

Pedagogická praxe studentů Učitelství pro mateřské školy z pohledu fakultní učitelky

Bc. Kristýna Žádníková

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Kristýna Žádníková
Osobní číslo:	H21084
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Pedagogická praxe studentů Učitelství pro mateřské školy z pohledu fakultní učitelky

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na pregraduální přípravu budoucích učitelů mateřských škol.
Vymezení teoretických východisek týkajících se realizace praxe na fakultních mateřských školách.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview a focus group s fakultními učitelkami mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

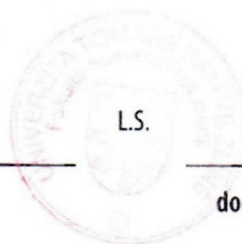
- Janík, T. (Ed.). (2002). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele: sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita.
- Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Mosley Wetzel, M., Hoffman, J. V., & Maloch, B. (2017). *Mentoring preservice teachers through practice: a framework for coaching with CARE*. New York; London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmelová, E., Fasnerová, M., & Petrová, J. (2013). *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 24.2.2023

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část se zaměřuje na vymezení pregraduální přípravy učitelů, jejich osobnosti a kompetencí, systém pedagogických praxí a fakulního učitele, jakožto důležitou osobu při realizaci praktického výcviku studentů. Empirická část, která byla realizována metodami focus group a polostrukturovanými rozhovory, si klade za cíl zjistit pohled fakulních učitelek na pedagogickou praxi oboru Učitelství pro mateřské školy, její koncepci a realizaci, možné přínosy, problémy a doporučení, která vyvstávají ze závěrečného vyhodnocení fakulními učitelkami.

Klíčová slova: pregraduální příprava učitelů, pedagogická praxe, fakulní učitel

ABSTRACT

The presented master thesis has a theoretical-empirical character. The theoretical part focuses on defining the undergraduate training of teachers, their personality and competences, the system of pedagogical practices and the faculty teacher as an important person in the implementation of practical training of students. The empirical part, which was carried out using focus group methods and semi-structured interviews, aims to find out the view of faculty teachers in the Zlín Region on the pedagogical practice of the field of Kindergarten teaching, its conception and implementation, possible benefits, problems and recommendations that arise from the final evaluation by faculty teachers.

Keywords: undergraduate teacher training, pedagogical practice, faculty teacher

Ráda bych tímto chtěla vyjádřit velké poděkování své vedoucí práce, paní Mgr. Janě Vašíkové, PhD. za její odborné vedení práce, cenné rady a připomínky, vstřícnost a v neposlední řadě čas a ochotu, jenž mi při tvorbě práce věnovala. Dále děkuji všem osloveným participantům, kteří si našli čas a přispěli mi svými odpověďmi do výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své matce za podporu během celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ	11
1.1 PEDAGOGICKÁ PRAXE BĚHEM PŘÍPRAVY BUDOUCÍCH UČITELŮ	13
1.1.1 Studentské portfolio	15
1.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA JAKO PROSTOR PRO PRAXI STUDENTŮ.....	16
1.2.1 Učitel v mateřské škole	17
1.2.2 Profesionalizace učitele.....	20
2 KONCEPCE PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
3 FAKULTNÍ UČITEL	25
3.1 VZTAH FAKULTNÍHO UČITELE A PRAKTIKANTA.....	26
3.2 FAKULTNÍ MATEŘSKÁ ŠKOLA	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	31
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	31
4.2 VÝZKUMNÉ METODY	31
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
4.4 REALIZACE VÝZKUMU A ZPRACOVÁNÍ DAT	38
5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ	39
5.1 NAVÝŠENÍ ČASOVÉ DOTACE V KONCEPCI PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ.....	39
5.2 PŘÍNOSY PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ PRO FAKULTNÍ UČITELKU	45
5.3 PROBLÉMY VYSKYTUJÍCÍ SE NA PEDAGOGICKÝCH PRAXÍCH	46
5.3.1 Nedostatečná komunikace ze strany fakulty	47
5.3.2 Studenti „hození do vody“	49
5.4 DOPORUČENÍ FAKULTNÍ UČITELKY KE ZKVALITNĚNÍ PRAXÍ	52
5.4.1 Zkvalitnění koncepce pedagogických praxí ze strany fakulty	52
5.4.2 Zapojení studentů do výchovně-vzdělávacího procesu.....	55
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	58
7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU	61
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	65
SEZNAM TABULEK	69
SEZNAM PŘÍLOH	70

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce má teoreticko-výzkumný charakter a zjišťuje pohled fakultních učitelek mateřských škol na pedagogickou praxi studentů Učitelství pro mateřské školy. Pedagogické praxe jsou významnou součástí pregraduální přípravy studentů na učitelskou profesi a nelze opomíjet jejich podstatu. Koncepce praktické přípravy je tvořena třemi typy, kterými jsou náslechová, výcviková a souvislá praxe. Každá z nich má jinou časovou dotaci, organizaci a průběh. Výstupy tvoří studentské portfolio, které slouží k ověření didaktických znalostí studenta a je předkládáno k závěrečným zkouškám. V rámci pedagogické praxe by měl být student schopen propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi a na základě nich realizovat vzdělávací činnost. Záměrem výzkumné části je tedy zjistit pohled fakultních učitelek na koncepci a realizaci pedagogických praxí, dále odhalit možný přínos pro cvičné učitelky a odkrýt problémy, jež mohou nastat během realizace praktického výcviku. Pro výzkum, který byl realizován v období listopad – únor, byl zvolen kvalitativní design složený ze dvou metod, kterými byly focusová skupina a polostrukturované interview, jež byly uskutečňovány s učitelkami fakultních a spolupracujících mateřských škol ve Zlínském kraji.

Teoretická část práce se věnuje vymezení klíčových pojmů, které jsou stěžejní pro tuto práci. První kapitola se věnuje pregraduální přípravě učitelů mateřských škol, v rámci které studenti nabývají teoretické znalosti během výuky na fakultě i praktické dovednosti při realizaci praktické přípravy. Základem druhé kapitoly je představení systému pedagogických praxí oboru Učitelství pro mateřské školy a poslední kapitola popisuje fakultního učitele a jeho roli při pedagogické přípravě studentů na práci v mateřské škole.

Téma práce bylo zvoleno z důvodu možného potenciálu, který by mohl přinést změnu koncepce praxí a následné zkvalitnění a zefektivnění dalšího rozvoje studentů během přípravy vzdělávacího obsahu pro děti předškolního věku. Zařazení praxí do studijního plánu je pro studenty cenným přínosem a právě díky již zmíněným portfoliím může fakulta obdržet reflexi studentů na průběh praxe. Neměla by být však opomíjena zpětná vazba od fakultních učitelů, kteří jsou důležitými subjekty při zprostředkování pedagogických zkušeností a zároveň tvoří spojovací článek mezi fakultou a studenty. Je proto důležité zajímat se o jejich pohled na pedagogické praxe, přínosy a problémy s nimi spojené a jejich možné zlepšení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELŮ

Myšlenky na to, že se chce stát člověk učitelem, mohou přicházet již v dětství, stávání se učitelem je však dlouhodobý proces a v některých případech může člověk až v praxi zjistit, že si myslel, že je učitelská profese to, co chtěl vždy dělat, ale že k tomu nemá jisté předpoklady – například neumí řešit problémy nebo nemá potřebnou autoritu, vše se formuje až časem a zkušenostmi. Tento proces uvědomování a ztotožnění se s profesí autoři nazývají jako profesní identitu učitele a dle Dytrtové & Krhutové (2009) probíhá ve třech etapách:

1. etapa startovací identity – studenti učitelství jsou vedeni k poznání profesní motivace;
2. etapa časného pojetí výuky – student se setká se teorií pedagogiky aj., identifikuje své prekoncepty;
3. formování uvědomované koncepce pojetí výuky.

Nežli student přemostí do role začínajícího učitele, předchází tomu pregraduální vzdělávání, které je Lukášovou, Svatošem & Majerčíkovou (2014) vymezeno jako přípravné vzdělávání budoucích učitelů na profesi v podobě střední pedagogické školy nebo následné vysokoškolské průpravy se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Již od 70. let 20. století hledají vzdělavatelé učitelů způsoby, jak změnit akademický přístup založený na teoretických znalostech, které by měly být aplikovány tak, aby těsněji propojovaly teorii s praxí. Přípravu studentů na profesi tedy netvoří pouhé teoretické znalosti nabyté na univerzitě, ale také cvičná mateřská škola, která pedagogické praxe zprostředkovává. Mnoho studií stále potvrzuje poznání, že učitelská praxe je klíčovým prvkem profesionální přípravy učitelů (Majerčíková & Rebendová, 2016). Jinými slovy, aby byli učitelé připraveni do praxe, je potřebné mít teoretický základ, na kterém pak budou moci stavět praktické základy. Tyto dvě linie je však někdy těžké propojit, ne že by univerzity nebyly schopné zajistit studentům praktický výcvik, ale je to myšleno ve smyslu praktické přípravy v hodinách teorie tedy. Studenti se učí teoretické poznatky, avšak mnohdy neporozumí tomu, jak tyto vědomosti převést a promítnout do praxe. Důležité také je, jak intenzivní praktický výcvik je, zda je frekvence a časová dotace dostatečná a jsou-li praxe dostatečně rozmanité a obohacují studenty v rámci studia. Zajištění pedagogických praxí a jejich koncepcí se budeme věnovat později, následující text bude věnován profesionalizaci a terciálnímu vzdělávání, které je aktuálně řešenou problematikou. Student

se rozvíjí během celé pregraduální přípravy a poté nabírá zkušenosti a učí se různým situacím během působení v praxi, což můžeme nazvat jako postgraduální stádium. Úroveň vzdělání předškolních pedagogů se odvíjí od jejich přípravy v rámci studia a ovlivňuje pak i kvalitu vzdělávání dětí, proto se čím dál víc mluví o profesionalizaci učitelské profese. Neznamená to však, že učitel se středním pedagogickým vzděláním nemůže být stejně dobrý či dokonce lepší než učitel s vysokoškolským titulem, avšak předpokládá se, že univerzita prohloubí studentovy teoretické znalosti a také díky další praxi student načerpá více zkušeností, které pak bude schopný uplatnit v budoucí práci. Důležitou roli v přípravě na profesi učitele hrají pedagogicko-psychologické předměty, jejichž uplatnění je v oboru stěžejní, proto by měly být v teoretické přípravě hojně zastoupeny (Havel & Janík, 2004). Na univerzitách je důležitý přístup kantorů, to, jak hodinu uzpůsobí a jak ji vedou. Důležité je, co si z výuky studenti odnesou a jak pak na těchto základech budou stavět při vlastní pedagogické činnosti. Pro studenty, kteří se chtějí stát učiteli a chtějí proniknout do praxe, jsou mnohdy mnohem důležitější praktické příklady, ukázky, osobní zážitky a zkušenosti než teoretické informace, které je na reálný proces vzdělávání prakticky nepřipraví (Wiegerová, 2016). Vzdělávání je důležitým procesem utváření osobnosti a znalostí člověka a příprava budoucích učitelů hraje důležitou roli, jelikož se od ní odvíjí kvalita vzdělávání dětí v mateřských školách. V současné době je hodně diskutováno terciální vzdělání u učitelů v předškolních zařízeních. U vyšších stupňů poskytující vzdělání jako základní či střední školy, je samozřejmé, že vyučující dosáhl vysokoškolského vzdělání, avšak v nynější době se nad tímto kritériem začíná uvažovat už i v implementaci do prostředí mateřských škol, tzn., že je jen otázka času, kdy budou muset mít i učitelky v předškolním zařízení vysokoškolské vzdělání. Ve společnosti převažují tvrzení, že učitelky si s dětmi pouze hrají a práce v této instituci přece nemůže být náročná. Chybí jim ponětí o důležitosti a náročnosti této profese. Řešením může být právě zmíněné vysokoškolské vzdělání učitelů, které by zvýšilo jejich prestiž a změnilo postoj společnosti, přece jen u dětí pokládají základ celoživotního vzdělávání. Již Gustav Adolf Lindner v 19. století poukázal na nutnost vysokoškolské přípravy učitelů, bylo to tedy mířeno spíše na učitele základních škol a výše, avšak nyní, ve 21. století, se nad touto podmínkou přemýšlí i v souvislosti s předškolní pedagogikou. V mnoha zemích světa je terciální vzdělání již součástí učitelské kvalifikace, ne však na všech stupních. Ve většině zemí se také uplatňuje souběžný model, který Průcha (2002) popisuje jako paralelnost studia a získávání teoretických znalostí v různých oblastech a absolvování praktického výcviku ve fakultních školách. Výhodou tohoto modelu je průběžné propojování

teoretických znalostí s praktickou rovinou v podobě praxí. Například ve Finsku je terciální vzdělání pro učitelky mateřských škol zavedeno již od školního roku 1995/96, oproti tomu u nás, aktuálně v roce 2023 se nad touto podmínkou teprve uvažuje.

Z pohledu profesionalizace by měl být učitel facilitátorem, který se snaží u dětí v oblasti výchovy a vzdělávání o dosažení maximálního osobního rozvoje, tím jsou však na něj kladeny větší nároky. Pregraduální fázi můžeme považovat za první významnou etapu v přípravě budoucích učitelů. Při ní by absolventi měli získat základní učitelské kompetence a pomocí dalšího rozvoje dojdou k získání učitelské způsobilosti (Wiegerová, 2011). Petrová a Duchovičová (2013) popisují problémy, které se naskytují v univerzitní přípravě budoucích učitelů. Mezi ně patří nedostatečná kvalita pregraduálního vzdělávání, která se může odrazit v kompetencích učitele, na které jsou čím dál větší nároky. Urbánek (2002) uvádí, že v rámci pregraduální přípravy mohou v souvislosti s pedagogickou praxí nastat 3 situace: praxe předchází teorii, praxe následuje po teorii, praxe se s teorií prolíná. Můžeme tedy shrnout, že pokud dokážou začínající učitelé implementovat teoretické poznatky do praxe, dokážou řešit problémy aj., značí to efektivní pregraduální přípravu.

1.1 Pedagogická praxe během přípravy budoucích učitelů

Kromě teoretických znalostí hrají velkou roli v přípravě na učitelskou profesi pedagogické praxe studentů během studia. Ty jsou součástí pregraduální přípravy učitelů, ať už na úrovni středoškolského, či vysokoškolského vzdělávání. Cílem praktické přípravy je umožnit studentům učitelství vyzkoušet si roli a práci učitele ještě před vstupem do profese a připravit studenty, budoucí učitele, na práci v mateřské škole, obeznámit je s organizací dne, dokumentací, která je spojena s prací učitele a také naučit studenty realizovat přípravy, kterým se nevyhnou jak v rámci souvislé praxe, tak v budoucím povolání. Nelešovská & Svobodová (2009) zmiňují fakt, že během pedagogické přípravy také student zjistí, zda má pro tuto profesi vlohy a osobnostní rysy. U předškolního pedagoga je kromě pedagogicko-psychologických, diagnostických, intervenčních a jiných znalostí důležitá také emoční složka v podobě empatických projevů a také komunikační kompetence, které učitel využívá neustále. V rámci praktické přípravy si student může nanečisto vyzkoušet, jak náročná tato práce je a zda ho bude v budoucnu naplňovat a bude se jí chtít věnovat. Někteří studenti totiž právě během praxí zjistí, že nejsou připraveni pracovat s dětmi nebo je tato oblast nenaplňuje tolik, jak předpokládali. Praktické zkušenosti jsou velmi cenné a užitečné, proto by se studenti měli co nejvíce zajímat o dění a fungování v mateřské škole a vyzkoušet si co nejvíce možných metod, aby byli

dostatečně připraveni na profesi (Syslová, Horká & Lazarová, 2014). Především od vysokoškolských studentů se očekává, že budou schopni propojit teoretické znalosti s praktickou rovinou. Důležitým bodem v rámci praxí je příprava vzdělávacího obsahu, který by měl mít jasný cíl, na základě tohoto cíle poté student volí činnosti úměrně věku a dovednostem dětí (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Havel & Janík (2004) ve své knize uvádí, že je stále větší touha studentů po četnější praxi v rámci jejich studia. K zajištění praxí by fakulty mohly využívat fakultní (cvičné) mateřské školy, které jsou zprostředkovateli pedagogické praxe studentům. Rozsah pedagogických praxí by měl být dostatečně časově zastoupen jak ve formě náslechové, tak souvislé. Zároveň by si studenti měli vyzkoušet práci s různými věkovými kategoriemi, aby dokázali vyhodnotit rozdílnosti v práci s nimi a uvědomili si, že každá skupina se liší svými vědomostmi, schopnostmi, osobnostními rysy a také potřebami. Role učitele je náročná, proto by studenti měli mít dostatečnou praktickou přípravu před tím, než se budou ucházet o místo předškolního pedagoga. Pedagogické praxe slouží jako spojovací most mezi teoretickými znalostmi a budoucí prací v mateřské škole, kde učitel realizuje činnosti výchovně-vzdělávacího charakteru, zároveň však může docházet ke konfrontaci těchto teoretických vědomostí s realitou praxe, kdy student zjistí, že ne vše se dá naučit a musí si najít svůj přístup k dětem tak, aby byl efektivní, a musí nacházet různé možnosti k řešení problémů. Během praktické přípravy student nabírá zkušenosti v rámci pozorování či samotné přípravy vzdělávacích činností, doplňuje a obohacuje své teoretické vědomosti, formuje své dovednosti a návyky. Během pozorování může student analyzovat různé prvky výchovně-vzdělávacího procesu, inspirovat se a nabírat zkušenosti v přístupu a komunikaci k dětem, učit se jak řešit různé situace. V rámci souvislé praxe, při níž student vykonává vlastní edukační činnost, by měl být schopen organizace a přípravy edukačního prostředí a činností, práce s dětmi, samostatné práce, tvořivosti, aktivity. Efektivnost pedagogických praxí se odráží od úrovně a snahy univerzity a spolupracující mateřské školy ve prospěch studenta (Wiegerová, 2011). Pedagogické praxe se na každé fakultě mohou lišit svojí koncepcí, časovou dotací i obsahem. Havel & Janík (2004) na praxi studentů nepohlížejí z pohledu pregraduální přípravy, nýbrž ze sociálního hlediska jako na proces, během kterého se student stává učitelem a také vnímají praxi jako důležitý prvek sebereflexe, protože právě díky ní se může člověk dále zlepšovat.

Pedagogická praxe by měla studenta rozvíjet a připravit ve 3 rovinách:

1. kognitivní rovina – poznání pedagogických postupů;

2. osobnostní rovina – rozvíjet profesní způsobilost studentů;
3. sociální rovina – student nabírá zkušenosti v oblasti řešení sociálních interakcí.

Tyto roviny se během studia prolínají a mají vést k tomu, aby si student sám přišel na svůj styl realizace vzdělávacích činností. Jak už bylo zmíněno dříve, v roli učitele je důležité umět využít všechny své dovednosti, tedy dokázat propojit teorii s praxí, znát správné postupy v řešení různých situací, být empatický, kreativní atd. (Havel & Janík, 2004). Shrneme-li předchozí kapitoly, neustále je řeč o imaginárním trojúhelníku, který propojuje oblast teoretických znalostí (zvláště v pregraduálním vzdělávání), pedagogickou praxi a osobnost jednotlivých studentů, která se projevuje v těchto oblastech.

1.1.1 Studentské portfolio

Přístup studenta k práci s dětmi je vhodné zaznamenávat do portfolio, které si student tvoří během své přípravy v rámci studia a může v něm poté pokračovat v profesi. Zachycuje proměny v přístupu studenta ke vzdělávacím činnostem, jeho sebereflexi a také může student čerpat ze svých předešlých zkušeností. Tvorba portfolio je součástí pedagogických praxí na většině škol a slouží především pro zhodnocení studenta a také potvrzení, že se praktického výcviku účastnil a mnohdy je i součástí státní závěrečné zkoušky (Majerčíková, 2018). Zpravidla obsahuje záznamy z pozorování či samotné práce studenta s dětmi, reflexi nebo také obrázkovou dokumentaci. V rámci samotných archů pak student vyplňuje cíle vzdělávací činnosti, organizační formy, metody a pomůcky, téma, průběh činnosti, charakteristiku dětí, kompetence a zhodnocení Lukášová (2014). Autoři popisují portfolio různými způsoby, můžeme uvést například definici Nezvalové (2002), která je dle mého posouzení nejvýstižnější a uvádí, že portfolio je *„účelný a komplexní soubor dokumentů, který vypovídá o systematickém a kontinuálním úsilí studenta, dává studentovi možnost demonstrovat, které kompetence si osvojil, jeho úspěchy, případné neúspěchy, reflektovat aktivity a vytvářet prostor pro budoucnost a další studium. Pomáhá studentovi neustále zlepšovat kvalitu jeho práce. Umožňuje snadno sledovat vlastní pokrok, hodnotit jej a plánovat další rozvoj.“* (s. 4). Vašutová (2002) dodává, že portfolio je produktem studia. Definice Spilkové (2007) dle mého názoru také velmi dobře vystihuje podstatu studentského portfolio, uvádí, že je to *„uspořádaný soubor prací a materiálů studenta za určitou dobu výuky, který poskytuje informace o procesu a výsledcích profesního rozvoje studenta. Je nástrojem k hodnocení profesních kompetencí, k sebehodnocení a sebeřízení studenta.“* (s. 15). Studentské portfolio, jakožto součást pedagogických praxí, může sloužit

k reflexi a následnému zlepšování, pomůže nám odhalit případné nedostatky, kterým bychom mohli v budoucnu předejít. Také slouží k porovnání studenta v začínající a konečné fázi studia (Syslová, 2021). Frederick, McMahona a Shawa jr. (2000) zmiňují retrospektivní příležitost portfolia jakožto příležitost ke zvyšování profesní připravenost. Dle Píšové (2007) slouží studentské portfolio především k zaznamenávání souborů aktivit, postojů a produktů činnosti studenta, které prohlubuje učitelské způsobilosti. Jensen a Hariss (1999) uvádí, že by bylo vhodné portfolio z praxe prezentovat před třídou, aby student dostal reflexi i od svých kolegů, kteří mohou přispět svým pohledem na realizaci vzdělávacích činností a např. navrhnout jiné přístupy a možnosti a navzájem tak sdílet své zkušenosti a inspirace.

1.2 Mateřská škola jako prostor pro praxi studentů

Abychom si mohli vymezit další pojmy, které souvisí s mateřskou školou, uvedeme nejprve definici a význam mateřské školy. Dle Majerčíkové a Rebendové (2016) je mateřská škola instituce, která zajišťuje edukaci. Mateřské školy mohou vznikat jako veřejné, církevní či soukromé. V rámci diplomové práce je operováno s fakultními mateřskými školami, které spadají do soukromého firemního sektoru, proto zde bude často uváděn tento pojem. Mateřská škola je většinou první institucí, do které dítě vstupuje a přichází zde do kontaktu s novými lidmi, učí se organizaci dne a respektování dospělých osob, proto by měly učitelky k dětem přistupovat osobnostně orientovaným přístupem a být v úzkém kontaktu s rodiči, se kterými je třeba spolupracovat a diskutovat dění okolo dítěte. Mateřská škola plní především výchovně-vzdělávací funkci, zajišťuje odbornou denní péči a děti cílevědomě vzdělává. Mateřské školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem, na který navazuje Školní vzdělávací program, který si každá mateřská škola vytváří individuálně tak, aby korespondoval s koncepcí dané mateřské školy, a poté si každá třída uzpůsobuje svůj Třídní vzdělávací program, který je tvořen pro konkrétní třídu.

Čím dál více se upouští od transmisivního předávání informací a snahy vedou ke konstruktivistickému přístupu, v rámci kterého se učitelé snaží rozšiřovat vědomosti dětí díky jejich dosavadním zkušenostem a bádání, pro které musí učitel zajistit podmínky. Výsledkem vzdělávacího procesu v mateřské škole by mělo být samostatné dítě schopné komunikovat, domluvit se a zvládat řešit problémy. K tomu mu pomáhají kvalifikovaní učitelé, kterým se věnuje další podkapitola.

1.2.1 Učitel v mateřské škole

Pedagogicky vzdělaná osoba pracující s dětmi v předškolním zařízení, tak bychom mohli pospat učitele v mateřské škole, respektive učitelky vzhledem k vysoké feminizaci ve školství obecně. Učitelé se podílí na výchově a vzdělávání dětí, organizují vzdělávací proces, vytváří podnětné a přívětivé prostředí pro edukační realitu. Jsou považováni za nositele vzdělanosti a celoživotně se zabývají formováním vzdělání u dětí (Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). Průcha, Walterová & Mareš (2009) uvádí, že učitel mateřské školy je profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, jenž je jedním z hlavních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, organizuje a řídí činnost dětí, spoluvytváří edukační prostředí, řídí edukační proces. Učitel také reflektuje činnosti dětí, samotný vzdělávací proces a svou činnost, reflexe je tedy nezpochybnitelnou součástí každodenního procesu. Abychom mohli vykonávat tuto profesi, je nezbytná pedagogická způsobilost, což jsou získané znalosti, dovednosti a kompetence v přípravném vzdělávání a následovaném celoživotním sebevzdělávání. Minimální kvalifikací pro působení v předškolním zařízení je středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou v pedagogickém oboru zaměřeném na učitelství pro mateřské školy, nejčastěji je to obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Na učitele jsou však v dnešní době kladeny zvýšené nároky, žádá se po nich vyšší stupeň vzdělání nežli středoškolské. Pokud se student rozhodne jít na univerzitu a pokračovat ve vysokoškolském vzdělání, nabude tak více teoretických znalostí a podstoupí další pedagogické praxe, díky nimž si rozšíří zkušenosti. Wetzel et al. (2017) ve své publikaci zmiňuje, že být učitelem není jen tak, je to závazná profese, v rámci které má člověk spoustu povinností, neustále musí myslet na bezpečnost, předvídat, komunikovat s různými subjekty a být aktivní. Učitel by se měl ve své profesi neustále zdokonalovat a rozvíjet, aby poté mohl nově nabyté zkušenosti, vědomosti a metody předávat dál dětem a uplatňovat je při práci s nimi. Pro učitele v mateřské škole je specifické řešení každodenních problémů, jak pedagogických, tak těch nepedagogických. Učitel se postupně zdokonaluje díky rutinním postupům, které mu pomáhají zefektivňovat jeho přístup, vzdělávací činnosti a organizaci celého procesu v mateřské škole (Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). Specifikem učitelské profese je její feminizace. V mateřských školách převažují učitelky, učitelů je v tomto rybníčku zatím málo, avšak začíná se do této oblasti dostávat i zastoupení mužů (Bendl, 2002 in Urbánek, 2005).

Učitel musí zvládat spoustu rolí, musí se umět chovat a správně jednat v různých situacích. Měl by umět jednat jak s dětmi, tak s jejich rodiči. Níže jsou uvedeny role učitele v mateřské škole dle Průchy (2002).

1. **Učitel inspirátor** by měl být schopen vytvořit příznivé podmínky pro děti a jejich potřeby a akceptovat vývojová specifika dětí. Prostředí mateřské školy a tříd by mělo být zajímavé, pestré, tak aby děti zaujalo a podporovalo jejich dětskou zvědavost.
2. **Učitel facilitátor** by měl dětem zprostředkovávat různá poznání a být jakýmsi průvodcem dětských zkušeností. Měl by připravit vhodné prostředí a činnosti, které budou děti rozvíjet po co nejvíce stránkách. Motivace je v tomto období velmi důležitá, jelikož děti mohou snadno ztratit pozornost, pokud je činnost nebaví, proto bychom měli volit vhodnou a zajímavou motivaci k danému tématu. Učitel by měl děti vést k přemýšlení, bádání, poznávání a hlavně porozumění věcí okolo sebe.
3. **Učitel konzultant** by měl umět s dětmi komunikovat, vytvářet prostředí vzájemné důvěry a otevřené komunikace. Dětem by měl odpovídat na otázky v případě jejich zájmu.

Učitel má na starost také diagnostiku, při které zjišťuje rozvoj dětí a jejich posun. Co se týče vzdělávací činnosti, měl by stavět na zkušenostech a vědomostech dětí a tím tak konstruovat jejich poznání. Transmisivní předávání informací není příliš vhodné do prostředí mateřské školy a mělo by být omezeno (Berčíková, Šmelová & Provázková Stolinská, 2014).

1.2.1.1 Kompetence učitele

Jak již bylo mnohokrát zmíněno, učitel má spoustu rolí a k jejich úspěšnému naplnění potřebuje jisté profesní kompetence, které Průcha (2002) vymezuje jako způsobilost k dané činnosti, přičemž zmiňuje způsobilost odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační. Učitel by měl být vybaven znalostmi v této oblasti a dovednostmi spolupráce s rodiči a dětmi. Důležitou složkou v práci učitele mateřské školy je také vyplňování dokumentů, které se k profesi vztahují, nejčastěji zápis do třídní knihy. Důležitá je v práci učitele také organizace edukačního prostředí a samotného dne. Nelze opomenout zodpovědnost, kterou má učitel za děti a hraje důležitou roli každý den. Učitelé jsou mnohdy stavěni do složitých pozic, v rámci kterých musí pohotově řešit daný problém.

Musí umět jednat rychle, operativně, avšak ne na úkor kvality a rozvahy (Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014). Havel & Janík (2004) dodávají, že mezi základní kompetence učitele by měla patřit dovednost plánovat a realizovat vzdělávací činnost, také schopnost diagnostikovat děti a připravit materiální podmínky.

Základní dovednosti důležité pro učitelskou profesi získává jedinec v rámci pregraduálního studia. Tyto dovednosti se pak promítají i v rámci řízených praxí, které by měly být na fakultách běžnou součástí. Důležitou oblastí v učitelské profesi, kterou nemůžeme opomenout, je komunikace. Učitel denně komunikuje s dětmi, rodiči a ostatními osobami přítomnými v mateřské škole, musí řešit různé problémové situace, při práci s dětmi měnit intonaci hlasu a proto je řeč a správná komunikace jednou z nejzákladnějších potřeb v učitelské profesi. Mezi další důležité dovednosti učitele můžeme zařadit improvizaci a kreativitu, jež učitelé využívají na denním pořádku. Student v pregraduální přípravě, ale také učitel v praxi by měli být schopni sebereflektovat své vlastní činnosti, jen tak se mohou posouvat vpřed směrem k lepšímu. Nežli student nastoupí do práce v mateřské škole, měl by mít již své nabyté zkušenosti z praxe, které absolvoval v rámci vzdělávání, není totiž snadné vstoupit do této profese bez předchozích zkušeností (Dyrtová & Krhutová, 2009). Z pohledu Huntly (2008) by měl mít začínající učitele jistý znalostní a dovednostní základ, schopnost plánovat, organizovat a efektivně komunikovat, v čem se shoduje i s již zmíněnými autory a také být schopný seberefektivních činností a profesionálního vystupování. Dyrtová & Krhutová (2009) dále podrobněji popisují kompetence učitele v prostředí mateřské školy:

1. **kompetence oborová**, v rámci které si učitel osvojuje poznatky z daného oboru a transformuje tyto znalosti do vzdělávacích činností s dětmi;
2. **kompetence didaktická, psychodidaktická**, díky kterým ovládá strategie vzdělávání, dokáže volit vzdělávací prostředky, používat nástroje hodnocení;
3. **kompetence pedagogická**, která zahrnuje orientaci v kontextu výchovy a vzdělávání;
4. **kompetence diagnostická a intervenční**, při které je učitel schopný používat diagnostické prostředky, pracovat s dětmi a řešit problémy;
5. **kompetence sociální, komunikativní** umožňují učiteli poznat sociální vazby ve třídě, řešit sociální situace a volit správné komunikační techniky;

6. **kompetence normativní, manažerská** se projevuje ve znalosti zákonů a ovládnutí administrativy;
7. **kompetence profesně a osobnostně kultivující** značí široký kulturní a vědomostní rozhled, schopnost reflektovat vzdělávací potřeby (s. 54).

1.2.2 Profesionalizace učitele

V rámci studia i po vstoupení do profese se z neznalého člověka stává znalý, získává kompetentnost, tento proces nazýváme jako profesionalizace učitele. Oproti tomu kvalifikace učitele je popisována jako souhrn požadovaných předpokladů k výkonu profese (Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014). V profesi učitelů se kvalifikace utváří z teoretických vědomostí v rámci přípravného vzdělávání a praktických zkušeností během profese. To, že někdo dosáhne kvalifikace jakožto požadavku na minimální úroveň počáteční přípravy, ještě neznamená, že je způsobilý k výkonu této profese (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Na této cestě k profesionalitě prochází student, později učitel několika fázemi:

1. V první fázi je definován jako **začátečník**, jelikož je na samém začátku a je v roli studenta učitelství v přípravné fázi;
2. Poté se stává **pokročilým začátečníkem**, kdy dokončuje svou úroveň vzdělání a přesouvá se do profese;
3. Později se ze začínajícího učitele stává **kompetentní učitel**, který již nabyl nějakých zkušeností, ale stále se ocitá v prvních letech praxe;
4. Jakmile má za sebou více jak 5 let zkušeností v praxi, stává se z něj **zkušený učitel**, později **pedagogický mistr** a na závěr **expert** v učitelství (Píšová, 2011).

Průcha (2002) poté definuje etapy celkové profesní dráhy učitelů:

1. **Volba učitelství profese** (motivace ke studiu učitelství);
2. **Profesní start** (učitel začátečník);
3. **Profesní adaptace** (první roky ve výkonu učitelství povolání);
4. **Profesní stabilizace** (zkušený učitel, učitel expert);
5. **Profesní vyhasínání** (s. 23).

Dle Spilkové (2004 in Lukášová, Svatoš, & Majerčíková, 2014) v rámci etap rozvoje profesní identity začínáme na **startovací identitě**, v rámci které identifikujeme své prekoncepty, poté je **proměňujeme** v novou teorii a v závěru docházíme k již zmíněné **profesní identitě**, která je vrcholem těchto etap. Při ní se uvědomujeme podstatu profese, znalosti a dovednosti s ní spojené a jsme schopni sebereflexe.

2 KONCEPCE PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

V roce 2009 byl na fakultě akreditován obor Učitelství pro mateřské školy, v rámci něhož studenti podstupují pedagogické praxe, které jsou stěžejním tématem našeho výzkumu. Tříletý bakalářský obor nabízí tři typy pedagogické praxe, které studentům zprostředkovávají nabytí zkušeností před vstupem do profese. Fakulta spolupracuje s univerzitní mateřskou školou ve Zlíně a přidruženou mateřskou školou v Otrokovicích. Mimo tyto dvě je však praxe možné realizovat i ve spolupracujících mateřských školách ve Zlínském kraji (Majerčíková, 2018).

V prvním ročníku probíhá praxe prostřednictvím náslechnů neboli **pozorování**, při kterém studenti sledují činnost fakultní učitelky, popřípadě pokud mají zrovna výstupy studenti z vyššího ročníku (sejdou se ve třídě dva typy praxí), pozorují je. Z celého pozorování si zapisují poznámky v podobě průběhu, cílů, tématu, přístupu učitelky k dětem aj. Časová dotace náslechnů se v průběhu minulých let měnila, nyní dle informací učitelek, docházeli studenti na praxi každý pátek po dobu měsíce a pozorovali řízenou činnost. Vzhledem k tomu, že praxe probíhají jednou týdně, nemají studenti příležitost sledovat proces a změny v rámci jednoho tématu, ale pokaždé vidí úplně odlišný výstup. Na jednu stranu to může být bráno jako výhoda, ale zároveň si nemohou studenti utvořit ponětí o zpracování jednoho tématu během několika dní. Mimo to také nedokážou pořádně vypořádat osobnosti jednotlivých dětí a jejich změny v chování. Časová dotace těchto praxí je také vcelku slabá, jelikož studenti v rámci tohoto typu praxe tráví v mateřské škole pouze pár hodin v rámci dopoledne.

Dalším typem pedagogických praxí v tomto oboru jsou **centra aktivit**, které se realizují ve druhém ročníku studia. Jedná se o tři předměty, v rámci kterých si studenti připraví formou center aktivit činnosti pro děti. Jedná se o tři dny návštěv mateřské školy studenty, kteří jsou po trojicích a v rámci přírodovědného vzdělávání, čtenářské pregramotnosti a předmatematického myšlení realizují činnosti. Každý student si tedy vyzkouší práci s dětmi v rámci těchto tří oblastí. Děti však na tuto formu organizace nejsou příliš zvyklí, jelikož je pro učitelky příliš náročná, takže dochází k tomu, že se studenti občas setkávají s nepochopením ze strany dětí. Tato forma je organizována v blocích, tudíž nedochází k propojenosti v rámci více dní, což může vést k izolovanosti praktických zkušeností.

Nejvíce přínosnou formou jsou pro studenty **souvislé praxe**, které trvají zpravidla měsíc a studenti tak více proniknou do prostředí a organizace mateřské školy, mají možnost více poznat děti a vyzkoušet si různé metody práce. Odehrává se ve třetím, tedy závěrečném ročníku bakalářského studia. Na tuto praxi většinou dochází studenti po dvojicích a průběh vypadá tak, že prvních 14 dní má výstup první student a druhý ho pozoruje a dalších 14 dní si tuto roli vymění. Vzdělávací činnost tak neprovádí každý student měsíc, ale pouze 14 dní. V posledních letech docházelo k tomu, že se do jedné třídy dostavili jak studenti z náslechové praxe, tak např. ze souvislé praxe, což vedlo k tomu, že pozorovatelé sledovali studenty ze třetího ročníku a ne učitelku. Tato organizace nepřišla učitelkám příliš vhodná, ale k tomu se vyjádříme více v praktické části. Souvislé praxe však nejsou koncipovány přímo tak, že by si studenti zkusili vést celý den, ale organizují si pouze vzdělávací činnost, což je škoda, jelikož si nevyzkouší práci učitele se vším všudy, ale i tak je to pro ně náročné vzhledem k tomu, že jdou do cizího prostředí, ve kterém nikoho neznají, a je obtížné hned pracovat s dětmi, o kterých neví, jak se chovají, jednají, kdo co ví apod.

Jak si lze povšimnout, praxe mají gradační charakter. Nejprve studenti v prvním ročníku pouze docházejí na pozorování, které není časově obsáhlé. Ve druhé ročníku si zkouší centra aktivit, která jsou složitá na přípravu i organizaci, nehledě na to, že studenti nemají dostatečné zkušenosti pro realizaci takto obtížné organizační formy. Souvislá praxe by měla zahrnovat dvě složky – v první by měl student zvládnout realizaci vzdělávací činnosti a celkovou organizaci a v druhé by měl být schopen sebereflexe, v rámci které dokáže kriticky zhodnotit svou práci a posoudit možné nedostatky a přemýšlet nad tím, jak mohl postupovat jinak. Pro všechny typy praxí platí, že z každého výstupu, pozorování, zkrátka z každého dne si student sepisuje tzv. protokol, ve kterém zaznamená téma, obsahový rámec, cíle z pohledu učitele i dítěte, kompetence, průběh činnosti, charakteristiku dětí a následné zhodnocení. Praxe by měla studentům umožnit propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi, rozšířit povědomí studentů o chodu a organizaci dne v mateřské škole a také nabýt zkušenosti, ze kterých bude čerpat v budoucnu.

Dle autorů Havla & Janíka (2004) má na efektivnost praxí vliv její organizace a vedení. Není vhodná přílišná kontrola studenta jak ze strany fakulty, tak cvičných učitelek, ale také není vhodné nechat studenta bez povšimnutí. Efektivnost se mnohdy odráží od součinnosti vysoké školy (fakulty, na které student studuje) a fakulní mateřské školy, na které realizuje svou praxi. Jak vyplývá z textu těchto autorů, studenti by měli být v rámci

pedagogické praxe aktivní a tvořiví. Pedagogická praxe je důležitou součástí budoucích učitelů. Důležitá je dostatečná časová dotace praxí, avšak nemělo by dojít k převažování kvantity nad kvalitou. Častým problémem studentů na praxi je nedostatečná propojenost a návaznost teorie na praxi nebo také provázanost seminářů předmětových didaktik s praktickou přípravou. Nepochybnou součástí je spolupráce a komunikace univerzitních a cvičných učitelů, která je potřebná k zajištění kvality praxe pro studenty a informovanosti všech zúčastněných. Fakultní mateřská škola, do které studenti jdou realizovat své praxe, by měla vědět konkrétní informace, tzn., kolik studentů přijde, na jak dlouho, jaká bude časová dotace, koho budou sledovat či co vše musí splnit pro potřeby uznání předmětu atd. Pro reflexi pedagogické praxe se často používá studentské portfolio, které slouží k zachytávání činností studenta a také zpětné reflexi. Pro reflexi praxí studentům slouží již zmíněné protokoly, které jsou výstupem pro uznání pedagogické praxe, jejího absolvování. Administrativní stránka praxí by měla být zajištěna tak, aby se praktikující studenti i cviční učitelé mohli věnovat především vlastní pedagogické činnosti a neztrácet mnoho času zápisem poznámek. Určitě je vhodné a potřebné odevzdat nějaký výstup z pedagogické praxe, avšak pro studenty je tento proces vyplňování protokolů velmi náročný a zdlouhavý. Bylo by vhodné pouze shrnout nejpodstatnější věci, dojmy, údivy a zklamání v krátké reflexi.

Podstatné je vytvářet širší možnosti pro praxe tak, aby byly přínosem nejen pro studenty, ale také pro fakultní učitele, kteří jsou se studenty v samotném procesu (Havel & Janík, 2005). Wiegerová & Lukášová (2021) ve své publikaci poukázaly na problematické aspekty pedagogické praxe a také na reflexi zkušeností studentů. Zmíněny jsou tedy hlavně negativní zkušenosti studentů v souvislosti s jejich praktickou přípravou na souvislé praxi. Ukázalo se, že studenti od fakultních učitelů očekávají, aby pro studenty byli poradci a dokázali jim pomoci s praktickou přípravou, popřípadě poskytl reflexi. Dále uvádí, že praxe dávají studentům nový pohled na tuto profesi a univerzita by je měla více připravovat na konkrétní situace v mateřské škole. Připravovat by však také měla univerzita fakultní učitele ve smyslu podávání dostatečných informací o příchodu studentů a jejich pobytu v mateřské škole.

3 FAKULTNÍ UČITEL

V literatuře jsou pojmy fakultní a cvičný učitel brány jako synonyma, avšak legislativa pojem „fakultní učitel“ nezná, v evropském kontextu je užíván pojem „mentor“. Za toho je považován zkušený učitel, který podporuje a rozvíjí méně zkušené jedince v rámci profesního rozvoje po delší časový úsek (Štádlerová, 2011). Mnohdy si studenti nejsou jisti svou přípravou či realizací, proto se mohou obrátit na cvičné učitele, kteří jim v rámci praxe mají pomoci, když je třeba. Studenti neznají dlouhodobé klima třídy a vztahy mezi dětmi, do povědomí je může uvést právě cvičný učitel. Mnohdy studenti ani nepotřebují přímý zásah učitele při realizaci činností, mnohdy stačí pouhá přítomnost učitelky bez jakékoliv interakce. V případě problémů či neznalosti řešení situace může zkušená učitelka zakročit. Díky spolupráci se mohou obohatit obě zúčastněné strany – student získá zkušenosti a může se inspirovat od učitele např. v řešení různých problémů a učitel se může přiučit novým metodám nebo čemukoliv s čím student přijde a je to pro něj nové (Iancu-Haddad & Oplatka, 2009; Koerner, 1999). Pro naše potřeby však budeme používat slovo fakultní nebo cvičný učitel, tak jsou pojmenovávaní při běžné komunikaci. Hlavní rolí fakultního učitele je být v úzké spolupráci se studenty, kteří na fakultní škole realizují své pedagogické praxe. Aby se student mohl rozvíjet, mělo by být v zájmu cvičného učitele napomáhat studentům, reflektovat jejich práci pro další rozvoj, komunikovat se studenty a podporovat je tak, aby neměli strach se učitele na cokoli zeptat a měli v něm důvěru. Úkolem fakultních učitelů je rovněž podílet se na organizování, řízení a vyhodnocování pedagogické praxe studentů. Fakultní učitelé by neměli brát praxe jakožto nějakou povinnost a přistupovat k nim pasivně, ale naopak by je měli brát jako příležitost k získání nových informací ze strany studentů, být aktivními činiteli, vyzývat a motivovat studenty ke vzdělávací činnosti. Důležitým osobnostním rysem by měla být ochota pomoci, avšak nemělo by docházet k narušování činností studenta a přílišným zásahům, učitel by měl studentovi důvěřovat a být schopný přenechat mu řízení třídy (Janík, 2002).

Dále autoři Havel a Janík (2004) zmiňují fakt, že legislativně není pojem „fakultní učitel“ nikde ukotven, což se pojí s jejich nedostatečným finančním ohodnocením a právě to může být limitujícím faktorem pro délku a možná i kvalitu praxí, vzhledem k tomu, že kdyby praxe trvaly déle, znamenalo by to větší výdaje. Proto se mnohdy v praxi může stát, že fakultní učitelé nevěnují studentům tolik času, kolik by bylo třeba, protože to vnímají jako práci navíc, která není dostatečně ohodnocena. Pro cvičné učitele také neexistuje žádné vzdělávání, pouze fakulta může upřesnit pokyny, co vyžaduje od učitelů při práci se

studenty, ale mimo to nejsou k dispozici žádné kurzy či možnost vzdělávání. Cviční učitelé se často potýkají se stinnou stránkou studentů, kterou je jejich nezkušenost, jež může zapříčinit narušení organizace a chodu vzdělávacích činností, avšak od toho jsou zřízeny fakultní mateřské školy, které mají reflektovat činnosti studentů, být jim příkladem a vést je co k nejlepšímu dosaženému výkonu a musí se s jistou nezkušeností počítat. Rozhodně by učitelé neměli studentům dávat najevo nechtěnost a opovrhovat jimi. Co se týče určení cvičeného učitele na praxi, řeší tuto skutečnost ředitel mateřské školy, popř. navrhuje fakulta a ředitel odsouhlasí. Fakultní učitel musí být zkušeným profesionálem ve svém oboru, být schopen analyzovat studentovu činnost a postupy. Po skončení praxe je úlohou fakultního učitele také hodnocení studenta, které je podkladem pro udělení zápočtu a splnění předmětu.

3.1 Vztah fakultního učitele a praktikanta

Fialová (2004) uvádí, že nelze opomíjet vztah praktikanta a fakultního učitele, jelikož tvoří podstatnou část v rámci jejich spolupráce. Pokud si tyto subjekty osobnostně rozumí, spolupráce je mnohem efektivnější a pro obě strany příjemnější, stávají se partnery při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. Z pohledu učitele může být student vnímán jakožto mladší kolega, pomocník, nový zdroj inspirace, nový živel ve třídě, teoretický znalec. Dle Mazáčové (2002) je důležité dát studentovi prostor pro seberealizaci, konzultovat s ním přípravy, poskytovat zpětnou vazbu a možné návrhy ke zlepšení, být mu nápomocen při obtížích, aj. Fakultní učitelé by měli být vstřícní a naslouchat potřebám a otázkám studentů, otevřená komunikace a ochotný přístup by neměl být výjimkou. Mnohdy však učitelky mohou působit negativně z důvodu nespokojenosti s výkonem studentů či narušení organizační struktury studenty. S tím však musí počítat, chtějí-li pracovat ve fakultní mateřské škole. Studenti by měli být pokorní a vděční za možnost vykonávat pedagogickou praxi a také za podporu ze strany učitelů. Důležitý je respekt z obou dvou stran. Pokud si subjekty nerozumí a dochází až ke konfliktům, je vhodné raději zažádat o přemístění do jiné mateřské školy, jelikož negativní a napjatá atmosféra není vhodná pro vykonávání pedagogické praxe ani pro samotné zainteresované osoby.

3.2 Fakultní mateřská škola

Za fakultní je považována škola, která má podepsanou smlouvu s fakultou dané univerzity a poskytuje studentům cvičné zázemí pro vykonávání pedagogických praxí (Majerčíková & Rebendová, 2016). Průcha (2016) řadí fakultní mateřské školy mezi alternativní typy

škol a označuje je jako firemní vzhledem k jejich specifčnosti. Co se týče legislativního ukotvení, tento typ mateřských škol může vznikat dle § 8 Školského zákona č. 561/2004 Sb. jako školské právnické osoby či příspěvkové organizace. Tyto mateřské školy jsou zřizovány právnickou osobou, kterou je veřejná vysoká škola. V případě, že univerzitní mateřská škola poskytuje vzdělání a je zapsána do rejstříku škol a školských zařízení, řídí se Školským zákonem, v obsahové rovině Rámcovým vzdělávacím programem. Poté má nárok na finanční příspěvky ze strany státu (MŠMT, které hradí vzdělávací výdeje) a zřizovatel (univerzita) hradí kapitálové a provozní výdaje. Tyto prostředky jsou přidělovány na základě počtu dětí a rozpočtu kraje. V případě zapsání do rejstříku škol není mateřská škola plátcem DPH a zřizovatel má právo stanovit výši školkovného za účelem zlepšování výchovně-vzdělávacích služeb (Šmelová, Fasnerová & Petrová, 2013). Tento typ mateřské školy není novodobý, již dříve fungovaly organizace tohoto typu, avšak tehdy se nazývaly závodní či podnikové. Hlavním motivem pro vznik firemních a univerzitních mateřských škol byl především nedostatek míst ve státních mateřských školách pro přijetí všech zájemců a také možnost pro rodiče sloučit profesní a rodičovskou oblast. V České republice je evidováno 26 vysokých škol, z nichž 16 drží v názvu slovo „univerzita“ a z těchto šestnácti univerzit si 9 zřídilo svou univerzitní, fakultní mateřskou školu. Některé univerzitní mateřské školy poskytují také své prostory pro realizaci pedagogické praxe studentů učitelských oborů na základě spolupráce dané fakulty s mateřskou školou. V této souvislosti mluvíme o fakultní, cvičné mateřské škole. Při realizaci praxe musí být brán ohled také na rodiče, jelikož ne všichni mohou souhlasit se zásahem studentů do vzdělávací činnosti jejich dětí. Fakultní mateřská škola si stanovuje svá pravidla pro přijímání dětí (Majerčíková & Rebendová, 2016). Dle Kreče (2014) by měly být firemní mateřské školy zřizovány při počtu 300 a více zaměstnanců na firmě, jinak se zřízení předškolní organizace nevyplatí. Ve spojitosti s pedagogickými praxemi, jež se realizují právě ve fakultních mateřských školách, uvádí Majerčíková (2018) faktory, které ovlivňují volbu cvičné školy fakultou. Patří mezi ně např. místo, velikost školy, její management, personální a materiální vybavení, úroveň ochoty a komunikace učitelů či spolupráce s rodiči. Co se týče fakultních učitelů, přihlíží se k jejich vzdělání, profesionalitě, komunikačním dovednostem, osobnostní povaze, schopnosti organizace a řešení problémů, aktivitě, spolupráci, aj.

Shrme-li teoretickou část, obsah tvořil pohled na pregraduální přípravu budoucích učitelů, v rámci které studenti absolvují pedagogické praxe náslechové, výcvikové (centra

aktivit) a souvislé. Ty rozvíjí studenty v praktické rovině a připravují je na vstup do profese. Praxe se realizují ve fakultních mateřských školách, které mají uzavřenou smlouvu s danou fakultou a umožňují tak studentům realizovat zde jejich přípravy. Důležitým subjektem je fakultní učitel, který provází studenta jeho praktickou přípravou, pomáhá mu řešit problémy a konzultovat jeho záměry. Důležitou oblastí, kterou nelze opomenout, je reflexe ze strany učitele, který podává studentovi zpětnou vazbu o jeho činnosti v mateřské škole. Na základě ní by pak měl být student schopen sebereflexe, při které záměrně posuzuje svou činnost, dokáže ji kriticky zhodnotit a na základě toho poté přemýšlet nad možným zlepšením, které ho posouvá dál a zefektivňuje jeho práci.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Druhou část diplomové práce tvoří výzkum, který se zabývá pohledem fakultních učitelek na pedagogickou praxi studentů bakalářského oboru Učitelství pro mateřské školy. Výzkumná část obsahuje získaná data a jejich interpretaci s výsledky. Na základě těchto výsledků jsou na závěr stanoveny doporučení pro praxi. V následujících podkapitolách jsou popsány výzkumné cíle, otázky, zvolená výzkumná metoda, zdůvodnění výzkumného vzorku a v neposlední řadě samotná realizace výzkumu a zpracování dat.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním výzkumným cílem bylo **zjistit pohled fakultní učitelky na koncepci a realizaci pedagogických praxí**. Dílčími výzkumnými cíli poté bylo:

- Popsat přínos pedagogických praxí pro fakultní učitelku;
- Identifikovat problémy související s praxí studentů;
- Interpretovat doporučení pro praxi ze strany fakultní učitelky.

Na základě výzkumných cílů byly vytvořeny výzkumné otázky, které jsou následující:

- Jaký je pohled fakultní učitelky na koncepci a realizaci pedagogických praxí?
- Jaký je přínos pedagogických praxí pro fakultní učitelku?
- Jaké problémy souvisejí s praxí studentů?
- Jaká jsou doporučení pro praxi ze strany fakultní učitelky?

4.2 Výzkumné metody

Pro realizaci výzkumu byl zvolen kvalitativní design, díky němuž bylo možné problematiku prozkoumat více do hloubky. Zvolenými metodami byly polostrukturované interview a focusová skupina. V případě těchto metod jde o to, že si výzkumník stanoví oblasti, které chce zjišťovat a věnovat se jim a v rámci těchto oblastí se dotazuje participantů na otázky k nim se vztahující, které jsou následnou konverzací dále rozvíjeny. Základem kvalitativního dotazování je naslouchat participantům a pokládat otevřené otázky, které hlouběji rozvíjí dané téma a přinesou rozvinutější odpověď. Za hlavní metodu byla zvolena focusová skupina, která je Morganem (2001) definována jako skupinová diskuze nad určitým tématem, jež je řízena výzkumníkem. Vzhledem k faktu, že byl výzkum realizován pouze s ženami, bude v práci nadále uváděn ženský rod, tedy

učitelky. Z důvodu účasti více lidí je tato metoda náročnější na organizaci, ať už časovou, prostorovou, tak na samotné řízení. Výhodou oproti pouhému rozhovoru, který probíhá s jedním účastníkem, je průběh, v rámci kterého dochází ke konfrontaci různých názorů, také účastníci uvažují nad myšlenkami ostatních a mají možnost pozorovat myšlenkové pochody ostatních zúčastněných na stejné téma. Doplnkovou metodou v rámci mého výzkumu byly polostrukturované rozhovory, které jsem uskutečnila se třemi učitelkami. Miovský (2006) uvádí, že interview představuje nejefektivnější, ale zároveň i velmi obtížnou metodu, na základě které dochází k získávání poznatků. Gavora (2010) poté specifikuje polostrukturované interview, které dle něj závisí na přípravě výzkumníka, který si připraví obsahový rámec či okruhy, kterými se chce zabývat, ale otázky se přizpůsobují průběhu rozhovoru a dané situaci.

Tyto metody byly zvoleny z důvodu, že se jeví jako vhodné pro potřeby naplnění výzkumných cílů a otázek, které jsou kvalitativního charakteru. V případě kvantitativního designu by bylo dle mého názoru obtížnější získat detailní odpovědi z toho důvodu, že i během rozhovorů participant mnohdy neodpověděli na mé otázky tak, jak bych si představovala, nebo pochopili znění otázky v jiném smyslu, proto se pak diskuze rozvíjela a prohlubovala dál, v případě dotazníku by teda mohlo dojít k mýlce či nedostatečným odpovědím. Na tuto problematiku je důležité zaměřit se podrobně a zjišťovat co nejvíce názorů a pohledů, proto se metody kvalitativního charakteru jeví jako vhodnější pro účely tohoto výzkumu.

4.3 Výzkumný soubor

Celkově byl výzkumný soubor tvořen 12 participantkami ze Zlínského kraje, přičemž kritériem bylo zařadit do výzkumu pouze učitelky fakultních a spolupracujících mateřských škol, tím se výběr dosti zúžil. Podařilo se uskutečnit dvě focusové skupiny, přičemž první byla složena z pěti účastnic a druhou tvořily čtyři participantky. Počet zúčastněných v rámci dané metody se odvíjel od počtu učitelek v dané mateřské škole a také od jejich přítomnosti v den realizace. Rozhovory, jakožto doplňková metoda, poté byly realizovány se třemi učitelkami.

Složení participantek podílejících se na výzkumu je opravdu různorodé. Nasvědčuje tomu věk, dosažené vzdělání i délka praxe v oboru, která se pohybovala v rozmezí 1 roku až 52 let, postřehy jsme tím pádem získali z krátkodobé i dlouhodobé praxe v mateřských školách. Z pohledu věku se zúčastnily jak začínající učitelky, tak učitelky střední věkové

kategorie i učitelky těsně před odchodem do důchodu či v důchodovém věku. Pro udání stáří jsem zvolila vždy rozmezí pěti let, aby participantky nemusely uvádět přesný rok a neostýchaly se tak tuto podstatnou informaci uvést. Dále učitelky do průzkumu zaznamenávaly své nejvyšší dosažené vzdělání, které se pohybuje od středoškolského (6) přes bakalářské (3) až po magisterské (3). Z důvodu anonymity bude identita participantek skryta pod čísla. Informace jsou uváděny k dubnu 2023.

Participantka č. 1

Participantka v pořadí označená jako první je vedena ve věkové skupině 20 – 25 let a má vysokoškolské vzdělání v magisterském oboru Pedagogika předškolního věku. Její vzdělání je tedy na vysoké úrovni, avšak je začínajícím učitelem, délka její praxe činí 3 roky, což je poměrně krátká doba, avšak má již spoustu zkušeností a hodnota jejích odpovědí je validní.

Participantka č. 2

Druhá participantka uvedla věkovou skupinu 26 – 30 let. Úroveň jejího vzdělání je na stejné úrovni jako u předchozí participantky, tzn. vysokoškolské vzdělání v magisterském oboru Pedagogika předškolního věku. Oproti první participantce má o 2 roky více praxe, tedy 5 let, avšak stále spadá do kategorie začínajícího učitele.

Participantka č. 3

U třetí participantky můžeme pozorovat výraznou změnu jak ve věku, který je v rozmezí 46 – 50 let, tak v délce praxe, která činí 26 let. Jedná se tedy o zkušenou učitelku ve svém oboru. Úroveň vzdělání dosáhla vysokoškolského titulu v bakalářském oboru Učitelství pro mateřské školy. Tato učitelka zároveň působí na pozici zástupkyně ředitele.

Participantka č. 4

Čtvrtá dotazovaná patří také k mladým začínajícím učitelkám a svým věkem se řadí do skupiny 20 – 25 let. Vystudovala bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy a má 3 roky praxe v oboru.

Participantka č. 5

Tato učitelka spadá do věkové kategorie 20 – 25 let a její vzdělání je na středoškolské úrovni se zaměřením na Předškolní a mimoškolní pedagogiku. Tato účastnice uzavírá první focusovou skupinu a ze všech dotazovaných má nejkratší dobu praxe, která činí 2 roky.

Participantka č. 6

Druhou focusovou skupinu otevírá participantka s šestým pořadím, která je již v pokročilejším stádiu praxe, která činí 6 let. Řadí se do věkové kategorie 26 – 30 let a vystudovala bakalářský obor Učitelství pro mateřské školy.

Participantka č. 7

Tato participantka ve věkové kategorii 46 – 50 let patří ke zkušeným učitelkám s 30letou praxí. Vystudovala střední pedagogickou školu se zaměřením na Učitelství pro mateřské školy.

Participantka č. 8

Osmá participantka ve věkové kategorii 50+ pracuje v oboru 52 let. Její vzdělání je stejné jako u předchozí participantky, tzn. středoškolské se zaměřením na Učitelství pro mateřské školy. Tato učitelka je již v důchodovém věku a za svůj život nasbírala spoustu zkušeností.

Participantka č. 9

Poslední participantka z druhé focusové skupiny uvedla, že její věk je v rozmezí 26 – 30 let. Je absolventkou střední školy s maturitou se zaměřením na Předškolní a mimoškolní pedagogiku a její praxe v oboru činí 8 let.

Poslední tři participantky byly dotazovány v samostatných rozhovorech, níže uvádím jejich specifikaci.

Participantka č. 10

Desátá participantka se řadí do věkového rozmezí 36 – 40 let. Dle délky praxe, která činí 16 let, můžeme konstatovat, že patří mezi zkušené učitelky a i při rozhovoru byla velmi sdílná. Vzdělání této učitelky je na úrovni středoškolského se zaměřením na Předškolní a mimoškolní pedagogiku.

Participantka č. 11

Další učitelka v pořadí se se svými 6 lety praxe řadí mezi zkušenější učitele. Její věk spadá do kategorie 31 – 35 let a je absolventkou střední odborné školy, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika.

Participantka č. 12

Poslední zúčastněnou v mém výzkumu je učitelka ve věku 20 – 25 let, která zároveň vykonává roli vedoucí učitelky. Po vystudování magisterského oboru Pedagogika

předškolního věku se ve funkci učitelky nachází pouhý rok. Jakožto začínající učitelka zkušenosti s praxemi teprve sbírá.

Můžeme si povšimnout, že se na výzkumu podílela spousta mladých učitelek, které teprve v oboru začínají, avšak podílelo se i několik věkově pokročilejších participantek, které přispěly svou dlouholetou praxí.

Pro větší přehlednost jsou informace převedeny do tabulky. Jejich řazení probíhalo na základě použité metody, tzn., že nejprve byly zařazeny participantky z focusových metod, jelikož byly tyto metody stěžejní a poté následuje metoda polostrukturovaného interview, která je metodou doplňkovou. Zároveň byly participantky v rámci každé focusové skupiny řazeny přímo pod sebe, aby tvořily celek.

Tabulka 1: Charakteristika participantek

Pořadí participantek	Věk participantek	Délka praxe participantek	Nejvyšší dosažené vzdělání participantek	Použitá metoda
P1	20 – 25	3 roky	Magisterské v oboru Pedagogika předškolního věku	1. skupina focus group
P2	26 – 30	5 let	Magisterské v oboru Pedagogika předškolního věku	1. skupina focus group

P3	46 – 50	26 let	Bakalářské v oboru Učitelství pro MŠ	1. skupina focus group
P4	20 – 25	3 roky	Bakalářské v oboru Učitelství pro MŠ	1. skupina focus group
P5	20 – 25	2 roky	Středoškolské v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika	1. skupina focus group
P6	26 – 30	6 let	Bakalářské v oboru Učitelství pro MŠ	2. skupina focus group
P7	46 – 50	5 let	Středoškolské v oboru Učitelství pro MŠ	2. skupina focus group

P8	50+	52 let	Středoškolské v oboru Učitelství pro MŠ	2. skupina focus group
P9	26 – 30	8 let	Středoškolské v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika	2. skupina focus group
P10	36 – 40	16 let	Středoškolské v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika	Interview
P11	31 – 35	6 let	Středoškolské v oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika	Interview
P12	20 – 25	1 rok	Magisterské v oboru Pedagogika předškolního věku	Interview

4.4 Realizace výzkumu a zpracování dat

Záměrem výzkumu bylo zjistit osobní postřehy, myšlenky a zkušenosti participantů (učitelek fakultních mateřských škol) týkající se realizace pedagogických praxí studentů oboru Učitelství pro mateřské školy ve fakultních mateřských školách. Na začátku výzkumu bylo důležité vytipovat si zmíněný typ mateřské školy tak, abych byla získána data pro focusové skupiny i rozhovory. Jelikož by měla focusová skupina obsahovat okolo 6 členů, bylo náročné najít fakultní mateřskou školu, která bude mít tolik učitelů, a zároveň budou ochotni podílet se na výzkumu. Tato metoda je náročná především svou časovou a organizační náročností – domluvit všechny participanty na jednotný den a čas není jednoduché. Z tohoto důvodu se i jedna focusová skupina nevydařila, proto byly realizovány nakonec pouze dvě diskuze. Rozhovory jsou časově i organizačně lépe realizovatelné, proto jimi byl výzkum doplněn, zároveň během nich nemůže dojít k možnému ovlivňování ostatními členy navzájem, jak je to možné v případě diskuze. Obě metody byly realizovány osobně, kromě jednoho případu, kdy byl rozhovor realizován online přes platformu Teams z časových a dojezdových důvodů.

Po vytipování daných mateřských škol byly pomocí emailu osloveny příslušné ředitelky a požádány o zapojení učitelek do výzkumu. Po sjednání termínu jsem se dostavila do mateřské školy, vždy po pracovní době, tzn. v čase po 16. hod. tak, abychom měly na realizaci prostor a klid a nebyly v mateřské škole již žádné děti. Participantkám jsem se představila, seznámila je s tématem, o kterém budeme mluvit, a následně jsem jim rozdala informovaný souhlas, který Hendl (2012) považuje za vhodný prvek v rámci etické roviny a jehož podpisem mi stvrdily svou účast na rozhovoru/diskuzi, poskytnutí dat pro výzkum a souhlas s nahráváním pro následné potřeby přepisu. Zároveň byly učitelky obeznámeny s tím, že všechny údaje budou anonymizovány a po přepisu budou nahrávky smazány. Dále byly informovány o skutečnosti, že si mohou odpovědi v klidu rozmyslet a pokud nebudou chtít odpovědět nebo nebudou vědět odpověď, není to jejich povinnost. Na konci každého rozhovoru/diskuze jsem participantkám poděkovala za jejich účast a podílení se na mém výzkumu, za jejich čas, spolupráci a ochotu poskytnout mi data pro výzkum.

Pro potřeby zpracování dat byly nahrávky rozhovorů přepsány do transkriptu a opakovaným čtením byly nacházeny významové jednotky = kódy, které byly poté vyznačeny v textu. Ze vzniklých kódů byly vytvořeny významové kategorie, které jsou v další kapitole interpretovány a doplněny o ukázky výpovědí participantek. Další kapitolu pak tvoří závěry a shrnutí, limity a diskuze výzkumu a následná doporučení pro praxi.

5 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH ZJIŠTĚNÍ

Tato kapitola je již věnována samotným výsledkům výzkumných zjištění a jejich interpretaci. Po zpracování veškerých dat vzešly z významových jednotek 4 kategorie, které jsou následovné:

1. **Navýšení časové dotace v koncepci pedagogických praxí**
2. **Přínosy pedagogických praxí pro fakultní učitelku**
3. **Problémy vyskytující se na pedagogických praxích**
 - 3.1. Nedostatečná komunikace ze strany fakulty
 - 3.2. Studenti „hození do vody“
4. **Doporučení fakultní učitelky ke zkvalitnění pedagogických praxí**
 - 4.1. Zkvalitnění koncepce pedagogických praxí ze strany fakulty
 - 4.2. Zapojení studentů do výchovně-vzdělávacího procesu

Lze si povšimnout, že v rámci třetí a čtvrté kategorie vyvstaly ještě dvě podkategorie, které tvoří důležité podoblasti. Každá z kategorií bude dále detailněji popsána a pro ucelenější představu budou vloženy ukázky vyjádření participantek k dané oblasti, na kterých můžeme vidět jejich rozvahu nad tématem. Výběr odpovědí učitelek je do kontextu zasazen dle jejich výpovědní hodnoty, tudíž nemusí být obsaženy výpovědi všech zúčastněných v rámci každé kategorie.

5.1 Navýšení časové dotace v koncepci pedagogických praxí

Po úvodním představení a seznámení se záměrem výzkumu byly participantky dotázány na první oblast, která se týkala koncepce praxí a její realizace. Cílem bylo zjistit, jak učitelky vnímají postavení a organizaci jednotlivých praxí, jejich návaznost a také s jakými typy praxí mají v rámci svého působení v mateřské škole zkušenost. Na otázku, která zjišťovala zkušenost učitelek s praxemi, odpovídaly následovně:

P12: „*Tak prozatím... já jsem vlastně měla zatím jen prváčky UMŠ a ty byly teda u mě poprvé, protože jsem zatím úplný učitel začátečník.*“

P9: „*Tak já jen ty náslechy a ty souvislé, ty centra aktivit ještě ne.*“

P4: „*Ano, já jsem vlastně měla náslechové praxe prváčků, centra aktivit druhaček a souvislé praxe třeaček.*“

Odpovědi byly různorodé, lišily se převážně dle doby působení v instituci, avšak není to pravidlem, v pár případech se ukázalo, že i některé začínající učitelky mají mnoho zkušeností, a to z důvodu, že se např. v dané mateřské škole realizují praxe častěji než v ostatních. Co se týče návaznosti na tuto otázku, bylo zjišťováno, zda fakultním učitelkám přijde celková koncepce praxí vhodně uspořádaná (od náslechové přes výcvikové až po souvislé) či mají nějaké námitky a připomínky. Obecně participantky uváděly, že jim koncepce přijde vhodně organizovaná ve smyslu zařazení prvně pozorování, ze kterého si můžou odnést cenné zkušenosti především ti studenti, kteří navštívili mateřskou školu naposledy sami, když byli malí. Student by se měl seznámit s prostředím mateřské školy, s organizací dne, ale také samotných činností a mít možnost pozorovat zkušené učitelky při jejich práci a inspirovat se. Díky **pozorování**, které je takovou adaptační fází, má poté student větší představu a fungování a režimu v mateřské škole a pozorování učitelky mu může být nápomocné při následující praxi, v rámci které se již angažuje sám. Učitelky uvádí, že z pohledu četnosti praxí by měly být zařazeny častěji, klidně každý semestr – P11: „*Já bych řekla, že...první semestr třeba pozorování, druhý že by si už zkoušely.*“ V rámci tohoto výroku však vyvstává otázka, jeli možné realizovat praxe každý semestr kvůli výuce na fakultě. Dalším frekventovaným výrokiem učitelek bylo sloučení náslechové praxi do jednoho týdne. Nyní studenti dochází na pozorování jednou týdně po dobu zhruba měsíce, to je však dle učitelek nešťastně uzpůsobené z důvodu, že studenti nejsou v místě dění každý den a nevidí různé návaznosti, ať už vzdělávacích činností (jak učitelky pracují s jedním tématem v průběhu celého týdne), tak přítomnosti, absence a různorodosti chování dětí. P10: „*Když chodí jednou za týden, tak ten vztah si ani podle mě nestačí vytvořit s téma dětma.*“ P1 poskytuje srovnání s vlastní zkušeností na praxích a dodává: „*Tak jsme to měly třeba my na UPOLu, že jsme měly praxi každý semestr 5 dní v kuse, že jsme si připravily téma a na tom jsme pracovaly a nebylo to tak rozkouskované. My jsme měli tři pozorování první týden, co jsme nastoupili do školy, že než jsme měli předměty, tak jsme šli do tří školek se podívat na hodinu a pak už jsme rovnou měli výstupy, každý semestr jsme měli 5 dní, jako týden, řízenou. Prostě se co nejvíc zapojit, nachystat si ty aktivity, přípravy si udělat, že jsme neměly vůbec tohle pozorování a myslím si, že mi to ani ne tak nechybělo, ale že to člověk odkouká od těch učitelek, že ty učitelky poradí a tak.*“ Z výpovědi můžeme usoudit, že zde není žádná provázanost, proto se učitelky shodují v názoru, že by se měly praxe sjednotit, což by bylo efektivnější jak pro studenty, tak pro učitelky i děti. Učitelky uváděly, že docházelo k situacím, kdy v jeden časový úsek byli v jedné třídě jak studenti z prvního, tak třeba z druhého ročníku. P1: „*K*

nám chodily tři, tři na centra aktivit v pátky a tři náslechové, takže v pátky my jsme měly 6 studentek.“ Tato situace nebyla učitelkami hodnocena jako šťastlivá, jelikož byli studenti zmateni, koho vlastně mají pozorovat a jak bude organizace vyřešena.

Druhý typ praxe, nazýván jako výcvikový, je z pohledu učitelek velmi diskutabilní a kontroverzní. **Centra aktivit**, která jsou podstatou tohoto typu, jsou realizovaná ve druhém ročníku bakalářského studia a jde o praxi, v rámci které si již studenti mohou vyzkoušet práci s dětmi. Organizace probíhá v tzv. centrech (předčtenářská gramotnost, předmatematická gramotnost a přírodovědné vzdělávání) ve třech intervalech (návštěvách). Studenti ve skupinách po třech tedy přichází do třídy v mateřské škole, přičemž každý realizuje jedno centrum a v rámci tří návštěv se střídají tak, aby měl každý splněnou realizaci všech tří typů gramotnosti. Četnost realizace těchto center popisuje P3: *„Jo, tak já znám trošku odlišnosti v centrových aktivitách, že centra chodily spíše na jaře, někdy tak v březnu a chodily většinou jednou do týdne, ne dvakrát a bylo to takové, přišlo mi to jako lepší. Chodily třeba v úterky a bylo jich víc.*“ Z pohledu této učitelky je vhodné realizovat centra aktivit pouze jednou do týdne. Na co však upozorňuje je fakt, že někdy došlo v mateřské škole ke střetu více praktikantek z různých ročníků a to způsobilo situaci uvedenou níže, ze které vyplývá, že studentky z prvního ročníku pozorovaly studentky z druhého ročníku a dle učitelky to není příliš vhodné. Studenti by dle jejích slov měli pozorovat činnost učitelky, která je ve třídě profesionálem. P3: *„A teďka vlastně ty centra byly 2x v týdnu a že nápor toho, že tam jsou ty pozorování i ty centrové, tak že se vlastně trochu míchaly společně, takže vlastně ty pozorovačky pozorovaly často ty centrové aktivity a nepozorovaly třeba učitelku, přišlo mi to takové nahuštěné. Myslím si, že pro ty holky, že musely řešit teď pozorujeme učitelku...musely 2x učitelku, 2x ty centra. Dát ta centra na jiný den..upravit jim rozvrh a dát jim to tak, aby se tady nestřetly všechny v jeden den.*“ Učitelka dodala, že studenti z náslechové praxe pozorovali jiné typy praxí v případě, že byly přítomny, pokud se zde nesetkalo více typů praxí, pozorovali učitelku. Všichni studenti si tak vyzkouší práci v každém ze tří center. Abychom se již dostali k hlavním výpovědím učitelek ohledně této formy, konstatují, že jde o velmi obtížnou formu práce s dětmi. Přiznaly se, že ani ony centra do vzdělávacích činností moc nezapojují, jelikož když na to nejsou děti zvyklé, je obtížné s nimi v také formaci pracovat, zvláště když je na to učitelka sama. P10: *„Já třeba říkám studentkám, ať si zkusí na vlastní kůži, jaké to je mít ta centra aktivit, když vlastně chodily ty studentky, já jsem viděla jednou ty centra, tak ony byly rozděleny na skupinky, byly třeba 4 holky, takže každá si dělala svoje, ale já jim řekla,*

že když budete učitelky, tak se přece nerozdělíte na 4 skupinky, tak ať si zkusí v praxi, jaké to je, když má jedna učitelka centra aktivit.“ Proto i zmiňovaly, že jim tato organizace nepřijde příliš vhodná pro studenty na praxi, hlavně z důvodu, jak jsem zmínila již dříve, že studenti neznají děti a děti nejsou na tuto formu práce zvyklí, proto si studenti mnohdy neví rady s tím, jak práci v centrech uchopit a často se stává, že se nevydaří. Učitelky uvádí, že pro malé děti ve věku cca do 4 let je práce v centrech nevhodná, nejsou na to připravené, nedokážou pracovat v také formaci. P12: „Záleží v jaké třídě, třeba u těch nejmenších, tam jsou děti dvouleté až tříleté, tak tam třeba úplně ne, ale pak jsou starší děti, tam to studentky zkoušely na souvislé praxi co vím, byla jsem se na to podívat a jakž takž se jim to povedlo a myslím si, že ty děti by už toho byly schopné a že jim to celkem vyhovovalo ta práce.“ S předškoláky by již centra realizovat šla, avšak dodávají, že pokud fakulta po studentech vyžaduje praxi v rámci center aktivit, měla by dané fakultní a spolupracující mateřské školy vést k tomu, aby učitelky s dětmi tuto organizaci dělaly a děti si zvykly na tuto podobu práce. Práce studentů s dětmi pak bude mnohem plynulejší a nebude docházet k nepochopení. V jednom případě se vyskytla odpověď bývalé studentky a nyní fakultní učitelky, tudíž má pohled na věc z obou stran, že ji forma center aktivit přijde natolik náročná, že by ji zaměnila se souvislou praxí. Koncepti praxí by z jejího pohledu tedy uspořádala následovně: naslechová praxe, práce ve skupinách, souvislá praxe, centra aktivit. P12: „Nechci říct, že centra aktivit jsou úplně nejsložitější, ale rozhodně jsou složitější než taková ta běžná klasická řízená činnost, takže si myslím, že začít by se mohlo od tady toho že klasická řízená činnost, nějaká frontální výuka, pak si zkusit skupinovou výuku a pak pokračovat třeba centrama aktivit.“ Doporučuje, aby fakulta dala studentům pokyn k realizaci skupinových organizačních forem, jelikož jsou velmi upozaděny a v rámci praktických příprav studenti stále upřednostňují hromadnou činnost a bojí se zkoušet jakékoliv jiné formy.

Posledním a zároveň závěrečným typem je **souvislá praxe**, která trvá měsíc a dělí se na dvě části – prvních 14 dní má výstupy jeden student a druhý pozoruje a na dalších 14 dní se vymění. Není to tedy ani celý měsíc, který by si student sám vedl a vyzkoušel, ale pouhých 14 dní. V rámci souvislé praxe se trochu pozměnila organizace oproti předešlým letům a nyní již studentky nepozorují sebe navzájem, ale pozorují činnost učitelky. Někdy však nastane situace, která byla zmíněna již u naslechové praxe, a to že se v rámci jedné třídy setkají studenti realizující odlišné typy praxe. Učitelka nespátřuje vyloženě problém, avšak dle jejího názoru by bylo vhodnější, kdyby vždy v rámci jedné třídy byli studenti

pouze z jednoho typu praxí. P3: „Souvislá ona vlastně má, je tam jedna, takže 14 dní má pozorování a 14 dní má praxe. Tenkrát jak jste to měly vy, tak jste byly dvě a vlastně jste se pozorovaly navzájem, teď je to výhoda, že opravdu pozoruje učitelku a já třeba pozoruju tu souvislou, tu holku, ale zase je nevýhoda v tom, že se tam namíchaly i ty centra, jo, tak to bylo moc věcí v jednom období.“

Zde však nastává problém, který učitelky zmiňovaly, a tím je, že si studentky ve většině případů zkusí řídit pouze samotnou vzdělávací činnost, která trvá v průměru 30 – 45 minut, zbytek dne jsou tedy zase zpět v roli pozorovatele, jelikož nemohou do procesu zasahovat. Názory učitelek jsou tedy takové, že jedná-li se o souvislou praxi, měli by si studenti vyzkoušet řízení třídy se vším všudy, tzn. od příchodu až po jejich odchod, včetně administrativy jako je zápis do třídní knihy. Problémem je, že studenti přicházejí do prostředí, které neznají, neznají ani samotné děti včetně učitelek, je pro ně tedy náročné převzít hned od prvního dne ať už částečné, či celkové vedení za učitelku. Řešením by mohlo být, že by se souvislá praxe prodloužila např. ještě o týden, který by byl pro studenty adaptační a poté by následoval měsíc, v rámci kterého by realizovali vzdělávací činnosti. Předešlo by se tím tzv. „hození studentů do vody“, jak uvedly některé participantky. Pomocť tomu může také mentorský přístup učitelky, kterým by učitelka přistupovala ke studentovi a byla pro něj průvodcem při praktické přípravě. Vnímání takového přístupu nám můžeme přiblížit následující výpověď učitelky: P3: „My to máme spíš takové, že si povídáme, co od toho očekáváme, co od toho očekávají studentky a spíše takovou důvěru a komunikaci, že jsme spokojeni. Že neočekávám veledíla v řízení činnosti, myslím si, že by ty holky neměly ztratit motivaci, že tam jsou od toho, aby se těšily do praxe, takže mně jde o to, samozřejmě rozebereme, co udělaly, ale spíš chci podporovat, kam by se ty holky mohly posunout, ale spíše tak empaticky a ne jako hodnocení „to máš špatně, to máš blbě“, ale spíš takovým koučingem, co se ti povedlo a když ode mě bude chtít studentka doporučení, tak jí ho dám, jsme dospělí lidé, neměly by studentky chodit se strachem.“ Učitelka také ještě zmínila velmi zajímavý podnět k diskuzi, kdy uvedla, že dle slov fakulty je nevhodné, aby se u předškoláků realizovaly praxe, důvod můžeme zjistit ve výpovědi. P3: „Mě zaujalo, že z fakulty zaznělo, že je to zbytečné u předškoláků, že to paní učitelky nemají rády, když se připravují do školy, což si nemyslím, já si myslím, že u předškoláků se toho právě dost naučí. Možná nejvíc a možná je to pro ně i jednodušší, protože heterogenní skupina je velmi těžká na praxi, aby získaly zkušenosti a těšily se a motivovaly, to je velmi náročné.“

Takováto poznámka zazněla pouze od jedné učitelky, takže nemůžeme zobecnit, že by tohle bylo řečeno všem učitelkám vzdělávající předškoláky. Dle mého názoru si myslím, že je určitě vhodné zažít praxi jak u menších dětí ve věkově heterogenní třídě, tak u předškoláků v homogenní třídě. Nikdy student neví, s jakou věkovou skupinou bude v budoucnu pracovat, proto by si měl zkusit práci s různými skupinami, aby zjistil, kde ho to více baví a posoudil náročnost organizace procesu.

Co se týče **časové dotace praxí**, je natolik stěžejní, že byla tato podstata přenesena i do názvu samotné kategorie. Délka praxe je něco, co dle slov učitelek tíží především studenty, kteří by ocenili větší četnost praktické přípravy. Učitelky zmiňovaly, že v rámci vysoké školy, která je poslední přípravnou institucí před vstupem do profese by měly být praxe intenzivnější a mnohem více zaměřeny na samotnou práci studentů, včetně organizace dne a řízení vzdělávacího procesu, aby si vlastní kůži vyzkoušeli, co vše práce s dětmi předškolního věku obnáší, že to není pouze o hraní si a chození ven, ale především má učitel velkou zodpovědnost, stráví mnoho času nad přípravami a tvořením výzdoby do třídy, denně musí komunikovat s rodiči, umět řešit problémy, vědět jak zareagovat v různých situacích, předvídat, atd. Studenti mají praxe každý rok, to však učitelkám přijde i tak málo a časovou dotaci by ještě více zintenzivnily. P4: *„No teď už je to lepší, předtím to byla katastrofa, jsme šly za jeden semestr jednou na náslech, to bylo šílené a teďka vlastně v tom prváku, když nám za ten semestr ta prváčka přišla 6x?“* Častým výrokem participantek byl přesah praxí do odpoledního bloku. Je sice pozitivní, že si studenti vyzkouší práci s dětmi v rámci ranních činností, avšak po realizování řízené činnosti většinou odchází domů a již většina z nich neví, jaký režim nastává v rámci odpoledne. P5: *„Ale aby si zkusila i odpolední, aby viděla i ten režim odpoledne.“* Fakulta by měla brát v potaz, že ne všichni studenti přišli ze střední pedagogické školy, na které již absolvovali praktické přípravy a je proto nutné zajistit komplexní pedagogickou praxi, která bude zahrnovat přesah do odpoledních hodin.

Odpovědi na obecné otázky k praxím ukázaly, že je dle názoru fakultních učitelek celkové pojetí pedagogických praxí vhodné. Dle jejich slov by se měli studenti nejprve zorientovat v mateřské škole v podobě náslechových praxí, poté se již částečně zapojit a vyzkoušet si práci s dětmi v krátkém časovém rozpětí a zakončit to měsíční praxí, v rámci které si již organizují vzdělávací činnost po svém. Jak již z předchozího textu může vyplynout, každý typ praxe má jinou časovou dotaci, která již byla uvedena v teoretické části. Ze závěru této kapitoly tedy vyplývá, že samotná koncepce praxí není špatně organizovaná, avšak bylo by

potřeba praxe zintenzivnit, klidně na každý semestr, jak také uvádí participantka P10: „*Já si osobně myslím, že na té VŠ by mělo být určitě víc praxe pro studentky, protože holky co přijde ze střední pajdy, tak jsou víc připravené, než ty holky, které jsou na té VŠ.*“, aby měli studenti větší povědomí o práci učitelky v mateřské škole a vyzkoušeli si, zda je tohle ta profese, které se chtějí věnovat po zbytek života, popřípadě aby zavčas přišli na to, že od práce učitelky očekávali něco jiného a nenaplnuje to jejich očekávání.

5.2 Přínosy pedagogických praxí pro fakultní učitelku

Po zjištění celkového pohledu fakultních učitelek na koncepci praxí jsme se zaměřili na zjištění, zda je pedagogická praxe užitečná pouze pro budoucí učitele mateřských škol jakožto zdroj inspirací a zkušeností nebo má nějaké přínosy i pro zmíněné učitelky. Z odpovědí učitelek bylo zjištěno, že mnoho pozitivního vlivu pedagogické praxe nepřináší. Participantky zmiňovaly, že studenti jsou mnohdy zmatení a sami moc neví, jak činnosti realizovat a jsou nejistí. Po zamyšlení se učitelky shodly na dvou následujících pozitivěch. Co se týče nových prvků, se kterými studenti přichází, uváděly učitelky **přírodovědné vzdělávání** a s ním spojené pokusy, které studenti realizují v rámci praktické přípravy. Učitelky si všimají, že fakulta u studentů podporuje a vede je k přírodovědnému vzdělávání a ke zkoušení různých pokusů, které pak studenti v mnoha případech aplikují v praxi. Pro děti je to mnohdy něco nového, jelikož učitelky na tohle téma nepracují tolik do hloubky, tím je myšleno bádání v podobě lup, mikroskopů, atd. Proto tuto rovinu v rámci praktické přípravy studentů oceňují. Tato tvrzení můžeme ověřit ve výpovědích participantů. P3: „*Mě určitě, já jsem už kolikrát použila třeba v řízené ty nápady. Jako musím říct, že tam na fakultě se fakt snaží, že opravdu ty holky jsou připravené, že ty didaktické pomůcky mají perfektně vymyšlené, hravou formou, takže my jsme se tak vzájemně inspirovaly, že já jsem jim dala třeba tu praxi, zkušenost, připravenost, že jsem jim třeba poradila praktické věci, kdy třeba měly bezvadně připravenou aktivitu, akorát že prakticky to tam třeba nešlo mikroskopem zkoumat dýňové semínko, ale oni mi dali zase to moderní, inovační, takže my jsme se tam puzzlíkovali vzájemně a musím říct, že já jsem byla spokojená a holky si myslím, že taky. Moje děti byly třeba nadšené z centrových aktivit, strašně se jim líbily ty aktivity, ty studentky měly velmi pěkný přístup k dětem.*“

P7: „*No, je to možné, já za ty léta jsem si někdy i zjistila, že donesly něco, co my jsem ani nikdy nedělaly. To bylo třeba, jak dělaly s mikroskopem a s takovýma těma věcmi.*“

Přírodovědná témata jsou mnohdy těžká na uchopení zajímavým způsobem tak, aby se neopakovaly klasické modely. Mnohdy může být i samotná příprava pomůcek pro tyto potřeby náročná. Učitelky ve svých výpovědích nezapomínaly ani na děti a zmiňovaly, že studenty vnímají pozitivně, avšak mnohdy dochází k negativní změně chování, kdy se děti předvádí a zkouší autoritu daných studentů. P3: *„Mně přišlo, že byli takoví, jako chovali se určitě jinak když tam byly ty studentky, přišlo mi, že si myslí, že si můžou třeba víc dovolit.“* Přesto však studenty vždy vlídně přijmou a rádi s nimi realizují aktivity. P2+P4: *„Oni byli vždycky rádi, když přišli a hráli si s něma.“* Pro děti jsou studenti novým elementem, který přináší něco nového, proto pokud studenti dokážou zaujmout svým přednesem, může se praxe velmi vydařit.

Druhou zmiňovanou oblastí v rámci přínosů jsou tzv. „**ruce navíc**“. V rámci pozorování, ale i souvislé praxe se učitelky snaží studenty zapojit do procesu, aby jim pomohli jak s oblékáním a hygienou dětí, tak např. stříháním potřeb pro výtvarnou činnost aj. Vidí totiž ve studentkách ruce navíc, které se vždy při práci v mateřské škole hodí. P1: *„U nás třeba u těch malošků já ocením i dost to, že jsou ruce navíc, nevím, jak třeba holky, ale opravdu kolikrát když se třeba vylije pití a už toho máme všichni plné ruce, tak ta studentka jde a utře, tak pro mě je to fajn že třeba i ruce navíc, takž inspirace a i ta pomoc navíc.“* Jiné přínosy učitelky příliš neuváděly, z čehož můžeme vyvodit potřebu zefektivnění přípravy studentů ve výuce, aby byly schopni učitelkám předat něco navíc a vzešly z praxe přínosy i pro ně. Participantka 11 zmínila, že přínos spatřuje v informacích ze školy, které studenti přinášejí – *„Pochopit, jak vnímají různé věci, jejich pohled na to vzdělávání.“*

Z těchto zjištění vyplývá, že jsou pedagogické praxe z většinové části pouze jednosměrným přínosem ze strany fakultních učitelek ke studentům, kdy se studenti setkávají s reálným prostředím mateřské školy, zkouší si proces vzdělávání, řízení dětí a organizaci a nabírají zkušenosti v této oblasti.

5.3 Problémy vyskytující se na pedagogických praxích

Další zkoumanou oblastí byly problémy, bylo zjišťováno, zda vůbec nějaké vystávají a pokud ano, jaké patří mezi nejčastější. Obecně učitelky zmiňovaly, že jsou v přítomnosti studentů nervózní, jelikož se chtějí ukázat v dobrém světle a jak víme, děti příliš nekontrolují své chování, jsou bezprostřední a tak učitelky nikdy neví, jak se děti projeví. P2: *„No já třeba co se týče pozorování, tak určitě jsem taková víc nervózní, protože člověk nikdy neví, jak to s těma dětma bude, někdy mají lepší den, někdy horší, někdy je to bavit,*

někdy nebaví a teď vlastně ty studentky tě pozorují.“ Vzhledem k tomu, že vyvstaly problémy jak ze strany fakulty, tak studentů, vedla tato skutečnost k vytvoření podkategorií, ve kterých tyto problémy budou detailněji popsány.

5.3.1 Nedostatečná komunikace ze strany fakulty

Již z názvu můžeme vyvodit, že první podkategorie se zaměřuje na problémy ze strany fakulty. Nejčastěji zde byla zmiňovaná oblast **komunikace**, proto byla zařazena i do názvu samotné podoblasti. Učitelky uváděly, že informace ohledně pedagogických praxí jsou směrem od fakulty k nim nedostačující, mnohdy v podstatě žádné. Fakulta informuje studenty o vykonání praxí, dá jim pokyny, kam mají jít a jak dlouho tam být, avšak do mateřské školy se tyto informace již nedostanou a když už, tak pouze ty základní. Učitelkám se tedy nelíbí, že je fakulta dostatečně neinformuje o příchodu studentů do mateřské školy a žádají, aby byl tento problém napraven. Mnohdy dochází i k šumu či nepochopení v rámci komunikace a může to zapříčinit komplikace, viz. P6: *„Nám bylo řečeno ještě ráno, že praktikantky nepřijdou a hned 5 minut na to praktikantky ve dveřích a my že „aha“..“* Učitelky by tedy ocenily dostatečně obsáhlý a výstižný písemný doklad, ve kterém by stálo, z jakých ročníků studenti přijdou, co bude jejich cílem, zda budou pozorovat (koho) nebo jdou realizovat vzdělávací činnost, pokyny pro učitele – zda nechat studentům volnou ruku při práci s dětmi či do procesu zasahovat, jak často budou studenti na praxi docházet a po jak dlouhou dobu, jestli musí učitelé studentům něco poskytnout (materiální vybavení) či vyplnit nějaké údaje pro potřeby školy. P6: *„Asi to upřesnit z té školy, že přijdou prvačky, takže jsou to jen náslechy, budou jen sedět, pozorovat a ta informovanost z té školy...“* P7: *„Měla by to být informovanost i nás, my taky kolikrát nevíme, co mají dělat, co mají po nás chtít nebo jestli mají jenom pozorovat, oni třeba jednou měli pozorovat jenom jedno děcko, někdy pozorují celou práci s tím děckem...“* Navrhovaly také, že by klidně ocenily i nějakou přednášku či schůzku na fakultě, kde by jim tyto informace byly sděleny od referentky praxí a učitelky by se tak případně mohly doptat na nesrovnalosti a zároveň by byli všichni v bližším kontaktu. P10: *„Ale kdysi jsme dostaly nějaký papír, ale to je tak dva roky zpět, ale to bych uvítala, abychom si dali třeba nějakou schůzku nebo nám udělali přednášku a aby se to ucelilo, co konkrétně.“* Často se totiž učitelky dozvídají potřebné informace od studentek, což nemusí být mnohdy relevantní. P10: *„Asi co by pro nás učitelky bylo přínosem, tak aby se to ucelilo, sjednotilo, že ty holky, které chodí na praxi, tak aby byl profesor na praxe a nám učitelkám řekl, co od nás očekává, aby se to ujednotilo a my věděly, co Vám máme předat.“*

Dále učitelky zmiňovaly, že studenti přichází **nedostatečně připraveni**, myšleno tak, že neví, co je na praxi bude čekat, jak bude probíhat, na koho se můžou obrátit v případě nesrovnalostí, také jsou mnohdy rozčarovani z prostředí, ve kterém jsou nově a nikoho tam neznají. Participantky tedy uváděly, že by se fakulta měla zaměřit na důslednější předávání informací studentům, zvláště v případě souvislé praxe, na které jsou studenti delší dobu. P10: *„Ony jsou takové bezradné, když přijdou, neví, co mají dělat, neví, co po nich ta Vaše paní profesorka chce, takže si osobně myslím, že ty holky jsou méně připravené, že to chce víc praxe.“* Dalším problémem je **nedostatek praxí**, který jsem již zmiňovala v rámci první kategorie o koncepci, takže zde ho již příliš rozvíjet nebudu, pouze zmíním, že rozhodne-li se jít student na univerzitu, nějaké další pokračování ve studiu již není a po dostudování přechází do praxe, proto by jí měl mít dostatek právě v rámci studia, aby byl připraven vstoupit do mateřské školy s tím, že ví, co tato práce obnáší, zahrnuje a jak náročná je. A kdy jindy si vyzkoušet své dovednosti, než právě v rámci praxe na fakultě. P8: *„Co vím, tak vždycky se bavím s téma praktikantkama, že jim přijde, že toho mají málo těch praxí, že neví, co očekávat, neví, co mají dělat a neví, co se po nich chce.“*

Posledním bodem, který v této podkapitole bude zmíněn, je **administrativní zátěž** ze strany fakulty. Jsou tím myšleny protokoly, které musí studenti vypracovávat z každého dne na praxi, ať je o pozorování, centra aktivit či souvislou praxi. V protokolech musí student vyplnit základní údaje o sobě a mateřské škole, respektive třídě, ve které vykonává praktickou přípravu, téma, kterým se třída v danou dobu zabývá, obsahový rámec, dále detailně dokumentuje průběh činnosti, zaznamenává cíle z pohledu dítěte i učitele, kompetence, popisuje charakteristiku dětí, pedagogické strategie (organizační formy, metody a pomůcky) a na závěr hodnotí ať už svůj či pozorovaný výstup. Takovýto jeden protokol vyjde i na několik stran a student jej musí vypracovávat z každého dne v mateřské škole. Vyplňování této administrativy se odráží na studentech a jejich přístupu, často jsou z této administrativy znechuceni a učitelky také nejsou nadšené z toho, že studenti neustále něco zapisují a nezapojují se kvůli tomu tolik do procesu. Ze slov učitelek můžeme vyvodit i nějaká řešení, mezi které patří např. zkrácení administrativní činnosti do méně náročné struktury. P11: *„Takže úplně bohatě by stačilo, že když pozorujete tu druhou studentku, tak stačí vypsát cíle, zjednodušit průběh výstupu, aby to měly jednodušší a nebyly znechucené z té školy, protože si myslím, že to stačí. Aby to nebylo zatěžující. Neřeknu ty cíle, organizační formy, ale co Vám dá třeba charakteristika dětí...“* Z této oblasti vyplývá, že studenti negativně vnímají vyplňování protokolů, mnohdy si s nimi neví rady a zabírá jim

to spoustu času, což se pak může odrazit na přípravě a výkonu studenta zvláště na souvislé praxi. P3: „*Ano, že jsou holky hodně zanesené lejtama (přikývnutí všemi) oproti jiným fakultám co často slýchávám i z praxe, tak si myslím, že naprosto zbytečně, protože se mají na tu praxi těšit...*“ P1: „*A jestli ještě můžu, tak oni pak ani nepomáhají, protože ony mají deníček a jenom sedí a píšou do deničku...*“ Učitelky tuto problematiku zaregistrovaly, se studenty si o tom povídají a jak starší, tak mladší učitelky zmiňují, že jim tato administrativa přijde zbytečná. P4: „*Ano, a ještě máš splnit něco do školy, ještě ti ve škole řeknou v prváku, poprvé jdeš do MŠ a ještě potřebuješ vypracovat nějaký protokol, musíš se zaměřit, protože ta prvačka přišla a říkala, že se musí zaměřit na projev učitele, vybrat si nějaké dítě, na které se musí zaměřit, takže ona byla poprvé v MŠ, musela se zaměřit na 5 různých věcí, přitom kdyby třeba v té školce byla celý den v kuse od otevíračky po zavíračku a měla z toho dne napsat třeba jenom nějaký deníček nebo záznam svých pocitů, tak je to třeba mnohem více přínosné než nějaký protokol.*“ Dle jejich slov to studentům stejně moc užítu nepřinese a dělají to hlavně kvůli splnění předmětu na fakultě.

5.3.2 Studenti „hození do vody“

Předchozí podkapitola vypovídala o problémech ze strany fakulty, nyní se zaměříme na problémy, které se vyskytují ze stran studentů na pedagogických praxích. Když učitelky mluvily o negativních zkušenostech se studenty a o problémech, které se dle nich často vyskytují na pedagogických praxích, nejčastěji zmiňovaly strach studentů, což je vcelku paradox, jelikož studenti by se měli na praxe těšit a ne z nich mít obavy. Pro lepší pochopení a představu uvádíme následující výpovědi učitelek. P9: „*Neví, co je čeká, že jsou jak vpuštěné do rybníčku a plav, že jako neví.*“ P6: „*Aby věděly a nebyly tady hozené jak do vody a kolikrát když se ptáme, jestli chtějí něco vysvětlit, jestli jim je všechno jasné, tak neví, potom bych jim to ráda vysvětlila, kdyby byl ještě nějaký čas, ale ony potom asi mají vyhraněný čas na to...*“ P12: „*Myslím si, že jako studentka jsem nebyla na ně osobně úplně připravená a myslím si, že to bylo také jako vrhnutí do vody a plav si a zvládni to nějak.*“ Všechny tyto výpovědi spojuje jediné a to tvrzení, které je zasazeno i do samotného názvu podkapitoly, právě kvůli síle výroků učitelek. Vidíme, že i samotné učitelky na praxích si všimají toho, že jsou studenti mnohdy zaleklí, plní strachu z vedení dětí a přípravy činností pro ně. Nemají ponětí o tom, jak to v mateřské škole probíhá a do čeho vstupují. V rámci přípravy na univerzitě by proto měla být zařazena větší specifikace a konkrétnost v přípravě na pedagogické praxe. Ukázat studentům například nějaké video z průběhu v mateřské škole nebo se se studenty o takovém průběhu v mateřské škole

pobavit a zahrnout přípravu na veškeré možné situace. Tohle je však možná problém samotných učitelů na univerzitě, jelikož mnohdy ani oni pořádně nepronikli do praxe a sami tudíž nemají ponětí o chodu v mateřské škole a nepřijde jim podstatné o tom studenty informovat, spoléhají na to, že to studenti na praxi nějak zvládnou. P3: *„Jo, ale co já vím od studentek, tak ony jsou ve stresu už jen když přijdou, ony mají strach do čeho přijdou, co je čeká a ony vždycky i prvačky přijdou se strachem, jdou do cizího prostředí a mají strach.“* P12: *„Myslím si, že je to způsobeno právě tím, že ty studentky buďto teda nejsou úplně ten typ na to učitelství a jsou třeba zaleklé, ale zároveň to může být způsobeno právě tím, že se přirozeně a úplně normálně bojí toho vstoupit, protože pořád jsou to studentky, které tam nad sebou mají tu učitelku.“* Přirozený stres je normální, avšak neměli by studenti zažívat pocit, že neví, do čeho jdou a jak postupovat. Pokud by se zintenzivnila příprava na fakultě a studenti by byli dostatečně se vším obeznámeni, nedocházelo by ke stresu z praxí, které jim mají naopak pomoci.

V předchozí části bylo uvedeno, že za nepřipravenost studentů nese určitý podíl i fakulta. Ta sice studenty vybavuje teoretickými znalostmi, avšak ti je nedokážou aplikovat do praxe a pracovat s nimi, proto jsou pak jak „hození do vody“. Nehledě na to, že by měli být studenti připravováni prakticky nejen v rámci samotné praxe, ale i ve výuce, prokládat teoretické poznatky s využitím v praxi, sledovat videa z prostředí mateřských škol a rozebírat organizaci nebo si nanečisto připravit přípravu a zkonzultovat s vyučujícím ve škole, to vše by mohlo pomoci lepším představám o praktické přípravě, která bude následovat. Skutečnost, že studenti nemají dostatek ponětí o tom, jak to v mateřské škole pobíhá, vypovídají i odpovědi participantek. V rámci emoční stránky studentů tedy převažuje strach z neznámého, to však není úplně problém, ale spíše nepřipravenost a přirozený respekt z nového prostředí a činností projevující se stresem. Chceme-li zmínit vyloženě problémy, které nastávají ze strany studentů, určitě dle odpovědí můžeme uvést fakt, že se studenti příliš nezapojují do procesu v mateřské škole. Tím se může rozumět skutečnost, že si v rámci souvislé praxe zrealizují svou vzdělávací část, ale poté už dávají ruce pryč od jakéhokoli zapojení se. P10: *„Tak, tak. Aby tam bylo víc té praxe, aby se chvíličky taky podívaly, ale s tím, aby pak fungovaly opravdu s těma dětma, ale ne jednu činnost, ale aby si zkoušely víc těch činností i propojit s tím celým dnem.“* S tím však mohou opět souviset pokyny z fakulty, které studenti chápou tak, že jejich úkolem je připravit si vzdělávací činnost pro děti a tím to končí a už se nemají dále podílet na chodu ve třídě. Tímto se opět vracíme zpět k fakultě, od které by byla potřeba konkrétně

studentům sdělit, co můžou a nemůžou, do jaké míry se mohou podílet a spolupracovat, jelikož pak se tyto chybné či nedostačující informace odráží v průběhu praxí a učitelé mohou být nespokojeni s prací studentů, které řeší závěrečným negativním hodnocením. P10: *„Když nemají zájem, tak my to napíšeme do hodnocení a to je jejich škoda, pokud se nezapojí.“* P8: *„Vždycky záleží na těch holkách, ty, které chtějí, tak se zapojí a ty, které nechtějí, tak si to odsedí, oddělají to, co musí, to nejnutenější...“*

Zaměříme-li se na vzdělávací činnost, ve většině případů studenti tíhnou k hromadným činnostem a nezkouší jiné organizační formy. Učitelkám to dle výpovědí nevádí, avšak ocenily by, kdyby si studenti vyzkoušeli veškeré formy, které se ve škole učí, hlavně kvůli sobě a následnému uplatnění zkušeností při vlastní profesní činnosti. Nyní bylo vše řečené zaměřeno spíše na souvislé praxe, vynořují se však nějaké problémy v oblasti pozorování a realizace center aktivit? K těmto dvou typům praxím vyloženě žádné poznámky a výtky učitelky neměly, na pozorování většinou k žádným problémům nedochází, vzhledem k tomu, že studenti pouze sedí, sledují a zapisují si a s centry aktivit mnoho učitelek zkušenost nemělo, a když ano, tak žádné problémy ze strany studentů v této oblasti neregistrovaly. Možná jen to, co již bylo zmíněno, a tím je náročná organizace a realizace těchto center, což ve spojitosti s nedostatečnými zkušenostmi studentů může vyústit v nevydařenou vzdělávací činnost, ale od toho je to praxe.

Problémem, který se ve výpovědích participantek opakoval, a týká se ve směs všech typů praxe je používání telefonů během vykonávání praktické přípravy. Učitelky zaznamenaly velký výskyt pobývání studentů na mobilu během toho, co jsou na praxi. P1: *„Jedna holka vytáhla telefon, stáhla u skříňky a byla na telefonu, pak jsem se na ni podívala, tak ona telefon schovala, pohladila dítě po hlavě, pak zas telefon vytáhne, něco rychle napíše. Jako mně to přijde úplně absurdní, ale zas taky co jim má člověk pořád říkat, já zas jako nějak je za to kárat, to je blbost, ale přijde mi to takové nevhodné.“* Uváděly, že nejvíce jsou na mobilu ti studenti, které praxe nebaví či nudí a po dotázání se učitelky dozvěděly, že danou školu studují jen pro titul nebo že si uvědomili, že je tato práce nebaví, tudíž nějakou angažovanost a chtíč vyzkoušet si činnosti na praxi od těchto studentů nemůžeme očekávat. P3: *„Tak to já se ptám třeba vždycky hned, jestli fakt chtějí dělat profesi, jestli je to baví, ale to je poznat i podle těch činností.“* P1: *„Ta, co mi tam brečela, tak ta mi pak řekla, že to dělat nechce.“* Učitelky k tomuto problému přistupují klidně, říkají, že nejsou jejich rodiči, tudíž nemají právo jim telefony zakazovat. Mnohdy studentky jen upozornění

na nevhodnost používání mobilních telefonů, a pokud neuposlechnou, vyřeší to negativním hodnocením.

5.4 Doporučení fakultní učitelky ke zkvalitnění praxí

V předchozích kategoriích byly popsány výpovědi participantek z oblasti koncepce praxí, jejich přínosů a problémů, nyní se zaměříme na poslední kategorii, kterou jsou doporučení pro zefektivnění praxí, které pramení od fakultních učitelek směrem k fakultě či studentům. Shrnuty budou tedy veškeré předchozí informace získané od učitelek v závěrečná vyhodnocení a doporučení, je tedy možné, že se text bude opakovat vzhledem k tomu, že je vše velmi úzce propojené. I v této oblasti ze vzniklých dat vyplynuly dvě podkategorie, kterými jsou doporučení pro fakultu a pro studenty ze strany fakultních učitelek, jež jsou hlavními činiteli v rámci pedagogické praxe.

5.4.1 Zkvalitnění koncepce pedagogických praxí ze strany fakulty

Jak lze rozpoznat již z názvu, doporučení se týká celkového zkvalitnění pedagogických praxí ze strany fakulty. Z předchozích výpovědí participantek vyplynulo, že je potřeba navýšit časovou dotaci praxí pro studenty, aby nabrali co nejvíce zkušeností a byli připraveni pro budoucí profesi. Učitelky se domnívají, že bylo by studentům umožněno více praktické přípravy, nebáli by se tolik zapojení a organizace ve výchovně-vzdělávacím procesu, jelikož by již měli dostatek zkušeností a s každou další praxí by se jejich příprava zkvalitňovala. P10: *„Ale řekla bych, že na praxi jsou opravdu šikovnější holky ty, které mají za sebou střední školu pedagogickou, protože tam je té praxe hodně a je opravdu zaměřena na práci s dětmi, kdyžto ta vysoká škola tam té praxe je opravdu málo.“* Ve výpovědích zazněl i návrh, jak prodloužit praxe – P12: *„Tam by se teoreticky mohlo začínat o týden dřív s tím, že by ten jeden týden byl věnovaný té praxi.“*

Rozebereme-li podrobně každý typ praxí, učitelky by náslechové praxe klidně zaměnily za souvislé, jen aby byli studenti více v kontaktu s dětmi. Zakomponovaly by to do koncepce tak, že by např. v rámci 14 dní jeden či dva dny pozorovali, aby se zadaptovali a poté by již samostatně pracovali s dětmi. Pokud by se však zachovala stará struktura praxí, doporučují, aby byly **náslechové praxe** spojeny do týdenního bloku, uvádí, že by to bylo vhodnější jak pro samotné učitelky, tak i studenty, aby v rámci jedno tématu viděli možnost zpracování aktivit a také aby mohli pozorovat chování a osobnost každého dítěte v nějaké návaznosti. Nynější struktura není příliš vhodná vzhledem k nulové návaznosti

mezi činnostmi, protože studenti mají pozorování pouze jednou za týden. P3: *„Ty náslechové vlastně jsou měsíc, ale jeden den, že? Každý pátek. Takže možná je lepší to mít v kuse než takhle rozkouskované. By i nabrala sebevědomí, už by věděla, jak to chodí. Takhle vlastně vidí jen výcuc a pokaždé jiné děti.“* P4: *„Ano, aby měla spojené třeba jedno téma.“* I v rámci pozorování by se studenti mohli zdržet až do odpoledních hodin, aby pozorovali opravdu celý den a věděli, co se děje a co jak probíhá i po spánku dětí. Nasvědčuje tomu i výpověď paté participantky – P5: *„Ale aby si zkusila i odpolední, aby viděla i ten režim odpoledne.“* Určitě by se dle slov učitelek neměla měnit třída, místo pozorování by mělo vždy v rámci nějakého časového bloku zůstat stejné, jelikož pokud by měli studenti jeden den pozorovat např. ve třídě 2 – 4letých dětí a druhý den ve třídě předškoláků, nedokážou za tak krátký čas poznat děti, vztahy mezi nimi a učitelkou aj.

Navážeme-li teda rovnou na **souvislé praxe**, které trvají měsíc, avšak ne celý, jelikož studenti jsou většinou ve třídě po dvou a prvních 14 dní pozoruje jeden druhého a dalších 14 dní zase pozoruje ten druhý prvního, takže nevyzkouší si ani celý měsíc samostatné práce s dětmi. Z výpovědí učitelek moc doporučení pro tento typ praxe nevystává, jeví se jako vhodně uzpůsobený, jediné co, tak opět učitelky zmiňují přesah i do odpoledních hodin a více se zapojovat do procesu, neodbýt si pouze vzdělávací činnost s dětmi, ale zkusit si opravdu děti vést od příchodu až po odchod s dopomocí fakultní učitelky, když bude potřeba. To však zase souvisí s instrukcemi z fakulty, jak moc se mohou studenti zapojovat do procesu v mateřské škole. Zaznělo zde také doporučení na přesun souvislé praxe ze třetího do druhého ročníku z důvodu, který udává P4: *„Dala bych tu souvislou třeba na konci druháku. Až v tom třetíáku si uvědomily, že to dělat nechcou a to už je pozdě.“* S tím souvisí již zmíněný fakt, že by praxí mělo být více, již od prvního ročníku, aby si studenti co nejdříve vyzkoušeli práci s dětmi a až po třech letech studia nezjistili, že je to nenaplnuje.

Co se týče **center aktivit**, jakožto posledního typu praxí, který je realizován studenty ve druhém ročníku, učitelky uváděly, že s centry samy nemají moc zkušeností, jelikož jsou velmi náročné na organizaci, takže na jednu stranu uvítají, když studenti přijdou a tuto formu realizují, vzhledem k tomu, že je to pro děti zase něco nového a studenti přináší zajímavé pokusy, zvláště přírodovědného charakteru. Na druhou stranu se učitelkám tato forma nejví jako příliš vhodná pro malé děti, tzn. ve věku 2 – 4 let vzhledem k tomu, že takto malé děti nevydrží příliš dlouho se koncentrovat a nemusely by pochopit systém center. Naopak doporučují tuto formu zařadit mezi děti předškolního věku, které by již

měly být schopné různého členění a větší samostatnosti, jelikož není v silách studentů každé dítě obcházet a dávat pozor, zda dělá vše dle pokynů.

Obecně fakulní učitelky ještě dodávají, že by měla fakulta studenty více připravovat na pedagogické praxe v rámci výuky, více dbát na propojenost teorie s praxí, jelikož studenti mají často dobrou teoretickou základnu, ale již neví, jak ji využít a uchopit v praxi, což vede k tomu, že i v rámci praktické přípravy ve fakulních mateřských školách pak neumí vést řízenou činnost a celkově pracovat s dětmi. P11: „*Kolikrát pak ty třetíčky jsou takové, bezradné, moc neví, hodně třeba se ptají co tam dát do těch programů pro ty děti, do té řízené činnosti, takže možná to spíše podchytit v tom prvním ročníku na té fakultě.*“ Na popud toho můžeme uvést úryvek jedné participantky, která zmiňuje, že by v rámci vysokoškolské přípravy pro předškolní pedagogy měly být do předmětů zahrnuty i nějaké nácviky komunikace, řešení problémů, které se mohou v mateřské škole vyskytnout a také dramatickou výchovu, jelikož učitel v předškolním zařízení by měl být dobrým hercem v rámci zprostředkování informací pro děti tak, aby je udělal interaktivní, motivační a zábavné. P7: „*Ne každý je herec, já bych tam zapojila nějaké herecké výstupy, abyste měly v rámci vyučování povinně, protože to je důležité, to tam chybí, u těch praktikantek stopro.*“ P10: „*Kolikrát ty studentky nezaujmu, neumí pracovat s hlasem, mluví monotónně, pro děti je to nezajímavé.*“

Jedna učitelka také zmiňuje vedení studentů k využívání novodobých metod, které sama aplikuje v praxi. P3: „*No Metoda dobrého startu, trénink jazykových schopností podle Elkonina.*“ Metoda dobrého startu je zaměřena na rozvoj psychomotoriky v součinnosti s emoční a sociální stránkou. Druhá metoda „Elkonin“ je zaměřena na chápání a porozumění principům a pravidlům mluveného i psaného slova.

Dále učitelky doporučují vymezit **časový úsek pro reflexi**, ať už samotného učitele při pozorování nebo studentů v rámci souvislé praxe, tzn., aby po uskutečnění jakéhokoliv typu praxe došlo ke zpětné vazbě. P6: „*Já bych když už by tady byly, tak klidně 20 minut bych se jim pověnovala a kdyby něco chtěly povysvětlit nebo objasnit, tak by ten čas mohl být delší.*“ V rámci pozorování by po skončení měli dát studenti zpětnou vazbu učitelce – co se jim líbilo, co jim přišlo nevhodné, atd., aby učitelka dostala pohled na činnosti i někoho jiného (můžeme říct nezaujatých osob) a pochopila pohled ze strany studentů a jejich uvažování. V rámci center aktivit a souvislé praxe by poté dala zpětnou vazbu učitelka studentům. Důležité je vyhranit pro reflexi čas po samotné realizaci, jelikož učitelky zmiňovaly, že se i studentů ptají, zda se chtějí na něco zeptat nebo něco zhodnotit

a ti většinou odpovídají, že neví, že je nic nenapadá a učitelky nevidí přílišný zájem. Možná je to z toho důvodu, že jsou studenti nervózní po odvedeném výkonu nebo cítí, že na učitelku čekají povinnosti a nechtějí ji zdržovat. Reflexe je však důležitou součástí procesu a neměla by být opomíjena, proto by bylo vhodné, aby fakulta jasně stanovila, že by po každé zrealizované činnosti byla provedena zpětná vazba.

Jedna participantka ještě zmínila vcelku podstatný bod, kterým je kontrola ze strany fakulty během praxí a uvedla, že není potřeba studentky jakkoli kontrolovat, jelikož to u studentů vede akorát k nervozitě a dokládá to následující odpovědí – P3: *„A to je přesně o té domluvě, že se mi líbilo, že vlastně si myslím, že je dobré nechat ty studentky pracovat v té školce a nechodit z fakult a kontrolovat, protože to je přesně praxe jo, tam na fakultě to pak můžou rozebrat, ale pak ty holky se zbytečně stresují, co když na nás někdo přijde a bude nás kontrolovat a to už je zóna...Bylo super letos, že vlastně nikdo nepřišel a to si myslím, že to bylo ideální, protože naopak se u mě ty holky hodně snažily a byly v klidu a v pohodě a to si myslím, že je hodně důležité, protože praxe je právě o té učitelce a o těch studentkách. Kontrolovat má ta paní učitelka.“*

5.4.2 Zapojení studentů do výchovně-vzdělávacího procesu

Pro studenty vyplývají z řad fakultních učitelek doporučení nebát se praxí a komunikace s učitelkou. Když si studenti nebudou něčím jisti, jsou tam pro ně právě ony, které jim pomůžou, avšak nesmí se bát s nimi komunikovat. Učitelky hodně zmiňovaly celkové zapojení do procesu a to i včetně zájmu o jiné věci, než je pouze práce s dětmi, například uváděly fakt, že by studentům rády přiblížily administrativní stránku, kdyby o to měli zájem. P12: *„Nezajímat se jen o tu práci s dětmi dětmi, ale co všechno okolo té práce s dětmi je, já chápu, že pro studentky je to to nejdůležitější a je těžké se zajímat i o něco jiného, ale myslím si, že v rámci té praxe by si mohly pozjišťovat, co za papírování a co jiného za tím stojí, že to není jen ta práce s dětmi, ale co všechno se v té MŠ řeší dnes a denně a co rve řeší navíc, že neprijde kolegyně a řeší se, že odpadá kroužek a kdo to napíše rodičům, jak se to dá vědět, jestli přes nástěnkou nebo email, na facebook, takže i trošku pod pokličku té MŠ, jestli to dovolí a určitě bych doporučila studentkám, aby se nebály více na tu učitelku mluvit.“* Pokud se více zaměříme na výchovně-vzdělávací proces, od kterého se odvíjí i název této podkapitoly, učitelky uvádí, že by uvítaly, když by se studenti více zapojili do chodu v rámci třídy i mimo vzdělávací činnost, více se angažovali a byli v kontaktu s dětmi, pomáhali jim při převlékání a jiných potřebných činnostech. P10: *„Víc se zapojit do činností, od rána, že by přišly, první den se rozhlídly, ale pak se zapojily do*

chodu MŠ, ne že by vedly celý den, ale zapojily se a byly nápomocné, asi je to pro ně taky těžké.“ Další organizačním doporučením je hojnější zapojení motivační části v rámci výstupu. Studentky často neví jak, neumí nebo nemají cit pro motivaci, tohle vše by však šlo nacvičit již na fakultě v rámci výuky. P2: „Mhm, jako připravené to měly dobře, ale neměly takový cit pro tu organizaci. Že třeba došly a tak „no tak pojd' sem“ a neměly tam nic takového motivačního. Já jsem jim třeba poradila, ať si je to těch skupinek dají...“

Mnohokrát zmiňovaný poznatek a přání ze stran učitelek je, aby se studenti snažili zapojovat více organizačních forem a metod než klasické hromadné činnosti řízené učitelem. Měli si vyzkoušet a umět aplikovat do praxe veškeré své teoretické znalosti viz. P1: „*Ano, já bych chtěla, jak se učíte ty metody, tak bych chtěla, aby na té praxi využívaly všechny metody, které se učíte, ať si vyzkouší, jaké to je pracovat skupinově apod.*“ P3: „*Ale myslím si, že by to měla řídit celý den a ta učitelka fakt jen pozorovat a pomáhat.*“

Co také učitelky často uváděly, bylo, aby si studenti sáhli do svědomí v rámci etiky a vážili si toho, že mohou být na praxi a vyzkoušet si práci v mateřské škole a netrávili čas na telefonech. Učitelky tento problém velmi tíží, neví, zda mají v této situaci nějak zasáhnout nebo dělat, že to nevidí. Některé učitelky studenty napomenou, a pokud tuto upomínku studenti ignorují, řeší učitelka problém negativním písemným hodnocením. Jiné učitelky se snaží tento problém vyřešit akčněji v podobě zapojení studentek ať už do práce s dětmi či jim dají za úkol něco připravit, aby se studentky „nenučily“. P12: „*Kdyby se to stalo, že by na tom telefonu byly přespříliš, tak já jsem zas taková, že já bych jim to jako asi neřekla že „nebud'te na tom telefonu“, protože přece jen nejsem úplně jejich matka nebo učitelka na ZŠ, ale asi bych za něma došla, že pokud se nudí, tak že jim vymyslím aktivitu a že třeba nám můžou pomáhat s něčím.*“ V mateřské škole je potřeba dbát na potřeby dětí, všimnout si toho, že už děti aktivita nebaví či cítí potřebu pohybu a dle toho dokázat pozměnit připravený harmonogram a více vyslyšet aktuální potřeby dětí a přizpůsobit se jim. P3: „*Víc střídat v rámci třeba té řízené, ale to není chyba, to se každý v praxi naučí, že to často dělají holky v té souvislé, že ty děti už by chtěly něco jiného, ale ta studentka je připravená a prostě chce to tam vše říct co má připravené, takže spíše řešit tu situaci teď a tady, že děti chtějí něco trošku jiného, tak dáme pohyb.*“

Výpovědi participantek byly vyčerpávající a pro výzkum velmi validní a užitečné. I přesto, že skladba učitelek byla různorodá, shodovaly se v zásadních věcech a na situace měly stejný pohled, což svědčí o skutečnosti, že se vše neustále opakuje, ať už chyby či pozitiva.

Tohle je velmi silný důvod k zamyšlení se nad uvedenými doporučeními a přehodnocením celkové koncepce praxí.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Závěrem budou shrnuty celkové výsledky, ke kterým jsme dospěli při vyhodnocování výzkumu. Cílem bylo odpovědět na výzkumné otázky, které se týkaly pohledu fakultní učitelky na koncepci a celkovou organizaci praxí, dále zda mají pedagogické praxe nějaký přínos pro fakultní učitelky nebo pro ně praxe znamenají pouhé splnění požadavků z fakulty a přítomnost studentů v mateřské škole. Také byly zjišťovány možné problémy při realizaci praxí a na závěr, to nejdůležitější, zajímala nás doporučení vyplývající ze strany fakultních učitelek pro zefektivnění praktické přípravy studentů, aby se pregraduální příprava stále posouvala na vyšší a především efektivnější úroveň. Důležitý je samozřejmě i pohled samotných studentů na koncepci praxí, to však nebylo obsahem naší výzkumné práce.

Na **hlavní výzkumnou otázku** můžeme nalézt odpověď v první kategorii, která již svým názvem „Navýšení časové dotace v koncepci pedagogických praxí“ napovídá, co bude obsahem. Ze zjištění vyplynulo, že i samotní učitelé vyžadují více pedagogických praxí pro studenty oboru Učitelství pro mateřské školy, aby se co nejvíce rozvíjeli a byli prakticky připraveni na budoucí profesi. Ve více výpovědích zaznělo, že mnohdy na středních školách je více praxí než na univerzitách a studenti chodí mnohem více připraveni a mají více zkušeností. Je to pochopitelné, jelikož vysoké školy spíše prohlubují teoretické znalosti studentů a obohacují je o pedagogické praxe, avšak učitelé zmiňují, že kdy jindy dát studentům příležitost si vyzkoušet na vlastní kůži fungování v mateřské škole než těsně před vstupem do profese. Studenti by dle výpovědí učitelů měli být co nejlépe připravováni na vstup profese, avšak mnohdy nejsou schopni zrealizovat vzdělávací činnost ani na zmíněných praxích. Samotná koncepce praxí je dle učitelů vyhovující tzn., že nynější pořadí: náslechová praxe → centra aktivit → souvislá praxe je vyhovující a dává učitelům smysl, ale uvítali by, kdyby měli studenti praxi častěji, kupříkladu každý semestr a přikládali důraz na větší četnost souvislých praxí, aby byli studenti opravdu co nejvíce v centru dění, v kontaktu s dětmi a nabyli co nejvíce zkušeností.

V souladu s **prvním dílčím cílem** je druhá kategorie, která zkoumá přínosy pedagogických praxí pro fakultní učitele. Mají vůbec praktické přípravy studentů nějaký přínos i pro samotné učitele nebo jde jen o rozšíření zkušeností pro studenty? Z odpovědí fakultních učitelek vyplývá, že mnoho přínosů pro učitele praxe nepřináší. Nejčastěji učitelé zmiňovali, že jim praxe studentů v ničem nevadí, nenarušují organizaci instituce, avšak studenti jsou pro ně pouhýma rukama navíc. Učitelky využívají přítomnost studentů a tak

se je snaží angažovat i do činností jako je oblékání či asistence při hygieně dětí nebo na stříhání potřebných pomůcek. V pár případech učitelky zmínily, že jediné smysluplné, co jim studenti přináší, je prohloubení přírodovědného vzdělávání v podobě různých pokusů a badatelsky orientované výuky. Tím se učitelé často inspiroují, jelikož tyto činnosti s dětmi velmi neprovádějí. Co se týče pohledu na centra aktivit, která mají studenti za úkol realizovat ve druhém ročníku studia, nevnímají je učitelé příliš pozitivně. Tato forma je totiž velice náročná na organizaci, proto ji i samotné učitelky příliš nerealizují a pro studenty, kteří nemají mnoho zkušeností s vedením dětí a organizací vzdělávacího procesu (nehledě na to, že jsou v cizím prostředí a děti pomalu ani neznají), je organizace center aktivit mnohdy oříškem. Učitelky uváděly, že s malými dětmi tato forma realizovat nejde, respektive není pro mladší děti příliš vhodná. U starších dětí ji již lze učinit, avšak musí na ni být děti zvyklé, pokud nejsou, o to víc je práce náročnější.

Na **další výzkumnou otázku**, která se zabývá problémy vyskytujícími se na praxi, argumentovaly učitelky dvěma oblastmi – problémy ze strany fakulty a studentů. Ze strany fakulty zmiňovaly nejčastěji problémy v oblasti komunikace a nedostatečnou informovanost o průběhu a organizaci pedagogických praxí jak pro učitelky, tak studenty. Dle výpovědí učitelek se studentům nejspíše dostává málo informací, studenti chodí na praxe vyplašení s minimální představou o průběhu a nejsou dostatečně připraveni na práci s dětmi. Učitelkám vadí, že nemají informace o tom kdo, kdy, v jakém počtu a za jakým cílem do jejich třídy přijde. Uvítaly by, kdyby jim fakulta dala jasné pokyny a instrukce ohledně pedagogické přípravy studentů. Problém, který učitelky také zmiňovaly, je vyplňování protokolů ze strany studentů. Uvádí, že studenti jsou otráveni vyplňováním protokolů a odráží se to i na jejich činnostech v mateřské škole, kdy jen sedí a zapisují si, aby poté měli co napsat do protokolů, což učitelky nevidí jako příliš pozitivní a uvádí, že by každodenní sepisování protokolů zaměnily za stručný celkový souhrn, převážně dojmů, pocitů a zkušeností, například v podobě deníku.

Co se týče problémů ze strany studentů, zde učitelky zmiňovaly, spíše než problémy, tak rozporuplné pocity ze studentů. Uváděly, že studenti mají z praxí strach, moc neví jak postupovat při práci s dětmi, jak je motivovat a jejich angažovanost a zapojení se do procesu v mateřské škole je nízká. Tohle tvrzení je však ve spojitosti s nedostatečnou přípravou ze strany fakulty v podobě přiblížení studentům práce v mateřské škole v rámci výuky. Vícekrát ještě zazněl problém zvaný telefon, kdy učitelky odpovídaly, že jsou

studentky často na mobilech a ony nejsou jejich rodiče, aby jim telefony zakazovaly, vyřeší to tedy negativním hodnocením a je jim tato situace velmi nepříjemná.

A co z těchto všech výpovědí plyne za doporučení? Shrneme-li vše, co bylo výše uvedeno a co vzešlo z výpovědí učitelek, závěrem z toho vychází, že by fakulta měla především zefektivnit komunikaci jak ke studentům, tak k fakultním učitelům, v rámci teoretické výuky zapojit i nějaké praktické příklady z praxe, dát studentům možnost nějakým způsobem zinscenovat chod mateřské školy v hodinách a dát jasné pokyny k přístupu na praxi. Doporučení ze strany učitelek pro fakultu je také omezit vyplňování každodenních protokolů na nějaké zestručnění v podobě deníku z praxe. Studenti by nemuseli každý den horlivě zapisovat veškeré detaily, aby poté měli co napsat do portfolia a více by vnímali chod v mateřské škole a zapojovali se i do činností, které nejsou vyloženě spjaté se vzděláváním. Studenti by se neměli bát komunikace s fakultní učitelkou, měli by si prakticky vyzkoušet vše, co se ve škole naučili a více se zapojit do vzdělávacího procesu v mateřské škole. Také by si měli sáhnout do svědomí a zvážit, zda je vhodné v rámci praktické přípravy, která je jim ze strany univerzity umožněna, netaktně trávit čas na telefonu. Nesmíme opomenout hlavní bod tohoto výzkumu, kterým je samotná koncepce praxí, ve které by měly nastat změny v rámci navýšení časové dotace pro lepší a efektivnější přípravu studentů pro budoucí profesi. Učitelky podílející se na výzkumu se lišily věkem, vzděláním i délkou praxe, co však měly shodné, jsou názory na pedagogickou praxi studentů oboru Učitelství pro mateřské školy, její přínosy, problémy a doporučení.

7 DISKUSE A LIMITY VÝZKUMU

Předmětem výzkumu bylo zjistit, jak fakultní učitelky působící v mateřské škole, která v rámci spolupráce s fakultou dané univerzity poskytuje studentům realizaci pedagogických praxí, vnímají celkovou koncepci těchto praktických výcviků a zda z nich vyvstávají i nějaké přínosy či se objevují problémy a nesrovnalosti při realizaci pedagogických praxí studentů. Zjištění z našeho výzkumu, která jsou popsána výše, mohou být komparována s výzkumy Havlíka (2001) a Vašutové (2004), kteří uvádí, že by učitelé uvítali větší časovou dotaci praxí a také nácviky správné komunikace a pedagogických situací v rámci výuky realizované na fakultě (Havlík 2001, Vašutová, 2004 in Dytrtová & Krhutová, 2009). Výpovědi našich participantů se shodují se zjištěními od autorů a kladou důraz na zajištění větší četnosti pedagogických praxí pro studenty, v rámci kterých se mohou zlepšovat ve svých dovednostech, které následně budou uplatňovat v učitelské profesi. Dalším příkladem je výzkum od Havla & Janíka (2005), který poukazuje na omezení administrativy v podobě vyplňování protokolů. Zátěž v podobě studentského portfolia, které musí studenti zpracovat a následně odevzdat k hodnocení je zřetelná. Učitelky vypovídaly, že je tato činnost pro studenty přítěží a z jejich pohledu se projevuje i v činnostech studentů v mateřské škole například tím, že se studenti tolik nezapojují do procesu kvůli tomu, že musí zapisovat své postřehy. V souladu s naším výzkumem autoři ve své knize uvádí, že jsou zde i možné přínosy v podobě předávání zkušeností studentům a ze strany studentů jsou to nové postupy a využívání neobvyklých pomůcek atd. Můžeme si tedy všimnout, že se opakují stále stejné výroky fakultních učitelů, což by mělo vést k zamyšlení a vyřešení těchto překážek ze strany fakulty, aby došlo k zefektivnění pedagogických praxí pro další přípravu studentů.

Co se týče druhé části, kterou tvoří limity výzkumu, můžu zmínit, že jsem realizovala metodu focusových skupin, se kterou jsem se setkala poprvé, což zároveň považuji i za limit, jelikož nemám dostatečné zkušenosti s jejich realizací. Tato metoda je náročná především na časovou organizaci, ale také organizačně pro výzkumníka, jelikož musí dokázat zapojit do diskuze všechny zúčastněné a zároveň vzniklou diskusi korigovat. Dalším limitem může být samotný výzkumný vzorek, v rámci kterého bylo dané kritérium výběru fakultních učitelek, tudíž nešlo realizovat výzkum s kteroukoli učitelkou z mateřské školy, ale výběr byl omezený, s tím se pojí i časová vytíženost ohledně dopravy na dané místo. Dále můžu uvést fakt, že ve všeobecnosti nelze kvalitativní výzkumy zobecnit, jelikož se pracuje s omezeným vzorkem a detailněji. Za limitující je možné považovat i

jednostranný pohled učitelek, na který mohl být v rámci interview brán větší zřetel. Učitelky zmiňovaly přínosy týkající se pouze pedagogických praxí ve spojitosti se vzdělávacím obsahem, avšak ani jedna učitelka nezmínila přínos v rámci například osobnostního rozvoje. Uváděly, že se občas inspirují výstupy praktikantů, avšak to se týká spíše vzdělávací roviny, ale ne té lidské, zaměřené na osobnost člověka a jeho rozvoj.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce teoreticko-výzkumného charakteru byla zaměřena na zjištění pohledu fakultních učitelek mateřských škol na pedagogickou praxi studentů Učitelství pro mateřské školy. Ta tvoří významnou část pregraduální přípravy studentů na učitelskou profesi a nelze opomíjet jejich podstatu. Rozvíjí studenty v mnoha oblastech a utváří jejich představy o práci učitele v mateřské škole. Koncepce praktické přípravy zmíněného oboru je tvořena třemi typy, kterými jsou náslechová, výcviková a souvislá praxe. Každá z nich má jinou časovou dotaci, organizaci a průběh. Výstupy z praktického výcviku tvoří studentské portfolio, které slouží k ověření didaktických znalostí studenta a je předkládáno k závěrečným zkouškám. V rámci pedagogické praxe by měl být student schopen propojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi a na základě nich realizovat vzdělávací činnost, která bude odpovídat daným požadavkům.

Zrealizovaný výzkum kvalitativního charakteru obsahoval dvě metody, jimiž byly focusová skupina a polostrukturované interview uskutečněné s učitelkami fakultních a spolupracujících mateřských škol ve Zlínském kraji. Záměrem empirické části bylo zjistit pohled fakultních učitelek na koncepci a realizaci pedagogických praxí, odhalit možný přínos pro cvičné učitelky a odkrýt problémy, jež mohou nastat během praktického výcviku. Realizace proběhla v měsících listopad – únor, poté byla zjištění zpracována a interpretována. Uvedené cíle byly naplněny a na výzkumné otázky participanti hojně odpovídali, bylo tedy získáno mnoho užitečných poznatků a námětů k zefektivnění pedagogických praxí.

V teoretické části byly definovány stěžejní pojmy, které neodmyslitelně patří k danému tématu. První kapitola vymezuje pregraduální přípravu učitelů mateřských škol, která zahrnuje získání teoretických znalostí během výuky na fakultě i osvojení praktických dovedností během realizace pedagogické přípravy. Základem druhé kapitoly je představení systému pedagogických praxí oboru Učitelství pro mateřské školy a poslední kapitola popisuje fakultního učitele a jeho roli při pedagogické přípravě studentů na práci v mateřské škole.

Téma práce bylo zvoleno z důvodu možného potenciálu, který by mohl přinést změnu koncepce praxí a následné zkvalitnění a zefektivnění dalšího rozvoje studentů během přípravy vzdělávacího obsahu pro děti předškolního věku. Zařazení praxí do studijního plánu je pro studenty cenným přínosem a právě díky již zmíněným portfolioům může fakulta

obdržet reflexi studentů na průběh praxe. Neměla by být však opomíjena zpětná vazba od fakultních učitelů, kteří jsou důležitými subjekty při zprostředkování pedagogických zkušeností a zároveň tvoří spojovací článek mezi fakultou a studenty. Je proto důležité zajímat se o jejich pohled na pedagogické praxe, přínosy a problémy s nimi spojené a jejich možné zlepšení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Berčíková, A., Šmelová, E., & Provázková Stolinská, D. (2014). *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
2. Bendl, S. (2002) In Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: TU.
3. Duchovičová, J., & Petrová, G. (2013). Vysokoškolská příprava učitel'ov v kontexte transformačných procesov, 3(1), s. 8-37. Dostupné z: https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20130301008.pdf
4. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
5. Fialová, H. (2004). Fakultní cviční učitelé v reflexi studentů učitelství primární školy In *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*. Ostrava: PedF OU, s. 187-198.
6. Frederick, L., McMahon, R., & Shaw, E. L., jr. (2000). Preservice teacher portfolios as autobiographies. *Education*, 120(4), 634. Dostupné z: <https://link.gale.com/apps/doc/A63815677/AONE?u=anon~7c08b223&sid=google Scholar&xid=b1f77182>
7. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
8. Havel, J., & Janík, T. (Eds.). (2004). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
9. Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (3. vyd). Praha: Portál.
10. Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), s. 125-145. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/251400587_Teachers'work_Beginning_teachers'_conceptions_of_competence
11. Iancu-Haddad, D., Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5(1), s. 45-65. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868913.pdf>

12. Janík, T. (Ed.). (2002). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele: sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
13. Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
14. Jensen, K. K., & Harris, V. (1999). The public speaking portfolio. *Communication Education*, 48, 211-227. Dostupné z: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-public-speaking-portfolio-Jensen-Harris/8ceda44e37adf15af97c19a0b47d4f4f0d369425>
15. Koerner, M. E. (1999). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), s. 45-56. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002248719204300107>
16. Kreč, L. (2014). *Firemních škok je jen pár desítek. Jejich rozvoji mají pomoci daňové úlevy*. Praha: Economia, a. s.
17. Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
18. Majerčíková, J. (2018). *Příprava „cvičných“ učitelů zaměřená na podporu pedagogických praxí studentů UTB: studijní opora*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
19. Majerčíková, J., & Rebendová, A. (2016). *Mateřská škola ve světě univerzity*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
20. Mazáčová, N. (2002). Průzkum názorů fakultních učitelů na pedagogické dovednosti studentů učitelství. In Janík, T. (ed.) *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cviční školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: MU, s. 49-57.
21. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
22. Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Sdružení SCAN.

23. Nelešovská, A., & Svobodová, J. (2009). *Pedagogická praxe 2: praktická příručka určená studentům bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
24. Nezvalová, M. (2002) In Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
25. Pišová, M. (Ed.) (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
26. Pišová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* ([2. vyd.]). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
27. Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
28. Průcha, J. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.
29. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (Nové, rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Portál.
30. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Praha: Portál.
31. Spilková, V. (2004) In Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
32. Spilková, V. (2007) In Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
33. Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelství [online]. *Pedagogika*, 56(1), 45-57. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1529>

34. Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu, *31(1)*, 35-69. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/357087281_Profesni_identita_studentek_ucitelstvi_pro_materske_skoly_a_jeji_odraz_v_portfoliu/citations
35. Syslová, Z., Horká, H., & Lazarová, B. (2014). *Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole*. Brno: Masarykova univerzita.
36. Šmelová, E., Fasnerová, M., & Petrová, J. (2013). *Univerzitní mateřská škola a její specifika v oblasti předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
37. Štádlerová, M. (2011). *Mentoring na akademické půdě*. Praha: Česká zemědělská univerzita.
38. Urbánek, P. (2002). Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání, In Janík, T. (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele. Sborník z mezinárodní konference*. Brno: MU, s. 80-85.
39. Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: TU.
40. Vašutová, J. (2002) In Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
41. Wetzel, M. M., Hoffman, J. V., & Maloch, B. (2017). *Mentoring preservice teachers through practice*. Routledge. Dostupné z: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315520537/mentoring-preservice-teachers-practice-james-hoffman-beth-maloch-melissa-mosley-wetzel>
42. Wiegerová, A. (Ed.). (2011). *Koncepčné smerovanie pedagogickej praxe na pedagogických fakultách*. Bratislava: OZ V4.
43. Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech university teachers: in the field of pedagogy*. Zlín: Tomas Bata University.
44. Wiegerová, A., & Lukášová, H. (2021). Teaching degree students' experience of teaching practice. *Journal of Language and Cultural Education*, *9(1)*, 60-71. Dostupné z: <https://sciendo.com/article/10.2478/jolace-2021-0006>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika participantek	35
--	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Informovaný souhlas	71
Příloha 2: Tabulka s údaji o participantech	72

PŘÍLOHA 1: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru/diskuze pro výzkumné účely a s následným využitím pro účely diplomové práce s názvem „Pedagogická praxe studentů Učitelství pro mateřské školy z pohledu fakultních učitelek“

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informován/a o účelu rozhovoru, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Bc. Kristýny Žádníkové s názvem „Pedagogická praxe studentů Učitelství pro mateřské školy z pohledu fakultních učitelek“. Cílem výzkumu je zjistit pohled fakultních učitelek na systém a organizaci pedagogických praxí a zjistit jejich přínos pro fakultní učitelky.
- Bylo mi sděleno, jak dlouho může rozhovor trvat a jaký bude mít průběh. Jsem seznámen/a s právem odmítnout odpovědět na jakoukoli otázku.
- Souhlasím s nahráváním následujícího rozhovoru a jeho následným zpracováním POUZE pro potřeby výzkumu. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s rozhovory nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita i po skončení rozhovorů, která znemožní identifikaci mé osoby. Nikde nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, díky kterým bych mohl/a být identifikován/a.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumnice použila rozhovor pro potřeby své diplomové práce.

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA 3: UKÁZKA TRANSKRIPTU

T: A dokážete shrnout třeba ještě na závěr nějaká doporučení? Vlastně bavili jsme se o tom, že třeba ty praxe prodloužit, že ty náslechové nemít jen dva dny, ale dát to na celý týden.

P1: Ty náslechové vlastně jsou měsíc, ale jeden den, že? Každý pátek. Takže možná je lepší to mít v kuse než takhle rozkouskované.

P2: Ano, aby měla spojené třeba jedno téma.

P1: Že? By i nabrala sebevědomí, už by věděla, jak to chodí. Takhle vlastně vidí jen výruc a pokaždé jiné děti.

P2: Byla by tam s jednou učitelkou, stejné děti.

P3: Ale aby si zkusila i odpolední, aby viděla i ten režim odpoledne.

P4: My jsme to tak měly no.

P1: Třeba ranní, středovky, odpolední, jo, tak si myslím. Souvislá si myslím, že je dobře udělaná, měsíc v kuse.

P2: Jo, taky si myslím.

P1: I v této době, protože pak už mají holky státnice a už by se jim to blbě dělalo, ne?

P2: I když jako musím říct, že ta souvislá praxe na mě, jako na studentku, byla pozdě

T: Taky.

P1: Jako že byste braly říjen?

P2: Dala bych tu souvislou třeba na konci druháku.

P1: Jo, tak v tom máš pravdu, protože v tomhle byly i studentky právě i s těma lejstrama zalejstrované, že toho je strašně moc (přikývnutí).

P2: A ani ne těm lejstrama, ale že třeba spolužačky si až v tom třetáku uvědomily, že to dělat nechcou.

P1: To taky, ale zároveň že v tom třetáku by se měly soustředit jen na tu bakalářku a mít klid, ano, máte pravdu

T: Ano, je to náročný, zasahují do toho zkoušky, sepisování protokolů, atd.

P1: Jo a ta centra bych doporučila až v tom druhém pololetí, ne tak rozkouskovaně že celý rok. Letos mi přišlo, že ta centra zbytečně rozkouskované. Jak to bylo minule, to bylo dobré, prostě jeden den v týdnu a bylo to až v tom druhém pololetí, únor, březen, tak nějak no prostě.

P2: Jojo, v letňáku.

P1: Jo, protože opravdu stačí, když je tam ta souvislá a to pozorování, i na tu třídu si myslím, že to stačí, že tam není víc lidí než dětí, a co bych doporučila, tak ještě aby nechali pracovat studentky, důvěru a aby ty učitelky ty studentky příliš nekontrolovaly a letos se mi to líbilo, že vlastně nepřišel nikdo, u nás třeba i kvůli tomu pracovaly lépe ty holky.

T: Mhm a třeba máte i nějaké doporučení přímo pro ty studentky?

P1: Dělat školu, která je baví a pokud je to nebaví, tak lepší odejít, než se trápit 3 roky.

T: A když pracují s těmi dětmi, tak jestli byste doporučily..třeba v čem opakovaně chybují a co dělat jinak?

P1: Možná míň...že příliš dlouho se prezentují, že někdy je lepší s těma dětma více diskutovat, že oni hrozně chtějí tam ty přípravy a pomůcky, tak dají větší část prezentace a pak už nezbyde..ale to je praxe, to oni neví..taky prostě abych to stihla za tu dobu všechno a aby děti se nenudily, že nevěnovat tolik čas tomu vysvětlování, jak spíš ty činnosti víc střídat v rámci třeba té řízené, ale to není chyba, to se každý v praxi naučí, že to často dělají holky v té souvislé, že ty děti už by chtěly něco jiného, ale ta studentka je připravená a prostě chce to tam vše říct co má připravené, takže spíše řešit tu situaci teď a tady, že děti chtějí něco trošku jiného, tak dáme pohyb.

T: To si taky myslím, jestli nejsou ovlivněné tím, že abychom měly co napsat do toho protokolu.

P1: Jo a to je přesně ono..já to chápu, že to vlastně brání té přirozenosti, to jsou přesně ty věci, které se tam bijou, takže to bych ubrala a spíše aby si ty studentky užily ty praxe..ony se těší do praxe a pak řeknou „teďka ještě přijdu domů a musím celý večer psát protokol“. Říkám, no tak to jsem fakt nezažila a to jich fakt lituju a myslím si, že to je přece praxe, užiju si praxi a stop. To my jsme třeba měli na Karlově, že jsme se těšili na měsíc praxe, že jsme měli maximálně deník pozorování dítěte, který jsme měli odevzdat za ten měsíc, ale to bylo prostě užít si praxe. Ta studentka nemusela nic než chodit do práce, připadala si jako zaměstnanec a spíš tady tohle a připadá si spíš už jako učitelka.

P3: Já třeba ze střední, my jsme měli každý rok praxe a my jsme se na tu praxi fakt vždycky těšili, z každé praxe máme udělaný deník praxe, kde máme náslechy, přípravy a k tomu třeba materiály hned přidělané a fakt jsme se těšili, přišli jsme domů a dělali jsme třeba výtvarku jenom, jakože na ten druhý den nachystat jenom, připravovat si praxi.

P1: Ano, ale oni si musí připravit praxi plus ještě jakoby teorii.

T: A třeba jak jsi pracovala jinde, tak zažila jsi praxe i tam?

P3: Ano, tam jsme měli vlastně náslechy i souvislé.

T: A vnímala jsi to tak jak tady?

P3: Ne, právě že úplně jinak, já jsem z toho tady překvapená, že to je tady na ta centra aktivit, to jsem nezažila, tam to bylo tak, že vlastně když přišli prváci, tak to jsme měli náslechy, to vlastně jenom pozorovali učitelky, jen řízenou činnost, ten celý průběh, pomáhali nám a byli tam s náma celý den a potom když měli ty souvislé, tak vlastně vedli si celé dopoledne sami, přišli od snídane a už vlastně od snídane si to vedli sami a učitelka jen pozorovala, potom ji dala nějaké zhodnocení a studentka odcházela domů a přišla potom další den.

P1: To je super, takže vlastně vyloženě dělala jen učitelku.

P3: Ano, dělala učitelku, udělal si řízenou činnost, pohybovku, když chtěla, tak výtvarku a potom s náma šla ven, poobědvala a odcházela domů.

P1: Jo a to je přesně tohle, že oni mají pocit že mají udělat jen řízenou..

P2: Ale tak jsem to měla já na souvislé.

P1: Ale myslím si, že by to měla řídit celý den a ta učitelka fakt jen pozorovat a pomáhat.

P3: Ano a zkusit si ty děti i organizovat, protože u těch center mi přijde, že tam není žádná moc organizace, akorát si je rozdělíš ke stolečku, ale u toho si aspoň zkusit jak to funguje.

P4: Mně třeba vždycky u nás na vesnici na souvislé praxi říkala paní učitelka „já tady jakoby nejsem, všechno si řešíš sama“.

P3: Ano, i my na děcka „ted' tady nejsem a je tady druhá paní učitelka“.

P4: Ale to naučí fakt nejvíc.

P3: Naučí to moc, v každé pozici a ještě jsem chtěla říct i těm holkám jak tady byly, tak že co si z toho vzít nebo tak že když mi jim dáme nějakou odezvu, ať už pozitivní nebo

negativní, tak ať to přijmou a neřeknou jen „mm, dobrý, vyslechla jsem si to“, aby si z toho něco vzaly (P2 přikyvuje).

T: Tak to si myslím, že to je i přístupem toho člověka víc, že když to chce dělat, tak si z toho něco vezme.