Délka psaní

Mezi další limit bych zařadila i délku tematického psaní. Nejkratší psaní neměly ani čtvrt strany a při odklonu od tématu byly takřka nepoužitelné.

Realizace výzkumu až po praxi studentů

Dalším limitem mého výzkumu je špatné načasování realizace výzkumu. Výpovědi považuji za ovlivněné absolvovanou praxí studentů.

Nemožnost komparace výzkumného vzorku

Mým původním záměrem byla komparace psaní prezenčních a kombinovaných studentů. Chtěla jsem porovnávat představy studentek a zároveň učitelek mateřských škol s představami studentů. Bohužel jsem nezískala srovnatelný vzorek a studentky kombinované formy většinou v mateřské škole nepracovaly.

Druhým mým záměrem byla komparace se studenty ve 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy, abych dokázala porovnat odlišnosti.

9.2 Diskuse

Náplň práce učitele mateřské školy je současně velkou výzvou pro všechny, a to kvůli nenastavení požadavků na ně. Z toho důvodu je velmi limitovaná oblast výzkumu na toto téma.

Mé výzkumné šetření bych ráda porovнала s výzkumem Burkovičové (2012), jež je součástí knihy Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum.

Já jsem se zaměřila na představy studentů prvního ročníku o náplni práce učitelky MŠ. Využila jsem kvalitativní výzkum a jako metodu tematické psaní. Z výzkumného šetření mi vzniklo šest kategorií a několik subkategorií.

Burkovičová (2012) se zaměřila na reálně vykonávané profesní činnosti učitelek MŠ. Její výzkumné šetření se skládá ze dvou částí. Využila kvalitativní výzkum a metodou byl záznam činností do protokolu (Skořepa, 2005). Učitelky MŠ zaznamenávaly reálně vykonávané činnosti a vlastními slovy je pojmenovaly. Z výzkumného šetření vzešly tři typy – vykonávané učitelkou, dětmi a nezařazené. Tyto činnosti byly zařazené do seznamu. V druhé fázi výzkumného šetření došlo k analýze těchto dat a následnému sdružování do skupin. Vznikl další seznam činností. Činnosti byly následně rozděleny na dvě skupiny (přípravné a realizační).

(Burkovičová, 2012)

I přes rozdílnost metod a výzkumného vzorku, jsme došli k určitým stejným zjištěním. V mém výzkumu jsem ve skupině přípravných činností dospěla k výsledkům, že učitel plánuje aktivity pro děti a akce školy, sebevzdělává se a vykonává administrativní činnosti. Burkovičová (2012) naopak uvádí plánování očekávaných činností, organizaci průběhu života dítěte, projektování edukace, přípravu podmínek pro činnost učitele s dětmi, vyhodnocování prací dětí, sebevzdělávání a administrativní činnosti týkající se dítěte a činnosti učitele MŠ. Z této skupiny činností se shodujeme v plánování činností, sebevzdělávání a administrativě. Druhá skupina činností je u v našem případě tvořená vzděláváním, zajišťováním celkového rozvoje dítěte, hygienickými návyky a slušným chováním, přípravou na základní školu, zajištěním bezpečnosti a zdraví dítěte, řešením náhlých situací, udržováním klimatu a pedagogickou diagnostikou. Burkovičová (2012) sem

řadí přímou pedagogickou činnost a komunikaci v rámci ní, péči o dítě a spolupráci s učitelkou v MŠ. Můžeme říct, že se shodujeme v přímé pedagogické činnosti a péči o dítě.

Tato odlišnost je dána nejenom vzděláním účastníků výzkumu, ale i jejich zkušenostmi. Naši participanti jsou teprve v první fázi profesní dráhy, a tak si představy o náplni práce teprve utvářejí. Učitelky, které byly účastnice výzkumu u Burkovičové (2012) jsou naopak již zkušené.

Každopádně náš výzkum může být startovacím můstkem pro výzkumy se studenty ve vyšších ročnících. Zároveň výsledkem může být také profesní identita studentů.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

V této části se zaměřím na doporučení pro praxi. Záměrem tohoto doporučení bude soubor rad, jak pracovat se studenty, aby měli lepší přehled o profesi učitelky mateřské školy a o její náplni práce.

Nejdříve bych vysokoškolské vzdělávání zaměřila více praktickým směrem. Reálná zkušenost je za mě to nejlepší, co může být. Představovala bych si to tak, že by studenti měli předmět, který by se například věnoval plánování v mateřské škole. Tento předmět by byl zaměřený jak teoretickým, tak praktickým směrem. Byla by k němu teoretická přednáška a poté praktické cvičení. Navrhovala bych, aby studenti měli alespoň 3x za semestr cvičení s učitelkami, co pracují v mateřské škole. Učitelky, jakožto odbornice na předškolní vzdělávání, by studenty seznamovaly s praktickými ukázkami - například s postupem, jak si vytvořit Třídní vzdělávací program, přípravu na určitou činnost v rámci dne nebo portfolio dítěte. Myslím si, že zrovna tvoření příprav by bylo velmi vhodné a pro studenty i přínosné, jelikož by si mohli vytvářet i deník, kde by měli jednotlivé přípravy. Tento postup by umožnil daleko lepší přípravu studentů do praxe. Dále by učitelky mohly seznamovat studenty s dokumentací, kterou musí vést v mateřské škole – například s třídní knihou. Zajímavým přínosem by byla i praktická ukázka diagnostiky dítěte. A jelikož by to bylo cvičení, tak by si studenti mohli vše prakticky vyzkoušet. Učitelky by zároveň studentům dávaly zpětnou vazbu a také jim poskytovaly konzultace. Vysoké školy nebo i mateřské školy by pak mohly vypisovat různé projektové dny, kde by se studenti mohli zapojit a získat tak větší přehled o tom, jak to v mateřských školách funguje.

Již jsem představila, co by mohly udělat vysoké školy pro studenty, teď se ale zaměřím i na učitelky v mateřské škole ve vztahu ke studentům. Ty by mohly studentům poskytovat příležitosti k tomu, aby si mohli cokoli vyzkoušet přímo v prostorách mateřské školy. Každá vysoká škola by mohla mít univerzitní mateřskou školu, kde by byli studenti vítáni a mohli sem kdykoliv přijít. Vše by samozřejmě probíhalo po předchozí domluvě. Studenti by se seznámili nejenom s prostory mateřských škol ještě před praxemi, ale také by si mohli vyzkoušet přímou pedagogickou činnost s dětmi. Učitelky by představovaly jejich průvodce a dávaly jim cennou zpětnou vazbu. Myslím, že nejenom tímto způsobem, ale i předcházejícím, by se zkvalitnila pregraduální příprava studentů.

Třetí mým doporučením by bylo vytvořit projekt spolupráce vysokých a mateřských škol s názvem Na den učitelem. V rámci tohoto projektu by se student ten den stal plnohodnotným učitelem a vykonával by veškerou náplň práce učitelky mateřské školy.

Věřím, že ne všechny doporučení jsou hned realizovatelné, ale tyto postupy by jistě umožnili studentovi více proniknout do povolání učitelky mateřské školy. A pokud by první dvě doporučení neměly úspěch, tak rozhodně projekt Na den učitelem by mohl studentům dát cenné rady do jejich budoucí profese.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala představám studentů prvního ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy o náplni práce učitelky mateřské školy.

V teoretické části práce se první kapitola věnovala profesi učitelky mateřské školy. Nejdříve jsem se zaměřila na vymezení pojmu profese, hned poté jsem vymezila znaky profese a semiprofese. V podkapitole jsem popsala profesní dráhu učitelů, ve které jsem největší pozornost věnovala první fázi.

Ve druhé kapitole jsem se zaměřila na legislativní ukotvení profese učitelky mateřské školy, kde jsem vycházela z několika právních předpisů spojených s náplní práce učitelky.

Třetí kapitola se věnovala profesním kompetencím učitele. Zaměřila jsem se na jejich vymezení popsala klíčový kompetenční model. Zároveň zde byly představeny jednotlivé oblasti Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy.

Ve čtvrté kapitole jsem vymezila profesní činnosti učitelek mateřských škol, které vykonávají každodenně. Také jsem uvedla kategorizaci těchto činností.

Empirická část výzkumu navazuje na teoretickou část. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo odhalit, jaké jsou představy studentů prvního ročníku Učitelství pro mateřské školy. Metodou výzkumu bylo tematické psaní. Data byla zpracována technikou otevřeného kódování. Jednotlivé kódy byly slučovány do kategoriálního systému.

Z tematických psaní vyplynulo, že představy studentek a studentů jsou velmi těžko odlišitelné od reálných zkušeností a bohužel nám nepřinesly novou teorii. Pozitivem je však to, že mé výzkumné šetření může sloužit ke komparaci představ studentů vyšších ročníků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Panorama.
- Babiaková, S., & Cabanová, M. (2011). Analýza profesních činností učitelův na Slovensku. In B. Kasáčová, S. Babiaková, M. Cabanová, E. Filipiak,, & A. Seberová (Eds.), *Učiteľ preprimárnej a primárnej edukácie: profesiografia v slovensko-česko-poľskom výskume* (s. 155–230). Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Bai, B., & Ai, J. (2022). A Study on the Professional Key Competences of Kindergarten Teachers. *Scholars Journal of Arts, Humanities and Social Sciences*, 10(3), 86–98. <https://doi.org/10.36347/sjahss.2022.v10i03.003>
- Basler, J. (2021). Kompetence a profesní kompetence učitele jako základní terminologické pojmy. *Trendy ve vzdělávání*, 14(1), 4–12. <https://doi.org/10.5507/tvv.2021.002>
- Blížkovský, B. (1997). *Systémová pedagogika*. Amonium.
- Burkovičová, R. (2008). *Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostravská univerzita.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Centrum pro výzkum veřejného mínění. (2019, 24. července). *Prestiž povolání*. https://www.cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c2/a4986/f9/eu190724.pdf
- Gadušová, Z., Billiková, A., Hartánská, J., Hockicková, B., Kiššová, M., Lomnický, L., & Malá, E. (2014). *Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta.
- Gallego, P. L., & Caingcoy, M. E. (2020). Competencies and professional development needs of kindergarten teachers. *International Journal on Integrated Education*, 7(3), 69–81. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4063366>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.

Hospodářová, I., & Švancar, R. (2009). Strašák – syndrom vyhoření. *Učitelství noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*, 112(26), 7.

Jiříčková, J., & Selčanová, Z. (2022). Profesní kompetence učitele. *Gramotnost a pregramotnost a vzdělávání*, 6(2), 135–151. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost_02_2022_Jirickova.pdf

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

Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.

Kurelová, M. (1998). *Učitelství profese v teorii a v praxi*. Ostravská univerzita.

Lukášová, H. (2015). *Učitelství sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia paedagogica*, 25(1). <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Data o studentech, poprvé zapsaných a absolventech vysokých škol*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/data-o-studentech-poprve-zapsanych-a-absolventech-vysokych>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

Národní soustava povolání. (n.d.). *Učitel mateřské školy*. <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>

Nářízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě. (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222#Top>

Nářízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

Nářízení vlády č. 304/2014 Sb., o platových poměrech státních zaměstnanců (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-304?text=304%2F2014>

Nářízení vlády č. 341/2017, o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. (2024).

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341?text=Na%C5%99%C3%ADzen%C3%AD+vl%C3%A1dy+o+platov%C3%BDch+po m%C4%9Brech+zam%C4%9Bstnanc%C5%AF+ve+ve%C5%99ejn%C3%BDch+slu%C5%BEb%C3%A1ch+a+spr%C3%A1v%C4%9B>

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.

Průcha, J., Walterová E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Průcha, J., Walterová E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

Richardson, L. (1994). Writing as a method of inquiry. In N. K. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (p. 516–528). Sage.

Rolls, S., & Plauborg, H. (2009). Teachers' Career Trajectories: An examination of Research. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg, & S. Rolls (Eds.), *Professional Learning and Development in Schools and Higher Education* (p. 9–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_2

Rumanová, L. (2021). Odborná a pedagogická spôsobilosť pedagogických pracovníkov. In Z. Bakošová, & S. Dončevová (Eds.), *Pedagogika a andragogika I. (vedy o výchove a vzdelávaní)* (s. 128–135). Univerzita Komenského v Bratislavě. https://spaeds.sk/wp-content/uploads/2022/03/Zbornik-Dni-pedagogiky-a-andragogiky-do-tlace.pdf?fbclid=IwAR2TiUiELPdOhsBYmHGLbDsMUMPPH2LfK46kre28DJDqCThJlMTv83unE3c_aem_AcnqdaHY0-JvRLi6oxLOJE1f1In2fKzJUtxeDk1HF8AjTsmJphBQ7sJIT1c2QHy-OHo2_NdyCkd5agIFkqAvOiPm#page=52

Skořepa, M. (2005). *Rozhodování jednotlivce: teorie a skutečnost*. Karolinum.

Smolíková, A., Bobková, P., & Kropáčková, J. (2016). Profesní kompetence učitelů mateřských škol. *e-Pedagogium*, 16(3), 53–64. <https://doi.org/10.5507/epd.2016.031>

Spilková, V., Dvořáková H., Havlová, J., Hazuková H., Hejlová, H., Holemá, I, Kodejška, M., Koťátková, S., Kropáčková, J., Mazáčová, N., Mojžíšová, J., Nejedlá, D., Opravilová,

- E., Tomková, A., Uhlířová, J., Váňová, M., Vašutová, J., & Wildová, R. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogická orientace*, 22(4), 490–515. <https://doi.org/10.5817/PedOr2012-4-490>
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta.
- Štech, S. (2009). Profese učitele. In S. Bendl, & A. Kucharská (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (s. 1–9). Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. <https://kdm.karlin.mff.cuni.cz/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>
- Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263?text=pracovn%C3%AD+%C5%99%C3%A1d#Top>

Watt MG, H., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>

Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Petrová, Z., Horká, H., Rodová, V., Vašíková, J., & Kosová, B. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(2), 510–534. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>

Zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004#Top>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zormanová, L. (2019). *Motivace budoucích učitelů při výběru učitelského povolání*. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/22059/motivace-budoucich-ucitelu-pri-vyberu-ucitelskeho-povolani.html>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

Např. Například

SVP Specifické vzdělávací potřeby

Tzn. Takzvaně

Tj. Tj.

UMŠ Učitelství pro mateřské školy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Významové kategorie</i> (vlastní zpracování)	44
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Harmonogram výzkumu</i> (vlastní zpracování).....	37
Tabulka 2 <i>Charakteristika výzkumného souboru</i> (vlastní zpracování)	38

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Struktura tematického psaní

Příloha P II: Ukázka tematického psaní

Příloha P III: Přehled profesních činností podle Burkovičové (2012, s. 131–132)

PŘÍLOHA P I: STRUKTURA TEMATICKÉHO PSANÍ

TEMATICKÉ PSANÍ ČÍSLO

1. Údaje o tobě

Zakroužkuj nebo dopiš.

Věk:

Forma studia: prezenční / kombinovaná

Předcházející studium:

Absolvoval/a jsi studium na střední pedagogické škole? ano / ne

Pracoval/a jsi někdy v MŠ? ano / ne

*Jaká je délka tvé praxe v MŠ?

*Vyplní pouze ti, co pracovali v MŠ

2. Tvá účast ve výzkumu

Zakroužkuj.

Jsem si vědom/a, že má účast ve výzkumu je dobrovolná a veškerá data jsou anonymní. Zároveň nebudou zveřejněny žádné osobní údaje, ani údaje, na základě, kterých by šlo rozpoznat tvou osobu. Také máš nárok kdykoliv z výzkumu odstoupit.

Souhlasím se zapojením do výzkumu: ano / ne

3. Pravidla tematického psaní

Přečti si několik doporučení před tvým psaním.

- a) Piš po celou dobu vše, co tě k tématu napadne.
- b) Piš souvislý text (ne jednotlivá slova nebo body).
- c) Nevrať se k napsanému a nesmazávej jednotlivé pasáže.
- d) Pokračuj v psaní, i když tě zrovna nic nenapadá.
- e) Nedbej na pravopis ani stylistickou správnost.
- f) Veškerý text je tvůj vlastní (jedná se o tvé představy), inspirace internetovými zdroji je proto zakázána.

4. Tvé tematické psaní na téma „**Jaké jsou tvé představy o náplni práce učitelky mateřské školy?**“ (rozsah alespoň 1 A4)

Napiš vše, co tě k tématu napadne.

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TEMATICKÉHO PSANÍ

TEMATICKÉ PSANÍ ČÍSLO 19

Vzhledem k tomu, že jsem již pracovala v mateřské škole, i když krátkou dobu, tak nějaké představy jsem si dokázala udělat. Samozřejmě budu psát na každý den přípravu, také po nějaké době, pokud si na tom paní ředitelka nebo pán ředitel potrpí, tak nejdříve projdeme nějakou praxí, než dostaneme funkci spolupracovat na třídním vzdělávacím plánu. Pokud tedy dostaneme takovou důvěru a budeme mít tuto funkci zapsanou i v pracovní smlouvě, můžeme se tedy na něm podílet. Tím pádem vymýšlíme témata na daný měsíc a týden, na co budou dané měsíce a týdny zaměřeny, samozřejmě společně s kolegyní, s kterou sdílíme třídu, ale i tak je to hodně náročné. Dále každý den zapisujeme třídní knihu, co jsme v ten den dělali jak dopoledne, tak dopoledne, s nějakými poznámkami, jako jsou různé pracovní listy, výtvarná činnost, nebo procvičování logopedických zdatností s dětmi. Víím, že se píše ještě pozorování dítěte, kde se zapisuje, co jednotlivé dítě na svůj věk zvládá a je schopen vykonat. Tuto činnost jsem už bohužel neměla šanci zkusit. Víím, že kolegyně dělala stravné, třídní fond a nějaké další formální věci, ale na ty si už bohužel nevzpomenu přesně.

Když bych to teď brala více méně bez zkušeností s prací v MŠ, tak bych měla představu jen díky praxím, co a jak budu v MŠ s dětmi dělat. Takže jsem si představovala jen každé ráno napsat docházku, tu nahlásit paní kuchařce, aby věděla, kolik jídla atd. má připravit. Poté bych si s dětmi udělala svou práci, na kterou mám předem udělanou přípravu. Ta příprava musí být promyšlená do veškerých detailů, hlavně když člověk začíná, lepší je více nápadů a aktivit mít připravených než po nějaké chvíli nevědět co s dětmi dělat. Takže příprava může klidně zabrat i celý den. Také se naučit nějaké písničky s tanečkem a s klavírem, nejen do tématu týdne ale i na různé akce, besídky, setkání s rodiči, pasování na školáky, představení pro důchodce atd. Další časově náročná věc, si připravit pro děti nějaký program, který budou děti někde prezentovat. Tady v těchto situacích je velmi důležitá práce se stresem, tedy alespoň u mě, protože jsem na tohle velmi náchylná. A to nevzpomínám nějakou inspekci, která může kdykoliv přijít. Každopádně at' neodbíhám od tématu. Skrze naši přípravu, s dětmi uděláme ráno nějakou výtvarku, k tématu, také musíme mít nachystané jiné didaktické hry a pomůcky, které například rozvíjí matematické představy nebo jen to dané téma. Např. co si oblečeme v zimě, tak děti přiřadí zimní oblečení atd.

Po ranních činnostech je cvičení, kde si zahrajeme na nějakého tělocvikáře a roztáhneme si tělíčka. Poté následuje svačinka, to jsme pomalinku chůva a maminka pro všechny, když

rozdáváme jídlo nebo přidáváme vodu, čaj či jídlo. Po svačince komunikativní kruh, kde si s dětmi shrneme například co bylo včera atd. a navazujeme na řízenou činnost, která je nejdůležitější částí přípravy. Musíme mít promyšlené postupy, aby bylo učivo postupně náročností stupňováno, plus mít přichystané pomůcky (z vlastních zkušeností pomůcky jsou největší žrout času, jelikož hned se neudělají, a ne vždy jsou v MŠ pomůcky, co zrovna potřebujeme). Dále následuje veselejší a příjemnější část, a to je pobyt venku, kdy si s dětmi zajdeme na procházku nebo na hřiště. S pobytem venku souvisí i různé výlety atd. Také jsem zapoměla na výzdobu MŠ, kterou musíme na roční či tematické období změnit, tohle zabere také kolikrát i den i než vůbec tu výzdobu vymyslíte, vytvoříte a konečně vystavíte. Po pobytu venku je oběd, po obědě spánek, před spánkem dětem přečteme pohádku a můžeme se vrhnout na naše jiné povinnosti v souvislosti se školou, samozřejmě musíme stále kontrolovat děti. Po odpočinku následuje svačinka a odchod s rodiči domů, kdy „musíme“ holčičky učesat, takže si zahrajeme i na kadeřnici. Paní učitelka v MŠ musí být velmi kreativní a zručná, také zároveň milá, hodná a spravedlivá a mít autoritu jak u dětí, tak u rodičů.

PŘÍLOHA P III: PŘEHLED PROFESNÍCH ČINNOSTÍ PODLE BURKOVIČOVÉ (2012, S. 131–132)

14.1
Příloha č. 1

„Koncept druhů profesních činností reálně vykonávaných učitelkou MŠ“

Samostudium

Sebevzdělávání účastí v institucionálním vzdělávání

Administrativní činnosti spojené s konkrétním dítětem

Administrativní činnosti spojené s přímou pedagogickou činností učitelky MŠ

Plánování, projektování edukace dětí

Příprava a organizace podmínek pro přímou pedagogickou činnost s dětmi

Analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných produktů dětí

Analýza a hodnocení výsledků dětí dosažených v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti v přímé pedagogické činnosti s dětmi a v profesionální péči o dítě

Sebereflexe a sebehodnocení průběhu své přímé pedagogické činnosti s dětmi a profesionální péče o dítě

Výzdoba a úprava třídy, školy

Odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání dětí i ostatních zaměstnanců MŠ

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, s třídou dětí zařazená podle uspořádání dne dětí v budově MŠ s převahou řízení a organizace

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, s třídou dětí zařazená podle uspořádání dne dětí v budově MŠ s převahou verbální i nonverbální komunikace s dětmi

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, s třídou dětí při pobytu venku s převahou řízení a organizace

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, s třídou dětí při pobytu venku s převahou verbální i nonverbální komunikace s dětmi

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, se skupinou dětí zařazená podle uspořádání dne dětí v budově MŠ s převahou řízení a organizace

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, se skupinou dětí zařazená podle uspořádání dne dětí v budově MŠ s převahou verbální i nonverbální komunikace s dětmi

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, se skupinou dětí při pobytu venku s převahou řízení a organizace

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, se skupinou dětí při pobytu venku s převahou verbální i nonverbální komunikace s dětmi

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, individuálně zaměřená zařazená podle uspořádání dne dětí v budově MŠ s převahou řízení a organizace

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, individuálně zaměřená zařazená podle uspořádání dne dětí v budově MŠ s převahou verbální i nonverbální komunikace s dětmi

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, individuálně zaměřená při pobytu venku s převahou řízení a organizace

Přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, individuálně zaměřená při pobytu venku s převahou verbální i nonverbální komunikace s dětmi

Profesionální péče o dítě včetně verbální i nonverbální komunikace s dítětem na základě analyzovaných potřeb dítěte v budově MŠ

Profesionální péče o dítě včetně verbální i nonverbální komunikace s dítětem na základě analyzovaných potřeb dítěte mimo budovu MŠ

Dohlížení na třídu dětí vycházející z uspořádání dne dětí v budově MŠ

Dohlížení na třídu dětí podle aktuální situace při pobytu venku

Dohlížení na třídu dětí odpovídající analyzovaným potřebám dětí

Dohlížení na skupinu dětí vycházející z uspořádání dne dětí v budově MŠ

Dohlížení na skupinu dětí podle aktuální situace při pobytu venku

Dohlížení na skupinu dětí odpovídající analyzovaným potřebám dětí

Dohlížení individuálně zaměřené vycházející z uspořádání dne dětí v budově MŠ

Dohlížení individuálně zaměřené podle aktuální situace při pobytu venku

Dohlížení individuálně zaměřené odpovídající analyzovaným potřebám dětí

Zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí v budově MŠ

Zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí mimo budovu MŠ

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost s učitelkou v kmenové třídě MŠ

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost s ostatními učitelkami i pedagogickými pracovníky i mimo MŠ

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost s nepedagogickými spolupracovníky MŠ i mimo MŠ, s dalšími subjekty

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost se zákonnými zástupci dětí

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost při vedení pedagogické praxe

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost při přípravě mimořádných akcí

Vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost při metodologické činnosti a metodologická činnost