

Adaptace učitelů mateřských škol pocházejících z odlišných jazykových a kulturních oblastí v rámci České republiky

Diplomová práce

Autor: Bc. Sabina Novotná
Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Sabina Novotná

Studium: P19P0685

Studijní program: N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Název diplomové práce: **Adaptace učitelů mateřských škol pocházejících z odlišných jazykových a kulturních oblastí v rámci České republiky**

Název diplomové práce AJ: Adaptation of pre-school teachers coming from different cultural and language backgrounds within the Czech Republic

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato diplomová práce je zaměřena na adaptační období učitelek mateřských škol, které pochází z mírně odlišných jazykové-kulturních prostředí (Čechy, Morava, Slezsko) v rámci České republiky. Teoretická část se bude zabývat adaptačním obdobím učitele. Pro porozumění důležitosti tématu a významu praktické části, bude popsán rozsah a případné dopady jazykových odlišností (např. nářečí) a různorodosti tradic. V praktické části budou analyzovány rozhovory s vytipovanými učitelkami, které prošly adaptačním obdobím v jiné geografické oblasti. Práce má za cíl zjistit, zda a jakým způsobem odlišné jazykové-kulturní prostředí ovlivňuje adaptaci učitele v předškolním vzdělávání.

Literární zdroje:

BĚLIČ, Jaromír. Přehled nářečí českého jazyka: (s mapkou). Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

KOSEK, Pavel. Historická mluvnice češtiny I. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6906-0.

BALHAR, J. ?Spisovný? Slezaně. In: Čeština doma a ve světě. Praha: Filozofická fakulta UK, 1997, roč. 5, č. 4, s. 253?255. ISSN 1210-9339.

BARTOŠ, F. Dialektický slovník moravský. Praha: Nakladatelství Akademie věd císaře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1906. 566 s. ISBN neuvvedeno.

BĚLIČ, J. Nástin české dialektologie. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 463 s. ISBN neuvvedeno.

DAVIDOVÁ, D. Kapitoly z dialektologie. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1992. ISBN 80-7042-384-6

CHLOUPEK, J., KREISLOVÁ, D. Stylistika pro učitele. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1997. S. 38-39. ISBN 80-7042-119-3.

LAMPRECHT, A. a kolektiv. České nářeční texty. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 425 s. ISBN neuvvedeno.

Internetové zdroje:

KLOPEROVÁ, Stanislava. DIALEKT. In: KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ. CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny [online]. [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/DIALEKT>

ŠIPKOVÁ, Milena. STŘEDOMORAVSKÁ NÁŘEČNÍ SKUPINA. In: KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ. CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny [online]. [cit. 2019-02-22]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/ST%C5%98EDOMORAVSK%C3%81%20N%C3%81%C5%98E%C4%8CN%C3%8D%20SKUPINA>

The Componential Model of Reading: Predicting First Grade Reading Performance of Culturally Diverse Students from Ecological, Psychological, and Cognitive Factors Assessed at Kindergarten Entry: <https://eric.ed.gov/?q=dialect%2c+preschool%2c+teacher&id=EJ975633>

"Y'all Listenin?": Accessing Children's Dialects in Preschool YEC: <https://eric.ed.gov/?q=dialect%2c+preschool%2c+teacher&id=EJ853317>

Moravians in Prague, study of dialect: http://theses.whiterose.ac.uk/15104/1/489738_Vol1.pdf

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

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu. Zároveň prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017. (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na Univerzitě Hradec Králové).

V Hradci Králové dne:

.....
Bc. Sabina Novotná

Poděkování

Dovoluji si touto cestou vyjádřit poděkování vedoucí diplomové práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a podporu při zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům za jejich ochotu zúčastnit se kvalitativního výzkumu. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině a svým blízkým přátelům za trpělivost a podporu v průběhu celého mého studia.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na témata týkající se adaptačního období učitelů mateřských škol, které pochází z mírně odlišných jazykově-kulturních prostředí (Čechy, Morava, Slezsko) v rámci České republiky. Teoretická část se zaměřuje na role učitele a jeho profesní předpoklady coby jazykový vzor, legislativní a kurikulární dokumenty podporující jazyk, adaptaci a její druhy a v neposlední řadě pojem Well-being učitele. V praktické části se analyzují rozhovory s vtipovanými učitelkami, které se nacházely v adaptačním období v jiné geografické oblasti, než ve které vyrůstaly. Zde respondentky popisují váhu adaptačního období, znalost dialektu a kulturních zvláštností a co je možné udělat pro zdárný Well-being, tedy psychickou, fyzickou a sociální pohodu. Pro podrobněji získané informace bylo zvoleno výzkumné šetření s polostrukturovanými rozhovory.

Klíčová slova:

jazykové odlišnosti, kulturní odlišnosti, adaptace, učitel mateřské školy, Well-being

Annotation

The thesis focuses on the adaptation period of kindergarten teachers from slightly different linguistic and cultural backgrounds (Bohemia, Moravia, Silesia) in the Czech Republic. The theoretical part focuses on the role of the teacher and his/her professional prerequisites as a language role model, curriculum documents supporting language, adaptation and its types and last but not least the concept of teacher Well-being. The practical part analyses interviews with the selected female teachers who were in a different geographical area from the one in which they grew up during the adaptation period. Here the interviewees describe the weight of the adaptation period, their knowledge of the dialect and cultural peculiarities and what can be done for a successful Well-being, i.e. mental, physical and social Well-being. A survey research design with semi-structured interviews was chosen to obtain more detailed information.

Keywords:

Language differences, cultural differences, adaptation, kindergarten teacher, Well-being

Obsah

Úvod	9
1 Učitel v mateřské škole	11
1.1 Legislativní a Kurikulární dokumenty a role učitele v něm	12
1.2 Profesní předpoklady učitele mateřské školy	13
1.3 Učitelé v MŠ a jejich zatížení	15
1.4 Zátěž u učitelů MŠ a její zvládnání	17
2 Adaptace	18
2.1 Adaptace pracovní.....	18
2.1.1 Přizpůsobení na organizační kulturu	20
2.1.2 Formální a neformální adaptace	21
2.1.3 Adaptace sekundární a primární	21
2.2 Adaptace učitele.....	22
2.2.1 Hranice adaptačního procesu učitelů.....	22
3 Well – being	23
3.1 Pojem Well-being a jeho definice	23
3.2 Školská zařízení a Well-being	25
3.3 Klíčové faktory, jež přispívají k Well-beingu.....	26
4 Komunikace jako podstata pro učitele	28
4.1 Učitel jako jazykový vzor	28
4.2 RVP PV a komunikace.....	29
5 Variety národního jazyka	32
5.1 Slang	32
5.2 Profesní mluva.....	33
5.3 Argot.....	33
6 Územní diference	35
6.1 Nářeční skupiny na mapě	35
7 Empirické poznatky o jazykových a kulturních odlišnostech	37
7.1 Charakteristika výzkumného problému	37
7.2 Metody a nástroje výzkumného šetření	38
7.3 Polostrukturovaný rozhovor	39
7.3.1 Návod k rozhovoru	39
7.3.2 Konkrétní otázky pro účastníky výzkumu.....	40
7.4 Realizace výzkumu	45
7.5 Zpracování výsledků	46

8	Analýza rozhovorů	48
8.1	Subjekt Fantomová	48
8.2	Subjekt Pohodová	51
8.3	Subjekt Světlovlasá.....	54
8.4	Subjekt Motorkářská.....	57
8.5	Subjekt Ostravandová	60
8.6	Subjekt Brejlatá	63
9	Výsledky	66
9.1	Odpovědi na výzkumné otázky	66
10	Diskuze	70
	Závěr	72

Úvod

V posledních letech se mnoho učitelů z různých důvodů rozhoduje pro změnu svého působiště a přestěhování do jiného kraje. Mohou to být například příležitosti kariérního růstu, lepší pracovní podmínky nebo snaha o novou výzvu. Přestěhování do nového kraje může být pro učitele velkou výzvou, neboť nové pracovní prostředí může vyžadovat přizpůsobení se novým metodám výuky a programům, které se mohou lišit od těch, na které byli zvyklí. Zároveň nový jazyk či dialekt a kultura mohou představovat bariéru, kterou je nutné překonat. Učitelé mateřských škol hrají klíčovou roli v životech dětí, které se jim svěřují. Je proto důležité, aby se učitelé připravili na přestěhování a na všechny výzvy, které s sebou přináší. To může zahrnovat učení se nového jazyka, dialektu a studium kultury daného regionu. Příprava by měla být komplexní a zahrnovat podporu jak z pracovního, tak z osobního hlediska. Přestože změna působiště může být pro učitele mateřských škol náročná, může také nabídnout mnoho nových příležitostí a zkušeností. Nové pracovní prostředí může umožnit rozšíření dovedností a poznání nových přístupů k výuce, což může přinést prospěch nejen dětem, ale také samotnému učiteli.

Cílem této práce je podrobně prozkoumat proces adaptace učitelek mateřských škol na nové pracovní prostředí a zjistit, jaké výzvy s sebou tento proces přináší. Konkrétním zaměřením bude zkoumání jazykových a kulturních odlišností mezi různými kraji v České republice a jejich vlivu na adaptaci učitelek. V rámci této práce budou zkoumány faktory, které ovlivňují proces adaptace učitelek, jako jsou nové tradice a zvyky ve vzdělávacích programech, jazykové bariéry, či zvyky ukotvené a přenesené. Bude se také analyzovat, jaké strategie učitelky používají k překonání těchto bariér a jakým způsobem se snaží přizpůsobit novému prostředí a novým dětem.

Komunikace je klíčovým prvkem v profesi učitele, a proto by měl být schopen srozumitelně předávat informace a instrukce nejen dětem, ale i jejím rodičům. Právě odlišnosti v dialektu a slangu mohou být pro nové učitelky značnou výzvou, protože se musí naučit nejen nové výrazy a věty, které jsou specifické pro daný region, ale také se musí naučit rozlišovat, jaké výrazy jsou vhodné používat v různých situacích a s různými lidmi. Navíc využití dialektu a slangu může pomoci vytvořit uvolněnou a přátelskou atmosféru v třídě a pomoci dětem lépe se integrovat do nového prostředí. V této práci se tedy dále bude zkoumat, jak se učitelky mateřských škol přizpůsobují různým dialektům v novém pracovním prostředí, jak se učí nové výrazy a jak je používají ve své komunikaci s dětmi a rodiči.

Při adaptaci na nové prostředí se učitelky mateřských škol mohou setkat s řadou stresových situací, které mohou mít vliv na jejich Well-being. Může se jednat například o pocit osamělosti, kdy se nová učitelka ocitá v neznámém prostředí bez přátel a rodiny, nebo o únavu z přizpůsobování se novým pracovním podmínkám a kultuře. Tyto faktory mohou vést k úzkosti, stresu a dokonce i k depresi. V této práci se simultánně bude zkoumat, jaké jsou nejčastější faktory ovlivňující Well-being učitelek mateřských škol v novém prostředí a jak lze tyto faktory minimalizovat. Zaměříme se také na to, jak může být Well-being učitelky spojeno s její pracovní výkonností a spokojeností s prací.

V empirické části mého výzkumu se zaměříme na názory učitelek mateřských škol a na jejich zaznamenané jazykové a kulturní odlišnosti. Hlavním cílem je zjistit, jak učitelky vnímají slangové výrazy a kulturní tradice poté, co se přestěhovaly do jiného kraje. Pro tento účel jsem použila kvalitativní výzkum s využitím polostrukturovaných rozhovorů a otevřeného kódování. Respondentky byly vybírány záměrně podle graduální konstrukce vzorku s ohledem na změnu kraje ve své profesi. Každá z respondentek odpovídala na 21 připravených otázek, které jsem nahrála a následně transkribovala. Na základě získaných informací jsem poté analyzovala výsledky. V závěru jsem se zaměřila na dvě výzkumné otázky týkající se jazykových a kulturních odlišností. V nich učitelky reflektovaly a potvrdily, že tyto odlišnosti ovlivnily jejich práci

1 Učitel v mateřské škole

Existuje mnoho definic od předních pedagogů, kteří popisují význam a role učitele v mateřské škole. Počínaje například tím, že je to osoba, která se *zaměřuje na podporu získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy* (NSP, 2020). Učitel by měl být především vzor pro své děti nejen svými znalostmi a pedagogickými schopnostmi, ale také svým chováním a morálními hodnotami. Učitel by měl být zdrojem inspirace, motivace a povzbuzení pro své děti, žáky, či studenty a to jak v oblasti učení, tak i v jejich osobním rozvoji. K této tezi se značně hodí citát od našeho významného pedagoga a spisovatele Jana Amose Komenského: *„Naši učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež pouze ukazují, kam jít, ale samy nejdou.“*

Definice od E. Šmelové (2009) staví učitele do té nejhlavnější role ve vzdělávacím procesu. Tato definice nám říká, že jako *kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, uspokojení jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*

Společnost však učitele staví do pozice profesionálně kvalifikovaného odborníka, na kterého jsou kladeny vyšší nároky na jeho profesní přípravu jakožto budoucího učitele a je s tím spjaté jeho celoživotní vzdělávání (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 12).

Autor Kořa (1998) nám představil hned několik požadavků na dokonalého učitele a dle mého názoru se tento výčet hodí i do nynější situace, jak být ideálním učitelem:

1. *„Mít rád děti a být schopen s nimi komunikovat.*
2. *Být dobře informovaný.*
3. *Být flexibilní.*
4. *Být optimistický.*
5. *Být modelem rolového chování.*
6. *Být schopen uvádět teoretické poznání do praxe.*
7. *Být důsledný.*
8. *Být jasný a stručný.*
9. *Být otevřený vůči druhým a světu.*

10. *Být trpělivý.*

11. *Být vtipný.*

12. *Být dostatečně sebejistý.*

13. *Projít pestrou přípravou na profesní dráhu.*

14. *Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.*“

(Kot'a, 1998 in Urbánek, 2005, s. 32)

1.1 Legislativní a Kurikulární dokumenty a role učitele v něm

Dle Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, kde nalezneme, že pedagogickým pracovníkem je osoba vykonávající přímou pedagogickou činnost. Touto osobou může být učitel, ale i vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér a vedoucí pedagogický pracovník.

Když se podíváme na znění v §3, tak předpokladem pro výkon funkce pedagogického pracovníka je:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý,
- a prokázal **znalost českého jazyka**

Podle §6 učitel mateřské školy dostane požadovanou odbornou kvalifikaci na základě studia středoškolského, vyššího odborného, nebo vysokoškolského v oboru týkající se pedagogického zaměření (Zákon č. 563/2004 in Sbírka zákonů ČR, s. 10333).

V Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP PV¹), který nahradil dřívější Bílou knihu České republiky, jsou uvedeny jisté kompetence učitele mateřských škol, které předurčují, co by měl učitel rozvíjet u dětí a lze tedy předpokládat, že i tyto předpoklady bude mít sám učitel. Klíčové kompetence jsou tedy *soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince* (RVP PV, 2021).

¹ RVP PV je kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání; vymezuje zejména: cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů; v souladu s ním mateřské školy vypracovávají a realizují své školní vzdělávací program (RVP PV, 2021, s. 50).

Požadavky a povinnosti, jež se vztahují k profesi učitele MŠ, nám vymezují legislativní a kurikulární dokumenty². Dohromady tak utváří východiska pro stanovení profesních kompetencí a standardů (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 15).

Kurikulární reformy a jeho požadavky se shodují s principy předškolního vzdělání a jsou postaveny na všech činnostech učitelů mateřské školy. Důležité je, aby učitel v mateřské škole respektoval přirozená vývojová specifika a individuální potřeby dětí předškolního věku a v souladu s těmito specifiky volil správně obsah, využíval dobře variabilních forem a metod vzdělávání. Dalším cílem učitele by mělo být utváření základních a klíčových kompetencí v návaznosti na očekávané výstupy a dílčí vzdělávací cíle (RVP PV, 2021).

1.2 Profesní předpoklady učitele mateřské školy

Když jsem hledala pojednávání o učitelské profesi, našla jsem spousty zahraniční, ale i domácí odborné literatury. Avšak pojem učitel jako takový jsem nikde nenašla. Převážná většina populace by zvládla vysvětlit, co tato profese obnáší, protože se po dobu svého života setkali s učitelem, ať už jako žáci nebo studenti (Průcha, 2002, s. 17). Jestliže se podíváme na neodborný význam definice učitele, jedná se o osobu, která vyučuje ve škole nebo v jiném vzdělávacím zařízení. Nicméně pro odborný význam je toto označení značně nedostačující (Průcha, 2009, s. 396).

Průcha (2009, s. 398) ve své publikaci pedagogické encyklopedie parafrázoval odborníky OECD: *Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích*. V pedagogickém slovníku použil Průcha (2013, s. 328) definici, kdy nám řekl, že povolání jako učitel je sociální pracovní role, která je spojená s výkonem souborů činností. Tyto činnosti plní úlohu smysluplnosti a důsledkem má být působení na chování, přesvědčení a citění žáků. Žákům tak předává učitel znalosti, dovednosti a návyky, které vytvořila již předchozí generace.

Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2009) poukazují na to, že učitel je pouze osoba obecně podněcující a řídící učení jiných osob, tedy tzv. vzdělavatel. Posléze autoři zmiňují, že v českém prostředí se učitel a pedagogický pracovník považuje za synonymum. Nicméně

² Kurikulární dokument je pedagogický dokument, program, projekt či plán záměrného vzdělávacího působení stanovující cíle, obsah, podmínky a očekávané výsledky vzdělávání; kurikulum může být formulováno na úrovni státní, školní apod.; předškolní kurikulum na úrovni státní je u nás definováno v podobě RVP PV, na úrovni školy jej představují RVP ZV (RVP PV, 2021, s. 50)

toto označení je chybné, protože v Zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 sb. je napsáno, že *pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu....* Pedagogický pracovník je mimo učitele také speciální pedagog, psycholog, vychovatel, asistent pedagoga, trenér, pedagog volného času, vedoucí pedagogický pracovník aj. Všichni tito lidé jsou pedagogickými pracovníky a smějí vykonávat pedagogickou činnost, nicméně pouze učitel a speciální pedagog smějí vykonávat přímou vyučovací činnost. Pedagogický pracovník je tedy nadřazený pojem slovu učitel.

Vašutová (2004) nám říká, že učitel není jen ten, kdo stojí před žáky a vyučuje. Jeho práce a rozsah této práce je mnohonásobně širší. Učitel se podílí na řízení, je spoluzodpovědný za přípravu, organizaci, ale i za výsledky tohoto procesu. Učitel dále spoluvytváří klima třídy, edukační prostředí, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Za charakteristické rysy učitele můžeme vyjmenovat několik přirovnání, a to například je hlavní aktér vzdělávacího procesu, strážce pravidel, nositel a zprostředkovatel systematicky upravených poznatků, hodnot a společností preferovaných ideálů (Jouklová, 2013, s. 7).

O náročnosti učitelské profese není pochyb. V publikaci od autora Průchy (2002) se lze dočíst, že profese učitele patří mezi nejstarší kulturní dějiny lidstva. Už v antice byla tato profese jasně vyčleněna mezi jinými profesemi. Lze tedy říci, že tato profesní skupina je neustále monitorována a posuzována nejen klienty vzdělávání, ale také odbornou i laickou veřejností. Co můžeme s jistotou říci je fakt, že existence, pojetí a hodnocení učitelské profese a přípravné vzdělávání na učitelskou profesi, jde ruku v ruce s proměnami ve společnosti (Vašutová in Lazarová, 2011, s. 45). Změny v životě ve společnosti mění i základní aktéři vzdělávacího procesu, tedy děti a mládež. Tím pádem se mění i podmínky práce pro učitele, ale i nároky na ně. Důležité je tedy říci, že pro učitele to znamená jediné a to, že se bude muset celoživotně vzdělávat a ovládat mnoho dovedností, které se během let mohou měnit a mění (Kořa in Vališová, 2007, s. 15). O tom, jak je učitelská profese náročná píše i autorka Nelešovská (2005, s. 13). Zmiňuje, že práce učitele je velice náročná, a to zejména v dnešní době, kdy je kladen důraz na rychlost jeho jednání a rozhodování, na samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost v řízení pedagogických situací.

Kořa se ve své knize zmiňuje i o tom, že většina učitelů bere svoji profesi jako poslání (Kořa in Vališová, 2007). S tímto tvrzením se ztotožňuje i Vašutová (2007),

kteřá říká, že profesi učitele chápe jako poslání nebo jako službu společnosti. Jejímž úkolem je přinášet blaho a rozvoj, jež má být zaměřen na péči o budoucnost mladé generace. Autor Kořa toto poslání dále chápe jako odpovědný podíl na tvorbě společného světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno výchovné a vzdělávací snažení učitelů.

Nabízí se tedy otázka, jakou roli vlastně hraje osobnost učitele. Kořa (in Vališová, 2007, s. 15-16) uvádí, že vedle didaktických schopností, znalostí a metodické obratnosti je nejdůležitější právě osobnost učitele. Tím nejdůležitějším a pro společnost věrohodným učitelem se může stát jen ten, kdo vychovává sám sebe. Jen ten, kdo je hoden prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo uspěje ve studování sebe samého a je schopen si klást otázky, zda je hoden vykonat to, co požaduje od jiných.

Podle autorek Dytrtové a Krhutové jsou pro osobnost učitele důležité právě tyto složky (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 15):

- psychická odolnost (rezistence vůči dezintegrujícím vlivům), vřled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita),
- schopnost osvojovat si nové poznatky, učit se, schopnost účinně regulovat své vnitřní a vnější aktivity (s ohledem na aktuální situační kontexty),
- sociální empatie a komunikativnost

1.3 Učitelé v MŠ a jejich zatížení

V rámci pracovní zátěže řadíme učitelskou profesi jako nesnadnou. Pokud se podíváme na pojem zátěž, lze si představit nesoulad mezi požadavky a možnostmi daného pracovníka. Při položení otázky samotným učitelům, zda považují svoji profesi za nadprůměrně zátěžovou, se většina shodla, že nikoliv. Avšak nejvíce učitelé pociťují a stěžují si na bolesti nohou (Syslová a Skarková, 2015).

S jistotou lze říci, že u učitelské profese převládá hlasová zátěž. To je způsobeno nesprávným dodržováním hlasové hygieny, ale také poškozením hlasivek v důsledku nadměrného zvyšování hlasu. V rámci hlasu a slov můžeme stejně tak vyzdvihnout i zátěž spojenou s vhodnou komunikací, ačkoliv ji řadíme spíše do psychické zátěže. Učitel by měl

umět ovládat komunikaci na mnoha úrovních a vždy se ji přizpůsobit podle aktérů aktuálního komuniké.

Autor Průcha (2002) se zmínil i o tom, že na učitele významně působí i zátěž psychická. Tuto zátěž lze rozdělit do tří složek:

- a. senzorická zátěž – způsobena vysokými požadavky na zrak a sluch,
- b. mentální zátěž – je vytvořena psychologickými problémy, jako jsou problémy při práci s žáky, s poznáváním osobnosti dítěte a jejím formováním aj.,
- c. emocionální zátěž – učitel často působí v sociálních vztazích, jež při práci vznikají

(Průcha, 2002, s. 63-66)

Za zdroj pracovní zátěže u učitelů lze považovat především stres, kterému jsou vystavováni každodenně ve třídách. Nebavíme se zde jen o stresu jako takovém, ale i o dalších projevech zátěže. Zdrojem zátěže nemusí být pouze kmenová třída, ale i druhá třída, pedagogický sbor, vztah mezi učitelem a rodiči žáka atd. Již několik zahraničních odborníků se zajímalo o tuto problematiku a zmapovalo několik druhů zdrojů zátěže právě v učitelské profesi. Nyní se na ně podíváme:

- a. chování žáků,
- b. nepochopení ze strany rodičů,
- c. vztahy mezi učitelem a vedením,
- d. nátlak veřejnosti
- e. komunikace s dětmi, kolegy, rodiči, aj.

V posledních desetiletích vnímá většina učitelů jako silný zdroj zátěže změnu v chování žáků potažmo studentů vůči učitelům. Proto lze nově zařadit podle autora Průchy (2002) i drzé chování, přibývající nekázeň a nepozornost dospívající populace. To vše může být doplněno o vulgarismy na konto učitele. Je tedy důležité umět tuto situaci vhodně vyřešit. V předškolním věku jsou tyto slova spíše echolalicky opakována po jiném mluvním vzoru a je pouze na učiteli, zda dítěti vysvětlí hloubku těchto slov a opraví dítě (Mertin a Gillernová, 2010).

Máme tu však i nový faktor, který též vstupuje do zátěže učitelů, a to nejistota role a konflikt role učitelů. Do nejistoty role můžeme zařadit míru očekávání od učitele ať ze strany žáků, rodičů, tak i veřejnosti. Oproti tomu konflikt role je dán protikladnými požadavky. Tento aspekt má dvě strany. Tou první je, že učitel by měl ve třídě vystupovat

jako přítel, jež má důvěru u žáků. A tím druhým aspektem je, že od učitele se požaduje zajištění kázně, zjištění a vyšetření přestupků a určování trestů. Nejistota role a konflikt role poté má za následek pracovní nespokojenost, pocity úzkosti, napětí aj. (Vališová, 2011)

1.4 Zátěž u učitelů MŠ a její zvládání

Každý učitel disponuje jinou psychickou nebo fyzickou zátěží a je u každého z nich zcela odlišná a různá. Výskyt zátěže je různý v poměru, ale i v jeho intenzitě. Mnoho odborníků nám poukazuje na psychickou schopnost, kterou posléze označuje jako odolnost (hardiness)³ (Průcha, 2002, s. 71).

„Hardiness je označována jako „slitina“ tří osobnostních vlastností:

- a) přesvědčení jedince, že je schopen ovlivňovat události ve svém životě a okolí,*
- b) schopnost ztotožňovat se se sebou samým, s vlastní existencí, s tím, co jedinec dělá, s institucemi, do nichž patří, a nacházet v tom smysluplnost,*
- c) přesvědčení, že změny a životní události nejsou jenom hrozbou, ale i výzvou pro další vývoj“*

(Vašina a Valošková, 1998 in Průcha, 2002, s. 71).

Z toho vyplývá, že člověk s vysokou odolností zvládá zátěž (fyzickou a psychickou) než člověk s nižší úrovní odolnosti (Průcha, 2002).

³ Český výraz pro pojem hardiness není v České republice ustálen. Pro tento pojem používají čeští odborníci například výraz nezdolnost, osobnostní tvrdost nebo tuhost osobnosti (Průcha, 2002, s. 71).

2 Adaptace

Adaptace učitele je velmi důležitá, protože nový učitel se musí přizpůsobit novému prostředí, novým lidem, novým pracovním návykům a novým vzdělávacím metodám. V tomto případě i novému dialektu, či jazykovým odchylkám a slangovým výrazům. Nový učitel musí dále pochopit, jak funguje škola, jaké jsou cíle vzdělávání a jakým způsobem se s dětmi v dané škole pracuje. Důležitost adaptace učitele spočívá v tom, že adaptovaný učitel bude schopen lépe porozumět potřebám dětí, poskytne jim vhodnou vzdělávací podporu, zajistí jejich úspěch a bude vhodně vystupovat jako mluvní vzor v jejich typickém jazykovém prostředí. Celkově lze říci, že jazyková adaptace je důležitá pro vytváření lepších mezilidských vztahů, mezikulturního porozumění a úspěšného začlenění do nového prostředí.

Adaptace je nedílnou součástí celoživotního procesu vyrovnávání se jedince s podmínkami své existence. Pojem adaptace se začal prvně používat v biologii, následně poté v psychologii a sociologii. Pojem odkazuje na proces aktivního přizpůsobování se jedince různým životním podmínkám a jejím změnám (Cambridge dictionary, 2019). U každého jedince je schopnost přizpůsobovat se prostředí zcela individuální. Tato schopnost záleží na osobních předpokladech a je stanovována i sociálními podmínkami, které uspokojují sociální potřeby.

Adaptace probíhá pokaždé, když člověk nastoupí do nové práce, protože každé nové zaměstnání má svá specifika a každé pracoviště má své vlastní pracovní prostředí a kulturu. Adaptace na nové pracoviště může být obtížná, protože se musíte seznámit s novými lidmi, získat nové pracovní návyky, naučit se nové postupy a řešit nové problémy. Musíte se také naučit pracovat s novými technologiemi, využívat nové systémy a procesy a pochopit kulturu společnosti. Pokud přecházíte mezi kraji či státy, přichází adaptace i na jazykové úrovni, kterou může zaměstnanec vnímat jako diskomfort. Proces adaptace může trvat několik týdnů nebo i měsíců, než se jedinec zcela přizpůsobí novému pracovišti. Během této doby je důležité být otevřený novým způsobům práce, aktivně se učit a ptát se kolegů a nadřízených na to, co potřebujete vědět.

2.1 Adaptace pracovní

O adaptaci ve společenském procesu práce, ve které se člověk vypořádává se svým prostředím a pracovními úkoly, se zajímá především řízení lidských zdrojů. V oblasti pracovní adaptace se kromě osobních předpokladů mluví i o schopnosti adaptability,

profesní úrovně, očekávání adaptace ze strany organizace, pracovní zkušenosti (Kociánová, 2010). Podle autorů Frolenoka a Dukule (2017) odkazuje pracovní adaptace na komplex psychologických procesů, kdy nově registrovaný zaměstnanec vstupuje do nového profesního vztahu v novém prostředí. Hlavním a konkrétním cílem této adaptace je zvládnutí odlišných požadavků, které nová pracovní pozice nese. Důležitým milníkem onoho procesu je postupné vyrovnávání souboru osobních předpokladů člověka s danými požadavky pracovní pozice. Týká se především pochopení a osvojení dovedností a pracovních postupů. Podmínkou pro rychlé zvládnutí pracovních požadavků a naplňování cílů organizace je náležitá odborná připravenost. Pomocí různých metod lze provádět pracovní adaptaci, jako je např.: asistování, instruktáž, pověření úkolem apod. Může se odehrávat i mimo pracoviště formou seminářů, školení, demonstrování, pracovní porady apod. (Šikýř, 2012).

Adaptaci lze přeložit i jako orientaci zaměstnanců, která je jednou z osobních činností, jež lze přiřadit k poslední fázi při nástupu zaměstnance do zaměstnání (Šikýř, 2012). S největší pravděpodobností se má jednat o precizně promyšlený proces pro jednotlivý druh pracovního místa, jeho proces je pro každou organizaci jedinečný. Vzdělávací a adaptační jednání jsou doporučena tak, aby urychlila a zároveň usnadnila proces seznamování se nových nebo stávajících zaměstnanců s náplní práce na novém pracovním místě a s novým sociálním a pracovním prostředím, avšak i s důležitými dovednostmi a znalostmi tak, aby bylo dosaženo v co nejkratším čase požadovaného výkonu (Koubek, 2007).

Personální oddělení je primárně odpovědné za adaptaci zaměstnanců. Jestliže ve firmě takové oddělení je přítomno, tak je zajišťované personalisty. V situaci, kdy personální oddělení není přítomno, např.: v menších firmách a organizacích, je toto oddělení zastoupeno vedoucími pracovníky, v našem případě vedoucími učitelkami či ředitelkami. V adaptačním procesu se často vyskytuje stres, a to nejen ze strany nového zaměstnance, ale také ze strany už stálých a stabilních zaměstnanců. Hlavní úlohou vedení by mělo být tento stres co nejvíce snižovat a udržovat dobré klima na pracovišti. Důležité je také porozumět osobním potřebám, motivaci, udržení kvality pracovního života, propojení s adaptací, profesionální pohodu a kooperativní kulturu (Frolenoka, Dukule, 2017). Úkolem vedení či personálního oddělení by mělo být zapojení někoho, tedy nového zaměstnance, který doposud byl mimo danou organizaci. Mělo by dojít též k dobrému pracovnímu klimatu, které má následně velký význam pro výkonnost jedince. Pokud jsou splněny všechny tyto složky, nedochází k rezignaci po krátké době v práci (Robbins, 2004).

2.1.1 Přizpůsobení na organizační kulturu

V hojně strukturovaných vztazích probíhá vztah mezi zaměstnancem a institucí jakožto syntetické kategorie, na kterou odkazuje pracovní adaptace. Lze ji rozdělit na adaptaci sociální a pracovní, též někdy i na organizační strukturu. Ke správné a úspěšné adaptaci je zapotřebí zvládat tyto složky.

Adaptace na vlastní pracovní činnost je postupem, kde se zaměstnanec vyrovnává s pracovními nároky a požadavky jeho nového pracovního místa za pomoci svých osobnostních předpokladů. Pohyblivost daného postupu ovlivňují odlišné pracovní požadavky, náročnost práce, předchozí pracovní zkušenosti, vyvíjející se schopnosti, osobnostní předpoklady, kvalifikace a odborné zkušenosti, míra identifikace pracovníka s organizací nebo způsob hodnocení a odměňování pracovníků. Lze na tento postup nahlížet jako na osvojení vědecko-technických podmínek na pracovišti (Bedrnová, 2002). Z druhého hlediska lze ještě nahlížet na postup jako na kontinuální proces, který startuje s nástupem do zaměstnání a trvá až do ukončení zaměstnání, a to celé v neustálém souladu se s měnícím prostředím a podmínkami práce (Štikař, 2002).

Za **adaptací sociální** označujeme začleňování jedince do uspořádání sociálních vztahů v rámci pracovní skupiny, ale i do úplného sociálního systému určité organizace. Hlavním úkolem je nový zaměstnanec, který bude zařazen do systému mezilidských vztahů na pracovišti (Bedrnová, Nový, 1998). Jde o postup, který bývá spontánní, pracovníkem reflektovaný a organizačně řízený. Je důležité nového pracovníka uvítat, uvést ho na pracoviště, představit mu spolupracovníky, pomoci mu zvládnout počáteční nejistotu a zvyknout ho na nové sociální vztahy v organizaci. Vedoucí osoba zabezpečuje sociální začlenění a dále probíhá v kooperaci se spolupracovníky. Úlohou vedoucí osoby tak bývá udržovat a optimalizovat tyto vztahy, které skrze jazykovou odlišnost mezi učiteli mohou být zpočátku netolerantní. Základem pro úspěšnou pracovní kariéru je dobré sociální začlenění, které utváří pocit štěstí a spokojenosti v pracovním životě, vnitřní motivaci, posiluje angažovanost a zvyšuje míru participace.

Třetí a zároveň poslední adaptací je **adaptace na organizační kulturu**. Jestliže hovoříme o organizační kultuře, setkáváme se s více definicemi. Všeobecně z nich lze usoudit, že organizační kultura obsahuje souhrn přesvědčení, zvyků, praktik, artefaktů, hodnot a norem chování, jež jsou v rámci organizace a podílí se i usměřují to, jak se jedinci v rámci organizace chovají (Armstrong, 1990, Drennan, 1992 in Lukášová, Nový a kol. 2004). Nyní se opřeme o výrok autora Musila, který používá termín organizace k označení

pracovního komplexu. *“Je to celek, ve kterém je více nebo méně propojena jeho funkce s podmínkami, které jsou pro naplňování této funkce potřebné “* (Musil, 2004, 22). Cílem jedince v rámci adaptace je osvojit si hodnoty, postoje, zvyky, normy, chování, komunikační jazyk a přesvědčení sdílené v dané organizaci, což má vést k ztotožnění pracovníka s určitou kulturou organizace. Se silným pocitem ztotožnění může dojít k identifikaci s organizační strukturou, říkáme jí přirozená identifikace. Identifikaci jen s určitými hodnotami a normami říkáme selektivní identifikace. Může nastat situace, kdy dojde k předstírané identifikaci, kterou nazýváme vykalkulovanou identifikací (Bedrnová, Nový, 1994).

2.1.2 Formální a neformální adaptace

Na základě formálním a neformálním může probíhat pracovní adaptace.

Formální adaptace je uspořádána systematicky. Dále vychází z adaptačního programu. Obstarává a stará se o ni vedoucí pracovník nebo jiný zkušený jedinec. Jde o cíleně řízený a vědomý proces, jež je koncepčně upevněn a ukotven.

Oproti tomu **neformální adaptace** ta probíhá nenuceně a v souladu s uzpůsobením se novému sociálnímu prostředí a nové skupině spolupracovníků. Častěji je obstaráván spolupracovníky než vedením na základě dat, které nejsou nijak formálně zpracované a jsou často nekoordinované (Kociánová, 2010). Neprospěchem je to, že tato forma adaptace bývá řídicími pracovníky těžko kontrolovaná, sledovaná, trvá delší dobu a kvalita získaných informací se může lišit (Foot, Hook, 2002). Ostatní autoři ji naopak berou jako efektivnější než formální adaptaci (Kociánová, 2010).

Ke zdařilé adaptaci pracovníka je podmínkou zdařilé dosažení všech jejích rovin, neformální i formální, protože se vzájemně doplňují a prolínají.

2.1.3 Adaptace sekundární a primární

Dále lze rozlišit adaptaci na primární a sekundární podle předchozích zkušeností se světem práce.

Elementární nebo primární adaptace je označení pracovníků bez předchozí pracovní zkušenosti. Jejím hlavním cílem by mělo být povzbudit nově vystudované příchozí pracovníky, aby byli schopni akceptovat rozhodnutí a navýšení jejich pracovní motivace a kvality jejich pracovního života (Frolenoka, Dukule, 2017).

Sekundární adaptací myslíme adaptaci nově přichozích pracovníků, kteří mají nějaké zkušenosti. Již zmíněná adaptace trvá kratší čas a nevyžaduje pomoc supervizora (Frolenoka, Dukule, 2017). V případě této práce se jedná o sekundární adaptaci.

2.2 Adaptace učitele

Zvláštností v rámci adaptačního procesu pedagogického povolání je fakt, že pracovní úkoly jsou na pedagoga kladeny od prvního dne. V tomto povolání nelze činnosti rozložit a postupně přidávat, tak jako to lze u jiných povolání. Pedagog musí být připraven nikoli jen na výchovu, vzdělávání a administrativu, které jsou spojené s výkonem jeho povolání, ale také na správné řešení krizových situací, se kterými se lze dostat do styku téměř okamžitě (Šikýř, 2012). V rámci požadovaného opatření adaptace by každá škola měla mít zpracovaný adaptační program pro nově přichozí zaměstnance, který vychází z potřeb konkrétního školského zařízení. Dále by měly být v programu dvě důležité oblasti, kterými jsou sociální adaptace v novém prostředí a odborná profesní adaptace na pracovní místo.

2.2.1 Hranice adaptačního procesu učitelů

Adaptační období učitele může být různě dlouhé a závisí na mnoha faktorech, jako jsou například jeho zkušenosti, předchozí vzdělání, podpora ze strany školy, specifika učitelské práce aj. Nicméně obecně platí, že učitelé potřebují určité množství času na to, aby se přizpůsobili novému pracovnímu prostředí a stali se úspěšnými a efektivními učiteli. Podle některých studií může být optimální délka adaptačního období učitele kolem 2 let. Během této doby se učitel musí seznámit s novými dětmi, kulturou daného prostředí, jazykovými odlišnostmi, poznat potřeby a zvyklosti školy. Musí se také seznámit s administrativními a organizačními procesy, komunikovat s kolegy a zvládnout řízení třídy.

S jistotou můžeme říci, že adaptace jako proces začíná dnem nástupu do nového zaměstnání a končí dle povahy pracovního místa. Po uplynutí jisté doby by zaměstnanec měl být schopen samostatně vykonávat práci a dosahovat požadovaného výkonu (Šikýř, 2016). Logicky vzato mnohem delší adaptační doba bude u pedagoga, který doposud žádnou praxi nemá. V tomto případě se stanovuje adaptační doba až na dobu jednoho roku a může být po zvážení i prodloužena (Evropská komise, 2005). Doba adaptačního období je ve většině těchto případů prodloužena na dva roky, neboť první rok je vše nové a přínosné, načež následující rok se potvrzují a ujišťují získané dovednosti z předchozího roku.

3 Well – being

Světová zdravotnická organizace (dále už jen WHO) v roce 1948 vymezila pojem zdraví jako „stav úplné fyzické, psychické i sociální pohody, a nejen nepřítomnosti nemoci nebo slabosti“ (WHO, 2020, s. 1). V tomto vymezení byl zmíněn i pojem Well-being a jeho definice zněla jako sociální či společenská pohoda. Proto tento termín nyní spojujeme právě s Well-being a dochází k nejčastějšímu vykládání tohoto termínu. Po roce 1948 se definice WHO mnohokrát upravovala a dotvářela, ale podstata pojmu zůstává stejná. Jednou ze změn je, že pod pojmem zdraví se přidala definice schopnosti vést sociálně a ekonomicky produktivní život. (Kebza, Šolcová, 2003).

Podle autora Kebzy (2005) by zdraví mělo být i prostředkem pro dosažení pocitu štěstí v životě. Pokud naplníme tělo tělesným, psychickým, spirituálním a sociálním zdravím, tak jedinec má větší pravděpodobnost se plnohodnotně uplatnit ve společnosti, a to celé mu poté slouží k udržitelnému a dlouhodobému stavu spokojenosti v životě (Well-being).

Well-being, neboli celkové pohodlí a zdraví, je pro učitele velmi důležitý z několika důvodů. Primárně jako efektivita v práci. Když učitelé mají dobré duševní a fyzické zdraví, jsou více produktivní a schopni vyučovat lépe. Učitelé, kteří jsou v dobrém duševním stavu, mají lepší schopnost řešit problémy, zvládat stres a efektivně komunikovat s kolegy, dětmi a rodiči. Sekundárně jako zdraví, kdy učitelé pracují s mnoha lidmi a jsou vystaveni různým chorobám a infekcím. Pokud mají dobrou fyzickou kondici a imunitu, jsou méně náchylní k nemocem a mohou se lépe vypořádat s náročným pracovním prostředím. Terciárně jako zdroj inspirace, neboť učitelé hrají důležitou roli v životech svých dětí a jsou pro ně zdrojem inspirace. Když učitelé sami žijí zdravým a vyváženým životem, mohou sloužit jako vzor pro své studenty a pomoci jim rozvíjet zdravé návyky a chování. V neposlední řadě pak následuje profesionální spokojenost, kdy dobré duševní a fyzické zdraví může mít pozitivní vliv na spokojenost učitelů s jejich prací a kariérou. Když se cítí dobře, je pravděpodobnější, že budou mít pozitivní vztah k práci, což může vést k lepším výsledkům ve třídě a vyššímu zájmu o profesionální rozvoj.

3.1 Pojem Well-being a jeho definice

Well-being pochází z angličtiny a v českém jazyce ho používáme různě – doposud nemá vyhraněný jednoznačný překlad. Dle Křivohlavého (2013) se nejčastěji spojuje s českým pojmem osobní pohoda, spokojenost, blaho nebo štěstí. V české terminologii

nalézáme pojem Well-being ve spojitosti s duševní pohodou, nicméně toto označení není dostačující. Nyní se nejčastěji užívá definice osobní pohoda, což komplexně více vystihuje pojem Well-being. Tento pojem má totiž přesah do duševní, tělesné i sociální stránky života jedince (Kebza, Šolcová, 2003). Avšak dle Blatného (2001) lze tento pojem chápat jako duševní pohodu, kterou si ale určuje jedinec sám a tudíž i sám posuzuje spokojenost se svým životem.

Autoři Kebza a Šolcová (2003) spojili pojem Well-being s českým slovem blaženost (eudaimonia). Oba autoři to vysvětlují ve své knize tak, že blaženost je podstatně více než jen pocit štěstí a pro jedince to znamená to nejvyšší dobro, jež zároveň může podléhat náhodě. Jak jistě víme, dle antického filozofa Aristotela je taková blaženost dokonalá harmonie. Nicméně o takové blaženosti můžeme hovořit jen tehdy, kdy člověk vyvolá úsilí o mravní dokonalost, protože podstatou blaženosti je naplňování ctností.

Křivohlavý (2013) uvádí, že Well-being je prožitek jedince čili emoční stav, který ztvárňuje spokojenost jedince s jeho životem. Mluvíme-li o tomto emočním stavu, míníme tím, že stav má stabilnější charakter a je dlouhodobý. Jedinec sám rozpozná pocit, který prožívá, tudíž jedině on sám může hodnotit a určit, jak se cítí. Nicméně toto hodnocení je součástí cílů a hodnot člověka, které má daný jedinec v životě nastavené, a také jaké má zkušenosti.

Well-being lze zařadit na pomyslnou hranici mezi osobnostní charakteristiku a náladu, protože se podílí jak na osobnostních rysech a hodnotách jedince, tak i na jeho individuální postojích k daným situacím. Autoři Kebza a Šolcová (2003) sem začleňují i složky tělesné, sociální, duševní a spirituální. Tento pojem je dlouhodobý, avšak je závislý na ovlivňování aktuálních situací. Důležitým pohledem ve Well-beingu je životní spokojenost. Avšak životní spokojenost je vědomá a také se vztahuje k životu jako k celku. S jistotou můžeme říci, že osobní pohodu určuje převládající pozitivní emoce před negativními emocemi.

Podle Levina a Chatterse (1998) lze Well-being chápat jako součást kvality života. Autoři nám Well-being klasifikovali na dvě základní kategorie. Tou první je subjektivní Well-being, kam můžeme zařadit psychickou osobní pohodu, sebeúctu, sebeuplatnění a osobní zvládnání. A tou druhou kategorií je objektivní Well-being, kam řadíme zdravotní stav jedince, socioekonomický status či funkční kapacitu organismu.

Avšak autor Blatný (2010) nám představil dvě základní složky Well-beingu – kognitivní složku a emoční složku. První kognitivní složka se zajímá o hodnocení vlastního života. Oproti tomu složka emoční se zabývá souborem emocí, nálad, pocitů a afektů, které si jedinec, aniž by si to musel uvědomovat, vědomě prožívá a jsou to spokojené emoce.

Když se na to podíváme z té vědecké stránky, tak se Well-being může setkat s dvěma nejdůležitějšími proudy. Primární je proud subjektivní osobní pohody a sekundární je proud psychologické osobní pohody. Primární proud se zajímá o spokojenost se životem a s námi souvisejícími pozitivními a negativními emočními stavy. Nicméně sekundární proud se zajímá o zapojení a angažovanost jedince v životních výzvách a překážkách (Hřebíčková, Blatný, Jelínek, 2010).

3.2 Školská zařízení a Well-being

Školy a školská zařízení nemají pevně ukotveny programy nebo předměty ve školách, kde by se o Well-beingu více mluvilo a zabývalo se tak tímto problémem. Avšak jeden předmět, který je povinný a je nedílnou součástí školy, je „Výchova ke zdraví“, jež má žáky naučit mnohé, například jak se o sebe a o své okolí starat. Existuje však program Zdravá škola, který reprezentuje mnohé programy na podporu zdraví, jež jsou organizovány v rámci školství. Školu tedy můžeme chápat nejen jako místo, kde probíhá vzdělávání, ale i místo pro zdraví. Nejedná se pouze o žáky, ale i o pedagogy, proto je velice důležité šíření myšlenek o zdravém životním stylu (Havlíková, 2006).

Ve vztahu ke školskému prostředí je Well-being pozitivní emocionální stav, jež je dán rovnováhou osobních preferencí a specifických situací i očekáváním školy (Janovská, 2011). Můžeme tedy složky školní pohody rozdělit do čtyř kategorií:

- podmínky ve škole – mít, vlastnit
- sociální vztahy – mít rád, milovat
- možnosti seberealizace
- existovat, rozvíjet se - zdravotní stav

Nicméně tento model je hlavně zaměřen na žáky, avšak dá se modifikovat i pro použití na pedagogy. Primární oblasti, jež vedou k zdokonalení dovedností učitele, jsou:

- vztah učitel – žák
- time-management
- zvládání stresu
- mezilidské vztahy

3.3 Klíčové faktory, jež přispívají k Well-beingu

Jedinec může docílit psychického Well-beingu tak, že se mu podaří naplňovat šest složek a zároveň i zdrojů, které nám uvádějí autoři Ryff a Singer (in Slezáčková, 2012), jež podporují Well-being. Každá jednotlivá složka má být výzvou pro jedince a model těchto složek je multidimenzionální. Rozměry jsou kladného psychologického charakteru. Tyto rozměry jsou souhrnem sebehodnotících škál, kvůli kterým lze hodnotit stupně osobní pohody.

Složkou číslo jedna je **sebepřijetí**, jež si klade za úkol poznání a přijetí sebe samého, osvojení si svých pozitivních i negativních vlastností. Člověk, který má sebepřijetí na nízké úrovni, sám sebe nepřijímá a většinou touží být někým úplně jiným.

Další složkou je **osobní rozvoj**, kde převládá nepřetržitá touha jedince po zlepšování sebe samého a otevřenost pro neznámé a nové. Zároveň také zaručené porozumění svému chování, ve kterém se dokáže jedinec orientovat a vidět změny. Jedinec, jež je neúspěšný v této výzvě, je lhostejný k životu a vykazuje pocit znučenosti v životě.

Třetím klíčovým faktorem Well-beingu je **nalézání smyslu života** čili jedincův plný pocit smysluplnosti. Prospívající jedinec si klade nároky a cíle a umí hledat odpovědi o úvahách smyslu jeho života. Opakem může být jedinec, který v těchto klíčových faktorech postrádá smysl života.

Čtvrtou složkou Well-beingu je **kontrola prostředí**, kdy se člověk snaží si pro sebe vytvořit své ideální prostředí. Člověk skvěle užívá okolní podmínky pro jeho život a má nad nimi kontrolu. Člověk, který má v tomto faktoru problémy, může mít pocit, že nezvládá ovlivňovat věci, jež se mu v životě dějí a má tak pocit, že není schopen dané výhrady změnit nebo zlepšit.

Předposlední tedy pátou složkou je **autonomie**. Jedinec s vyšším faktorem autonomie je nezávislý, hodnotí všechno podle svých standardů k úsudkům a nepotřebuje souhlas od okolí. Opakem je pak člověk, který má tu míru autonomie nižší a příliš se řídí názory a hodnocením druhých, a také se podle druhých rozhoduje.

Šestou tedy poslední složkou Well-beingu jsou **vztahy s druhými lidmi**. Člověk, který má hluboké a vlídné vztahy s druhými v tomto faktoru přímo vyniká. Takoví lidé mají také zájem o blaho druhých a mají větší schopnost empatie. Lidé, kteří mají horší vztahy s druhými, mohou být těmito vztahy frustrováni (Ryff, Singer in Slezáčková, 2012).

K teorii Ryff a Singera nám autor Keyes (2007) připojuje ještě další dvě hlediska, které by měly patřit k hlavním faktorům duševní pohody. Primárním z nich je emocionální pohoda Well-beingu a sekundárním je sociální pohoda Well-beingu. První zmíněná má rysy, jež zařazují i pocity štěstí, pozitivní emoce a celkovou životní spokojenost. Do druhého faktoru lze zařadit kladný postoj k lidem, sociální přínos čili vlastní pocit přínosu pro společnost, pocit podpory a možnost být jí součástí.

Kebza (2003) se zmiňuje, že faktory Well-beingu můžeme pozorovat nejen z psychologického pohledu, ale také je dle Ryff a Singera lze pozorovat i z pohledu medicínského. Obecně bychom se měli na pojem Well-being dívat komplexněji a holisticky, protože zahrnuje pozitivní i negativní faktory.

4 Komunikace jako podstata pro učitele

Významným a tradičně pevným bodem edukačního procesu je bezpodmínečně pedagogická komunikace, jelikož ovlivňuje do jisté míry výsledky sociálního kontaktu mezi dítětem a učitelem. Nedílnou součástí pro výkon učitelské profese je schopnost pedagogické komunikace, jež hraje velkou roli pro učitele a jeho profesní kompetence a vybavenost.

Optimální jednání v pedagogické komunikaci s žákem lze považovat za schopnost komunikačních dovedností, a to právě na základě získání dovedností a vědomostí. Autorka Nelešovská (2000) uvádí, že takovéto jednání se uskutečňuje za pomoci konkrétních forem, metod a prostředků pedagogické komunikace, které je závislé na obecné profesionální schopnosti, nejčastěji schopnosti komunikovat. Dále nabývá schopnosti pedagogickým vzděláním, životní zkušeností a v neposlední řadě také praxí. Komunikační schopnost lze zkoumat z mnoha hledisek, například z lingvistického hlediska nebo z hlediska učitelské činnosti atd.. Z toho poté vycházejí další subsystemy komunikačních dovedností, např. navázat kontakt s dětmi, ovládat jazyk komunikace, komunikovat pedagogicky, komunikovat v odlišných jazycích apod. (Šturma, 1986).

4.1 Učitel jako jazykový vzor

Zásadní význam a nezastupitelné místo má v pedagogické interakci určitě **řeč**. Učitel podává žákům informace a poznatky nejčastěji právě mluveným slovem, ale působí na ně též formativně a výchovně ve smyslu zdokonalování jejich řečového chování. Ve školních institucích má formující funkce především mateřské a základní školství, protože jím prochází celá populace v průběhu své povinné předškolní a školní docházky. Řeč je tedy prostředek komunikace.

Komunikace je proces, během kterého se účastníci, v tomto případě učitel a dítě, vyjadřují pomocí různých výrazových prostředků. Tyto prostředky mohou být buď verbálního charakteru (slovní), nebo neverbálního charakteru (neslovní). Mezi verbální výrazové prostředky patří obecně mluvená řeč a psaná forma jazyka. Při mluvené řeči se může projevat například hlasovým tónem, rytmem a intonací. Neverbální výrazové prostředky zahrnují mnoho prvků, jako je mimika, oční kontakt, proxemika, posturika, kinestetika, gestika a haptika. Mimika zahrnuje výraz obličeje, což může výrazně ovlivnit komunikaci s dítětem, protože obličej vysílá mnoho informací o našich emocích a náladách a to, jak má dítě dané sdělení vnímat. Oční kontakt také hraje důležitou roli, protože jeho kvalita může signalizovat zájem nebo nezájem o komunikaci. Proxemika a posturika

se zabývají tím, jakým způsobem jsou účastníci umístěni v prostoru a jak se drží svého těla. Kinestetika se týká pohybů těla, zatímco gestika a haptika se zaměřují na pohyby rukou a dotykové projevy. Všechny tyto výrazové prostředky jsou důležité pro správné porozumění a interpretaci komunikace, tedy to jak se má dítě orientovat v komunikaci s ostatními. (Janovcová, 2010)

Správné použití verbálních i neverbálních prostředků může vést ke zlepšení komunikace a vytvoření silnějších vztahů mezi učitelem a dítětem. V opačném případě, jak definoval Gregory Bateson, pokud spolu verbální a neverbální prostředky nekorespondují, vniká tzv. *dvojná vazba*. Ta má za důsledek matoucí tvrzení a pochopení, neboť při ní dítě dostává od učitele (osoby) dvě neslučitelné informace současně. Jako příklad můžu uvést pochvalu dítěte se zamračeným obličejem, nebo pokárání dítěte se smíchem. Právě tomuto ohledu by se měl učitel vyvarovat a učit tak dítě jasnosti a objektivnosti v komunikaci. (Vybíral, 2000)

Učitel by měl být schopen vhodně využívat tyto prostředky komunikace. Měl by mít dobrou mluvnickou a jazykovou gramotnost a být schopen přizpůsobit svůj projev dětskému publiku. Dále tyto prvky mohou pomoci učiteli vyjádřit své emoce, zájem a respekt vůči dětem. Například, když učitel použije pozitivní gesta, jako jsou úsměvy, kývání hlavou a pohled na děti, může to zlepšit atmosféru ve třídě.

4.2 RVP PV a komunikace

Přiblížit krásu mateřského jazyka a účinně podpořit zájem o řeč lze v období předškolního věku, a to právě v procesu zdokonalování řečových dovedností. Velmi podstatné je dát pozor na rozvoj funkcí, kterými je podmíněno zvládnutí mluveného slova. Autorky Krejčíková a Kaprová (1999) ve své publikaci zmiňují jazykové funkce mluvení, slyšení a následně psaní a čtení, jež jsou navzájem propojeny a tvoří tak jednotu. Posláním jazykové výchovy v předškolním věku a středem prevence poruch řeči je všestranně podporovat děti ke spontánní komunikaci, vylepšovat mluvní pohotovost, rozvíjet smyslové vnímání, slovní zásobu, představivost, fantazii, tvořivé myšlení, pohybovou obratnost a rytmické cítění (Krejčíková, Kaprová, 1999). Po celý život se zdokonaluje a vyvíjí schopnost komunikace, ale klíčovým obdobím je právě období do 6. roku života dítěte (Lechta, 2008).

Skutečnost reflektuje i Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, kde řeč a jazyk je začleněn pod kapitolou Dítě a jeho psychika (RVP PV, 2021).

Prioritou vzdělávání v psychologické oblasti je podpora duševní pohody, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, psychickou zdatnost a odolnost, poznávacích funkcí a procesů, jeho sebepojetí, jeho citů a vůle, jeho sebevyjádření a kreativity, stimulovat osvojování a vývoj jeho vzdělávacích dovedností a podporovat je v dalším vývoji, poznávání a učení. Tahle psychologická oblast obsahuje tři „podoblasti“:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, myšlenkové operace, fantazie a představivost
- Sebeпоjetí, city a vůle

(RVP PV,2021)

Posláním pedagoga je rozvíjet řečové schopnosti a jazykové dovednosti – receptivní (vnímání, porozumění, naslouchání) a expresivní (výslovnost, vytváření pojmů, mluvený projev, vyjadřování). Úkolem pedagoga u dítěte je rozvoj komunikativních dovedností (verbální a neverbální) a také rozvoj kultivovaného projevu. Následně pedagog rozvíjí získání dovedností, které předchází psaní i čtení. Mezi ně patří zájem o psanou podobu jazyka i následné formy sdělení verbální a neverbální (pohybové, hudební, výtvarné, dramatické).

Dítěti jsou ve vzdělávací nabídce od pedagoga nabízeny artikulační, sluchové, řečové a rytmické hry, slovní hádanky, vokální činnosti a hry se slovy. Pedagog dále používá rozhovory, společenské diskuse, skupinové i individuální konverzace (vyprávění příběhů/historek/zážitků podle vlastní fantazie, podle skutečnosti nebo obrazového materiálu či sdělování slyšeného druhým apod.) Více však je jako nezávislý mluvný projev na dané téma používáno sledování televize, divadla, filmu; poslech jak čtených, tak i vyprávěných příběhů a pohádek; komentování zážitků a aktivit; vyřizování vzkazů a zpráv; prohlížení a „čtení“ knížek. Dále je učitel seznamuje s dramatizací a zpěvem písní, ale také je seznamuje s recitací a přednesem básně. Poté se orientuje na grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel a písmen (RVP PV, 2021).

V samém závěru předškolního období by dítě mělo zvládnout správně a dobře vyslovovat, nazývat většinu vnímaného v okolí, jež ho obklopuje a ovlivňuje, zvládat dech, tempo a intonaci řeči. Dítě by mělo zvládnout vyjadřovat se smysluplně a samostatně, formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, domluvit se slovy a gesty, vést rozhovory, porozumět slyšenému, naučit se nazpaměť jednoduché a krátké texty (reprodukovat říkanky, písničky, pohádky), učit se nová slova a aktivně je používat, sledovat

a vyprávět příběh, pohádku; sledovat očima zleva doprava, poznat některá čísllice a písmena, vymyslet a poznat jednoduchá synonyma, antonyma a homonyma; poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knížky, užívat telefon; soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadelní představení a film.

Kladné výsledky vzdělávacích záměrů učitele ohrožuje prostředí komunikativně chudé, jež redukuje prostou komunikaci mezi dětmi a dospělými, malá možnost a slabá motivace k samostatnému řečovému projevu dítěte (spontánnímu i řízenému), špatný řečový vzor, produkování komunikativních zábran, nepřiměřené užívání audiovizuální techniky, popř. počítačové techniky, nevhodná volba videí nebo pořadů v televizi, omezený přístup ke knihám (RVP PV, 2021).

Když učitel slyší, že dítě používá slangové výrazy nebo nesprávnou výslovnost, měl by s ním mluvit o tom, jaký jazyk a slova jsou vhodná. Měl by dítěti vysvětlit, že některé výrazy jsou nevhodné pro školní prostředí, a doporučit mu, aby používal správnou výslovnost a slovní zásobu. Je důležité být citlivý k tomu, jakým způsobem korigovat děti, a vyhnout se kritice nebo zesměšnění. Kladné posílení a povzbuzení jsou obvykle účinnější než negativní zpětná vazba.

5 Variety národního jazyka

Dnešní pojetí českého (národního) jazyka je tvořené funkčně diferenciovanými útvary, které jsou také známé pod názvem variety národního jazyka. Jazykové struktury, o kterých se nyní zmiňujeme, mají jednu nebo hned několik jazykových funkcí. Lze říci, že tím rozumíme úzké spojení významu a formy při získávání komunikačního cíle v dané komunikační situaci. Proto je jak spisovný jazyk, tak i dialekt, z tohoto pohledu věci polyfunkční. Nespisovná čeština je diferencována jak územně, tak i sociálně. Pokud mluvíme o spisovné češtině, tak ta není územně ani sociálně omezena, nicméně i ve spisovné češtině lze nalézt výrazy regionálně zbarvené (Čechová, 2011).

V nestrukturované diferenciaci sociální se nachází výrazy, které vychází z dané diferenciaci a označujeme je jako sociolektismy. V mluvené komunikaci nám sociolektismy ukazují stále aktuální potřebu dané lexikální diferenciaci. Dané typy mluvy se neřídí charakteristickými pravidly jako u strukturovaných útvarů, jelikož vycházejí ze spontánnosti a emotivnosti mluveného komunikátu. Základní složkou je zpravidla u sociolektu nespisovnost v mluveném komunikátu, avšak naopak aktualizací je knižnost a spisovnost. Příkladem, kdy rozlišuje sociolekty naklánějící se spíše k odbornosti a spisovnosti, je pedagogický slang. Naopak příkladem, kde se nachází sociolekty tvořené zcela z nespisovných výrazů, je sportovní slang. Autorka Čechová (2011) při klasifikaci nahlíží na sociolekty z pohledu jazykových aspektů (vztah k terminologii, diferenciaci výrazů, vztah k profesi nebo skupině) – z toho důvodu rozlišujeme profesionalismy a slangismy.

5.1 Slang

Argot, slang a profesní mluva vycházejí ze systému sociolektů. Žádná z uvedených variant mluvy nemá vlastní gramatická nebo hlásková pravidla, ovšem přebírají je ze strukturovaných útvarů, jako je obecná čeština, spisovná čeština, jednotlivá nářečí apod., avšak mají zcela svůj odlišný slovník. Můžeme tedy říci, že slangem rozumíme nespisovné výrazy jednotlivé skupiny spojené určitým zájmem. Výraz slang vznikl z anglického sousloví tzv. saským genitivem ze slova slanguage (= něčí mluva) či přímo ze sousloví soldiers language (= mluva vojáků) (Chloupek, 1986).

Hlavní příčinou vytváření těchto slangových výrazů je jazyková hra. Tím se odlišuje od mluvy profesní, nicméně mohou v přechodových fázích splývat. Lze tedy říci, že k utváření slangových výrazů mají vyšší předpoklady lidé, kteří jsou spojeni osobními kontakty. Nejčastěji používají slang mladí lidé, protože tento typ posiluje interpersonální

vazby. Máme však i slangy, které jsou sice již historické, jako například myslivecký slang, ale je stále relativně užívaný, jiné slangy mohou být naopak proměnlivé (Čechová, 2011).

Pro slang jsou typické expresivní metaforické názvy (např.: „*ještěrka*“ – manipulační vozík ve skladech). Používá i zvukové osobitosti jako je intonace, rytmus, tempo řeči apod. Malým zřetelem k obecné srozumitelnosti se dá říci, že některé slangy se blíží k argotu, ne však jejich snahou o utajení. Příkladem může být studentský slang: *koule – pěťka, biflovat se – učit se* apod. Můžeme najít i slangy, které mají blízko k profesní mluvě. Takové slangy se snaží o terminologii – například vojenský slang. Jak jsme zmínili výše, některá slangová slova jsme dostali do obecného povědomí, jelikož jsme je přijmuli do obecné respektive hovorové češtiny. Typickým příkladem je sportovní slang (Chloupek, 1971).

5.2 Profesní mluva

Profesionalismy se spojují s jazykovou ekonomikou, kdy slouží k výrazové úspornosti. Typická je pro ně věcnost. Hlavním úkolem je výrazně ulehčit komunikaci mezi účastníky spojenými danou profesí v určité komunikační situaci. Nejvíce přetrvávající profesionalismy jsou z řemeslného prostředí. Profesionalismy nejčastěji vznikají tzv. univerbizací – vznik jednoslovného pojmenování z víceslovného spojení. Příkladem může být *zadlahovat – dát dlahu, císař – císařský řez* atd. (Čechová, 2011).

Profesní mluva může obsahovat i expresivní prvky. Některá slovní spojení profesní mluvy se dostala i do spisovného jazyka. Dochází k pochybnostem, které spočívají v nejednoznačnosti daného výrazu mimo vymezené pracovní prostředí. Naopak někteří odborníci se nedohodli na některých pojmenováních, a proto nepřekročily práh individuálního tvoření. Účelem studia profesní mluvy kromě teoretické části je i část praktická, kde jde převážně o snahu pomoci při tvoření nových odborných výrazů (Chloupek, 1986).

5.3 Argot

V izolovaných sociálních vrstvách užíváme především výrazovost, jež se nazývá argot. Nejslavnějším argotem u nás je mluva tzv. „*brněnská plotňáčtina*“ nebo „*pražské galérky*“. Kromě ztvárnění v uměleckém díle se argot původně udržoval jen v mluvené řeči (Čechová, 2011).

První obyvatelé, kteří užívali argot, byli žebráci, kdy ve své vzájemné komunikaci používali značky, aby věděli, co ve které obci mohou očekávat. Příkladem může být symbol křížku, který měl znamenat zbožné lidi. V jiných odlišných argotech se prosazují cizí vlivy, např. vliv židovského jazyka jidiš, romský jazyk, mluva komediantů cestujících po celé zemi až do zahraniční nebo německé gaunerské hantýrky „*rotwelsch*.“ V minulosti bylo hlavním znakem argotu jeho utajení. Mluva určité skupiny byla používána proto, aby druzí neporozuměli danému sdělení. Nicméně postupem času se daný znak argotu začal vytrácet, jelikož například vězeňský argot začali vysvětlovat sami vězni (Chloupek, 1971).

Dnešní pojetí argotu má zcela odlišný význam, jelikož některá slova a slovní spojení se rozšířily do obecné češtiny, například „*dávej bacha*“. Argot však nemá s největší pravděpodobností žádné předpoklady pro následný rozvoj (Čechová, 2011).

6 Územní diference

Regionální či územní rozdělení současné češtiny není tak silné v porovnání s jinými jazyky. Daná diference se provádí s přímou úměrou ve vzdálenosti mezi daným regionem a hlavním městem Prahou, tzn. čím větší je vzdálenost daného regionu od Prahy, tím více hovoříme o diferenciaci. V souladu s tímto je proces také soustředěný více na východ než na západ naší země. Poměrně zachovalá jsou nářečí slezská a moravská (Čechová, 2011).

Hovoříme-li o nářečí z pohledu regionální diference, jedná se o nářeční skupiny neboli makrodialekty. Jedná se o zeměpisné třídění národního jazyka o jazykovou skupinu nejvyššího řádu, vnitřně diferencovaná a s určitými podobnými znaky, díky kterým je odlišná od jiných makrodialektů (Trávníček, 1926).

Diferenčním rysem jsou hlavně hláskoslovné změny *y*, částečně *i* a *ú* probíhající během hláskoslovného procesu na našem území od 15. století. Díky těmto rysům se člení nářeční skupiny, kde došlo k diftongizaci *y* > *ej*, popřípadě *i* > *ej* a *ú* > *ou*, někdy také k následné změně *ej* > *é* nebo *ou* > *ó* (Davidová, 1997).

Následnou hláskovou změnou, díky níž se člení nářeční skupiny, je krácení, kdy zůstávají vokály *y*, *i* a *ú* zachovány nebo přímo zkráceny na varianty *y*, *i* a *u* (Bartoš, 1895).

Pomocí těchto změn rozdělujeme čtyři makrodialekty. K lepší představě využijeme následně Havránkovu větu *Dej mouku ze mlýna na vozík* (Havránek, 1934). Prvním jsou česká nářečí v těsnějším smyslu (téměř celé území Čech + jihozápad Moravy) se střídnicemi *ej* a *ou* (*Dej mouku ze mlýna na vozejk*). Následně hovoříme o nářečí středomoravském, dříve hanáckém, (západní a střední severojižní pruh Moravy) se změnami *ej* > *é* a *ou* > *ó* (*Dé móko ze mléna na vozék*). Dalším makrodialektem tedy třetím je východomoravské (dříve moravskoslovenské) nářečí (východní Morava) s uchovaným *y* (někdy splývajícím s *i*) a *ú* (*Daj múku ze mlyna na vozík*). Čtvrtým a tedy posledním je makrodialekt slezského nářečí (severovýchod Moravy a území českého Slezska) s uchovanými *y* a *ú*, nicméně zkrácenými na *y* a *u* (*Daj muku ze mlyna na vuzek*). (Davidová, 1997)

6.1 Nářeční skupiny na mapě

V níže uvedené mapě lze vidět dialektické oblasti přes celé území Čech, Moravy a Slezska. Pokud se zaměříme na český makrodialekt můžeme si povšimnout, že se skládá z poměrně malého počtu menších dialektů. Pokud se zaměříme na východ území, můžeme si všimnout, že počet jednotlivých menších dialektů strmě narůstá. Středomoravský makrodialekt je tvořen z relativně menšího počtu dialektů, než je makrodialekt lašský.

Zde můžeme zpozorovat vyšší počet menších dialektů, jež s největší pravděpodobností patří ke každému většímu městu či městysi dané oblasti. Naše mapa nás utvrzuje, že na východě území se vyskytuje větší počet jednotlivých menších dialektů (Čechová, 2011).



Obrázek č.1 – mapa s dialektickými oblastmi⁴

Nyní nahlédneme na český makrodialekt, který se dá rozdělit na tři větší dialekty. Primární je dialekt středočeský, který je základem pro obecnou češtinu (*hodnej strejček, mlejn, vozejk*), následně mluvíme o dialektu jihozápadočeském (*Je na dovolenej s maminčino sestrou.*) s výraznějším dialektem chodským a doudlebským. Třetí a poslední větší skupinou je nářečí severovýchodočeské (*V Derškovje perši na smerkovi perkinco.*) s nezkaženým nářečím podkrkonošským. Veškerá nářečí se následně unifikovala a dala tak podstatu v Čechách užívané obecné češtině (Čechová, 2011).

⁴ Mapa dostupná z : <https://wiki.korpus.cz/doku.php/cnk:dialekt:mapa> [2023-04-20]

7 Empirické poznatky o jazykových a kulturních odlišnostech

Je zřejmé, že jazyk je klíčovým nástrojem pro sdělování kulturních hodnot a dimenzí a že odráží způsob myšlení dané kultury. Dá se tedy předpokládat, že existují jistá pojmenování, která vyjadřují vztah člověka k blízkým krajům, národům nebo etnickým skupinám. Jak již bylo řečeno, mezi jazykem a kulturou existují souvislosti. Mezijazykové idiomy a frazeologické vazby jasně ukazují mezikulturní vztahy. Narážíme zde na skutečnost, že myšlenky, kultura a historie komunity jsou přímo svázány s jejím jazykem.

Heinz tvrdí, že *„I když nemusí beze zbytku platit, že jazykové rozdíly znamenají zásadní rozdíly ve sféře kultury, přesto jsou velmi častým zdrojem netolerance. Je zřejmé, že pokud známe jazyky našich nejbližších sousedů, nebo alespoň máme snahu se jim v nějaké míře naučit, vytváříme tak optimální podmínky ke vzájemnému pochopení, poznání a toleranci. Lépe se rovněž daří proces adaptace v cílové kultuře.“* (Heinz, 2011)

V této části se tedy zaměřuji na přímé postoje k této tématice od samotných respondentek – učitelek, které absolvovaly profesní přechod mezi kraji a identifikovaly tak jazykovou či kulturní odlišnost. Ve zjednodušeném pohledu na danou problematiku jsem se snažila zjistit, zda existují faktory, které se týkají Well-beingu a jsou spojené s jazykovým a kulturním diskomfortem respondentek nacházejících se znovu v adaptačním období. Níže poté vymezuji tři hlavní cíle této diplomové práce. Dále zde uvádím metody a nástroje výzkumného šetření, návod k rozhovoru, dále jejich analýzu a k závěru vyhodnocení výzkumného šetření.

7.1 Charakteristika výzkumného problému

V této diplomové práci se zabírám tématem týkajícím se adaptace učitelů mateřských škol. Blíže jsem se zaměřila na ty učitelky, kteří se ve své pedagogické praxi setkali se změnou místa působnosti, a to v měřítku krajů. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsem se snažila získat podpůrné informace o odlišnostech mezi těmito kraji, které při své profesi učitelé vnímají. Komparovala jsem poznatky respondentů z bývalého pracoviště s nynějším a soustředila se zejména na jazykové a kulturní odlišnosti daného místa působnosti. Záměrem bylo získat i takové informace, které poukazují na skutečnosti týkající se tohoto diskomfortu a zjistit, jaké kroky pro jeho zlepšení lze podniknout. Výzkum tedy zrcadlí přímé zkušenosti a kroky respondentů, které pro svůj komfort podnikly. Mým cílem tedy bylo podrobně prozkoumat proces adaptace učitelek mateřských škol na

nové pracovní prostředí a zjistit, jaké výzvy s sebou tento proces přináší. Dále tedy i jak učitelky vnímají slangové výrazy a kulturní tradice v jiném kraji.

V rámci diplomové práce jsem si určila dvě základní výzkumné otázky, které jsou v souladu s hlavním cílem:

- I. Do jaké míry si učitelé všímají jazykových odlišností na novém pracovišti v odlišném kraji? A jak to jejich práci ovlivňuje?**
- II. Do jaké míry učitelé vnímají kulturní odlišnosti na novém pracovišti v odlišném kraji? A jak to jejich práci ovlivňuje?**

7.2 Metody a nástroje výzkumného šetření

Nyní se zaměříme na techniky výzkumného šetření, které jsem použila pro diplomovou práci. Abych naplnila cíl mé práce, přistoupila jsem ke kvalitativnímu výzkumu, neboť ten nejlépe uspokojuje mé potřeby na zadané téma. Někteří autoři dávají do kontrastu kvalitativní a kvantitativní výzkum založený na použitých metodologiích (Payne, Paynová, 2004). Můžeme tedy dojít k závěru, že rozhovor je nástroj používaný kvalitativními výzkumníky, zatímco dotazník je nástroj používaný těmi kvantitativními. Pro naše účely nám může posloužit definice kvalitativního výzkumu: „*Kvalitativní výzkum vychází z interpretativního paradigmatu, v kterém se dává důraz na porozumění významům lidského jednání a zkušenosti a na získání podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců.*“ (Hendl, str. 3).

Cílem výzkumu tedy není najít pouze řešení výzkumného problému, ale shledat ve studii i vlastní účely a hlubší motivy. Zjednodušeně je to tedy metoda, ve které nepracujeme s čísly, ale s textem a se slovy. Takto například můžeme vymezit i jistou nevýhodu menšího počtu zkoumaných respondentů oproti antitickému dotazníku, kdy je možné za poněkud krátký časový úsek získat větší množství informací. Zároveň musíme dbát na anonymitu a podporovat důvěru, která vzniká mezi výzkumníkem a respondentem. Silverman tvrdí, že: „*ak chceme vybudovať princípy, ktoré by odlišili kvalitativný výskum, musíme pochopiť problémy podobné tým, s ktorými sa stretáva akýkoľvek systematický pokus o popis a vysvetlenie*“ (2005, s. 23).

Výzkumné šetření jsem realizovala s učitelkami z různých mateřských škol, a to prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Flexibilita polostrukturovaného rozhovoru je ohraničena jasně stanovenými otázkami, které jsem si předem připravila. Výsledkem je, že se výzkumník během celého rozhovoru důsledně drží předem připravených

otázek, které má po celou dobu rozhovoru při sobě a snižuje se tak pravděpodobnost, že by se informace z různých rozhovorů výrazně lišily. (Švaříček, Šed'ová a kol, 2014)

7.3 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturované rozhovory se nachází někde mezi dvěma extrémě strukturovaných a nestrukturovaných rozhovorů. Nestrukturované rozhovory jsou od těch polostrukturovaných neorganizované a málo systematické, naopak strukturované jsou méně flexibilní a volnější v odbočkách, které by více rozvedly probíhající téma. Tento druh rozhovoru má pevný soubor témat a propojených souvisejících otázek, ale můžeme měnit pořadí otázek, výstižná slova, která běžně používáte, nebo dokonce způsob, jakým věci formulujete. Zkoumající tedy může dokonce i odstranit konkrétní dotazy, které se zdají pro daného respondenta nevhodné, a vynechat či přidat na jejich místo jiné. (Hendl, 2005)

Lze tedy přiblížit funkci polostrukturovaného rozhovoru dle definice od Reichela, kdy „*polostrukturovaná varianta interview v zásadě kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru, tj. volného, nestrukturovaného a strukturovaného.*“ (Reichel, 2009, s. 112).

7.3.1 Návod k rozhovoru

Při tvorbě návrhu k rozhovoru je zásadní určení účelu a cíle studie a nastínění jejich hlavních témat. Jak pečlivě se tazatel rozhodne dodržovat návod a jak důkladně bude pátrat v odpovědi respondenta, bude záležet pouze na něm. V závislosti na odpovědích může tedy tazatel změnit umístění a pořadí otázek a rozhodnout se tak pro vhodnou dynamiku rozhovoru. Klíčová témata jsou obvykle uspořádána v požadovaném pořadí a ke každému tématu jsou napsány otázky, na které je třeba odpovědět. Je vhodné zvážit charakteristiku populace, tzn. cílovou skupinu, ze které budou odpovědi sbírány a usoudit, zda jsou pro ně vhodné. V této práci jsem měla jasně stanovenou cílovou skupinu – učitele mateřských škol.

V návodu rozhovoru by měli být, dle Berga (2001), začleněny čtyři základní typy otázek:

- **Základní otázky**, též jako *Essential questions*, mohou být seskupeny a dotazovány všechny najednou, mohou se objevovat v průběhu rozhovoru nebo mohou být zaměřeny na hlavní předmět studie. Všechny slouží stejnému účelu, a to pomoci při shromažďování zásadních údajů týkajících se výzkumných otázek.

- **Dodatečné otázky**, též řečeno *Extra questions*, jsou otázky stejné jako výše zmíněné základní. Může se jednat o jiný způsob kladení základních otázek, kterým účastník studie nerozuměl, když byly poprvé uvedeny. Používají se k ověření přesnosti odpovědí a určení potenciálních účinků změny formulace.
- **Jednorázové otázky**, neboli *Throw-away questions*, děláme na začátku rozhovoru, abychom navázali důvěryhodný vztah s respondentem. Během hovoru se používá k vytvoření tónu, tempa či schopnosti reagovat přirozeně. Tyto dotazy jsou zásadní pro navázání spojení mezi tazatelem a respondentem, i když nejsou zcela zásadní pro získání dat souvisejících se studií. Mohou mít také značný vliv na celkový výsledek pohovoru.
- **Zkoumavé otázky a sondy**, *Probing questions, probes*, jejich úkolem je přimět respondenty, aby rozvedli své odpovědi na položené otázky. Pro ilustraci se můžete zeptat: „Můžete mi o tom říct více?“ nebo „Co konkrétně tím myslíte?“ aj. Cíl těchto zkoumavých dotazů je stejný, a to získat od respondenta další podrobnosti na konkrétní otázku.

V takovémto návodu, kdy se doporučují výše zmíněné otázky, jsou zmíněny i ty, kterým bychom se měli vyvarovat. Patří mezi ně například otázky, které v respondentovi budí nepřiměřenou emocionální reakci, což vede k narušení dynamiky rozhovoru. Dále otázky, které vyžadují odpověď na více témat, či jsou protichůdné a v neposlední řadě ty, které jsou složené z několika souvětí a mohou tak respondenta zmást.

Berg (2001) tvrdí, že klíčovým zahajovacím aspektem je i zkouška návodu na předem vytipované osobě, která spadá do kategorie potenciálního respondenta. Na tomto zkušebním rozhovoru lze vyzkoušet formulaci otázek nebo technické problémy. Na základě výsledků tohoto „pretestu“ by se měl rozhovor dále opravit a vylepšit. To jsem takto učinila s respondentkou č. 00, která zaznamenala jednu z výše uvedených chyb v kladení otázek, a to ve zdlouhavosti jedné z otázek. Přičemž jsem se následně rozhodla pro tu možnost, že po celou dobu rozhovoru budou mít respondenti seznam otázek při sobě k nahlédnutí a zorientování, stejně tak pro přípravu a vepsání poznámek pro náš pozdější rozhovor.

7.3.2 Konkrétní otázky pro účastníky výzkumu

Cílem bylo vytvořit otázky, které budou jasné a srozumitelné pro každého respondenta. Rozhovor obsahuje celkem 21 otevřených otázek. Na začátku každého rozhovoru jsem položila otázky týkající se pohlaví, věku, nejvyššího dosaženého vzdělání

a kraje, ve kterém respondent vyrůstal a ve kterém se nyní nachází v rámci adaptačního procesu. Poté jsem předložila otázky, díky kterým jsem se dostala k základnímu jádru výzkumného problému. Během každého rozhovoru s učitelkami mateřských škol jsem těmto otázkám zůstala věrná.

- 1) Je kraj, ve kterém jste vyrůstala jazykově specifický (tj. používání slangu, nářečí, jiná intonace, rozdílná slovní zásoba aj.)? Pokud ano, řekla byste jak?
- 2) Je kraj, ve kterém jste vyrůstala kulturně specifický (tj. jiné zvyky a tradice, jiné slavnosti apod.)? Pokud ano, řekla byste jak?
- 3) Co Vás vedlo ke změně místa působnosti?
- 4) Co Vás zaskočilo/překvapilo v začátcích Vaší praxe v jiném kraji?
- 5) Na stupnici 1 – 10, kde jedna představuje „neznala jsem“ a deset znamená „bylo dlouhodobě součástí mého života“ rozhodněte, jak jste s daným novým jazykovým prostředím byla sžítá před přestěhováním?
- 6) Na stupnici 1 – 10, kde jedna představuje „neznala jsem“ a deset znamená „bylo dlouhodobě součástí mého života“ rozhodněte, jak jste s daným novým kulturním prostředím byla sžítá před přestěhováním?
- 7) Na stupnici 1 – 10, kde jedna představuje „neregistrovala jsem změnu“ a deset „byla to výrazná změna“ rozhodněte, jak na Vás působilo jiné jazykové prostředí.
 - a. Proč si myslíte, že na Vás působilo/nepůsobilo?
- 8) V čem se lišil hlasový projev v předešlé mateřské škole oproti této stávající? (např. kolegyně). Porovnála byste je prosím?
- 9) Vzpomenete si, s jakými neobvyklými jazykovými tvary jste se nově setkala? (slovní výrazy, intonace, rychlost projevu)
- 10) Snažila jste se přizpůsobovat nové jazykové situaci? Proč ano? Proč ne?
- 11) Když jste na sobě pocítila jazykový diskomfort, jakým způsobem jste se ho snažila řešit? Kurzy, literatura, pomoc kolegyně, webináře, aj.?
- 12) Změnilo se z Vašeho pohledu Vaše jazykové vyjadřování, ať už směrem k dětem, rodičům či ke kolegyním? Jakým způsobem?
 - a. Co Vám trvalo nejdéle a co bylo naopak nejsnazší?
- 13) S jakými odlišnostmi jste se doposud nedokázala vyrovnat? Nesžila se s nimi?
- 14) Při seznámení s TVP (ŠVP), ať už v současné nebo minulé mateřské škole, s jakými odlišnými tematickými bloky jste se setkala, které byly mířené na místní tradice/zvyky? (např. kroje)

- a. Překvapily Vás některé odlišnosti? A jak jste se s nimi vypořádala ve své pedagogické praxi?
- 15) Seznámila jste děti s tradicemi či zvyky vycházejícími z Vašeho rodného bydliště?
 - 16) Do jaké míry vnímáte jiné jazykové a kulturní zázemí jako handicap ve Vaší práci?
 - 17) Vzpomenete si na situaci, která byla pro Vás nepříjemná a vycházela z Vaší jazykové či kulturní odlišnosti?
 - 18) Na stupnici od 1 – 10, kde je 1 je „žádný vliv“ a 10 představuje „obrovský vliv“, jakou má, podle Vás, váhu jazykové a kulturní zázemí na počáteční adaptaci učitele v novém prostředí MŠ?
 - 19) Doporučila byste nějaký adaptační program, rady, jak si usnadnit tuto jazykovou a kulturní změnu v profesi?
 - 20) Jak přistupujete k používání formální češtiny u dětí? Opravujete například používání slangových výrazů?
 - 21) Mělo nové zaměstnání v jiné části ČR pozitivní/negativní dopad na Váš soukromý život? Proč?

Skrze internetové skupiny pro učitele mateřských škol jsem oslovila velký počet respondentů, kdy jsem předpokládala, že právě vyhovující se sami nabídnou s pomocí. Každý rozhovor byl samostatně nahráván, vždy se svolením respondenta, a přepsán do textového editoru Microsoft Office Word. Pro jeho autenticitu a věrohodnost jsem použila informace z manuálu pro přepisovatele televizních diskuzních pořadů a doplnila tak o potřebné transkripční značky, které podtrhly celou dynamiku rozhovoru.⁵ Proces přepisování každého slova je založen na pravidlech pravopisu, ale zároveň mi umožňoval sledovat jakékoli odchylky od spisovného způsobu vyjadřování.

Jednotlivým rozhovorům jsem při přepisu přidělovala čísla podle pořadí, v jakém k nim došlo. Abych zachovala anonymitu účastníků konkrétního výzkumného šetření, rozhodla jsem se nahradit jejich křestní jména a příjmení. Pro lepší orientaci mezi jednotlivými respondenty jsem k identifikaci použila symbol, dle kterého pro mě byl subjekt jedinečný. Poté jsem použila otevřené kódování a kategorizaci.

Porovnáním jednotlivých pravidel vzorkování mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem se odkrývá fakt, jak vysoce se mohou mezi sebou lišit – v kvalitativním výzkumu

⁵ Manuál: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>

je reprezentace daného tématu důležitější než daná populace. Graduální konstrukce vzorku je v kvalitativním výzkumu široce přijímaným principem (Průcha, Mareš a Walterová, 2013). Tuto graduální konstrukci vzorku označili autoři Švaříček a Šed'ová (2007) jako vzorek, který je generován podle cirkulární logiky při sběru a analýze dat, zvětšován a ještě jednou definován. Pokud nově zařazené případy neposkytnou žádné nové informace, vzorkování se pozastavuje (Strauss, Corbinová, 1999).

Pro lepší přehlednost jsem se rozhodla pro formát tabulek, abych poskytla jasnější obrázek o každém účastníkovi a jeho celkových vlastnostech a charakteristice. Informace pro jednotlivé účastníky jsou uvedeny v samostatných tabulkách. Celkově zkoumaných subjektů bylo šest.

a) První respondentka

Jméno a příjmení	Subjekt Fantomová
Muž/žena	Žena
Věk	25 let
Nejvyšší dosažené vzdělání	Vyšší odborné vzdělání – DiS.
Místo vzdělávací instituce	Čáslav, Praha
Rodný kraj, pracoviště	Středočeský kraj
Předchozí délka pedagogické praxe	4 roky
Momentální kraj, pracoviště	Praha
Typ/program mateřské školy	Klasická mateřská škola, státní

b) Druhá respondentka

Jméno a příjmení	Subjekt Pohodová
Muž/žena	Žena
Věk	30 let
Nejvyšší dosažené vzdělání	Bakalářské vzdělání
Místo vzdělávací instituce	Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích
Rodný kraj, pracoviště	Středočeský kraj
Předchozí délka pedagogické praxe	3 roky
Momentální kraj, pracoviště	Vysočina
Typ/program mateřské školy	Soukromá, poté státní mateřská škola

c) Třetí respondentka

Jméno a příjmení	Subjekt Světlovlasá
Muž/žena	Žena
Věk	27 let
Nejvyšší dosažené vzdělání	Středoškolské s maturitou
Místo vzdělávací instituce	VOŠPS a SPgŠ Kroměříž
Rodný kraj, pracoviště	Zlínský kraj
Předchozí délka pedagogické praxe	3 roky
Momentální kraj, pracoviště	Olomoucký kraj
Typ/program mateřské školy	Klasická mateřská škola

d) Čtvrtá respondentka

Jméno a příjmení	Subjekt Motorkářská
Muž/žena	Žena
Věk	55 let
Nejvyšší dosažené vzdělání	Středoškolské s maturitou
Místo vzdělávací instituce	/
Rodný kraj, pracoviště	Středočeský kraj
Předchozí délka pedagogické praxe	21 let
Momentální kraj, pracoviště	Pardubický kraj
Typ/program mateřské školy	Klasická mateřská škola

e) Pátá respondentka

Jméno a příjmení	Subjekt Ostravandová
Muž/žena	Žena
Věk	25 let
Nejvyšší dosažené vzdělání	Středoškolské s maturitou
Místo vzdělávací instituce	Ostrava
Rodný kraj, pracoviště	Moravskoslezský kraj
Předchozí délka pedagogické praxe	2,5 roku
Momentální kraj, pracoviště	Praha
Typ/program mateřské školy	MŠ s prvky Začít spolu, poté klasická MŠ

f) Šestá respondentka

Jméno a příjmení	Subjekt Brejlatá
Muž/žena	Žena
Věk	37 let
Nejvyšší dosažené vzdělání	Středoškolské s maturitou
Místo vzdělávací instituce	Krnov
Rodný kraj, pracoviště	Zlínský kraj
Předchozí délka pedagogické praxe	7 let
Momentální kraj, pracoviště	Moravskoslezský kraj
Typ/program mateřské školy	Klasická mateřská škola

7.4 Realizace výzkumu

Před samotným začátkem, který mě měl nasměrovat k užitečnému závěru, jsem si stanovila výzkumné otázky a podtémata. Ta mi pomáhají vyvodit u respondentů takové odpovědi, které nebudou uzavřené, a to celé ještě před zahájením výzkumu se zkušební respondentkou. Do výzkumu bylo zapojeno šest respondentů z mateřských škol z různých krajů v rámci České republiky.

Mým cílem bylo oslovit co nejvíce respondentů – učitelek mateřských škol a vybrat z nich ty, které splňují potřebné atributy pro mou diplomovou práci. Jednalo se především o dva atributy, a to změnu pracoviště v rozsahu krajů a maximální dobu aktuální praxe, tedy adaptační období v délce dvou let. Jelikož jsem neznala konkrétní respondenty, zvolila jsem cestu dotazu skrze facebookové skupiny shlukující učitele z různých koutů republiky. Na tento příspěvek reagovaly samotné učitelky s cílem pomoci a následovala tak korespondence přes platformu Facebook. Zde jsem si nejprve potvrdila, zda splňují potřebné atributy. Následně jsem se s nimi domlouvala na přesném termínu uskutečnění našeho rozhovoru. Poté jsem respondentkám zaslala výzkumné otázky, které jim budu pokládat, aby měly možnost mít otázky při sobě a nahlédnout do nich.

V úvodu rozhovoru jsem respondentky provedla tématem diplomové práce, tedy ještě před začátkem našeho polostrukturovaného rozhovoru. Dále jsem je předem informovala, že rozhovor bude nahráván a použit pro interní zpracování a že všechny citlivé informace, jako například jméno, názvy aktuálního bydliště, školská zařízení aj. budou uvedeny do anonymity. Proto tedy na začátku každého rozhovoru zazněla důležitá otázka,

zda souhlasí s nahráváním rozhovoru. Jelikož aktuální situace (Covid-19) neumožňovala reálné setkání s respondentkami, všechny rozhovory byly uskutečněny přes videohovor. K tomu jsem využila aplikace, jako jsou: *Facebook*, *WhatsApp* či *Microsoft Teams*.

Snažila jsem se zpříjemnit prostředí pro každý jednotlivý rozhovor tak, aby se obě strany cítily co nejlépe. Před nahrávkou jsem tedy navodila témata oddechová, nesouvisející s diplomovou prací. Realizace výzkumu tedy následovala po seznámení s okruhem otázek. Délka rozhovorů se lišila, ale obvykle se pohybovala v rozmezí od 20 do 37 minut. Průběh rozhovoru často závisel na vnitřním naladění a charakteru respondentky, tempu řeči, upřesňování otázky nebo dotazování. Rozhovory jsem nahrávala na mobilní telefon. Celkově jsem respondentkám položila 21 připravených otázek. Postupem času se atmosféra při rozhovoru uvolňovala a respondentky byly stále otevřenější a sdílnější.

Po položení posledního dotazu jsem respondentky vyzvala, aby přidaly cokoli dalšího, co by obohatilo mou diplomovou práci, nebo aby byly konkrétnější. Pouze dvě respondentky zvolily tuto možnost, protože si nebyly jisté, zda mi poskytly všechny informace, které chtěly zmínit. Na úplný závěr jsem respondentům ještě jednou poděkovala za pomoc a ochotu zapojit se do práce a také za přátelské a vstřícné vystupování.

7.5 Zpracování výsledků

Po získání potřebných informací od respondentek jsem se rozhodla s nimi pracovat formou otevřeného kódování. Tato metoda se používá v kvalitativním výzkumu, protože je přímočará a účinná. Kódy, které jsou převzaty z procesu kódování, jsou rozloženy na dílčí části a poté znovu složeny jiným způsobem. Konceptualizace dat je prvním krokem v analýze, která zahrnuje studium věty nebo odstavce a pojmenování každé myšlenky, události nebo situace. Jinými slovy to znamená hledat a zvýrazňovat konkrétní jevy v textu (Strauss, Corbin, 1999).

Četla jsem tedy rozhovory a hledala informace, které jsem považovala za důležité. Technikou pro vkládání komentářů v Microsoft Word jsem pak doplnila označení daného tématu na okraje textu. Každé téma mělo svůj jedinečný kód, který se obvykle skládal z několika slov nebo vět převzatých z příslušné pasáže textu.

Např.: „...*když se vrátím vlastně k tomu pražskému kraji a středočeskému, tak v Praze mi ten projev přijde trošičku rychlejší a stručnější...*“ Toto téma bylo například označeno kódem tempo řeči. Pokud se během kódování objevil další problém s podobným tématem, okamžitě jsem ho označila podobným nebo stejným kódem. Při další úrovni

kódování se mi podařilo zjistit, že se pak jedná o identický obsah. Udělala jsem to pro všechny přepisy a konečným výsledkem byla sekvence kódů týkajících se podstatných témat rozhovorů.

Abych se vyhnula příliš mnoha pojmům, se kterými jsem nevěděla, co dělat, bylo třeba kódy získané v první fázi otevřeného kódování klasifikovat podle podobnosti. Pojmy, které souvisejí se stejným obsahem, by proto měly být seskupeny do širších skupin, kategorií. Kategorizace je tedy název pro druhý stupeň otevřeného kódování. Konkrétní kódy jsou zastoupeny jednotlivými kategoriemi a musí být nově pojmenovány, aby bylo snazší jejich dohledávání. V této části kódování jsem uspořádala základní kódy do větších skupin, u kterých jsem usoudila, že jsou tematicky příbuzné. Když se objevil kód, který se hodil do více než jedné kategorie, byl zapsán do každé z nich. Stejně tak když věta obsahovala možnosti z obou kategorií, vepsala jsem dva kódy k jednomu větnému sdělení. Opakovaně jsem přesouvala a měnila určité kódy, podkategorie a kategorie, abych zajistila, že výsledný seznam odpovídá informacím obsaženým v polostrukturovaných rozhovorech.

Zformované kategorie jsem pojmenovala tak, aby co nejvíce korespondovaly s tématem diplomové práce.

Seznam kódů uspořádaných ve čtyřech kategoriích:

I. Vnitřní a vnější podmínky na vstupu

- *Kulturní výbava, jazyková výbava, koníček, vzdálenost mezi kraji, adaptabilita, místo působení*

II. Faktory ovlivňující Well-being učitele

- *Kurz, adaptační program, vnitřní motivace, samostudium, schopnosti učitelky, přiblížení své vlastní kultury, absence diskomfortu*

III. Odlišnosti jazykového projevu

- *Tempo řeči, délka a forma sdělení, slangové výrazy, reedukace slovíček, slovník dětí, jazyková bariéra s rodiči, ověření porozumění, spisovná čeština*

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

- *Odpočinkové aktivity, historie města, tradice a zvyky, soukromí vs. práce, děti cizinci, město vs. vesnice*

8 Analýza rozhovorů

V této kapitole jsem analyzovala individuální rozhovory od samotných respondentů a ty jsem okomentovala. Různé části rozhovorů byly upraveny tak, aby odpovídaly kategoriím, které jsem vytvořila. V mé analýze jsem použila přesné citace respondentek s cílem autentičnosti odpovědí. Mnou zvolený kód má i svou vlastní poznámku, která objasňuje, co znamená (viz Seznam kódů uspořádaných ve čtyřech kategoriích).

8.1 Subjekt Fantomová

Rozhovor proběhl v odpoledních hodinách skrze platformu Facebook, jakožto videohovor. Respondentce bylo nepříjemné zapnout kameru, tak jako jediný rozhovor byl bez vizuálního kontextu, tedy pro mě bez neverbálního podtextu. V době rozhovoru byla respondentka v adaptačním období půl roku s předchozí praxí 4 roky. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vyšší odborné. Vyrůstala ve středočeském kraji a následně se přestěhovala do kraje pražského, kde nyní učí.

I. Vnitřní a vnější podmínky na vstupu

Vzdálenost mezi kraji nebyla až tak markantní, aby se zde projevil výrazné jazykové či kulturní odlišnosti. Sama respondentka si tuto vzdálenost uvědomovala a podotýkala, že například kolegyně, která je až z Ostravy, má s těmi slangovými slovíčky více nedorozumění než ona. Co se týče adaptability, tak respondentka studovala vyšší odbornou školu přímo v Praze a souhlasila, že pro ni byl přesun snazší právě proto, že během studijních let se Praze mohla přiblížit kulturně i jazykově. Souhlasila s tezí, že každý kraj je svým způsobem specifický, ale že záleží i na osobnosti pedagoga a dětí. Po stránce jazykových odlišností nevnímala rozdíl, ale u kulturních poznamenala že „*v podstatě jsme byli více vedeni do té hudebně pohybové stránky, (.) než ostatní kraje takže (Kochův) Kolín je vlastně festival dechové hudby*“.

II. Faktory ovlivňující Well-being učitele

V tomto výzkumu jsem pod ovlivňující faktory zařadila například adaptační program, kurzy, vnitřní motivaci, přiblížení své vlastní kultury, schopnosti učitelky a její samostudium. K adaptačnímu režimu se respondentka vyjádřila tak, že „*v podstatě de vo to v tom prostředí nějakou dobu fungovat*“, což doplňuje fakt o jejím tříletém studiu v Praze, které jí tento potenciální diskomfort ulehčilo. Zvolila samostudium a vnitřní motivaci k tomu přijít na různé komunikační bariéry, kdy se zaměřila spíše na tu s rodiči než s kolegyněmi.

Dále si u kolegyň všimla větší trpělivosti k dětem, než bylo v předešlém pracovišti, což ji samotné ulehčilo začátky v novém pracovním prostředí. Co si převzala ze své rodné kultury, tak byla hlavně tradiční hudba, kterou zařadila i do třídního vzdělávacího plánu. V podstatě denně jsou do denního režimu zařazovány převzaté básničky, písničky, rytmizace s Orffovými nástroji a práce s několika hudebními nástroji, kdy na několik z nich sama aktivně hraje.

III. Odlišnosti jazykového projevu

Když si znovu připomeneme vzdálenost mezi kraji, jazykové odlišnosti zde nejsou nijak zvláště výrazné. To potvrzuje i sama respondentka, která po celé adaptační období nenarazila na slangový výraz, který by ji či děti překvapil. Naopak právě s takovýmto jazykovým neporozuměním se setkala v opačném slova smyslu, a to skrze kolegyni, která měla ostravské slangové slovíčko. Tuto změnu nezaznamenala i z toho důvodu, že v současném nebo v minulém pracovišti, se snaží děti vést ke spisovné češtině a slangové výrazy opravuje. Jediné co vyzorovala v rámci jazykové odlišnosti bylo tempo řeči, kdy říká: „*v Praze mi ten projev přijde trošičku rychlejší a stručnější“ a „některé slova musela trošičku zpomalit aby děti porozuměly zvláště teda ty cizinci“.* Respondentka podotýká, že jediné co by mohla vnímat jako odlišnosti je fakt, že v Praze se setkává v mateřské škole více dětí cizinců a ty mají svůj rodný jazyk. Nemůže užívat mnoho odborných slovíček, neboť rodiče tomu nerozumí (např. pedagogicko-psychologická poradna). Z toho tedy můžeme vydedukovat, že respondentka identifikuje jistou jazykovou bariéru, ale ta nepramení z dialektu odlišných krajů, ale z odlišnosti národů. Stejně jako by tomu bylo při rozdílném dialektu, i zde respondentka tuto bariéru řeší samostudiem, a to angličtiny a němčiny. Jak tuto bariéru překonat vidí respondentka ve smyslu piktogramů: „*...by dělal třeba kartičky aby věděl co se vlastně děje: na tom obrázku řekl by mu to v angličtině i v češtině aby si to to dítě spojilo*“.

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

Kulturní prostředí je silně spjaté s historií daného města, neboť právě to udává, které zvyky se zde ukotví, čím je dané město historicky významné oproti jinému a jak daná společnost ctí jejich každoroční opakování. Respondentka tvrdí, že: „*Praha historicky je to velmi krásné prostředí člověk může v podstatě kamkoliv a najde si tam jak i tu historii tak: to co potřebuje i pro ten odpočinek*“.

je zde mnoho okruhů kulturních vyžití, o kterých se dozvěděla až po přistěhování a dotýčný si může vybrat opravdu více, než tomu je například ve středočeském kraji, který se více drží tradic města. Dále Prahu shledává více anonymní, a to ve smyslu udržení svého soukromí dále od pracovních sounáležitostí, kdy je spíše nepravděpodobné potkávat rodiče či děti ve svém volném čase, což v jiném městě nebylo možné. V rámci kultury se respondentka zmiňuje i o dětech cizinců, kteří do mateřské školy přinášejí kousek své kultury a má tedy možnost přiblížit se jim kulturně aspoň takto. Co se týče tradic mateřských škol, respondentka tvrdí, že jsou silně zakotveny ve vzdělávacích plánech a mnoho z nich je laděno do přírodních témat, ať už v současné nebo minulé mateřské škole a nijak zvláště se tedy nerozcházejí. Vzhledem k současné situaci (Covid-19) podotýká, že tato doba neumožňuje dětem se více přiblížit zdejšími tradicím z důvodu zákazu shromažďování. „*S politováním musím konstatovat vzhledem k masopustu který teďka je to období (..) tak děti nemaj možnost je někde v podstatě dá se říct vosahat.“*

Kategorie	Kódy	Poznámky
Vnitřní a vnější podmínky na vstupu	Kulturní vybava, jazyková vybava, vzdálenost mezi kraji, adaptabilita	Blízká vzdálenost mezi kraji Studium v kraji před přestěhováním Festival dechové hudby
Faktory ovlivňující Well-being učitelů	Adaptační program, vnitřní motivace, samostudium, přiblížení své vlastní kultury, schopnosti učitelky	Trpělivost kolegyně
Odlišnosti jazykového projevu	Tempo řeči, slangové výrazy, reedukace slovíček, spisovná čeština, jazyková bariéra, slovník dětí	Užívání stejných slangových výrazů Obtížnější komunikace s rodiči cizinci Rychlejší a stručnější projev Piktogramy Ověření porozumění
Odlišnosti kulturního prostředí	Historie města, odpočinkové aktivity, tradice a zvyky, soukromí vs. práce, děti cizinci	Různorodost kulturních akcí Inkluze pro děti cizince Masopust, Vánoce v jiné kultuře

8.2 Subjekt Pohodová

Rozhovor byl uskutečněn v dopoledních hodinách pomocí platformy Facebook, a to v podobě videohovoru. Respondentka má nejvyšší dosažené vzdělání bakalářské na jihočeské univerzitě. V předchozím zaměstnání respondentka strávila 3 roky jako pedagog na záskok za mateřskou dovolenou a nyní se nachází v ročním adaptačním režimu. Její počáteční profesní kraj byl středočeský a dále se přesunula do kraje Vysočina. Při obměně kraje změnila respondentka i typ zařízení, kdy přecházela ze soukromé mateřské školy do státní. Rozhovor byl velmi příjemný a uvolněný, kdy se respondentka neobávala rozvinout i citlivé informace do hloubky.

I. *Vnitřní a vnější podmínky na vstupu*

Vzhledem k tomu, že respondentka vyrůstala ve středočeském kraji, tak si jazykových odlišností na sobě nepovšimla. Tvrdí, že: „...*středočeský kraj nemá žádný typický nářečí nebo sleng*...“. Je si ale nadále vědoma, že její jazykovou výbavu hodně ovlivnila ředitelka z minulé školky, neboť ta hodně dbala na používání spisovné češtiny. Proto si převzala pouze takové výrazy, které používala její rodina v domácím prostředí, „*jakoby domácí sleng*“. Dále tvrdí, že si není tolik vědoma slangu právě pro místo, ať už minulé či stávající školky, neboť právě nové město je stále v blízkosti středočeského kraje. Domníváme se, že pokud by v kraji vysočina byla blíže Brnu, jazykové odlišnosti by byly výraznější. „...*vono tak jako vod Jihlavy dál tak si myslim že už to jako je lepší*.“ Ačkoliv respondentka tolik nevnímala slova, která užívala, mohu posoudit, že některé koncovky se více podobaly nářečí z Moravy. Svěřila se i s informací, že její rodina je rozdělena po celé republice, a proto zná většinu tamních slangových slovíček, které aktivně používá.

II. *Faktory ovlivňující Well-being učitele*

Když vezmeme v potaz respondentčinu širokou rodinu, její adaptační režim byl předurčený k hladkému soužití s tamní kulturou. Pokud učitelka nastoupí do pracovního procesu, tak první člověk, s kterým se více seznamuje, je aktuální třídní učitelka. Zde u kolegyně nepocítovala jiný dialekt, než ten jí známý a ani opačně, ze strany kolegyně, nebyla upomínána na slangové výrazy, které užívá. Respondentka tvrdí, že neměla vnitřní motivaci se s daným jazykovým prostředím sžít, protože: „...*mluvim tak jak mi vlastně: bylo dáno a myslim si že to ani nikomu <nepřekáží>*.“ Při hypotéze, která by předurčovala diskomfort v jejím slovním projevu, by situaci řešila buď otázkami ke kolegyni, nebo odbornou literaturou, kulturními akcemi a aktivitami. Do pracovního procesu

se respondentka zapojila velmi rychle skrze výtvarnou výchovu, kterou si převzala z bývalé mateřské školy. Zde využila své vlastní kultury, kterou představovala dětem skrze výtvarné techniky a motivy. Dále pak vmísila do vzdělávacích plánů svátek Masopust, který jí v nynější mateřské škole chyběl.

III. Odlišnosti jazykového projevu

Aktuální místo působení je v těsné blízkosti minulého kraje, a proto jsou zde slangové výrazy propojeny a využívají se v menší četnosti, než by respondentka čekala. Jelikož v minulé práci se v prostředí mateřské školy muselo užívat spisovného pedagogického slovníku, respondentka reflektuje, že v nynější práci může používat své familiární slovní výrazy a děti to s radostí přijímají. Podotýká, že „...*to jak se na ně mluví doma: se jim líbí tomu rozuměj víc než nějakému spisovnému výrazu.*“ Děti respondentka v jejich slangových výrazech neopravuje, protože si je vědoma důležitosti vývoje v jiných oblastech, než co se týče spisovné češtiny. Formu sdělení tedy volí takovou, aby ji porozuměly. V závěru rozhovoru si respondentka vzpomněla na pár výrazů, které její nynější okolí aktivně využívá, a to jsou například koncovky u sloves v podobě „ou“ (př.: žijou, pěstují, učijou, aj.), dále pak při oslovení zaměňují koncovku za dlouhé „ů“ (př.: Jirková – Jirků). V neposlední řadě jí na paměti utkvělo slangové slovo a „...*to teda na to jsem alergická to říká i přítel a jeho rodina (.) žlička žlica.*“ (míněno lžice a lžička).

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

Najdou se i takové svátky a tradice, které jsou pro různé kraje typické. Ve středočeském kraji zaznamenala respondentka, že se více slaví svátek Masopust a vynášení Morany. Tento svátek se mimo jiné snaží přibližovat dětem z Vysočiny a tradičně ho zařazovat, namísto zvoleného karnevalu v TVP. Několik svátků je si velmi podobných, ale naopak zde reflektuje hloubku jejich významu, které jsou dětem představovány. Pro příklad vezmeme Velikonoce, které se v minulém kraji slavily tradičněji, než je tomu v této stávající škole. Usuzuje, že: „...*tady to třeba vůbec neznaj jo? nebo mě to teda aspoň přijde že tady to vůbec neřešej v tom tévápěčku (míněno TVP) to zanešený není.*“ Pokud vezmeme v potaz i odlišnosti města a vesnice, aktuální místo působení se nachází na vesnici, a proto jsou děti více vedené k přírodě a tradicím s ní spojené, než těm tradičním krajským rozsáhlým. Kulturním odlišnostem se respondentka chtěla vyvarovat i tím, že před jejím nástupem si plně prohlédla prostory mateřské školy, seznámila se s tamními učitelkami, ale i s programem a duchem, v jakém je mateřská škola vedena.

Kategorie	Kódy	Poznámky
Vnitřní a vnější podmínky na vstupu	Kulturní vybava, jazyková vybava, adaptabilita, místo působení	Členové rodiny z odlišných krajů ČR Blízkost aktuálního města k původnímu kraji
Faktory ovlivňující Well-being učitelů	Vnitřní motivace, samostudium, schopnosti učitelky, přiblížení své vlastní kultury, absence diskomfortu	Aktivní otázky ke kolegyni Přiblížení výtvarných motivů z bývalého prostředí Změna stylu vedení
Odlišnosti jazykového projevu	Forma sdělení, slangové výrazy, slovník dětí, spisovná čeština	Žlička a žlica Jirková vs. Jirků Pěstují prasata
Odlišnosti kulturního prostředí	Tradice a zvyky, soukromí vs. práce, město vs. vesnice	Absence svátku „Masopust“, vynášení Morany Vedení k přírodě

8.3 Subjekt Světlovlasá

Videohovor s respondentkou Světlovlasou proběhl skrze platformu Facebook v dopoledních hodinách. Celý rozhovor měl příjemný a vlídný ráz, kdy respondentka měla stále úsměv na tváři. Vystudovala střední pedagogickou školu se zakončením s maturitou a dále zkoušela i vyšší odbornou, kterou nedodělala. Vyrůstala ve Zlínském kraji, kde po škole pracovala v profesi učitele 2 roky a po mateřské ještě 1 rok navíc. Poté se přestěhovala do kraje olomouckého, kde je nyní v adaptačním období necelé 2 roky. Stále pracuje ve stejném typu zařízení, a to v běžné mateřské škole.

I. Vnitřní a vnější podmínky na vstupu

Stejně jako tomu bylo u jiné respondentky i zde jsou kraje sousedící, a proto respondentka hned v počátcích rozhovoru potvrzuje fakt, že změna místa působnosti nebyla až tak výrazná, než by tomu například bylo s více západními městy. V místě, kde vyrůstala, se „...*míchají valašské slavnosti a hanácké slavnosti.*“ Zmiňuje se tedy o tzv. „hanáckém právu“, kde se na této slavnosti zpívaly typické hanácké písně. Ty se později snažila uplatnit v nynějším pracovišti a přiblížit tak dětem svou vlastní kulturu aspoň touto cestou. Nynější město často navštěvovala, a proto pro ni nebyla změna kraje tak rozhodujícím faktorem.

II. Faktory ovlivňující Well-being učitele

Díky rodnému městu, které bylo bohaté na tradice týkající se místního folklóru, přišla respondentka k jiným dialektům skrze divadelní hry, které vytvářela. V rámci divadelní tvorby musela načíst několik různých odborných knih týkající se místních tradic a zvyků, dále místního nářečí a definuje, že: „*má vlastně naposlouchaný různý: vyjadřování různá slova z celé republiky.*“ Udává, že se s místními tradicemi musela blíže seznámit i skrze třídní vzdělávací plán a tato zkušenost jí s tím velmi pomohla. Dále zmiňuje, že plány jsou natolik naplněné, že zde není prostor k tomu, aby dětem představila kulturní prostředí, z kterého pochází a nepřeje si to ani její nadřízená. Jediné místo, kde dětem může něco málo říct, jsou procházky. Lze tedy předpokládat, že tato respondentka přikládá významnou váhu četbě literatury, namísto pomoci kolegyně, jako to například měly jiné učitelky. S odlišností v jazyce si starosti nedělá a hrdě prohlašuje, že: „*já jsem taková že mluvím tak jak mi zobák narostl.*“

III. Odlišnosti jazykového projevu

Ve stávající práci se setkává s nařízením ze strany vedení, které upřednostňuje spisovnou a pedagogickou mluvu a zavrhuje tak užívání slangových výrazů v prostředí mateřské školy. Se slangovými výrazy se tedy respondentka setkává pouze ve svém soukromí, či na kulturních akcích města. To samé platí i u dětí, kdy mají nakázáno děti opravovat a redukovat tyto slovní výrazy. V počátcích praxe v novém kraji některá slangová slovíčka užívala a sama byla překvapená, že děti netušily, o čem mluví. Přitom mnoho slov z nářečí jsou si velmi podobná. Respondentka si ve svém dospívání všimla jazykových odlišností i v rámci kraje, kdy při přiblížení ke slovenským hranicím byla valaština rozpoznatelnější v intonaci řeči a slangových výrazů. Zmínila několik slov, které si převzala ze svého rodného kraje a které užívá doposud. Jsou to např. „*šišky*“ (knedlíky), „*šufánek*“ (naběračka), „*cmrndat*“ (rozlévat), oslovování, kdy se mění koncovka („*Ládi/Láďů*“) či koncovka u sloves za dlouhé é („*nevyllivé to, nedělé to*“). Je si vědoma, že těsná blízkost mezi kraji ji nedává tolik rozlišného dialektu, jako třeba vidí u svého bratra, který bydlí v Praze. O tamních tvrdí, že jejich řeč je „zpívaná“.

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

Prostředí nynějšího města znala respondentka již dávno předtím, neboť ho navštěvovala díky fotbalu. Tím se mohla přiblížit tamní kultuře společnosti. Reflektuje, že minulá mateřská škola neslavila tradice v takovém měřítku, jako je to v stávající, kde se probírají všechny lidové tradice do hloubky s potřebou širokého výkladu a jejich detailů, o kterých sama nevěděla. Například ji překvapil svátek zamilovaných, Valentýn, kdy: „...*je to v uvozovkách křesťanská tradice a já jsem řekla no jakejsi americkej svátek a vona mi říká to není americký svátek tak jsem se dozvěděla že je to anglosaský svátek.*“ Co ji ve stávající školce překvapilo, bylo to, že zdejší děti neznají lidové písničky, které jsou úzce spjaté s místním folklórem. Později zmínila i děti cizince, u kterých samozřejmě vyplývá jiná kultura a to, jak se dostává do nepříjemných situací týkající se náboženství. Někteří rodiče Křesťani nesouhlasí s cvičením jógy, že je to v rozporu s jejich vírou, či takoví Muslimové, kteří probírají Vánoční svátky a aktivně se podílejí na předvánočních divadlech o Ježíškovi a Betlémě.

Kategorie	Kódy	Poznámky
Vnitřní a vnější podmínky na vstupu	Kulturní vybava, jazyková vybava, vzdálenost mezi kraji, místo působení	Hanácké a valašské slavnosti Blízká vzdálenost mezi kraji Návštěva budoucího města a seznámení s tamní společností
Faktory ovlivňující Well-being učitelů	Samostudium, přiblížení své vlastní kultury, absence diskomfortu	Znalost místního folklóru skrze četbu literatury Lidové písně
Odlišnosti jazykového projevu	Slangové výrazy, slovník dětí, spisovná čeština	Užívání spisovné češtiny a pedagogického slovníku Valaština Koncovky u sloves „é“
Odlišnosti kulturního prostředí	Historie města, tradice a zvyky, děti cizinci	Neznalost lidových písniček Tradice probírané do hloubky Nesouhlas s věřícími rodiči

8.4 Subjekt Motorkářská

Pro účely tohoto rozhovoru jsme se s respondentkou dohodli na volbě platformy WhatsApp. Videohovor se nesl v příjemném duchu a s nastolením pohodové atmosféry, kdy respondentka byla velmi otevřená, sdílná a veselá osoba. Vystudovala střední pedagogickou školu a dále pokračovala na studium 1. stupně pro ZŠ. V průběhu se rozhodla pro pedagoga předškolního věku, který jí byl bližší, a školu opustila. Vyrůstala a 21 let pracovala ve středočeském kraji v okrese Kladno, kde vedla třídu netříletých dětí. Momentálně se přestěhovala do kraje pardubického, okres Ústí nad Orlicí, a její praxe je zde na necelých 2 letech. Zde učí heterogenní třídu.

I. Vnitřní a vnější podmínky na vstupu

V nynějším případě, kdy kraje spolu těsně nesousedí, můžeme zaznamenat rozdílnost v dialektu nejen u respondentky, ale i jejím okolí. Respondentka šla do pro ni úplně neznámého prostředí kvůli životní změně a potřeby vyzkoušet něco nového. Její adaptabilita tedy byla závislá na jejích vnitřních pohnutkách, které nesouviseli s profesní změnou. Díky charakterovým vlastnostem si může dotýčný tento náročný proces usnadnit, nebo ztížit. Po retrospektivním zhodnocení své dosavadní praxe usuzuje, že změny by měly být vždy vítané, protože všechny její zkušenosti jí přinesly mnoho potřebného k nynější praxi. Respondentka působí jako velmi otevřená osoba, která je vysoce extrovertní v navazování osobnějších vztahů, podobně přistoupila i k přesunu do nového kraje.

II. Faktory ovlivňující Well-being učitele

Well-being, nebo-li duševní pohodu, si jedinec určuje sám a tudíž i sám posuzuje spokojenost se svým životem. Pokud tedy jedinec mění své dosavadní zázemí a zvyklosti z vnitřního naplnění a růstu, změny přijímá kladněji a také na okolí působí přívětivěji. Zde respondentka byla právě výše zmíněný příklad. Velmi ji pomohla vlídnost tamních obyvatel vesnice, do které se přistěhovala, a dále pak i vstřícnost a ochota nových nadřízených při pohovoru, či jiných slavnostech za její vedení a přínos pro MŠ. Dále pak velmi ovlivňuje schopnost aklimatizace, kdy respondentka při přesunu na vesnici omezila kulturní akce města a podotýká: „...*takže teď jsem kulturu nahradila sportem.*“ Když se snažila o přiblížení své vlastní kultury, volila spíše formu pohádek před spaním, či nezáměrným historkám při jídle, oblékání aj. Mírně se zaměříme i na kroky, které učinila pro lepší aklimatizaci po jazykové stránce, a to byla pomoc od kolegyně, kuchařky, či školnice. Často narážela na nesrovnalosti ve slangových slovíčkách, které měla tendenci

opravovat, až je sama ve výsledku přijala a vstřebala. Zároveň po skoro dvouleté praxi má k tomuto jazykovému diskomfortu svůj vlastní názor: „*Děti když nevědí tak se zeptají já když nevim tak se zeptám i děti taky něco nevim že jo taky jim to říkám děti to neznamena že když jsem pani učitelka že vim všechno taky nevim tak se jich zeptám tím si myslim že to nás ještě víc sblíží.*“

III. Odlišnosti jazykového projevu

Mezi přední rozdíly, kterých si respondentka všimla u těchto dvou krajů, patří rozhodně intonace a forma sdělení. Ve středočeském kraji jí dialekt přijde tvrdší, než tomu je v pardubickém, kde se slova změkčují a mají své „kudrlinky“ na konci slov (slovesa a jejich koncovka „ou“). Pro představu uvedla příklad: „*my řekneme s dětma dětem no a oni řeknou dětima*“. Zmínila se i o tématu opravy slangových slovíček, kdy upřednostnila neopravování u dětí jejich naučený dialekt. Opravuje u předškoláků pouze slova nespisovná a vulgární. Dále podotýká, že po dlouhé praxi a působení ve středočeském kraji měla svou kulturu a jazyk velmi zakořeněný, a přesto když se nyní zaměří na svůj dialekt, potvrzuje, že dané prostředí vás nenásilně donutí se přizpůsobit a dialekt převzít za svůj. Vyhodnocuje tedy svůj závěr tak, že je zbytečné upozorňovat na rozdílný dialekt a slova opravovat. Namísto toho by měl dotyčný v daném prostředí fungovat i soukromě a samotný dialekt poté převezme za svůj.

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

Mnoho svátků, tradic a zvyků jsou pro všechny kraje stejné, ačkoliv se mohou měnit v drobných detailech. Odlišnosti se mohou promítat do hloubky jejich výkladu pro děti, oslavách, či kostýmech. Mohou se taky svátky lišit v tom, zda se oslavuje na vesnici či ve městě, neboť respondentka zde podotýká, že svátky ve městě se slaví hromadně a bezúčelně. Zde, jakožto svátek na vesnici, se tyto slavnosti slaví nejen v rodině, ale i se svým širokým okolím, kde i výzdoba je zde více upřednostňována. Představila mi několik svých oblíbených svátků a tradic, mezi které patří Hruškobraní, uspávání studánky s vilou Amálkou a nejoblíbenější kytarový piknik, kde za doprovodu hudby si může každý zkusit hrát na různé nástroje. Tyto svátky ráda přejímá a představuje svým nynějším dětem. Co se týče zanešení tradic do třídního vzdělávacího plánu, v tom se plány nikterak neliší. Pokud se vrátíme k porovnávání města a vesnice, pro ni se zde změnila kultura v rámci trávení volného času a také při pobytu venku. Z hlavních předností odlišné kultury je pro ni

vřednost a mentalita nynějších spoluobčanů. „... *tady je hrozně znát spíš než jazyk tak povaha lidí tady když jsem se sem přistěhovala tak jsem docela z toho byla v šoku.*“

Kategorie	Kódy	Poznámky
Vnitřní a vnější podmínky na vstupu	Jazyková výbava, vzdálenost mezi kraji, adaptabilita	Zcela neznámé prostředí Extrovert
Faktory ovlivňující Well-being učitelů	Vnitřní motivace, samostudium, schopnosti učitelky, přiblížení své vlastní kultury	Kolegyně, kuchařka, školnice Vnitřní pohnutky a rozvoj Vřídne prostředí
Odlíšnosti jazykového projevu	Forma sdělení, reedukace slovíček, slovník dětí, spisovná čeština	Tvrđší vs. měkčí intonace Kudrlinky na konci sloves Neopravování slov u dětí
Odlíšnosti kulturního prostředí	Tradice a zvyky, soukromí vs. práce, město vs. vesnice	Hruškobraní Kytarový piknik Uspávání studánky s vřilou Amálkou

8.5 Subjekt Ostravandová

Jakožto videohovor skrze platformu Facebook, proběhl rozhovor v podvečerních hodinách. Tato respondentka ze všech dotazovaných měla největší vzdálenost mezi kraji, a proto i její hlasový projev zněl s jistým dialektem. Respondentka předtím pracovala v Moravskoslezském kraji, přímo v Ostravě, a to 2,5 roku. Začala zde studovat i vyšší odbornou školu se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku, neboť její prozatímní dosažené vzdělání je střední s maturitou v jiném oboru. Přestěhovala se do Prahy, kde se momentálně nachází v adaptačním období půl roku. Mateřská škola v bývalém městě byla soukromý sektor a navíc s prvky alternativní pedagogiky „Začít spolu“. Nynější mateřská škola je ze státního sektoru a program je klasický.

I. Vnitřní a vnější podmínky na vstupu

Respondentka vyrůstala v Moravskoslezském kraji, který je velmi specifický, co se týče dialektu. Samotní Ostraváci jsou si vědomi, že se odlišují od ostatních a tvrdí, že svou polohou mají velmi blízko k polským hranicím, a proto některá slova mají prameny i z jiné země. Respondentka si je vědoma této své výbavy, a tedy při přechodu do pražského kraje se obávala upozornování na její původ. Ačkoliv si je vědoma jazykových odlišností, ty kulturní nezaznamenala, a proto nemá potřebu dětem představovat, odkud pochází. Její adaptabilita byla postupná a hladká, neboť v Praze již bydleli někteří členové její rodiny a ona je často navštěvovala.

II. Faktory ovlivňující Well-being učitele

Každý jedinec se liší zejména v tom, jaké má charakterové vlastnosti a jak tedy zvládá změny. Někdo změny v životě vítá, jiný jimi opovrhne. Tato respondentka jako jediná nebyla plně rozhodnuta o správnosti svého rozhodnutí a obávala se svého přechodu do jiného kraje, ať už z důvodu svého jazykového projevu, či jistoty pracovního uplatnění. To se zpočátku zrcadlí na jejím pracovním nasazení, neboť odmítá dětem přiblížit svou kulturu, či diskutovat s rodiči o svém původu. Naopak chce se co nejvíce přizpůsobit zdejší kultuře i jazykovému projevu, aby „...říkala po jejich že přece jen já jsem se odstěhovala do Prahy že se jim chci určitě přizpůsobit.“ Po delším pobytu v Praze byla nakonec spokojena s překonáním své komfortní zóny a rozhodně svůj jazyk nevnímá už jako handicap. Mezi předními radami, jak si daný diskomfort ulehčit, je rozhodně pomoc kolegyně, protože „ta kolegyně ta je nejjednodušší a ta vam to řekne hned.“

III. Odlišnosti jazykového projevu

Nejtypičtějším projevem jazykové odlišnosti, kterou můžeme zaznamenat, je intonace řeči, která působí dojmu zkracování slov a vět, rychlost projevu a odlišné slovní výrazy. Tento dojem nastává proto, že ze svého dialektu vylučují dvojhlásky a neprodłużují čárkou samohlásky. Jak respondentka potvrzuje: „*V Ostravě se mluví rychle takže asi tohle v Ostravě byla kolegyně určitě i jako víc taková hlasitá.*“ Sama respondentka si je vědoma tohoto handicapu a potvrzuje, že v soukromém i pracovním prostředí se snaží o zpomalení svého tempa řeči. Postupně u sebe některá slovíčka záměrně začala zaměňovat buďto za spisovné výrazy, anebo za nynější slangové pražské slovíčko. Naopak u pražských dětí si není vědoma, že by některá slovíčka opravovala nebo zaměňovala za ta spisovná, zatímco po zkušenosti v Ostravě u dětí opravovala slovo „bo“, které znamenalo „protože“. S ním se setkávala velmi často. Respondentka nadále reflektuje, že mezi kraji je znatelná rozdílná slovní zásoba, která se vyznačuje například slovy: „*rozsvítí no jako že to rožnou teda říkám rožni, potom jsem měla problém s bačkorama protože jsem říkala <papuče (> a: křák křoví no: a ještě štrample to jsou punčocháče takže tady tyhle slova jako: a klámerka je kolik takže tady ty slova mi dělají velký problém.*“ Obavy nadále měla také z užívání svého slangu v prostředí mateřské školy, který by se od ní naučily děti a přejímaly za své. To z obavy před rodiči v ní evokovalo to „...*že jsem se pak snažila aby tam nebyl žádný problém aby nebyly nějaké stížnosti že tam přijela nějaká Ostravačka že se tam snažím mluvit nějakým tím slangem.*“ Na konci rozhovoru si ještě respondentka vzpomněla na slovní spojení, které se užívalo a jí nikdy nedávalo smysl, a to „*přijdu později*“ zaměňováno za „*přijdu dýl*“.

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

Pokud vezmeme v potaz velikosti obou měst, lze usoudit, že zde není až tak znatelný rozdíl v kultuře, jako by tomu například bylo mezi městy a vesnicí, kde jsou tradice více zakotvené. Respondentka tedy nezaznamenala žádné kulturní odlišnosti.

„*Všechno je úplně stejné.*“

Kategorie	Kódy	Poznámky
Vnitřní a vnější podmínky na vstupu	Kulturní a jazyková výbava, adaptabilita, místo působení	Navštěvování budoucího města v průběhu let
Faktory ovlivňující Well-being učitelů	Vnitřní motivace, samostudium, schopnosti učitelky, absence diskomfortu	Odmítání minulého dialektu z důvodu odsouzení Reedukace naučených slovních výrazů Diskuze s rodiči Vlídlná kolegyně
Odlišnosti jazykového projevu	Tempo řeči, délka a forma sdělení, slangové výrazy, reedukace slovíček, slovník dětí, spisovná čeština, jazyková bariéra s rodiči	Krátké samohlásky Slangová slovíčka (rožni, klámerka, papuče, křák, aj.) „bo“ za „protože“
Odlišnosti kulturního prostředí	Tradice a zvyky	*Nereflektuje

8.6 Subjekt Brejlatá

Videohovor proběhl pro změnu přes platformu Microsoft Teams, v odpoledních hodinách a nesl se celou dobu v příjemném duchu. Nejvyšší dosažené vzdělání byla pedagogická střední s maturitou. Respondentka byla výjimečná, co se týče adaptačního režimu, neboť vyrůstala v Moravskoslezském kraji, v Opavě, a následně se přestěhovala do Zlínského kraje. Zde učila dlouhých 7 let po své mateřské dovolené a nyní se opět přestěhovala zpátky do Moravskoslezského kraje, kde je nyní v adaptačním období po dobu 2 let. Bylo tedy možné posuzovat dvě adaptační období a zkoumat tak retrospektivně, jak vnímala minulý přechod a jak vnímá nynější.

I. *Vnitřní a vnější podmínky na vstupu*

Moravskoslezský a Zlínský kraj spolu leží v těsné blízkosti, proto některé slangové výrazy jsou v obou krajích společné. To reflektuje i respondentka, která tvrdí, že mnoho slovíček jsou si vcelku podobná a neměla tedy výraznější problémy s jejím přejímáním. Jinou souvislost by vnímala například s krajem středočeským nebo jihočeským. Jazykovou výbavu, kterou si tehdy převzala z Moravskoslezského kraje, nebyla schopna využít v práci, neboť započala mateřskou dovolenou před jejím započtím. Tehdy adaptační režim pozbyl významu, protože si na mluvu již zvykla. Nyní se přestěhovala ze Zlínského kraje zpět do rodného a všimá si, že byla schopna převzít jinou intonaci slovních spojení nebo jiné koncovky u sloves. Dalo by se tedy vydedukovat, že pokud se člověk nachází v jistém jazykovém prostředí, přizpůsobuje se tamním zvyklostem v jazyce a naopak. „*Stačil jeden hovor s rodiči a: zase naopak oni se smáli mi že používám zlínskou mluvu a ne tu svou z dětství takže jeden týden jsem to slyšela v práci že zase jsem byla u rodičů na víkend a potom obráceně.*“ Její vnitřní motivace k přestěhování souvisela dále i s nedostatkem přátelských vztahů v bývalém městě, jak sama říká: „...*jak chováním lidí možná mentalitou možná ee i tou mluvou byla to velká změna...*“

II. *Faktory ovlivňující Well-being učitele*

Začátky v nové práci bývají vždy složité, a to nejen ve smyslu jazykového diskomfortu, ale zároveň i mentalitou a charakterem druhých, jak výše respondentka zmínila. Její diskomfort zmírnil fakt, že v kulturně a jazykově odlišném prostředí působila nějaký čas i předtím coby v roli matky. K novým poznatkům a slangovým výrazům teda přistoupila pozvolna. Zmiňuje tedy dále fakt, že jde především o to „*hodně komunikovat vlastně se svým okolím a s rodiči dětí z té dané mateřské školy aby vás více poznali aby: tam*

nedošlo k nedůvěře nebo: aby se asi neptali proč ty děti používají takové a onaké slovo.“ Později v roli učitelky v adaptačním režimu se nemusela tedy výrazněji přizpůsobovat, neboť jejím hlavním cílem bylo najít spíše společnou cestu s kolegyní a přiblížit jí svou kulturu a místo původu. Respondentka zmiňovala, že pokud by se potenciální handicap objevil, neabsolvovala by žádný kurz a vše by řešila s kolegyní. V nejlepším případě by jí vyhovovalo, kdyby se naskytla možnost sdílené praxe a s daným krajem, aby se mohla seznámit v rámci rozvoje profese. Často se zpočátku setkávala s lehkým nedorozuměním s označením míst, častěji pak s mladšími kolegyněmi, které neakceptovaly její slangové výrazy či jejich zlehčení v situacích, které přibližovaly její místo původu.

III. Odlišnosti jazykového projevu

Moravskoslezský kraj se vyznačuje řečí zrychlenou, až překotnou, s velmi krátkým vyslovováním všech samohlásek. Naopak dle respondentky se Zlínský kraj jevil jako mluva s kouzelným podtextem, houpavým podtónem a s kudrlinkami na konci slov. Usuzuji, že takto to na ni působilo z toho důvodu, že v rámci dialektu se na konec sloves přidává koncovka „ou“ (př.: *malujou, kreslijou, hrajou*, aj.). O těchto slangových výrazech se respondentka zmínila, dále pak vyzdvihla několik slov, které označuje za rozdílné. Mezi nimi jsou slova: „*zicherka*“ (zavírací špendlík), „*moucha lice*“ (moucha lítá), některé předložky se zaměňovaly (půjde do města/půjde na město, jde se k doktoru/do doktora) aj. Když retrospektivně respondentka pohlížela na adaptaci tehdy a jak na ní pohlíží nyní, vnímá, že: „*Já bych řekla že to je (.) horší změna z těch delších slovíček jít na kratší nepoužívat ty kudrlinky ono si člověk na ty kudrlinky rychle navykne a hůř se odbourávají.*“ V prostředí mateřské školy se respondentka zaměřuje na pedagogický slovník, tedy užívání spisovných slov vhodných při komunikaci s rodiči, ale i při vyplňování potřebných materiálů k dětem. Pokud chtěla s rodiči komunikovat v rovině trochu přívětivější, zvolila jejich místní intonaci vět a doplňující slangové výrazy. Respondentka si povšimla, že děti neuvítají tolik slangových výrazů oproti dospělým, proto neměla potřebu jejich slova opravovat, nebo vysvětlovat význam těch svých. Dále předpokládá, že: „*...v tom psaném slovu bude ta spisovná čeština takže nebylo třeba to: řešit stejně v předškolním věku a ve školním věku také nebudou slangově psát budou psát normální češtinou.*“ Jedním z dalších důvodů, proč neopravuje dětem slangová slova je i to, že „*je to jejich dětství je to to na co sou zvyklý z domu a pokud oni tomu výrazu rozumí.*“

IV. Odlišnosti kulturního prostředí

„S nějakou výraznější změnou jsem se nesečkala. Ty tradice se defakto mezi moravskoslezským krajem a zlínským asi moc nemění, tama masopust a dožínky a tady tyhle věci byli asi hodně podobné.“ Tuto informaci můžeme podtrhnout i tím, že respondentka přecházela mezi stejnými typy zařízení, a to mezi běžnými státními mateřskými školami. Respondentka si nebyla jistá, jestli do této sekce může označit i pocit toho, že sice kultura nebyla nijak zvlášť odlišná, ale povaha místních lidí už ano. Měla pocit, že to s ní úzce souvisí a odvíjí se z ní pak společenskost. V soukromí pak narážela na kulturní odlišnosti mezi mladšími a staršími generacemi, které k sobě nepřístupovaly vlídně. Když jsem se v otázkách zaměřila na přiblížení vlastní kultury, vyzdvihla hlavně Velikonoce, které se v Moravskoslezském kraji slaví odlišněji než v tom Zlínském. „Kroměříž samotná měla trochu odlišný postoj k Velikonocím, tady na severní Moravě nevím jestli to bylo úplně (.) se ženy polívají vodou na Velikonoce, a tam na to nikdo zvyklý nebyl.“

Kategorie	Kódy	Poznámky
Vnitřní a vnější podmínky na vstupu	Jazyková výbava, vzdálenost mezi kraji, adaptabilita, místo působení	Navrácení do rodného kraje ale s jinou mluvní výbavou
Faktory ovlivňující Well-being učitelů	Adaptační program, vnitřní motivace, samostudium, schopnosti učitelky, absence diskomfortu	Přátelé v soukromí Vlídne kolegyně, mladší neakceptují odlišnosti
Odlišnosti jazykového projevu	Tempo řeči, délka a forma sdělení, slangové výrazy, reedukace slovíček, slovník dětí, spisovná čeština, jazyková bariéra	Zrychlená, překotná řeč Kudrlinky na konci sloves Odlišně užívané předložky Absence slangu u dětí Psaná čeština je vždy spisovná
Odlišnosti kulturního prostředí	Tradice a zvyky, soukromí vs. práce	Velikonoce, polévání vodou Nevlídnost místních Tradice stejné

9 Výsledky

Cílem této diplomové práce bylo vyzkoumat, do jaké míry si učitelé v adaptačním režimu všímají v novém zaměstnání a novém kraji jazykových odlišností, zda registrují rozdílný dialekt, intonaci slovního projevu a zda se dostávají do nepříjemných situací právě kvůli odlišnému rodnému jazyku. Dále bylo cílem zjistit kulturní odlišnosti, kterých si učitelé všímají a které jsou schopni porovnat s minulým a nynějším pracovištěm. V předešlé kapitole jsem okomentovala všechny získané rozhovory s vhodnými respondentkami. Celkem vznikly 4 kategorie z okódovaných rozhovorů. V úvodu empirické části jsme si položili 2 hlavní výzkumné otázky, na které se nyní budeme snažit odpovědět. Jsem si vědoma, že se jedná o kvalitativní výzkum, a tedy výsledky mého výzkumu nelze zobecňovat na celou populaci učitelů s podobnými podmínkami.

9.1 Odpovědi na výzkumné otázky

I. Do jaké míry si učitelé všímají jazykových odlišností na novém pracovišti v odlišném kraji? A jak to jejich práci ovlivňuje?

Odpověď závisí na mnoha faktorech, a to jsou například konkrétní učitelé, jejich životní i pracovní situace a situace na novém pracovišti v odlišném kraji. Všeobecně platí, že by učitelé měli být citliví na jazykové odlišnosti svého nového působení a snažit se tomuto prostředí přizpůsobit. Když prokážou snahu naučit se místním tradicím a dialektu, jejich okolí je může přijmout s větším porozuměním a respektem a zlepší se vztahy nejen na pracovišti, ale i v soukromém sektoru.

Všechny respondentky se shodují na jedné věci a tou je užívání ve své profesi spisovného pedagogického slovníku. Tento slovník se promítá do všech krajů České republiky a všechny respondentky jsou mu nakloněny. U jedné respondentky se dokonce požadovalo od ředitelky na minulém pracovišti užívání pouze spisovné češtiny, a to na všech úrovních komunikace, tj. s rodiči, s dětmi a s kolegyněmi. Další respondentka dále tvrdí, že dialekt je možné vnímat, ale pokud se řeší hlubší témata, ať už s rodiči nebo nadřízenými, vždy se volí taková slova, která podtrhují pedagogickou vzdělanost. Lze tedy u všech respondentek předpokládat, že slangové výrazy pochytily více ve svém soukromém životě než například na pracovišti.

Pokud se zaměříme na spisovnou češtinu u dětí, pouze dvě respondentky užívání slangových výrazů opravují. Jedna z respondentek opravovala slangový výraz, který byl i z jejího rodného kraje a který se dle jejích slov nezamlouval z hlediska „neslušného

vyjadřování“. Druhá respondentka byla výše zmíněná, která toto opravování slangu měla nařízené od vedení. Ostatní respondentky slangová slovíčka neopravují, protože jsou zastánci familiárnějších přístupů ve výchově a tomu mohou dopomoci slangové výrazy užívané v domácím prostředí. Jedna z respondentek podotýká, že to jak mluví děti doma, to je jim mnohem příjemnější, než kdybychom na ně mluvili pouze spisovně. Naopak jiná respondentka tvrdí, že opravování slovíček není její prioritou, protože se zaměřuje na jiné odvětví rozvoje dítěte.

Většina respondentek, které se zúčastnily polostrukturovaného rozhovoru, měly rodný kraj sousedící s aktuálním krajem. Z toho tedy vyplývá, že respondentky si nevšimly větších jazykových rozdílů, které by jejich práci ovlivňovaly negativně či pozitivně. Mnoho z nich nezaznamenalo jazykový diskomfort, tudíž ani neměly potřebu ho nějak více do hloubky řešit. Jedna z respondentek, která se zúčastnila rozhovoru, podotkla, že sice ona na sobě nepocítuje odlišné slangové výrazy, ale při té příležitosti si vybavuje svou nynější kolegyni, která pochází z Ostravy. Při hlubším zkoumání usoudila, že zde si všímá odlišného dialektu. Pro naše potřeby se tato respondentka stala též subjektem ke zkoumání a my tak měli možnost vidět tento posun i z hlediska vzdálenějšího přesunu mezi kraji. Pouze jedna respondentka totiž splňovala tento rozdíl. Sama usoudila, že se svým dialektem je velice výrazná a že několik rodičů dobře odhadlo její rodný kraj. Na to konto se respondentka rozhodla zcela přizpůsobit jazykovému projevu v pražském kraji, aby tak zamezila stížnostem a bariéře ze strany rodičů.

Celkem pět respondentek potvrdilo, že k rozdílnému dialektu nepřistupovaly z pozice diskomfortu, ale že si rozdílná slovíčka užívaly s lehkostí. Mezi jejich hlavními záměry, jak si tuto jazykovou bariéru usnadnit, byla pomoc kolegyně. Potvrdily, že pokud se objevilo slovo, které neznala ať jedna či druhá strana, proběhlo zde opravení ihned po vyřčení. Pouze jedna z respondentek tvrdí, že k lepšímu porozumění všem dialektům, které se na našem území nacházejí, vede skrze četbu.

Jedna z respondentek, která má aktuální pracoviště v Praze se zmínila, že rozdílnost v jazykových projevech vnímá u dětí cizinců, kteří mají odlišný rodný jazyk. To sice nesouviselo s tematikou této diplomové práce, ale podtrhlo to význam odlišnosti kultury ve vzdělávání a její potřeby ohleduplnosti.

Ve výzkumných otázkách byly celkem čtyři otázky s číselnou škálou od jedné do deseti, škála blíže refletovala míru, jak ji respondentky individuálně vnímaly.

Dvě z otázek se týkaly jazykových odlišností, kdy první se dotýkala tématu, jak byla daná učitelka sžitá s jazykovým prostředím před přestěhováním a druhá jak na ni dané jazykové prostředí působilo, zda-li registrovala změnu. V průměru se zodpovězenými hodnotami, v otázce o sžitím s jazykovou odlišností před přestěhováním, kdy jedna znamenala „neznala jsem“ a deset bylo „dlouhodobě součástí mého života“, respondentky odpověděly číslem 5. V otázce, kdy jedna znamenalo „neregistrovala jsem žádnou změnu“ a deset „byla to výrazná změna“, vyšlo průměrné číslo 4.

II. Do jaké míry učitelé vnímají kulturní odlišnosti na novém pracovišti v odlišném kraji? A jak to jejich práci ovlivňuje?

V konečném důsledku kulturní odlišnosti mezi různými regiony České republiky jsou výrazem různých tradic, náboženství, historie a geografických podmínek. Tyto rozdíly vytvářejí mnoho unikátních kulturních prvků a tradic, které jsou pro každý region specifické. Jedna respondentka byla například ovlivněna geografickými podmínkami, kdy právě vyměnila kulturní městské akce za turistické, neboť se později nacházela v blízkosti lesů a hor. Další respondentka byla zase ovlivněna hudební kulturou, neboť Čechy jsou známé svými krásnými historickými městy, pivem a hudbou. Tuto kulturu převzala a dále prezentovala na novém pracovišti. Pokud si přiblížíme i jiné kulturní prvky, tak Morava je spojována s víny, folklórem a jídlem jako jsou halušky a moravský vrabec. Slezsko má zase trhy a kroje a je domovem mnoha hornických tradic.

I když se mnohé svátky mohou v malých detailech mírně lišit, tradice a zvyky jsou ve všech regionech víceméně stejné. Složitost jejich interpretace pro děti, oslavy nebo kostýmy mohou naznačovat ony rozdíly. Celkem tři respondentky tvrdí, že se svátky také mohou lišit podle toho, zda jsou dodržovány ve městě nebo na vesnici, protože jak uvádí odpověď v tomto případě, svátky ve městech jsou často uskutečňovány ve velkých skupinách a bez účelu. Jako vesnický svátek se zde tyto oslavy konají honosněji a těší se na ně celá komunita, přičemž je kladen větší důraz na výzdobu spíše než jen na nejbližší rodinu. Tyto tři respondentky i nadále reflektovaly, že jejich minulé mateřské školy neslavily tradice tak do hloubky jako se to děje ve stávající, a proto nabyly dojmu, že se v novém městě tradice slaví více do hloubky.

Dále tři jiné respondentky se shodly, že mnohé velmi usnadňuje i znalost budoucího města, jeho kulturních akcí a tradic či dané místní komunity před samotným přestěhováním. Jedna z těchto tří respondentek navštěvovala město kvůli rodině, naopak jiná zase budoucí

město navštěvovala z důvodu oblíbených kulturních akcí, kterých se ráda zúčastňovala a poslední se seznámila s novou kulturou skrze studium na vysoké škole.

V dnešní době, kdy jsou děti vystaveny mnoha různým formám zábavy a kultury, může být pravda, že mnoho dětí nezná lidové písničky místního folklóru. O tomto faktu se zmiňuje jedna z respondentek, která využila tuto malou nedostatečnost u dětí a přizpůsobila tak situaci jí příjemným způsobem představení své vlastní kultury. Také dále popisuje problematiku tohoto tématu, kdy místní folklór nahrazuje moderní forma zábavy propagovaná v médiích, jako jsou populární filmy a písně. Je také důležité uvědomit si, že kultura a folklór jsou neoddelitelnou součástí místní identity a historie. Představení dětem tradičních písní a tanců může pomoci udržet a propagovat tuto identitu a upevnit pocit sounáležitosti a jejich regionem a lidmi.

Jedna z respondentek vyzdvihla ve své odpovědi na kulturní odlišnosti i věk mezi kolegy, tedy že vnímá tyto kulturní rozdíly právě mezi mladšími a staršími generacemi. Tyto rozdíly jsou běžným jevem a mohou být způsobeny různými faktory, jako jsou změny v technologii, módní trendy, politické a společenské změny nebo prostě změny v hodnotách a zájmech. Je důležité si však uvědomit, že kulturní rozdíly nejsou vždy negativní a mohou přinést nové myšlenky a perspektivy.

Dvě respondentky, které se přestěhovaly do Prahy, se čteně dotýkaly tématu týkající se dětí cizinců. Zde nejvíce reflektovaly rozdílnost v kultuře, a to jak se dostávají do konfliktů s rodiči kvůli náboženství, komunikaci a českých tradičních svátků, jako jsou např. Vánoce či Velikonoce. Kulturní odlišnosti u těchto dětí mohou být v Česku vnímány různě, v závislosti na jejich věku, kulturním pozadí a zkušenostech. Mladší děti mohou být méně citlivé na kulturní rozdíly a mohou se rychleji a snadněji přizpůsobit novému prostředí a tradicím. Zde obě respondentky vnímají váhu kulturního zázemí, a to jak danému dítěti mohou pomoci svými vlastními schopnostmi a dovednostmi, např. piktogramy nebo ovládání cizího jazyka.

Byla pouze jedna otázka, která měla číselnou škálu od „neznala jsem“ až „bylo dlouhodobě součástí“, a respondentky zde hodnotily míru sžití s novým kulturním prostředím před přestěhováním. Dle odpovědí respondentek vyšlo průměrné číslo 6.

10 Diskuze

Všeobecně platí, že učitelé by měli být citliví na jazykové odlišnosti ve svém novém pracovišti a snažit se přizpůsobit místnímu jazykovému prostředí. Pokud učitelé přecházejí do jiného kraje, kde se mluví jiným dialektem či dokonce jazykem, mohou se setkat s výzvami při komunikaci s místními lidmi, zejména s rodiči svých dětí. Pokud učitelé neovládají místní dialekt nebo jazyk, mohou mít problémy s porozuměním a s vysvětlováním učiva v jazyce, který je pro ně nový.

Na druhou stranu, když se učitelé snaží přizpůsobit svůj jazyk dětem a místnímu dialektu, mohou tím ukázat, že mají zájem o místní kulturu a komunitu a to může vést ke zlepšení vztahů s rodiči a dětmi a také k většímu respektu ze strany místních lidí. Kromě toho může přizpůsobení se místnímu jazykovému prostředí pomoci učitelům lépe porozumět potřebám a výzvám svých dětí, nebo mohou snáze identifikovat problémy v učení a efektivněji s nimi komunikovat. To stejné potvrzuje studie „*What teachers need to know about language*“, kde L. W. Fillmore a C. E. Snow tvrdí: „*Všechno, co děláme v souvislosti s výukou jazyků studentů, vychází z této skutečnosti přesvědčení: Jazyky a dialekty studentů jsou nejen platné, ale také důležité a cenné pro komunikaci, ale také důležitými aspekty jejich kulturního života a identity.*“ (Fillmore, Snow, 2000)

V diplomové práci jsem se dotkla i tématu týkající se pomoci překonání této jazykové bariéry, kdy respondentky volily pomoc kolegyně, četbu anebo společenské akce. Z nejčastějších odpovědí, jak zlepšit svou komunikaci v novém prostředí, je požádat o pomoc svou kolegyni. Ta může být schopna nabídnout užitečné rady a tipy na to, jak se nejlépe přizpůsobit místnímu jazykovému prostředí. Na vyšší úrovni mohou kolegyně také nabídnout překladatelskou pomoc při komunikaci s rodiči. Dalším způsobem je čtení divadelních her s příklady postav hovořící místním dialektem, čtení místních publikací, aj. Mohou se naučit nová slova a fráze, které jim pomůžou při komunikaci s místními lidmi. Nakonec, učitelé se mohou rozhodnout navštěvovat kurzy jazyků nebo dialektů. Navštěvování těchto kurzů může také ukázat, že učitelé jsou ochotni investovat čas a úsilí do toho, aby se přizpůbili. Právě v publikaci od Fillmore a Snow, kterou jsem výše zmínila, jsem se dále dočetla, že pokud by si měl dotyčný učitel pro usnadnění jazykové bariéry zvolit nějaký kurz, jednalo by se o takový, který „...ukáže, jak se jazykové vzdělávání – včetně přírodních věd, společenských věd, matematiky a dalších předmětů – propojuje s produkcí a porozuměním jazyka a také to, jak může používání jazyka ve výukových aktivitách buď podporovat, nebo brzdit rozvoj jazyka dětí.“ (Fillmore, Snow, 2000)

Když naše výsledky ohledně kulturních odlišností opřeme o rozvětvenou studii od A. Kaasa, M. Vadi a U. Varblane, která se zabývá kulturními rozdíly v rámci evropských států, můžeme zde potvrdit fakt, že lze zaznamenat kulturní odlišnosti mezi východní a západní částí republiky. Takto jsou blíže studovány okolní státy, které jsou mezi sebou porovnávány a kde se zjišťují ony rozdíly. Dle autorů, lze tedy přisuzovat váhu kulturních rozdílů nejen v širokém měřítku, ale i v rámci krajů. *„Pokud tedy považujeme kulturní vzdálenost mezi kulturně spíše vzdálenými zeměmi za důležitou, pak jsou stejně důležité i srovnatelné vzdálenosti v rámci některých krajů.“* (A. Kaasa, M. Vadi, U. Varblane, 2014)

Historicky byla západní část České republiky více ovlivněna německou kulturou, zatímco východní část byla ovlivněna spíše slovanskou kulturou. Toto ovlivnění může být stále viditelné v některých kulturních aspektech, jako jsou jídlo, hudba a tradiční festivaly. Geografické podmínky také hrají důležitou roli v kulturních rozdílech mezi východem a západem republiky. Západní část republiky je obklopena horami, což má vliv na rekreační aktivity a turistické atrakce v této oblasti, jakožto potvrzuje jedna z respondentek. Východní část je pak více zemědělskou oblastí a v některých oblastech se nachází i průmyslové zóny, což zdůrazňuje ve své výpovědi jiná respondentka. Celkově lze říci, že rozdíly v kulturních odlišnostech mezi východem a západem České republiky existují, avšak tyto rozdíly nejsou tak výrazné jako například v jiných rozsáhlejších státech.

Limity této práce spočívají v menším počtu respondentů a tudíž i zúženému pohledu na danou problematiku, dále také v omezené možnosti setkat se osobně s oslovenými respondentkami v důsledku pandemie Covid-19, neboť i pro mě by bylo přínosné setkat se s dialekty respondentek přínosné. Myslím si však, že by tyto respondentky byly i více otevřené při sdílení svých zkušeností. I přes obavy z komplikací během videohovoru či zhoršenou kvalitu nahrávek, byly všechny provedené rozhovory pro mou výzkumnou práci užitečné a přínosné.

Závěr

Stěžejním cílem této diplomové práce bylo zaměřit se na adaptaci učitelek mateřských škol v novém pracovním prostředí s důrazem na jazykové a kulturní odlišnosti v různých regionech České republiky. Na základě analýzy bylo zjištěno, že adaptace může být pro učitelky náročná, ale zároveň přínosná pro rozvoj a učení se nových věcí.

Komunikace v této práci byla považována za klíčový prvek profese učitelky. Jazykové a kulturní rozdíly mohou ovlivnit kvalitu komunikace a spolupráce s ostatními členy komunity, a to nejen s pracovním prostředím, ale i v soukromém životě. Bylo zjištěno, že pro efektivní komunikaci je důležité respektovat a chápat kulturní rozdíly a být otevřený k učení se nových věcí. Slang a dialekty byly v této práci rovněž probírány a bylo vyzkoumáno, že mohou být pro děti v mateřské škole zdrojem zábavy a učení, ale zároveň mohou být pro nové učitelky výzvou, pokud se s nimi nejsou obeznámeny.

V rámci této práce jsem rovněž zaznamenala jisté názory respondentek, jak adaptace na nové prostředí ovlivňuje Well-being učitelky. Bylo zjištěno, že dobré duševní zdraví je klíčové pro úspěšné zvládnutí této náročné změny a udržení psychické pohody pro efektivnější výsledky své práce. Bylo doporučeno všemi respondentkami, aby učitelky věnovaly pozornost svému duševnímu zdraví a hledaly způsoby, jak si udržet rovnováhu. Na základě výsledků této práce jsem, i mimo jiné, vyzkoumala skrytá doporučení pro nové učitelky mateřských škol, které se přestěhovaly do nového regionu a setkávají se s jazykovými a kulturními odlišnostmi. Mezi těmito „doporučeními“ bylo například získávání informací o novém regionu a jeho kultuře, aktivní zapojení se do komunity a hledání podpory od kolegů.

Celkově lze říci, že tato diplomová práce ukazuje, že učitelky mateřské školy, které se přesouvají do nového regionu a setkávají se s jazykovými a kulturními odlišnostmi, mohou mít před sebou náročné adaptační období. Jedním z těchto aspektů jsou i dialektické a slangové výrazy, které mohou být pro nové učitelky obtížné pochopit a používat. Dále jsou v této práci popsány i určité jazykové odlišnosti, které jsou specifické pro daný region a mohou být pro nové učitelky mateřské školy překvapivé. Tyto odlišnosti mohou zahrnovat slangové výrazy, specifickou gramatiku nebo výslovnost. Je důležité, aby učitelky byly schopné tyto odlišnosti pochopit a zahrnout je do svého výukového plánu. Vzhledem k tomu, že mateřské školy jsou místem, kde se děti učí základům jazyka a komunikace,

je pro učitelky přínosné, aby se dokázaly přizpůsobit místnímu dialektu a slangovým výrazům a vzájemně se tak obohatit o novou slovní zásobu.

V empirické části této diplomové práce jsem provedla analýzu šesti rozhovorů s respondentkami – učitelkami mateřských škol z různých krajů České republiky. Tyto polostrukturované rozhovory mi poskytly cenné informace a poznatky týkající se jazykových a kulturních odlišností mezi kraji. Během rozhovorů jsem se zaměřila na zjištění konkrétních příkladů slangových slovíček a pohledů na danou problematiku ze strany přítomných aktérů. Zároveň jsem se snažila získat co nejvíce doporučení od učitelek, jak překonat jazykové a kulturní bariéry a jak se co nejlépe adaptovat na nové prostředí. Respondentky z různých krajů měly různou úroveň povědomí o dialektech a slangových slovech používaných v daném regionu, které dokázaly reflektovat. V konečném výsledku s mým cílem bylo zjištěno, v jakých podobách učitelky vnímají jazykové a kulturní odlišnosti, a proto jsem svůj cíl naplnila.

Seznam literatury

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy* : 10. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4714-073.

BARTOŠ, F. *Dialektologie moravská*. Brno. (1895).

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. 1998. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie v řízení firmy: cesty efektivního využití lidského potenciálu podniku*. Praha: Prospektrum, 1994.

BEDRNOVÁ, Eva a Ivan NOVÝ. *Psychologie a sociologie řízení*. 3., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.

BERG, B. L. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon, 2001 citováno podle WILDEMUTH, Barbara M. a Yan ZHANG. Unstructured Interviews.

BLATNÝ, M. *Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly*. *Československá psychologie*. 2001, 45(5)

BLATNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

CAMBRIDGE DICTIONARY: Adaptation [online]. 2019 [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/adaptation>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. 10333 – 10345. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=563&r=2004>

DAVIDOVÁ, D. (1997). *Mluvená čeština na Moravě*. Tilia

DYTRTOVÁ, R., & KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.

FILLMORE, Lily Wong; SNOW, Catherine E., *What teachers need to know about language*. [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED444379.pdf>

FOOT, M., HOOK C. 2002. *Personalistika*. Praha: ComputerPress.

FROLENOKA, B a O DUKULE. INFORMATION TECHNOLOGIES, MANAGEMENT AND SOCIETY: *Personnel adaptation in the workplace, the quality of working life and subjective wellbeing* [online]. ISMA University, Riga, Latvia, 2017(10) [cit. 2023-03-25].

- HAVLÍNOVÁ, M. (2006). *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál.
- HAVRÁNEK, B. *Nářečí*. In: Čs. Vlastivěda III (Jazyk). Praha 1934.
- HENDL, Jan, *Kvalitativní výzkum v pedagogice*, Dostupné z: <https://capv.cz/wp-content/uploads/2020/05/Hendl.pdf>
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 31, 173, 257. ISBN 80-7367-040-2.
- HŘEBÍČKOVÁ, M., BLATNÝ, M., JELÍNEK, M. *Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti*. Československá psychologie. 2010, 54(1)
- CHLOUPEK, J. (1971). *Aspekty dialektu*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- CHLOUPEK, J. (1986). *Dichotomie spisovnosti a nespisovnosti*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.
- CHRÁSKA M., 2007: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANOVCOVÁ, Z. (2010). *Alternativní a augmentativní komunikace: učební text*. (2nd ed.). Brno: Masarykova univerzita.
- JANOVSKÁ, A. (2011). *Sociální well – being a životná spokojnosť učiteľov v kontexte osobnostných charakteristik*. In Bartošová, K., Černák, & Humpolíček, P. (Eds.): Sborník příspěvků – Sociální procesy a osobnost. Brno: Tribun EU
- JUKLOVÁ, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- KAASA, A a VADI, M a VARBLANE, U. *Regional Cultural Differences Within European Countries: Evidence from Multi-country Surveys*, [cit. 2023-04-24]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/271741616_Regional_Cultural_Differences_Within_European_Countries_Evidence_from_Multi-Country_Surveys
- KEBZA, V. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1307-5.
- KEBZA, V., KOMÁREK, L. *Pohyb a relaxace*. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-217-1.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Well-being jako psychologický a zároveň mezioborově založený pojem*. Československá psychologie. 2003, 47(4)

- KEYES, C. *Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health*. The American psychologist. 2007, 62(2)
- KOČIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3
- KOŤA, J. (2007). Učitelství jako povolání. In A. Vališová, *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- KOUBEK, J. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Management Press
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4436-0.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vydání Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEVIN, J. S., CHATTERS, L. M. *Religion, health, and psychological well-being in older adults: findings from three national surveys*. Aging Health. 1998, 10(4),
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MUSIL, Libor. *Ráda bych Vám pomohla, ale--: dilemata práce s klienty v organizacích*. Brno: Marek Zeman, 2004. ISBN 80-903070-1-9.
- NELEŠOVSKÁ, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- PRŮCHA, J. (2002a). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J. (ed.), JANÍK, T., & RABUŠICOVÁ, M. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. Vyd. 1. Překlad Ervin Široký. Praha: Grada, 2009, Sociologie (Grada), sv. 6. ISBN 978-80-247-3006-6.

- ROBBINS, S. 2004. *Management*. Praha: Grada Publishing. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.
- SILVERMAN, David. *Jako robíť kvalitatívny výskum: praktická príručka*. preĽ. M. Štulrajter, Bratislava: Ikar, 2005, sv. 8, ISBN 80-551-0904-4
- SLEZÁČKOVÁ, A. *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠKARKOVÁ. *Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.
- ŠIKÝŘ, Martin, 2016. *Personalistika pro manažery a personalisty*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Manažer. ISBN 978-802-4758-701.
- ŠMELOVÁ, E.; NELEŠOVSKÁ, A. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 9788024422725.
- ŠTIKAR, Jiří. 2003. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 978- 80-246-0448-0.4
- ŠTURMA, J. *K problematice popisu a třídění didaktických dovedností*. In Dovednostní model učitelovy profese. Praha: Univerzita Karlova, 1986
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. Vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRÁVNÍČEK, F. (1926). *Moravská nářečí*. Praha.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942- 2.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VAŠUTOVÁ, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-291-2.

WILDEMUTH, Barbara M. a Yan ZHANG. Unstructured Interviews. WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 9781591585039

WILDEMUTH, Barbara M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. ISBN 9781591585039

Přílohy

- I. Otázky k rozhovoru pro účastníky výzkumného šetření
- II. Ukázka přepisu rozhovoru dle manuálu a jeho otevřené kódování
- III. Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru

Příloha I.

Seznam otázek k výzkumnému šetření

- 1) Souhlasíte s nahráváním našeho rozhovoru?
- 2) Jste muž či žena?
- 3) Kolik je Vám let?
- 4) Jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání?
- 5) Kde jste studovala?
- 6) V jaké části ČR (kraji) jste vyrůstala?
- 7) Je kraj, ve kterém jste vyrůstala jazykově specifický (tj. používání slangu, nářečí, jiná intonace, rozdílná slovní zásoba, aj.)? Pokud ano, řekl/a byste jak?
- 8) Je kraj, ve kterém jste vyrůstala kulturně specifický (tj. jiné zvyky a tradice, jiné slavnosti, apod.)? Pokud ano, řekl/a byste jak?
- 9) V jaké části ČR (kraji) jste pracovala, než jste se přestěhovala do jiného kraje a jak dlouho?
- 10) Kde momentálně učíte (město, kraj)?
- 11) Pracujete stále ve stejném typu zařízení, či jste změnila i typ/program mateřské školy? (tzn. běžná MŠ/ lesní MŠ/Montessori/Začít spolu)
- 12) Co Vás vedlo ke změně místa působnosti?
- 13) Co Vás zaskočilo/překvapilo v začátcích Vaší praxe v jiném kraji?
- 14) Na stupnici 1 – 10, kde jedna představuje „neznala jsem“ a deset znamená „bylo dlouhodobě součástí mého života“ rozhodněte, jak jste s daným novým JAZYKOVÝM prostředím byla sžítá před přestěhováním?
- 15) Na stupnici 1 – 10, kde jedna představuje „neznala jsem“ a deset znamená „bylo dlouhodobě součástí mého života“ rozhodněte, jak jste s daným novým KULTURNÍM prostředím byla sžítá před přestěhováním?
- 16) Jak dlouho jste nyní v adaptačním období?
- 17) Na stupnici 1-10, kde 1 představuje „neregistrovala jsem žádnou změnu“ a 10 „byla to výrazná změna“ rozhodněte, jak na Vás působilo jiné jazykové prostředí.
 - a. Proč si myslíte, že na Vás působilo/nepůsobilo?
- 18) V čem se lišil hlasový projev v předešlé mateřské škole oproti této stávající? (např. kolegyně) Porovnal/a byste je prosím?
- 19) Vzpomenete si, s jakými neobvyklými jazykovými tvary jste se nově setkala? (slovní výrazy, intonace, rychlost projevu)

- 20) Snažila jste se přizpůsobovat nové jazykové situaci? Proč ano? Proč ne?
- 21) Když jste na sobě pocítila jazykový diskomfort, jakým způsobem jste se ji snažila řešit? Kurzy, literatura, pomoc kolegyně, webináře, aj.?
- 22) Z Vašeho pohledu, změnilo se Vaše jazykové vyjadřování, ať už směrem k dětem, rodičům či ke kolegyním? Jakým způsobem? Co Vám trvalo nejdéle? Co bylo nejsnazší?
- 23) S jakými odlišnostmi jste se doposud nedokázala vyrovnat? Nesžila se s nimi?
- 24) Při seznámení s TVP (ŠVP), ať už v současné nebo minulé mateřské škole, s jakými odlišnými tematickými bloky jste se setkala, které byly mířené na místní tradice/zvyky? (např. kroje) Překvapily Vás některé odlišnosti? A jak jste se s nimi vypořádala ve své pedagogické praxi?
- 25) Seznámila jste děti s tradicemi či zvyky vycházejícími z Vašeho rodného bydliště? Proč?
- 26) Do jaké míry vnímáte jiné jazykové a kulturní zázemí jako handicap ve Vaší práci?
- 27) Vzpomenete si na situaci, která byla pro Vás nepříjemná a vycházela z Vaší jazykové či kulturní odlišnosti?
- 28) Na stupnici od 1 – 10, kde je 1 je „žádný vliv“ a 10 představuje „obrovský vliv“, jakou má, podle Vás, váhu jazykové a kulturní zázemí na počáteční adaptaci učitele v novém prostředí MŠ?
- 29) Doporučila byste nějaký adaptační program, rady, jak si usnadnit tuto jazykovou a kulturní změnu v profesi?
- 30) Jak přistupujete k používání formální češtiny u dětí? Opravujete například používání slangových výrazů?
- 31) Mělo nové zaměstnání v jiné části ČR pozitivní/negativní dopad na Váš soukromý život? Proč?
- 32) Napadá Vás nějaká informace, kterou byste obohatila mojí DP?

Příloha II.

Transkript č. V – subjekt Ostravandová

Transkript č. V.

Datum a místo konání: 9. 3. 2021, online setkání skrze platformu Facebook

Délka rozhovoru: 19 min. 43 sec.

Účastníci rozhovoru:

SN = Sabina Novotná

SO = Subjekt OSTRAVANDOVÁ

SN: dobrý večer ee

SO: dobrý večer

SN: ee teď jsem <zapomněla co jsem chtěla> (.) jo. souhlasíte s nahráváním našeho videohovoru?

SO: ano souhlasím,

SN: děkuji: klidně můžem přistoupit k rozhovoru jste muž či žena.

SO: žena.

SN: mohu se zeptat kolik je vám let?

SO: dvacetpět let.

SN: jaké máte nejvyšší dosažené vzdělání.

SO: střední s maturitní zkouškou.

SN: mhm (.) kde ste studovala

SO: e v Ostravě,

SN: v jaké části české republiky kraji jste vyrůstala?

SO: Moravskoslezský kraj, Ostrava. ^{místo působení}

SN: je kraj ve kterém jste vyrůstala jazykově specifický? Používání slangu nářečí: jiná intonace pokud ano řekla byste jak?

SO: hm máme určitě rozdílné slo- rozdílnou slovní zásobu a ta intonace je určitě taky jiná. ^{slangové výrazy}

SN: mhm a třeba i nějaká slovíčka:

SO: určitě tak e jestli můžu jako přejít rovnou že tedkon jako pracuju v Praze, ^{místo působení}

SN: jo tak k tomu se teď jako na komparaci to se kdyžtak jakoby dobereme to je myslím že další otázka (.) jo.

SN: [tak je-]

SO: [no tak-] ((smích)) jo: tak pokračujte dobrý

SN: <ee je> kraj ve kterém ste vyrůstala kulturně specifický? jako zvyky tradice

SO: e-e řekla ^{Tradice a zvyky} bych že: ne.

SN: v jaké části české republiky jste pracovala než ste se přestěhovala do jiného kraje a jak dlouho.

SO: ano takže v té ^{Místo působení} Ostravě moravskoslezský kraj a pracovala jsem tam dva a půl roku.

SN: mhm: kde momentálně učíte,

SO: takže ^{Místo působení} <Praha>.

SN: pracujete stále ve stejném typu zařízení, či-

SO: ehm ano: no: v té Ostravě jsem teda učila v soukromé mateřské škole a tam měli program začít spolu a: teď momentálně v té Praze to je státní školka a ta je běžná.

SN: mhm. co vás vedlo ke změně místa působnosti.

SO: no: určitě větší výběr pracovních míst protože: já vlastně: mám střední a teď dělám vyšší odbornou předškolní a mimoškolní pedagogiku a: já mám obchodku takže nemám ještě jako dosažené vzdělání a v Ostravě mě vzali do soukromé mateřské školy protože tam (.) mě prostě vzali tam to šlo nějak jsem se jim tam líbila a tam jsem pracovala už dva a půl roku a věděla jsem že do státní by mě ještě tak jako takhle nevzali protože v Ostravě není tolik pracovních míst takže jsem zavítala do Prahy, tady vůbec neřeší prostě potřebují pani učitelky takže tady mě vzali hned.

SN: jo jo jo já si [myslím-]

SO: [ano s tím] že samozřejmě dodělávám školu: jsem ve třetíku a jako za chvíli ten titul budu mít takže to už bude. Dodělávám to teda pořád v Ostravě tu školu.

SN: ano: (..) co vás zaskočilo či překvapilo v začátcích vaší praxe v jiném kraji.

SO: no: určitě že: v Ostravě jsme byli nevim jestli to bylo tím soukromým sektorem ale to že: tam jsme všechno dělali hrozně rychle pořád jsme jako: ne že stresovali ale pořád prostě něco bylo a tady v té Praze mi přijde že tady je to tak pomalu: jo že na všechno je ča:s že tady se tak nestresujeme (.) takové pomalejší tempo.

SN: to já jsem právě zase slyšela od kolegyně že na ní Praha působí moc uspěchaně, ale ona je zase z Ústí-

SO: jo: no tak to já pociťuju že vůbec. no ten (odskok) byl teda ale
přišlo mi že v té Ostravě je to celé takové rychlejší všechno.

SN: mhm (.) na stupnici od jedné do desítky kde jedna představuje
neznala jsem a deset znamená bylo dlouhodobě součástí mého života
rozhodněte jak jste s daným novým jazykovým prostředím byla sžítá
před přestěhováním.

SO: no já bych dala takovou polovinu pětku.

SN: jo takže jste měla jako povědomí jak se v Praze asi tak mluví

SO: no jo: jako tady bydlela už moje ségra a do toho tady pracoval
muj přítel takže už jsem jako docela často sem jezdila a už jsem
Jazyková vyřbava
plus mínus trošku věděla no:

SN: jo. tak to pak chápu tu pětku

SO: ((pousmátí))

SN: podobná otázka, (.) na stupnici od jedné do deseti kde jedna
představuje opět neznala jsem a deset znamená dlouhodobě součástí,
rozhodněte jak ste s daným novým kulturním prostředím byla sžita.

SO: tak to bych dala desítku protože mi přijde že jako tady máme dá
se říct všechno úplně stejné.
kulturní vyřbava

SN: dobře, jak dlouho jste nyní v adaptačním období,

SO: no: vlastně nastoupila jsem v září takže šest měsíců?

SN: na stupnici od jedné do desítky kde: jedna představuje
neregistrovala jsem žádnou změnu a deset byla to výrazná změna
rozhodněte jak na vás působilo jiné jazykové prostředí.

SO: no: tak to bych taky dala tu pětku (.)

SN: mhm a proč si myslíte že to na vás tolik nepůsobilo

SO: no: já nevím, tak tím že už jsem vlastně říkala už jsem na to
Adaptabilita
byla trošku zvyklá nebo věděla jsem trošku tak asi proto.

SN: dobře. (.) v čem se lišil hlasový projev v předešlé mateřské
škole oproti této stávající

SO: no tak určitě že: jako víme že v Ostravě se mluví rychle takže
Tempo řeči
asi tohle v Ostravě byla kolegyně určitě i jako víc taková hlasitá
((smích)) a: (..) to je asi všechno.

SN: <aha:> ((smích)) vzpomenete si s jakými neobvyklými jazykovými
tvary jste se nově setkala, slovní výrazy výrazy intonace rychlost
projevu

SO: určitě všechno jak slovní výrazy tak intonace tak rychlost
Tempo, délka a forma sdělení
projevu.

SN: jo chtěla jsem se ještě zeptat když jste takhle přišla do té Prahy ta:k bylo: měla jste s tím velký problém že vás jako odsuzovali kvůli té: intonaci a slangu, *Slovník dětí*

SO: no musím říct že jsem se toho hrozně bála, protože se mi i doma smáli protože v té Ostravě je že ty děti potom budou mluvit jako doma *ostravsky* jako *takové* že to jako ale: musím říct že mám skvělé rodiče, někteří teda jako *taková čtvrtina* to na mě *hned* poznalo dokonce řekli že jsem přímo z Ostravy tak to jsem se jen jako pousmála ale jako teď už- teď už jsem do toho *taková vžitá* že si kolikrát říkám *ježiš* ja už mluvim jako *pražáčka* že jako já jsem se do toho chytla ale kolikrát třeba příklad jo jdu do šatny a oni si tam (.) *roz-svítili?* no ne jako *že e t o r-* to rožnou u nás se řekne v Ostravě takže kolikrát tam přijdu a chci jako říct já vám tady *rožnu* nebo i dětem to říkám tak se pak potom zastavím a řeknu že oni vlastně neví co to je jo že třeba *takové slovička* mi dělají problém že si jako kolikrát řeknu jako ale: teď mi snad nikdo nic neřekl a: jako fakt nejvíce často teda říkám *rožni*, potom jsem měla problém s *bačkorama* protože jsem říkala *<papuče (.)>* a: *křák křovi* no: a ještě *štrample* to jsou *punčocháče* takže tady tyhle slova jako: a klámerka je kolik takže tadyty slova mi dělají velký problém.

SN: s tím ružni doteď bojuju protože jsem *<sama z Brna>*

SO: <no to je co> jo a *eště* vlastně bojuju jako s *bo* protože (..) protože jako ne: před dětma se snažím ale tak jako třeba v soukromém v té Ostravě se mi *stávalo* že kolikrát ty děti opravdu pořád říkaly *bo*. tak jsem je jako *opravovala* že jako musí říkat protože ale tam to už jako každý říká *i* malé děti <pořád bo bo>

SN: <to je ale roztomilý> (.) snažila jste se přizpůsobovat nové jazykové situaci?

SO: určitě tak *právě* dávám si na to pozor chci jako abych říkala po jejich že *přece* jen já jsem se *odstěhovala* do Prahy že se jim chci určitě přizpůsobit. *Samosoudium*

SN: mhm když jste na sobě pocítila jazykový diskomfort jakým způsobem jste se jí snažila řešit? jako kurzy literatura či kolegyňka, *Schopnosti učitelky*

SO: no: určitě kolegyně (.) protože když jsem třeba jako *nevěděla* já *nevím* jo: jak se řekne nebo i se to někdy stalo že říkají u nich tak jsem se *vždycky* zeptala kolegyně.

SN: jo jo a třeba i kolegyňka vás opravovala když ste řekla nějaké to slovíčko,

SO: no spíš se začla smát a potom jsme si jako řekli jak se to teda řekne no

SN: z vašeho pohledu změnilo se vaše jazykové vyjádření ať už směrem k dětem rodičům či ke kolegyním, a jakým způsobem

SO: no určitě ano jak říkám snažila jsem se přizpůsobit takže: jako začla jsem hned od začátku (.) nechtěla jsem bála jsem se toho víte

co ty rodiče někteří dokážou být opravdu nepříjemní já z toho soukromého sektoru to znám tam jsem si zažila s nima svoje takže

jsem se pak snažila aby tam nebyl žádný problém aby nebyly nějaké stížnosti že tam přijela nějaká Ostravačka že se tam snažim mluvit nějakým tím slangem takže jo: snažila jsem se hned

SN: co vám trvalo nejdéle a co naopak bylo nejsnazší. (.) v tom jazykovém vyjadřování skrze tu jazykovou stránku

SO: ee nejdéle je asi to že furt mluvím rychle tak se snažim zpomalit. a: nejkratší to já nevím ((smích)) asi ty slo- jako ty

slova jsem se rychle naučila ale přece jen někdy to ze mě zas vyhrklo nějaký to jiné ale (.) <snažila jsem se>

SN: <je to> ve vás vžitě

SO: <jojo>

SN: s jakými odlišnostmi jste se doposud nedokázala vyrovnat že jste se s nimi nesžila

SO: no určitě se- může to být přímo slovo?

SN: ano určitě

SO: no tak určitě jako věta přijdu dyl. (...) <přijdu později> jako s tím se nesžiju nikdy to je hrozná věta <co si budem povídat>

SN: ((smích)) <jako jo nemá hlavu patu>

SO: jinak asi nic.

SN: při seznámení s tévépé ((miněno TVP)) nebo s ešvépé ((miněno ŠVP)) ať už v současné nebo minulé, mateřské škole s jakými odlišnými tematickými bloky jste se setkala které byly mířené na místní tradice a zvyky

SO: všechno úplně stejně. dá se říct že jako tradice jako takhle tradice jsme opravdu brali stejně akorát třeba takhle ty modernější třeba tím že my jsme byli ta soukromá školka tak tam se snažilo jít do té angličtiny hodně jo takže tam jsme více probírali ten helouvin

((míněno Halloween)) snažili se prostě protože to byla ta anglická škola a v té státní (takže přece jen) takže ne: my máme ručičky a možná že takový rozdíl ale to bylo podle mě danou tou soukromou a státní školou (.). já jsem třeba i ten valentýn v té soukromé že je o té lásce a ve státní vůbec pro ně to nic není takže akorát v tomhleto.

SN: hm a jak jste se s nimi třeba vypořádala ve své pedagogické praxi že teď se od toho odpustilo a vlastně řeší se více ty české tradice

SO: no já jsem se protože mám starší hoděn kolegyni tak ta to dělat nechtěla ale: dala mi k tomu prostor nevím teď jsme měli opravdu ten valentýn tak já jsem si k tomu si ten týden vzala a ty děti měly zas něco nového takže jako: není taková že by mi řekla ne my to tady neděláme byla ráda že já něco nového při- jo tam tam takhle takže jsem to udělala a bylo.

SN: seznámila jste děti s tradicemi či zvyky vycházející z vašeho rodného bydliště?

SO: ne.

SN: což je docela škoda, když je ta Ostrava taková výrazná pro mě třeba jako.

SO: mmm jako: možná to udělám ale jako mě ty tradice tady neprijdou fakt nějak jako jiné.

SN: i jako třeba ee na té jazykové stránce jestli jste jako dětem vysvětlovala

SO: no: tak na té jazykové to jsem si- to je právě to že jsem se trošku bála řekla bych jim třeba jako jak se to řekne u nás ale zase víme že děti všechno doma ^{Jazyková bariéra s rodiči} poví a bála jsem se zas že řeknou že je učím nevím bála jsem se že rodiče by byli proti takže tohleto radši ne.

SN: to chápu. do jaké míry vnímáte jiné jazykové a kulturní zázemí jako hendikep ((míněno handicap)) ve vaší práci.

SO: ^{Absence diskomfortu} neberu to jako hendikept.

SN: jo ačkoliv se jako bojíte tak to neberete jako hendikep.

SO: jako ne: <jako> nevím (.). možná jak říkám před těma rodičema ^{Absence diskomfortu} jako jo že by se že by s tím mohli mít nějaký problém ale jinak jako vubec jako mezi kolegyněmi nebo takhle jenom-

SN: jenomv té sféře rodičů (.). to chápu.

SO: ano.

SN: vzpomenete si na situaci která byla pro vás nepříjemná a vycházela právě z vaší jazykové či kulturní odlišnosti?

SO: no jen jako taková ta situace z té šatny jak jsem jim tam řekla že jim tam jako rožnu ale jinak taky vůbec ne. že jen jako se tak na mě koukali jako co to říkám. *Slangové výrazy*

SN: mhm (.) na stupnici od jedné do desítky kde jedna je žádný vliv a deset představuje obrovský vliv jakou má podle vás váhu jazykové a kulturní zázemí na počáteční adaptaci učitele v novém prostředí,

SO: no, to sem dala pětku

SN: takový střed

SO: hm hm střed no.

SN: doporučila byste nějaký adaptační program, rady, jak si usnadnit tuto jazykovou a kulturní změnu v profesi?

SO: já jsem tady dala že jako ne že asi ta kolegyně ta je nejjednodušší a ta vám to řekne hned. *Schopnosti učitelky*

SN: taková rychlá zpětná reakce.

SO: ano.

SN: jak přistupujete k používání formální češtiny u dětí opravujete například používání slangových výrazů?

SO: no tak tady jsem si napsala větičku že v Praze teda ne a: v Ostravě to slovo bo protože protože to jsem opravdu opravovala dost často u nich. *Spisovná čeština*

SN: < zažité > (.) předposlední otázka na tuto můžete odpovědět nebo nemusíte (.) mělo nové zaměstnání v jiné části české republiky pozitivní či negativní dopad na váš soukromý život? a proč.

SO: no určitě ano protože já jsem jako člověk co nemá moc ráda nové věci hrozně jsem se toho bála i to že jsem taková mladá du do té státní školky věděla jsem že tam budou starší kolegyně takže jsem se hrozně bála ale nakonec to bylo jako nejlepší rozhodnutí a určitě tady mám nové zážitky a zkušenosti já (.) udělala bych to znova. *Vnitřní motivace*

SN: <to ráda slyším> (.) napadá vás nějaká informace kterou byste obohatila mojí diplomovou práci?

SO: k tomu jsem si <nenapsala nic opravdu nevím>

SN: <to nevadí>

Příloha III.

Informovaný souhlas o poskytnutí rozhovoru pro diplomovou práci

INFORMOVANÝ SOUHLAS O POSKYTNUTÍ ROZHOVORU PRO DIPLOMOVOU PRÁCI

Jméno a příjmení studentky: Bc. Sabina Novotná

Úplný název vysoké školy: Univerzita Hradec Králové

Fakulta: Pedagogická

Studijní obor, ročník: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami, 2. nav. Mgr.

Název diplomové práce: Adaptace učitelů mateřských škol pocházejících z odlišných jazykových a kulturních oblastí v rámci České republiky

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Kontakt na vedoucího práce: janet.wolf@uhk.cz

Výzkum je prováděn pro účel zpracování diplomové práce vedené na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Práce má za cíl zjistit, zda a jakým způsobem odlišné jazykově-kulturní prostředí ovlivňuje adaptaci učitele v předškolním vzdělávání.

Výzkum bude prováděn formou rozhovoru. Tento rozhovor a jeho průběh bude nahráván. Ze zvukového záznamu bude pořízen doslovný přepis, který bude dále sloužit pro účely diplomové práce. Doslovný přepis bude sloužit pouze Bc. Sabině Novotné a vedoucí diplomové práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. Pro účel zpracování a analýzy diplomové práce nejsou osobní údaje dotazovaných důležité, proto bude doslovný přepis rozhovoru ihned po jeho pořízení anonymizován. V důsledku toho bude zaručena anonymita a ochrana všech osob a školských zařízení tak, aby nebylo možné tyto osoby nebo školské zařízení na základě anonymizovaného přepisu identifikovat. Veškeré veřejně dostupné informace z výzkumu a jeho analýzy budou citovány pouze anonymně, bez vazby na Vaši osobu nebo školské zařízení, ve kterém pracujete.

Prohlášení

Já níže podepsaný souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací Bc. Sabině Novotné pro účely výše popsaného výzkumného šetření.

Jméno a příjmení:

Podpis výzkumníka:

Datum a podpis:

Bc. Sabina Novotná