

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Začínající učitelka - učitel v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Kastnarová

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Kastnarová

Studium: P14K0032

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: Začínající učitelka - učitel v mateřské škole

Název bakalářské práce AJ: Junior teacher in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je analyzovat počáteční období práce učitelky - učitele v mateřské škole. V teoretické části budou shrnuty poznatky k problematice začínajících učitelů z dostupné literatury. Praktická část bude zaměřena na zjištění, jak jsou začínající učitelky a učitelé na vstup do praxe připravováni a jaká je realita při vstupu do praxe (pomoc uvádějících učitelů apod.).

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Vladimír Václavík, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D. Datum

zadání závěrečné práce: 26.5.2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Začínající učitelka – učitel v mateřské škole* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Hradci Králové dne

Poděkování:

Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce PhDr. Vladimíru Václavíkovi, Ph.D. za ochotu, vstřícnost a rady pro vypracování práce. Ráda bych poděkovala i rodině a přátelům za podporu při studiu.

Anotace

KASTNAROVÁ, Kateřina. *Začínající učitelka-učitel v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 51 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání a adaptace začínajících učitelů mateřských škol. První dvě kapitoly teoretické části se zaměřují na historický vývoj a současný stav vzdělávání učitelů mateřských škol v ČR. V druhé části je na základě dostupných odborných zdrojů charakterizována problematika začínajících učitelů a jejich adaptace při nástupu do oboru.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak jsou budoucí učitelé mateřských škol připravováni do praxe a jestli při nástupu do oboru probíhá adaptace, popřípadě jakou formou. Empirická část využívá empirický kvalitativní výzkum – rozhovor. Rozhovory jsou uskutečněny se začínajícími učitelkami mateřských škol. Výzkum zjišťuje, jak vnímají a hodnotí respondentky své studium a jakou formou probíhala jejich adaptace při nástupu do oboru.

Klíčová slova:

začínající učitel, adaptace, uvádějící učitel.

Annotation

KASTNAROVÁ, Kateřina. Junior teacher in kindergarten. Hradec Králové: The Faculty of Pedagogy, The University of Hradec Králové, 2021. 51 pp. Bachelor thesis.

Bachelor thesis concerns the issues of education and adaptation beginning kindergarten teachers. First two chapters of the theoretical part concentrate on the historical development and the current state of kindergarten teachers education in Czech Republic. The second part characterizes the problems of beginning teachers and their adaptation while their entry to the department, based on essential available specialized resources.

The purpose of the thesis is to find how the future kindergarten teachers will be prepared for the practice, and if there is an adaptation while entering the department, then in what form. Practical part of thesis uses empirical qualitative research – the interview. The interviews are conducted with beginning kindergarten teachers. The research ascertains how the respondents perceive and appreciate their studies and how their adaptation was waged while coming to the department.

Keywords:

Beginning teacher, adaptaion, mentor

Obsah

1. Úvod.....	9
2. Vývoj vzdělávání učitelek mateřských škol v ČR.....	10
2.1 Počátky profesionalizace předškolního vzdělávání.....	10
2.2 Vlastní snahy učitelek mateřských škol.....	12
2.3 Vývoj profesionalizace v letech 1934-1946.....	12
2.4 Vzdělávání učitelek mateřských škol po válce a v socialistickém Československu.....	13
2.5 Vzdělávání učitelek mateřských škol po roce 1989.....	13
3. Požadavky na kvalifikaci učitelky MŠ v současnosti.....	14
3.1 Střední pedagogické školy.....	15
3.2 Vyšší odborné školy.....	17
3.3 Vysoké školy.....	18
4. Začínající učitel.....	20
4.1 Osobnostní předpoklady a odborné kompetence učitele M.....	22
4.2 Problémy začínajících učitelů.....	22
5. Adaptace.....	24
5.1 Uvádějící učitel.....	26
5.2 Adaptace začínajícího učitele.....	28
6. Empirická část.....	29
6.1 Průzkum.....	29
6.2.1 Polostrukturovaný rozhovor.....	30
6.2.2 Zjištěné poznatky k zodpovězení výzkumných otázek.....	31
7. Výsledky průzkumu.....	44

8. Shrnutí průzkumu.....	44
9. Závěr.....	45
10. Seznam použitých zdrojů.....	46
11. Seznam tabulek.....	50
12. Seznam příloh.....	51

1. Úvod

Tématem bakalářské práce jsou začínající učitelé v mateřské škole. Teoretická část se zabývá vzděláváním učitelů mateřských škol v ČR v minulosti a současnosti, charakteristikou začínajících učitelů a jejich adaptace. Průzkumná část zjišťuje, jaký vliv má dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogiky na připravenost začínajícího učitele v mateřské škole do praxe. Jako výzkumnou metodu využívá empirický kvalitativní výzkum-rozhovor. Zjišťuje od respondentů, jak je jejich vzdělávání připravovalo na nástup do praxe, co jim při studiu scházelo, jak probíhala jejich adaptační příprava a s jakými obtížemi se potýkali při začátcích v oboru a jak je řešili. Pro tento průzkum byly osloveny začínající učitelky s různým stupněm vzdělání a délkou praxe.

Motivací pro zpracování tohoto tématu byl osobní zájem. Kdy na základě špatně pojeté adaptace hrozil tzv. drop-out (odchod z profese). Při druhé zkušenosti, kdy vše probíhalo za příznivějších podmínek a byla poskytnuta adekvátní podpora, tyto tendence zmizely. Zájmem tedy bylo zjistit, jaké podmínky mají i jiní začínající učitelé a jestli jsou určité opakující se motivy, které by bylo možné řešit nebo jim předcházet při studiu či ošetřit při adaptaci do zaměstnání.

2. Vývoj vzdělávání učitelek mateřských škol v ČR

2.1 Počátky profesionalizace předškolního vzdělávání

Počátky předškolního vzdělávání spadají do konce 18. století, kdy tuto funkci zastávaly výhradně ženy pěstounky, které měly poskytovat náhradu za matku a jejich dostatečnou kvalifikací byly životní zkušenosti a vrozené dispozice. V letech 1868 až 1919 bylo podmínkou, že pěstounka musela být svobodná. Provdání znamenalo vzdát se pozice pěstounky bez nároku na výslužné (Syslová, 2012 in Pavlovská, 2012; Opravilová, 2004 in Spilková, 2004).

Když ve třicátých letech 19. století začínala vznikat první zařízení pro děti předškolního věku (útulny, opatrovny, dětské zahrádky apod.), jedinými kritérii pro ženy ucházející se o práci pěstounky byla občanská bezúhonnost a zkušenost s dětmi. Institucionální vzdělání v této době neexistovalo (Opravilová, 2004 in Spilková, 2004).

Změna přišla v roce 1832, kdy vznikla opatrovna Na Hrádku, kterou zřídil Jan Vlastimír Svoboda. Práce v opatrovně byla svěřena odbornému učiteli a opatrovnici. Opatrovna Na Hrádku byla vzorem pro ostatní opatrovny a zároveň se zde kvalifikovaly další vychovatelky. Požadavky na jejich práci vychovatelky byly dány vnitřními stanovami opatrovny. Kvalifikovaný učitel měl mít osobní mravní zachovalost, vynikající morálku učitele, vědecké a praktické vzdělání v pedagogickém oboru. Mimo jiné také musel mít perfektní znalost českého a německého jazyka. Samotná příprava budoucích pěstounek byla založena především na hospitační činnosti. Až do roku 1871 se takto vzdělávala většina pěstounek. Sám J. V. Svoboda se stal prvním učitelem Na Hrádku, a měl vystudovaný kněžský seminář, ze kterého před vysvěcením vystoupil a absolvoval také jednoletý kurz učitele při normální škole na Malé Straně v Praze (Uhlířová, 2002 in Čábalová, 2014; Syslová, 2012 in Pavlovská, 2012).

Další zlomový počín nastal v roce 1868, kdy Marie Riegrová-Palacká vyslala dvě absolventky učitelského ústavu Barboru Ledvinkovou a Marii Müllerovou na studijní cestu do ciziny. Zkušenosti čerpaly hlavně v kurzu v Ústavu pro vzdělávání pěstounek v Paříži, který vedla Marie Pape-Carpentierová. Barbora Ledvinková pak působila jako první pěstounka v mateřské škole u sv. Jakuba v Praze. V roce 1873 vedla B. Ledvinková Kurs ku vzdělávání pěstounek při státním ústavě učitelek v Praze (Čábalová, 2014).

Podle říšského zákona o školách národních (62/69 ř. z.) v roce 1869 bylo stanoveno, že pěstounky musí absolvovat čtyřletý učitelský ústav a také vyjmenovával, jaké má mít pěstounka dovednosti a znalosti.

Dne 22.6. 1872 výnos ministerstva kultu a vyučování určuje, že podle §12 může v mateřské škole vychovávat pouze zkušená vychovatelka a §13 určuje, že opatrovnici může být každá bezúhonná osoba, která je tělesně i duševně zdravá. Dle nařízení ministerstva vyučování ze dne 26.5. 1874 je stanovena profesní příprava pěstounek mateřských škol v podobě jednoletých kurzů při ženských jednoletých ústavech. Podmínky přijetí do kurzu byly:

- věk nejméně 17 let
- mravní bezúhonnost a tělesná zdatnost
- přípravné vzdělání z náboženství, vyučovacího jazyka, zeměpisu, dějepisu, počtů, měřičství, přírodopisu a fyziky
- hudební sluch a dobrý zpěvný hlas

Dne 31.7. 1886 se díky novému nařízení upravily podmínky kurzu pro vzdělávání pěstounek. Byl o rok snížen věk pro přijetí, do osnov byl přidán předmět náboženství a upraveny osnovy předmětu tělocviku. (Čábalová, 2014). Osnovy pro jednoletý kurz pěstounek jsou uvedeny v příloze **A**.

Od roku 1914 se změnila délka kurzů na dvouleté, zároveň se změnily podmínky pro přijetí a osnovy. Kurzy se většinou otvíraly ob rok (Burkovičová, 2006 in Syslová, 2012 in Pavlovská, 2012). Osnovy dvouletého kurzu jsou uvedeny v příloze **B**.

Podmínky přijetí do kurzu byly:

- před zahájením školního roku dosáhnout věku 16 let
- mravní bezúhonnost a tělesná zdatnost
- přípravné vzdělání, které předepisoval ústav ku vzdělání učitelek
- zručnost v ženských pracích
- hudební sluch a dobrý zpěvný hlas

V roce 1934 vyšel výnos Ministerstva školství č. 151.780/33-I, který sjednotil názvosloví a z pěstounky se stává učitelka mateřské školy (Čábalová, 2014).

2.2 Vlastní snahy učitelek mateřských škol

Učitelky si uvědomovaly potřebu dalšího vzdělávání pro svou profesi. Požadavky vznesla na 5. sjezdu pěstounek v roce 1908 Ida Jarníková. Chtěla, aby se pořádaly doplňující kurzy a přednášky při universitním semináři pedagogickém. Vzhledem k tomu, že mateřské školy spadaly v této době pod působnost ministerstva sociální práce, bylo opět posíleno pečovatelské zaměření mateřských škol. To mělo za následek zpomalení reformy mateřských škol a vzdělávání jejich pracovníků. Když vláda neschválila zákon, který měl zajistit vysokoškolské vzdělání pro učitelky mateřských škol, začaly si ony samy organizovat vzdělávací akce. Na jaře v roce 1927 uspořádaly v Praze a Brně vysokoškolský kurz pro učitelky mateřských škol. Přednášelo zde mnoho předních vysokoškolských pedagogů a vědců např. O. Chlup, S. Velinský, F. Šeracký, F. Trávníček. Obsahem přednášek byla biologie, psychologie dětství, estetika, fonetika, logopedie, sociologie, etika a pedagogika. Učitelky se zde seznámily i s novými směry např. M. Montessori. Kurz trval 14 dní a zúčastnily se ho nejen české účastnice, ale i učitelky ze Slovenska a Podkarpatské Rusi (Opravidlová, 2004 in Spilková, 2004; Čábalová, 2014).

V roce 1929 založil V. Příhoda soukromou pedagogickou fakultu, která umožnila další profesní růst učitelek mateřských škol, studium bylo pouze dvouleté (Opravidlová, 2004 in Spilková, 2004).

Při Mateřské škole v Pštrossově ulici v Praze byla učitelkami v roce 1933 založena Studovna učitelek mateřských škol, která byla moderním informačním a dokumentačním centrem. Studovna spolupracovala s předními odborníky a podílela se pod vedením vysokoškolských profesorů na pedagogickém a psychologickém výzkumu předškolního dítěte. Díky studovně vznikly první vzorové osnovy pro mateřské školy. Tyto snahy byly přerušeny okupací a válkou, kdy byla dokumentace z výzkumů zničena. Když po jejím skončení přišlo období totality, už nebylo možné, aby se učitelky vrátily k těmto výzkumným aktivitám (Opravidlová, 2004 in Spilková, 2004).

2.3 Vývoj profesionalizace v letech 1934-1946

Od školního roku 1937/1938 sice platil nový Organizační statut ústavů pro vzdělání učitelek mateřských škol, ale měl krátké trvání, protože kvůli okupaci se ve školním roce 1939/1940 neotevřely první ročníky Ústavů pro vzdělání učitelek mateřských škol. Ty zůstaly uzavřené až do školního roku 1944/45, kdy do prvního ročníku nastoupily nové

uchazečky. Nový organizační statut podrobně popisoval podmínky přijímacího řízení, to se skládalo z písemné a ústní části a také ze zkoušky z hudebnosti (Čábalová, 2014). Osnovy pro Ústavy pro učitelky mateřských škol jsou v příloze C.

2.4 Vzdělávání učitelek mateřských škol po válce a v socialistickém Československu

V dubnu 1946 se poprvé vzdělání učitelek mateřských škol dostalo na vysokoškolskou úroveň, při všech univerzitách vznikly pedagogické fakulty. Nejdříve mělo studium trvání čtyři semestry, později se zkrátilo na semestry dva (Syslová, 2012 in Pavlovská, 2012). „Podle programu studia v přípravě převažovaly všeobecně kulturní informace a povšechná orientace v pedagogicko-psychologické propedeutice nad fundovaně pojatou profesní specializací“ (Opravilová, 2004, s. 47 in Spilková, 2004).

V roce 1950 přešlo vzdělávání učitelek mateřských škol na úroveň středoškolskou, a to v podobě čtyřletých gymnázií, z důvodu zvětšené poptávky po učitelkách mateřských škol v souvislosti s politickou situací. Gymnázia se v roce 1958 přeměnila na střední pedagogické školy, kde studium trvalo 3 roky a bylo zakončeno maturitou. Osnovy v příloze D. Po maturitě absolventka pracovala jeden rok v mateřské škole pod dohledem zkušené učitelky, poté získala plnou kvalifikaci pro práci učitelky v mateřské škole. Po roce 1960 se studium prodloužilo na čtyři roky a bylo zakončeno maturitou (Syslová, 2012 in Pavlovská, 2012), přičemž praxe byla rovnoměrně rozložená do celé délky studia. Osnovy jsou v příloze E. Obor se nazýval Učitelství pro mateřské školy a pro přijetí bylo potřeba mít dobré studijní výsledky ze základní školy, hlavně v českém jazyce, hudební, výtvarné a tělesné výchově na základní škole. Přijímací řízení obsahovalo i talentovou zkoušku. Navíc musela uchazečka mít dobrou tělesnou kondici a nesměla mít žádnou vadu řeči. Tento systém byl základním způsobem přípravy učitelek mateřských škol asi až poloviny devadesátých let (Čábalová, 2014).

Od roku 1970 bylo opět možné získat vysokoškolskou kvalifikaci učitelky mateřské školy na vysoké škole na pedagogické fakultě v Praze a v Olomouci v rámci programu magisterského studia předškolní pedagogiky. Byla možnost si vybrat z denní nebo dálkové formy. Po několika letech však bylo denní studium zrušeno (Opravilová, 2004 in Spilková, 2004).

2.5 Vzdělávání učitelek mateřských škol po roce 1989

Na počátku devadesátých let byly rušeny mateřské školy, a to z důvodů menší poptávky. V důsledku toho byl také je menší zájem o absolventy středních pedagogických škol. V roce 1993 vznikl obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Rozšiřuje se tak profil působení absolventa na učitele mateřské školy, vychovatel ve školních a mimoškolních zařízeních (Čábalová, 2014).

V roce 1995 přibyla další možnost získání kvalifikace pro učitelství v mateřské škole. Podle novely školského zákona, která byla přijata školským zákonem č.148/1995 Sb. byly zřízeny vyšší odborné školy (Oprailová, 2004 in Spilková, 2004).

Ve školním roce 1992/1993 byl otevřen bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě UK v Praze (Čábalová, 2014).

Přehled počátků vysokoškolského studia oboru Učitelství pro mateřské školy je v přehledu v příloze F.

V roce 2009 vznikl rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Předškolní a mimoškolní pedagogika, který určuje rámcové rozvržení obsahu vzdělávání a hodinovou dotaci odborné a učební praxe. Více k tomuto programu je zmíněno v kapitole 3.1 Střední pedagogické školy na straně 6.

3. Požadavky na kvalifikaci učitelky MŠ v současnosti

Pedagogem se může stát člověk, který podle zákona o pedagogických pracovnících §3 č. 563/2004 Sb.:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- c) je bezúhonný
- d) zdravotně způsobilý
- e) má znalost českého jazyka (MŠMT, 2016)

„Podle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících může mít učitelka MŠ vysokoškolské, středoškolské nebo vzdělání získané ukončením vzdělávacího programu vyšší odborné školy“ (Syslová, 2012, s. 63 in Pavlovská, 2012).

Tab. 1: Kódy a názvy oborů umožňující kvalifikaci pro učitele MŠ (www.nps.cz)

Kód oboru	Název oboru
7531T	Magisterský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika
7531N	Vyšší odborné vzdělání v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika
7506T	Magisterský studijní program v oboru speciální pedagogika
7531M	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (bez vyučení) v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika
7531R	Bakalářský studijní program v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika

Syslová (2017) zmiňuje několik zahraničních výzkumů, které se zabývají vztahem mezi úrovní přípravného vzdělání učitelů mateřských škol a kvalitou vzdělávání dětí. „*Existuje všeobecný názor, že vyšší vzdělání učitelů mateřských vede k vyšší kvalitě vzdělávání a tím i lepším výsledkům dětí*“ (Kelley&Camilli, 2007; Oberhuemer a kol., 2010; Sammons a kol., 2007, in Syslová, 2017). Problematika této oblasti zkoumání je komplikovaná. Vztah mezi kvalitou vzdělání učitelů mateřských škol a jejich vzděláváním není jednoznačný. Vyšší vzdělání samo o sobě nezaručí kvalitnější vzdělávání dětí v mateřské škole (Earlyová a kol, 2007 in Syslová, 2017). Učitel by měl na sobě neustále profesně pracovat a vzdělávat se (Fukkink & Lont, 2007; Mitchell & Cubey, 2003, in Syslová, 2017). Řešit by se měla i kvalita vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol a podpora v jejich dalším profesním rozvoji (Elliot, 2006; Hyson a kol., 2009, in Syslová, 2017). Výzkum Litjense a Tagumy (2010 in Syslová, 2017) říká, že: „...*kvalifikovanější učitelé vytváří bohaté stimulační prostředí, které vede k lepším vzdělávacím výsledkům...*“ (Syslová, 2017, s. 103) a výzkum Howese a kol. (2003 in Syslová, 2017): „...*jsou vnímavější vůči dětem a mají s nimi pozitivnější interakce*“ (Syslová, 2017. s. 103). Sammonsová a kol. (2007, in Syslová, 2017) tvrdí, že není nutné, aby měli učitelé mateřských škol vysokoškolské vzdělání, ale pokud spolu spolupracují učitelé s různou úrovní kvalifikace, ti s vyšší kvalifikací poskytují efektivní podporu učitelům s nižší úrovní vzdělání.

3.1 Střední pedagogické školy

Střední pedagogická škola v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika je stále nejčastěji využívanou formou pro kvalifikaci učitele MŠ. Studium trvá 4 roky v denní

formě a je zakončené maturitní zkouškou. V současné době tuto možnost vzdělání na školní rok 2021/2022 nabízí 37 škol v ČR.

Uchazeč musí splňovat zdravotní způsobilost podle nařízení vlády č. 211/2010 Sb. Dokládá studijní výsledky ze ZŠ. U přijímacích zkoušek plní povinnou státní část testy CERMAT z češtiny a matematiky. Školy si však určují i vlastní část přijímací zkoušky. Například SPgŠ Litomyšl má i praktickou část přijímacích zkoušek, kdy si uchazeč může vybrat z výtvarné, hudební nebo tělesné výchovy (www.vospspgs.cz).

Střední pedagogické školy sestavují svoje studijní programy na základě Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání, který byl vydán Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 6. 5. 2009, č. j. 9325/2009-23. Rámcově rozvržení obsahu vzdělávání je uvedeno v příloze G. Z RVP SOV se vychází při tvorbě ŠVP dané školy. Disponibilní hodiny jsou určeny k tomu, aby se daná škola mohla profilovat ve svém ŠVP. Škola je povinna do něj zařadit odbornou praxi, která musí mít rozsah minimálně 10 týdnů za celou dobu vzdělávání a učební praxi v minimálním rozsahu 7 týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání. Odbornou praxi je možné provádět i v době školních prázdnin, ale maximálně 3 týdny celkem za celou dobu vzdělávání. Odborná praxe je organizována v souladu s právními předpisy. RVP SOV také určuje minimální a maximální počet týdenních vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání, přičemž 128 hodin je minimum a 140 hodin maximum. (MŠMT, 2009).

V oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika jsou důležité především tyto předměty ze ZŠ: hudební výchova, výtvarná výchova a výchova k občanství, které se v tomto oboru probírají více do hloubky. Studenti jsou připravováni k výchovné a vzdělávací práci a k zájmovým činnostem s dětmi a mládeží. Učí se rozvíjet předpoklady dětí a mládeže po komplexní stránce, hlavně v oblastech rozumových, citových, tělesných, sociálních a dále také rozvíjí jejich klíčové kompetence. Dozvídají se, jak s dětmi komunikovat, jak porozumět jejich světu a jak využívat autoevaluaci. Získávají znalosti a dovednosti z oboru: pedagogiky, psychologie, biologie, výtvarné výchovy, dramatické výchovy, tělesné výchovy a hudební výchovy. Studenti si osvojí zásady zdravého životního stylu, jakým způsobem a z jakých důvodů myslet na bezpečnost dětí a naučí se právní normy, které se potřebují znát pro svou práci. Také se naučí zpracovávat projekty k výchově a vzdělávání dětí (www.infoabsolvent.cz).

Absolvent najde uplatnění jako učitel v mateřské škole, pedagog volného času ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, ve školních družinách vychovatel ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních s výjimkou školských zařízeních, kde zákon požaduje podle §16(2) zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících vysokoškolské vzdělání. Dále najde uplatnění i v neškolských zařízeních, kde se u výchovně-vzdělávací činnosti požaduje pedagogická způsobilost (www.infoabsolvent.cz).

3.2 Vyšší odborné školy

Vyšší odborné vzdělání trvá 3 roky a je zakončené absolutoriem. V současné době obor Předškolní a mimoškolní pedagogika pro školní rok 2021/2022 nabízí 10 škol. V tomto oboru připravují VOŠ na pedagogickou činnost. Profilovými předměty jsou pedagogika, psychologie, metodiky jednotlivých činností a základy školského práva a managementu.

K přijetí ke studiu je třeba mít ukončené středoškolské vzdělání s maturitou a splňovat zdravotní způsobilost. Například SPgŠ Litomyšl k dennímu studiu pro rok 2021/2022 přijímá studenty bez přijímacích zkoušek (www.vospspgs.cz). Naproti tomu VOŠ, SOŠP a Gymnázium Praha 6 má přijímací řízení pro rok 2021/2022 složené z písemného testu, který se zaměřuje na tvořivost a písemného testu zaměřeného na analýzu pedagogicko-psychologických situací a ústního pohovoru zaměřeného na motivaci uchazeče o daný obor (www.pedevropska.cz).

Studium je organizováno na základě zákona č. 562/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, vyhláška č. 470/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání, zákon č. 179/2006 Sb., ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání.

Pro příklad je uvedena organizace studia pro obor Předškolní a mimoškolní pedagogiky Vyšší odborné školy pedagogické a Střední pedagogické školy v Litomyšli. Studium v prezenční formě trvá 3 roky, v dálkové formě 4 roky. Školní rok je rozdělen do dvou období:

- zimní období má 16 týdnů výuky, 3 týdny pro klasifikaci
- letní období má 14 – 16 týdnů výuky a 3 týdny pro klasifikaci

Dálkové studium má 200hodin konzultací a dvakrát 3 týdny pro klasifikaci. Vzdělávací program má modulový charakter. Studenti musí zvládnout všechny moduly předepsané pro dané studijní zaměření a ročník a musí v nich dosáhnout stanovených výsledků určeným způsobem klasifikace (zápočet, klasifikovaný zápočet, zkouška) (www.vospspgs.cz).

K porovnání je v příloze **H** uveden studijní program pro denní formu vyššího odborného vzdělání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na VOŠ, SOŠP a Gymnázium Praha 6.

Absolvent studiem získá komunikativní, pohybové a estetické dovednosti. Důležitá je samostatná a tvořivá práce. Uplatnění pro absolventa VOŠ je stejné jako pro absolventa oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na středoškolské úrovni.

3.3 Vysoké školy

Jak je zmíněno v kapitole 2. Vývoj vzdělávání učitelek mateřských škol v ČR, už před sto lety vyvstal požadavek na vysokoškolské vzdělání pro učitele mateřských škol. V současnosti jsou to jediní učitelé, kteří pro výkon své činnosti nemusí mít vysokoškolské vzdělání (Syslová, 2017). Navzdory tomu, že to bylo doporučeno OECD (MŠMT, 2000 in Syslová, 2017) a v Bílé knize je tento požadavek také uveden: *„Vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách s akreditací pro bakalářské studium. Toto opatření chápat i jako snahu o zvýšení jejich sociálního a profesního statusu“* (Bílá kniha, 2001, s. 46). V Bílé knize se v této souvislosti také objevují požadavky na zákonné ukotvení vysokoškolského vzdělání pro preprimární pedagogy (Bílá kniha, 2001). Podle mezinárodního srovnání OECD je magisterské studium pro preprimární pedagogy povinné pouze ve 4 zemích z 35 zemí, které se účastní mezinárodního srovnávání (MŠMT, 2014). Zároveň Národní soustava povolání zároveň uvádí magisterské studium pro kvalifikaci učitele MŠ jako nejvhodnější (www.nsp.cz). OECD v roce 2006 upozornilo na to, že i přes dostupné důkazy o důležitosti vlivu kvalitně kvalifikovaných učitelů mateřských škol na další vzdělávání a rozvoj dětí předškolního věku, vlády nechtějí přistoupit na uzákonění povinného terciárního vzdělávání učitelů mateřských škol. Argumentují obavami o výrazném zvýšení nákladů na toto vzdělávání. A to jak

s náklady spojenými s vytvořením podmínek pro tuto kvalifikaci, tak i s možnými budoucími náklady v souvislosti s požadavky na zvýšení ohodnocení takto kvalifikovaných učitelů. Poměr vysokoškolsky vzdělaných učitelů však pomalu stoupá, v roce 2015 byl na 18 % (Syslová, 2017).

V současné době nabízí vysokoškolské vzdělání pro učitele MŠ 8 fakult v oboru Učitelství pro mateřské školy. Jde o akademický obor, který je definován zákonem o vysokých školách č. 111/1998 Sb. podle §44 odst.5 písm. b a říká, že: *„Profil bakalářského nebo magisterského studijního programu může být akademicky zaměřený s důrazem na získání teoretických znalostí potřebných pro výkon povolání včetně uplatnění v tvůrčí činnosti a poskytující rovněž prostor pro osvojení nezbytných praktických dovedností.“* Podmínkami pro přijetí jsou ukončené středoškolské vzdělání s maturitou a potvrzení o zdravotní způsobilosti. Většina fakult dále požaduje pouze test studijních předpokladů. Tři školy vyžadují i ústní pohovor, který je zaměřen na komunikativní a osobnostní dovednosti, motivaci ke studiu, schopnost kriticky myslet a orientovat se v oboru. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně přijímá studenty na základě Národních srovnávacích testů Scio. Na UK v Praze se využívá i bonifikace za absolvování souvisejících kurzů, praxí a mimořádných výsledků v TV, HV a VV. Studium je možné absolvovat v prezenční formě a na většině fakult i ve formě kombinované. Je ukončeno státní závěrečnou zkouškou z psychologie a pedagogiky a obhajobou diplomové práce. Kvalifikaci lze dále zvýšit navazujícím magisterským oborem. Absolvent najde uplatnění jako učitel mateřské školy.

V současnosti se Národní akreditační úřad pro vysoké školství při schvalování vysokoškolských studijních programů, jejichž absolventi získají odbornou kvalifikaci pedagogického pracovníka, řídí vyjádřením MŠMT z roku 2017 v podobě Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Rámcové požadavky na studijní programy doporučují procentuální poměr zastoupení jednotlivých složek vzdělání pro obor Učitelství pro mateřské školy. Rámec hodinových dotací a doporučeného procentuálního rozdělení předmětů pro bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy je uveden v příloze I.

Tabulka č. 2: Časová dotace pedagogické praxe studentů bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy v akademickém roce 2020/2021, podle rozhodnutí děkana Pedagogické fakulty UHK č.25/2020 (www.uhk.cz)

Ročník studia	Druh praxe	Forma studia	
		Prezenční	Kombinovaná
1. ročník	Úvodní praxe	13 týdnů	13 týdnů
	Asistentská praxe	13 týdnů (6hod./týden, celkem 72 hod.)	10 hod./semestr
2. ročník	Průběžná praxe 1	13 týdnů (8hod./týden)	4 dny
	Projektová praxe	1 týden (40 hod.)	1 týden (40 hod.)
3. ročník	Průběžná praxe 2	13 týdnů (8 hod./týden)	5 dnů/semestr
	Souvislá praxe	60 hod./semestr	60 hod./semestr

4. Začínající učitel

Průcha (2013) vysvětluje začínajícího učitele jako pedagoga, který má potřebnou kvalifikaci, ale schází mu pedagogické zkušenosti nebo jako pedagoga, který zatím nedosáhl své profesní stabilizace a potřebuje odbornou pomoc a radu při svých počátečních obtížích, ideálně pomocí tzv. uvádějícího učitele (Průcha, 2009). Začínající učitel musí totiž už při nástupu provádět všechny činnosti, které s povoláním učitele souvisí, a to i s těmi, na které nebyl připraven, a přitom za ně nese plnou odpovědnost. Časové ohraničení fáze začátečnictví se obtížně určuje, protože zde hraje roli více faktorů, které na začínajícího učitele působí např. typ školy, individuální zkušenosti apod. (Průcha, 2013). Jako začínající je učitel vnímán především v prvním roce své praxe, ale předpokládá se, že po prvním roce praxe má určité povědomí o tom, jak to na škole chodí, co jeho profese obnáší a osvojil si základní didaktické dovednosti. Existují i názory, že začínajícím je učitel po dobu tří let praxe, nejdéle po dobu pěti let praxe (Šimoník, 1994 in Průcha, 2009).

Existují různé modely, které se snaží postihnout etapy profesního rozvoje učitelů. Jednotlivé fáze jsou však schématické, orientační a nelze je přesně vymezit. Modely, které jsou zaměřené na profesní vývoj nejsou vázané na čas nebo věk učitele, ale vážou

se ke kvalitě výkonu učitele (Píšová, 2011) a zároveň není možné je chápat jako rovnoměrný posun ve všech posuzovaných oblastech (Shulman&Shulman, 2004 in Píšová, 2011). Fullerová (1969 in Píšová, 2011) sestavila etapy začínajícího učitele podle toho, jaké má potřeby, zájmy a z čeho má obavy.

1. orientace na „já“, přežití
2. orientace na pedagogickou situaci
3. orientace na žáka

Z modelu Fullerové pak vychází Berliner (1988, 1995 in Píšová, 2011), který se ve svém modelu zaměřuje na vývoj expertnosti u pedagogů:

1. začátečník (novic)
2. pokročilý začátečník
3. kompetentní učitel
4. zkušený učitel – pedagogický mistr
5. expert

Long (1999 in Lukas, 2007) také vytvořil jeden z mnoha modelů vývojových fází učitele. Jako první etapu vývoje učitele označuje jako počátek kariéry (career entry), který bývá charakterizován výše zmíněnou snahou o „přežití“, kdy je potřeba pochopit rozdíl, který vyvstane při konfrontaci představ a každodenní reality procesu výuky (survival), také entuziasmem a objevováním nového (discovery), zde často vznikají konflikty s realitou (reality shock). I Průcha (2013) zmiňuje tzv. „profesní náraz“, kdy se učitel setkává s tím, že hned při nástupu plní vše, co jeho profese obnáší. Marshall a Fittinghoff (1990 in Fantilli&McDougall, 2009) uvádí, že až po odeznění „šoku z reality“ je schopen se věnovat dlouhodobému plánování, vzdělávacím cílům a potřebám studentů. Zpočátku vyhledává spíše návody a jeho pozornost je zaměřená na obsah, plánování jen v krátkém horizontu a na reakce v okamžitých situacích (Janík a kol., 2017). Wubbels a kol. (1993 in Lukas, 2007, s. 9) ve shodě tvrdí, že při vstupu do praxe, se střetávají ideály začínajícího učitele se skutečností: „...začínající učitel je většinou optimistický a snaží se, často neselektivně a neúspěšně, využít poznatky, získané během studia na vysoké škole“. Podle Longa (1999 in Lukas, 2007) je hlavně na počátku kariéry začínající učitel ovlivňován svým rodinným prostředím, vlastním vývojem v mladého dospělého a též jeho osobnostními předpoklady, ale i podporou a podmínkami, kterých se mu dostává od školy a širší komunity.

4.1 Osobnostní předpoklady a odborné kompetence učitele MŠ

Už samo rozhodnutí stát se učitelem formuje budoucí osobnost učitele. Ta je zásadní při procesu tvorby profesní identity a po profesní stránce se utváří už při studiu a vyvíjí se dále získáváním zkušeností (Dytrtová, 2008). Utváření profesní identity se děje postupně a aby bylo možné ji naplnit, je důležité, aby budoucí učitel poznával sám sebe, identifikoval se a porovnával s tím, kým by chtěl být (Stuchlíková, 2006 in Dytrtová, 2008).

V současnosti se klade důraz na vlastnosti učitele z oblasti emocionální inteligence, jako je sebeovládání, sebeuvědomění, empatie a sociální citění (Dytrtová, 2008). Vlastnosti, které jsou předpokladem pro osobnost učitele, která bude profesně úspěšná jsou: „...*flexibilitu učitele, extroverzi ve vztahu k okolí, suverenitu, schopnost inovace, samostatnosti, iniciativy, odolnost vůči stresu, organizační schopnosti, osobní nadšení a radost z práce, spolehlivost, empatii, citlivost, smysl pro realitu, dodržování etických standardů, schopnost sebereflexe a posouzení vlastní práce a příjemný zevnějšek*“ (Beneš, 2003; Porubská & Ďurdiak, 2005 in Dytrtová, 2008, s. 12). Dvořáček (2005 in Dytrtová, 2008, s. 12) jmenuje pro efektivní výkon učitelské profese jako zásadní tyto vlastnosti: „...*vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, mravní vyspělost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci.*“ Podle Dytrtové (2008) by měl být začínající učitel vybaven těmito dovednostmi:

- být připravený odpovědně plánovat a organizovat dění ve třídě
- umět využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků v procesu učení
- umět vytvořit tvořivou sociální atmosféru a být schopen efektivně komunikovat
- být připravený udržovat si profesionální image (rozvíjet se po profesní stránce, umět se správně chovat a vystupovat)
- být sebeuvědomělý a být schopen sebeevaluace

4.2 Problémy začínajících učitelů

Mnoho začínajících učitelů má obavy, že svou náročnou profesi nebudou zvládat a obávají se, jestli jejich pedagogické působení bude úspěšné. Naopak jsou i začínající učitelé, kteří jsou přesvědčeni, že nedostatky nemají, i když realita bývá jiná (Vašutová, 2007).

Učitel ve své profesi zažívá specifické situace a interakce a aby se uměl správně rozhodnout, jak na ně zareagovat, měl by konkrétní situaci posuzovat na základě důležitých detailů a zároveň využít univerzálně platné principy pro výukové situace (Syslová, 2017). Švec s Bradovou (2013 in Syslová, 2017, s. 121) tvrdí, že: „...učitelé mají tendenci stavět svoji pedagogickou praxi na prekonceptech a tacitních znalostech, které si vytvořili na základě vlastních školních zkušeností, než na vědecky ověřených faktech, které jim nabídlo vysokoškolské vzdělání.“ Začínajícího učitele stojí daleko více sil naplnování jeho běžných pedagogických činností než zkušeného učitele. Nastupující učitelé v ČR mají na velmi dobré úrovni teoretické znalosti, které ale neumí aplikovat do praxe a schází jim základní pedagogické dovednosti. Problém nastává při aplikaci teorie v situacích, které jsou neopakovatelné a konkrétní, kdy jim chybí jistota a zkušenosti. Mívají potíže s objektivní sebereflexí a evaluací vlastní práce. Někteří postrádají zásadovost, nadšení pro další vzdělávání, důslednost, smysl pro pořádek, vhodné vystupování a mají malé nároky na sebe i na okolí.

Časté problémy začínajícího učitele jsou:

- udržení kázně a pozornosti při vyučování
- motivování žáků
- diagnostikování žáků
- hodnocení žáků

Tyto činnosti jsou ve vzájemné interakci. Jestliže děti nejsou vhodně motivované, přichází nepozornost a kázeňské problémy. Pokud učitelé nedovedou žáky vhodně aktivizovat, pak společně s nedostatečnou organizací činností je následkem právě nepozornost a nekázeň (Průcha, 2009). Nezkušenosti učitelé inklinují též k tomu, že naplánují příliš mnoho aktivit, které nemohou v daném čase stihnout (Vašutová, 2007). Mnoho začínajících učitelů má strach z komunikace s rodiči, obávají se z jejich strany kritiky jejich nezkušenosti a pedagogických činností (Průcha, 2009).

Průcha (2009) uvádí typické problémy začínajících učitelů, kteří mívají potíže s:

- aktivizací žáků
- přiměřeností aktivit a jejich přizpůsobení věku žáků
- navazováním kontaktu s žáky
- formulací otázek, pokynů a požadavků ve srozumitelné formě

- organizací činností
- vhodnou reakcí na nečekané situace
- reakcemi na otázky žáků a na jejich chybné chování
- řešením nekázně
- přílišným důrazem na vzdělávací složku

5. Adaptace

Všeobecně lze adaptaci vysvětlit jako přizpůsobení se něčemu. V případě sociální adaptace jde o přizpůsobení se sociálním podmínkám. Pojetí vývojově psychologické se dělí na aktivní (asimilace) a pasivní (akomodace). Jde o snahu svým chováním působit na okolí a schopnost snášet změny a tím si udržovat stabilní rovnováhu (Průcha, 2013). Adaptace na konkrétní pracovní místo pak znamená: „...vyrovnání se jedince s prací a vlivy okolí“ (Kociánová, 2010).

Je nutné adaptaci na novou práci posuzovat ze dvou pohledů, a to jak z pozice nového zaměstnance, tak i z pozice zaměstnavatele. Nový zaměstnanec se adaptuje na požadavky, které vyplývají z jeho nové pozice, zároveň se seznamuje se stávajícími zaměstnanci (Trojanová, 2017). Proto adaptaci dělíme na pracovní a sociální. Při pracovní adaptaci se nový zaměstnanec seznamuje s požadavky svého zaměstnavatele, pracovní náplní a organizací. Náročnost této pracovní adaptace se odvíjí od odborné připravenosti a profesní výkonnosti. Na adaptaci sociální se podílí současní zaměstnanci i nový zaměstnanec. Zahrnuje zvykání si na nové sociální vztahy, překonání počátečního ostychu, pocitu neznámého a vzbuzení pozitivního vztahu k práci. Úspěšnost pracovní a sociální adaptace významně ovlivňuje vztah zaměstnance k práci, kterou vykonává, jeho pracovní výsledky a výkonnost. U nováčka je jeho adaptace závislá na jeho osobnosti a motivaci k práci. Důležitá je i osobnost nejbližšího vedoucího pracovníka (např. uvádějícího učitele), který by měl adaptaci přizpůsobovat osobnosti nového zaměstnance (Adaptační proces, 2013; Šikýř, 2013). Kociánová (2010) zmiňuje ještě jeden typ adaptace, a to na kulturu organizace (kdo vaří kávu o pauze apod.). Adaptace zaměstnanců probíhá formálními a neformálními procedurami. Formální adaptace probíhá systematicky, a to formou adaptačního programu, který vede odpovědný vedoucí pracovník nebo pověřený zaměstnanec. Neformální adaptace probíhá spontánně vlivem okolí, kolegů a spolupracovníků (Šikýř, 2013).

Adaptace pracovníka je ovlivněna faktory vnitřními a vnějšími. Vnitřní souvisí přímo se samotným pracovníkem a je závislá na jeho odborné a výkonové připravenosti, orientaci hodnot, motivaci a sociální zralosti. Vnější souvisí s organizací a zahrnuje umístění pracoviště, vybavení po technické stránce, organizaci práce, kulturu organizace a osobnost vedoucího pracovníka (Adaptační proces, 2013).

Adaptace probíhá ve formě adaptačního procesu. Jeho cílem je zkrátit dobu po kterou je nový zaměstnanec začátečníkem a neplní svou práci v plném rozsahu, tak jak vyžaduje zaměstnavatel (Trojanová, 2017). Zároveň při něm probíhá podpora identifikace s myšlenkami organizace a pozitivního přístupu k ní, ustálení zaměstnance a snížení rizika předčasného odchodu. Adaptační proces je součástí řízení organizace a jeho vedení probíhá sestavením adaptačního plánu. Adaptační plán obsahuje činnosti, časový rozsah a termíny, odpovědné osoby, které na adaptaci participují a určení garanta, který bude za celou adaptaci odpovídat. Odpovědnost za úspěšný adaptační proces má hlavně sám pracovník, společně s odpovědnou osobou, kterou vybrala organizace (Adaptační proces, 2013). Kociánová (2010) určila fáze adaptačního procesu na:

1. **přednástupní fázi** – volba konkrétního místa pracovníkem, minulé pracovní zkušenosti
2. **nástupní fázi** – samotný adaptační proces, střet představ pracovníka a organizace
3. **integrační fázi** – integrace pracovníka do organizace, zvládnutí požadavků, sžití se s organizací a jejími cíli

Adaptační proces probíhá těmito kroky:

1. nástupním pohovorem
2. určením garanta adaptace
3. zařazením pracovníka na dané pracovní místo
4. seznámením s pracovní skupinou nebo týmem
5. dalšími aktivitami adaptačního plánu
6. zpětnou vazbou

Na konci adaptačního procesu probíhá celkové hodnocení pracovníka (Adaptační proces, 2013).

5.1 Uvádějící učitel

Zpravidla je uvádějícím učitelem zkušený pedagog, který podporuje začínající učitele v jeho začátcích v oboru (Průcha, 2009). Mělo by se jednat o člověka, který je schopen podpořit začátečníka po odborné i psychické stránce a snížit tak jeho profesní nejistotu na co nejmenší možnou míru. Vztah uvádějícího učitele a začínajícího učitele se může omezit jen na nutné činnosti, ale také může vzniknout vztah, který zapůsobí na celý nováčkův život. Uvádějícího učitele stanovuje ředitel školy. Podlahová (2004, s.50) píše: „...uvádějící učitel se řídí tím, co podle jeho soudu mladší kolega potřebuje, v čem si počíná neobratně nebo nezkušeně a o čem mu chybí informace nebo vědomosti. Reaguje přitom na okamžitou situaci, o které usoudí, že je pro mladého kolegu obtížná nebo neznámá, případně reaguje na jeho dotaz nebo prosbu o informaci a radu.“ Pro pozici uvádějícího učitele musí mít pedagog předpoklady, a to především manažerské, osobní, komunikativní a mít schopnost sebereflexe (Lazarová, 2010). Jeho činnosti mají široký záběr a nezaměřují se pouze na pomoc týkající se samotné pedagogické praxe. Uvádějící učitel:

- seznamuje s provozem školy
- seznamuje se všemi náležitostmi třídnictví a konceptem školy
- poskytuje podporu při utváření vztahů s rodiči
- Informuje o dalších oblastech práce a provozu školy (legislativa, administrativa) (Podlahová, 2004; Průcha, 2009)

Mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem by měla probíhat diskuse a měli by společně hledat řešení, a to především v situacích, kdy začínající učitel o podporu požádá. Impuls by měl přicházet především od začínajícího učitele ve směru k uvádějícímu učiteli. Takováto aktivní spolupráce je výhodná i pro zkušeného učitele. „*Zájem o dotazy a podporu začínajícího učitele zvyšují učitelovo sebehodnocení a nabízejí jiný pohled na jeho vlastní kompetence a lidské kvality*“ (Podlahová, 2004, s. 55).

V současné době není stále uvádějící učitel legislativně ošetřen. Záleží na přístupu konkrétní školy, která si řeší zavedení uvádějícího učitele individuálně. Součástí systému profesionalizace učitelů je uvádějící učitel například v Anglii a Walesu (Průcha, 2009). Požadavek na vymezení pozice mentora v kariérním systému, vytvoření profilu jeho kompetencí a systému pro rozvíjení mentorských dovedností pro pedagogy, si vzala jako jeden z cílů vzala Strategie 2020. Další z nich byl i požadavek na to, aby každý začínající

učitel měl svého uvádějícího učitele-mentora, který by měl mentorské schopnosti. V roce 2017 však nebyla PSP ČR schválená novela zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., která obsahovala kariérní řád učitelů a byly zde popsány kompetence učitele-mentora. Návrh uváděl, že mentor by měl být excelentní pedagog, který se stále snaží pracovat na svém pedagogickém růstu. Zároveň by měl mít podmínky, aby mohl své kolegy podporovat a vést, což by například obnášelo snížený počet přímé pedagogické činnosti. Tato opatření ovšem vyžadovala zvýšenou finanční podporu na jejich ohodnocení a vyvážení jejich snížených úvazků (MŠMT, 2018; Puškinová, 2019). Strategie 2030+ si opět klade za cíl, aby byl vytvořený ucelený systém uvádění do profese, který by mimo jiné uváděl přesnou definici adaptačního období, obsahoval by intenzivní mentorskou podporu i evaluování procesu adaptace. Mentorům-uvádějícím učitelům by poskytoval proškolení, snížení přímé pedagogické činnosti a lepší finanční ohodnocení (MŠMT, 2019).

Jako příklad „dobré praxe“ je považovaná podpora mezi kolegy a vzájemné předávání zkušeností (Pol, 2007 in Lazarová, 2010). Podpora, která nesouvisí jen se začínajícími učiteli je mentoring, jenž má své specifické znaky a lze jej vnímat jako proces, který se dynamicky vyvíjí a můžeme ho členit do fází. V našich podmínkách se využíván spíše pojem uvádějící učitel nebo uvádění začínajících učitelů. Mentoring ve školním prostředí je podle Johnosona (2008 in Lazarová, 2010, s. 60) vysvětlen jako: „...*profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci.*“ Při podpoře by měl uvádějící učitel postupovat od tutora-dohlážetele, přes mentora-rádce a končit v pozici kouče, který se začínajícím učitelem diskutuje jeho vybraný směr v profesi (Lazarová, 2010).

V pozici mentora představuje uvádějící učitel je pro začínajícího učitele:

- inspirativní vzor po odborné i osobnostní stránce
- pomocník při nástupu na pracovní místo
- pomáhá mu najít vztahy ke správným lidem
- zdrojem emoční podpory
- vychovatelem, který vyhledává příležitost pro učení začínajícího učitele (Pol, 2007 in Lazarová, 2010)

5.2 Adaptace začínajícího učitele

„Adaptační období by mělo být chápáno jako nezbytný prostor pro završení profesní přípravy učitele“ (Urbánek, 2005, s. 99 in Janík a kol., 2017). Nastupující učitel je podstatně ovlivněn tím, jakou má škola pedagogickou atmosféru. Nástup může být provázen zklamáním z toho, že je studium pro praxi dostatečně nepřipravilo a důsledkem toho mohou cítit velkou nejistotu ohledně svých pedagogických schopností. Až postupem času a získáváním zkušeností dokážou své teoretické znalosti aplikovat. Během prvního roku praxe se rozvíjí vztahy k ostatním kolegům. Významný je pro vývoj těchto vztahů způsob, jak jsou kolektivem ve škole přijímáni. Začínající učitel zažívá výměnu rolí z pozice studenta na pozici učitele, který má zodpovědnost za vzdělávání a rozvoj svých žáků. Dostává se do pozice, kdy jeho chování a vyjadřování by mělo být vzorem. Jsou na něj kladena velká očekávání od jeho okolí (kolegové, rodiče, žáci), ve smyslu nových a neokoukaných výchovně-vzdělávacích přístupů a v oblasti mezilidských vztahů odborné a morální chování a konání na vysoké úrovni. Nároky na začínající učitele mohou být natolik vysoké, že ovlivní jeho výchovně-vzdělávací práci (Průcha, 2009). Proto by mělo adaptační období pomoci, aby vstup do profese probíhal zvolna a ulehčilo první měsíce v organizaci a zabránilo se tak předčasnému odchodu z profese, tzv. drop-outu (Janík, 2017).

První pracoviště by mělo začínajícímu učiteli poskytovat systematickou podporu a pomoc, protože je to pro něj zásadní článek v jeho profesním vývoji a utváření jeho odborných kompetencí a vědomostí. Podpora začínajícím učitelům by měla být poskytována citlivě a na úrovni partnerského vztahu. Nemělo by dojít k poučování, omezování a dogmatizování. Měla by probíhat takovou formou, aby neodradila od zkoušení alternativních metod a postupů. Při úspěchu umět ocenit, při pochybování povzbudit a při chybování vhodně poučit a poradit (Průcha, 2009). Profesní podpora by měla využívat pestrých forem nástrojů a technik, které rozvíjejí sebereflexi začínajícího učitele a tím se vytváří předpoklad pro zvýšení kvality jejich pedagogické činnosti. Rejstřík technik, nástrojů a postupů zahrnuje například:

- diskuse o úspěších a potížích
- hospitace uvádějícím učitelem při práci ve třídě a následný rozbor
- hospitace u uvádějícího učitele a dalších kolegů
- společné vyučování

- využití videozáznamu výuky (evaluace)
- diskuse v online prostředí určeném pro sdílení znalostí a zkušeností mezi učiteli
- pomoc s plánováním výuky
- workshopy a semináře pro učitele
- rady ohledně pedagogických dovedností (Janík a kol., 2017; Průcha, 2009)

Podpora začínajících učitelů je jedna ze skutečností, kterými se zabývá a jež hodnotí ČSI a jedno z kritérií na základě kterých ČSI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Z dokumentů Plán hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2019/2020 a Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání je možné odvodit, jak by měla škola postupovat při adaptaci začínajícího učitele. Zákon ošetřuje podporu začínajících učitelů pouze ve formě zákoníku práce č. 262/2006 Sb. §229, kde udává zaměstnavateli povinnost zabezpečit absolventům SŠ, konzervatoří, VOŠ a VŠ přiměřenou odbornou praxi k získání praktických zkušeností a dovedností pro výkon profese. Dále je také možné odvodit povinnost podpory začínajícímu učiteli z §164 odst. 1 písm. c) školského zákona č. 561/2004 Sb., který říká, že ředitel školy a školského zařízení je zodpovědný za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb (Puškinová, 2019) a dále z písm. e) kde se udává, že ředitel: *vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* (MŠMT, 2020).

6. Empirická část

6. 1 Průzkum

Oblastí průzkumu je, jaké jsou názory začínajících učitelek na to, jak je škola připravila do praxe a jak vnímají podmínky jejich následné adaptace v oboru.

Cílem průzkumu je zjistit, jak jsou absolventi předškolní pedagogiky spokojeni s efektivitou jejich přípravy na praxi v oboru a jestli adaptace začínajících učitelů v mateřských školách probíhá podle konkrétního adaptačního plánu. Na základě toho byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

1. Jak současné vzdělávání učitelů mateřských škol připravuje na praxi?
2. Jak jsou absolventi připraveni na nástup do praxe?
3. Jaká je realita adaptace začínajícího učitele?

6. 2 Metody průzkumu

Pro sběr dat byl zvolen empirický kvalitativní přístup a jako jeho nástroj polostrukturovaný rozhovor. „*Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek*“ (Švaříček, 2014, s. 162). Metoda polostrukturovaného rozhovoru byla zvolena, aby se získal pohled začínajících učitelů na jejich přípravné vzdělávání a jejich následnou adaptaci v oboru. Dalším důvodem byla možnost otevření i jiných témat, než která jsou řešena v teoretické části a zkoumána v části empirické. Švaříček (2014, s. 75) uvádí, že: „*(...) rozhovorem získáváme informace o tom, jak je toto dění svými aktéry prožíváno a hodnoceno*.“

6. 2. 1 Polostrukturovaný rozhovor

Podle Švaříčka (2014) je rozhovor nejvíce využívanou metodou pro kvalitativní výzkum. Při přípravě rozhovoru bylo postupováno podle Švaříčka (2014). Polostrukturovaný rozhovor byl určen začínajícím učitelkám mateřských škol, které měly délku praxe maximálně do pěti let, což je pro učitele, podle dostupné odborné literatury, nejdelší uznávanou dobou začátečnictví (Šimoník, 1994 in Průcha, 2009). Pro účely bakalářské práce byl použit termín respondent, ale Skutil (2011) uvádí i pojmenování: participanti, informanti a případy. Respondentky byly vybírány i podle dosažené úrovně vzdělání tak, aby byly rovnoměrně zastoupeny všechny stupně přípravného vzdělávání budoucích učitelů. Celkem bylo osloveno 9 začínajících učitelek. Bohužel vzhledem k minimálnímu počtu mužů v této profesi, se nepodařilo žádného pro výzkum získat. Vzhledem k epidemiologické situaci probíhali rozhovory po předchozí domluvě telefonicky. Všechny respondentky byly dotázány, jestli souhlasí s účastí na rozhovoru a nahráváním hovoru, všechny respondentky s nahráváním souhlasily. Poté bylo zapnuto nahrávání a dotaz na souhlas zopakován. Po krátkém představení výzkumníka, byly respondentky stručně seznámeny s tématem bakalářské práce a oblastí průzkumu. Na základě výzkumných otázek bylo sestaveno 12 hlavních otázek z toho jedna otázka byla pro absolventy více stupňů škol v oboru, v případě potřeby byly použity upřesňující a doplňkové otázky. Délka rozhovorů se pohybovala v rozmezí 15–45 minut. Respondentky v rozhovoru uvedly i konkrétní školu, kterou studovaly. Z hlediska zachování anonymity je uveden pouze stupeň a forma vzdělávání, které absolvovaly. Přepis rozhovorů je v příloze **K**.

Tab. 3: Přehled respondentek rozhovorů ZU1 – ZU9 – začínající učitelky MŠ

Označení respondentky	Délka praxe	Ukončené vzdělání v oboru	Forma studia
ZU1	2 roky	VŠ (Bc.)	dálkové
ZU2	5 let	SŠ+VŠ (Bc.)	prezenční/dálkové
ZU3	4 roky	VOŠ	dálkově
ZU4	4 roky	VŠ (Bc.)	prezenční
ZU5	2 roky	SŠ+VŠ (Bc.)	prezenční/dálkové
ZU6	1 rok	SŠ+VOŠ	prezenční
ZU7	2 roky	VOŠ	prezenční
ZU8	3 roky	SŠ	prezenční
ZU9	1 rok	SŠ	prezenční

6. 2. 2 Zjištěné poznatky k zodpovězení výzkumných otázek

Otázka č. 1: Byla pro vás praxe na škole dostačující?

Tato otázka měla za cíl zjistit, jak byly začínající učitelky spokojeny s dotací praxe na škole. Respondentky, které měly více stupňů škol porovnávaly, jak vnímaly rozdíly praxí na různých školách. Při porovnání výpovědí respondentek se objevovaly rozdílné názory na dotaci praxe i v případech, kdy respondentky popisovaly praxe na stejné škole. Dostatečná praxe byla pro tři respondentky. Jedna respondentka byla s praxí spokojená na jedné ze dvou studovaných škol. Pro pět respondentek byla praxe nedostačující s tím, že respondentky **ZU8** a **ZU9** sice uvedly nedostatečnost praxe, ale zároveň ve shodě konstatovaly, že by bylo složité více praxe zavést.

Respondentka **ZU1** vnímala praxi jako nedostatečnou a ocenila by dohled vyučujících, kteří vedou na pedagogické fakultě praxe. Jako důvod uvedla rozdílnost výkladu a reality při praxi.

Respondentka **ZU2**, přestože studovala SŠ a VŠ, hodnotila pouze praxi na SŠ. Důvodem bylo, že při studiu byla zaměstnaná v oboru a nemusela tak praxe plnit. Množství praxe na SŠ hodnotí jako značné. Potřebovala by však více informací okolo praxí.

Respondentka **ZU3** uvedla, že praxe jí stačila pouze díky tomu, že měla už pedagogické základy z jiného oboru, ale že si nedovede představit, jak to zvládají její kolegyně, které na školu přišly z jiného oboru.

Respondentka **ZU5** odpověděla, že jí vyhovovalo propojení studia na SŠ a VŠ a že určitě by bylo lepší mít více praxe, ale jinak byla pro ni přínosná a dostačující.

Respondentka **ZU6** porovnávala studium na SŠ a VOŠ na stejné škole. Praxe na SŠ měla oproti VOŠ podstatně méně. Vyzdvihovala přístup na VOŠ, kde měla praxe více a umožnila ji porovnávat různé přístupy a metody vzdělávání v MŠ.

Jako nedostatečnou vnímala praxi i respondentka **ZU7**, nejvíce ji prý pomohlo, když začala při studiu pracovat v oboru.

U této otázky se neukázalo, že by některý stupeň vzdělávání přinášel uspokojivou dotaci praxe nebo že by nedostatečná praxe při vzdělávání budoucích učitelů MŠ byl všeobecný jev. Ukázalo se, že záleží na konkrétní škole a osobním pohledu respondentky. Jak už bylo zmíněno výše, názor se lišil i v případě, že některé respondentky studovaly tutéž konkrétní školu.

Otázka č. 2: Máte pocit, že vás studium naučilo, jak využít získané teoretické poznatky v praxi?

Účelem této otázky bylo zjistit, jestli si respondentky myslí, že škola vhodně propojovala teorii s praxí a připravila je na to, jak převést teorii do praxe. Pohledy respondentek se opět lišily, bez ohledu na stupeň nebo formu školy.

Respondentka **ZU1** na otázku odpověděla záporně. Vyjadřovala svou nespokojenost s příliš teoretickým zaměřením oboru na pedagogické fakultě. Zmínila i to, že pokud by z její strany nebyl osobní zájem o obor, tak by ve studiu nepokračovala a škola jí dodala pouze kvalifikaci.

Oproti tomu respondentka **ZU2**, která studovala na stejné pedagogické fakultě, si myslí, že studium zde ji naučilo aplikovat získané poznatky v praxi. Studium na SŠ však hodnotí jako méně provázené s praxí oproti VŠ.

Respondentka **ZU3**, si myslí, že ji studium nepřipravilo na využití teorie v praxi. Jako možný důvod uvádí nastavení akreditace oboru, která měla podle ní za následek i to, že i přes výborné pedagogy, nebyl čas k předání jejich zkušeností.

Respondentka **ZU4** si také myslí, že jí studium pedagogické fakultě na aplikování teorie v praxi nepřipravilo. Teorie jí prý zajímala a bavila a stejně tak praxe, ale při nástupu do oboru zjistila, že převést teorii do praxe se jí nedaří. Uvítala by při studiu na fakultě předmět, který by se zabýval některými modelovými situacemi, např. jak postupovat při agresi dítěte.

Respondentka **ZU5** si už nedokázala vzpomenout, jestli jí SŠ na využití teorie v praxi připravila. Studium na VŠ bere jako: „(...) *soubor nějakých nápadů nebo odkazů, že teďka v praxi vím, kam sáhnout.*“

Respondentka **ZU6** hodnotí své studium na SŠ a VOŠ, které probíhalo ve stejné instituci, jako provázené. Uvedla, že má zkušenost, že si v praxi poradí lépe než její kolegyně z VŠ.

Respondentka **ZU7** si myslí, že se určitě teorie s praxí prolínala, ale některé věci se berou příliš podrobně a některé věci jsou pro ni v praxi nevyužitelné a zbytečné.

Respondentka **ZU8** odpověděla: „*Ano, ale v menší míře, než by to bylo asi možné.*“

Zajímavou odpověď uvedla respondentka **ZU9**: „*Můj názor je, že tohle nejde naučit. Buď člověk teoretické poznatky v praxi využít umí anebo neumí.*“ A její pohled je také to, že až v praxi dojde k pochopení toho, co se snažila škola studentům předat.

U této otázky nelze určit, jestli studium obecně připravuje na využití teorie v praxi. Záleží na přístupu respondentek a konkrétní škole. Respondentky, které studovaly na stejné instituci, se v názorech rozcházel.

Otázka č. 3: S čím jste byla při svém studiu spokojená?

Při této otázce respondentky odpovídaly, co pro ně mělo při studiu největší přínos a s čím byly spokojené. Většina respondentek uváděla, že byly spokojeny s výběrem a přístupem pedagogů. Kladně také byla hodnocena hudební výchova, hra na nástroj a předměty, které měly přesah do praxe.

Jako náročnou, ale přínosnou hodnotí respondentka **ZU1** hudební výchovu a hru na nástroj. Přestože jí při studiu přišlo, že mají pedagogové na fakultě velké požadavky, v praxi to nyní oceňuje. Jako přínosné hodnotí i předměty, které se týkaly tělocviku, které jí přinesly užitečné poznatky pro praxi např. náměty na hry a postupy, jak správně sestavit rozcvičku.

Respondentka **ZU2** byla na SŠ spokojená s dotací praxe a hudební výchovou, která jí přinesla poznatky využitelné v praxi. Na VŠ byla spokojená s nápady do praxe a s aktuálností předávaných informací. Hudební výchovu na VŠ hodnotí jako náročnou a myslí si, že bez hudební přípravy na SŠ by ji jen těžko zvládla.

S výběrem vyučujících byla spokojená respondentka **ZU3**. Pozitivně hodnotí, že šlo o odborníky z praxe, kteří jim předávali zkušenosti, které by jinde nenašla.

Celkově se studiem byla spokojená respondentka **ZU4**, kromě asi dvou předmětů, které považuje za nadbytečné.

Respondentka **ZU5** byla na SŠ spokojená s přístupem vyučujících, odůvodňuje to zodpovědným přístupem pedagogů k jejich studiu. Pozitivně hodnotí i hudební výchovu, kvůli praktickým nápadům a ukázkám. Na VŠ z hlediska hudební výchovy vidí přínos ve zlepšení ve hře na nástroj a jako podnětnou vnímá i hudební didaktiku. Z VŠ hodnotí pozitivně hlavně předměty, které byly spíše prakticky zaměřené.

S přístupem pedagogů a obsahem toho co předávali, byla spokojená respondentka **ZU6**.

Výběr učitelů hodnotí kladně respondentka **ZU7**. Popisuje, že na jim pedagogové propojovali teorii s praxí, s důrazem na praktickou část.

Respondentka **ZU8** vyzdvihuje velkou dotaci uměleckých předmětů. Kritizuje ale jejich teoretičnost: *„Bylo to vyloženo jenom o tom, abychom zvládli nakreslit, namalovat něco přijatelné kvality, (...)“*

Spokojená s pedagogy byla respondentka **ZU9**. Učitelé prý učili podle svých zkušeností a zážitků. Konkrétně nejvíce spokojená byla s učitelkou na psychologii, která dříve působila jako dětský psycholog a předávala jim zkušenosti z praxe.

Důležitými faktory, které respondenti na svém studiu kladně hodnotí, jsou předměty směřující do praxe nebo vyučující, kteří propojují teorii s praxí. Na studiu si cení toho, co jim bylo přínosné pro jejich vlastní praxi.

Otázka č. 4: Je něco, co byste zpětně ve svém studiu uvítala nebo změnila?

Zde bylo cílem zjistit, co respondentkám při studiu scházelo a jaké změny by uvítaly ve studiu.

Respondentka **ZU1** je toho názoru, že jsou vyučující na pedagogické fakultě odtrženi od reality, příliš akademicky zaměřeni a ve svých předmětech nevidí mezioborově. Informace a vědomosti podle ní neumí propojit a z pohledu reálné praxe neaktualizují své poznatky.

Respondentka **ZU2** by uvítala na SŠ více aktuálních informací. Při praxích na škole by si přála více informací, s tím souvisejících. Na VŠ jí jako zbytečné přišly předměty matematika a angličtina, nevidí jejich přínos pro svou praxi.

Více hodin s lidmi z praxe by chtěla respondentka **ZU3**. Popisuje zvláštní nastavení dotací předmětů, kdy měly více hodin cizího jazyka než odborných předmětů. Cizí jazyk podle ní nebyl ani koncipován tak, aby předal nějaké poznatky pro využití v praxi s dětmi. Závěrečné zkoušky byly podle ní náročnější než na vysoké škole.

Respondentka **ZU4** by na fakultě zrušila předměty, které jí přišly zbytečné pro využití v mateřské škole např. dějiny umění. Byla by ráda, kdyby se na škole dozvěděla nějaké praktické tipy, jak se zachovat v určitých situacích, které mohou v MŠ nastat.

Na SŠ by respondentka **ZU5** uvítala vyšší úroveň hry na nástroj. Oceňuje, že v tomto ohledu jí VŠ dala dobrou přípravu pro svou každodenní praxi. Na VŠ by změnila přístup vyučujících ve smyslu konkrétnější zpětné vazby na její seminární práce a rychlejších reakcí na e-maily. Chtěla by, aby studium bylo více prakticky zaměřené, aby například seminární práce byly zaměřeny více na vytváření projektů nebo kazuistik.

Na svém studiu by nic neměnila respondentka **ZU6**.

Více praxe chybělo respondentce **ZU7**. Jinak byla se studiem spokojená.

Respondentka **ZU8** by chtěla více praxe a její propojení s teorií v hodinách. Chybělo jí situační učení, kde by se probíraly konkrétní situace a příklady dobré praxe, popř. seznámení s alternativními směry.

Respondentka **ZU9** by byla vděčná, kdyby si učitelé našli více času s nimi hovořit o tom, co zažili ve své praxi.

Společným motivem odpovědí respondentek, byla praxe. Ať už to bylo ve smyslu zvýšení dotací praxí, větší propojenosti teorie s praxí, zrušení předmětů nepotřebných pro praxi nebo větší prostor pro předávání poznatků vyučujících z praxe. Objevili se i požadavky na předměty, které by pracovali s modelovými situacemi.

Otázka č. 5: Cítila jste se po dokončení studia připravena na praxi?

Na tuto otázku odpovědělo pět respondentek záporně a čtyři kladně. Uvádí i rozdíl v očekávání a realitě.

Připravené se cítily respondentky **ZU1**, **ZU3**, **ZU4** a **ZU5**, která se i těšila na děti. Respondentky **ZU1** a **ZU4** uvedly, že setkání s realitou bylo jiné než jejich očekávání.

Respondentka **ZU3** se cítila připravená, ale spíše díky předchozí praxi v jiném oboru. Pokud by měla vycházet ze zkušenosti z VOŠ, tak bych se připravená necítila.

Respondentka **ZU6** se prý necítí nikdy připravená a má obavy z toho co ji čeká.

Respondentka **ZU7** se rozhodně necítila připravená. Nevěděla, co jí čeká a viděla vše co musí učitelka zvládat a neměla to jako začínající učitelka lehké, což prý podle ní nemá žádný začínající učitel.

Mladá a nezkušená si přišla respondentka **ZU8**: „*Prostě jsem se necítila na to, vybudovat si jakoukoliv autoritu. Ne, vůbec jsem se necítila být kompetentní s dětmi.*“

Připravená se necítila i respondentka **ZU9**: „*(...) jsem měla myšlenky, že vlastně vůbec nic nevím a neznám.*“ Přemýšlela i nad tím, že je toho na ni hodně a raději půjde pracovat jinam. Znalosti se jí prý objevily až při práci s dětmi.

Ukázalo se, že stupeň vzdělání nemá vliv na pocit připravenosti respondentek. Vazba na kvalitu školy a pocitu připravenosti, se také nepotvrdila. Dokonce, i když respondentka **ZU6** v předchozích odpovědích uváděla, že byla se svým studiem na školách spokojená, jak je uvedeno výše, měla obavy.

Otázka č. 6: Co ve vás vyvolávalo největší obavy při nástupu do praxe?

Cílem bylo zjistit, jaké měli respondentky obavy, když začínaly v oboru a jestli se u nich ukazuje shodný prvek.

Jak si sedne s kolegyněmi se bála respondentka **ZU1**, oproti tomu práce s dětmi se neobávala.

Několik obav vyjmenovala respondentka **ZU2**, uvedla obavy z toho, aby jí respektovaly děti i rodiče a děti měly rády. Podle ní jí nejvíce na učil první rok praxe více, než samotná škola.

Respondentka **ZU3** se obávala, jak ji přijmou děti a kolegyně. Její nástup do oboru byl nečekaný a rychlý, provázely ho obavy, jestli dělá dobře.

Žádné velké obavy neměla respondentka **ZU4**, na nástup do praxe se těšila.

Respondentka **ZU5** se obávala toho, jaký bude kolektiv a jak si sednou s kolegyní. Ze strany rodičů měla strach jak ji přijmou rodiče, jestli ji starší rodiče nebudou vnímat jako dítě a jestli jí budou důvěřovat. Co se týkalo dětí, tak se bála, že nebude mít autoritu a děti jí nebudou poslouchat, ale nakonec s autoritou neměla žádný problém.

Z komunikace s rodiči a z toho, že si nezapamatuje jména dětí měla strach respondentka **ZU6**.

Respondentka **ZU7**, se bála, že nebude umět děti vhodně namotivovat a zaujmout. Jako další se objevuje strach z absence autority a přijetí ze strany dětí. Zmiňuje i obavy z administrativy.

Respondentka **ZU8** měla obrovské obavy ze zodpovědnosti za děti a jejich zdraví. Mluví o velkém tlaku, který vnímala během prvních měsíců v oboru.

Největší strach měla respondentka **ZU9** z toho, když měla být s dětmi úplně sama. Bála, aby jí nějaké dítě neodběhlo ze třídy nebo ze zahrady.

U respondentek se objevovali některé shodné prvky. Časté obavy byly: přijetí ze strany dětí, autorita při práci s dětmi, motivace dětí a zodpovědnost za ně. Další obavy, které měly některé respondentky společné byly z přijetí od rodičů a kolektivu.

Otázka č. 7: Jaké bylo vaše největší překvapení při počátcích vaší praxe?

U této otázky jde o zjištění, co při nástupu do praxe respondentky nejvíce překvapilo, ať už pozitivním, či negativním smyslu a jestli opět existují prvky, které se opakují.

Administrativa byla překvapením pro respondentku **ZU1**. Jako důvod svého překvapení uvádí, že při studiu na fakultě se o tom nikdo ani vzdáleně nezmínil.

Pro respondentku **ZU2** se její obavy ukázaly jako liché, protože děti i rodiče ji přijali dobře. Při nástupu jí bylo vše ukázáno a vysvětleno. Chválí si vesnické prostředí školky, kde prý fungují jako rodina.

Mile překvapilo respondentku **ZU3**, jak ji přijal kolektiv. Byli jí v jejích začátcích oporou.

Respondentku **ZU4** zaskočily kázeňské problémy, které neuměla v danou chvíli vyřešit. Zmiňuje to jako její největší šok při nástupu.

Respondentku **ZU5** prý výrazně nic nepřekvapilo díky tomu, že za sedm let studia prošla přibližně patnácti školkami, měla i zkušenosti s hlídáním dětí a z dětských táborů. Příjemně jí překvapilo, že její autorita u dětí přišla v podstatě automaticky a jak jsou děti přirozeně zvědavé a co pro ně připraví dělají s nadšením. Rodiče ji překvapili ve zlém i dobrém, hodně prý se školkou spolupracují a pomáhají s čím je potřeba. Ohledně samotné práce ji překvapilo, jak je variabilní a může činnosti přizpůsobit podle svých představ. Překvapivé pro ni bylo i to kolik různých metod a aktivit pro děti existuje a nedozvěděla se o nich ani na SŠ, ani na VŠ. Její starší kolegyně ji nemile zaskočila tím, že nemá ráda lidi s vysokou školou a někdy to bývá předmětem konfliktu.

Přístup vedoucí učitelky nepříjemně překvapil respondentku **ZU6**. Popisuje, že byla hozena tzv. „do vody“. Očekávala, že aspoň týden s ní bude vedoucí učitelka na třídě.

Respondentku **ZU7** překvapilo množství administrativy, které musí učitelka vyplňovat. Byla sice seznámena s tím, že učitelky zapisují třídnici, ale nečekala další množství spojené například s diagnostikou. Přijde jí, že učitelky stále sedí a jen něco píší místo toho, aby se více věnovaly dětem a míní, že některé učitelky to může odradit od oboru.

Nepříjemné překvapení zažila respondentka **ZU8**, které se nedostalo žádné podpory při jejím nástupu do praxe. Od začátku prý byla na třídě prakticky sama, protože sdílela třídu s paní ředitelkou.

Respondentku **ZU9** překvapilo papírování, o kterém se na škole vůbec nedozvěděla. Nečekala zapisování třídnice a psaní diagnostik, prý ani nevěděla, že existuje.

Nejčastější nepříjemné překvapení bylo množství administrativy, na které respondentky při studiu nikdo nepřipravil, uvedly ho tři z respondentek. Dvě respondentky zaskočilo, že jim nebyla v začátcích poskytnuta opora a byly hozeny "do vody". Pouze jedna respondentka uvedla problémy s kázní. Mezi příjemná překvapení patřilo přijetí respondentek do kolektivu, přijetí rodiči i dětmi.

Otázka č. 8: S čím jste měla při nástupu do oboru největší obtíže?

Respondentka **ZU1** uvedla, že oproti očekávání, měla největší obtíže s kázní dětí a neshod mezi dětmi. Jako jednu z obtíží uvedla i to, že musela mít připraveno více činností, aby děti mohla děti zaujmout.

Respondentce **ZU2** dělalo největší problémy vyznat se v papírování. Nevěděla, jak má zapisovat do třídnice, tvořit TVP a ŠVP. Přípravám prý rozuměla, ale na tohle jí ve škole nepřipravili.

Pro respondentku **ZU3** bylo těžké dostat se na jednu vlnu s dětmi, podle jejich slov jí to trvalo skoro celý rok. Provázel jí pocit, že jí to nejde a jestli se pro tento obor rozhodla dobře.

Obtíže byli pro respondentku **ZU4** srovnatelné s největším překvapením, jednalo se tedy o nekázeň dětí.

Respondentce **ZU5** dělalo obtíže se odpoutat od svých podrobně vypracovaných příprav a dávat větší prostor dětem, například u ranního kruhu. Byla prý ve stresu, že své přípravy nestíhá, mívala připraveno spoustu podnětů pro děti a snažila se dětem předat. Časem se naučila umožnit dětem se více vyjádřit.

Nastavení vhodných aktivit pro dvouleté děti, dělalo obtíže respondentce **ZU6**. Byla zvyklá připravovat činnosti spíše pro předškoláky.

Respondentka **ZU7** měla problémy s administrativou. Ale díky dobré uvádějící učitelce, vše zvládala bez větších obtíží.

Respondentka **ZU8** si myslí, že dělala spoustu zbytečných chyb. Potřebovala by, aby jí někdo jejími začátky provázel.

S organizací času při činnostech s dětmi měla problémy respondentka **ZU9**, ze začátku nedokázala odhadnout, jak dlouho budou činnosti trvat.

Potíže respondentek byly různorodé, dvě se shodli na problémech s administrativou a dvě s nekázní dětí. Jinak byly obtíže individuální.

Otázka č. 9: Jakou formou probíhala vaše adaptace v MŠ?

Cílem otázky bylo zjistit za jakých podmínek probíhala adaptace a do jaké míry. Jestli byl respondentkám přidělen uvádějící učitel, měly oporu v kolektivu, hospitace a reflexi své činnosti, jestli měly konkrétní adaptační plán.

Respondentka **ZU1** kvůli tomu, že byla překrývající učitelkou, tak podle svých slov byla hozená do vody. Uvádějící učitelka jí přidělena nebyla, ale mohla se kdykoliv obrátit na

kolegyni ze třídy, tak i na kolegyně z ostatních tříd. Protože jsou odloučené pracoviště hospitaci od zástupkyně ředitelky měla asi až po roce působení.

Respondentka **ZU2** popsala, jak probíhala její adaptace: „*První měsíc jsem chodila do školky nebo do práce ke kolegyni na třídu, abych věděla vlastně jak se v tý školce pracuje, jak ona s nima pracuje, co používá k tomu.*“ Konkrétní plán adaptace neměla, ale vedoucí učitelka často chodila namátkově do třídy. První hospitace proběhla asi po dvou měsících.

Respondentce **ZU3** pomáhala kolegyně na třídě. Obě spolu byly po dobu tří týdnů ve třídě na celý den. Byl jí vysvětlen chod školky, jak se pracuje s dětmi. Kolegyně jí hodně pomáhala s přípravami apod. První hospitaci měla od kolegyně. Hospitace od ředitelky proběhla do Vánoc, i ta jí poskytla zpětnou vazbu a poradila. Jinak kolegyně chodila namátkově například na řízenou činnost.

S adaptací respondentce **ZU4** pomáhala kolegyně na třídě, která s ní vše konzultovala. Žádný konkrétní plán neměla. Hospitaci měla od zástupkyně ředitelky, ale už si nevzpomíná přesně kdy to bylo.

U respondentky **ZU5** probíhala adaptace tak, že se poslední týden v srpnu šla podívat do školky. Tam s ní měla kolegyně asi půl hodinový rozhovor, při kterém řešily rozdělení směn a nástup do zaměstnání. První den byla s kolegyní na její ranní a na odpolední už byla sama a byly jí pospány provozní věci, které musí udělat. Vše prý probíhalo spíš za pochodu. Dva o půl měsíce po nástupu měla hospitaci od ředitelky, která byla den dopředu nahlášená. Zpětná vazba jí byla poskytnuta, ale pouze kladná, sama respondentka si byla svých nedostatků vědoma. Mateřská škola, kde působí a spadá pod ZŠ, ředitelka prý toho o chodu MŠ mnoho neví a neorientuje se v problematice.

Respondentka **ZU6** měla první hospitaci ředitelky po půl roce. Vše konzultovala s kolegyní na vedlejší třídě, která byla těsně před odchodem do důchodu a na rozdíl od vedoucí učitelky jí byla vždy nápomocná a držela nad ní ochranou ruku.

Konkrétní plán měla jako jediná respondentka **ZU7**, která se účastní projektu Sypa pro začínající a uvádějící učitele. Plán adaptace měla rozvržen podle toho, jak se seznámit s třídou, administrativou a personálem školky. Hodnotí to jako přínosné, až na některé věci, které se jí zdály přehnané. S uvádějící učitelkou navázaly dobrý vztah. První hospitace proběhla asi po půl roce. Na hospitaci měla zástupkyni ředitelky a její uvádějící učitelka chodí na hospitace pravidelně. Jinak probíhají namátkové návštěvy třídy.

Uvádějící učitelka chodí na hospitace asi jednou měsíčně a svou návštěvu oznámí předem, hodnotí jak respondentka pracuje s dětmi.

Nepříjemnou zkušenost s adaptací má respondentka **ZU8**. Jak už odpověděla v předchozí otázce, byla hozená do vody. Nedostalo se jí téměř žádných instrukcí a od vedení jí bylo sděleno, že je to preferovaná forma adaptace, aby si mohla osvojit svoje metody a vybudovat vlastní styl. Hospitaci měla asi po půl roce.

Respondentka **ZU9** uvádí, že při nástupu jí byla přidělena uvádějící učitelka, která s ní aspoň jednou za týden měla plánovat a rozebírat činnosti, které proběhly. Nastoupila během letních prázdnin, kdy měla čas pozorovat ostatní kolegyně při práci s dětmi. První adaptaci měla asi po třech měsících, druhá tři měsíce od té první.

Formální plán adaptace měla pouze jedna respondentka. Pět respondentek mělo uvádějící učitelku, která jim pomáhala s adaptací. Dvě svou adaptaci hodnotily jako hození do vody a jedna svou adaptaci popsala jako řešení za pochodu. Jako důležitý faktor se ukazují uvádějící učitelky nebo ochotné kolegyně, které respondentky v začátcích podpořily. Většina respondentek měla hospitaci během prvního půl roku od nástupu do oboru. Hospitace prováděly uvádějící učitelky, zástupkyně ředitelky a vedoucí učitelky. Jinak se vyskytovaly i namátkové návštěvy třídy ze strany ředitelky nebo uvádějící učitelky.

Otázka č. 10: Uvítala byste adaptační přípravu při nástupu do oboru?

V této otázce šlo o to zjistit, jestli by respondentky uvítaly adaptační přípravu nebo plán při své adaptaci. Otázka nebyla položena pouze respondentce **ZU7**, která jediná měla formální adaptační přípravu z projektu Sypa a přesně stanovený postup adaptace.

Respondentka **ZU1** by ji spíše uvítala.

Respondentka **ZU2** neví jak přesně by adaptační plán měl vypadat, ale uvítala by, kdyby měla striktně napsané co bude dělat nebo pomáhat, že by jí to pomohlo.

Jistá si není respondentka **ZU3**, protože prý při jejím přijetí vůbec nebyl čas na přípravu a vše probíhalo během přípravného týdne.

Respondentka **ZU4** si myslí, že plán by se hodil. Uvádí i možnost, že konkrétní plán byl, ale nevěděla o něm.

Respondentka **ZU5** by byla za nějaký manuál vděčná, protože by se nemusela ptát na vše kolegyně, jelikož spolu nemají dobré vztahy a každý dotaz může zadat příčinu ke konfliktu.

Adaptační plán by ocenila i respondentka **ZU6**.

Pohled k zamyšlení na problematiku adaptační přípravy poskytla respondentka **ZU8**. Myslí si, že není vždy dobře mít uvádějící učitele, protože se nemusí jednat o osobnost k tomu vhodnou. Adaptační příprava u ní v podstatě neproběhla, a proto z pozice své zkušenosti nemůže říct, jestli bylo dobře nebo špatně, že ji neměla.

Respondentka **ZU9** si myslí, že adaptační plán by jí nevadil, ale jinak jí to vyhovovalo tak, jak to probíhalo. Měla prý velkou oporu v ostatních kolegyních i ředitelce.

Většina respondentek se shodla na tom, že by konkrétní adaptační přípravu spíše uvítala. Jedna respondentka se vyjádřila nejistě vzhledem ke své špatné zkušenosti.

Otázka č. 11: Jakým způsobem jste řešila své počáteční obtíže v práci?

Zde bylo účelem zjistit jaké postupy, metody a nástroje využívali respondenty při řešení svých problémů při začátcích v oboru.

Na postupy ostatních kolegyň se ptala respondentka **ZU1**. Inspiraci hledala i na internetu, tematicky zaměřených facebookových skupin a odborné literatuře. Vyzdvihuje, že v současnosti je odborné literatury dostatek a na každý problém vhodnou literaturu najde.

Rady kolegyň a vedoucí učitelky využívala respondentka **ZU2**. Mohla prý za nimi s čímkoliv přijít a vždy jí ochotně poradily.

S kolegyní na třídě se radila respondentka **ZU3**. Její kolegyně pocházela z vesnice, ve které byla umístěná školka, takže znala děti a jejich rodiny, takže dokázala ke každému říct důležité informace.

Konzultace s kolegyní využívala respondentka **ZU4**. Jinak čerpala z literatury, kde si hledala konkrétní problémy, např. o různých poruch a kázeňských problémech.

Respondentka **ZU5** své obtíže řešila pomocí sebereflexe, protože měla problém s tím, že se snažila stále jet podle nějakého plánu nebo příprav. Postupně si usoudila, že dá více prostoru dětem. Ohledně vztahu s kolegyní si musela vnitřně ujasnit jaké jsou její kompetence a že její kolegyně není její nadřízenou.

Kolegyně z vedlejší třídy byla nápomocná respondentce **ZU6**. Své problémy konzultovala telefonicky se svou spolužačkou. Jinak už si poradila sama.

Jako první řešení svých problémů volí respondentka **ZU7** konzultaci s uvádějí učitelkou. Pomoc vyhledávala i v pedagogických skupinách na Facebooku, když ji například zajímá i jiný názor.

Sebevzdělat se snažila respondentka **ZU8**. Informace vyhledávala v pedagogické literatuře, diskuzích a ve všem co bylo dostupné. Poté co nastoupila na VŠ získala bližší informace o aktuálních přístupech pedagogiky. Studium na VŠ hodnotí jako největší přínos pro své začátky (v současné době studium nemá ještě ukončeno). Ředitelka, která působila jako supervizor jí sice dávala rady, ale jednalo se o kusé a nesystematické informace.

Respondentka **ZU9** si myslí, že většina zaměstnanců v oboru předškolního vzdělávání je empatická a ochotná pomoci. Mohla se vždy na kohokoliv obrátit s žádostí o radu.

Většina respondentek uvedla, že své potíže v začátcích konzultovaly s kolegyněmi nebo uvádějí učitelkou. Jedna respondentka využila sebereflexi, aby se posunula dál v práci a ujasnila si vztah s kolegyní. Některé respondentky využívaly dostupnou odbornou literaturu, zdroje na internetu a facebookové skupiny určené pro pedagogy.

Otázka č. 12: Jaká škola pro vás byla nejpřínosnější?

Tato otázka byla určena jen pro respondentky, které měly více škol, které je kvalifikovaly pro práci učitelky v MŠ. Měla zjistit jaký stupeň školy hodnotí jako přínosnější pro svou praxi. Odpovídaly pouze tři respondentky.

Respondentka **ZU2** se nemůže vyjádřit, která ze škol jí dala více. Každá ze škol jí byla v něčem přínosem. Na SŠ oceňuje, že díky velké dotaci praxe věděla, co ji zhruba čeká při nástupu do zaměstnání. U VŠ si myslí, že je hodně teorie, která je ale také důležitá. Podle ní má každá ze škol své přednosti.

Kdyby se respondentka **ZU5** měla rozhodnout mezi denním studiem SŠ a dálkovým studiem na VŠ jako nepracující, rozhodla by se pro SŠ. Studium na SŠ jí dalo základní informace, bez kterých by se neobešla a studium na VŠ vnímá jako nastavbu.

Respondentka **ZU6** prý VOŠ zvládla dobře díky základům ze SŠ. Pokud ale porovná školy z hlediska praxí a věcí, které jsou přínosnější pro praxi, pak lépe hodnotí VOŠ. Měli

více metodik, například při metodice hrových činností je učitelka nechala vše prožívat z pohledu dítěte a uváděla příklady modelových situací. Studium na VOŠ bylo více praktičtější a ona se díky tomu lépe dokázala vžít do toho, co vnímají malé děti.

Dvě respondentky odpověděly, že SŠ byla praktičtější zaměřená a zbývající respondentka jako praktičtější hodnotí VOŠ. Dvě respondentky, pokud by si měly vybrat, zvolily by školu, která byla více zaměřená do praxe a jedna vnímá každou školu jako přínos v něčem jiném.

7. Shrnutí poznatků průzkumu

1. Jak současné vzdělávání učitelů mateřských škol připravuje na praxi?

Ukázalo se, že vnímání respondentek, jak školy dokážou připravit na praxi závisí na jejich osobnosti. Stejná instituce byla různými respondentkami hodnocena různě. Přesto se ukázalo, že potřeba většího propojení teorie s praxí, zvýšená dotace praxí a působení odborníků z praxe na školách je žádoucí. Pokud si respondentky něčeho na studiu cenily nebo by něco změnily, týkalo se to převážně oblasti přípravy do praxe. Ani konkrétní stupeň vzdělávání učitelů mateřských škol se nepotvrdil jako vhodnější pro přípravu do praxe.

2. Jak jsou absolventi připraveni na nástup do praxe?

Respondentky ve svých odpovědích popisovaly situace a pocity, které škola může ovlivnit jen částečně či minimálně. Největší vliv na připravenost respondentek měla jejich osobnost a nejbližší okolí. Ukázalo se, že ani kvalita školy nerozhodovala o tom, jak se cítily připraveny.

3. Jaká je realita adaptace začínajícího učitele?

U většiny respondentek proběhla adaptace pomocí kolegyně na třídě nebo uvádějící učitelky. Pouze respondentka jedna měla předem jasně daný a strukturovaný konkrétní formální adaptační plán, který sama hodnotila jako přínosný. Zásadní faktor, který ovlivňoval úspěšnost a efektivnost adaptace, byla uvádějící učitelka nebo kolegyně na třídě. Pro šest respondentek by podle nich byl formální adaptační plán prospěšný.

8. Shrnutí průzkumu

Průzkum ukázal, že na některé oblasti, se kterými se začínající učitelé potýkají, nemůže škola připravit. Na připravenost a adaptaci začínajícího učitele působí mnoho faktorů,

škola je jen jedním z mnoha. Jako nejdůležitějšími faktory se ukazuje samotná osobnost učitele a jeho uvádějící učitel. Žádoucí však je, aby školy více propojovaly teorii s praxí, ukazovaly příklady dobré praxe a posilovaly u studentů schopnosti sebereflexe.

9. Závěr

Tato bakalářská práce se zabývá problematikou začínajících učitelů v mateřských školách. Pro porovnání uvádí v první polovině teoretické části historický vývoj vzdělávání učitelek mateřských škol v ČR a současné možnosti a podmínky vzdělávání v současnosti v ČR. Při vzdělávání současnosti jsou poznatky podloženy zákonnými nařízeními, popř. doporučení MŠMT. Jsou zde charakterizovány a popsány stupně vzdělávání v oboru předškolní pedagogiky. Ve druhé polovině seznamuje teoretická část s problematikou začínajících učitelů a jejich adaptací. U začínajících učitelů specifikuje, jaké znaky jsou pro ně charakteristické, jaké faktory na utváření osobnosti učitele působí a s čím se nejčastěji potýká při začátku své praxe. V kapitole adaptace je popsán proces adaptace a její fáze. Zároveň je zde popisována osobnost uvádějícího učitele, který má na úspěšnost a hladký průběh adaptace zásadní vliv.

Empirická část se zabývá vlivem dosaženého vzdělání v oboru předškolní pedagogiky na připravenost do praxe. Další oblastí, kterou průzkum zjišťuje je průběh a podmínky adaptace začínajících učitelů v mateřských školách. V průzkumu se ukázalo, že škola připravenost do oboru ovlivňuje jen z části. Důležitým faktorem, který na připravenost působí je samotná osobnost začínajícího učitele a jeho zájem o obor. Ani kvalitní škola, která vhodně propojuje teorii s praxí a užívá modelových a prožitkových situací, nezajistí že absolvent se bude cítit připraven a nebude mít potíže, které jsou pro začínajícího učitele typické. Vystudovaný stupeň školy v oboru předškolní pedagogiky se také neukázal jako rozhodující faktor pro připravenost začínajících učitelů. Respondentky v průzkumu často zmiňovaly, že by na školách ocenily navýšení dotací praxe, více odborníků z praxe a propojenost poznatků s praxí. Ukázalo se, že nejčastější forma adaptace je pomocí uvádějící učitelky nebo kolegyně. V současné době stále není stanovena zákonně pozice učitele-mentora, ač o to bylo usilováno ve Strategii 2020 a usiluje o to znovu ve Strategii 2030+. Podle průzkumu konkrétní adaptační plán školy spíše sestavují. Počáteční obtíže v oboru jsou součástí přirozeného vývoje učitelovy osobnosti a jejich intenzita a délka je odvislá od osobnosti začínajícího učitele a průběhu adaptace.

10. Seznam použitých zdrojů

ČÁBALOVÁ, Dagmar (2014). *Pregraduální vzdělávání učitelů mateřských škol jako dialog mezi teorií a praxí*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0494-0. Dostupné také z: <https://dspace5.zcu.cz/handle/11025/16789>

DYTRTOVÁ, Radmila (2008). *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-596-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:9dba8c30-ba2d-11e3-bb86-005056825209>

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:2ef2a7c0-d916-11e4-ae4e-5ef3fc9ae867>

DYTRTOVÁ, Radmila, SANDANUSOVÁ, Anna (2010). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-947-6. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:9dbec6f0-8654-11e7-94b3-005056825209>

FANTILLI, Robert, MCDOUGALL, Douglas. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education* [online]. ResearchGate GmbH. [cit. 13. 2. 2021]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/222254133_A_study_of_novice_teachers_Challenges_and_supports_in_the_first_years

FRYČ, Jindřich a kol. (2020). *Strategie 2030+* [online]. Praha 1: MŠMT [cit. 11. 2. 2021]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>

Infoabsolvent (2021). [online]. Národní pedagogický institut české republiky [cit. 12. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/>

JANÍK a kol. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení [online]. *Pedagogika* [cit. 11. 2. 2021]. roč. 67, č. 1, s. 4-26. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs>

KOCIANOVÁ, R (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, a. s. . ISBN 978-80-247-2497-3.

KOHNOVÁ, Jana (2014). *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-148-6. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:ca2ee470-5f97-11e6-8e4e-005056827e51>

LAZAROVÁ, Bohumíra (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy [online]. *Pedagogika* [cit. 14. 2. 2021]. roč. 60, č. 3-4, s. 59-69. ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs>

LUKAS, Josef (2007). *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část)* [online]. *Pedagogika* [cit. 14. 2. 2021]. roč. 57, č. 4, s. 364-379. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260&lang=cs>

MŠMT (2017). *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků.* [online]. MŠMT [cit. 11. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44169/>

MŠMT (2009). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogiky* [online]. MŠMT [cit. 6. 2. 2021]. Dostupné z: http://zpd.nuov.cz/RVP_3_vlna/RVP%207531M01%20Predskolni%20a%20mimoskolni%20pedagogika.pdf

MŠMT (2020). *Školský zákon* [online]. MŠMT [cit. 10. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

MŠMT (2020). *Vyhláška o vyšším odborném vzdělávání* [online]. MŠMT [cit. 8. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaskey-ke-skolskemu-zakonu?highlightWords=10%2F2005>

MŠMT (2016). *Zákon o pedagogických pracovnících* [online]. MŠMT [cit. 7. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

MŠMT (2021). *Zákon o vysokých školách* [online]. MŠMT [cit. 8. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-111-1998-sb-o-vysokych-skolach>

MŠMT: Zpráva OECD, MŠMT, Sekce koordinace politik a mezinárodních záležitostí (2014). *České školství v mezinárodním srovnání* [online]. Praha [cit. 7. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/ceske-skolstvi-v-mezinarodnim-srovnani-1>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha (2001). [online]. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání [cit. 10. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

PAVLOVSKÁ, Marie, SYSLOVÁ, Zora, ŠMAHELOVÁ, Bohumíra a Pedagogická fakulta (2012). *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-5981-8. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:2934f930-1b72-11e9-92f9-005056825209>

PÍŠOVÁ, Michaela (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5744-9. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:913e80be-28e4-494d-bd0e-29a170dad327>

PODLAHOVÁ, Libuše (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8

PUŠKINOVÁ, Monika (2019). Povinnost školy vytvořit podmínky pro začínajícího učitele [online]. Řízení školy [cit. 18. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/povinnost-skoly-vytvorit-podminky-pro-zacinajiciho-ucitele.m-6382.html>

PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:deb0ad10-01d2-11e7-97b4-5ef3fc9ae867>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/uuid/uuid:fda7164f-b1a9-4d76-8b8b-2440f9f4a949>

SPIPKOVÁ, Vladimíra a HEJLOVÁ, Helena (2010). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-486-0. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:2b95ea60-9ff1-11e8-83a5-5ef3fc9ae867>

SPIPKOVÁ, Vladimíra (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-081-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:c0d669d3-74e4-4304-9b96-e173a556f4a2>

SPIPKOVÁ, Vladimíra a VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-384-9. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:87f066c0-812d-11e7-921c-5ef3fc9ae867>

ŠIKÝŘ, Martin (2013). Přijímání a adaptace zaměstnanců[online]. *Řízení školy* [cit. 15. 2. 2021]. č. 8 Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/prijimani-a-adaptace-zamestnancu.m-1175.html>

SKUTIL, Martin, KŘOVÁČKOVÁ, Blanka (2014). *Psaní odborných textů a tvorba elektronických prezentací ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-503-5

SKUTIL, Martin (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:28a60380-0f92-44dd-99c9-d3e92e8034d9>

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:a85c35d1-1b80-11e9-b427-005056827e51>

TROJANOVÁ, Irena (2017). Bez lidí to nepůjde! [online]. *Řízení školy*, č. SJ 2. [cit. 12. 2. 2021]. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/special-pro-skolni-jidelny/bez-lidi-to-nepujde.m-3335.html>

VANÍČEK, František (2020). [online]. Pedagogická praxe studentů oborů Učitelství pro mateřské školy a Pedagogika předškolního věku v akademickém roce 2020/2021 [cit. 8. 2. 2021]. <https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/uredni-deska/ridici-akty/rozhodnuti-dekana/2020/25-2020-praxe-ms-ppv.n.pdf>

VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2. Dostupné také z: <https://ndk.cz/uuid/uuid:f36a0f60-87ed-11e3-bbb0-5ef3fc9bb22f>

Učitel mateřské školy (2021). [online]. Národní soustava povolání [cit. 11. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-materske-skoly>

Vyšší odborná škola pedagogická a Střední pedagogická škola, Litomyšl (2021). [online]. VOŠP a SPgŠ Litomyšl. [cit. 12. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.vospsgs.cz/vzdelavaci-program-predskolni-a-mimoskolni-pedagogika>

11. Seznam tabulek

Tab. 1: Kódy a názvy tabulek oborů umožňujících kvalifikaci pro učitele MŠ.....15

Tab. 2: Časová dotace pedagogické praxe studentů bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy v akademickém roce 2020/2021, podle rozhodnutí děkana Pedagogické fakulty.....20

Tab. 3: Přehled respondentek rozhovorů ZU1-ZU9 – začínající učitelky MŠ.....31

Tabulky v příloze

Tab. 1: Hodinová dotace učebních předmětů jednoletých kurzů pro pěstounky

Tab.2: Hodinová dotace učebních předmětů dvouletých kurzů pro pěstounky

Tab. 3: Hodinová dotace předmětů na Ústavech pro učitelky mateřských škol v letech 1937-1946

Tab. 4: Hodinová dotace předmětů na tříletých pedagogických školách pro učitelky mateřských škol

Tab. 5: Hodinová dotace předmětů na čtyřletých pedagogických školách obor učitelství mateřských škol

Tab. 6: Počátky studijních programů na pedagogických fakultách

Tab. 7: Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika

Tab. 8: Učební plán denního studia Vyšší odborné školy pedagogické, Evropská 33, Praha 6

Tab. 9: Rámcové požadavky na obor Bc. Učitelství pro mateřské školy

12. Seznam příloh

Příloha A: Hodinová dotace učebních předmětů jednoletých kurzů pro pěstounky

Příloha B: Hodinová dotace učebních předmětů dvouletých kurzů pro pěstounky

Příloha C: Hodinová dotace předmětů na Ústavech pro učitelky mateřských škol v letech 1937-1946

Příloha D: Hodinová dotace předmětů na tříletých pedagogických školách pro učitelky mateřských škol

Příloha E: Hodinová dotace předmětů na čtyřletých pedagogických školách obor učitelství mateřských škol

Příloha F: Počátky studijních programů na pedagogických fakultách

Příloha G: Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika

Příloha H: Učební plán denního studia Vyšší odborné školy pedagogické, Evropská 33, Praha 6

Příloha I: Rámcové požadavky na obor Bc. Učitelství pro mateřské školy

Příloha J: Seznam otázek pro rozhovor

Příloha K: Přepis rozhovorů s učitelkami

Příloha A

Tab. 1: Hodinová dotace učebních předmětů jednoletých kurzů pro pěstounky
(Organisační statut ústavů ku vzdělávání učitelův a učitelek veřejných obecních škol
v Rakousku, 1913 in Čábalová, 2014, s. 14)

Učební předmět	Týdenní hodinová dotace
Náboženství	1
Vychovatelství a teorie mateřské školy	3
Praktické cvičení ve škole mateřské	8
Vyučování jazykové a věcné	6
Kreslení od ruky	2
Výtvarné práce	2
Zpěv	2
Tělocvik	1
Celkem	25

Příloha B

Tab.2: Hodinová dotace učebních předmětů dvouletých kurzů pro pěstounky (Šafránek, 1918 in Čábalová, 2014, s. 14-15)

Učební předmět	týdenní hodinová dotace	
	1. ročník	2. ročník
Náboženství	1	1
Vychovatelství	2	2
Nauka o škole mateřské	1	1
Praktická cvičení ve škole mateřské	6	6
Jazyk vyučovací	3	3
Učení věcné	2	2
Kreslení od ruky a modelování	2	2
Výtvarné práce	2	2
Ženské ruční práce	2	2
Zpěv	2	2
Tělocvik	2	2
Nezávazné předměty		
Živý jazyk	3	3
Hra na housle	2	2
Hra na klavír	2	2
Celkem	32	32

Příloha C

Tab. 3: Hodinová dotace předmětů na Ústavech pro učitelky mateřských škol v letech 1937-1946 (Kováříček, 1972 in Čábalová, 2014, s. 16)

Povinné předměty	týdenní hodinová dotace	
	1. ročník	2. ročník
Náboženství	1	1
Vychovatelství	2	3
Praktická cvičení v mateřské škole	4	5
Nauka o mateřské škole	2	2
Jazyk vyučovací	5	4
Jazyk německý	3	3
Kulturní dějiny	1	-
Občanská nauka a sociální péče	1	1
Přírodní nauky	2	2
Tělověda a zdravověda	2	1
Kreslení a modelování	2	2
Výtvarné práce	2	2
Ženské ruční práce a vaření	2	2/3
Zpěv	2	2
Tělesná výchova	2	2
Celkem povinné předměty	32	32/33
Nepovinné předměty		
Druhý cizí jazyk	2	2
Hra na housle	2	2
Hra na klavír	2	2

Příloha E

Tab. 5: Hodinová dotace předmětů na čtyřletých pedagogických školách obor učitelství mateřských škol (směrnice ministerstva školství a kultury č.24 ze dne 20.2. 1964 in Čábalová, 2014)

Předmět	Týdenní hodinová dotace			
	I.	II.	III.	IV.
Občanská nauka a úvod do marxismu-leninismu	1	1	1	2
Vyučovací jazyk a literatura	4	3	3	3
Ruský jazyk a literatura	2	2	2	2
Dějepis	2	2	2	
Zeměpis	2			
Matematika	2	2	2	
Fyzika	2	2		
Chemie	2	2		
Biologie	3	3		
Biologie dítěte a zdrav. Péče			2	2
Psychologie		3	1	1
Pedagogika		3	2	3
Pedagogická praxe		1	3	2
Metodika rozvíjení řeči a poznání			2	3
Hudební výchova s metodikou	2	2	3	3
Hra na hudební nástroj	2	2	2	
Výtvarná výchova s metodikou	2	2	3	
Tělesná výchova s metodikou	3	3	3	
Ruční práce a práce na zahradě s metodikami		2	2	
Výrobní práce	6			
Základy hospodaření a čs. práva				1
Logopedie				1
Praktikum audiovizuálních pomůcek	1			
Praktikum maňáskového divadla			2	
Konzultace volitelných maturitních předmětů				1
Celkem povinné předměty	36	35	35	34

Nepovinné předměty				
Další živý jazyk	2	2	2	2
Sborový zpěv	2	2	2	2
Sportovní hry	2	2	2	2
Výtvarné praktikum	2	2	2	2
Psaní na stroji				2

Příloha F

Tab. 6: Počátky studijních programů na pedagogických fakultách (Spilková, 2010 in Čábalová, 2014, s. 22)

	prezenční bakalářské studium	kombinované bakalářské studium	navazující magisterské studium
Pedagogická fakulta UK v Praze	1992/93	2010/11	2007/08
Pedagogická fakulta MU v Brně	2008/09	2008/09	-
Pedagogická fakulta JU v Českých Budějovicích	2004/05	2004/05	-
Pedagogická fakulta UHK v Hradci Králové	2003/04	2004/05	2009/10
Pedagogická fakulta UP v Olomouci	2004/05	2007/08	2007/08
Pedagogická fakulta OU v Ostravě	2002/03	2006/07	-
Pedagogická fakulta ZČU v Plzni	1998/99	2012/13	-

Příloha G

Tab. 7: Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika (MŠMT, 2009)

Vzdělávací oblasti a obsahové okruhy	Minimální počet vyučovacích hodin za celou dobu vzdělávání	
	týdenní	celkový
Jazykové vzdělávání		
- český jazyk	5	160
- cizí jazyk	10	320
Společenskovední vzdělávání	5	160
Přírodovědné vzdělávání	4	128
Matematické vzdělávání	8	256
Estetické vzdělávání	5	160
Vzdělávání pro zdraví	8	256
Vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích	4	128
Ekonomické vzdělávání	2	64
Pedagogicko-psychologické vzdělávání	21	672
Didaktika pedagogických činností	30	960
Disponibilní hodiny	26	832
Celkem	128	4096

Příloha H

Tab. 8: Učební plán denního studia Vyšší odborné školy pedagogické, Evropská 33, Praha 6 (www.pedevropska.cz, 2021)

Názvy vyučovacích předmětů/modulů	1. ročník		2. ročník		3. ročník		Celkem
	1. ZO	2. LO	3. ZO	4. LO	5. ZO	6. LO	
Povinné předměty/moduly							
Pedagogika	2/0/0 Z	2/0/0 Zk	2/0/0 Z	1/1/0 Zk		1/1/0 Zk	10
Předškolní pedagogika	2/0/0 KZ	1/1/0 Zk					4
Pedagogické projektování			1/0/1 Z	1/0/1 KZ			4
Mimoškolní pedagogika				1/1/0 Z	1/1/0 Zk		4
Pedagogická psychologie a diagnostika		1/0/1 Z				1/1/0 Zk	4
Základy speciální pedagogiky					1/1/0 Z	1/1/0 Zk	4
Aplikované právní normy	2/0/0 KZ	2/0/0 KZ					4
Základy školského managementu a práva					2/0/0 Z	1/1/0 Zk	4
Úvod do filozofie a etiky vzdělávání	2/0/0 Zk						2
Psychologie	2/0/0 Z	2/0/0 KZ			2/0/0 Zk		6
Vývojová psychologie		2/0/0 Z	2/0/0 Z	2/0/0 Zk			6
Aplikovaná sociologie				2/0/0 KZ			2
Osobnostní a sociální výcvik	0/0/2 Z						2
Sociální a pedagogická komunikace	1/0/1 Z						2
Metodika kognitivních procesů a řeči		1/0/1 Z	1/0/1 KZ				4
Metodika hrových činností	0/1/1 Z						2
Úvod do dětské literatury	1/0/1 Zk						2

Dítě a zdraví	2/0/0 Z	1/1/0 Zk					4
Somatopedie a somatologie					2/0/0 KZ		2
Cizí jazyk	1/0/1 Z	1/0/1 Zk	1/0/1 KZ	1/0/1 Zk	1/0/1 KZ	1/0/1 Zk	12
Metodika pohybových činností	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Zk				6
Metodika hudebních činností	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Zk				6
Metodika výtvarných činností	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Zk				6
Metodika dramatické výchovy		1/0/1 Z	1/0/1 KZ	1/0/1 KZ			6
Metodika zdravotní výchovy			1/0/1 Z				2
Metodika environmentální výchovy			1/0/1 Z				2
Metodika manipulačních činností			1/0/1 Z	1/0/1 Z			4
Metodika cizího jazyka					1/0/1 Z	1/0/1K Z	4
Seminář k absolventské práci					0/0/1 Z	0/0/1 Z	2
Informační technika				1/0/1 Z	1/0/1 Zk		4
Hra na hudební nástroj			0/0/2 Z	0/0/2 Z			4
Pedagogická praxe průběžná	0/1/3	0/1/3	0/1/3	0/1/3	0/1/3	0/1/3	24
Pedagogická praxe souvislá	2 týdny KZ	2 týdny KZ	3 týdny KZ	3 týdny KZ	4 týdny KZ	4 týdny KZ	18 týdnů
Celkem hodin týdně povinných	32	30	30	24	21	17	154
Celkem hodin týdně povinně volitelných	0	2	2	8	10	10	32
Celkem hodin (bez souvislé praxe)	32	32	32	32	31	27	186
Povinně volitelné PŘEDMĚTY/moduly :							
Volitelná hra na hudební nástroj			0/0/2 Z			0/0/2 Z	0/0/2 Z
Specializace tělesné výchovy		1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	

Specializace hudební výchovy		1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	
Specializace výtvarné výchovy		1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	
Specializace dramatické výchovy		1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	1/0/1 Z	
Logopedická prevence				1/0/1 Z			
Speciální metodika tělesné výchovy					1/0/1 Z		
Speciální metodika rozvíjení kognitivních procesů					1/0/1 Z		
Konverzace v cizím jazyce			0/0/2 Z	0/0/2 Z	0/0/2 Z	0/0/2 Z	
Multikulturní výchova					1/0/1 Z	1/0/1 Z	
Využití PC a médií					0/0/2 Z	0/0/2 Z	
VOLITELNÉ PŘEDMĚTY/MODULY							
Keramika			0/0/2 Z	0/0/2 Z			
Úvod do muzikoterapie					0/0/2 Z	0/0/2 Z	
Artefiletika					1/0/1 Z	1/0/1 Z	
Divadlo			0/0/2 Z	0/0/2 Z			
Specifické poruchy učení					0/1/1 Z	0/1/1 KZ	

Příloha I: Rámcové požadavky na obor Bc. Učitelství pro mateřské školy

Tab. 9: Rámcové požadavky na obor Bc. Učitelství pro mateřské školy (MŠMT, 2017)

Složka	%	Kredity	Hodiny
učitelská propedeutika: <i>pedagogicko-psychologická příprava a speciálněpedagogická příprava např. obecná pedagogika, psychologie a didaktika, školní pedagogika, pedagogická psychologie, vývojová psychologie, inkluzivní didaktika, metodologie, medicínská propedeutika, cizí jazyk a ICT ve vztahu k učitelství pro MŠ, popř. univerzitní základ</i>	23-30	41-54	1230-1620
oborová složka s didaktikou: <i>zejm. český jazyk a literatura, komunikace, matematika, příroda a environmentální výchova, tělesná výchova, hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, taneční výchova aj.</i>	45-50	81-90	2430-2700
Praxe: <i>řízená a reflektovaná praxe (náslechová, průběžná a souvislá)</i>	10-15	18-27	540-810
příprava závěrečné práce	5-10	9-18	270-540

Příloha J: Seznam otázek pro rozhovor

1. Byla pro vás praxe na škole dostačující?
2. Máte pocit, že vás studium naučilo, jak využít získané teoretické poznatky v praxi?
3. S čím jste byla při svém studiu spokojená?
4. Je něco, co byste zpětně ve svém studiu uvítala nebo změnila?
5. Cítila jste se po dokončení studia připravena na praxi?
6. Co ve vás vyvolávalo největší obavy a proč?
7. Jaké bylo vaše největší překvapení při počátcích vaší práce?
8. S čím jste měla při nástupu do oboru největší obtíže?
9. Jakou formou probíhala vaše adaptace v MŠ?
10. Uvítala byste adaptační přípravu při nástupu do oboru? (pokud neproběhla)
11. Jakým způsobem jste řešila své počáteční obtíže v práci?
12. Jaká škola pro vás byla nejprínosnější? (v případě, že je více škol, které kvalifikují pro práci učitelky v MŠ)

Příloha K: Přepis rozhovorů s učitelkami

Rozhovory byly zaznamenány pomocí nahrávání hovorů a k jejich přepisu byla využita aplikace na převod mluveného slova na text. Přepis je autentický a jsou zaznamenány slangové i nespisovné výrazy. Pro přehlednost a snadnější pochopení textu byly vynechány např. slova opakující se několikrát za sebou a různé citoslovce.

Otázka č. 1: Byla pro vás praxe na škole dostačující?

ZU1: „*Ne, v žádném případě. Určitě bych toho potřebovala víc. Ocenila bych, kdyby do toho provozu s námi šli přímo ty vyučující, protože se velice liší podání toho, co nám říkají na fakultě s tím, co potom prožíváme ve školce, ať už na praxi nebo potom jako v životě.*“

ZU2: „*My jsme na tý střední měly spoustu praxe. Vždy každou středu jsme měly praxi ve školkách, kde jsme byli rozdělený po skupině a střídali jsme se potom v té práci s dětmi a pak jsme vždycky měli každé rok v praxi někde samy. Bylo to rozdělený, že jsme měly ve školce. Pak v nějakým centru jako třeba Diakonie s postiženýma dětma a i v družině. Jako ta učitelka nám vždycky ukázala první hodinu, když jsme nastoupili do těch školek. První hodinu jak vlastně vypadá příprava i pro ty děti nebo na ten den. Ale řekli nám samozřejmě co bylo špatně, co by se dalo změnit, co naopak bylo dobře, takže jako praxe bylo hodně. ale spíš bych to změnila na to tím jakože nemáme tu informativnost tolik kolem té praxe, že jako tam bych změnila prostě nějaké věci. K praxím na VŠ vám toho moc neřeknu, protože tím, že já jsem pracovala ve školce, tak já jsem ty praxe na tý vejšce neměla.*“

ZU3: „*Praxe probíhala pro ty co pracovali ve školství, tak byla každý rok jeden týden, jeden týden v mateřské škole nebo v předškolním zařízení, jeden týden v nějakém jiném výchovně vzdělávacím zařízení. A pro ty co neměli žádnou pedagogickou praxi, tak to bylo 14 dnů za ten rok každý rok. Vzhledem k tomu, že jsem měla vystudovanou aspoň základní pedagogiku, tak mi stačila, ale nedovedu si představit, kdybych tuhle školu neměla a bych tam šla tak jako jiné, prostě z úplně jiného oboru, tak jak tam byly mé spolužačky, spolužáci.*“

ZU4: „*Já si myslím, že co se týká tý praxe vyloženě, takže jako jsme ji měli dost, že by to bylo pro mě jako dost přínosný. Měli jsme nějakou dvoutýdenní, nějakou třítýdenní,*

souvislou dvakrát takhle a pak i jako během semestru jsme měli hodně praxí ve školkách. Měli jsme i výstupy.“

ZU5: *„Na střední tam bylo určitě víc týdnů za to studium. A myslím ve třetíku nebo ve čtvrtáku na střední škole jsme měli každou středu místo výuky praxe. Vlastně celý rok skoro školní jsem chodila jeden den v týdnu do školky, takže tam toho bylo víc. Ale zároveň jsem byla mladší a nevzala si z toho v sedmnácti tolik jako ve dvaceti, nevnímala ty souvislosti. A že to spojení dohromady je určitě lepší s tím, že já jako že jsem nebyla pracující, tak ta praxe na veřejnosti mi něco dala. Když bude víc praxe, tak to bude lepší, ale tak stačila a kdyby nebyla žádná, tak už se taky nějak poperu, že jo. Jako něco mi dala, dostačující byla.“*

ZU6: *„Tak na té střední tam jí bylo míň podstatně, tam vlastně prvák, druhák byli akorát myslím tři týdny souvislé praxe a třetíak, čtvrták byla i jako průběžná praxe a jednou za rok. Proti tomu na té vošce to do nás valili od prváku, prostě hnedka první semestr průběžná, souvislá a pořád jakože spousta praxe. Takže tam mi to dalo jakože hodně té praxe na té vošce. Na začátku prváku jsme měli a i na té vošce jsme měli, že jsme si procházeli školky po Praze a dívali jsme se jak funguje která školka, abychom dokázali sami vyhodnotit, který druh školky se nám bude líbit dalo by se říct nejvíc. Že to měli vyloženě udělaný, abychom si zašli do montessoriky, do stepbajstepky, ale i v různých částech Prahy abychom viděli, že v centru Prahy to mají jakože víc financovaný, dejme tomu, než na tom okraji. V rámci toho prváku, tam potom byly tři týdny v zimním semestru a v letním semestru už to potom bylo každý týden to znamená dvanáctkrát se podívat zase v průběhu semestru a tři týdny na konci semestru.*

Druhák bylo to samý a třetíak vlastně tam pak byly čtyři týdny té souvislé praxe za semestr.“

ZU7: *„Já si myslím, že praxe jako taková ve škole byla úplně minimální. Já jsem určitě nejvíc praxe potom získala jak jsem začala pracovat při té škole, tak to teprve potom jsem jako získala nějakou praxi, ale kdybych měla jakoby vlastně celé ty 3 roky jet jenom podle té praxe na vyšší odborné škole, tak to jako bylo podle mě nedostačující jako určitě bych zavedla být v praxe než teorie, protože jak to teďka vlastně zjišťuju, tak všechno co jsme se jako učili teoreticky, tak prostě to by nám do hlavy nešlo, ale když to spojíme s tou praxí, tak je to mnohem lepší, takže určitě víc praxe bych zavedla na těch školách, než je teďka. Myslím, že ve třetím a čtvrtém semestru jsme měli každý pátek praxi. Potom jsme měli pátý a šestý semestr měsíc souvislé praxe, ale to teď si nejsem jistá, buď měsíc a*

nebo pět týdnů, ale teď fakt nevím. V prváku si myslím, že jsme neměli žádnou praxi, až v tom druhém ročníku.“

ZU8: *„Rozhodně ne, ale nemyslím si, že by s tím šlo něco reálně dělat. Měli jsme různé typy praxe. V jednom pololetí jsme chodili do mateřské školy a chodili jsme tam každý týden v rámci daného rozvrhu hodin, a nebo jsme třeba druhý půl rok školního roku chodili do družiny. My jsme ta zařízení střídali, byli jsme třeba i v dětském domově, to byla bloková praxe. Myslím, že měsíční praxe probíhala i v rámci našeho vlastního intru, kde jsme fungovali.“*

ZU9: *„Rozhodně bych uvítala během studia více praxe, ale je mi jasné, že už by to bylo, jak pro učitele, tak pro studenty složité všechno spojit dohromady. U nás na škole při mém oboru probíhala praxe už v prvním ročníku. A to deset dní v mateřské škole, ve druhém ročníku také 14 dní, ale ve družině. Nejvíce praxe probíhalo během třetího ročníku. Jako třída jsme byly rozděleny na dvě skupiny. První skupina navštěvovala první půl rok na čtyři hodiny v týdnu mateřskou školu a druhá skupina chodila do školní družiny. Další půlrok se skupina vystřídala. Nejprínosnější na těchto praxích byl rozhodně fakt, že byla vždy během výstupu přítomná učitelka pedagogické praxe, která nám poté dávala potřebné rady. Dále jsme měly praxe během jarních prázdnin v jakémkoli zařízení, které jsme si vybraly. V mém případě to bylo nízkoprahové centrum. Poté jsme měly opět deseti denní praxe v zařízení podle vlastního výběru. Ve čtvrtém ročníku už probíhaly praxe na patnáct dní, student si mohl opět vybrat.“*

Otázka č. 2: Máte pocit, že vás studium naučilo, jak využít získané teoretické poznatky v praxi?

ZU1: *„V žádném případě. Ta teorie, kterou nám řekli ve škole, je v podstatě teorie nepoužitelnosti. Je to o tom, že nám řeknou o tom jak se vyvíjela pedagogika, různé pedagogické směry a totéž v psychologii. Ale není to o tom, že by nám řekli: A když děti budou mít vši máte tyhle možnosti. V podstatě, pokud někdo chce být dobrý učitel, ať už v mateřince nebo na základce nebo kdekoli jinde, tak o to musí mít osobní zájem, nemůže to nechávat na fakultu. To znamená, pokud by tam nebyl ostatní zájem, co mě zajímá, co mě baví, tak bych v podstatě tam nevydržela ani týden. Vlastně mi ta škola byla dobrá hlavně na tu kvalifikaci.“*

ZU2: *„Tady bych mohla říct, že třeba na univerzitě ano, že tam nás to naučili, ale právě na tý střední moc ne, že prostě neměli to tak provázaný oproti tý univerzitě, kde vlastně*

jsem se toho dozvěděla víc a v tý školce jsem to pak mohla využít, aplikovat. Třeba na tý vejšce se mi to líbilo oproti tý střední jakože víc.“

ZU3: *„No já, jak bych to řekla. Myslím si, že ne. Že tam prostě byla akreditace nastavená úplně jinak, ač tam bylo plno výborných učitelů, tak bohužel nebylo v jejich časových možnostech, tak jak to bylo nastaveno, nám ty zkušenosti předat.“*

ZU4: *„No, to si právě myslím, že úplně ne no. Ta teorie byla dobrá, mě to hrozně bavilo. To já jsem se všechno naučila, to mě strašně zajímalo, to bylo jako super. Praxe se mi taky líbila, to bylo taky jako super, ale pak vlastně když už učíte vyloženě, tak člověk zjistí, že vlastně to sám neumí třeba do tý praxe jako úplně převést, třeba řešit problémy nějaký třeba. To si myslím, že by měl být na to nějaký předmět na té vejšce nebo na škole, aby vás třeba seznámili, když je tam dítě třeba agresivní, jak a jakým způsobem máte na to reagovat. Výchovný problémy, se kterými se prostě učitelka setká, tak jako je na to předmět třeba poruchy chování, to si jako všechno přečtete, vystudujete, ale už vám nikdo neřekne, jak máte na to prakticky reagovat.“*

ZU5: *„Tak co jsme měli teorii na střední škole, tak byt' je to teprve pět let, co jsem jí ukončila, tak už si nevzpomenu vyloženě na nějaký teoretický konstrukt, kterej bych ted'ka aplikovala, že už si nevybavím přímo, že jsem se tam něco učila. Ale je možný, že to je ve mně zakořeněný a aplikuju to jakoby nevědomky přirozeně. Co se týče vysoké školy, tak tam už si vzpomenu na něco konkrétního, ale spíš tu vejšku beru jako soubor nějakých nápadů nebo odkazů, že ted'ka v praxi vím, kam sáhnout. Nebo když něco nevím, tak díky vejšce jsem se dozvěděla, kde ty informace najít a nebo v jaký literatuře hledat, to že prostě vím kam sáhnout ted'ka.“*

ZU6: *„Já si myslím, že jakože dost. No, ono se tam to bylo provázané tím, jak to bylo i stejná škola, to znamená stejní vyučující, tak tam to bylo jako, že se mi to i líbilo, že to tam bylo, i když ted' zrovna mám kolegyně na třídě, tak je začínající učitelku, která má vysokou. Ta je úplně ztracená oproti mně, s tou voškou nebo s tou střední, tak já si myslím, že jsem na tom o hodně líp, než ona. My vlastně třeba na té vošce jsme si zkoušeli psát i školní vzdělávací program ve školce. Zrovna letos měníme Školní vzdělávací program a předěláváme ho, takže na rozdíl od kolegyně, který mají buď jenom střední nebo mají jenom ted'ka vejšku, tak já aspoň vím, co tam být.“*

ZU7: „Uřitě se to prolíná ta teorie, ale myslím si, že na školách se to až moc bere dopodrobna, že vlastně ty věci, které jsme se třeba učili, tak mi občas přišly jakoby zbytečné, že já to teď vlastně v té praxi ani pořádně nevyužiju, že občas určité byly věci, které teď používám nebo se prolínají s tou praxi, ale jsou i věci, které jsou navíc. A které by podle mě nemuseli ani jako při tom studiu být a mohla by se zaměřovat naopak spíš zase úplně na něco jiného.“

ZU8: „Ano, ale v menší míře, než by to asi bylo možné.“

ZU9: „Můj názor je, že tohle nejde naučit. Bud' člověk teoretické poznatky v praxi využít umí a nebo neumí. Nemůžu říct, že bych se ve škole nedozvěděla spousty zajímavých a důležitých poznatků, ale až v praxi člověk pořádně pochopí význam toho, co se nám ve škole snaží dostat do hlavy.“

Otázka č. 3: S čím jste byla při svém studiu spokojená?

ZU1: „No, určité jsem byla, ač jsem teda kafrala strašně moc, tak jsem spokojená s hudební výchovou. Ať už je to ten klavír, díky vlastně tomu mě to donutilo hrát. Takže za to jsem ráda, že vlastně jakoby na nás měli takové požadavky jaký měli, za to jsem jakoby v podstatě teď ráda a to je ta hudebka. Vlastně i tělocviky, ty náměty na hry a podobně. Ty vycházeli opravdu z praxe. Že po nás chtěli třeba vytvářet jakoby ty sborníky a tyhle věci, takže nás to dost donutilo přemýšlet jakoby co použít, jak použít. Ať už na ty seznamovací hry nebo prostě jak má být složená rozcvička. Jako i když my na ty kantorky nadávali třeba, tak díky nim jsme se to naučili, jak to má vypadat. Takže vlastně jakoby ty učitelé, na který já jsem nejvíc nadávala, tak těm jsem teď nejvíc vděčná. Protože sice jakoby v uvozovkách v mých očích po mně šlapaly nebo jako po studentech, ale dalo mi to víc, než právě ta teorie z pedagogiky a psychologie. Bohužel teda.“

ZU2: „No, takže vlastně co se týče té praxe, tak vlastně tam na tý střední tý praxe bylo hodně, což bylo skvělý a na vysoký nevím, jak to tam bylo přesně daný. No, ale třeba na tý střední jsme se opravdu věnovali i hodně hudební výchově, co se týče nástrojů, různých písniček, různých i jako motivací k tomu, aby ty děti měly kladnej vztah k těm nástrojům. To se mi fakt jako líbilo a ty profesorky se nám i dost věnovaly a nebylo to takový jako musíš se to naučit a teď tě tady budu zkoušet a když to nebudeš umět, tak bude prostě zle. Třeba na tý vejšce, to byl docela masakr si myslím, ta hudebka. A já, kdybych neměla třeba na střední takovou hudebku, jako jsme měli, tak jsem na vejšce úplně v háji. To byl docela teror no. Třeba můžu porovnat, prostě že ta hudebka třeba na tý střední byla lepší

než na tý vejšce. A dala mi dost jako no, že fakt jí i aplikuju prostě v tý školce. A nebojím se ani před těma dětma hrát. Na vysoký, tam třeba si myslím, že právě jsme dostali dost poznatků do tý praxe a nápadů do tý školky, jak to využít, co dělat v tý školce. A dost třeba i teorie jako proti třeba tomu ped'áku na tý střední, protože třeba na střední těch informací bylo dostatek, ale mně připadalo, že i ta učitelka v tom měla takový zmatek, že nám to tak jako blbě i vysvětlovala. Právě třeba teď musím jako uznat, že na tý vejšce, ty informace těch je víc a jsou i jako novější, že nejedou jenom ty starý informace z roku raz dva tři, ale i prostě i ty novější no, což je zase super.“

ZU3: *„S výběrem některých vyučujících, protože to byli odborníci z praxe, ať už to co se týkalo pedagogiky jako takové nebo hudební výchovy. Takže doopravdy nám předávali svý poznatky z praxe, že to nebylo o tom, co si můžu najít někde na internetu nebo v knížce.“*

ZU4: *„Asi tak nějak bych řekla se vším. No, skoro se vším, až asi jen na dva předměty, které mi přišly úplně k ničemu. Jinak asi jsem byla spokojená se vším.“*

ZU5: *„Na střední škole jsem byla hrozně moc spokojená s přístupem vyučujících, který vlastně k nám přistupovali jakoby odpovědně. Opravdu k tomu předávání těch informacích přistupovali tak, že jednou budeme učit děti. Takže nic nevynechávali, všechno se kontrolovalo. Naše poznatky byly dostatečně kontrolovány, aby se předešlo tomu, že do praxe nepůjde někdo, kdo není dostatečně připravenej. A líbilo se mi třeba v rámci hudebky na střední, že jsme tam měli spoustu super praktických jakoby návodu nebo praktických ukázek, jak přímo pracovat s dětma, že přímo v těch hodinách jsme to vlastně dělali. Na tý vejšce tím, že jsem byla dálkař, tak chápu, že k tomu není tolik hodin, není takovej jakoby časovej prostor, aby to s náma ty učitelé dělali. Takže třeba například v tý hudebce, to jakoby pro mě hudebka měla smysl jenom v tom, že jsem se musela naučit líp na klavír. Jako s hudebkou jsem spokojená byla, ale ne s teorií, s tou ne. Spíš tu hudební didaktiku, co se týče vedení hodin, přístupem, to bylo moc fajn. A ještě fajn byl předmět s fyzikálníma pokusama, protože to zase jsme si ukazovali vlastně nějaký praktický ukázky toho, jaký pokusy můžeme dělat s dětma. Takže když bych řekla, že jsem s tím byla spokojená, tak to byly ty předměty, který nám prakticky ukazovaly třeba co s dětma a nebyli teoreticky založený.“*

ZU6: *„S přístupem pedagogů i s tím jako co nám předávali. Jakože nemůžu říct snad vůbec nic špatnýho na tu evropskou. Já jsem tam byla úplně mega moc spokojená.“*

ZU7: „S výběrem učitelů, kteří nás měli. Na psychologii a pedagogiku jsme měli výborné profesory, kteří nás jako fakt spíš vedli do té praxe než jako do té teoretické části. Samozřejmě museli jsme to projet, ale hodně nám to s tím spojovali, takže si to člověk dokázal jakoby představit. Hlavně později u těch zkoušek se nám to líp vybavovalo, než kdyby jsme se drtili jenom teoretické věci.“

ZU8: „Asi s poměrně značnou dotací uměleckých předmětů. Nicméně opět tam chyběla zas praktická složka na té střední škole. Bylo to hodně teoretické a chyběla tam praxe. Nevzpomínám si, že bysme si vytvořili třeba nějaký zásobník technik, nebo že by jsme se zabývali tím, co třeba můžeme dělat s těma dětma. Bylo jenom vyloženě o tom, abysme zvládli nakreslit, namalovat něco přijatelné kvality, takže tohle mi tam chybělo.“

ZU9: „Rozhodně jsem byla ráda za to, že spousta učitelů učila i podle svých zkušeností a zážitků. Nejvíce mi toho určitě dala učitelka na psychologii, která spoustu let pracovala jako dětský psycholog. Dala nám nejvíce informací z vlastních zkušeností, zkrátka neučila jen a pouze podle učebnic.“

Otázka č. 4: Je něco, co byste zpětně ve svém studiu uvítala nebo změnila?

ZU1: „Mám pocit, že vyučující na pedagogické fakultě jsou velice odtrženi od reality, která v těch školkách teďka panuje. Že jsou moc jako akademicky zaměřený. No, ale jako jestli si něco takhle vysnili, nebo jestli to tak učili přesně v době, kdy oni učili, tak je možné, že to tak fungovalo, ale teď je ta praxe prostě jiná. Prostě nejsou v obraze. Prostě tím, že tam totiž do těch školek nechodí a jenom vlastně vykládají ten svůj předmět a vlastně jakoby nevidí mezioborově, což jakoby vlastně ty učitelky by měly vidět. Chce se to po učitelkách jakoby základní škol, mateřských škol, středních škol. Ale mám pocit, že vysokých škol mezioborově nevidí. Nedokážou ty vědomosti a informace jakoby provázat, jedou si jenom ten svůj úzký pruh. A ani ho neaktualizují, ne v rovině teorie, to třeba jo, ale právě ne jakoby v praxi té školky.“

ZU2: „No, tak jak jsem říkala, tak třeba na tý střední bych uvítala víc těch novějších informací a nedržela bych se jen těch starších a těch teda jako starších autorů. Ale prostě navázala bych i na ty novější autory a určitě bych to víc jako zmodernizovala. A na tý praxi bych taky něco změnila, jak už jsem říkala, že prostě těch informací okolo praxe bylo málo, že nás prostě do toho hodili a plácej se v tom, takže to. A na tý vejšce... ty jo to asi netuším, jako třeba bych neztrácela čas předměty, který jsem třeba ve školce moc nevyužila. Například matematiku, jako je důležitý s dětmi probírat předmatematický

představy, ale zrovna mi nepřipadalo, že ten předmět, který jsme měli na tý vejšce, že by nám k tomu nějak pomohl, prostě mi to nepřipadalo. Ale bylo to hrozný, ta matematika a pak angličtina no. Takže jako jediný no, co bych jako uvítala, že si myslím, že se to fakt tam nehodilo.“

ZU3: *„Právě víc hodin tady s těmi lidmi z praxe. Protože tam byli někteří lidé, kteří vystudovali vysokou školu a v životě ve školství nepracovali, ale prostě to jenom učili. Co se týče toho dálkového studia, měli prostě to zvláště nastavené. My jsme měli asi dvakrát tolik hodin angličtiny než třeba pedagogiky nebo tady těch prostě jiných potřebnějších předmětů, psychologie a tak. Protože dřív to byla jazyková škola, tak si asi nechali akreditaci. My jsme prostě měli klasickou angličtinu, to ani nebyla metodika, to byla klasická maturitní angličtina, prostě ani ne mluvení jenom prostě testy a gramatika, to bylo na tom nejhorší. To byla taková černá můra víc než poloviny třídy. Pedagogika, to šlo prostě do pozadí, to nám řekla přednášející z té pedagogiky, což teda byla jedna z nejlepších těch učitelů tam. Protože říkám, ta byla z praxe už před důchodem a prostě byla neskutečná. Nemyslím si, že to dělali až tak dobře. I co se týče závěrečných zkoušek, že to nemělo nic společného s pomocí do tý praxe a do toho školství. Bylo to v podstatě mnohem náročnější než vysoká. Co se týče závěrečný práce a zkoušek.“*

ZU4: *„Tak třeba zrovna konkrétně teda na té naší škole bych zrušila, jako nevím, třeba dějiny umění a takovýdle věci, si myslím, že je absolutně zbytečný studovat jaksi na mateřinách a myslím si, že to by se dalo absolutně vynechat. A pak ty typy jako jak reagovat v praxi právě, když máte kolektiv dětí a někdo vám třeba vyrušuje nebo něco takovýho. Nějaký typy právě praktický, jak to řešit vyloženě. To bych třeba uvítala, no.“*

ZU5: *„Tak na střední škole bych určitě uvítala, aby tam byla na vyšší úrovni hudebka ve smyslu na hraní na nástroj, protože byt' třeba na vejšce jsem za to nebyla ráda, bylo to obtížný se to naučit, tak teďka v praxi vidím, že to hraní na klavíru prostě děti hrozně baví. Že se s tím dá dělat spousta super aktivit a zařazuju je každěj den, s tím že vlastně kdyby ten klavír byl na vyšší úrovni už na střední škole, tak bych pak neměla problémy na vejšce. A kdybych na tu vejšku nešla, tak si myslím, že bych dětem tam zahrála jenom pár prostě písniček c-dur, d-dur, a-dur, že prostě bych v tom nebyla na takovýhle úrovni jako jsem teďka, která je podle mě teda dostačující. Že ta vejška to jak jsem se naučila hrát, to jsem se musela naučit, abych vlastně prolezla, tak to jako stačí do té školky a nakonec si říkám, že to je fajn, byt' to teda byla hrůza. No, a to bych teda změnila té střední škole a*

na vejšce bych změnila přístup vyučujících to určitě, aby obecně to studium teda bylo vedeno míň teoreticky a víc prakticky, aby jsme nebyli nucený psát na každý předmět seminární práce na nějaký téma prostě teoretický, aby třeba bylo víc seminárních prací zaměřených na vytváření projektu. Nebo například na vyhledávání informací týkajících se nějakýho tématu třeba v našem okolí například pedagogicko-psychologické poradny, že jo, tak abysme třeba dostali úkol, spíš jakoby kazuistickéj. Spíš to jakoby víc prakticky, a ne opisovat z literatury prostě řádky a ocitovávat je. Dál to je teda určitě zpětná vazba od učitelů, kdy teda pošlu nějakou seminárku a asi bych byla radši za nějakou zpětnou vazbu vyšší než ve stagu splněno/nesplněno. Když dostanu splněno vlastně, ale nevím jako co jsem tam měla dobře nebo špatně. Komunikace s učitelem, aby odepisovali na emaily v časovém rozmezí nižším než dva měsíce. “

ZU6: *„Asi ne, já jsem fakt jako tam s tím byla spokojená, takže to nebylo nic, co bych si řekla, jako tohle mi tady chybí. Hlavně na té vošce, protože tam se snažili hodně právě i na tu praxi zaměřit i předměty tam byli, jakože zaměřený hodně do té praxe. Takže za mě asi ne.“*

ZU7: *„Určitě byste praxe, to mi chybělo nejvíc a jinak asi nic. Byla jsem spokojená s tím, jak to bylo“*

ZU8: *„Asi více té praxe i propojení v těch hodinách různých teoretických. Zkrátka ano, je potřeba mít nějaký základ pojmů, orientovat se v té teorii, v tom zákoně. Nicméně pořád je tam ten aspekt toho, že to musí být nějak limitováno a nemělo by to být na úkor toho, že se nedozvíme něco důležitého praktického do toho vnímání naší práce. Myslím si, že třeba konkrétně u pedagogiky jsme do té teorie zabředli až moc na té střední škole. Ta teorie je samozřejmě velice důležitá z hlediska toho akademického pohledu a potom pozdějšího studia na vysoké škole. Chyběly mi tam konkrétní situace, prostě takovéto situační učení, které je v rámci mateřské školy preferovaným způsobem výuky. Předávání informací, tak to jsme vůbec nezažili. Nezažili jsme zkrátka i takové příklady dobré praxe, že bysme se podívali do nějaké skutečně výjimečné instituce nebo se seznámili s alternativními směry.“*

ZU9: *„Asi bych byla strašně vděčná, kdyby si učitelé našli více času s námi mluvit o zážitcích z praxí, protože jsme všichni v sobě měli strašně moc emocí a otázek. Ale bohužel většina učitelů neměla více prostoru na to, aby se nám více věnovala.“*

Otázka č. 5: Cítíte se po dokončení studia připravena na praxi?

ZU1: „*No cítila, ale realita byla úplně jiná, no. Tím, že jakoby teď uděláte všechny ty zkoušky, tak jako máte pocit, jako že je člověk připravený, ale nevíte nic. To jak jednat s dětmi, jak si prostě zjednat pořádek, jak je ztišit, jak naopak aktivovat, jak se vlastně vede veškerá administrativa ve školce, to nám nikdo neřekl. Takový ty provozní věci prostě, který se používají každý den, nikdo nám nic neřekl. Jak do té třídnice to správně psát, jako ty činnosti. A tak dále, to mi třeba chybí.*“

ZU2: „*No... jako když jsem nastoupila do školky, tak jsem se dost obávala toho, abych vůbec to zvládla, že... to je podle mě u každého oboru, prostě přijdete do nové práce. Nevíte o tom pořádně jako... jo, víte toho dost, máte teorii naučenou, po maturitě, tak jako to jo, ale prostě že člověk přesně neví, co zrovna má dělat. No, já nevím, jako teorii jsem znala, ale v praxi jsem to nedokázala tak využít.*“

ZU3: „*Tak asi ano. Ale všechno to teda souvisí s tím, že už jsem tu předchozí praxi měla, no. Takže kdyby se to týkalo jen té vyšší odborné školy, tak ne.*“

ZU4: „*Jo, já jsem do toho šla docela jako po hlavě. Já jsem to cítila, že jsem připravená. No, a ta realita byla trošku horší, no. Ale jinak, když jsem jako vyšla tu školu, našla jsem si práci, tak jsem se jako těšila. Jako nenapadlo by mě, že nejsem třeba připravená nebo tak v tu chvíli.*“

ZU5: „*Ano, cítila. Těšila jsem se na děti.*“

ZU6: „*To se necítím nikdy, tak vždycky tam je obava z toho co bude, ale říkám si, že to nějak zvládnou, že jsem si v průběhu studia vytvořila velký portfolio různých věcí, který právě po nás i jako vyžadovali ve škole a teďka z toho čerpá celá školka.*“

ZU7: „*Rozhodně ne. Já jako začínající učitelka jsem do toho tak jako vplula a teď jsem vůbec nevěděla, co mě čeká a viděla jsem všechno, co ta učitelka musí zvládnout. Neměla jsem to jako začínající učitelka lehké, ale myslím si, že to žádná začínající učitelka nemá lehké.*“

ZU8: „*Ani nápad, ne vůbec ne. Připadala jsem si hodně nezkušená a mladá. Prostě se necítěla na to vybudovat si jakoukoliv autoritu. Ne, vůbec jsem se necítěla kompetentní být s dětmi.*“

ZU9: „Tak to v žádném případě ne. Naštěstí já jsem člověk, který ví, že pokud něco nezkusí, tak zkrátka a jednoduše neví. Samozřejmě, že jsem měla myšlenky, že vlastně vůbec nic nevím a neznám. V tu chvíli jsem vážně přemýšlela, že je toho na mě nějak moc a radši půjdu pracovat někam za pokladnu. Ale člověk se nesmí bát a jít. Před nástupem do práce člověk asi cítí, že vše zapomněl a nic se nenaučil, ale aspoň u mě se všechny ty znalosti objevily vážně až při práci s dětmi.“

Otázka č. 6: Co ve vás vyvolávalo největší obavy a proč?

ZU1: „To jsem se bála asi nejvíc, jak si sednu s kolegyněma. Protože jsem si říkala, že s dětma to nějak skoulím, ale když jako si člověk nesesedne s kolegyněma, potažmo s vedením, tak je to prostě blbý, no.“

ZU2: „Já jsem se fakt bála, aby prostě ty děti mě respektovaly. Aby zas mě měly rádi, že to bylo to, abych to prostě zvládala, aby ty rodiče neříkali, že jsem vyšla ze školy, že jsem mladá a že prostě když jim budu něco říkat, že mě poslouchat nebudou, že prostě to jsou jejich děti ne moje a já žádný nemám, takže bála jsem se jako toho hodně no. No, takže spíš mě naučil ten první rok praxe bych řekla, než jako ta škola samotná. Tak nějak to cejtím asi.“

ZU3: „Jak mě přijmou děti. My jsme malá školka, takže asi kolegyně. Všechno to bylo hrozně narychlo jsem se vlastně musela rozhodnout ze dne na den, jestli nastoupím. Takže to bylo takové hrozně nejisté. Nevěděla jsem, jestli dělám dobře, když opouštím to své zaměstnání. No a toho přijetí prostě ať už ze strany dětí nebo těch spolupracovníků.“

ZU4: „Asi nic, já jsem se jakoby nebála toho nástupu nebo takhle. Já jsem se těšila. Myslela jsem si, že jako mě nemůže nic extra nějak rozhodit. Předem jsem se ničeho neobávala, si myslím.“

ZU5: „Tak bylo to určitě jakej kolektiv tam bude. Jestli si sednu s kolegyní, což se nestalo. Určitě jsem se bála i toho, jak mě budou brát rodiče, bála jsem se toho, že prostě když budu mít starší rodiče, že na ně budou pohlížet jako na dítě. Nebo že mě nebudou věřit, nebudou ve mě mít důvěru, že mě nebudou chtít asi svěřit ty děti. Ale bála jsem se i toho, že prostě třeba děti nebudou poslouchat, že nebudu mít autoritu, ale to si myslím, že jsem už od začátku měla a vlastně jakoby nevím proč.“

ZU6: „To že se nezapamatuji jména dětí a jak budu komunikovat s rodičema.“

ZU7: „Jestli ty děti budu umět správně motivovat a nějak zaujmout, abych získala tu jejich pozornost a aby jako mě poslouchaly a nějak mě přijali. Z toho jsem asi měla největší strach a potom už jako následovaly takové ty administrativy a tak.“

ZU8: „Ta opravdu, opravdu obrovská zodpovědnost za ty děti, za jejich zdraví zejména. Právě že to skutečně jako na člověka dolehne při nástupu, nebo pravděpodobně nejsem sama, kdo vnímal tenhle ten velký tlak zejména v prvních několika měsících.“

ZU9: „Největší strach asi přišel, když jsem měla být s dětmi úplně sama. Ze začátku jsem si prostě nepamatovala jména všech dětí, takže to pro mě bylo asi nejtěžší. Bála jsem se, aby mi najednou nějaké dítě neodběhlo, ať už ve třídě nebo nedejbože na zahradě. Jednoduše řečeno, mít přehled o všem - to byla největší obava.“

Otázka č. 7: Jaké bylo vaše největší překvapení při počátcích vaší práce?

ZU1: „Největší překvapení byla právě ta administrativa. To bylo překvapení bohužel nemilý a koukala jsem na to docela vyděšeně. Protože se vlastně za celou dobu o tom na fakultě nemluvalo, ani vzdáleně.“

ZU2: „No, právě překvapení, bylo to, že vlastně čeho jsem se nejvíc obávala, tak vlastně nebyl takový problém. Že jsem vlastně nastoupila do té školky, všechno mi bylo vysvětleno ukázáno, co a jak. A vlastně byla jsem nebo jsem ve školce na vesnici, kde to je prakticky tady jak kdyby to byla moje rodina, jo. Všichni jsme prostě byli v pohodě, rozuměli jsme si nebo si rozumíme, rodiče taky jako v pořádku. Samozřejmě se sem tam někdo našel, kdo měl nějaký problém. Ale prakticky prostě na té vesnici se všichni znaj a vědí, takže opravdu čeho jsem se nejvíc bála, že i ty děti prostě byli fakt fajn.“

ZU3: „Asi to, jak mě přijal kolektiv. Jsem se toho trochu obávala, protože to bylo vlastně jako dost narychlo, no ten můj nástup. Že mi opravdu byli oporou, takhle v těch začátcích.“

ZU4: „No, právě ty kázeňské problémy, který musel člověk řešit, který třeba nevěděl jak řešit, že jo. Když jsme měli tu smíšenou třídu a ty předškoláci tam vyrušovaly a provokovaly a člověk tam stál před tou třídou a nevěděl prostě jak třeba na to reagovat hnedka. Takže to si myslím to bylo to největší, takovej ten šok při nástupu.“

ZU5: „Jakoby mě zas toho tolik nepřekvapilo. Tím, že jsem prošla třeba 15 školka na praxích za těch sedm let studia, že jsem měla u školy vždycky brigády s dětma, soukromé hlídání, jezdila jsem na tábory, takže jakoby co se týče v rovině chování dětí, to mě

nepřekvapilo nic. Překvapilo mě to, že teda mě poslouchali až moc, že ta autorita tak nějak přišla automaticky hned. No, překvapily mě rodiče, jak v dobrým, tak i špatným slova smyslu, protože rodiče tady krásně spolupracují se školku. Sami se nabízejí, že třeba něco udělají pro školku. Co se týče přímo toho výkonu nebo těch mých činností, tak mě překvapilo, jak je to hodně variabilní, že vlastně se člověk řídí nějakým třídním vzdělávacím programem, školním vzdělávacím programem, ale ve skutečnosti mě nic nezavazuje k tomu, že musím například 10 minut denně jet výtvarku, 10 minut denně hudebku, že si ten týden můžu přizpůsobit úplně podle svých představ. Překvapilo mě tím, jak jsem se prokousávala v tý praxi, kolik je různých metod a fajn aktivit, o kterých jsem se nedozvěděla ani na střední ani na vejšce. No a potom mě překvapil přístup kolegyně, který je 52 a nemá ráda lidi s vysokou školou. Takže spoustu věcí, na který mám nějaký názor, tak je schozen ve smyslu: Aha, to jste se učili na té vaší vejšce a poslouchám řeči: Proč vlastně někdo studuje vysokou školu, když chci dělat ve školce, kde mu stačí jenom maturita. A překvapilo mě, jak jsou děti jakoby přirozeně zvědavý a jak cokoliv vymyslím, tak prostě dělají s nadšením a že je nemusím přemlouvav.“

ZU6: *„Přístup té vedoucí učitelky, že jakoby ten přístup není úplně takový, jak bych si představovala, hlavně k té začínající učitelce, že bych prostě čekala, že tam se mnou bude dejme tomu týden každý den, ona mě prostě hodila do vody. Prostě plav, dělej si, co chceš.“*

ZU7: *„Myslím si, že mě hodně překvapilo, kolik je kolem té práce administrativy. Že učitelka, když učí, tak má ještě plno věcí, které musí řešit ať už osobní rozvoj, diagnostiku dětí, třídnici a zapisování různých listů a všeho možného. Víím, že třeba učitelky musí psát třídnici a takové věci, ale jako některá ta administrativa mi přijde, že fakt hodně, že už to ty učitelky potom i občas odradí od té práce. Vlastně pořád jenom sedí a něco píšou, místo toho, aby se třeba věnovaly víc těm dětem.“*

ZU8: *„Tak já to vezmu trochu zeširoka, nastoupila jsem do mateřské školy, kde bylo 28 dětí a prakticky pořád jsem na ně byla sama, protože jsem byla v jedné třídě s paní ředitelkou, tak to pro mě bylo velmi překvapující a dá se říci, že i nepříjemně překvapující.“*

ZU9: *„Určitě všechno to "papírování". Je to věc, kterou nám třeba nesdělili ani na škole, že se například píše nějaká třídní kniha. A diagnostika? To jsem ani nevěděla, že existuje.“*

Otázka č. 8: S čím jste měla při nástupu do oboru největší obtíže?

ZU1: „No, tak to je právě ten opak no, to jsou právě ty děti, které jsem si myslela, že jako utáhnu na nudli a ono to tak nebylo. Asi všechno, co se týče nějaký nekázně, tak i prostě řešení třeba nějakých neshod mezi dětma, až po ty vlastně přípravy jakoby, že člověk musí prostě fakt mít v rukávu jako vymyšlených spoustu věcí. Jako když je tohle nebaví, tak přeskóčit hnedka operativně na něco dalšího, aby prostě neztratil tu pozornost.“

ZU2: „No, tady musím říct, že já vůbec nevím. Já si vůbec nevzpomínám, fakt si nevzpomínám, jestli jsem měla nějaký jako potíže. No, jako vyznat se asi... Jo, vím. Vyznat se v papírování. To jsem fakt jako nevěděla. Nevěděla jsem, jak zapisovat do třídnice, jak používat vlastně ten školní vzdělávací plán, třídní vzdělávací plán. To mě jako dělalo problémy. To třeba si myslím, že na tý škole na tohle nepřipravují, jak zapisovat, jak dělat školní vzdělávací plán nebo si připravit prostě ten třídní vzdělávací plán. Jakože přípravy to jo, tomu jsem rozuměla, ale prostě skrz tohle no.“

ZU3: „Takovéto sžití s dětma. Jsme jednotřídka, takže tam zrovna v té době bylo 11 předškoláků a ti tu změnu nesly ze všech dětí asi nejhůře. Jako bylo těžké se s nimi dostat na jejich vlnu. A trvalo mi to doopravdy až skoro ke konci roku. S těmi předškoláky to byl takový můj jediný černý bod na tom, že jsem v tu chvíli nevěděla, jestli jsem udělala dobře. Protože jsem měla pocit, že mi to nejde.“

ZU4: „To je asi srovnatelný s tím největším překvapením.“

ZU5: „Několik prvních týdnů pro mě bylo obtížný jakoby neřešit tolik ty přípravy. Ze školy jsem byla zvyklá si psát podrobný přípravy, který pak se mi v praxi ukázaly, že jsou podrobný až moc. Byla jsem ve stresu, že je nestíhám, takže třeba při ranním kruhu jsem tam třeba na děti měla na každý den vypsanejch spoustu otázek, na které jsem jakoby chtěla najít nějakou odpověď, různý témata, který jsem s nima chtěla probrat. Takže jsem jim nedávala dostatečný prostor, když mi oni chtěly vlastně samy něco říct, třeba co se děje doma a co je trápí a já skrz to, že jsem chtěla jet přesně podle plánu, tak jsem nebyla tak dobrá učitelka, protože jsem jim nedávala ten prostor. Ale teď už po tom roce a půl co teda tam jsem, tak už jim dám prostor, aby mi řekly to, co chtějí samy, byť to teda nesouvisí s tématem.“

ZU6: „Já jsem dostala vlastně třídu, mám teď dvou až čtyř letáky a měla jsem problém jako najít aktivity, který by byly spíš pro ty dvou letáky, než pro ty starší, protože většina

praxí nás hodily k předškolákům- A já jsem teď u těch malinkejch, tak jsem tam měla jakože problém přizpůsobit ty věci těm malým.“

ZU7: *„Asi ta administrativa, než jsem do toho trošku najela. Teď si jinak nic asi konkrétního nevybavuju. Tím, že jsem měla takovou dobrou zavádějící učitelku, tak mi to asi ani nepřišlo, že by bylo něco vyloženě, co by mi dělalo větší obtíže.“*

ZU8: *„Víceméně si myslím, že jsem dělala spoustu zbytečných chyb. Asi bych bývala potřebovala někoho, kdo mě zasvětit trochu víc, než bylo možné.“*

ZU9: *„Uspořádat si čas. Dělalo mi velký problém, odhadnout, jak dlouho dětem nějaká činnost trvá. Vědět, kolik na co, potřebuji času.“*

Otázka č. 9: Jakou formou probíhala vaše adaptace v MŠ?

ZU1: *„No, to je těžký já s tím, jak jsem překrývající, tak jsem tam byla hozená jakoby do vody bez kruhu. Já jsem neměla nikoho uvádějícího. Měla jsem tam kolegyně z té třídy, který mě tam byly nápomocný, kdykoliv jsem potřebovala, a i jako z těch ostatních tříd kolegyně. Takže jakoby uvádějícího učitele jsem neměla, ale když jsem něco potřebovala, tak mi samozřejmě ochotně pomohly. My jsme vlastně odloučený pracoviště, takže nějaká ta hospitace proběhla až asi po roce od zástupkyně ředitelky.“*

ZU2: *„První měsíc jsem chodila do školky nebo do práce ke kolegyni na třídu, abych věděla vlastně jak se v té školce pracuje, jak ona s nimi pracuje, co používá k tomu. Jo, takže prostě takový ty podmínky, abych věděla, na co jsou ty děti zvyklý a jak ten režim, ten denní vlastně probíhá celkově, takže vlastně ten měsíc jsem chodila do té školky vlastně k ní, a tak mi všechno jako ukázala. Jak se tam pracuje. Ale nějaký konkrétní plán... neměla vůbec, to jsem neměla no. Ale je pravda, že vedoucí dost jako často chodila třeba, do té třídy pro něco, tak sem tam takhle mrkla, jestli všechno v pořádku.“*

ZU3: *„Zprvopočátku, tam se mnou bývala vlastně od rána kolegyně. Asi na první tři týdny jsme tam bývaly obě na celý den, abych viděla, jak to ve školce chodí, jak děti, abych viděla, jak se tam s nimi pracuje, jak to všechno probíhá a vlastně takováta společná adaptace na sebe, jak dětí, tak kolegyně, hodně mi pomáhala, ať už s přípravami nebo vůbec s činnostmi a tak. To nebylo, že bych prostě přišla do třídy a hodili mě do vody a ukaž co umíš. Měla jsem hospitaci ředitelky, bylo to asi ještě do Vánoc, takže i ta mi řekla a poradila, pomohla. My jsme jakoby jednotřídka spojená se základní školou, takže ředitelka k nám docházela, tak jsme mohly konzultovat, co a jak. Spíš to teda byla ta*

kolegyně, no. První jsem měla hospitaci kolegyně, která mi řekla, co a jak. Pak vlastně už chodívala ke mně vždycky třeba jen už jen párkrát, třeba jednou za týden na tu řízenou činnost a pak vlastně teda přišla paní ředitelka jednou. “

ZU4: *„No, tak hlavně konzultací s kolegyní na třídě. Žádný plán nebo tak jsem neměla vůbec. Prostě jsem tam přišla a bylo to. “*

ZU5: *„Poslední týden v srpnu jsem se tam byla jednou podívat, když tam vlastně děti nebyly, protože byla školka zavřená, takže jsem se vlastně setkala s kolegyní. Probíhalo to asi půlhodinovým rozhovorem ve smyslu jakoby kdy teda přijdu, jestli budu mít ranní nebo odpolední. Potom když jsem teda byla první pracovní den, tak jsem tam byla s kolegyní na její ranní a na svoji odpolední. S tím, že teda na svoji odpolední jsem tam byla úplně sama, takže mi jenom bylo popsáno kde co zamknout, abych zhasla světla, kde mám spláchnout záchody a prostě takovýchle věci. Spíš tak jako za pochodu. “*

ZU6: *„Vlastně jsem měla až teď v únoru první hospitaci učitelky. A jinak všechno jsem konzultovala jenom s kolegyní na vedlejší třídě, které teda nebyla vedoucí učitelkou, ale byla těsně před důchodem. Ta nade mnou držela takovou tu ochrannou ruku a radila mi úplně se vším, na rozdíl od vedoucí učitelky. Ale to je spíš problém té naší školky. “*

ZU7: *„No právě, že já jsem v projektu ze Sypa. A to je právě projekt pro začínající a uvádějící učitele. Takže já jsem vlastně najela do toho programu, ještě pořád tam jakoby sem a tento rok už ho budu ukončovat. Takže já jsem měla ten plán adaptace vlastně rozvržený podle toho, jak už se seznámit s tou třídou, s tou administrativou, s celým personálem té školky. Takže já jsem jela podle toho a myslím si, že mi to i pomohlo, jako v některých věcech mi to přišlo takové už přehnané, ale v některých mi to fakt pomohlo, že jako s tím, že jsem měla tu dobrou uvádějící učitelka, že jsme si tak sedli, tak si myslím, že to bylo super. Na hospitaci jsem měla paní zástupkyni a uvádějící učitelka mi chodí na hospitage pravidelně. Ony tak jako občas jako přijdou podívají se, že to není úplně třeba nahlášená hospitage, ale že se jako podívají, jak pracuju s dětma. Ta uvádějící učitelka vlastně ta mě třeba řekne, že přijde. Vždycky jednou do měsíce většinou chodí a vždycky se dívá jako jak se pracuje s dětma. První hospitaci jsem měla asi po půl roce si myslím. “*

ZU8: *„Bylo to přesně tak, jak jsem říkala, byla jsem naprosto hozená do vody, nedostalo se mi téměř žádných instrukcí. Bylo mi řečeno, že je to je podle vedení tak nejlepší, abych si vybuodovala vlastní nějakou metodiku. Bylo mi řečeno jako že to je preferovaná věc, protože si vybuduju nějaký styl. “*

ZU9: „Na začátku mého pracovního poměru mi byla přidělena učitelka, která se mnou má aspoň jednou týdně dělat plánování a zároveň rozbor činností které jsme dělaly. Já jsem nastoupila do MŠ ještě během letních prázdnin, tudíž byl ještě prázdninový režim a měla jsem pár dnů na pozorování ostatních učitelek při činnosti.“

Otázka č. 10: **Uvítala byste adaptační přípravu při nástupu do oboru?** (pokud neproběhla)

ZU1: „No, myslím si, že bych ji spíš asi uvítala.“

ZU2: „Asi jo, jako klidně. Zas člověk by byl rád, kdyby měl prostě napsaný... Já totiž absolutně nevím, jak takovej plán vypadá. Vůbec třeba netuším, že jo. Takže si myslím, že kdybych měla napsaný striktně co bude se dělat, co mám dělat já nebo s něčím třeba pomáhat, zapojit se nebo to tak jako určitě si myslím, že ten plán by byl fajn. To jako jo, zas je to vlastně poznatek pro mě, že jo. To se vždycky hodí.“

ZU3: „No, to právě nevím, vzhledem k tomu, že jsem doopravdy se dozvěděla v přípravném týdnu, jestli bych mohla nastoupit, tak nebyl vůbec čas na nějakou přípravu na nic prostě Doopravdy jsem se musela rozhodnout ze dne na den, takže nebyl jakoby čas, nebyl prostě vůbec na něco.“

ZU4: „Nějaký plán by se asi hodil. Třeba nějaký byl, ale já o něm nevím. Možná, že jako ta vedoucí učitelka má nějaký ten plán, že jo, ale tak nějak si nevybavuji, že by to šlo nějak podle nějakého plánu nebo tak. Vždycky se to řešilo aktuálně. Možná, že ta vedoucí učitelka musí ten plán mít i nebo nevím, jestli to pak konzultovala s ředitelkou. Fakt nevím.“

ZU5: „Kdyby byl nějaký manuál, tak by to bylo určitě fajn, že bych se nemusela na všechno ptát, protože s kolegyní nemáme dobré vztahy. Takže na cokoliv se zeptám, tak je vždycky jakoby nějaká možnost ke konfliktu nebo blbému pocitu, že zase něco nevím, byť to ani nemůžu vědět. My, jak jsme jednotřídka, tak nemáme ani ředitelku ani vedoucí učitelku. Ředitelka je na základní škole, pod kterou spadáme a základka sídlí jinde. Ředitelku nevidím třeba dva týdny, ona o tom chodu neví nic, kde co schováváme a podobně. Mám pocit, že se moc neorientuje v tom řádu tý mateřský školky ani v Rámcovém vzdělávacím programu pro mateřský školky, takže je to takový specifický. Dva a půl měsíce po nástupu jsem měla hospitaci, nahlášenou den dopředu. Vazba tam byla, ale byla jenom kladná, byť já sama jsem tam ty chyby viděla a vím o nich, kterým

tam proběhly, takže z toho i mně vyplývá, že vlastně paní ředitelka jakoby neví, jak to má vypadat. Takže pokud to není něco očividného, tak by si toho nevšimla.“

ZU6: *„Určitě bych za to byla ráda, určitě bych to ocenila.“*

ZU8: *„Tady bych ráda řekla, že si nemyslím, že to je vždy dobře mít uvádějícího učitele, protože uvádějící učitel nemusí být ten správný úplně na tu činnost uvádějícího učitele. Takže vlastně vzhledem k tomu, jakou cestou jsem si prošla, tak si myslím, že a nemůžu říct ani, že to bylo dobře, ani že to bylo špatně.“*

Otázka č. 11: Jakým způsobem jste řešila své počáteční obtíže v práci?

ZU1: *„Zeptala jsem se, jak to dělají ostatní. Hledala jsem třeba inspiraci na internetu, facebookové skupiny, v odborné literatuře. Nutno podotknout, že teďka je ta literatura fakt dobrá, že jakoby na každý ten problém nebo na každou tu část dne, člověk najde co potřebuje no.“*

ZU2: *„No, vždycky přes rady kolegyně nebo tý vedoucí. Když jsem měla nějaký problém, nerozuměla jsem něčemu, tak jsem prostě vždycky šla za holkama, aby mi poradily, což nebyl nikdy problém, protože ony byly fakt super a vždycky prostě mě poradily, pomohly mi, když jsem měla nějak... ale jako i se vším, ne jenom s tím papírováním, ale prostě fakt jako se vším, co bylo no.“*

ZU3: *„S tou kolegyní, protože ona ty děti samozřejmě znala od prvopočátku, že jo, nebo v podstatě je z té vesnice, znala rodinu, znala děti. Takže mi spíš ke každému řekla co a jak, v čem je problém, jak na něj, počkat nepočkat. Spíš ta kolegyně, že ty děti znala, tak mi s tím pomohla.“*

ZU4: *„Tak zas asi konzultaci s tou kolegyní, no. No nic víc, anebo třeba nějaké materiály, že si člověk načte ještě další věci o nějaký poruše třeba nebo těch kázeňských problémech, jak to řešit. No, ale jinak nic. Hlavně s tou kolegyní jsem všechno řešila.“*

ZU5: *„Já jsem teda řešila tu obtíž, že jsem se příliš snažila jet podle nějakého plánu to nějakých příprav, tak jsem to řešila tak, že prostě postupně jsem usoudila, že podle nich nepojedu a dám víc prostor těm dětem. Co se týče tý kolegyně, tak to bylo o nějakým nastavení psychickým, že jsem si musela ujasnit, který jsou moje kompetence, který ona mi vzít nemůže a musela jsem si ujasnit, že jsme obě dvě řadový učitelky a že ona není moje vedoucí a že mám za děti stejnou zodpovědnost jako ona.“*

ZU6: „Kromě té kolegyně z vedlejší třídy, potom ještě jakože s bývalou spolužačkou jsme to probírali po telefonu, takže to jsme řešily takhle jakoby společně. Ale jinak jsem se s ním poprala sama.“

ZU7: „Jako první, co jdu, tak jdu za uvádějící učitelkou, že se jí zeptám, případně se snažím třeba dohledat si na různých třeba facebookových stránkách, třeba nějakou radu od jiných učitelek, když už třeba chci vědět i trošku jiný názor něčeho třeba.“

ZU8: „Tak zejména jsem se snažila sebevzdělat v nějaké problematice třeba. Hledala jsem v pedagogické literatuře, diskuzích, všechno dostupné jsem využívala. Potom jsem velmi záhy nastoupila na vysokou školu právě, takže mě to taky dalo trochu takový ten potřebný náhled na věc, kam ta pedagogika dnes směřuje. Myslím si, že to mi pomohlo asi úplně nejvíc, že jsem se neztratila v těch začátcích. Ředitelka mi jako supervizor mi dávala nějaké jako typy, ale prostě jsem dostávala kuse rady, informace nesystematicky, ale dostávala. Hospitaci jsem měla po půl roce.“

ZU9: „V našem oboru je velké štěstí, že většina zaměstnanců je velmi empatická a ochotná pomoci. Takže nikdy nebyl problém za kýmkoli přijít a požádat o radu apod.“

Otázka č. 12: Jaká škola pro vás byla nejpřínosnější? (v případě, že je více škol, které kvalifikují pro práci učitelky v MŠ)

ZU2: „Já nemůžu asi vyjádřit, která mi víc dala. Každá škola mně byla v něčem jako specifická, jo, prostě třeba vím, že na tý střední opravdu bylo hodně praxe, že jsme si prostě zažili tu práci s dětmi. Tím pádem vlastně, když už jsem šla do práce, tak jsem věděla zhruba, co mě čeká, že ta práce s dětmi, jaká je. Jo, ale zas třeba na tý vejšce. Podle mě je hodně teorie, a to taky jako je potřeba. No ta pedagogika a psychologie. Takže si myslím, že každá škola každá prostě má něco v čem prostě zas vyniká.“

ZU5: „Kdybych se musela rozhodnout, jak to mám já jako denní student střední a dálkovou vejšku jako nepracující ve školství, tak bych se rozhodla pro střední, protože prostě mě dala víc těch základních informací, bez kterých fungovat nejde a vejška je zas taková nástavba.“

ZU6: „Ono vlastně tu vošku jsem prošla jakoby lehce díky základům ze střední, ale v rámci praxí a takových těch praktičtější znalostí byla určitě lepší ta voška. Ta pedagogika, psychologie to bylo furt to samý, ale měli jsme tam na té vošce potom víc těch metodik, vyloženě jako třeba metodika hrových činností, kde si nás posadila do kroužku vyučující a vyloženě s náma jednala jak s těma malýma dětma a ukazovala nám

ty hry a říkala, teďka se vám může stát tohlencto, že udělá tohle, anebo todlencto. Bylo to jako víc praktičtější, víc jsem se dokázala vžít do toho, co vnímají ty malý děti a tak.“