

# **Profesní činnosti učitelů a učitelek mateřských škol**

Diplomová práce

Bc. Veronika Janská

---

2017/2018  
Pedagogika předškolního věku



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Janská**  
Osobní číslo: **H16979**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Pedagogika předškolního věku**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Profesní činnosti učitelů a učitelek mateřských škol**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesních činnostech učitelů a učitelek mateřských škol.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu empirického šetření a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování a rozhovoru.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

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

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**BEATY, Janice J. Skills for preschool teachers. Tenth edition. Boston: Pearson, 2017. ISBN 978-0-13-376634-9.**

**BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. Učitel aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.**

**BURKOVIČOVÁ, Radmila a Jana KROPÁČKOVÁ. Profesionální činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. Pedagogická orientace. Pedagogická orientace Journal, 2014, 24(4), 562. ISSN 12114669.**

**KASÁČOVÁ, Bronislava, Simoneta BABIAKOVÁ, Mariana CABANOVÁ, Ewa FILIPIAK a Alena SEBEROVÁ. Učitel preprimárnej a primárnej edukácie: profesniografia v slovensko-česko-poľskom výskume. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0162-2.**

**SYSLOVÁ, Zora, Hana HORKÁ a Bohumíra LAZAROVÁ. Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 978-80-210-7542-9.**

**WIEGEROVÁ, Adriana a kol. Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-555-9.**

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

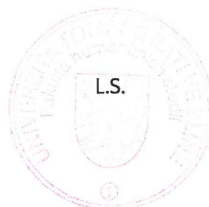
Datum zadání diplomové práce: **11. října 2017**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. října 2017



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
*děkanka*



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18. 12. 2017

..... Zauska

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpisy vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na profesní činnosti učitelů a učitelek mateřských škol. Teoretická část se zabývá popisem a objasněním profesních činností, které učitelé mateřské školy při své práci vykonávají. Problematika profesních činností je v praktické části pojata z užšího hlediska, je zaměřena na skupinu profesních činností přípravných. V rámci výzkumu je objasňován proces plánování vzdělávacího procesu a všech přípravných činností, které s tím souvisí. Výsledky byly zpracovány na základě realizování rozhovorů a pozorování.

Klíčová slova: profesní činnosti, přípravné profesní činnosti, plánování vzdělávacího procesu

## **ABSTRACT**

The thesis is focused on the professional activities of kindergarten teachers. The theoretical part is focused on description and clarification of the professional activities, which kindergarten teachers perform in their job. In the practical part there are issues of the professional activities holded narrowly. It is focused on the preliminary professional activities. Within the scope of research is clarified the process of planning of educational process and all the preliminary professional activities, which are a correlative of them. Results come out of implementation of interview and observation.

Keywords: professional activities, preliminary professional activities, planning of educational process

## **Poděkování**

Na úvod chci poděkovat vedoucí práce PhDr. Janě Doležalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky v průběhu zpracování diplomové práce. Zároveň chci poděkovat mé rodině za podporu a trpělivost po dobu mého studia. Poděkování patří také učitelkám a učitelům, kteří se zúčastnili výzkumu.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>1 PROFESNÍ ČINNOST</b> .....	<b>12</b>
1.1 ČINNOST JAKO AKTIVITA ČLOVĚKA .....	12
1.2 ČINNOST Z POHLEDU PEDAGOGIKY .....	13
1.3 VZTAH ČINNOSTI A ROLE UČITELE .....	13
<b>2 DIMENZE PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE</b> .....	<b>16</b>
2.1 KVALIFIKACE .....	16
2.1.1 Učitel MŠ v legislativních dokumentech .....	17
2.2 KOMPETENCE .....	18
2.3 KVALITA .....	19
<b>3 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL</b> .....	<b>22</b>
3.1 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY VZTAHUJÍCÍ SE K PROFESNÍM ČINNOSTEM UČITELE MŠ .....	23
3.2 KATEGORIZACE PROFESNÍCH ČINNOSTÍ UČITELŮ .....	24
3.3 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELŮ V ZAHRANIČÍ.....	28
<b>4 PROFESNÍ ČINNOSTI PŘÍPRAVNÉ</b> .....	<b>31</b>
4.1 PLÁNOVÁNÍ A PROJEKTOVÁNÍ.....	31
4.2 EVALUAČNÍ ČINNOSTI.....	33
4.3 SEBEVZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI .....	35
4.4 ADMINISTRATIVNÍ ČINNOSTI.....	35
4.5 PARTICIPACE NA SPRÁVĚ A SAMOSPRÁVĚ ŠKOLY.....	35
<b>5 VÝZKUM</b> .....	<b>36</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE.....	36
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	37
5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	37
5.4 VÝZKUMNÁ METODA.....	37
<b>6 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>38</b>
6.1 CHARAKTERISTIKA PARTICIPANTŮ .....	40
<b>7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>43</b>
7.1 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z POZOROVÁNÍ .....	43
7.1.1 Realizované činnosti (ne)kompatibilní s cíli.....	43
7.1.2 Izolované poznatky.....	43
7.1.3 (Ne)jistota.....	44
7.2 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ Z ROZHOVORŮ .....	44
7.2.1 Proces přípravy.....	44



7.2.2	Vstupy do přípravy .....	50
7.2.3	(Ne)splnitelnost cílů .....	52
7.2.4	Sebereflexe – zbytečnost či užitečnost.....	55
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR VÝZKUMU .....</b>	<b>61</b>
A.	ODBORNÝ PLÁNOVAČ.....	62
B.	NEJISTÝ PLÁNOVAČ .....	64
C.	PLÁNOVAČ „NOVIC“ .....	66
<b>9</b>	<b>DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>68</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>79</b>

## ÚVOD

V dnešní době jsou na učitele mateřských škol stanovovány stále vyšší a vyšší nároky a to nejvíce ze strany rodičů. Na jednu stranu většina z nich má představu o edukaci v mateřské škole jako o hlídání dětí, na druhou stranu požadují po učitelích, aby odhalili nedostatečnosti vývoje a rozvoje jejich dětí, analyzovali a vyhodnocovali produkty dětí a mnoho jiných záležitostí. Mým cílem je popsat množství profesních činností, které učitel v mateřské škole denně vykonává a blíže se zaměřit na profesní činnosti přípravné, které jsou jakousi základnou pro profesní činnosti realizační. Pracovní čas učitele mateřské školy není tvořen jen přímou pedagogickou činností, ale velkou část zabere plánování a příprava na ni. Kvalitní příprava, na níž se odráží mnoho činitelů, se pak projevuje v efektivitě realizace pedagogické činnosti.

Profese učitelů mateřských škol vyžaduje specifické vědomosti a zručnosti. Učitel mateřské školy by měl zvládnout obsah předškolní edukace stanovený Rámcovým vzdělávacím programem, účastnit se na tvorbě školského kurikula, umět formulovat edukační cíle na základě diagnostiky jednotlivých dětí a také skupiny dětí a také realizovat analýzu obsahu edukace. Na základě této analýzy a plánování každodenního dění ve třídě dochází pak k metodické proměně školského programu do podoby konkrétních výsledků edukace. Příprava a realizace edukace si vyžaduje od učitelů mateřských škol množství profesních činností.

Z výše uvedených skutečností vyplývá, že se v mateřské škole nejedná jen o „jednoduché“ hlídání dětí, ale o výchovu a vzdělávání se všemi náležitostmi.

I přesto, že se v posledních letech věnuje učitelské profesi zvýšená pozornost, jsou tyto výzkumy zaměřeny spíše na kategorii učitelů základních a středních škol. Ve spojitosti s profesními činnostmi učitelů byly identifikovány a sumarizovány docela bohaté poznatky o základních a středních školách. Množství prezentovaných výzkumů z oblasti profesních činností učitelů mateřských škol je již více omezené. Radmila Burkovičová se v roce 2012 ve svém výzkumu pokusila identifikovat profesní činnosti učitelů mateřských škol. O rok dříve započala výzkum Kasáčová a tým dalších výzkumníků, jehož výsledkem je profesio-gram učitele předškolního vzdělávání.

Můj výzkum bude pojat trochu odlišně. Problematika profesních činností bude zúžena na přípravné profesní činnosti, jež ve svém výzkumu specifikuje Burkovičová, a také se bude jednat o pokus nahlížení na tuto problematiku jiným způsobem.

Na závěr bych chtěla objasnit specifikování skupiny učitelů v názvu diplomové práce, i přesto, že předškolní vzdělávání je spojováno s ženami - učitelkami. Ženy tvoří výrazovou většinu učitelské profese a často slyšíme o termínu „feminizace“ učitelské profese. Celkově je pro ně toto povolání přitažlivější než pro muže. Vychází to z faktu, že ženy se všeobecně více již od narození starají o děti a celkově je jejich podíl na průběžné výchově větší. Charakter povolání předpokládá u pedagoga citlivost, laskavost, zájem o dítě, trpělivost, apod., a právě tyto charakteristiky jsou genderově bližší spíše ženám. Výzkumu se však zúčastnil i učitel, a proto je specifikace na místě.

## 1 PROFESNÍ ČINNOST

K termínu „profesní činnost“ budou vztahovány činnosti, které učitelé vykonávají v průběhu výkonu své profese v předškolním vzdělávání a mají vztah k edukaci dítěte a rozvoji jeho osobnosti. Většina odborníků vztahuje ke slovu „činnost“ přívlastek právě „profesní“. Setkala jsem se však i s přívlastkem „profesionální“, např. u Blížkovského (in Burkovičová, 2012), či Kurelové (Kurelová, 1998), kteří tyto dva přívlastky uvádějí jako synonyma. Burkovičová (2012) ve své knize ne zcela souhlasí s tímto tvrzením. Domnívám se tak také, protože přívlastek „profesionální“ evokuje nejen vztah ke konkrétní profesi, ale také kvalitu provádění určité činnosti.

Pojem „činnost“ běžně používají snad všichni učitelé a učitelky mateřské školy, denně je toto slovo využíváno nejen učiteli v předškolních zařízeních, ale i širokou veřejností. Velmi často dostává toto slovo různé přívlastky, jako výtvarné, hudební, praktické, hodnotící, ... a takto bychom mohli pokračovat a jistě bychom se s výčtem nezastavili na prvním řádku.

Učitelé vykonávají činnosti, do nichž jsou přímo zapojeny i děti, ale také činnosti, které mají vztah k výchově a vzdělávání a děti do nich zapojeny nejsou. Práce učitele v mateřské škole je specifická, a to charakterem právě profesních činností. Velmi důležitou složkou činností je příprava na přímou pedagogickou činnost a následné hodnocení výsledků, které probíhají zpravidla v čase, kdy neprobíhá právě přímá pedagogická činnost.

### 1.1 Činnost jako aktivita člověka

Nejen psychologové, ale i sociologové ztotožňují pojem činnost s aktivitou. I v pedagogické literatuře jsou tyto dva pojmy chápány jako synonyma a je tím myšlena všeobecně činnost zejména živých bytostí (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Činnost je dokonce spojována s chováním, „jež je definováno jako souhrn všech vnějších projevů člověka, tedy pohybů, činností a jednání.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 97) Není však jednoznačně vymezen vztah mezi těmito pojmy.

V Rámcovém vzdělávacím programu (2017) se rovněž setkáme s pojmem aktivita ve smyslu pedagogických aktivit s vymezením požadavků na jejich charakter. Dále tam nalezneme pojmy jako učební aktivity, spontánní aktivity, řízené aktivity. Pojem aktivita však není blíže specifikovaný, ani spojován s pojmem činnost.

## 1.2 Činnost z pohledu pedagogiky

Psychologové, sociologové a pedagogové definují činnost trochu odlišným způsobem. Změříme se na vysvětlení tohoto pojmu hlavně z pedagogického hlediska.

Na rozdíl od psychologů a sociologů, pedagogové vztahují činnost či aktivitu jen pro skupinu činností, při nichž musí člověk projevit vyšší úroveň iniciativy, samostatnosti, musí vynaložit větší úsilí, postupovat energičtěji, být celkově výkonnější a efektivnější. Je zdůrazňována snaha, vůle a vytyčení cíle, k němuž směřujeme. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013)

„Činnost může být kvalifikována jako vyšší úroveň aktivity (žákovo řešení úlohy) a menší úroveň aktivity (žákovo přihlížení, když úlohu řeší učitel).“ Tak definují činnost Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 16) z hlediska žáka.

Švec (1998) ve své knize píše o základní strukturální jednotce pedagogické činnosti jako o operaci. Rozděluje operace na orientační, tedy co a proč dělat, dále operace prováděcí a s tím spojený postup realizace a poslední operace kontrolní, tedy způsob kontroly činností. Průcha (2002) píše o sekvencích a v pedagogickém slovníku nalezneme „vnější, pozorovatelné, analyzovatelné a hodnotitelné projevy učitele.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 98)

Činnost můžeme pozorovat, identifikovat a také analyzovat v průběhu a potom ve výsledcích. Je to jedna z možností, jak tuto profesi objasnit. Učitelská profese se totiž liší podle druhů institucí, obsahovou přípravou a také délkou provádění.

Profesní činnosti se odvíjejí od charakteru určité pedagogické situace, subjektivního pohledu na situaci, přizpůsobováním se situaci, apod. Činnost má určitý obsah a časový průběh. V rámci činností jsou plněny uvědomované cíle. (Burkovičová, 2012) Jednoduše řečeno, učitel potřebuje vykonávat konkrétní činnosti, jimiž dítě vede k tomu, co zamýšlí, k cíli, který si formuloval. Činnosti jsou zajisté ovlivněny znalostmi pedagoga a individuálními zkušenostmi.

## 1.3 Vztah činnosti a role učitele

Vašutová (2004) upozorňuje na vztah činnosti a role učitele a to takový, že činnosti vycházejí z rolí učitele. Rozdílným způsobem na tuto problematiku nahlíží Kurelová (1998),

kteřá říká, že k vymezení rolí učitele ve škole je možné až na základě analýzy profesních činností. K vymezení rolí a profesních činností učitele lze jít asi oběma cestami.

Učitelé ve své učitelské profesi přijímají specifické role, které si sami nevolí, ale jsou určovány funkcemi školy a přizpůsobeny charakteru a cílům vzdělávací instituce a také odráží profesní zodpovědnost učitele.

V dnešní době je ze strany společnosti nátlak na školu ve smyslu požadavků vyšší míry individualizace vzdělávání a individuálního přístupu k dětem. Zároveň vývoj dětské populace a nové společenské determinanty výchovy požadují nové pedagogické činnosti a profilují další role učitelů a tak se učitelská profese stále proměňuje.

Burkovičová (2013, s. 27) definuje roli jako „předpokládaný způsob chování jedince v určité sociální situaci, pro které je dána konkrétní společenská norma.“ Sociální roli chápe ve smyslu požadavků společnosti na způsoby jednání očekávané od držitelů určitých pozic. Učitel zaujímá pozici profesního vzdělavatele, proto požadavky stanovené normou vymezují jeho pedagogické role, které jsou provázané. Učitel mateřské školy je vzdělavatelem, vychovatelem, pečovatelem o dítě, motivátorem, evaluátorem, apod. Přitom všechny tyto role jsou rolemi sociálními a v rámci nich učitelka uskutečňuje konkrétní činnosti, které odpovídají roli. I činnosti tedy mají sociální charakter. (Burkovičová, 2013)

Vašutová (2004, in Burkovičová, 2013) definuje profesní činnosti, vycházející z subrolí učitele:

- V roli poskytovatele poznatků a zkušeností transformuje učitel poznatky, zahrnuje do kurikula a vyučovací strategie.
- V roli poradce a podporovatele učitel podporuje proces učení dítěte, konzultuje vzdělávací a výchovné situace ve škole, tvoří optimální podmínky pro učení a je supervizorem chování dětí.
- V roli projektanta učitel tvoří kurikulární projekty, strategie vyučování, inovace edukace a edukační aktivity
- V roli diagnostika a klinika diagnostikuje potřeby a zájmy dětí, sociální vztahy ve třídě, komunikuje s dětmi, s rodiči o edukačních záležitostech.
- V roli třídního manažera učitel vede třídu dětí, ovlivňuje sociální vztahy, vytváří program třídy, organizuje edukaci.

- V roli reflektivního hodnotitele učitel posuzuje změny v osobnosti dětí, reflektuje své zkušenosti, které determinují jeho činnost, reflektuje sebe sama.
- Učitel zastává také roli socializační, v rámci níž poskytuje dětem vzorec kultivovaného a etického chování. (Vašutová, 2004; in Burkovičová, 2013)

V dnešní době je identifikace rolí učitele pojímána mnoha autory a existuje tedy mnoho konceptů, z nichž některé jsou zaměřovány na role učitele ve vztahu k edukaci dítěte, jiné zdůrazňují učitele v roli tvůrce kurikula, apod. Role učitele mateřské školy v historii prošly několika změnami, od role pěstounky až po roli partnera, průvodce dítěte či konzultanta, velmi často skloňované v současnosti. Také je učitel uváděn do role facilitátora rozvoje osobnosti dítěte. Role se mění z hlediska přístupu k dítěti, cílů a obsahu vzdělávání, tak také vzdělávacích strategií. Učitel se stává spoluvůrcem školních vzdělávacích programů a samostatně či ve společnosti kolegy plánuje a projektuje vzdělávání na úrovni třídy. Cílem vzdělávání již není pouhé osvojení učiva, ale důležitý je rozvoj kompetencí dětí.

## 2 DIMENZE PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE

Otázka kvality profesních činností souvisí s jejich kvalifikací, a to neplatí jen u učitelů. Existuje klasifikace pracovníků podle druhu činností, které vykonávají při výkonu povolání, a tu vytvořila OECD. Dříve probíhala linie, která dělila profese, mezi manuální a nemanuální práci, dnes je vedena v rovině kvalifikace a požadovaných kompetencí. Zvyšuje se počet profesí, v nichž potřebné kompetence a kvalifikace hrají významnou úlohu a jsou předpokladem pro úspěšný výkon konkrétních druhů činností. (Burkovičová, 2012)

### 2.1 Kvalifikace

Kvalifikaci chápeme jako odbornou způsobilost pro vykonávání určitého povolání, neboli připravenost pracovníka pro výkon určitých činností. Bývá také definována jako soubor schopností, které může pracovník vytvářet pomocí vzdělávacích aktivit k dosažení pracovního výkonu. Předpoklad pro kvalifikaci je získání určitého vzdělání. Je vytvářena na základě formálního vzdělávání ve školních institucích, ale může být také tvořena na základě poznatků a praktických zkušeností, které pracovník nabývá při činnostech. Patří sem také sebevzdělávání. (Kasáčová, Babiaková, Cabanová, Filipiak & Seberová, 2011)

Velmi často se ve společnosti operuje se slovem „způsobilý“ k vykonávání profese. Pojem kvalifikace se s pojmem pedagogická způsobilost do značné míry překrývá. Kvalifikace je ale dána požadavkem na nejnižší úroveň přípravy učitelů, zato způsobilost má širší obsah. Průcha (2002) uvádí, že pedagogická způsobilost je nejen to, co jedinec nabyde při studiu, ale také to, čím je osobnostně vybaven pro výkon profese.

V dnešní době jsou tyto pojmy často skloňovány a rozvíjeny v nových souvislostech. Často slycháme o kompetencích učitele a standardech učitelské profese. V další kapitole se jim budu více věnovat, protože se dotýkají velkou mírou přípravy učitelů.

Kvalifikace představuje v každém povolání odlišný, specifický rozsah profesních činností či jejich souborů. Určitý druh kvalifikace předpokládá provádění většiny profesí. (Burkovičová, 2012)

V novém pojetí se kvalifikace dotýká nejen profesního života, ale i osobního. Jedinec by měl umět reagovat na měnící se podobu světa a tak umět aplikovat získané vědomosti.



### 2.1.1 Učitel MŠ v legislativních dokumentech

Aktuálně je předpokladem pro výkon povolání učitele mateřské školy splnění požadavků, které jsou stanoveny v právních předpisech. Jedná se o zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 24. září 2004, v němž jsou použity termíny předpoklad a odborná kvalifikace. Odborná kvalifikace, spolu se způsobilostí k právním úkonům, bezúhonností, zdravotní způsobilostí a znalostí českého jazyka vytvářejí kvalifikovanost, jsou to tedy předpoklady pro její zformování.

Existuje několik možností, jak může učitel mateřské školy dosáhnout odborné kvalifikace. Jednak ji lze získat vysokoškolským vzděláním, nebo vyšším odborným vzděláním studiem zaměřeným na přípravu učitelů předškolního vzdělávání. Učitelé v mateřské škole jsou zatím jedinou skupinou učitelů, kteří mohou vykonávat práci i bez vysokoškolského vzdělání. Kvalifikovanými se stanou i po úspěšném absolvování středního vzdělání s maturitní zkouškou. Podle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.) § 24 odst. 1 jsou pracovníci povinni dále se vzdělávat, čímž si upevňují a obnovují kvalifikaci. Je však vhodné zmínit, že již před 17 lety byl v Národní zprávě o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice (2000), vydanou expertním týmem OECD, formulován požadavek o přesunutí vzdělávání učitelů mateřských škol do terciální sféry. V dnešní době se v mateřské škole nejvíce objevují učitelé se středoškolským vzděláním, a to 87,88%, jak uvádí Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová (2015). O potřebě vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřské školy je však velmi často slyšáno, a to nejen v politice, ale i od samotných pedagogů mateřských škol. Většina výzkumů prováděných nejen v České republice potvrzují fakt, že učitelé s vysokoškolským vzděláním jsou lépe připraveni na profesi učitele. Takovým výzkumem byla třeba otázka kvality reflexe v profesním myšlení učitelů mateřských škol, který realizovaly Syslová a Hornáčková (2014). Dle výsledků výzkumu vysokoškolsky vzdělaní učitelé dokáží zacílit vzdělávací nabídku lépe a následně reflektovat, zda byla efektivní vzhledem ke stanoveným cílům. Umějí fakticky argumentovat své profesní výkony vzhledem k výkonům dětí.

Na učitelky mateřské školy jsou kladeny stále vyšší a vyšší nároky a požadavky, z nichž většinu si budoucí pedagogové kvalitněji osvojují zejména na vysokých školách. Mám na mysli například schopnost sebereflexe, kritické hodnocení svého postoje k dětem, kritické uvažování, plánování, analyzování a evaluování vzdělávacího procesu a podobně. S často slychanou potřebou proměny předškolního vzdělávání přichází také osvojování nových

kompetencí a dovedností učitelů mateřských škol. Majerčíková, Kasáčová a Kočvarová (2015) uvádí podporu potřeby vysokoškolského vzdělání pro učitele mateřských škol mezi pět zásadních problémů předškolní edukace v podmínkách českého vzdělávání.

Vyhláška č. 263/2007 Sb. kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, vymezuje v § 3 pracovní dobu pedagogických pracovníků, jež se skládá z přímé pedagogické činnosti a další práce související s touto činností. Základní legislativní požadavky na rozsah přímé vyučovací a výchovné činnosti pedagogických zaměstnanců a tedy i učitelů mateřských škol ustanovuje nařízení vlády č. 273/2009 Sb. Základní úvazek učitele mateřské školy se určuje na jeden týden a rozsah přímé vyučovací a výchovné činnosti činí 31 hodin. Ostatní činnosti, které souvisí s přímou výchovně-vzdělávací činností a dalším vzděláváním, může učitel vykonávat i mimo pracoviště. Následně je týdenní pracovní čas učitelů individuálně upravovaný v konkrétní školní instituci pracovním řádem.

Také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017) stanovuje, jaké povinnosti má učitel mateřské školy. Předškolní vzdělávání je plně vyhovující tehdy, pokud všichni pedagogičtí pracovníci mají odbornou kvalifikaci, nebo si ji průběžně doplňují, pokud se pedagogové sebevzdělávají a k dalšímu vzdělávání přistupují aktivně, pokud jednají profesionálním způsobem, apod.

## 2.2 Kompetence

V teorii učitelského vzdělávání je dnes pojem „kompetence“ jeden z nejfrekventovanějších a nejvýznamnějších a s pojmem kvalifikace úzce souvisí. Různí autoři (např. Beneš, či autoři Pedagogického slovníku) nahlíží na tento vztah odlišně. Shodují se v informaci, že oba termíny nejsou stejné, avšak spolu souvisejí. V pedagogickém slovníku nalezneme, že kompetence jsou součástí kvalifikace. V jiné literatuře nalezneme, že kvalifikace je souhrnem kompetencí nebo také, že pojem kompetence má širší rozsah než pojem kvalifikace. (Průcha, 2002)

V České republice i v zahraničí existuje několik odlišných definic pojmu „kompetence.“ Můžeme se setkat s definicí jako – soubor kvalit osobnosti. Častěji je však definována, či jsou definovány (není jasné, zda používat pojem v singuláru nebo plurálu), jako způsobilost či předpoklad pro reálnou činnost. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2017) je tento pojem užíván v souvislosti s očekávaným výstupem vzdělávání.

Vašutová (2004, s. 91) uvádí, že se jedná o „komplexní struktury představující určité rámce charakterizující učitelskou profesi.“

Z projektu „Podpora práce učitelů“, schváleného v letech 2000 – 2001 vzešly profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele, které určují, čím má učitel disponovat a co má znát, aby byl schopný kvalifikovaně vykonávat svoji profesi. Model profesních kompetencí vznikl z tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů vzdělávání“, z nichž bylo vytvořeno sedm oblastí kompetencí, které jsou stanoveny pro všechny kategorie učitelů. Jedná se o kompetenci předmětovou; didaktickou a psychodidaktickou; pedagogickou; diagnostickou a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerskou a normativní; profesně a osobnostně kultivující a tzv. ostatní předpoklady. Jednotlivé oblasti kompetencí jsou charakterizovány v rovině znalostí, dovedností, schopností a zkušeností. Základem a podstatou profesních kompetencí jsou profesní činnosti. (Syslová, 2013)

Kompetenci učitel získá praktickou pedagogickou činností. Prolínají se v nich a následně jsou rozvíjeny a zdokonalovány. O pedagogickém výkonu hovoříme, až když jsou kompetence osvojeny. Aby učitel úspěšně vykonával profesní činnosti, měl by být těmito profesními kompetencemi vybaven.

Jak již bylo zmíněno výše, kompetence je výkonovou charakteristikou učitelské profese v praxi, ale také se jedná o konstrukt, ke kterému směřují budoucí učitelé ve studijních programech po dobu přípravného vzdělávání. Kompetencím je tedy věnována velká pozornost. Celkový obsah, aktivity a činnosti vzdělávání vede k jejich utváření.

Profil absolventa studijního oboru Učitelství pro mateřské školy Fakulty humanitních studií na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně sestává z kompetencí, jimiž by měla být vybavena osobnost studenta a kvalifikovat ho pro profesi učitele mateřské školy. Absolvent získá kompetence předmětové, didaktické a psychodidaktické, obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující. (utb.cz)

### **2.3 Kvalita**

Kvalita ve vztahu k výchově, vzdělávání a osobnosti učitele souvisí s hodnocením profesionálního výkonu učitele. Mohli bychom říct, že existuje kvalita na třech úrovních. První je zarámcovaná kvalita, která je daná schválenými dokumenty a je posuzována zkouškami a

inspekce. Druhá je kvalita „školská“ a vychází z rámcových osnov. Poslední úroveň je kvalita řízená učitelem, která je prověřovaná získáváním zpětné vazby od dětí, rodičů apod. (Průcha, 2002)

Kvalitní učitel je v dnešní době jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu. Většina společnosti je přesvědčena, že výsledky žáků závisí v nemalé míře na kvalitě učitele. Od devadesátých let se postupně problematika podpory kvality učitelů dostávala do popředí zájmu evropské vzdělávací politiky, ale také do centra pozornosti pedagogické teorie a výzkumu. Mnoho autorů (např. Reichel, 2008; Evans, 2002; in Tomková, 2012) se snažilo popsat znaky, které charakterizují kvalitní učitele. Tyto modely ve většině případů popisují společné dimenze, a to předmětové znalosti v kurikulárních oblastech, znalosti pedagogicko-psychologické a didaktické, všeobecný rozhled, pedagogické a didaktické dovednosti zejména v komunikaci, interakci, sociálním klimatu, řízení procesu učení, spolupráci s rodiči a také postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti. (Tomková, 2012)

OECD v mezinárodní studii Quality in Teaching vymezuje kvalitu učitele v pěti kritériích:

1. Vědomosti v kurikulárních oblastech
2. Pedagogické dovednosti a ovládání výukových strategií
3. Reflexe a schopnost sebekritiky
4. Empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim
5. Manažerské kompetence ve třídě a další řídicí zodpovědnosti. (Vašutová, 2004, s. 157)

V mnoha zemích, včetně České republiky, byly vytvořeny profesní standardy jako východisko pro učitelské vzdělávání, profesní rozvoj a hodnocení, které vychází z charakteristik klíčových prvků kvality učitele. V letech 2000 – 2001 byl schválen již výše zmíněný projekt „Podpora práce učitelů“. Ke druhému pokusu došlo v roce 2009, kdy byl připravován Standard profesní činnosti učitele, jehož práce však byla v důsledku společensko-politických změn pozastavena. Tento dokument byl dotvořen v rámci projektu Cesta ke kvalitě do podoby „Rámce profesních kvalit učitele“ (Tomková, 2012) adresovaný základním a středním školám. Tento dokument byl v roce 2013 upraven pro potřeby mateřských škol. (Syslová & Chaloupková, 2015) Má sloužit učitelům a ředitelům mateřských škol

k dlouhodobému hodnocení a sebehodnocení kvality práce učitele. Podstatou Rámce profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti, v nichž se projevují profesní kompetence učitele. Kritéria kvality jsou rozepsána do osmi oblastí profesních činností, a to plánování vzdělávací nabídky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení vzdělávacích pokroků dětí, reflexe vzdělávání, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele. Za nezbytnou podmínku kvalitního vykonávání učitelské profese se považují také profesní znalosti a etika učitele, které jsou součástí nástroje.

Na evropské úrovni bohužel neexistuje jednotné pojetí profesní kvality učitele. Učitelé a ředitelé mají tedy ve školách nelehký úkol, a to definovat si kvalitu sami.

Podíváme-li se například do Anglie, kvalitou učitelské profese se zabýval Christopher Day (2009) a je zastáncem myšlenky, že kvalita učitele je jedním z hlavních parametrů úspěchů a zkušeností studentů. V jeho výzkumu bylo potvrzeno, že kvalita učitele zásadně ovlivňuje školní atmosféru a pozitivní změny v prospěchu a chování dětí.

Výkon učitele a jeho kvalita je ovlivněna mnoha činiteli. Ať už je to motivace k učitelství a prožívání pracovních rozporů, tak jsou to také osobnostní charakteristiky dětí ve třídě, rodiče, ostatní učitelé na pracovišti a také materiální podmínky.

Výkon profese učitele mateřské školy se tedy projevuje v rámci činností, skrze něž učitel realizuje vzdělávání, výchovu a péči a pomoc dětem v době předškolního vzdělávání. Učitel by měl zvládat přesně identifikovat a pojmenovat vykonávané činnosti, aby označení odpovídalo provedení.

### 3 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Profesní činnosti učitelů mateřských škol jsou ovlivněny několika činiteli, jednak je to učitelská tradice, společensko-politický a ekonomický vývoj společnosti, hodnocení profese učitele mateřské školy společností, historické i současné modely vzdělávání dětí v mateřských školách, tak také ve velké míře je to Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a osobní charakteristiky učitelů, které odráží jejich životní a studijní dráhu a prostředí, kde vyrůstali. (Burkovičová, 2012)

Konkrétní profesní činnosti jsou vázány na prostředí a podmínky mateřské školy, počet a věkové složení skupiny dětí. Jelikož je předškolní vzdělávání specifické, liší se profesní činnosti využívané v mateřské škole od profesních činností na jiném stupni škol. Náplň profesních činností učitelů mateřských škol vymezují právní předpisy.

Správný výběr činností učitelkou je velice důležitý. Je potřeba vybírat činnosti, jejichž cestou učitelka zrealizuje své záměry ve prospěch dětí. V rámci profesní dráhy je nezbytné seznam činností rozšiřovat a obměňovat na základě hodnocení účinnosti činnosti vzhledem ke stanoveným cílům. Výsledkem činnosti učitelů mateřských škol by měly být rozvinuté „složky“ kompetencí dětí, jež je obohacují pro další život a otevírají jim budoucnost.

Burkovičová (2012) popisuje jednotlivé znaky profesní činnosti učitele mateřské školy. Jedná se o identifikovatelnou, analyzovatelnou a hodnotitelnou aktivitu učitele v průběhu i ve výsledcích. Má jasně formulovaný a uvědomovaný cíl. Činnost je uskutečňována v čase, má obsah a kvalitu. Učitel ji provádí v interakci s dítětem, se skupinou dětí ve spolupráci s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky, také rodiči a dalšími jedinci. V průběhu činností učitel zastává role, které vyplývají z profesní činnosti. Ve spojitosti s cíli a činnostmi realizovala Burkovičová (2009) výzkum, jehož cílem bylo přijít na to, jak učitel mateřské školy formuluje cíle a kterými činnostmi se na jejich plnění během dne zaměřuje. Respondentkami byly učitelky s dosaženým středoškolským vzděláním. Bohužel z výzkumu vzešlo, že cíle byly zkopírovány z Rámcového vzdělávacího programu a z Třídního vzdělávacího programu dané mateřské školy nebylo možné posoudit, kterými činnostmi se na plnění cíle dítětem bude učitel podílet.

Profesní činnosti, které učitel v průběhu dne s dětmi vykonává, jsou různě konkretizované a specifické. Tyto činnosti se vztahují nejen na dobu přímé pedagogické činnosti v určité mateřské škole, ale také k době, která následuje po ní.

Kasáčová (2006) také upozorňuje na fakt, že soubor činností učitele je široká problematika organizace práce učitele, v níž se dá specifikovat:

- Pedagogické myšlení, neboli pojetí výuky. Hledá se u učitelů jádro toho, v čem je mezi nimi rozdíl při vedení výuky. Je sledována především zodpovědnost učitele při edukaci, stanovení cílů, výběr učiva, kritéria pro hodnocení apod.
- Pedagogická komunikace, která je orientovaná na dosahování cílů. Jsou vymezeny z hlediska učitelské profese aspekty kognitivní, motivační, regulační a intencionální. Aspekty procesuální, obsahové a produktové jsou sledovány.
- Pedagogické kompetence učitele. (Kasáčová, 2006)

### **3.1 Legislativní dokumenty vztahující se k profesním činnostem učitele**

#### **MŠ**

Náplň práce učitelů vyplývá z právních a závazných dokumentů. V těchto legislativních dokumentech jsou předepsány činnosti, které musí učitel s dětmi realizovat, aby řádně vykonával profesi učitele v mateřské škole. Jedná se o dva základní zákony, a to č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a školský zákon, vyhláška č. 263/2007 kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení a vyhláška č. 412/2006 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Za důležitý dokument ke vztahu k profesním činnostem je také Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha, jehož platnost v roce 2010 vypršela, avšak v návaznosti na něj vzniknul dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dále jsou profesní činnosti specifikovány v hlavním dokumentu školy, v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání a školním vzdělávacím programu, v organizačním řádu a pracovní náplni učitele.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2017, s. 45) stanovuje povinnosti pro učitele mateřské školy. Mimo jiné popisuje odborné činnosti, které musí realizovat, aby profesi vykonával řádně:

- Analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a zajišťuje profesionální péči o děti.
- Realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, jejich kompetencí.

- Projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, hledá vhodné strategie pro individualizované vzdělávání dětí.
- Využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku dětí.
- Projektuje individuální vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Provádí evaluační činnost – posuzuje účinnost vzdělávacího programu, apod.
- Provádí pedagogickou diagnostiku.
- Provádí poradenské činnosti pro rodiče.
- Analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebezvzdělávacími činnostmi.
- Eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání a na získané podněty reaguje. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2017)

Je zde také uvedeno, jak má učitel vést vzdělávání a co je jeho povinností ve vztahu k rodičům.

Profesními činnostmi by mělo být uskutečňováno vzdělávání každého dítěte dle jeho individuálních potřeb a možností. Učitel by tedy měl včas rozpoznat případné nedostatky či problémy a pomoc řešit je.

### 3.2 Kategorizace profesních činností učitelů

Výzkumy o profesních činnostech jsou z větší míry zaměřeny na učitele základních a středních škol, kde se skladba profesních činností sice liší, přesto nemá od struktury profesních činností v mateřské škole daleko. První specifikaci profesních činností uvedl Pařízek v roce 1988, následoval Blížkovský v roce 1997 a Kurelová v roce 1998. (in Burkovičová & Kropáčková, 2014)

O rozdělení profesních činností se zasloužil také Průcha (2002), který však vycházel z dostupných výzkumů. Rozlišil tři kategorie činností, a to vyučování, činnosti související s vyučováním a jiné činnosti. Podobně na klasifikaci nahlíží i Vašutová (2004), která uvádí činnosti hlavní, které dále zahrnují činnosti jako projektování, realizaci projektu v interakci se žáky a hodnocení a činnosti doplňkové, které se dějí nad rámec vyučování, ale mají s ním spojitost. Do této skupiny zařazuje činnosti konzultační, administrativní, koncepční,



operativní, styk s veřejností, spolupráce se sociálními a výchovnými partnery, profesní se-berozvíjení a specifické činnosti.

Množství výzkumů z oblasti profesních činností učitelů mateřských škol není tak obsáhlé jako je tomu ve vyšších stupních škol. V České republice se tomuto tématu věnovala Burkovičová, která v roce 2012 analyzovala profesní činnosti učitelů mateřských škol a následně je zkoumala v průběhu jednoho roku. Oslovení učitelé mateřských škol měli pojmenovat a zaznamenat profesní činnosti reálně vykonávané a následně zjistit podíl časového vytížení učitele realizací určitého druhu činností v rámci týdenní přímé práce ve třech obdobích školního roku. Současně s tímto výzkumem probíhal mezinárodní výzkum „Profesia učitel' preprimárnej edukácie a učitel' primárnej edukácie v dynamickom poňatí“. Výsledkem tohoto výzkumu je profesiogram učitele předškolního a základního vzdělávání. Výzkum byl realizován na skupině učitelů nejen z České republiky, ale i z Polska a Slovenska.

### **1. Profesní činnosti učitele mateřské školy v pojetí Radmily Burkovičové**

Cílem výzkumu Radmily Burkovičové bylo vytvořit sumář reálně vykonávaných profesních činností učitelky mateřské školy, jelikož v tomto směru měla předškolní pedagogika mezeru. Prvním úkolem učitelů mateřských škol bylo zaznamenat do výzkumného archu reálně vykonávané činnosti, které písemně pojmenovaly a následně z nich byl vytvořen „Sumář profesních činností učitelky MŠ“, v němž byla každé činnosti přiřazena kategorie. Celkově vznikly tři kategorie, a to vlastní profesní činnosti učitelek, činnosti z uspořádání dne dětí a ostatní činnosti, které se nedaly zařadit ani do jedné z kategorií. Tyto koncepty a kategorie byly dále analyzovány a strukturovány do skupin a podskupin. V rámci pozorování byly tyto činnosti ověřovány a dále seznam poupravován. Finální verze je následující.

#### **1. Skupina činností přípravných**

##### **a. podskupina – plánování a projektování**

- plánování, projektování edukace dětí
- příprava a organizace podmínek pro přímou pedagogickou činnost s dětmi

##### **b. podskupina – evaluační činnosti**

- analýza a vyhodnocování výtvarných, grafických a jiných prací dětí

- analýza a hodnocení výsledků dětí dosažených v kognitivní, emočně-sociální a psychomotorické oblasti v přímé pedagogické činnosti s dětmi a v profesionální péči o dítě
  - sebereflexe a sebehodnocení průběhu své přímé pedagogické činnosti s dětmi a profesionální péče o dítě
- c. podskupina - sebevzdělávací činnosti
- samostudium
  - sebevzdělání účastí v institucionálním vzdělávání
- d. podskupina – administrativní činnosti
- administrativní činnosti spojené s konkrétním dítětem
  - administrativní činnosti spojené s přímou pedagogickou činností učitelky MŠ
- e. podskupina – participace na správě a samosprávě školy
- výzdoba a úpravy třídy, školy a odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání dětí i ostatních zaměstnanců mateřské školy
2. Skupina činnosti realizačních
- f. podskupina – přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu či jeho části
- přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního projektu, či jeho části, s třídou dětí zařazená podle uspořádání dne dětí v budově mateřské školy s převahou řízení a organizace
- g. podskupina – profesionální péče o dítě
- profesionální péče o dítě včetně verbální i nonverbální komunikace s dítětem na základě analyzovaných potřeb dítěte, a to v budově mateřské školy nebo mimo ni
- h. podskupina – dohlížení

- dohlížení zaměřené na třídu dětí, na skupinu dětí nebo individuálně zaměřené
  - dohlížení vycházející z uspořádání dne dětí v budově mateřské školy, je uskutečňováno podle aktuální situace při pobytu venku nebo je odpovědí na analyzované potřeby dětí
- i. podskupina – zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí
- zajišťování bezpečnosti a ochrany zdraví dětí v budově mateřské školy a mimo budovu
- j. podskupina – vzájemná spolupráce, poradenská, metodická, konzultační a organizační činnost
- s učitelkou v kmenové třídě MŠ
  - s ostatními učitelkami i pedagogickými pracovníky i mimo MŠ
  - s nepedagogickými spolupracovníky MŠ i mimo MŠ, s dalšími subjekty
  - se zákonnými zástupci dětí
  - při vedení pedagogické praxe
  - při přípravě mimořádných akcí
  - při metodologické činnosti (Burkovičová, 2012, s. 93-110)

Z pozorování také vyplynula ještě 3. skupina činností neplánovaných a nepředvídaných s podskupinou „Profesionální péče o dítě včetně verbální i nonverbální komunikace s dítětem na základě analyzovaných potřeb dítěte v budově MŠ“, která byla zařazena do celkového seznamu profesních činností učitelky mateřské školy. Jednalo se o činnosti, které nebyly dopředu předpřipravené, ale vyplynuly ze situace, na takovém místě je testována schopnost učitele improvizovat.

Z provedeného výzkumu je patrné, že je důležité následně si činnosti ověřit v praxi. Ukázalo se, že učitelky neuváděly všechny činnosti či některé činnosti byly naopak uváděny navíc a během pozorování nezpozorovány.

## 2. Profesiogram učitele předškolního vzdělávání

Cílem mezinárodního výzkumu v roce 2011 (Kasáčová, Babiaková, Cabanová, Filipiak & Seberová, 2011) bylo vytvoření profesiogramu učitele předškolního a základního vzdělávání, tedy vymezení profesních činností a příslušných kompetencí a také požadavků na kvalifikaci pracovníků s výhledem do budoucnosti.

Výzkumníci se zabývali analýzou a interpretací profesních činností z hlediska jejich časové zátěže v průběhu dne a pracovního týdne. Jednotlivé kategorie byly dále testované z hlediska sezónnosti, délky praxe a významnosti.

Výsledný profesiogram může sloužit pro hodnocení a kontrolu práce učitele, zvyšování kvality práce a plánování kontinuálního profesního vzdělávání.

Ve výzkumu budu vycházet z rozdělení Burkovičové, s jejíž rozdělením se více ztotožňuji, jelikož hlavními činnostmi učitele mateřské školy je právě plánování a organizace vzdělávacího procesu a všechny ostatní činnosti spadají do těchto dvou skupin činností. Druhý ze zmiňovaných výzkumů je více strukturovaný a dle mého názoru méně přehlednější. Avšak profesní činnosti jsou na druhou stranu rozděleny ve vztahu ke třem dimenzím, a to dimenzi žáka, edukačního procesu a seberozvoje učitele.

### 3.3 Profesní činnosti učitelů v zahraničí

Prohledala jsem některé ze zahraničních databází (EBSCO a WEB OF SCIENCE) a bohužel jsem nenašla velké množství titulů a studií, které by se zabývaly profesními činnostmi učitelů mateřských škol. Jednalo se spíše o klasifikaci činností učitelů vyšších stupňů škol.

Profesor na Univerzitě v Yorku Chris Kyriacou se zabýval činnostmi učitelů, a to v souvislosti s pedagogickými dovednostmi. Činnosti rozlišuje:

1. Plánování a příprava
2. Realizace vyučovací jednotky – úspěšné zapojení dětí do činnosti
3. Řízení vyučovací jednotky – manažerská činnost (udržování pozornosti dětí, motivace k aktivní účasti)
4. Udržování pořádku a řešení všech projevů nežádoucího chování žáků

##### 5. Hodnocení a reflexe vlastní práce a evaluace (Kyriacou, 1996)

Kyriacou (1996) se zabýval pedagogickými činnostmi více do hloubky. Popsal charakter činností. Jednak jsou zaměřeny na dosažení určitého cíle, spojeny s určitým prostředím, musí být provedeny přesně a citlivě a nabývají se v praxi. Také se pozastavil nad začínajícími a zkušenými učiteli. Zatímco zkušení učitelé využívají souhrn provázaných a organizovaných činností v různých situacích a bez velkého stresu, jelikož již mají zafixované za ta léta vhodné způsoby chování, začínající učitelé nemají dostatek zkušeností a teprve „se učí“ a fixují, co v dané situaci dělat.

Podoba činností závisí dle něj na znalosti učiva učitelem, obecných principů strategií řízení učení a organizace, také na znalosti kurikulárních dokumentů a jak učit jednotlivá témata v nich obsažená. Také se činnost opírá o samotnou znalost o dětech a znalost kontextu, kde probíhá vyučování a také znalost hodnot a cílů.

Zajímavou studií byl výzkum stereotypů v profesních činnostech učitelů, realizovaný autory Akhmentova, Mynbayeva a Mukasheva (2015). Pedagogické stereotypy jsou behaviorální, kognitivní a afektivní kritéria, podle nichž se učitelé orientují při profesních činnostech. Jedná se o zafixované, zjednodušené a emocionálně zbarvené idey vzdělávacích činností, osobností dětí, rodičů a učitelů. Na jednu stranu zrychlují a zlepšují efektivitu práce, na druhou stranu, v případě dominantnosti se stává vnímání situace zjednodušené a přesvědčení o správnosti využívaných metod je ničím nepodložené. Vede to ke snížení schopnosti nahlížet na věci z různých úhlů pohledu. Učitelé stagnují a „končí“ to většinou profesní deformací, kdy není sledován žádný pokrok v osobním a profesním vývoji. Mnoho výzkumníků dokazuje, že sklon ke stereotypům s věkem zesiluje. Učitelé s dlouhou praxí mají daleko více stereotypů než začátečníci. (Akhmentova, Mynbayeva & Mukasheva, 2015)

Stereotypy mohou tedy mít pozitivní funkci, ve většině případů však působí negativně. Vyvolávají tradiční, obvyklý, zjednodušený postoj k problému, na který narazíme. Potlačují tvořivost a snižují kvalitu edukačního procesu. Také napodobují hlavně klasické a běžné závěry.

Příklady takových zažitých stereotypů jsou třeba „autoritativní způsob vedení“, „zaměření se na podobě pedagogické činnosti“, „stereotyp vnímání vzdělávacích inovací“, apod. Pozastavíme-li se u posledního zmíněného, mnozí učitelé vnímají inovaci negativně, bojí se o

sebe, o velké riskování. Každá inovace ve vzdělání totiž je riskantní kvůli neočekávaným nesnázím, když nikdo neví, jestli ten krok vyvolá požadované výsledky, zakoření v tradičním „pedagogickém prostředí“, či zda studenti a jejich rodiče ocení jejich snahu.

Autoři sepsali stereotypy, ke kterým se učitelé nejvíce přimykají.

- Učitelé by měli učit a žáci by se měli učit.
- Učitelé vědí všechno, žáci nevědí nic.
- Učitel mluví a žák mu pasivně naslouchá.
- Učitel jedná a žák jen předstírá aktivitu.
- Učiteli je „dána“ autorita, kterou využívá proti svobodě aktivity žáků. (Akhmentova, Mynbayeva & Mukasheva, 2015)

Z vlastní zkušenosti mohu napsat, že většina učitelů mateřských škol v mém okolí se velmi špatně zbavuje zajetých stereotypů a bojí se změny. Tuto problematiku zmiňuji proto, že se stereotypy velmi často objevují i při plánování vzdělávacího procesu. Učitelé často opisují tematické plány bez nějakých větších změn a jsou zaměřeni na určité vzdělávací metody. Často můžeme slyšet: „My jsme tak zvyklí..., my už to tak děláme léta...“.

## 4 PROFESNÍ ČINNOSTI PŘÍPRAVNÉ

Činností, které učitel mateřské školy v rámci své profese vykonává, je opravdu hodně. Kategorizaci profesních činností učitelů mateřských škol v České republice vytvořila Burkovičová (2012) a rozdělila činnosti do dvou velkých skupin, a to profesní činnosti přípravné a profesní činnosti realizační.

Podíváme-li se do výzkumů, v rámci profesních činností přípravných byly vytvořeny studie, které se týkaly tvorby vzdělávacích cílů. Šmelová (in Syslová & Najvarová, 2012) provedla mimo jiné dva výzkumy, kdy analyzovala třídní vzdělávací programy a obsah cílů v nich a stejně tak analyzovala školní vzdělávací programy z hlediska konzistentnosti vzdělávacích cílů vyplývajících z RVP PV.

Syslová (2010) se zabývala hodnocením vlastní práce učitelem a jakou roli v tomto hodnocení sehrává ředitel školy.

### 4.1 Plánování a projektování

Prioritně je plánování manažerskou funkcí, která je spojena s řídicími schopnostmi ředitele mateřské školy. V dnešní době by však měli touto dovedností disponovat nejen ředitelé, ale i učitelé mateřských škol. Na úrovni třídy je učitel manažerem a lídrem. Jsou však i participantem na řízení a fungování celé školy. Také se podílí na tvorbě školního vzdělávacího programu a třídního vzdělávacího programu. Tato změna vyplývá z kurikulární reformy, která přinesla nové požadavky také na oblast plánování.

Plánování a následné hodnocení vzdělávacího procesu jsou velmi důležitými dovednostmi učitele. Vyhodnocení účinnosti plánování na proces realizace má vliv na lepší uvědomění si příčin úspěchů a neúspěchů.

Černíková rozlišuje několik úrovní plánování. Z časového hlediska rozlišuje plány dlouhodobé, střednědobé a krátkodobé. Z hlediska charakteru rozhodovacího procesu dělíme plány na strategické, taktické a operativní. Strategickými plány máme na mysli vize a záměry školy, taktické plány jsou zapracovány do školního vzdělávacího programu a operativní plány jsou zpravidla obsaženy v třídním vzdělávacím programu, přitom by měly být respektovány záměry plánů vyšší úrovně. (Černíková, 2006; in Horká & Syslová, 2011)

V současnosti je plánování spojováno s projektováním a také má tento pojem kořeny v období reformního hnutí. Můžeme říci, že projektování je metoda, která se pro plánování používá a patří mezi nejužitečnější podporující motivaci dětí a kooperativní učení. Prášilová (2004, s. 10) uvádí ve své knize, že vysvětlení tohoto pojmu je velmi nejednoznačné. Sama jej definuje ve smyslu plánování, které vede k nějaké realizaci, řeší nějakou konkrétní situaci, dosahuje stanoveného cíle a to na základě zjištěných skutečností. Na úrovni mateřské školy se může jednat o projektování rozvoje školy, projektování dílčích projektů, psaní projektů za účelem získání grantové podpory, projektování pedagogické práce a realizaci projektové metody výuky. Přitom lze využít dvou postupů, tzv. algoritmů. V obou případech zjišťujeme současnou situaci, vytyčujeme vizi a kontrolujeme a hodnotíme, ale v rozdílném pořadí. (Prášilová, 2004)

Burkovičová (2008) projektování v mateřských školách rozděluje do 5 fází – analýza, návrhnutí, vypracování, uskutečnění a prověření.

S výše popsanými změnami souvisí i zavedení rámcových vzdělávacích programů na školách. Školám je ponechána větší autonomie vytvořením si svých vlastních školních vzdělávacích programů, jež vychází právě z Rámcového vzdělávacího programu a zároveň je východiskem třídního vzdělávacího programu. Je tak zajištěno, že je Rámcový vzdělávací program naplňován ve všech školách a třídách a hlavně soudržnost cílů třídy a školy, školy a Rámcového vzdělávacího programu.

Při plánování vycházíme ze stávajících vzdělávacích podmínek a diagnostiky jednotlivých dětí. Stanovíme si vzdělávací cíle a činnosti, v rámci nichž budou tyto cíle naplňovány. Tyto činnosti tvoří náplň vzdělávacího procesu. V průběhu a na konci by mělo být neustále hodnoceno, kterých cílů bylo dosaženo a kterých ne. Z těchto hodnocení by měly vycházet následující vzdělávací cíle.

Třídní vzdělávací program můžeme nazvat pracovním materiálem učitele. Zpravidla si jej učitelé tvoří během roku. Jeho forma je v každé mateřské škole odlišná, avšak v rámci školy stejná, jelikož většina učitelů využívá formuláře, které po vyplnění tvoří tematický plán pro dané časové období.

Burkovičová (2008) upozorňuje na fakt, že základem každého plánu by měla být analýza, tzn. identifikace situace, v jaké se děti nachází a jejich vzdělávacích potřeb. Hlavní jednotkou každého plánu je cíl, tedy to, čeho chceme záměrným vzděláváním dosáhnout.



Při plánování učitel vychází buď od tématu, nebo od činností, které realizuje s dětmi. Existují dva modely plánování. Zprostředkující, při němž jasně stanovujeme cíle a pokládáme si otázku, jaké činnosti použijeme, aby bylo dosaženo cílů. V případě modelu vstřícného si většinou nestanovujeme dopředu konkrétní cíle, ale zaměřujeme se na činnosti. (Horká & Syslová, 2011)

V dnešní době se přikláníme k cílenému a systematickému vzdělávání dětí. Při tvorbě třídního vzdělávacího programu vychází učitel z integrovaných bloků nacházející se ve školním vzdělávacím programu. Podle vzdělávacích potřeb a situací volí učitelka konkrétní integrovaný blok. Učitel směřuje k osvojování kompetencí dětí, tedy jakýchsi výsledků předškolního vzdělávání. Nelze však dosáhnout kompetence v rámci týdne či měsíce, jedná se o dlouhou cestu, která má několik fází.

Cíle musí být navrhovány jak v rovině kognitivní, afektivní, tak také psychomotorické. Na cíle navazují činnosti, které vedou k naplňování dílčích cílů a rozvoji kompetencí.

## 4.2 Evaluační činnosti

Do skupiny přípravných činností evaluačních náleží jednak analýza a vyhodnocování konkrétních produktů dětí a výsledků dětí dosažených v jednotlivých oblastech, také ale sebe-reflexe a sebehodnocení průběhu přímé pedagogické činnosti s dětmi, která je velmi důležitou součástí procesu plánování.

Sebereflexe a hodnocení vlastní učitelké činnosti hraje velkou roli na cestě ke kvalitnější edukaci. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) nalezneme informaci, že autoři považují profesní sebereflexi učitelů za podmínku jejich odborného růstu. Jedná se o vnitřní proces, který napomáhá učiteli hodnotit své pedagogické aktivity a názory a následně využít tohoto hodnocení ke zdokonalování vzdělávání.

Praxe je taková, že se v mateřských školách hodnocení a sebehodnocení objevuje. Ve většině mateřských škol je velmi příjemné a důvěřivé klima, což umožňuje vést neformální „hodnotící“ rozhovory, které mohou vést nejen k obohacování se a ku pomoci. Hodnocení leží z větší části na ředitelce mateřské školy, která provádí hospitace. Učitelky a učitelé provádějí sebehodnocení prakticky denně, nevyužívají však při tom seberefektivních nástrojů, jde spíše o zamyšlení se nad provedenou prací. Nesetkala jsem se v praxi s vedením deníků u učitelů, videonahrávkami, ani se vzájemnými hospitacemi mezi učitelkami. Vět-

šinou je hodnocení zaměřeno na komunikační dovednosti a vytváření podnětného prostředí, není však věnována pozornost plánování a organizaci edukace, pokrokům v práci ani profesnímu růstu. Je však jen otázkou, zda se zjištění, které vzniklo ze sebehodnocení, sebereflexí a hospitací, projevuje v plánování a řízení změn. Přitom fáze hodnocení a analýza získaných údajů je sice nejnáročnějším krokem, zato velmi efektivní pro budoucí učitelskou dráhu. Fakt, že sebehodnocení a sebereflexe přímé pedagogické práce není v mateřské škole běžnou činností, potvrzuje i rozsáhlý výzkum, který provedla Burkovičová (2012). Mám pocit, že učitelé a ředitelé mateřských škol mají negativní zkušenosti s hodnocením spojeným z dob minulých, kdy se jednalo o záležitost velmi formální a kontrolní. Úlohou ředitele školy je tedy pomoci učitelům vnímat sebehodnocení jako důležitý prvek jejich práce, podněcovat je k sebereflexi a naučit využívat seberefektivní nástroje.

Korthagen a Vasalos (2005) se zabývali problematikou reflektování práce učitelů a upozorňují, že většina reflexí, které učitelé vykonávají, jsou neefektivní a nejdou do hloubky. Zmiňují tzv. „core reflection“, která vede učitele k silným a hlubokým změnám. Tento typ reflexe vzešel z tzv. „ALACT“ modelu, který je postaven na myšlence, že učitelé reflektují na základě svých zkušeností, ale systematická reflexe se většinou liší od toho, co jsou učitelé zvyklí dělat. Ve školách je možno pozorovat, že učitelé ovlivněni kulturou školy a tlakem na práci většinou uplatňují při práci rychlé řešení, tzv. zaplácnutí místo osvětlení skrytých a zásadních problémů.

„ALACT“ model je typ reflexe pojmenovaný podle začátečních písmen pěti fází, kterými by měla reflexe procházet.

- „Action“ (jednání) – objevení nových zkušeností
- „Looking back on the action“ (ohlédnutí se za jednáním) – pochopení, přijetí skutečnosti a konkrétnosti
- „Awareness of essential aspects“ (uvědomění si zásadních aspektů) – konfrontace, zevšeobecnění, využití tady a teď
- „Creating alternative methods of action“ (vytvoření jiných způsobů jednání) – najít a vybrat řešení
- „Trial“ (otestování) – pokračování procesu učení (Korthagen & Vasalos, 2005)

„ALACT“ model může být znázorněn v cyklické formě.

### 4.3 Sebevzdělávací činnosti

Mezi sebevzdělávací činnosti řadíme jak účast v institucionálním vzdělávání, tak také samostudium.

Je důležité, aby si učitel skrze sebevzdělávání neustále obnovoval informace nabyté po dobu studia, ale také rozšiřoval rozsah vědomostí, zdokonaloval znalosti a osobní schopnosti.

Z mé vlastní zkušenosti si mnoho učitelů dokončuje vysokoškolské studium kombinovaného typu až v průběhu pracovního života. Ve výzkumu Burkovičové (2013) v otázce obtížnosti profesních činností učitelství pro mateřské školy bylo zjištěno, že obtíže ve spojitosti práce, školy a osobního života shledávají učitelé, zvláště matky s malými dětmi, hlavně v časových nárocích. To je typické spíše pro začínající a mladé učitelky s krátkou dobou praxe.

### 4.4 Administrativní činnosti

Zaměříme-li se na učitele ve třídách, nemají málo úkolů, co se týká administrativní činnosti. Učitel zapisuje docházku dětí, zápis do třídní knihy, sepisuje písemné pověření zákonného zástupce pro vyzvedávání dítěte jinou způsobilou osobou a to zdaleka nejsme u konce.

Administrativní činnosti Burkovičová (2012) rozděluje na ty, které jsou spojovány s konkrétním dítětem a činnosti spojené s přímou pedagogickou činností.

### 4.5 Participace na správě a samosprávě školy

Do těchto přípravných profesních činností řadíme činnosti, které se týkají výzdoby a úpravy školy a také péče o místnosti či „koutky“, např. knihovny, místnosti s logopedickými pomůckami aj., které slouží potřebám vzdělávání dětí a zaměstnanců.

Učitelé mateřských škol vystavují pracovní a výtvarné výtvary dětí z důvodu zviditelnosti vynaloženého úsilí jejich práce. Vystavené práce slouží nejen rodičům, ale i dětem pro posouzení a porovnání se s vrstevníky. Děti se podílí na výzdobě třídy i prostor, které k ní náležejí.

## 5 VÝZKUM

Teoretická část diplomové práce obsahuje rozbor a kategorizaci všech profesních činností učitele mateřské školy. Z důvodu velmi široké problematiky a zkoumání této problematiky jiným způsobem, bude praktická část zaměřena na skupinu profesních činností přípravných, tedy především plánování a projektování edukace a s tím spojené další přípravné profesní činnosti. Zpravidla se jedná o činnosti, které učitel vykonává mimo pracovní dobu, avšak ve vzdělávacím procesu hrají stejně důležitou roli jako profesní činnosti realizační. Výzkum bude stavěn na kategorizaci profesních činností, kterou vytvořila v roce 2012 Radmila Burkovičová. Přípravné činnosti jsou velice důležitou součástí práce učitele mateřské školy, a i když jsou očima druhých většinou neviditelné, tvoří základnu pro přímou pedagogickou činnost. Efektivní plánování a plánování na odborné úrovni je dovednost, kterou by měl disponovat každý učitel.

Chtěla bych se primárně zaměřit na plánování a následnou analýzu vlastní práce a především realizovaných činností. Mojí otázkou je, jak jsou učitelé v této problematice zdatní. V rámci výzkumu chci objasnit, jak učitelé pohlíží na proces plánování, které přípravné profesní činnosti jsou pro ně důležité a také, jak tento proces probíhá. Chci zjistit, jak je tomu v reálném školním prostředí, jak vypadá plánování vzdělávacího procesu u jednotlivých učitelů, a které přípravné profesní činnosti hrají při tomto procesu důležitou roli.

### 5.1 Výzkumné cíle

K problematice, kterou jsem popsala výše, jsem stanovila následující cíle.

Stanovení výzkumného cíle bylo prvním krokem ještě před přípravou na realizaci samotného výzkumu. Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je objasnit podobu přípravných profesních činností učitelů mateřských škol. K hlavnímu cíli byly stanoveny další dílčí výzkumné cíle, které odkryjí problematiku do hloubky.

Dílkými výzkumnými cíli jsou:

- Analyzovat, jakým způsobem učitelé mateřských škol plánují a projektují vzdělávací proces.
- Objasnit, které z přípravných profesních činností jsou pro učitele mateřských škol důležité ve vztahu s plánováním vzdělávacího procesu.

## 5.2 Výzkumné otázky

Následně jsem si stanovila výzkumné otázky, jejichž odpovědi budou hlavním cílem mého výzkumu.

Mé výzkumné otázky jsou:

- Jakým způsobem učitelé mateřských škol plánují a projektují vzdělávací proces?
- Které z přípravných profesních činností jsou pro učitele mateřských škol důležité ve vztahu s plánováním vzdělávacího procesu?

## 5.3 Výzkumný soubor

Do mého výzkumného souboru náleží 8 učitelek mateřských škol a 1 učitel mateřské školy ze Zlínského kraje. Postup při výběru těchto učitelů byl dostupný. Neměla jsem zvolená žádná kritéria, kterým by měli participanti vyhovovat. Oslovila jsem daleko více učitelů a učitelek, ne všichni však s realizací rozhovorů souhlasili. Důvodem bylo velké množství práce, málo času a strach z dalšího zpracování informací.

## 5.4 Výzkumná metoda

Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila rozhovory a jejich následnou obsahovou analýzu. Podoba rozhovoru je polostrukturovaná, která je dle mého názoru nejužitečnější. Gavora (2006, s. 88) uvádí, že „tento typ rozhovoru je do jisté míry svázaný, tím je dodržena tematická koncentrace a zefektivňuje se sběr dat v porovnání s nestrukturovaným rozhovorem.“ Rozhovorům předcházelo nestrukturované pozorování, při němž jsem zjišťovala kompatibilitu tematických plánů s realizovanými činnostmi. Jednotkou pozorování byla přímá pedagogická činnost podle připraveného edukačního plánu. Sledovala jsem a zaznamenávala jsem celou řízenou práci učitele s dětmi. Pozorování hraje ve výzkumu však spíše dokreslující roli.

## 6 REALIZACE VÝZKUMU

Pozorování a rozhovory byly uskutečňovány v 9ti mateřských školách. Jednalo se o nezúčastněné pozorování, většinou jsem seděla v rohu místnosti. Snažila jsem se zapsat vše, co slyším a vidím. Tomuto pozorování předcházelo prostudování tematických plánů, při čemž jsem se zaměřila na vzdělávací cíle a vzdělávací nabídku. Zaměřila jsem pozornost na srovnání obsahu tematického plánu a jejich kompatibilitu s realizovanými činnostmi. Data z pozorování byla zpracována metodou tzv. otevřeného kódování.

Ze zpracovaných dat mně vyllynuly tři kategorie:

- Realizované činnosti (ne)kompatibilní s cíli
- Izolované poznatky
- (Ne)jistota

V případě rozhovorů jsem začala tím, že jsem si promyslela strukturu rozhovoru. Přemýšlela jsem nad tím, co bude rozhovor obsahovat a na co se zhruba budu participantů ptát. Tímto postupem jsem měla možnost nasměrovat pedagogy cestou, kterou jsem si předem stanovila a nenastala tak situace, že nevím, na co se dál ptát. V průběhu rozhovoru jsem však domýšlela jednotlivé dílčí otázky a na základě jejich odpovědí byly většinou doplněny chybějící informace nebo vysvětleny případné nejasnosti.

V tom okamžiku jsem byla ve fázi, kdy mám promyšlenou strukturu rozhovoru, vím tedy, co zhruba bude obsahovat a kudy paní učitelky a učitele povedu. Jeden rozhovor jsem s jednou paní učitelkou zkusila nanečisto. Předvýzkum jsem realizovala z důvodu ověření srozumitelnosti a pochopitelnosti jednotlivých otázek.

Rozhovor jsem většinou s paní učitelkami a panem učitelem provedla v kanceláři mateřské školy, ve které pracují, jelikož polostrukturovanému rozhovoru předcházela analýza příprav učitele na pedagogickou činnost a pozorování a tedy bylo nejpřínosnější realizovat rozhovor v návaznosti na tyto činnosti. K zaznamenávání jsem využila diktafon v mém mobilním telefonu. Stalo se však, že dvě paní učitelky nesouhlasily s nahráváním, a proto jsem průběh rozhovoru zaznamenávala ručně na papír. Paní učitelky se však snažily vyjadřovat srozumitelně a velmi pomalu, abych stíhala i zapisovat. Bylo to složitější, avšak společnými silami jsme získali informace, které tvoří základ výzkumu. Jednotlivé rozhovory mají rozdílnou délku a odpovídají sdílnosti jednotlivých pedagogů.

Každá paní učitelka i pan učitel byli obeznámeni na začátku rozhovoru s tématem mé diplomové práce. Snažila jsem se na začátku také o vytvoření příjemné atmosféry, aby realizace proběhla hladce a bez velkých stresujících momentů na obou stranách. Paní učitelky a pan učitel také byli upozorněni na to, že se jedná o anonymní rozhovor, nikde nebude zaznamenáno jejich jméno. Využiji jen informace, které mně paní učitelky a pan učitel poskytnou, které budou následně zpracovány v diplomové práci. S participanty jsem sepsala informovaný souhlas, který obsahoval výše zmíněné náležitosti.

Záznamy rozhovorů byly následně přepsány do písemné podoby s pomlkami a jinými mimickými gesty.

Pro zpracování dat jsem využila výzkumnou metodu tzv. otevřeného kódování. Je jedním z kroků tzv. zakotvené teorie, je však pro svoji účinnost používána i při jiných postupech analýzy kvalitativních dat. (Švaříček & Šed'ová, 2014) Skládá se z několika kroků. Prvním z nich bylo rozdělení textu na jednotky, přitom se může jednat o slova, ale i celé odstavce. Každou jednotku jsem označila kódem, který danou část nejvíce vystihuje. Tento krok jsem nejprve zaznamenávala ručně, jelikož jsem několikrát přepisovala označení kódů. Následně jsem tuto část přenesla i do počítačové podoby kvůli větší přehlednosti. Text jsem zformátovala na levou část papíru, abych mohla na pravou část zapsat kódy, které jsem rozlišila barevně.

V tuto chvíli jsem měla seznam kódů ze všech rozhovorů, které bylo potřeba dále kategorizovat. Jednotlivé kódy jsem tedy začala přiřazovat kategoriím. Vznikaly mně nové pojmy, které byly abstraktnější a více obecnější. Vytvořila jsem kategorizovaný seznam kódů, který vlastně stručně vypovídá o tom, co je v rozhovorech obsaženo.

Ze zpracovaných dat mně vyvstaly 4 kategorie:

- Proces přípravy
- Vstupy do přípravy
- (Ne)splnitelnost cílů
- Sebereflexe – zbytečnost či užitečnost

V dalším kroku jsem hledala vztahy mezi těmito kategoriemi a tak vplynuly 3 schémata, do nichž jsem zařadila participanty podle podobnosti v plánování vzdělávacího procesu.

## 6.1 Charakteristika participantů

### Participant č. 1

Jedná se o ženu ve věku 26 let. V mateřské škole pracuje 5 let. Momentálně pracuje ve dvoutrídni mateřské škole ve Zlíně ve třídě dětí ve věku 5 – 6 let. Její nynější dosažené vzdělání je vysokoškolské, stupeň bakalář a nyní dostudovává magisterský stupeň, obor Sociální pedagogika.

### Participant č. 2

Jedná se o ženu ve věku 27 let a v mateřské škole pracuje 7 let. Nyní pracuje v mateřské škole v Otrokovicích, která je rozdělena do tří tříd. Pracuje se staršími dětmi ve věku 5 – 6 let. Tato žena také momentálně studuje navazující magisterský program Pedagogika předškolního věku, její momentální dosažené vzdělání je tedy vysokoškolské – bakalářské.

### Participant č. 3

Jedná se o ženu ve věku 26 let. V mateřské škole pracuje 4 roky. Momentálně pracuje ve velké šestitřídni mateřské škole ve Zlíně. Pracuje s malými dětmi ve věku 3 – 4 roky. Její dosažené vzdělání je vysokoškolské - magisterské.

### Participant č. 4

Jedná se o ženu ve věku 48 let s délkou praxe v mateřské škole 25 let. Momentálně pracuje v mateřské škole v malé vesnici ve Zlínském kraji ve třídě mladších dětí ve věku 3 – 4 roky. Její dosažené vzdělání je vysokoškolské, stupeň bakalář.

### Participant č. 5

Jedná se o ženu ve věku 51 let s délkou praxe v mateřské škole 23 let. Momentálně pracuje v třítrídni mateřské škole ve vesnici v blízkosti Zlína ve třídě mladších dětí ve věku 3 – 4 roky. Dosažené vzdělání této paní učitelky je středoškolské s maturitou.

### Participant č. 6

Jedná se o muže ve věku 38 let. V mateřské škole pracuje 6 let. Momentálně pracuje v třítrídni mateřské škole ve vesnici v blízkosti Zlína ve třídě starších dětí ve věku 5 – 6 let. Jeho dosažené vzdělání je vysokoškolské se stupněm bakalář.



**Participant č. 7**

Jedná se o ženu ve věku 28 let s délkou praxe v mateřské škole 5 let. Momentálně pracuje v dvoutrídni mateřské škole ve vesnici ve Zlínském kraji s dětmi ve věku 3 – 4 roky. Její dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou.

**Participant č. 8**

Jedná se o ženu ve věku 52 let. V mateřské škole pracuje 21 let. Momentálně pracuje ve třítrídni mateřské škole v obci v okolí Zlína ve třídě starších dětí ve věku 5 – 6 let. Před dvěma lety dokončila studium Speciální pedagogika předškolního věku v Olomouci, její dosažené vzdělání je tedy bakalářské.

**Participant č. 9**

Jedná se o ženu ve věku 27 let. V mateřské škole pracuje nejkratší dobu ze souboru oslovených participantů, a to 2 roky. Momentálně pracuje v jednotřídni mateřské škole v malé vesnici ve Zlínském kraji s dětmi od 2 do 6 let. Její dosažené vzdělání je bakalářské, avšak momentálně studuje magisterský program Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Pro zpřehlednění uvedu tabulku č. 1, která obsahuje informace o participantech.

Tabulka 1: Charakteristiky participantů

<b>Participant</b>	<b>Věk</b>	<b>Délka praxe v MŠ</b>	<b>Vzdělání</b>	<b>Nynější věková skupina dětí</b>
1.	26	5	Bakalářské	starší
2.	27	7	Bakalářské	starší
3.	26	4	Magisterské	mladší
4.	48	25	Bakalářské	mladší
5.	51	23	Středoškolské s maturitou	mladší
6.	38	6	Bakalářské	starší

7.	28	5	Středoškolské s maturitou	mladší
8.	52	21	Bakalářské	starší
9.	27	2	Bakalářské	smíšená

Sama jsem si vytvořila skupinu dětí starších, kam jsem zařadila děti ve věku 5 – 6 let, skupinu dětí mladších ve věku (2)3 – 4 let a skupinu dětí smíšenou v rozmezí 2 – 6 let.

## 7 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V první fázi výzkumu byla využita metoda nezáúčastněného pozorování, kdy jsem chtěla zjistit, jak učitelé pracují s připravenými tematickými plány a jak je obsah těchto plánů propojen s realizovanými činnostmi. Jak jsem však psala výše, ve výzkumu má tato metoda doplňující a dokreslující charakter. V druhé fázi byly realizovány rozhovory, v rámci nichž jsem chtěla odhalit postoje a pojetí, co se týká plánování vzdělávacího procesu a ostatních přípravných profesních činností. Kombinace pozorování a rozhovoru zajistí komplexnější pohled na problematiku. Budou odhaleny představy učitelů a také odkryto, jak je vzdělávací proces prakticky realizován.

### 7.1 Interpretace výsledků z pozorování

Z tzv. otevřeného kódování vyvstaly kódy, které jsem dále syntetizovala do kategorií. Jednotlivé kategorie v krátkosti popíšu, aby bylo patrné, na základě jakých dat vznikly.

#### 7.1.1 Realizované činnosti (ne)kompatibilní s cíli

Kategorie „Realizované činnosti (ne)kompatibilní s cíli“ vypovídá o souladu a nesouladu vytvořených tematických plánů s realizovanými činnostmi.

Z pozorování vyplynulo, že u většiny zkoumaných učitelů nebylo možné rozeznat, kterými činnostmi chtějí dosáhnout stanovených cílů.

Příkladem je vzdělávací cíl vytvořený jednou učitelkou: „rozvoj tvořivosti.“ Jelikož se jedná o velmi obecný cíl, nebylo možné specifikovat, jestli chce tohoto cíle učitelka dosáhnout prostřednictvím činností výtvarných (malování) či jiných. Z pozorování jsem však neznamenala žádnou takovou činnost, která by podporovala rozvoj tvořivosti.

#### 7.1.2 Izolované poznatky

Kategorie „Izolované poznatky“ vznikla na základě pozorování realizace činností, obsažených v tematických plánech. Učitelé by měli vzdělávací obsah vytvářet tak, aby byly propojeny všechny vzdělávací oblasti, a vedli tak děti k praktickým využitelným výstupům, tedy ke kompetencím. I přesto, že některé z tematických plánů obsahovaly i vzdělávací oblasti, na které se danou činností zaměřují, realita a realizace činností byla jiná. Děti tak nabývaly jednoduchých dovedností a ne komplexních zkušeností. Takovým příkladem bylo napří-

klad hojně využívání pracovních listů a předkládání hotových výsledků. Tím byla potlačena aktivita dětí, motivace k samostatné práci a také jejich zvědavost.

### 7.1.3 (Ne)jistota

Kategorie „(ne)jistota“ vyplynula z pozorování práce učitele. Učitelé, kteří měli v tematických plánech dlouhé seznamy obecných cílů, vyzařovali na venek velmi nejistě a kostrbatě. Jejich práce byla nesystematická, neuspořádaná a nenavazující. Hlavním důvodem je určitě nedostatečná a dobře nepromyšlená koncepce vzdělávacích cílů.

Protipólem byli učitelé s ujasněnými promyšlenými cíli, které byly konkrétní a specifikované pro danou skupinu dětí. To se poté odrazilo na efektivitě a kvalitě vzdělávacího procesu.

Mertin a Gillernová (2015) považují sebedůvěru a sebejisté vystupování učitele mateřské školy za předpoklad úspěšné realizace profese.

## 7.2 Interpretace výsledků z rozhovorů

Z tzv. otevřeného kódování polostrukturovaných rozhovorů vyplynuly seznamy kódů, které jsem následně systematizovala do subkategorií a kategorií. Vyplynuly čtyři základní kategorie, se kterými budu dále pracovat a hledat mezi nimi vzájemné vztahy.

V této fázi výzkumu se pokusím o popis jednotlivých kategorií, které vznikly na základě kategorizace realizovaných rozhovorů. Tuto skutečnost budu popisovat proto, aby bylo zřejmé, ze kterých kódů daných rozhovorů subkategorie a následná kategorie vznikla. Tyto kategorie budou tvořit východisko pro následné sestavení schémat plánování edukační činnosti jednotlivých participantů.

### 7.2.1 Proces přípravy

První velkou kategorií je „Proces přípravy“, což je proces, který je širokou veřejností neviditelný a tudíž neocenitelný, avšak tvoří základ pro úspěšné realizování přímé pedagogické činnosti. Mělo by se jednat o promyšlené, odpovědné a cílené přípravy učitelů mateřských škol. Pokud je vzdělávací či tematický plán vytvořen zodpovědně a systematicky, jeho realizace následně zajistí vyváženost kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti v rozvoji každého dítěte. Přitom by učitelé mateřských škol měli myslet na vhodné zasazení daných

témat a činností v čase a v ročním období, a také musí respektovat akce, které jsou v mateřské škole připravovány.

Vzdělávací obsah si škola zpracovává na dvou úrovních – školní a třídní. Na úrovni školní se jedná o tzv. integrované bloky, pro úroveň třídní však není ustálený název, jak píše ve své knize Průcha (2016). Různí odborníci se v označení liší, někdo používá termín „tematická část“ (Havlíková, in Průcha 2016), nebo „tematický celek“ (Svobodová, in Průcha 2016). U Horké a Syslové (2011) jsem narazila na označení „tematický plán“. Dále budu používat termín „tematický plán“, se kterým se nejvíce ztotožňuji.

I když je třídní vzdělávací program nepovinnou dokumentací mateřské školy, ve většině mateřských škol je vytvářen a tvoří pracovní materiál učitele v jednotlivých třídách. Velmi často jsou využívány předtisknuté formuláře, do kterých učitelé zapisují své tematické plány. Jedná se ve většině případů o týdenní plány, můžeme se však setkat s měsíčními či denními plány.

Znakem profesionálnosti předškolního pedagoga je umět reagovat na případné změny způsobené velkou nemocností dětí, či kolegů. Učitel by měl být schopen vybrat a nabídnout dětem aktivity, které děti akceptují. Jednou z dovedností učitele by mělo být tedy uzpůsobení vzdělávacího obsahu daným podmínkám a potřebám dětí.

Tato kategorie je tvořena následujícími subkategoriemi – *délka přípravy*, *specifika přípravy*, *východiska tvorby tematického plánu*, *forma tematického plánu*, *inspirace*, k nimž jsou přiřazeny jednotlivé kódy. Tabulka subkategorií, kódů a odkazů na číslo řádků v rozhovorech je uvedena v příloze.

### 1. Délka přípravy

Tato subkategorie obsahuje informace o časovém rozmezí, v rámci něhož participant tvoří tematické plány. Dostávalo se mně rozdílných odpovědí v rozmezí od půl hodiny až po 4 hodiny. Ve všech případech však participant tematické plány tvoří, nesetkala jsem se s případem, že by pracovali bez přípravy. I přestože jsem ve vzorku měla učitele s dlouhou praxí v mateřské škole, kteří mají nespočet zkušeností, a od kterých bychom mohli čekat, že si již písemné tematické plány nezpracovávají.

K této problematice nenajdeme v odborné literatuře žádné informace, jelikož tvorba tematických plánů a celkově třídního vzdělávacího programu je nepovinná. Učitelé si je tvoří z vlastní iniciativy a z požadavků, které vychází z Rámcového vzdělávacího programu a hlavně pro zkonkretizování a zpřehlednění vzdělávacího obsahu. V Rámcovém vzdělávacím programu (2017) totiž najdeme informaci, že pedagog má pracovat s dětmi plánovitě a cílevědomě.

Délka přípravy tematických plánů je tedy individuální. Postoj k profesi, pocit odpovědnosti za odvedenou práci a rozsah pedagogických dovedností jsou jistě záležitosti, které čas strávený nad přípravami ovlivňují.

## 2. Specifika přípravy

V následující subkategorii se zaměřím na specifika tvorby tematických plánů, v čem se lišili od jiných participantů.

I přestože by se měli na tvorbě tematických plánů podílet společně oba učitelé příslušné třídy, dostávalo se mně odpovědí, kdy participanté zdůrazňovali, že tvoří tematické plány sami. Je důležitá spolupráce a domluva učitelů v rámci třídy, aby pak docházelo k efektivní a komplexní edukaci. Práce učitelů by měla na sebe navazovat.

(2B) „Přípravy si tvořím sama.“

(3D) „Týdenní téma, materiály a přípravu si připravujeme každá sama, jak nám to vyhovuje.“

Na druhou stranu jsem dostala jednu odpověď, která naznačuje, že učitelky na třídě spolupracují a snaží se o návaznost ve vzdělávacím procesu.

(2D) „S kolegyní jsme je rozpracovaly do třídního vzdělávacího programu podle věku dětí, které učíme. Týdenní témata si rozdělíme tak, aby témata na sebe navazovala, ale může to být i podle aktuální situace.“

Smolíková (2006) zmiňuje, že dostatečně spolehlivá cesta u zkušeného učitele při tvorbě tematických plánů je postup volnější, při níž stačí minimum poznámek a výsledný plán je jednoduchý a hlavně otevřený. Stačí si předem promyslet náplň tematického plánu a ostatní pak dotvářet na základě zpětné reflexe. V knize se píše o velmi dobré zkušenosti plánovat vzdělávací obsah společně s dětmi. Začít například tím, že s dětmi „besedujeme“ na dané

téma, čteme a hledáme informace, shromažďujeme materiály a máme tak možnost zjistit, co děti už znají a na co máme navázat.

(9B) „Tvořím si vždy přípravy na den a upravuji to popřípadě podle dětí a aktuální situace.

(6I) „Tvořím týdenní přípravy, ale ne vždy se dá vše splnit... když vše stihnu v jeden den, doplním přípravu, naopak když s dětmi nestihnu vše naplánované, přidám si to do druhého dne.“

Je důležité, aby učitel reagoval na aktuální situaci, aktuální potřeby dětí a upravil tak podle toho tematický plán. V rozhovorech participantů zmiňovali i tuto skutečnost a i z pozorování bylo zřejmé, že většina byla schopna aktuálně reagovat na situace a podle potřeby za improvizovat. Velmi efektivní bylo využití podnětů přímo od dětí. Jedním takovým případem byla událost narození sourozence, na niž participant trefně navázal vhodnými činnostmi. I přesto, že odbočil od tématu, pro děti znamenaly tyto činnosti velké zaujetí a věřím, že se něčemu novému přiučili naprosto přirozenou cestou.

Každá jednotlivá činnost by měla zasahovat celou osobnost dítěte, to znamená obsahovat co nejvíce vzdělávacích oblastí. (Průcha, 2016) Vzdělávací obsah má totiž tvořit kompaktní a propojený celek, který je přitom blízký a srozumitelný dětem.

(3H) „vzdělávací nabídku sestavuji tak, aby se vztahovala k tématu a zasáhla všech pět vzdělávacích oblastí dle Rámcového vzdělávacího programu“

I přesto, že musí při tvorbě tematického plánu učitel myslet na vzdělávací oblasti, na tuto skutečnost poukázal jen jeden participant.

### 3. Východiska tvorby tematického plánu

„Vše, co ovlivňuje ŠVP na úrovni školy, ovlivňuje i TVP na úrovni třídy“ (Svobodová, 2010, s. 50)

V rozhovorech jsem se dotkla i otázky východisek tvorby příprav. Jak nám je většině známo, školní vzdělávací program vychází z Rámcového vzdělávacího programu a má dopad i na třídní vzdělávací program. Participantů často zmiňovali tvorbu příprav na základě školního vzdělávacího programu, jak to reflektuje například následující odpověď.

(2H) „přípravu tvořím v souladu s integrovaným blokem stanoveným v obsahu školního vzdělávacího programu na dané období a tomu odpovídajícím tématem. Vycházím ze záměru a stanovených cílů daného integrovaného bloku,...“

Dostalo se mně však i odpovědi, že pro jednoho z participantů je při tvorbě příprav důležité přání dětí (3I) „také zohledňuji to, co si přejí děti a co většinou vyplyne z rozhovoru s nimi“.

Smolíková (2006) se zabývá hranicí mezi školním vzdělávacím programem a třídním vzdělávacím programem. Uvádí dva způsoby, přitom prvním z nich je pevná vazba mezi těmito dvěma dokumenty. Znamená to, že školní vzdělávací program obsahuje jeden soubor společných integrovaných bloků a učitelé všech tříd tento soubor respektují, vychází z nich, rozvádí je a přizpůsobují dětem ve třídě. Druhý způsob je takový, kdy školní vzdělávací program obsahuje pro každou třídu příslušný soubor integrovaných bloků. Při analýze dokumentů jsem zjistila, že všechny zkoumané mateřské školy využívají první způsob zpracování integrovaných bloků. Celá mateřská škola se teda věnuje společným blokům, můžeme říci, že škola v daný čas žije společným tématem. Má to jistě výhody, co se týká většího soužití a užší spolupráci v rámci školy.

#### 4. Forma tematického plánu

Tematický plán může být rozpracován různým způsobem. Může se jednat o souvislý popis či o různě strukturovaný text, nebo může mít také podobu různých tabulek. Možností, jak jej zpracovat, může být také forma tzv. myšlenkové mapy.

„Myšlenková mapa je grafickou podobou stavby a náplně tematického celku. Nejčastěji ji ztvárňujeme v podobě „bublin“, stejných či různě velkých, které volně rozmístíme na čistý arch papíru. Další možností je připravit si „slepou mapu“, tj. uspořádanou „sít“ z prázdných bublin, které budeme postupně popisovat nebo do nich vpisovat.“ (Smolíková, 2006, s. 14)

Většina participantů si tvoří tematické plány v podobě cíle a výčtu činností, jen v jednom případě jsem se setkala s paní učitelkou, která si na každý den tvoří myšlenkovou mapu.

(5H) „přípravy mám v podobě myšlenkové mapy s bublinami“,



(7H) „bubliny jsou nadepsány činnostmi, které se v mateřské škole realizují např. zpěv, přednes, výtvarná činnost, jazykové dovednosti, grafomotorika, manipulační činnosti, kooperace, matematické představy, hry na rozvoj smyslů, pohybové dovednosti, konstruktivní hra, společenská hra, námětová hra, pokus, rozvoj logiky,.... Do bubliny vpisují konkrétní činnost a bubliny rozlišují barvou podle pěti oblastí...“.

Měla jsem možnost nahlédnout do jednotlivých tematických plánů a ve většině případů se jednalo o velmi propracované dokumenty.

V čem se participant shodovali, byla forma tematického plánu v podobě plánování činností na týden, s tím, že většina odpovídala, že upravují podobu tematického plánu v průběhu týdne podle aktuální situace.

(5I) „Tvořím týdenní přípravy, ale ne vždy se dá vše splnit... když vše stihnu v jeden den, doplním přípravu, naopak když s dětmi nestihnu vše naplánované, přidám si to do druhého dne.“

(2C) „Jsem zvyklá plánovat na pondělí výtvarnou práci, povídání o zážitcích z víkendu, pohybovou hru, případně nácvik básně. Do dalších dnů podle možností vměstnám grafo-motoriku, poznávací složku, někdy pracovní list, nácvik písně, básně, někdy dramaturgie, rytmizace, pohybové hry, cvičení. V pátek si povídáme o tom, co se nám ten týden líbilo a co ne a dále opakujeme, co jsme se za týden naučili...“

Odpovědi, která se nachází výše, se mně dostalo, když jsem se participanta ptala, jakým způsobem si tvoří přípravu. V práci tohoto participanta shledávám prvky stereotypnosti, i přesto, že se jedná o učitelku s krátkou praxí v mateřské škole, u kterých se stereotypy v profesních činnostech objevují méně než u učitelů s dlouhou dobou praxe v mateřské škole. Participant má přesně stanovené, který den se dělají které činnosti, a na případné změny učitelka reaguje vcelku špatně. Akhmentova, Mynbayeva a Mukasheva (2015) upozorňují, že ve většině případů má využívání stereotypů při profesních činnostech negativní dopad na edukaci i profesní rozvoj učitele.

## 5. Inspirace

Internet je v dnešní době nejen jedním ze základních nástrojů ke komunikaci, ale také velkým zdrojem informací. To se potvrdilo i ve výpovědích participantů, jelikož všichni uved-

li internet jako zdroj inspirace při tvorbě tematických plánů. Časopis byl také velmi častou odpovědí. Participantů však uváděli jako odborný časopis „Informatorium“, o jehož odbornosti nejsem pevně přesvědčena.

(13I) „v odborných časopisech, třeba v Informatoriu.“

(10D) „odborných časopisech jako je Informatorium“

Na začátku mé pedagogické dráhy jsem začala tento časopis odebírat, avšak jsem několikrát narazila na neodborné články, v nichž se objevovaly klamné informace nebo nebyly napsány odborníky. Avšak chápu, že může být pro učitele zdrojem informací z oblasti výtvarných a jiných činností, neměl by však být nazýván přívlastkem odborný.

Za odborné časopisy pokládám spíše Pedagogickou orientaci, časopis Pedagogika nebo časopis Orbis scholae a jiné.

Častou odpovědí byly také zkušenosti kolegyně.

(13C) „a dám taky na rady zkušenějších starších pedagožek.“

(11F) „u kolegů...“

To určitě můžeme brát jako pozitivum, jelikož se snaží mladé učitelky inspirovat od zkušenějších kolegyně. Již jsem to výše jednou zmiňovala, že spolupráce učitelů v rámci třídy je důležitá a má jistě kladný dopad na edukaci. Můžeme si i povšimnout nepřesného výrazu - pedagog, který participant používá pro pojmenování učitele mateřské školy.

### 7.2.2 Vstupy do přípravy

Druhou kategorií jsou „Vstupy do přípravy“ a otázka toho, co proces přípravy tematických plánů ovlivňuje.

Plánování vzdělávacího procesu by měly ovlivňovat výsledky ze sebereflexe, kterou učitel pravidelně realizuje. Proto jsem se snažila zjistit od participantů, co „zasahuje“ do tvorby tematického plánu, co náplň tohoto plánu ovlivňuje, a bohužel jen v jednom případě se mně dostalo odpovědi, která se týkala analýzy a hodnocení vzdělávacího procesu.

(17D) „a také zápis týdenního a půlročního hodnocení vzdělávacího procesu.“

Většina participantů odpovídala, že tvorbu tematického plánu ovlivňují hlavně jiné plánované a neplánované akce a také příprava pomůcek.

(14B) „Asi s akcemi, pokud se nějaké v mateřské škole konají. Někdy i na domluvě mezi učiteli, ohledně zapůjčení pomůcek na vzdělávací činnost. A dál mě zatím nic nenapadá...“

(23H) „příprava a výroba didaktických pomůcek, materiálů, zkouška pokusů, promýšlení postupů a metod.“

Zajímavou odpovědí jednoho z participantů byla spojitost přípravy s přáním nejen dětí, ale i rodičů.

(14F) „No, určitě tvorbu příprav a co příprava bude obsahovat, ovlivňují jak požadavky dětí, tak rodičů. Protože pokud o něco mají děti zájem, je větší pravděpodobnost, že budou zaujatí činností a snáze se něčemu novému naučí. A rodiče mají v dnešní době hodně požadavků, tak se snažím aspoň některým z nich vyhovět.“

Sebevzdělávání a studium odborných knih dle participantů také ovlivňuje tvorbu tematických plánů. Zájem o odborné knihy a sebevzdělávání je důležitou součástí profesní dráhy učitele. Učitel by měl být v obraze, zajímat se o novinky a inovace v oblasti nejen předškolní pedagogiky.

(13D) Určitě studium odborné literatury, navštěvování knihovny, půjčování knih pro děti i pro sebe,...

(21H) „Hmm... Studium metodických materiálů,“

Pozitivem tohoto zjištění je, že většina učitelů má snahu dále se vzdělávat a prohlubovat vědomosti z oblasti předškolního vzdělávání, ale již v této chvíli nám vyvstávají nepřívětivé informace o pohledu učitelů na problematiku ohlížení se za průběhem a výsledky vlastní práce.

Přímá pedagogická činnost tedy tvoří jen část pracovního času učitele mateřské školy. Můžeme napsat, že se jedná o tu větší část, avšak podstatnou část tvoří i činnosti, které s edukací souvisí, tedy přípravné činnosti.

Kvalitní učitel je ten, který soustavně promýšlí obsah vzdělávacího procesu, to znamená, že přemýšlí o profesních činnostech, bere v úvahu děti, jejich potřeby a podmínky, neustále sleduje průběh a výsledky edukace, z nichž dedukuje závěry a následně uzpůsobuje vzdělávací proces vyvstalým požadavkům.

### 7.2.3 (Ne)splnitelnost cílů

Třetí velkou kategorií je „(Ne)splnitelnost cílů“. Vzdělávací cíle jsou základem každého tematického plánu. Je důležité, aby byl učitel schopen stanovit si kvalitní cíle, které mají požadované vlastnosti, a to komplexnost, konzistentnost, kontrolovatelnost a přiměřenost, a tak přesně věděl, kam při vzdělávání směřovat. Dovednost učitele pracovat s cíli je základem úspěšného plánování a projektování a efektivní edukace. Následně potom by měla být zřejmá kompatibilita stanovených cílů s činnostmi, které participanti realizují s dětmi.

Touto problematikou se již v roce 2004 zabývala Šmelová, která se pokusila o zhodnocení toho, jak dokáží učitelé mateřských škol formulovat a operacionalizovat vzdělávací cíle. Provedla analýzu třídních vzdělávacích programů a následně vytvořila pro učitele dotazníky. Bohužel z výsledků vzešlo, že se ve třídních vzdělávacích programech objevovaly nekonzistentní a velmi obecné cíle bez obsahové provázanosti. Přitom cíle byly ve většině programů zaměřovány s konkrétními činnostmi. (Syslová & Najvarová, 2012)

O další výzkumné šetření se pokusila Burkovičová v roce 2009. Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat, jak učitelé mateřských škol formulují cíle a kterými konkrétními činnostmi jsou tyto cíle naplňovány. Autorka využila rovněž metodu analýzy třídních vzdělávacích programů a následné rozhovory s učiteli. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že cíle jsou opísány z Rámcového vzdělávacího programu a z daných programů nebylo vůbec jisté, které činnosti bude učitel či učitelka využívat pro naplnění daných cílů. (Syslová & Najvarová, 2012)

Tato kategorie obsahuje dvě subkategorie – *stanovování cílů* a *uvědomuji si je*. Doplnkové informace jsem získala na základě pozorování reálně vykonávaných činností. Tabulku se subkategoriemi, kódy a odkazy na jednotlivé rozhovory uvádím v příloze.

#### 1. Stanovování cílů

Vzdělávací cíl je to, čeho chceme dosáhnout záměrným vzděláváním. Na základě charakteristiky skupiny dětí ve třídě a školního vzdělávacího programu si učitel stanovuje cíle vzdělávání. Při plánování je nutné uvažovat o splnitelnosti cílů v daném čase. Plánujeme vždy na určitou dobu.

Všichni participanti si uvědomují návaznost školního vzdělávacího programu na Rámcový vzdělávací program a taktéž na druhou stranu na třídní vzdělávací program.

(6B) „a bylo v nich zahrnuto všechno podle našeho školního vzdělávacího programu“

(2D) „Při psaní přípravy vycházím ze školního vzdělávacího programu, z integrovaných bloků, bloky jsou společné pro celou školku. S kolegyní jsme je rozpracovaly do třídního vzdělávacího programu podle věku dětí, které učíme.“

Z analýzy tematických plánů a třídních vzdělávacích programů vyplynulo, že ve většině z nich učitelé stanovují velice obecné cíle (např. „rozvoj tvořivosti“ nebo „vnímat umělecké a kulturní podněty“) a není možné rozeznat, kterou činností budou cíl naplňovat. Kvalitním cílem nemůžeme označit něco, co si nelze představit přesně a určitě. O většině cílů jsem měla jen velmi mlhavou představu. Ve většině programů se objevovalo veliké množství cílů, které dle mého názoru nelze během dne splnit. Podíváme-li se na vlastnosti, které by měl každý cíl mít, tak budeme takové těžko v těchto konkrétních programech hledat. Ve většině cílů bylo používáno nejednoznačných sloves jako „osvojit si“, „porozumět“ a nevyjadřovalo tak pozorovatelnou činnost. Těmto slovesům totiž mohou být přikládány různé významy nejen učiteli, ale i dětmi. „Nakreslit průběh koloběhu vody“ byl jeden z mála cílů, který by se dalo požadovat ten, který má většinu potřebných vlastností, jako je konkrétnost, kontrolovatelnost, stimulace další činnosti apod. A jelikož by každá činnost měla zasahovat celou osobnost dítěte, tzn., že by měla obsahovat co nejvíce vzdělávacích oblastí, i tuto skutečnost bychom měli splněnou. Dítě při této činnosti pracuje rukama, něco tvoří, tím pádem zapojuje oblast biologickou. Dále je úkol zadán jako problém, který má dítě vyřešit a zapojit tak myšlení, při němž je zapojena oblast psychologická. Oblast interpersonální by byla zapojena tehdy, pokud by činnost byla zadána jako skupinová a děti by musely spolupracovat. A jelikož dítě řeší úkol „ze života“, dalo by se říct, že je zapojována také oblast environmentální a sociokulturní.

„Dříve, než se budeme zamýšlet nad konkrétní nabídkou činností, potřebujeme vědět, pro koho budeme program činností připravovat.“ (Smolíková, 2006, s. 8) Jak píše autorka, je důležité před samotnou tvorbou tematického plánu provést také stručnou analýzu skupiny dětí ve třídě. Čím lépe děti poznáme, tím lépe jsme schopni sestavit tematický plán „na míru.“

(20A) „No, cíle stanovuji podle aktuálních potřeb dětí ve třídě.“

(23C) „Na základě obsahu Rámcového vzdělávacího programu a aktuálních potřeb dětí.“

Jak můžeme vidět výše, většina participantů tímto způsobem tvoří tematické plány. Můžeme tedy napsat, že jsou tvořeny speciálně pro ně a nelze je beze změny použít v jiných skupinách dětí.

Setkala jsem se i s odpovědí, že participant vybírá vzdělávací cíle z univerzální tabulky. Vybere ten, který se mu nejvíce hodí.

(19B) „Cíle si stanovuji podle činností a tabulky, ve které máme napsané cíle, ze kterých můžeme vybírat.“

Bohužel se mně jen potvrdily výsledky z výzkumů, které zveřejnily Šmelová a Burkovičová. Mé výsledky nemůžu vztahovat na celou populaci, avšak je zavádějící, že z devíti sledovaných případů byly snad jen dva, ve kterých jsem objevila cíle, z nichž většina měla požadované vlastnosti. Při pozorování jsem nebyla schopna ve většině případů rozklíčovat, kterou činností chce učitel dosáhnout stanoveného cíle.

## 2. Uvědomuji si je

Pozastavila jsem se také nad otázkou, zda si učitelé uvědomují stanovené cíle i při realizaci konkrétních činností. Ve všech případech mně participanté odpověděli kladně. V některých případech to byla opravdu přesvědčená a odhodlaná odpověď.

(21D) „Ano, bez cíle by činnost neměla smysl.“

(23D) „Při realizaci činnosti myslím na tu činnost, kterou s dětmi vykonávám, ale uvědomuji si i to, k čemu je vedu, nebo na které dítě se mám zaměřit a zdokonalovat u něho to, co mu nejde.“

Je však otázkou, zda učitel přesně ví, čeho chce v rámci dané činnosti dosáhnout, když si stanoví cíl velmi nepřesně a obecně.

Je důležité myslet na to, za čím jdu, čeho chci dosáhnout. Pokud by si stanovil učitel cíl na začátku týdne a v průběhu si je nepřipomínal, tedy by na ně zapomněl či „zametl pod stůl“, nemělo by to potom smysl.

#### 7.2.4 Sebereflexe – zbytečnost či užitečnost

Poslední velkou kategorií je „Sebereflexe – zbytečnost či užitečnost.“ Konkrétně jsem se zajímala o to, jak participanti chápou pojem sebereflexe a hlavně, zda ji využívají při své práci a výsledky nějak ovlivňují další plánování.

V dnešní době je tento pojem často skloňován nejen mezi učiteli, ale i širokou veřejností. Pravděpodobně proto, že se jedná o stěžejní element, který přispívá ke kvalitě vzdělávacího procesu, jednak rozvíjí didaktické myšlení učitele, a také ovlivňuje významně jeho edukační činnost. Význam sebereflexe plyne z analýzy a hodnocení vlastní práce a také ovlivnění následující pedagogické činnosti. Reflektivní praktici jsou schopni lépe si ujasnit pojetí vzdělávacího procesu, přijít na potřeby dalšího rozvoje, najít problémy, které brání efektivní edukaci, uvědomit si své slabé a silné stránky a určitě bych v seznamu mohla pokračovat.

K této problematice již bylo realizováno několik výzkumů. Jeden z nich provedla Syslová (Syslová & Najvarová, 2012) v roce 2010 a týkal se identifikování způsobů hodnocení vlastní vzdělávací práce a jakou roli v hodnocení hraje ředitel mateřské školy. Velmi častým způsobem dle výsledků bylo intuitivní hodnocení, co se dětem líbilo a co se jim podařilo. Participantům však v hodnoceních scházely cíle a kritéria hodnocení. Mezi způsoby hodnocení se objevovaly videonahrávky, fotodokumentace práce učitele při hospitacích a sebereflektivní deníky, což autorka považuje za velmi kladný bod hodnocení.

Kategorie obsahuje pět subkategorií – *definice sebereflexe, realizace sebereflexe, v myšlenkách, užitečnost? a metody či nástroje*. Tabulka subkategorií a příslušných kódů je uvedena v příloze.

##### 1. Definice sebereflexe

„Při sebereflexi jde o vnitřní proces, který učiteli pomáhá analyzovat a hodnotit svoje pedagogické aktivity, názory a postoje a tohoto hodnocení využívat ke zdokonalování vzdělávací práce.“ (Horká & Syslová, 2011, s. 88)

Syslová (2013, s. 45) uvádí, že „sebereflexe je získávání poznatků o sobě samém (na základě vnitřního dialogu, ale také systematickým sběrem informací o sobě) za účelem zkvalitňování vlastní práce a přístupů k sobě samému.“

Většina participantů byla schopna definovat pojem sebereflexe, někteří jej definovali trochu nepřesně, avšak dá se říci, že teoreticky tuto problematiku zvládají. Těmi nepřesnými definicemi mám na mysli spojování sebereflexe se sebehodnocením.

(24I) „To je sebehodnocení... jak jsem s dětmi pracovala, jak bych to zhodnotila, ale také je důležité zhodnocení s dětmi..., jak se jim činnosti líbily nebo naopak nelíbily.“

Někteří autoři tyto dva pojmy berou jako synonyma, avšak většina se přiklání k faktu, např. Syslová (2013), která píše, že sebehodnocení je po autodiagnostice druhým krokem v procesu sebereflexe, při něm jde o vyřknutí hodnotícího soudu mezi realitou a požadovaným výsledkem.

Dle odpovědí participantů je zřejmé, že mají povědomí o fázích sebereflexe, jelikož hovořili o přesahu sebereflexe i do budoucnosti v podobě náprav vlastního jednání a otevřenosti ke změnám. Tento proces dle nich správně nekončí vědomím o své osobě a realizované činnosti.

(26A) „Podívat se zpět na svou práci, analyzovat ji a najít ty správné cesty k případně nápravě.“

(31H) „Zhodnocení mé přípravy i každodenní práce s dětmi, co jsem zvolila vhodně, zda jsem vhodně zareagovala, zda děti rozuměly mým pokynům, otázkám,... co mělo pro děti přínos, co příště dělat jinak a proč se mi něco nepovedlo podle představ a plánu.“

## 2. Realizace sebereflexe

Většina participantů provádí sebereflexi denně, avšak dle analýzy se nejedná o záměrnou a profesionální sebereflexi, jejíž výsledky ovlivňují další plánování.

Přitom Průcha, Walterová a Mareš (2013) v Pedagogickém slovníku uvádí, že realizace sebereflexe je nutnou podmínkou učitelova odborného růstu, pedagogické kompetence a odborné odpovědnosti.

Většina participantů vnímá sebereflexi jako jednorázovou činnost. Avšak je důležité ji realizovat pravidelně a cílevědomě.

(28A) „Sebereflexi píší všechny učitelky v mateřské škole každý měsíc“

(31A) „Na konci školního roku píšeme celkovou sebereflexi naší práce s třídou.“



(30B) „Jednou za rok a písemně zhodnotíme naši práci.“

### 3. V myšlenkách

Podíváme-li se na sebereflexi z praktického hlediska, většina participantů odpovídalo, že ji realizují při své práci, avšak většinou se jedná o myšlenkovité, necílené a nahodilé zhodnocení průběhu dne.

(22E) „Ano, myslím, že se to tak nějak automaticky děje v průběhu dne.“

(20G) „Denně. Každý den přemýšlím nad tím, co se mně v daný den povedlo a co ne...“.

V těchto případech úplně nemůžeme mluvit o systematické sebereflexi. Záměrnou sebereflexi provádí jen malé číslo participantů, i přestože se jedná o tu důležitější z nich, která vede k navýšení vlastní profesní kompetence. Záměrná sebereflexe se děje na základě interpretace záznamů o vlastní edukační činnosti. Těmi záznamy máme na mysli například písemnou dokumentaci, zpětnou vazbu od kolegů, video dokumentace a jiné.

Sebereflexe probíhá v několika fázích a je důležité, aby si toho byl učitel vědom. Velmi důležitou součástí sebereflexe je počáteční zájem učitele o zjištění účinnosti a kvality vzdělávacího procesu.

Učitelé tedy pro realizaci sebereflexe využívají jakýsi vnitřní dialog, kdy se zamýšlí nad efektivitami realizovaných činností, klade si otázky a my je můžeme považovat za seberefektivní. Spíše se však jedná o popisné otázky, typu – „Co se událo?“ a už se nedostává ke kauzálním otázkám, kdy řeší příčinu problému či úspěchu. Řeší aktuální situaci, ale už neporovnávají s dřívějšími zkušenostmi. Nehledají řešení a tím pádem se problémové situace opakují. Neposouvají se tedy ve své práci nikam dál, ale stále jsou na jednom bodě.

Participantů se zmiňovali o realizování „sebereflexe“ jako spíše o zhodnocení profesních činností.

(28D) „Při zápisu do třídní knihy si zhodnotím činnosti, které ten den probíhaly, a přemýšlím nad jejich průběhem. Co se povedlo, co ne a proč.“

(22F) „V rámci třídního vzdělávacího programu máme zaveden prostor pro zhodnocení tématu.“

#### 4. Užitečnost?

Význam či důležitost realizování sebereflexe můžeme shledávat v několika aspektech. Předcházení složitým a problémovým situacím je jedním z nich, ale také zjištění účinnosti učitelových pedagogických postupů, případně je rozšířit a zdokonalit. Dobře prováděná sebereflexe také napomůže k orientování vlastního rozvoje žádoucím směrem. Sebereflexe jistě napomáhá k uvědomění vlastních silných a slabých stránek a také zdokonalování schopností a dovedností a na druhé straně uvědomění si i nedostatků. Ne však ve smyslu poukazování na vlastní neschopnost a selhávání, což by mohlo vést k nedůvěře ve své schopnosti.

Jak tedy pohlíží účastníci na problematiku sebereflexe, zda v realizaci vidí nějaký význam či není pro ně nijak zvláště důležitá, si uvedeme v následujícím textu.

(30D) „Reflektivní praktici mohou efektivněji řešit složité situace a vztahy ve třídě, schopnost reflektovat svoji práci zabraňuje stereotypnosti, naučí se předvídat možné důsledky.“ Jediný účastník mně byl schopný vyjmenovat dostatečný seznam důvodů, jinak se jednalo o odpovědi týkající se zdokonalování vlastní práce, což však nemůžeme taktéž považovat za chybnou odpověď. Avšak aby docházelo ke zlepšování a zkvalitňování pedagogické činnosti, musí si učitelé vědět a uvědomovat si, že samotné zhodnocení toho, co se dělo ve třídě, nestačí. Musí následovat fáze hledání příčin a rozhodnutí, jak tyto činnosti realizovat příště jinak.

(26E) „Určitě může sebereflexe vést ke snaze po lepším výsledku své činnosti, zdokonalování.“

(22G) „Určitě. Příště tu činnost mohu s dětmi realizovat jinak, pokud se nepovede.“

(28I) „Určitě... Nebudu s dětmi opakovat to, co je nebaví a když ano, zkusím to udělat lépe... aby to pro ně bylo zajímavé.“

#### 5. Metody či nástroje

Ve spojitosti s metodami sebereflexe uvádí Syslová (2013) nástroje sebereflexe, mezi něž řadí sebereflektivní deník, sebereflektivní dotazník, hodnotící zprávy, vzájemnou hospitaci s kolegy a zpětnou vazbu. Za komplexní nástroj sebehodnocení učitele považuje profesní portfolio, speciálně diagnostické, jelikož učitelé si materiály nejen shromažďují a sbírají,

ale také hodnotí, reflektují, prezentují a hlavně využívají k plánování dalších činností. Tento nástroj lze považovat za rozvíjející profesní kompetence a slouží ke zvyšování kvality vzdělávacího procesu.

(13H) „Inspiruji se většinou ze svého zásobníku činností“

Jeden participant si vede takové portfolio, ale nazývá jej však zásobníkem. Do těchto složek jsem mohla nahlédnout a mohu je nazvat portfoliem, protože se jedná o dokumenty, které mají vypovídající hodnotu, jsou strukturálně rozděleny a naplňují smysl portfolia. Nejedná se čistě jen o sbírku tematických plánů, ale tyto složky obsahují i sebehodnotící zprávy, fotodokumentaci realizovaných akcí, hospitační záznamy a jiné velmi hodnotné dokumenty.

Většina participantů mně byla schopna vyjmenovat metody sebereflexe, i když je bohužel nevyužívají v praxi. V mnoha případech se však jednalo o nepřesné, či špatné pojmenování, které nemůžeme dle odborné literatury považovat za metody sebereflexe. Jednalo se spíše o popis realizace činností a ne pojmenování metody sebereflexe.

(24G) „Uvědomovat si, jak na naše zásahy v určitých situacích reagují žáci, kolegové a rodiče... Uvědomovat si, jaký jsem učitel, jaké mám problémy, jak je obvykle řeším, jak úspěšně,... Promyšlet svoje budoucí reagování v určitých situacích a vyhnout se případným konfliktům... Uvědomovat si své nedostatky i klady při práci s dětmi.“

(35A) „No, ehm... Určitě je dobré po každém pracovním dni se zpětně zamyslet nad svými postupy, zhodnotit jejich funkčnost.“

Hodnocení výuky bylo snad nejčastější „metodou“, kterou participanté uváděli a taktéž toto spojení nemůžeme nazvat metodou sebereflexe. Mezi odpověďmi se objevovaly ale i takové jako videonahrávky, seberefektivní deníky, které jsou kvalitními metodami sebereflexe a byly by určitě pro participanty velkým přínosem. Není úplně podstatné znát přesné pojmenování metod sebereflexe, i když od vysokoškolsky vzdělaných pedagogů se odbornost očekává, ale je velkým negativem, že žádná z těchto metod nebyla zaznamenána při učitelské práci participantů.

Bohužel se ukázalo, že většina participantů sice o sebereflexi ví, dalo by se říct, že ví jak ji realizovat, ale neprovádí ji nebo se jedná o neefektivní sebereflexi, jejíž výsledky neovlivňují další plánování. Je otázkou, co je příčinou, zda je to nedostatek času, či neochota dělat něco navíc nebo také přesvědčení o neefektivitě sebereflexe. Z odpovědí participantů jsem

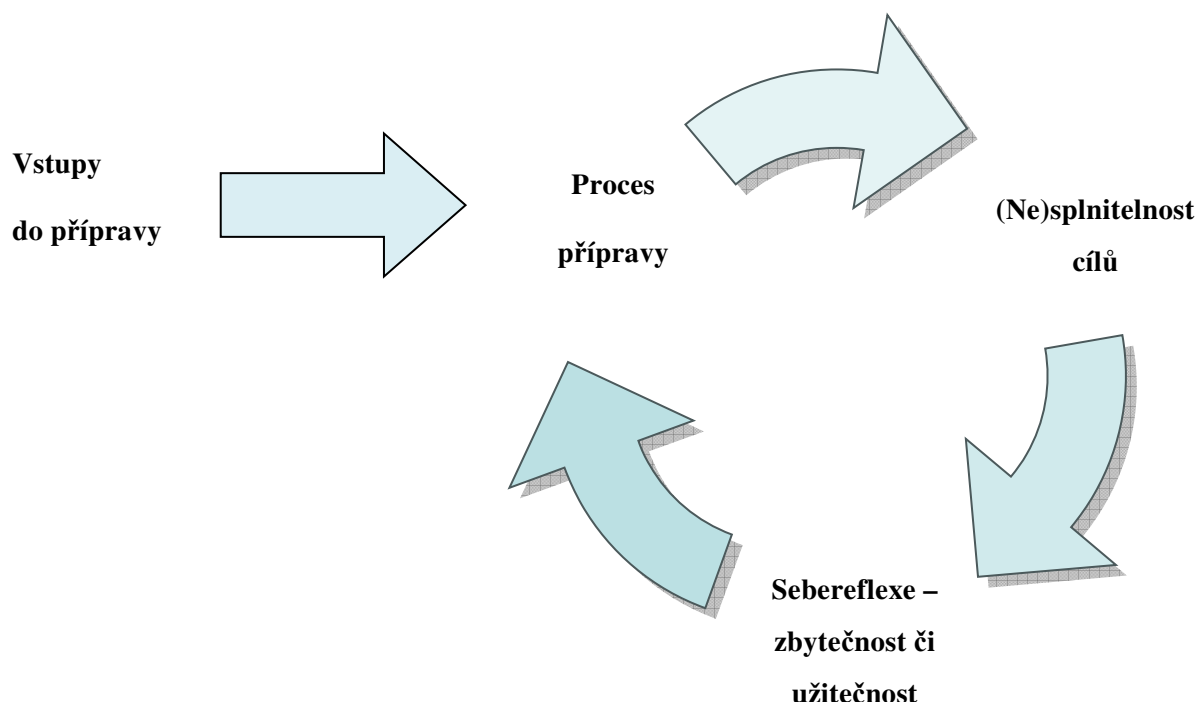
vyposlouchala, že si nejsou v otázce sebereflektování zcela jisti, a proto by dle mého názoru mělo být této problematice věnováno více prostoru při přípravě pedagogů, na středních a vysokých školách.

## 8 ZÁVĚR VÝZKUMU

V rámci výzkumu jsem se zaměřila na velkou skupinu profesních činností přípravných, speciálně na plánování, neboli projektování přímé pedagogické činnosti a všechny přípravné činnosti, které s tímto procesem souvisí. Zajímalo mě, jak učitelé plánují edukaci, zda jsou stanovené cíle kompatibilní s realitou a také jsem se zaměřila na problematiku sebereflexe, která neodmyslitelně ovlivňuje další plánování. Burkovičová (2008) uvádí pět fází plánování, neboli projektování – analyzuj, navrhní, vypracuj, uskutečni a ověř. Učitel by měl ideálně začínat prvním krokem, kdy navrhne vzdělávací cíle a vypracuje vzdělávací nabídku, jíž bude těchto cílů dosahovat. Dále tyto činnosti realizovat ve třídě a následně by měla nastat fáze sebereflexe, tedy analýza vlastní práce a realizovaných činností. V rámci výzkumu jsem se snažila ověřit, jak tomu opravdu je, zda se jedná taktéž o propojený a vzájemně na sebe navazující proces.

Na základě analýzy dokumentů, pozorování a polostrukturovaných rozhovorů jsem vytvořila schémata, která charakterizují systém plánování jednotlivých participantů. Ne u všech participantů se jednalo o totožný systém, proto mně vznikla tři schémata, pod něž jsem jednotlivé učitele zařadila.

### a. Odborný plánovač



Obrázek 1: Odborný plánovač

Ideálně bychom pod toto schéma zařadili všechny učitele, avšak realita je odlišná. Pod toto schéma mohu stěží zařadit dva participanty, jejichž systém plánování je na odborné úrovni a můžeme napsat, že se jedná o cyklický, vzájemně na sebe navazující proces.

Participanti používají odborných termínů, rozumí odborným pojmům, což je základem kvalitní pedagogické činnosti. Jedná se o participanty s dlouhou dobou praxe v mateřské škole, i přesto stráví tito pedagogové relativně dlouhou dobu nad tvorbou tematických plánů. Dovolím si napsat, že se jedná o kvalitní formu tematických plánů. Jeden z participantů si tvoří na každý týden tzv. myšlenkové mapy, které má neustále na očích. Dle mě je to ideální forma přípravy, která je přehledná a ze které je patrný celkový rozsah i propojení jednotlivých částí. Učitel může vybírat, jednoduše kombinovat či doplňovat vzdělávací nabídku. Participant nezapomíná ani na vzdělávací oblasti, které by měly být komplexní dosah v jednotlivých činnostech. Oba tematické plány obsahovaly hodnotné cíle, které byly stanoveny jasně, srozumitelně a v jazyce dítěte. Tak jako u ostatních, neobjevovaly se

v nich dlouhé seznamy velmi obecných cílů. I když si participantů tvořili týdenní plány, upravovali je v průběhu týdne dle potřeby. Když se jistá vzdělávací metoda u dětí neosvědčila, byla následně využita jiná, nebo se neopakovala. Nebo pokud program v mateřské škole zasáhla nějaká událost, participantů byli schopni místně reagovat a improvizovat. A v případě, že se jedná o situaci ze života dětí jako narození sourozence v jednom případě, je velmi vhodné ji zakomponovat do plánu, jelikož se s dětmi lépe pracuje, pro děti je to situace, kterou zažily, kterou si dokáží představit a hlavně je pro některé z nich aktuální.

Když jsem psala výše o kvalitě tematických plánů těchto participantů, mám na mysli nejen stanovené cíle, ale i konkrétní činnosti. Děti se v těchto třídách učí nejvíce formou pokusu a omylu, kdy děti přirozeně „nasávají jako houba“, mezi vzdělávací nabídkou byly experimenty, pozorování aj. Děti neustále kladly participantům otázky, byly zvědavé a také byly podněcovány zkusit na odpověď přijít samy.

I když bychom u těchto zkušených participantů čekali spíše prvky stereotypnosti plynoucí z dlouhé praxe v mateřské škole, mile nás překvapili, že tomu tak nemusí být. Participantů s mnoha zkušenostmi a mnoha zásobnými materiály by si mohli svoji práci zjednodušit a jednoduše sáhnout do zásob, i přesto si je neustále přetváří a zdokonalují, což je jeden z důsledků dobré sebereflexe.

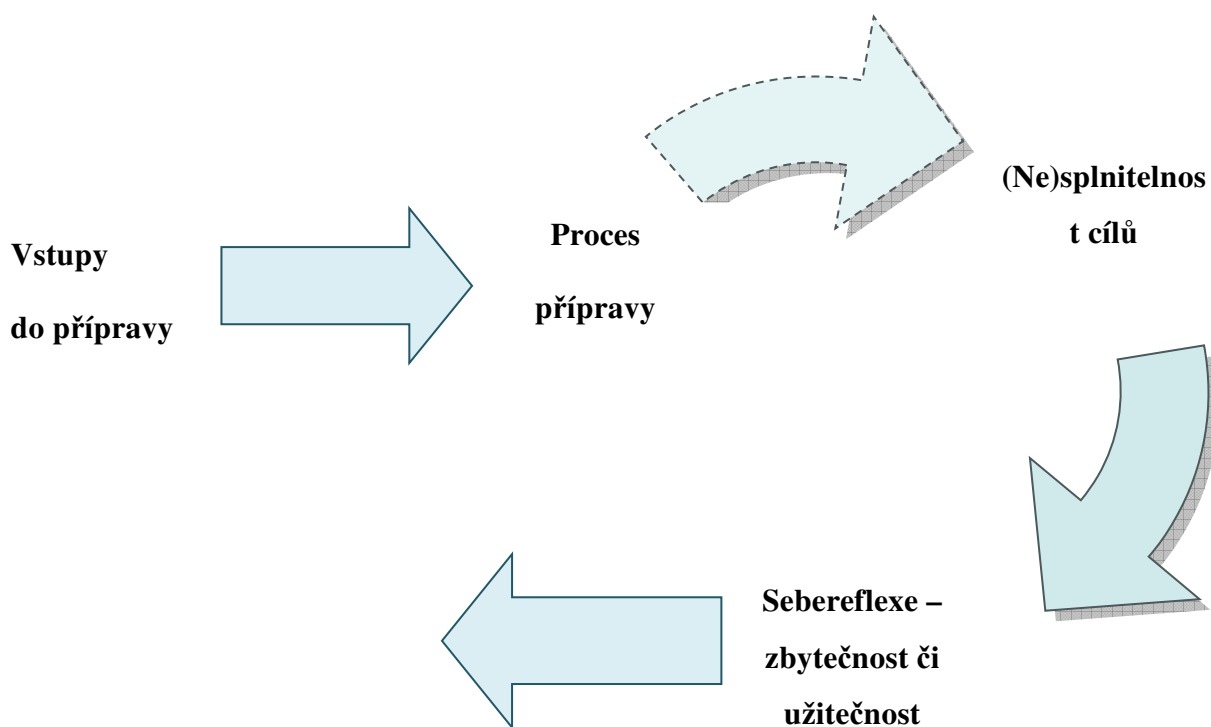
Při pozorování práce participantů s dětmi bylo patrné, kterými činnostmi chtějí dosáhnout stanovených cílů. Bylo tomu tak ve většině případů, v některých bych asi cíl formulovala ještě konkrétněji, aby bylo úplně jasné, čeho chci v rámci činnosti dosáhnout a na co se zaměřuji.

Podíváme-li se na sebereflektivní činnost participantů, i ta je, dá se říci, na kvalitní úrovni. Participantů se neustále ohlíží za odvedenou práci a realizovanými činnostmi. Sebereflexi berou jako nutnou součást vlastní práce, jejíž výsledky ovlivňují další plánování a z níž vychází řada nových podnětů pro pedagogickou činnost v další etapě. Participantů neustále vylepšují své tematické plány například tím, že zhodnotí, které činnosti nebyly realizovány a proč, o co byl celek obohacen, které činnosti se vydařily apod. Sebereflexe má písemnou formu a můžeme napsat, že se jedná o systematický proces, který probíhá v několika fázích, kde velmi důležitou je poslední fáze projektovací, při níž učitel plánuje na základě výsledků ze sebereflexe. Jejich práce má jistě dynamický charakter, je přizpůsobivá, pružná a typická využíváním zpětnovazebních mechanismů.

Jejich proces přípravy tematických plánů tedy ovlivňují výsledky z prováděné sebereflexe a také se v jejich přípravě odráží sebevzdělávání a studium odborných knih a metodických materiálů.

Shrneme-li všechny informace, v tomto případě můžeme hovořit o cyklickém systému plánování edukační činnosti. Participantů výzkumu si tvoří tematické plány s dosažitelnými cíli, přitom jejich přípravu ovlivňuje studium odborných knih a časopisů a také další vzdělávání. Tyto stanovené cíle se pak odráží v realizovaných činnostech, po nichž následuje analýza a zhodnocení vlastní práce a tyto výsledky ovlivňují další plánování a přípravu tematických plánů.

### b. Nejistý plánovač



Obrázek 2: Nejistý plánovač

K tomuto schématu zařadím taktéž dva participanty a jak je ze schématu patrné, tyto učitelé provádí sebereflexi, avšak nejedná se o sebereflexi systematickou, která by ovlivňovala



další plánování. Musíme si všimnout také přerušované čáry, která symbolizuje, že stanovené cíle nejsou kompatibilní s realizovanými činnostmi.

Participant si vytváří docela obsáhlé tematické plány, které jsou však přeplněné obecnými cíli, kterých nelze dosáhnout. Realizovanými činnostmi nedosahují cílů, které si stanovili. Jeden z participantů dokonce opisuje cíle z univerzální tabulky. Bohužel z pozorování mně vyplynulo, že tito dva participant mají v tematických celcích trochu zmatek a to se pak odráží při samotné práci s dětmi. Učitelé jsou nejistí a rozpačití a jejich práce je nesystematická. V tomto případě nemůžeme hovořit o srozumitelnosti a propojenosti cílů s činnostmi.

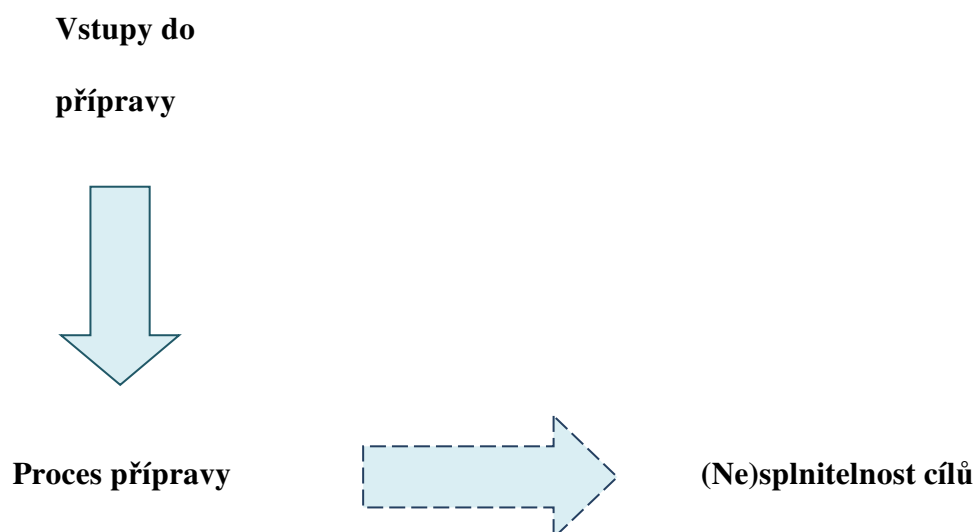
Participant sice tvrdí, že sebereflexi realizují, avšak nevím, zda můžeme v tomto případě o ní mluvit. Jeden z participantů dělá sebereflexi jednou za měsíc. Nejsem si však jistá, zda si lze na konci měsíce vzpomenout na všechny prvky vlastní práce a odvedené činnosti. Na konci roku taktéž zpracovává hodnocení práce s dětmi. Druhý participant se zmínil o ročním hodnocení také, avšak řekl, že výsledky nijak zvláště nevyužívá v budoucnu při dalším plánování. Participant byl nejistý a ani nebyl schopný říct, jak by výsledky ze sebereflexe mohly ovlivnit jeho další práci s dětmi.

Jeden z participantů nebyl schopný vyjmenovat jedinou metodu sebereflexe, kterou by mohl využívat v mateřské škole. Pokud chybí učitelům takové vědomosti, potom nemůžeme čekat, že je bude v praxi realizovat.

Podíváme-li se celkově na systém plánování těchto participantů, můžeme hovořit o nejistotě, kostrbatosti a troufám si napsat o nezkušenosti. Jedná se o participanty s krátkou dobou praxe v mateřské škole, avšak s vysokoškolským vzděláním.

V procesu plánování se vytrácí cyklickost a návaznost jednotlivých fází vzdělávacího procesu. Tyto učitele při procesu přípravy ovlivňují hlavně plánované a neplánované akce. Stanovené cíle v tematických plánech nejsou kompatibilní s realizovanými činnostmi a „sebereflexe“ je neúčinná, protože je realizována jen velmi povrchně a jen několikrát za rok. Tato systematická sebereflexe by měla být právě postavena na průběžné sebereflexi. Tato „sebereflexe“ se vytrácí kamsi do prázdna.

### c. Plánovač „novic“



Obrázek 3: Plánovač „novic“

Do tohoto schématu plánování mně zapadá bohužel zbývajících pět participantů. V tomto případě nemůžeme mluvit o cyklickém modelu plánování a taktéž vztah mezi tematickým plánem a realizovanými činnostmi skrze ně je dosahováno stanovených cílů, je nepřesný. V tomto schématu nenalezneme část „sebereflexe – zbytečnost či užitečnost“, jelikož participantů ji nepovažují za důležitou a netvoří u nich žádnou podstatnou část plánování.

Ve většině případů tvoří participantů týdenní plány, které jsou pro mnohé z nich pevně daným dokumentem. Dle mého názoru je takový plán pro učitele velmi omezující a je daleko prospěšnější např. zpracování do podoby myšlenkové mapy, z níž může učitel průběžně vybírat, různě kombinovat a doplňovat podle potřeby. Jeden z participantů mně popisoval, že na každý den má pevně danou jistou činnost (hudební, výtvarnou...), a toho se drží každý týden. I přestože se jedná o učitele s relativně krátkou praxí v mateřské škole, mohlo by to postupně vést ke stereotypnosti a stagnaci v učitelství. Nedochozí k žádnému profesnímu růstu, ale naopak k postupné profesní deformaci.

Většina participantů výzkumu bohužel nedisponuje seberefektivními dovednostmi. Jedná se ve většině případů o spontánní „sebereflexi“ nebo spíše zamyšlení se nad svojí prací, při

níž nedochází ke zjišťování příčin úspěchu a neúspěchu. Při záměrné a systematické sebe-reflexi dochází k důkladné analýze pedagogické práce, a možnostech její inovace.

Přípravu tematických plánů dle participantů ovlivňují plánované a neplánované akce a také zajišťování pomůcek a materiálů.

Tyto participanty jsem nazvala „novici“, tedy začátečníky v procesu plánování. Většina z nich má krátkou dobu praxe v mateřské škole nebo se jedná o studující participanty a já věřím, že s přibývajícími zkušenostmi a nabytými vědomostmi se proces plánování vylepší a posune do cyklické podoby.

## 9 DISKUZE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Ze získaných dat provedeného výzkumu mně vyvstala tři schémata, která charakterizují proces plánování vzdělávacího procesu jednotlivých participantů. Jedná se o proces od samotného plánování, přes realizaci činností a následnou sebereflexi, která by v ideálním případě měla ovlivňovat další plánování. Pro tzv. „odborné plánovače“ je plánování proces, který probíhá cyklicky, jednotlivé komponenty na sebe navazují a ovlivňují se. Jak vyplývá z výzkumu, těchto odborníků však moc není a proces plánování většiny učitelů je kostrbatý a nenavazující. Bohužel problematika sebereflexe je pro většinu nedůležitá a pro práci bezvýznamná.

Bohužel výsledky nejsou moc přívětivé a otázkou je, co by se mělo vylepšit, na čem by měli participanté zapracovat. Rozhodně je to tvorba vzdělávacích cílů a zaměření se při práci také na sebereflexi, která je velmi důležitým „mezibodem“ plánování a právě touto cestou mohou učitelé na sobě zapracovat a posunout se někam dále v profesním a pracovním životě.

Tyto dvě velké a důležité oblasti by měly být otázkou již přípravy učitelů mateřských škol. V průběhu praxe by učitelé na těchto dovednostech měli pracovat a zdokonalovat, avšak kvalitní základ, z něhož lze vycházet, by měl být položen již v průběhu studia. Jelikož ve výzkumu bylo hodně učitelů, kteří studují vysokou školu, věrme, že na konci studia budou tyto jejich dovednosti a vědomosti na lepší úrovni.

Avšak nemůžeme tyto výsledky zobecňovat na celou populaci, jelikož se jedná o informace od devíti participantů, s nimiž jsem realizovala výzkum v relativně krátkém čase. Bohužel se však jen potvrzují výsledky z podobných výzkumů, které byly realizovány již dříve.

V dnešní době je nejen ředitelům mateřských škol, ale i učitelům ponechána velká volnost a přenechány jisté pravomoce, co se týká řízení mateřské školy na úrovni hlavně třídy. Transformace školství přinesla změny, i co se týká plánování vzdělávacího procesu. Učitelé mateřské školy se stali projektanty vzdělávání, oproti bývalému realizování pevně daných osnov. Učitelé by právě proto měli zapracovat na své dovednosti řídit a kvalitně plánovat vzdělávací proces. A přitom učitel není jen manažerem na úrovni třídy, ale také spoluvůdcem školního vzdělávacího programu a jedním z osob, která rozhoduje o chodu a fungování mateřské školy. Jejich náplní práce tedy nejsou jen krátkodobé plány, ale i stra-

tegické a taktické plány, které jsou vytvářeny na delší časové období a vztahují se k vývoji celé organizace.

## ZÁVĚR

V teoretické části diplomové práce jsem poukázala na souhrn profesních činností, které učitelé mateřských škol vykonávají v rámci své profese. Tento popis a analýzu profesních činností můžeme brát jako představení profese učitele mateřské školy veřejnosti. Práce učitele mateřské školy je specifická, ať už na ni pohlížíme z hlediska časového nebo obsahového. Učitelé mateřských škol zastávají ve své práci několikero rolí a vykonávají množství profesních činností, o kterých mnohdy široká veřejnost nemá ani tušení. Tato kategorizace profesních činností slouží ať už učitelům mateřských škol, tak také těm, kteří se na tuto profesi teprve připravují a beze sporu široké veřejnosti jako náhled na tuto profesi.

V rámci praktické části diplomové práce jsem široké pole této problematiky zúžila na skupinu profesních činností přípravných. Chtěla jsem objasnit podobu těchto profesních činností, které tvoří velkou část pracovní náplně učitele mateřské školy, zaměřit se na proces plánování a přípravné činnosti s ním související. Myslím, že se mně to podařilo. Z výzkumu vplynuly tři skupiny učitelů, tzv. plánovačů, kteří se liší podle toho, jak plánují vzdělávací proces, co shledávají v této přípravné profesní činnosti za důležité a co naopak za bezpředmětné.

Bohužel z výzkumu nevzešly příliš pozitivní výsledky. Největší problémy v oblasti plánování shledávám ve formulaci cílů a realizování sebereflexe. Přitom přesná a srozumitelná formulace cílů patří mezi základní dovednost každého učitele. S ohledem na stanovené cíle pak učitelé vybírají vzdělávací formy a metody a dávají dětem zpětnou vazbu a realizují hodnocení. Tato dovednost zajisté ovlivňuje kvalitu celého vzdělávacího procesu, ale také každého dítěte. Realizování záměrné sebereflexe se u většiny participantů také nepotvrdilo. Přitom sebereflexe je jednou z klíčových pedagogických kompetencí, předpoklad řešení problémových pedagogických situací a také součást profesního rozvoje učitele. Je důležité, aby učitelé věnovali této problematice dostatečnou pozornost. Analýza vlastní práce, hodnocení jejich výsledků a vyvozování závěrů z těchto výsledků jsou důležitým předpokladem pro postupné zdokonalování se v profesi.

Výsledky výzkumu nelze generalizovat na celou populaci, jelikož se jednalo o kvalitativní výzkum, avšak výsledky, které se vynořily, mají hloubkový charakter a je tak lépe této problematice porozuměno. Přesto nemůžou být výsledky opomíjeny, naopak na druhou stranu by mohly sloužit jako podklad pro zamyšlení se učitele nad vlastním plánováním a projek-

továním vzdělávacího procesu a podobou přípravných profesních činností. Mělo by se jednat o jakousi analýzu vlastní práce a přemýšlení o realizaci edukace, zda by nemělo být něco vylepšeno, nebo prováděno jinak, aby byl vzdělávací proces efektivní a smysluplný.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Akhmetova, G., Mynbayeva A., & Mukasheva, A. (2015). Stereotypes in the Professional Activity of Teachers. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. [online], 171 [cit. 2017-10-19]. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815002207>
- Burkovičová, R. (2008). *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Burkovičová, R. (2009). Formulace cíle a pedagogické činnosti učitelky MŠ. In Z. Sikorová, M. Malčík, & K. Pavlica (Eds.) *Český pedagogický výzkum v mezinárodním kontextu. Sborník příspěvků 16. konference ČAPV* [CD-ROM]. Hradec Králové: PdF UHK.
- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Burkovičová, R. (2013) *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*. [online], 24(4). [cit. 2017-09-05]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1895>
- Day, Ch. (2009). A passion for quality: Teachers who make a difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders* [online], 30(3). [cit. 2017-10-07]. Dostupné z: <https://nzeals.org.nz/bop/NZ%20A%20Passion%20for%20Quality.pdf>
- Gavora, P. (2006). *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, spol. s.r.o.
- Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kasáčová, B. (2006). Teoretické kontexty súčasnej pedeutológie. In SMAK, E.ed. *Nauczyciel w edukacji przed szkolnej*. Opole: Uniwersytet Opolski.



- Kasáčová, B., Babiaková S., Cabanová M., Filipiak E. & Seberová A., ed. (2011). *Učitel' preprimárneho a primárneho vzdelávania: profesiografia v slovensko-česko-pol'skom výskume*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice* [online], 11(1). [cit. 2017-11-16]. London: Routledge. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1354060042000337093>.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Kurelová, M. (1998) *Učitel'ská profese v teorii a v praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Majerčíková, J., Kasáčová B. & Kočvarová I. (2015). *Předškolní edukace a dítě*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vydání. Praha: Portál.
- Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělání a péče o děti předškolního věku v České republice*. (2000) Praha: MŠMT.
- Nářízení vlády č. 273/2009 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků ze dne 1. 9. 2009*. (2009). In: [msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/novela-narizeni-vlady-o-mire-vyucovaci-povinnosti>
- Prášilová, M. (2004). *Projektování v mateřské škole*. Olomouc: Hanex.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál, 2013.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2017). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

- Smolíková, K. (2006). *Praktický průvodce Třídním vzdělávacím programem*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Svobodová, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole – školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing.
- Syslová, Z. & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace* [online], 24(4). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1874/1497>.
- Syslová, Z. & Chaloupková L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Najvarová, V. (2012). Předškolní vzdělávání v České republice pohledem pedagogického výzkumu. *Pedagogické orientace* [online], 22(4). Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1172>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál.
- Švec, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU.
- Tomková, A. et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: NÚV.
- Utb.cz [online]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, ©2000-2017 [cit. 2017-10-16]. Dostupné z: <http://www.utb.cz/fhs/chci-studovat/studijni-program-specializace-v-pedagogice-studijni-obor-3>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí ze dne 1. 11. 2017. (2007). In: [zakonyprolidi.cz](http://zakonyprolidi.cz) [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>
- Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogic-

*kých pracovníků.* (2006). In: *zakonyprolidi.cz* [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-412>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon.* (2017). In: *msmt.cz* [online]. Dostupné z: <file:///C:/Users/NB14/Downloads/skolskyzakon-1.9.2017.pdf>

*Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ze dne 12. 1. 2016.* (2004). In: *msmt.cz* [online]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

APOD.	A podobně
MŠ	mateřská škola
NAPŘ.	například
OBR.	obrázek
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TZV.	Tak zvaný

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Odborný plánovač.....	59
Obrázek 2: Nejistý plánovač.....	61
Obrázek 3: Plánovač „novic“ .....	62

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristiky participantů.....	39
--	----

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I	Ukázka rozhovoru
Příloha P II	Ukázka pozorování
Příloha P III	Subkategorie a kódy v rámci kategorie Proces přípravy
Příloha P IV	Kódy v rámci kategorie Vstupy do přípravy
Příloha P V	Subkategorie a kódy v rámci kategorie (Ne)splnitelnost cílů
Příloha P VI	Subkategorie a kódy v rámci kategorie Sebereflexe – zbytečnost či užitečnost

## **PŘÍPRAVA P I: UKÁZKA ROZHOVORU**

### **ROZHOVOR (V – výzkumník, P – participant)**

Dobrý den, chtěla bych Vás ještě poprosit, zda byste mně odpověděla na pár otázek, které se budou týkat profesních činností učitele mateřské školy, a blíže se zaměřím na profesní činnosti přípravné. Rozhovor bude sloužit ke zpracování praktické části mé diplomové práce. Bude se jednat o anonymní rozhovor, nikde nebude použito Vaše jméno ani pracovní místo.

1. V: Na začátek bych se Vás zeptala na otázku ohledně plánování edukace. Jak tvoříte přípravy na přímou pedagogickou činnost?
2. P: Při psaní přípravy vycházím ze Školního vzdělávacího programu, z integrovaných bloků, bloky jsou společné pro celou školku. S kolegyní jsme je rozpracovaly do Třídního vzdělávacího programu podle věku dětí, které učíme. Týdenní témata si rozdělíme tak, aby témata na sebe navazovala, ale může to být i podle aktuální situace.
3. Týdenní téma, materiály a přípravu si připravujeme každá sama, jak nám to vyhovuje.
4. V: Jaké si tvoříte přípravy? Týdenní nebo vytváříte přípravu vždy ze dne na den?
5. P: Vytvářím si týdenní přípravu, ale vím, jakou zacílenou činnost budu každý den mít. Podle podmínek a okolností ji mohu ale i změnit.
6. V: Jaký čas průměrně věnujete přípravám?
7. P: Je to velice individuální. Příprava mně zabere někdy půl hodiny, někdy hodinu a půl, plus příprava materiálů.
8. V: Kde hledáte inspiraci pro vzdělávací nabídku?
9. P: Většinou hledám v odborných knihách a
10. odborných časopisech jako je Informatorium,
11. na internetu, většinou na portálu RVP, dále na webových stránkách a pinterest.
12. V: Které jiné činnosti učitele podle Vás s plánováním a přípravami souvisí? Co tvorbu přípravy ovlivňuje?



13. P: ... Určitě studium odborné literatury,
14. navštěvování knihovny, půjčování knih pro děti i pro sebe,...
15. zařizování akcí pro děti,...
16. každý týden připravuji činnosti a hodnotím odkladové děti,
17. a také zápis týdenního a půlročního hodnocení vzdělávacího procesu.
18. V: A jakým způsobem si stanovujete cíle?
19. P: Noo... Podle věku dětí, musím děti znát a vědět, jaká je jejich vývojová úroveň, co o daném tématu vědí.
20. V: Uvědomujete si stanovené cíle i při realizaci činností?
21. P: Ano, bez cíle by činnost neměla smysl.
22. V: I při realizaci?
23. P: Při realizaci činnosti myslím na tu činnost, kterou s dětmi vykonávám, ale uvědomuji si i to, k čemu je vedu, nebo na které dítě se mám zaměřit a zdokonalovat u něho to, co mu nejde. Ano, myslím si, že většinou ano.
24. V: Co si představíte pod pojmem sebereflexe učitele?
25. P: Sebereflexe je schopnost zkoumat své osobní zkušenosti, které získám v praxi. Je to hledání souvislostí a zdůvodňování, proč tomu tak je, s oporou o teoretické poznatky. Důležité je porozumět uvažování a chování dětí a dokázat určit dopady mého jednání na rozvoj dětí.
26. V: Provádíte sebereflexi? Jakým způsobem?
27. P: Ano. Při zápisu do třídní knihy si zhodnotím činnosti, které ten den probíhaly, a přemýšlím nad jejich průběhem. Co se povedlo, co ne a proč.
28. A potom ještě na konci týdne při týdenním hodnocení vzdělávacího procesu.
29. V: Myslíte, že může sebereflexe nějakým způsobem zkvalitnit realizované činnosti?
30. P: Reflektivní praktici mohou efektivněji řešit složité situace a vztahy ve třídě,
31. schopnost reflektovat svoji práci zabraňuje stereotypnosti,
32. naučí se předvídat možné důsledky.

33. Je to však záležitost dlouhodobá.

34. V: Znáte nějaké metody, jak můžeme sebereflexi provádět?

35. P: Pozorování kolegyně a následný rozhovor,

36. sebereflexe z videonahrávek,

37. seberefektivní deník

38. a dotazník.

39. V: Nakonec bych se Vás ještě ráda zeptala, jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

40. P: Bakalářské

41. V: A jak dlouho pracujete v mateřské škole?

42. P: 25 let

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

Pozorování A:

Před samotným pozorováním jsem si prostudovala tematický plán, který má paní učitelka na dnešní den přichystaný. Tématem je „Deštík tancuje po střeších“ a podtématem „Vyletěl si pyšný drak.“

Paní učitelka si na dnešní den stanovila tři cíle:

- Rozvoj tvořivosti
- Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností
- Seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije

Sedím v rohu herny a pozoruji dění ve třídě předškolních dětí. Ve třídě je relativní klid a pohodová atmosféra. Řízenou práci s dětmi paní učitelka společným zhlédnutím stavby dráhy, kterou v průběhu ranních spontánních činností část chlapců ze třídy postavila. Paní učitelka je chválí.

Společně se přesouvají ke stolečkům. Každý si bere pastelky a sedají si na své místo. Paní učitelka každému dítěti rozdává pracovní list s tématem papírového draka. Na začátek si s paní učitelkou procvičí prsty a dlaně – paní učitelka dětem ukazuje a říká: „Zdraví se palec s ukazováčkem, palec s prostředníčkem atd.“

Úkolem dětí je pastelkou obtáhnout draka. Poté paní učitelka na magnetické tabuli s dětmi procvičuje předmatematické představy. Celý drak je rozdělený na části a v každé části je určitý počet teček. Podle teček mají děti příslušnou část vybarvit danou barvou. Celý úkol zpracuje a úkolem dětí je „překreslit“ tedy draka podle vzoru. Kdo vypracuje pracovní list, dostane razítko.

Pak následuje pohybová hra „Drak a vítr.“ Paní učitelka rozdává dětem ocásky z krepového papíru. Jedno dítě určí, že bude vítr a ostatní draci. Vítr honí draky a přitom se jim snaží sebrat ocásky.

Poslední činností je zdravotní cvičení. Paní učitelka jednotlivě posílá děti na koberec na určitou značku. Jednu holku určí, že bude předevičovat a sama chodí mezi dětmi a opravuje je.

## PŘÍLOHA P III: SUBKATEGORIE A KÓDY V RÁMCI KATEGORIE PROCES PŘÍPRAVY

Tabulka 2: Subkategorie a kódy v rámci kategorie Proces přípravy

<b>Subkategorie</b>	<b>Kódy</b>	<b>Rozhovor</b>
<u>Délka přípravy</u>	max. 1, 5 hodiny	7D, 8I, 8F
	Dle okolností kolem	7A
	2 hodiny	6G, 11H
	1 – 3 hodiny	12B
	2 – 5 hodin	9C
	3 – 4 hodiny	7E
	4 hodiny	8A
<u>Specifika přípravy</u>	Samostatnost	2B, 3D
	Přehlednost	5B
	Úprava dle potřeby	9B, 6I
	Spojitosť se vzdělávacími oblastmi	3H
<u>Východiska tvorby tematického plánu</u>	Seznam knih	2A
	Dle RVP	2G
	Dle ŠVP	6B, 2D, 2F, 2G, 2H
	Dle TVP	3F, 6F
	Průběžné mapování aktuálního stavu dětí	2I
	Přání dětí	3I
<u>Forma tematického plánu</u>	Výčet činností	3A, 2C, 3E, 7H

	Téma – cíle – činnosti	3C
	Týdenní	5A, 7C, 5D, 2E, 5F, 4G, 6H, 5I
	Denní	8B
	Cíle na týden	6A
	1 cíl na den	8H
	Cíl ke každé činnosti	23A
	Myšlenková mapa	5H
<u>Inspirace</u>	Internet	9A, 4B, 4C, 11D, 9E, 10F, 8G, 10H, 14H, 10I
	Odborné publikace	12A, 3B, 5D, 12F, 8G, 11I
	Časopisy	10D, 10E, 17H, 13I
	Metodický materiál	5C, 12C, 16H
	Zkušenosti kolegyň	13C, 11F, 18H
	Vlastní zásobník činností	13H
	Zásobník v MŠ	15H
	Semináře	19H, 12I

## PŘÍLOHA P IV: KÓDY V RÁMCI KATEGORIE VSTUPY DO PŘÍPRAVY

Tabulka 3: Kódy v rámci kategorie Vstupy do přípravy

<u>Vstupy do přípravy</u>	Příprava pomůcek	14A, 15C, 12E, 23H, 15I
	Zapůjčení pomůcek	15B
	Studium odborné literatury	15A, 13D, 14D, 21H
	Neplánované akce	18A
	Jiné naplánované akce	14B, 15D, 13E, 12G
	Organizace edukačního procesu	16C
	Sběr informací	17C
	Aktuální stav dětí	19C, 20C
	Hodnocení vzdělávacího procesu	16D, 17D
	Požadavky dětí a rodičů	14F
	Výtvarná činnost	11G
	Sebevzdělávání	22H
	Roční období	16I

## PŘÍLOHA P V: SUBKATEGORIE A KÓDY V RÁMCI KATEGORIE (NE)SPLNITELNOST CÍLŮ

Tabulka 4: Subkategorie a kódy v rámci kategorie (Ne)splnitelnost cílů

Subkategorie	Kódy	Rozhovor
<u>Jak stanovuji cíl?</u>	Dle aktuálních potřeb dětí	20A, 23C, 16E, 14G, 20I
	Dle ŠVP	20B, 15E, 16F, 14G, 25H, 18I
	Dle RVP	22C, 20B
	Dle TVP	19I
	Výběr z univerzální tabulky	19B
	Návaznost na kolegyni	21B
	Dle věku a vývojové úrovně dětí	19D
	Dle zkušeností	26H
	Dle poznatků z diagnostiko- vání	27H
<u>Uvědomuji si je</u>	Ano	22A, 25C, 21D, 23D, 18F, 16G, 29H
	Už ano	23B
	Časté připomenutí	24B, 29H
	Většinou ano	18E, 22I

## PŘÍLOHA P V: SUBKATEGORIE A KÓDY V RÁMCI KATEGORIE SEBEREFLXE – ZYBTEČNOST ČI UŽITEČNOST

Tabulka 4: Subkategorie a kódy v rámci kategorie Sebereflexe – zbytečnost či užitečnost

Subkategorie	Kódy	Rozhovor
<u>Definice sebereflexe</u>	Analýza práce a pohled do budoucna	26A, 18G, 31H
	Profesní rozvoj	25A
	Hodnocení činností a sebe sama	26B, 27C, 24I
	Konstruktivní zpětná vazba k sobě samému a vykonávaným činnostem	25D
	Posouzení vlastního jednání	20E
	Sebehodnocení	20F, 24I
<u>Realizace sebereflexe</u>	Denně	31C, 27D, 20G, 33H, 26I
	Týdně	28D, 22F
	Měsíčně	28A
	Ročně	30B
<u>V myšlenkách</u>	Podvědomá	22E
	Písemné hodnocení	28A, 31A, 31B, 28D, 22F
	Myšlenkovitě	29C, 27D, 20G, 26I
	Občasné poznámky	25H
<u>Užitečnost?</u>	Práce s konečnými výsledky	33A
	Neužitečná	35B, 36B
	Předvídání důsledků	33C, 32D
	Efektivní řešení složitých	30D



	situací	
	Zabránění stereotypnosti	31D
	Zdokonalování své práce	26E, 24F, 22G, 28I
	Jen v případě dostatečné kritičnosti	37H
<u>Metody či nástroje</u>	Každodenní ohlédnutí se za vzdělávacími postupy	35A, 28E, 24G
	Pozorování kolegů	38B, 37D, 32I
	Konzultace s kolegy	38C, 29E
	Videonahrávky	39B, 38D, 39H, 32I
	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	39C
	Záznamy z vlastní práce	37C, 26F, 39H
	Seberefektivní deník	39D
	Dotazník	40D, 39H
	Vzájemná hospitace	32I