

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY**

**Pedagogická praxe – očekávání a zkušenosti
studentů Učitelství pro mateřské školy**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Eva Koželuhová, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....

Vlastnoruční podpis

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Evě Koželuhové Ph.D. za odborné vedení a veškerou pomoc při zpracování mé bakalářské práce.

OBSAH

Seznam zkratk.....	3
Úvod	4
1. Příprava na profesi učitele	5
1.1. Role učitele	5
1.2. Kvalifikační požadavky	5
2. Pedagogická praxe	6
2.1. Cíle pedagogické praxe	6
2.2. Začlenění pedagogické praxe	7
2.3. Vlastnosti pedagogické praxe	8
3. Příprava učitelů na Západočeské univerzitě v Plzni	8
3.1. Vznik programu	8
3.2. Studijní plán.....	9
3.3. Pedagogická praxe na ZČU	10
4. Mentoring	13
4.1. Fakultní školy	15
5. Shrnutí teoretické části	16
6. Výzkumné šetření	17
6.1. Cíl šetření a výzkumné otázky.....	17
6.2. Metody šetření	17
6.4. Výběr výzkumného vzorku	18
6.4. Analýzy dat.....	18
6.5. Výsledky šetření	19
6.5.1. Jaká očekávání a představy studenti mají v souvislosti s pedagogickými praxemi?	19
6.5.2. Jaké jsou zkušenosti studentů z pedagogické praxe?	23
6.5.3. Jak si studenti představují ideální pedagogickou praxi?	26

7. Shrnutí výsledků a diskuse	30
Závěr	32
Resumé	33
Literatura	34
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	39
Seznam příloh	I
Přílohy	II

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – Mateřská škola

ZČU – Západočeská univerzita v Plzni

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ISCED – International Standard Classification of Education

Úvod

Tato bakalářská práce je zaměřena na očekávání a zkušenosti studentů programu Učitelství pro mateřské školy s pedagogickou praxí. „*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 261) Učitelem můžeme rozumět autoritu, někoho, kdo se podílí na výchově a vzdělávání nastupující generace. Učitelem se nemůže stát každý jen na základě toho, že má kladný vztah k dětem, tato vlastnost je sice důležitá pro výkon této profese, ale rozhodně nemůže být jediná. Trpělivost a empatie jsou jen dvě z mnoha dalších vlastností, kterými by potenciální učitel měl rozhodně disponovat. Musí to být člověk, který opravdu chce dětem něco předat a něco je naučit. Toto platí i pro učitele v mateřských školách, kteří jsou ale velmi často opomíjeni. O důležitosti této profese ale nemůže být pochyb, a právě proto probíhá jejich vzdělávání na mnoha středních, vyšších odborných a vysokých školách po celé České republice. Jednu z neoddelitelných součástí pedagogické přípravy tvoří pedagogická praxe, která je předmětem mé práce.

Cílem této práce je zjistit, jaká jsou očekávání a zkušenosti studentů Učitelství pro MŠ s pedagogickými praxemi realizovanými v průběhu studia. V teoretické části bude přiblížena problematika přípravy na učitelskou profesi s důrazem na využívání pedagogických praxí.

V praktické části bude provedeno šetření mezi studenty ZČU programu Učitelství pro MŠ. Data budou získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů vedených v rámci ohniskových skupin.

1. PŘÍPRAVA NA PROFESI UČITELE

1.1.ROLE UČITELE

Kdo je to učitel v mateřské škole a co je náplní jeho práce? Pokud se zeptáme dětí, odpověď bude jistě jiná, než kdybychom se zeptali například rodičů. Odlišný náhled by možná byl u samotných učitelů, nebo u studentů učitelských oborů. Málokdo si uvědomuje, jak důležitá profese to je. Kolik dovedností musí učitel v mateřské škole umět, kolik vědomostí mít a kolik odpovědnosti má.

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů patří učitel mateřské školy do skupiny pedagogických pracovníků, kteří provozují přímou pedagogickou činnost v mateřské škole. Z výše uvedeného zákona je patrné, že učitel v mateřské škole má ve škole několik rolí, mezi hlavní dvě můžeme zařadit roli výchovnou a vzdělávací. V roli vzdělávací má učitel za úkol informovat, podněcovat, inspirovat a motivovat žáky. Ve výchovné roli nalezneme naslouchání, podporu, empatii, ale také trest. (Svobodová, 2013) Rolí, které učitel v mateřské škole zastává, je ale mnohem více, stává se například vedoucí osobností skupiny, která stimuluje a řídí činnosti, vstupuje také do dalších rolí nadřazených, souřadných a podřadných. Prolínání rolí může být u učitele v mateřské škole nástrojem pedagogického působení. (Dostál, Opravilová, 1985)

Pro lepší porozumění toho, kdo to vlastně je učitel v mateřské škole, můžeme použít definici z Pedagogického slovníku, která říká, že učitel v MŠ je „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 261)

1.2. KVALIFIKAČNÍ POŽADAVKY

Ve výše uvedené definici je pokládána za důležitou profesní kvalifikace a pedagogická způsobilost k výkonu učitele v mateřské škole. Učitelství pro mateřské školy tudíž patří mezi regulované profese.

V České republice jsou učitelé mateřských škol jako jediní z učitelů, kterým pro výkon jejich profese stačí vzdělání úrovně ISCED 3A (zákon č. 563/2004 Sb). Tato úroveň zahrnuje programy na středních odborných školách, které jsou ukončené maturitní zkouškou a trvají zpravidla čtyři roky. Studenti středních pedagogických škol

mají velmi širokou míru uplatnění, otázkou ale je, zda mají absolventi tohoto vzdělání dobré předpoklady pro výkon profese učitele v mateřské škole. (Syslová, 2013)

Další možností, jak získat kvalifikaci pro práci učitele v mateřské škole, je vzdělání úrovně ISCED 5B. Jedná se o vyšší odborné školy, které mají ale stejně jako střední odborné školy širší uplatnění na trhu práce. Vyšší odborná škola má oproti vysokoškolskému vzdělání menší důraz na praktické poznatky. (Syslová, 2013) Je proto otázkou, zda vzdělání nižší, než vysokoškolské je pro práci v mateřské škole skutečně dostatečné. Už dříve byl vznesen požadavek, přímo od tehdejších učitelek, aby bylo po učitelích v mateřských školách požadováno vysokoškolské vzdělání, a to z důvodu vyšších nároků na profesní kompetence učitele. (Syslová, 2017) V Bílé knize (2001, s. 46) zazněla žádost „*vzhledem k potřebě zvládat širší spektrum odborných, speciálně pedagogických i sociálních znalostí a dovedností pedagogů v předškolním vzdělávání zajistit jejich vysokoškolské vzdělávání*“. O tom, že magisterské vzdělání učitelů mateřských škol je ze všech úrovní vzdělání nejlepší, informuje i Národní soustava povolání České republiky. (Syslová, 2017) Protože jde o regulovanou profesi, jsou školy připravující budoucí učitele vázány pravidly o struktuře a obsahu studijního programu. Složka pedagogické praxe ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy musí tvořit 10–15 %, to odpovídá 540–810 hodinám. Spodní hranici nelze podkročit, ale horní hranice je pouze doporučená a lze ji překročit např. zapsáním si povinně volitelných (B) nebo volitelných předmětů (C) z bloku praxe. (Štěch, 2017) To, zda bude chtít student absolvovat více pedagogické praxe v rámci studia právě pomocí B, či C předmětů, záleží pouze na jeho individuálních potřebách.

2. PEDAGOGICKÁ PRAXE

2.1. CÍLE PEDAGOGICKÉ PRAXE

Kromě rozsahu pedagogické praxe je důležitá její kvalita. Cílem pedagogické praxe je podle Pedagogického slovníku „*spojovat teorii a praxi všech složek vysokoškolské přípravy, uvést budoucího učitele do podmínek reálného školního prostředí a zacvičit jej v činnostech učitelské profese*.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 156) Tato definice zdůrazňuje mimo jiné důležitost propojení teorie s praxí, zatímco Šťáva (2003, str. 87), klade důraz na to, že cílem pedagogické praxe je „*získávat zkušenosti při práci s dětmi a postupně se učit dovednostem a získat kompetence, které se uplatňují v různých situacích a podmínkách výkonu učitelské profese*.“

Studenti se na praxi dostávají do nejrůznějších situací, se kterými se pouze skrze teoretické poznatky nemají šanci seznámit. Podlahová (2002), stejně jako Průcha a kol. (2008), považuje za cíl pedagogické praxe seznámit studenta s chodem mateřské školy v reálném prostředí a dále přidává, že cílem je také osvojit si dovednosti potřebné pro učitele v MŠ a vybudovat si představu o profesi, které se chce věnovat. Zároveň se student naučí pozorovat a diagnostikovat projevy dětí a reflektovat svou pedagogickou činnost. Vyzkouší si práci v učitelském kolektivu a má možnost navázat mezilidské vztahy. Z toho vyplývá, že cílů, které by měla pedagogická praxe v rámci studia plnit, je velké množství a je důležité, aby se kladl důraz na to, že dojde k naplnění co nejvíce z nich.

2.2. ZAČLENĚNÍ PEDAGOGICKÉ PRAXE

Pedagogická praxe se může prolínat s teorií v pedagogické přípravě třemi způsoby.

- Student se nejdříve seznámí s praxí a poté se učí teorii.
- První, co si student osvojí, je teorie a praxe je jako druhá.
- Student se seznamuje s teorií a praxí souběžně.

Třetí model je nejběžnějším a nejefektivnějším modelem pedagogické přípravy budoucích učitelů v České republice, student má možnost si vyzkoušet své teoretické poznatky v praxi a praxe mu současně pomůže v pochopení teorie. Předchozí dva modely jsou méně časté, ale s prvním modelem se můžeme setkat například v kombinovaném studiu. (Urbánek, 2008)

Šimoník (2004, str. 16, 17) je stejného názoru a uvádí, že „*ve studiu učitelství platí mnohem více než v jiných studijních programech, že bez funkčního propojování teorie s praxí a naopak, se obě složky výrazně oslabují a efektivita studia se ochuzuje! Teoretické poznatky a praktické zkušenosti, prožitky by se měly neustále prolínat.*“ Můžeme tedy říct, že soustavné propojování teorie s praxí je jednoznačně nejlepším a nejefektivnějším způsobem, jak získávat kompetence důležité pro učitele v MŠ.

2.3. VLASTNOSTI PEDAGOGICKÉ PRAXE

Na pedagogické praxe jsou kladeny určité požadavky, a to i na vlastnosti, které by praxe měly mít. Jedná se o gradaci, tedy stupňující se poznávání chodu mateřské školy. Gradu je četnost i délka pedagogických praxí v průběhu studia. Další vlastností je integrace neboli požadavek na propojení teoretické a praktické přípravy studenta. Praxe by měly být také komplexní, aby se student měl možnost rozvíjet po více stránkách své budoucí profese. Poslední vlastností je dynamika, student by měl být připravován i na praxe, které ho čekají. (Bendl, 2011) Tyto vlastnosti jsou pro funkčnost praxí stěžejní, a v žádném případě by neměly být v systému praxí opomíjeny.

3. PŘÍPRAVA UČITELŮ NA ZÁPADOČESKÉ UNIVERZITĚ V PLZNI

Na tom, jaký učitel je a jak kvalitní jeho práce bude, se velkou měrou podílí i jeho vzdělání. Vzdělání učitelů mateřských škol na vysokoškolské úrovni je realizováno na deseti pedagogických fakultách v České republice. Mezi ně patří i Západočeská univerzita v Plzni, která nabízí program Učitelství pro mateřské školy v bakalářském studijním programu, v prezenční i kombinované formě studia.

3.1. VZNIK PROGRAMU

Jak uvádí Sovová (2010), studium Učitelství pro mateřské školy bylo v programu Předškolní a mimoškolní pedagogika na Západočeské univerzitě zahájeno roku 1998/99. Návrh tohoto programu pochází z roku 1996 a důvodem jeho vzniku byla zejména:

- Stupňující se integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných MŠ, kdy je nutné, aby pedagogové na tuto situaci z hlediska speciální pedagogiky byli připraveni.
- Větší zralost absolventů středních škol k volbě svého budoucího povolání.
- Velmi obecná připravenost studentů na středních pedagogických školách, kteří se chtějí uplatnit jako učitelé v MŠ.

Jak je zmíněno výše, tento problém o nedostačující středoškolské přípravě učitelů mateřských škol přetrvává dodnes, i když už v minulosti bylo vzneseno několik požadavků na povinné vysokoškolské vzdělání, jak je tomu u učitelů vyšších stupňů.

Studijní plán se v průběhu let samozřejmě vyvíjel a zdokonaloval, ať už v pedagogických disciplínách, či v oborových didaktikách. Vznikl i tzv. Klinický seminář, který obsahoval i výstupovou praxi. Ten byl realizován v zimním semestru druhého ročníku. (Sovová, 2010) „Protože byl Klinický seminář realizován přímo v prostředí vybrané MŠ, tvořil potřebnou kombinaci akademické a praktické výuky.“ (Sovová 2010, str. 259) Dnes Klinický seminář ve studijním plánu v podobné formě najdeme už v letním semestru prvního ročníku.

V roce 2010 tvořila složka praxe celkem 17 % (Sovová, 2010), výše je uvedeno, že aktuálně může praxe ve studijním plánu zaujímat 10–15 %, přičemž horní hranice může být pohyblivá kvůli nepovinným předmětům. (Štěch, 2017)

Dále Sovová (2010) uvádí, že v budoucnu by bylo příhodné zařadit první praxi těm, kteří nepřišli z pedagogické školy. Tomuto požadavku bylo vyhověno a dnes je zařazena jako první praxe náslechová, díky které se studenti z nepedagogických středních škol seznámí s chodem mateřské školy.

3.2. STUDIJNÍ PLÁN

Standardní doba studia programu Učitelství pro MŠ v prezenční formě je tři roky, současný studijní program je akreditovaný od roku 2020. Cílem tohoto programu je příprava kvalitních učitelů mateřských škol. Student musí během svého studia získat 180 kreditů v předepsané skladbě z povinných (A), povinně volitelných (B) a volitelných (C) předmětů.

Blok A ve studijním plánu zaujímá 152 kreditů a student má tyto předměty předem určené. Dalších 19 kreditů získá student absolvováním bloku B, kde si sám zvolí předměty, musí ale splnit určený počet kreditů z bloku pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky a také z cizího jazyka, kde má student na výběr z různých úrovní anglického, ruského, německého, francouzského a španělského jazyka.

Aby celkový počet kreditů na konci studia byl 180, musí student získat minimálně dalších 9 kreditů výběrem z B, nebo C předmětů.

Jak uvádějí autorky Syslová a Borkovcová (2022), učitel v mateřské škole je jeden z mála učitelů, který musí ve své profesi mít přehled o věcech z různých oblastí poznání, stejně tak jako učitel na prvním stupni základní školy. Proto jsou studenti připravováni

z hlediska hudební výchovy, tělesné výchovy, dramatické a výtvarné výchovy, ale také ze speciální a inkluzivní pedagogiky, pedagogiky, komunikace, diagnostiky dítěte nebo třeba psychologie. Velkou měrou je ve studijním plánu také zastoupena pedagogická praxe v mateřských školách, kterou najdeme ve všech semestrech kromě letního semestru ve třetím ročníku.

Vzhledem k tomu, že teorie se v mnohých věcech může lišit od reality, se kterou se studenti setkávají na praxích v mateřských školách, se jejich názory velmi často shodují v tom, že nejvíce jim dala právě praxe, kterou během studia absolvovali. (Marková, 2008) Někdy je tento rozpor interpretován „jako propast mezi dvěma světy.“ (Marková, 2008 str. 26) Kvalita pedagogické praxe je proto pro přípravu budoucích učitelů klíčová. Navíc je důležité, aby docházelo k úzké spolupráci jednotlivých didaktiků a učitelů z pracovišť, kde je praxe realizována, „*Důležitou součástí učitelské přípravy na vysokých školách je pedagogická praxe. Teoretická a praktická příprava budoucích učitelů jsou dvě neoddělitelné, prolínající se složky jediného vzdělávacího procesu. Má-li mít vzdělávání učitelů skutečně komplexní charakter, je nezbytná spolupráce a koordinace jednotlivých pracovišť, tedy jednotlivých kateder fakulty a fakultních a cvičných škol.*“ (Bělohorská, 2003, str. 121). Proto také Švec (2005) uvádí, že jen samotné zkušenosti z pedagogických praxí nejsou dostatečné pro tvorbu kvalitního pedagoga. Je rozhodující, v jaké fázi svého profesního růstu tyto zkušenosti budoucí učitel získá a jak s nimi dokáže naložit. To je důvodem, proč jsou také praxe vyváženě realizovány v průběhu celého studia učitelství pro MŠ. Syslová (2013, str. 29) dále uvádí, že „*právě propojení teorie a praxe patří k důležitým prvkům kvalitní přípravy budoucích učitelů mateřských škol. Vzhledem k profilu absolventa lze říci, že vysokoškolská příprava odpovídá požadavkům na počáteční systematické vzdělávání dětí předškolního věku podle ISCED 0. Současně je v souladu s nároky kladenými RVP PV na individualizované předškolní vzdělávání.*“

3.3. PEDAGOGICKÁ PRAXE NA ZČU

Důležitost propojení teorie a praxe je tedy důvodem, proč je praxe na ZČU v oboru Učitelství pro MŠ realizována v současné akreditaci v pěti semestrech z celkového počtu šesti semestrů. Studenti musí na praxích splnit 100% účast. Po skončení praxe je vždy realizováno závěrečné kolokvium, kde studenti analyzují své prožitky a zkušenosti.

V prvním semestru chodí studenti na Průběžné naslechové praxe (XPN) do vybraných fakultních mateřských škol. Jedná se o 20 hodin, kdy mají studenti možnost

nahlédnout do MŠ a udělat si obrázek o tom, jak v mateřských školách probíhá vzdělávací proces. Studenti se aktivně zapojí do vzdělávacího procesu a po skončení praxe se zapojí do závěrečné diskuse (kolokvium).

Jako další studenty v letním semestru prvního ročníku čeká Klinický seminář (KS). Ve vybrané mateřské škole student stráví 40 hodin, vždy jeden den po dobu 10 týdnů, během nichž se aktivně podílí na edukačním procesu a má možnost si v praxi ověřit své vědomosti a poznatky z předmětů, které dosud absolvoval. Student se zúčastní úvodního a závěrečného kolokvia a vede si portfolio se svými dílčími výstupy, které poté odevzdá vyučujícímu.

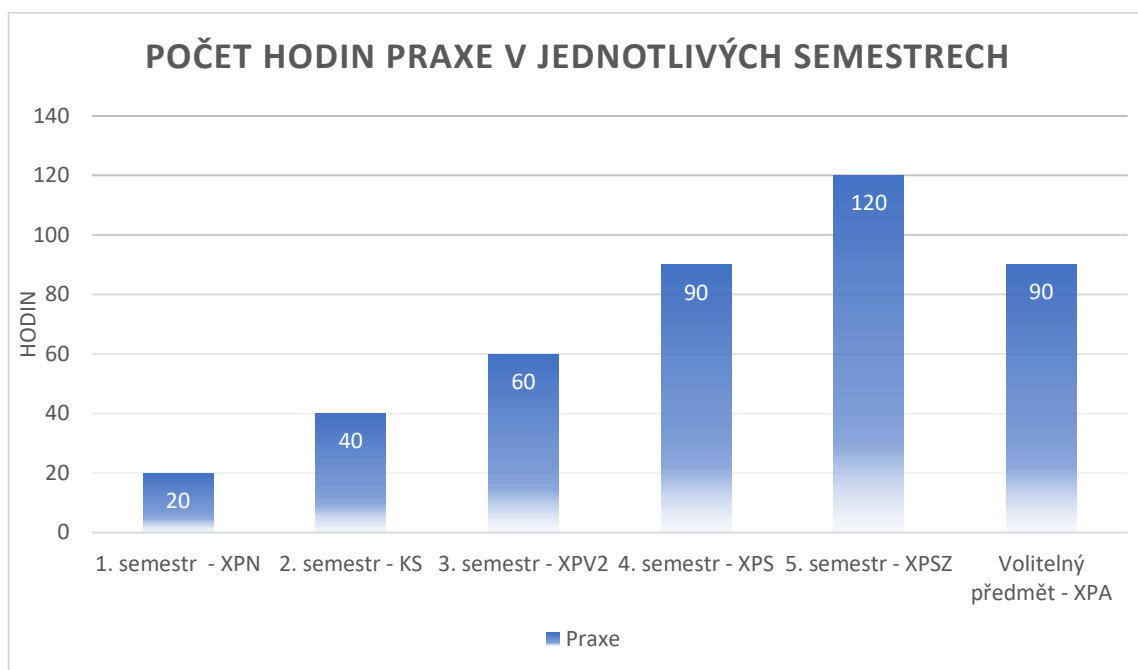
Dvoutýdenní souvislá praxe (XPV2) čeká studenty ve třetím semestru druhého ročníku. Student stráví dva týdny ve vybrané škole, kde si pod vedením učitele každý den naplánuje a zrealizuje část vzdělávací nabídky. Student se v rámci praxe podílí i na odpolední směně. Po skončení se zúčastní závěrečného kolokvia a odevzdá záznam o praxi, evaluační arch studenta a reflexní deník.

Ve čtvrtém semestru student absolvuje třítýdenní praxi (XPS) v MŠ. Během ní pracuje v 1. týdnu podle příprav mentora praxe a ve 2. a 3. týdnu praxe zrealizuje svůj integrovaný blok, předem konzultovaný a schválený učitelem praxe. Podmínkou absolvování praxe je pořízení videozáznamu vlastní pedagogické činnosti, díky kterému má metodik praxe možnost nahlédnout na studentovu činnost v MŠ, který není na fakulní mateřské škole. Student má možnost aplikovat v praxi své dosud nabyté poznatky. Po skončení praxe se zúčastní kolokvia a odevzdá záznam z praxe a evaluační arch práce studenta s potřebnými náležitostmi.

Závěrečná souvislá praxe (XPSZ) čeká studenta v pátém semestru studia. Tato praxe trvá čtyři týdny a student má samostatně vést pedagogickou práci, včetně práce s třídní dokumentací. Student má realizovat vzdělávací činnost naplánovanou do podoby tematického celku v rozsahu tří týdnů, v plném rozsahu práce učitelky v MŠ. Očekává se již samostatnost a spolupráce s dalšími pedagogy působícími ve třídě, v níž je praxe realizována. Součástí praxe je pořízení videozáznamu svých pedagogických činností. Po skončení student prezentuje své zkušenosti v závěrečném kolokviu. Odevzdá hodnocení studenta, záznam o docházce a portfolio.

Tato dlouhodobá souvislá praxe je velmi důležitá, neboť jak uvádí Št'áva (2003), ve své úrovni zkušeností a dovedností nezbytných pro práci učitele v mateřské škole,

kterých student dosáhl během studia a dosud absolvovaných praxí v MŠ, se utvrdí během dlouhodobých souvislých praxí, které jsou uskutečňovány v závěru studia. To, jak praxe pokračuje studiem v jednotlivých semestrech, je přehledně vidět níže na grafu 1.



Graf 1- Počet hodin praxe během studia

Součástí volitelných (C) předmětů je i Asistentská praxe v mateřské škole (XPA), kterou si student může zapsat libovolně během studia. Tato praxe trvá patnáct dnů ve vybrané mateřské škole a student si má možnost vyzkoušet pedagogickou praxi z pozice asistenta pedagoga. K absolvování je nutné odevzdat reflexní deník, denní přípravy a evaluační zprávu o přínosu praxe.

Pomůckou, která by měla studentům pomoci s rozvojem jejich profesních kompetencí v rámci pedagogických praxí, je nástroj pro sebereflexi – Na cestě ke kompetentnímu učiteli. Má podobu kartiček, na kterých jsou uvedeny konkrétní cíle. Každý student si před praxí vybere některé cíle, na kterých by chtěl během praxe pracovat. To, jaké cíle by chtěl během svého působení na praxi splnit, záleží na jeho možnostech a individuálních potřebách. Společně s mentorem hledají důkazy o tom, zda se povedlo studentovi předem stanové cíle splnit. Kartičky jsou rozdělené pomocí barev a symbolů do devíti skupin, a to: Já jako učitel – můj profesní rozvoj, Vedení třídy – péče o třídní klima, Plánování a realizace vzdělávání, Plánování a práce s cíli, Plánování a individualizace, Pedagogická diagnostika, hodnocení a sebehodnocení dítěte, Komunikace s dětmi, Komunikace s dospělými a Příprava prostředí podporujícího učení

dítěte. Tento nástroj je novou pomůckou, na které se v současnosti stále pracuje a postupně se bude do výuky praxí zapojovat ve větším rozsahu. (Podpera, a kol., 2022)

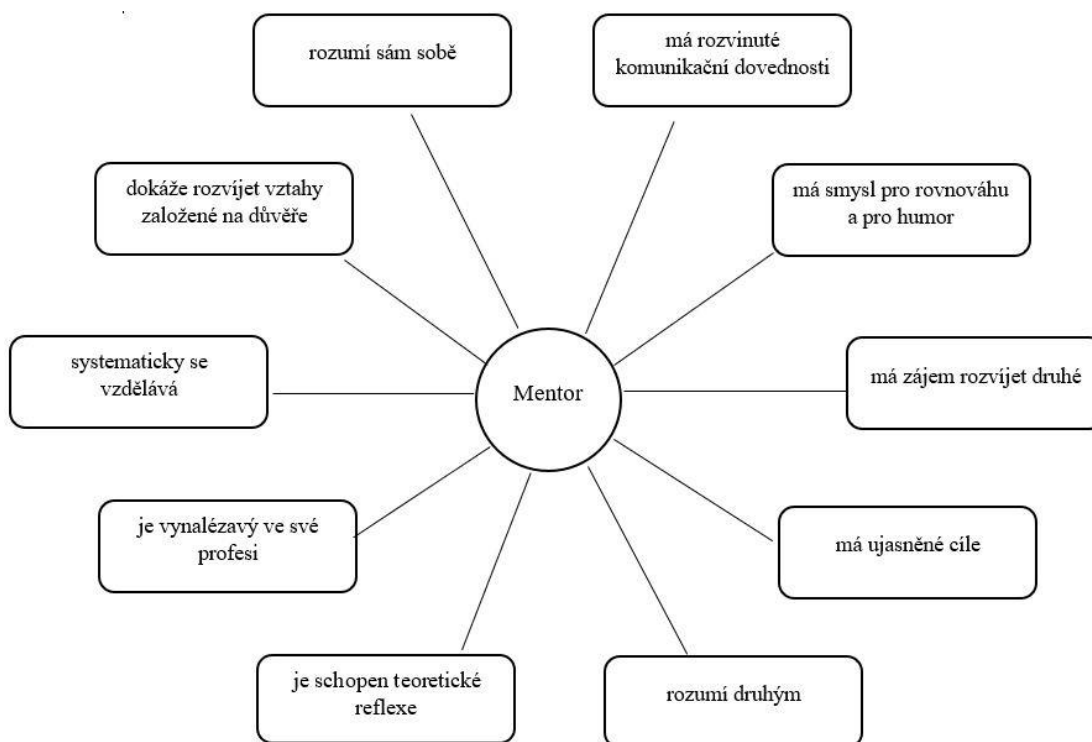
4. MENTORING

Vzhledem k tomu, že zatím není pevně ustanoven termín, kterým je nazýván učitel provázející studenta na praxi, vybrala jsem si pro účely této práce označení mentor praxe. „*Mentoring v učitelství můžeme na základě předchozí diskuse vymezit jako intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.*“ (Píšová, a kol, 2011, str. 46) Je důležité říct, že mentor je pro studenta na praxi vlastně jediným, kdo mu může pomoci například s plánováním vzdělávací nabídky. Je pro něj také obrovským vzorem, podle kterého se budoucí učitel formuje, také oporou, ale i jak uvádí Píšová (2001, str. 28), „*mentor je „moudrým rádcem“, průvodcem studenta-budoucího učitele na cestě profesnímu růstu.*“ Z toho vyplývá, že studentova představa o roli mentora je, že mentor ho provede celou praxí, ale dá mu i cenné rady a připomínky. Tedy, že mentor udělá vše pro to, aby studentovi co nejvíce pomohl v jeho profesním rozvoji.

Z mentora praxe často srší přirozená autorita, proto ne každý, kdo má příslušné dovednosti a znalosti být dobrým ve své profesi učitele v mateřské škole, je nutně i dobrým mentorem. (Syslová, 2015) Můžeme tedy říci, že pro plnění role mentora jsou zapotřebí i jiné dovednosti a kvality, než jaké má každý dobrý učitel v mateřské škole. Jak uvádí Lazarová, „*dobrý učitel žáků však nemusí být vždy dobrým učitelem dospělých.*“ (2010, str. 65)

Jako jednu z nejdůležitějších kompetencí, kterou by mentor měl ovládat, považují Spilková a Zavadilová (2021) schopnost dokázat studentovi klást správné otázky a zároveň umět odpovídat na otázky od studenta, komunikovat s ním nebo také třeba poskytovat studentovi dobrou zpětnou vazbu. Nejen kvůli těmto schopnostem a činnostem fakultních učitelů se tato role „*řadí k pracím s nejvyššími nároky na širokou škálu učitelských kompetencí.*“ (Urbánek, 2005, str. 84)

Učitel, který je mentorem praxe, musí být hlavně profesionálem při práci s dětmi, tak aby byl dobrým vzorem, ale současně musí být schopný pomoci studentům praxe ve všech ohledech. (Urbánek, 2005). To, kolik a jaké kompetence by měl mentor mít a zvládat uvedl Clutterbuck (2004). Přehled kompetencí mentora jsou uvedeny na obr. 1.



Obrázek 1- Deset kompetencí k monitoringu (Clutterbuck, 2004, In Píšová a kol., 2011, str.82)

Tento model je na první pohled tvořen deseti schopnostmi mentora, pravdou ale je, že se jedná o pět párů schopností, které jsou na sebe vzájemně navázané. Schopnosti, které patří k sobě, jsou uvedeny na protilehlých stranách. Mentor by tedy měl:

- Rozumět sobě, ale i druhým.
- Rozvíjí vztahy založené na důvěře, má ujasněné cíle.
- Vzdělávat sebe, a rozvíjet druhé.
- Být vynalézavý, mít smysl pro rovnováhu a pro humor.
- Být komunikativní a schopen reflexe. (Clutterbuck, 2004, In Píšová, 2011)

„Učitelé z praxe mají prokazatelně velký vliv na rozvoj pedagogických dovedností budoucích učitelů. Tráví s nimi celou dobu vymezenou na praxi a podávají zprávu o průběhu praxe fakulturnímu metodikovi“ (Havel, 2002, str. 20) A to hlavně proto, kolik času student s mentorem na praxi během studia stráví. „V subjektivním pohledu studentů má právě cvičný učitel často větší podíl na jejich profesním zrání než metodikové z fakulty.“ (Havel, 2002, str. 20) Což je nejspíše způsobeno tím, že studenti vidí právě mentora při práci v MŠ, a stává se tak pro ně obrovským vzorem.

Právě kvůli důležitosti této role Tvrzová (2002) uvádí, že praxe učitele v mateřské škole, který má zastávat roli mentora, by měla být minimálně pětiletá. Samozřejmostí by měl být neustálý zájem o sebevzdělávání. Kromě toho, že učitel vykonávající roli mentora má být kvalitním učitelem, musí i mimo jiné být schopen reflektovat se studentem jeho práci, mít zkušenosti i teoretické poznatky, být obeznámen s učebním plánem a s tím, v jaké části studia se student nachází, být schopný i při své práci a povinnostech učitele zvládnout i roli mentora a mít přehled o novinkách ve výuce. (Nešpor, Lukáš, 2004) To vše je pokládáno za velmi důležité zejména z toho důvodu, aby mohl mentor kvalitně reagovat na potřeby studentů.

Role mentora je obohacující nejen pro studenty, ale i pro učitele, který ji vykonává. Učitel díky roli mentora získává nové poznatky, má možnost si vyslechnout názory mladších kolegů v oboru, možnost se zamyslet nad svou dosavadní prací a najít možné mezery, nebo se naopak utvrdit ve správnosti své práce, ale mladší generace studentů může být také mentorovi velkou inspirací do budoucna. (Tilinger, Barcalová, 2002)

Vzhledem k tomu, že v žádném zákoně není dosud ukotven status fakultní školy, tedy ani fakultních učitelů, nejsou proto přesně stanoveny ani předpoklady, které by měl mentor mít. A jelikož učitelé, kteří mají plnit roli mentora, nejsou nijak na tuto profesi připravováni, snaží se některé fakulty tuto situaci změnit tím, že samy tyto učitele školí. (Urbánek, 2005) V rámci studijního programu Učitelství pro MŠ na pedagogické fakultě ZČU proto studenti své praxe realizují pod vedením učitelů, kteří procházejí kurzem pro mentory–provázející učitele. Cílem je, aby učitelé, kteří zastávají roli mentora praxe na ZČU, byli vybaveni alespoň základními kompetencemi potřebnými pro tuto nelehkou práci. Nutno ovšem podotknout, že pedagogické fakulty mají jen velmi malou možnost ovlivnit kvalitu mentorské práce se studenty.

4.1.FAKULTNÍ ŠKOLY

Jelikož v zákoně, jak je již zmíněno výše, není dosud status fakultních škol definován, pro potřebu této práce ji chápu tak, jak je definována Průchou, Walterovou a Marešem (2003, str. 64), kdy autoři uvádí, že fakultní škola je vlastně „*mateřská, základní nebo střední škola, která na základě ujednání s pedagogickou aj. fakultou poskytuje studentům učitelských oborů možnost zúčastňovat se pedagogické praxe a osvojovat si dovednosti učitelské profese.*“

Pedagogické praxe na ZČU v oboru Učitelství pro mateřské školy se odehrávají z podstatné části na plzeňských fakultních mateřských školách, ze kterých si studenti mají možnost vybrat, kde by svou praxi chtěli realizovat. Spolupráce univerzity a Fakultních škol je oboustranně prospěšná, studenti mají možnost realizovat reflektované praxe v univerzitou ověřených mateřských školách a současně pomohou mateřským školám po personální stránce. U některých praxí si student může zařídit praxi sám v místě svého bydliště. (Stará, 2021)

5. SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Cílem teoretické části bylo přiblížit problematiku přípravy studentů v programu Učitelství pro mateřské školy s důrazem na pedagogickou praxi. Je přiblížena role učitele v mateřské škole, včetně kvalifikačních požadavků pro tuto profesi. Významnou složku profesní přípravy představují pedagogické praxe. Je uveden povolený rozsah praxe, ale také její cíle a vlastnosti, které jsou pro pedagogickou praxi důležité. Velmi podstatným činitelem, který ovlivňuje profesní růst budoucích učitelů mateřských škol je mentor neboli provázející učitel, který studenty pedagogickou praxí provádí. Bohužel ale, jak je zmíněno, ne každý dobrý učitel dětí je zároveň i dobrým mentorem studentů na praxi. Výše jsou proto také uvedeny hlavní kompetence, které by učitel zastávající právě roli provázejícího učitele měl mít. V textu je popsán studijní plán programu Učitelství pro mateřské školy na Západočeské univerzitě v Plzni, včetně jeho vzniku a vývoje. Je také uveden průběh, rozložení a rozsah pedagogických praxí během studia. Aby mohlo dojít k neustálému zdokonalování pedagogických praxí, které mají v přípravě na budoucí profesi učitelů nezastupitelnou funkci, je nutné vycházet i z názorů a zkušeností studentů. Jaké jsou, to je předmětem navazující praktické části.

6. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1. CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V praktické části proběhla realizace výzkumného šetření mezi studenty programu Učitelství pro mateřské školy na Západočeské univerzitě v Plzni. Cílem práce bylo zjistit, **jaká jsou očekávání a zkušenosti studentů Učitelství pro MŠ s pedagogickými praxemi** realizovanými v průběhu studia.

V souladu s cílem šetření jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

- 1. Jaká očekávání a představy studenti mají v souvislosti s pedagogickými praxemi?** Tato otázka byla zaměřena na zjištění, s čím studenti do praxe vstupují, co od nich očekávají, jaké mají případně obavy.
- 2. Jaké jsou zkušenosti studentů z pedagogické praxe?** Tato otázka byla zaměřena na zjištění, co si studenti z praxe odnášejí, jak se naplnila/nenaplnila jejich očekávání, jaká jsou podle nich pozitiva/negativa pedagogických praxí.
- 3. Jak si studenti představují ideální praxi?** Tato otázka směřovala ke zjištění, co by studenti na základě svých zkušeností uvítali.

6.2. METODY ŠETŘENÍ

Výzkum byl veden kvalitativním přístupem. „*Kvalitativní analýza je uměním zpracovat data smysluplným a užitečným způsobem a nalézt odpověď na položenou výzkumnou otázku.*“ (Hendl, 2008, str. 223) Ten umožní zajít při zkoumání problému do hloubky a přinést co nejvíce informací o zkoumaném jevu. (Švaříček a kol., 2014)

Jako výzkumný nástroj byly zvoleny polostrukturované otázky ve dvou ohniskových skupinách. Základ rozhovoru tvořilo 21 otevřených otázek vztahujících se k očekávání studentů a ke zkušenostem, které během praxe získali (Příloha 1). Rozhovor v první skupině proběhl se studentkami z druhého ročníku, kterého se zúčastnilo šest studentek z celkových devíti, které jsem kontaktovala. Druhý rozhovor proběhl se šesti studentkami z třetího ročníku z celkových osmi oslovených. Rozhovory byly nahrávány skrze aplikaci na notebookovém zařízení a následně přepsány podle transkripční normy. (Leix, 2006)

6.4.VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumný vzorek první skupiny tvořily studentky z druhého ročníku, které oslovila vedoucí práce, PhDr. Eva Koželuhová Ph.D. Anonymně zaslala email s vysvětlením všem studentům prezenční formy daného ročníku. Z celkem devíti studentek, které se přihlásily, jich k rozhovoru dorazilo šest. Studentky z třetího ročníku byly osloveny výběrově ústně, na základě jejich dosavadních zkušeností z absolvovaných praxí. Z celkových osmi oslovených se jich zúčastnilo šest. Studenti prvních ročníků nebyli do šetření zahrnuti vzhledem k aktuálně velmi malému rozsahu absolvovaných praxí během studia v době realizace šetření. Ohniskové skupiny byly tvořeny tak, aby v nich byly vyváženě zastoupeny studentky s odlišnými názory, a to hlavně kvůli tomu, aby nedošlo k situaci, kdy studentka nebude chtít projevit svůj názor, protože její náhled bude ve výrazné menšině, ale také kvůli snaze vyvolat mezi respondenty diskusi o tématu. (Švaříček a kol., 2014) Šetření v ohniskových skupinách proběhlo prezenčně v prostorách univerzity v budově na Klatovské třídě v období bezprostředně po praxích účastnic z důvodu co nejčerstvějších zkušeností a zážitků, se kterými se z praxí vrátily. Účastníci ohniskových skupin byli pro analýzu anonymizováni, byla jim přidělena náhodná jména. Byli informováni o účelu rozhovoru a vyslovili souhlas s nahráváním.

6.4. ANALÝZY DAT

Pro analýzu dat bylo provedeno otevřené kódování prostřednictvím softwaru MAXQDA. Data byla nejprve zpracována otevřeným kódováním, kódy byly tvořeny ad hoc, v některých případech in vivo. Dále byly jednotlivé kódy sdružovány do trsů a tříděny do kategorií podle výzkumných otázek (Tab. 1). Ukázka kódování je v příloze (3).

Kategorie	Indikátor	Subkódy
Očekávání a představy studentů	Výroky vztahující se k tomu, s čím studenti do praxe vstupují	Praxe jako ukázka Praxe bez očekávání Praxe jako příležitost Praxe jako zdroj obav
Zkušeností studentů	Výroky vyjadřující jejich zkušenost, postřeh.	Naplněná očekávání Nenaplněná očekávání Pozitiva Negativa
Ideální praxe	Výroky vyjadřující, co by studenti od praxe potřebovali	Osoba mentora Složení třídy

Tab. 1. - Přehled sledovaných kategorií a k nim náležejících subkódů, které vzešly z analýzy dat

6.5. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

6.5.1. JAKÁ OČEKÁVÁNÍ A PŘEDSTAVY STUDENTI MAJÍ V SOUVISLOSTI S PEDAGOGICKÝMI PRAXEMI?

Praxe jako ukázka

V odpovědích studentek na otázku, jaká jsou jejich očekávání, se nejčastěji vyskytuje **očekávání příkladu**. Pro studentky je důležité, aby na praxi **přesně viděly, jak to v mateřské škole chodí a jak může práce učitele v mateřské škole vypadat**. Chtějí vzory učitelek, ze kterých mohou vycházet při formování svého pojetí osoby učitele, také se s nimi mohou ztotožnit, nebo naopak mohou vidět, jakou učitelkou se nechtějí v budoucnu stát. Dana např. uvedla: „*abych viděla nějaký vzory těch učitelek.*“, „*Ten příklad té práce.*“ S tím souvisí i očekávání některých studentek, že na praxi uvidí **komplexní práci učitele**, což dokládá např. výrok Eriky: „*Abych se naučila nějaké ty věci, které mi tady nikdo neřekne.*“, tedy jak probíhá celý den v MŠ, protože podle některých se při výuce vysokoškolských učitelé zaměřují jen na řízené činnosti, i když i ostatní části dne jsou velmi důležité. Erika dále chtěla vidět „*jak vůbec probíhá odpoledne, protože většinou se učíme jenom řízenku, že jo.*“ Seznámit se i s povinnostmi a přidruženými činnostmi, které musí učitel během dne vykonávat. Například Dana s tímto tvrzením souhlasí a dodala „*Nějaký věci, jako třeba jak se píše docházka.*“ S tím souvisí i **zájem o mentorování**, uvedený studentkou Annou, která už měla předchozí zkušenosti z mateřské školy, která uvedla. „*byla jsem zvědavá, jak bude fungovat ta konzultace s mentorem, nebo nějaký to vedení od toho mentora.*“

Praxe, od níž nic nečekám

Několik studentek se shodlo, že na praxi šly zcela **bez očekávání**, bylo jich ale podstatně méně než těch, které očekávání měly. Byly to studentky, které přišly z pedagogické střední, nebo naopak ty, které vůbec netušily, co by je na praxi mohlo čekat. Jako třeba Julie. „*Já jsem asi byla bez očekávání. Já jsem vůbec nevěděla, do čeho jdu, takže jsem ani netipovala, co by tam mohlo nastat.*“ Julie uvedla, že nic nečekala, protože v mateřské škole byla naposledy, když ji navštěvovala jako dítě. Proto si nedokázala představit, jak by taková praxe mohla probíhat. Některé ze studentek už za sebou měly praxe v předchozím studiu, takže byly **bez představ** a věděly, co je čeká, např. Vanda. „*Už jsem měla praxi na střední, takže už jsem jakoby věděla, do čeho jdu, takže jsem*

to čekala tak, jak to doopravdy bylo.“ Uvedly, že praxe, které už absolvovaly na střední měly podobnou formu jako na ZČU.

Praxe jako příležitost

Ve výrocích se objevovalo, že mnohé studentky vnímají praxi jako příležitost pro svůj rozvoj. Nejprve bych uvedla očekávání označené kódem **zjistit nepoznané**. Studentky oceňují, že si mohou zkusit práci učitelky na „vlastní kůži“, jako Petra, *„abych to viděla z toho třetího i prvního pohledu.“*, *„a nejen aby mi někdo někdy řekl, že takhle to má bejt“*, a že nemusí vycházet jen ze zkušeností a znalostí, které jim předají vyučující. Mají možnost vyzkoušet si různé přístupy a možnosti práce. Studentky také uvedly jako důležité zjistit, *„jak můžou děti reagovat“*, *„jak na ně můžu reagovat já.“* Tedy znovu to může připomínat potřebu vzoru. Praxe také dává studentkám možnost ověření si teoretických poznatků v praxi. Anna očekávala *„noo nějaký prostor pro to, abychom tu teorii, kterou tady nasáváme, :) mohly zkusit v praxi.“* Jak je zmíněno v teoretické části této práce, soustavné propojování teorie a praxe během studia je jednoznačně nejefektivnější způsob přípravy studentů na budoucí profesi.

Důležitá je pro studentky i možnost **naučit se navázat komunikaci**, tedy vytvořit kontakt s dětmi, ale i s kolektivem učitelek a začlenit se do chodu mateřské školy. To bylo důležité pro Blanku: *„Abych se naučila vytvářet si vztah k dětem a komunikovat s těmi kolegyněmi.“* Je zajímavé, jak moc je pro studenty důležité navázat dobré kontakty s kolegyněmi a mentory na praxi.

Mezi očekávání patří i to, že praxe **je připraví na práci učitele**. Toto očekávání uvedla Anežka: *„Myslela jsem si, že mě to jako naučí, jak dělat tu práci správně.“* Je zajímavé, že studentka dává větší váhu v přípravě na profesi právě pedagogické praxi než teoretickým poznatkům. Nelze si nevšimnout, že očekávání studentek se v hodně faktorech shoduje s cíli, které by pedagogická praxe měla plnit, jak jsou uvedeny v teoretické části této práce.

Povětšinou se studentky shodly na tom, jaká měly očekávání, ale někdy byla jejich odpověď zcela rozdílná, a to například co se týče rozporu ohledně **četnosti praxí**. Jejich očekávání z délky a celkového počtu praxí byla různá. Julie čekala více praxe *„Já jsem možná od tý praxe očekávala, že jí bude víc.“* Anežka na to měla opačný názor. *„Já naopak ne, já jsem si myslela, že jí bude míň, že mě překvapilo, že je jí tolik, jako třeba*

celý ty 4 týdny.“ Nicméně většina se přiklonila právě k tomu, že celkově očekávaly větší množství praxí.

Praxe jako zdroj obav

U několika studentek před každou praxí převládaly obavy, takže se ani nesoustředily na to, jaké mají představy o průběhu praxí. Jako například Erika: *„Ne, že bych měla nějaký představy nebo tak. (.) Jako spíš jsem se třeba bála.“* U studentek, které přicházely na praxe, jednoznačně převládaly **obavy z mentorů**. Vyjádřila to např. Anežka: *„No, ze špatný mentorky.“* V teoretické části jsem zmínila to, že mentor je na praxi pro studenty velmi důležitým člověkem, je pro ně vzorem, rádcem a oporou. To, jak přínosná bude pro studenty praxe, nezáleží na mateřské škole nebo na složení třídy, ale záleží to velkou měrou právě na něm a na dalších učitelkách. Na jedné straně se studentky obávaly, že si s mentorem nesednou **povahově**, např. Vanda uvedla, *„že s tou mentorkou si prostě nesedneš jako osobnost, tak už víš, že celá ta praxe prostě bude jiná, než sis představovala, protože to prostě nebude vončo no.“* To se samozřejmě může stát a bohužel to, zda je mentorce sympatická studentka a naopak, může negativně ovlivnit celkové fungování na praxi.

Byly vyřčeny i obavy z toho, že studentka nebude spokojená s tím, **jak to ve třídě funguje** a jaká jsou tam nastavená pravidla. Anna se bála, *„že zjistím, že spoustu věcí se tam dělá tak, jak já bych je nikdy nedělala a nesouhlasím s nima“* V této situaci je velmi těžké v té třídě pracovat, protože vzniká hodně rozporů v tom, jak vlastně fungovat. *„dělej s nějakou myšlenkou toho, co nás učí, ale zároveň si to totálně nerozházet s tou mentorkou“* Poté bohužel nastává situace, kdy musí studentka na praxi řešit zásadní otázku. Má se spíše řídit tím, co se doposud naučila a poznala, ale riskovat špatný vztah a negativní závěrečné hodnocení, nebo se přizpůsobit, vycházet s mentorkou, ale dělat věci proti svému vlastnímu přesvědčení? Bohužel je jasné, že v obou případech pro studentku nebude praxe tak velkým přínosem. Každý by se nejspíše přiklonil k první možnosti, málokdo si ale uvědomí, jak těžké a vyčerpávající může být pracovat s někým, kdo nerespektuje to, že máte na věc jiný názor a chcete se řídit tím, co je podle vás správné. Studentka bude sice pracovat podle sebe, ale praxe pro ni bude velmi náročná, nebude dostávat adekvátní zpětnou vazbu a rady, které by potřebovala, a může se i stát, že ji to nakonec odradí. Ve druhém případě bude dělat to, co radí mentor, ale půjde sama

proti sobě, proti radám pedagogů z fakulty a „nechá se strhnout.“ Teď už je asi jasné, proč tato obava převládá nad ostatními.

Obavy ze špatných mentorů ale nejsou jediné, z čeho měly studentky strach. Obavy také měly ze **vztahu k dětem**. To, aby se praxe povedla a byla taková, jak si student představuje, také záleží na tom, jak je přijmou děti. Studentky se svěřily, že měly strach, jestli je **děti přijmou**, budou je poslouchat a spolupracovat, např. Erika: „*Jestli mě přijmou ty děti. Protože když k nim máš mluvit, tak je prostě důležitý, aby tě braly.*“ To, jak třída přijme studentku a jestli s ní spolupracuje, může do jisté míry ovlivnit právě mentorka. V některých případech děti neposlouchaly z toho důvodu, že byly před třídou představeny jako studentky, ne jako paní učitelky. Tuto zkušenost má například Lucie. „*Já jsem měla praxi, kde mě děti vůbec neposlouchaly, protože mě mentorka představila jako studentku, která si sem přišla jen na chvíli a bude si tady něco zkoušet.*“, „*Ale neřekla, je to paní učitelka, funguje stejně jako my, a vy jí budete poslouchat stejně jako nás.*“ Je důležité dětem dovysvětlit situaci, protože pro některé z nich pojem „studentka“ může být neznámý. S tím úzce souvisí i obava, že studentka **nedokáže nastavit hranici** mezi tím, být pro děti přítelem, ale i autoritou. Erika to vyjádřila slovy: „*abych byla autorita, ale zároveň i kámoš.*“ V teoretické části jsem zmínila, že učitelka v mateřské škole plní hned několik rolí nadřazených, souřadných ale i podřadných. A je velmi důležité umět správně odhadnout, kdy jsou tyto role dobře zvolené a vyvážené.

Pro některé je „noční můrou“, že právě během praxe mohou zjistit, že udělaly **špatné rozhodnutí**, když si vybraly studium tohoto oboru. Toho se obávala např. Dana: „*Že zjistím, že k tomu nejsem.*“, „*My na těch praxích vlastně zjišťujeme, jestli to fakt chceme dělat.*“ Na praxi se může stát několik situací, které vás donutí pochybovat o tom, zda jste na tuto práci vhodný, dolehne na vás ta náročnost práce, a hlavně ta tíha zodpovědnosti. „*že zjistím, že sama to úplně nedávám a že ta práce není taková, jaká by měla být, aby tam byl přínos pro ty děti.*“ Jedná se o zodpovědnost jako takovou, aby nedošlo k úrazu, ale také zodpovědnost za to, že dětem vytvoříte podnětné prostředí, ve kterém se mohou co nejlépe rozvíjet. Pro někoho toto uvědomění může být důvodem k ukončení studia. I špatné zkušenosti na praxi mohou mít stejný efekt. Někoho ale tento „střet s realitou“ může utvrdit v tom, že si zvolil správně.

Obavy se týkaly toho, že o studentky nebude nikdo mít na praxích velký zájem, nebo z toho, že ty praxe jednoduše nezvládnou. Nakonec se shodly, že obavy jsou

zbytečné, protože každá zkušenost člověka posouvá. Dle mého názoru, když člověk jde do neznámého prostředí a mezi zcela nový kolektiv lidí, má jisté obavy vždy.

6.5.2. JAKÉ JSOU ZKUŠENOSTI STUDENTŮ Z PEDAGOGICKÉ PRAXE?

(Ne)Naplnující se představy z praxe

Několik ze studentek si představovalo, že budou praxí **postupně provedeny**, takže jejich představy se podle jejich slov „naplnily jen z části.“ Čekaly, že budou lépe seznámeny s chodem třídy. Představovaly si, že jim mentorka více ukáže svou práci a poradí studentkám s různými přístupy. Marie uvedla: *„No tak já jsem si třeba představovala to, že ta učitelka mě s tím vyloženě seznámí, že mi ukážou, jak s téma dětma pracujou, seznámí mě s tím chodem té třídy, jakože mnohem líp.“* Některé z nich doufaly v lepší zpětnou vazbu a celkově komunikaci s mentorkou. Jako třeba Vanda *„Takže jsem prostě očekávala, že bude od té učitelky z té její strany lepší ta komunikace a pak taky tak zpětná vazba, jakože co líp a tak no.“* Některé studentky uvedly, že si z praxí odnesly přesně to, co čekaly, a **jejich představy se tak naplnily**. Jiné se svěřily, že jejich představa o pomoci mentorky s plánováním vzdělávací nabídky, alespoň u prvních praxí, se spíše nenaplnila, např. u Marie uvedla, *„a že pak se mnou bude probírat jakoby tu mojí aktivitu, že si třeba se mnou sedne, pomůže mi to vymyslet na těch pár dní praxí, a ne že řekne, no tak si něco připrav a zdar.“* Podobně se vyjádřila Anežka: *„Že ona si se mnou sedne a pomůže mi prostě naplánovat celej ten týden, probírat to.“* Z počátku je velmi obtížné se adaptovat do prostředí v mateřské škole a hned vymyslet aktivity, které by pro děti byly přínosné, bavily by je a byly například odpovídající jejich věku, takže lehká pomoc ze strany mentorky by to studentům opravdu ulehčila a zabránila by tak možnému neúspěchu a zklamání studentů.

Lehkou výhodu možná měly studentky, které si nepředstavovaly, co by je na praxi mohlo potkat, protože pak nebyly zklamané z toho, co se nestalo tak, jak si myslely. Také ale **nemůžou posoudit**, zda praxe splnila jejich představy. Mezi ně patří i Anna: *„jako nemůžu říct, co to splnilo a nesplnilo, protože jsem jako neměla představu.“*

Pozitivní zkušenosti z praxe

Nejprve je nutné říct, že se mezi studentkami našlo jen málo těch, které by z praxí měly jen dobré zkušenosti, jako například Julie. *„Tak moje praxe byly super a hodně“*

pozitivní“. Pozitivem ale je, že se nenašla **žádná studentka, která by měla pouze špatné zkušenosti**. Ve většině případů se shodly, že jejich zkušenosti nebyly jen černobílé. Tohoto názoru byla i Erika „*Já bych našla negativa i pozitiva na každý školce, kde jsem byla.*“

Nejdříve bych začala **dobrymi zkušenostmi**, které se nejčastěji týkaly toho, že studentky byly rády, když měly **na praxích dostatek prostoru**. Marie např. uvedla: „*Vyzkoušela jsem si hodně věcí, co doteď ne, měla jsem volnost a tak.*“ Oceňovaly, že měly při plánování vzdělávací nabídky volnou ruku, mohly si vyzkoušet všemožné věci, které měly například doporučené, nebo je měly v osnovách jiných předmětů. Nebo když měly možnost se co nejvíce zapojit do chodu mateřské školy a podílet se na přípravách všech akcí a aktivit. Pozitivní zkušenosti se samozřejmě také týkaly toho, že měly studentky na praxi **dobrou mentorku**, jako v případě Vandy „*Měla jsem skvělou mentorku, která je absolventkou týhle školy.*“ Mentorku, která jim dokázala dát kvalitní zpětnou vazbu a rady v tom, jak to lze udělat jinak a lépe. Která jim opravdu věnovala svůj čas, chtěla se podělit o svou práci a zkušenosti. Byly také rády, když mentorka **respektovala míru zkušeností**, kterou studentka měla, a podle toho ji nechala se zapojit do chodu třídy. Dana např. ocenila mentorku, „*že vlastně respektovala, že jsem z pedárny a nějaký zkušenosti mám.*“ Studentky oceňovaly, pokud je mentorka nebo ostatní učitelky ve třídě **neodrazovaly od různých nových přístupů**, které si chtěly vyzkoušet. Anna uvedla: „*Nekritizovali nic, co jsem si chtěla vyzkoušet jinak.*“ Protože i paní učitelky se mohou od studentek inspirovat nebo se něco přiučit.

Z odpovědí studentek lze říci, že jako jedno z největších pozitiv můžeme uvést **rozesílání metodických pokynů**. V tomto pokynu je přesně uvedeno, s čím se má student na konkrétní praxi seznámit, co by měl po skončení praxe umět a jaké jsou požadavky na ukončení předmětu. Je to tedy jednotný souhrn informací, který dostávají jak mentoři praxe, tak studenti. Před rozesláním tohoto pokynu někteří mentoři nevěděli, s čím mohou studenta seznámit a co je naopak čeká až na další praxi. Marie uvedla: „*Oni sami moc nevěděli, co se mnou dělat, protože se ještě neposílaly takový ty požadavky, co s náma mají dělat.*“ Občas se ale stává, že mateřská škola, ve které student je, o tomto pokynu neví. Studentky také oceňují **postupné stupňování délky a náročnosti praxí**. „*Je fajn, jak se to celý jakože stupňuje*“ (Erika). Systém praxí jsem podrobně popsala v teoretické části této práce. Velmi pozitivně studentky také hodnotí praxe náslechové. Například Annin názor je, že „*ta náslechová je úplně super, že vidíme velký spektrum těch*

přístupů k dětem.“ Oceňují je hlavně z toho důvodu, že mají možnost pouze přihlížet a inspirovat se různými přístupy hned v několika mateřských školách. Jako další pozitivum studentky uvádějí, že **měli možnost absolvovat svou první praxi ve dvojici.** Monika uvedla: *„Já jsem třeba byla víc v klidu, protože jsme byly ve dvojicích.“* Měly možnost si vyzkoušet, jak bude probíhat práce s další učitelkou ve třídě jako tomu bude, až nastoupí do práce. Byly také samozřejmě více v klidu, protože si mohly navzájem poradit, pomoci, ale také se od sebe něco přiučit.

Negativní zkušenosti z praxe

Co se týče špatných zkušeností, tak studentky jednoznačně udávaly jako jejich nejhlavnější zdroj **mentora praxe.** Často se stávalo, že mentorka byla zaneprázdněna svými věcmi, a tudíž se bohužel nemohla kvalitně věnovat roli mentora. To byla zkušenost Petry. *„Ta mentorka na mě neměla tolik čas.“* Od toho se samozřejmě odvíjelo to, že mentorka se studentkou neměla čas procházet její přípravy nebo dostatečně reflektovat zrealizované aktivity. Podobnou zkušenost měla Lucie. *„Když jsme byly na fakultní školce, tak byly naše zkušenosti hrozný.“* Někde si bohužel paní učitelky mohly špatně vyložit to, proč vlastně studentky k nim do třídy přišly. *„Povídaly si tam s uklízečkou a jediný co, tak nás rušily, místo toho, aby nám nějak pomohly.“* Pro studenty je zpětná vazba velmi důležitá, aby mohli pracovat na svých nedostatcích, nebo naopak, aby byli ujištěni, že něco dělají dobře.

Ve špatných zkušenostech se objevil i případ, že na studentky byly **kladeny přehnaně vysoké nároky.** Jak tvrdí Lucie, *„oni po nás chtěly třeba šest aktivit na jednu řízenku.“* Přitom řízená činnost učitelek z té třídy nebyla tak bohatá a propracovaná, jako to chtěly po studentkách, tvrdí Lucie.

Bohužel studentky uvedly, že měly na praxi i mentorku, která tuto roli plnit nechtěla, ale bylo jí to přiděleno od nadřízeného, a z toho důvodu mohlo právě docházet ke špatným zkušenostem studentek. To byl případ Petry. *„Já byla právě u mentorky, která to měla nařízený“.* Jak je zmíněno v teoretické části této práce, dobrý učitel nutně nemusí znamenat dobrý mentor. A učitel by si rozhodně měl sám zvolit, zda roli mentora praxe chce plnit.

Dalším zdrojem špatných zkušeností bylo **srovnávání studentek.** Některé studentky uvedly, že je mentorka při závěrečném hodnocení nebo v průběhu praxe srovnávala s jinou praktikantkou. Jako například Marie: *„Mě tam hodně porovnávaly*

s jinou praktikantkou, což člověku není moc příjemný.“ Došlo i k porovnávání se studentkou, která už měla vystudovanou pedagogickou střední a měla za sebou více praxí, takže toto srovnání nebylo objektivní. Na základě toho dostala studentka horší závěrečné hodnocení.

Jako velkou slabinu aktuální podoby praxí studentky uvedly **přehnaně nabitý program některých mateřských škol**. To kritizovala např. Barbora: *„Měli prostě pořádně nějaký akce.*“ Studentky jsou rády, když mohou vidět například canisterapii, nebo výuku angličtiny v praxi, ale ochuzuje je to o možnost si zrealizovat své připravené aktivity. Lucie dodala: *„Oni tam mají prostě divadla a brusle, takže ty za tři roky vidíš, já nevím, deset řízených činností.*“ V mnoha mateřských školách jsou naplánované na týden třeba tři aktivity, kde sice studentky mají možnost vidět, jak program probíhá i mimo mateřskou školu, ale okrádá je to poté o možnost zrealizovat si nějaké aktivity a vést řízenou činnost. Dalším z negativ, které z odpovědí studentek lze vyvodit, je skutečnost, že při výběru mateřských škol na praxi, kde mají strávit třeba i 4 týdny, si **vybírají ze seznamu mateřských škol, který ale studentům, kteří nejsou přímo z Plzně, absolutně nic o těch mateřských školách neřekne**. Proto některé z nich raději volí možnost praxe v místě svého bydliště, protože o té mateřské škole mají mnohem více informací. Což není úplně nejlepší řešení, protože metodikové praxe nemají informace o mateřské škole, kterou si student sám vybral, a také nemají možnost pak studenty vidět na hospitaci přímo při práci. Bylo by proto vhodné seznam fakultních škol doplnit o stručnou charakteristiku školy a dané třídy.

6.5.3. JAK SI STUDENTI PŘEDSTAVUJÍ IDEÁLNÍ PEDAGOGICKOU PRAXI?

Studentky by na své ideální praxi uvítaly **dobrého mentora**. *„Ideální praxe je mít podporujícího mentora, kterej tomu mega rozumí a žije tím.*“ uvedla Barbora. Mentora, který má čas na to, aby se studentkou **procházel její přípravy, reflektoval a dal jí odpovídající zpětnou vazbu**. To chybělo Petře: *„Já měla mentorku ředitelku, tak ta na mě neměla moc čas, já jsem jí prostě posílala přípravy odpoledne a ona mi k tomu něco řekla, až když jsme to jako udělali.*“ Měl by tam pro studentku být **celou tu vymezenou dobu**, kterou je na praxích, a přizpůsobit tomu své směny. Barboře vadilo, *„jak tam se mnou ta mentorka byla jenom, když měla ranní, protože pak měla odpolední dva týdny že jo.*“ Ideální mentor by měl studentkám při jejich prvních praxích být více nápomocen,

měl by je vést. Vidí-li, že v tom studentka „plave“, měl by zasáhnout a neměl by je v tom „nechat vymáchat“. Marie očekává větší podporu: „*Aby tam byla a podržela tě.*“ Současně s tím by uvítaly v těch pozdějších praxích méně přerušování ze strany mentora a aby jim dal prostor, si vyzkoušet to, co chtějí. Měl by být seznámen s tím, v jaké fázi rozvoje studenti jsou a s čím už se měli možnost setkat a na to, by měl poté navázat. Anna dodala, „*že by možná bylo fajn, aby ti mentoři věděli, jak probíhaly vlastně ty poslední praxe, co jsme měli, jako co jsme tam měli si zkusit osahat*“ Protože se může stát, že jsou poté na studentku kladeny příliš vysoké nároky, nebo naopak nemá možnost se s mnoha věcmi seznámit a vyzkoušet si všechno, co by mohla. Zároveň mentora, který bude chtít ukázat studentkám, jak to může vypadat, ukázat jim různé možnosti přístupů, chtít se podělit o svou práci a něco studentkám předat. Např. Lucie: „*Že bych toho co nejvíc viděla od učitelky, která to bude mít prostě super připravený a dá si s tím námahu a která nám to prostě chce ukázat a něco nás naučit a předat nám něco.*“ Tím se vracím k očekávání, že studenti na praxích budou mít možnost načerpat inspiraci a seznámit se s možnými přístupy. Přínosem je pro studenty mentor, který si dává záležet, aby pro děti, ale i pro studenty na praxi, byla ta činnost přínosem, nebojí se trochu riskovat a zkusit nové věci. Marie dodává: „*Aby ti prostě ukázala, že se nemusíš bát je vést tramvají a vzít je na vánoční trhy.*“ S tím souvisí i to, že by studentky šly nejraději na praxi, kde by bylo **příjemné prostředí**, kde by měly dostatek inspirace a v druhé polovině dost prostoru na to si vyzkoušet všemožné činnosti.

Studentky vyjádřily své názory i na to, jaké by na jejich ideální praxi mělo být **složení třídy**. Většina se shodla na tom, že by na svých prvních praxích měly raději menší počet dětí, jako třeba Vanda: „*No tak u mě třeba kolem 15 dětí by byl úplný ideál.*“ O tom, zda by raději věkově heterogenní, nebo homogenní třídu, se rozpoutala diskuse. Některé studentky uvedly, že pro začátky jsou vhodnější děti, které jsou stejně staré, hlavně kvůli plánování aktivit. Třeba Erika uvedla, „*že s těma dětma se pracuje jakoby líp, když jsou stejně věkově.*“ Jiný názor byl, že jestliže si student zkusí vymýšlet program nejprve pro homogenní třídu, velmi těžko se poté přeorientovává na věkově rozdílné děti a nedokáže aktivity přizpůsobovat. A může se stát, že jde do práce jen se zkušeností s homogenní třídou a poté už nad ním nikdo nedrží pomyslnou „ochrannou ruku.“

Ideální praxe by pro studenty rozhodně měla být **co největším přínosem**. Podle jejich slov by po absolvování praxí měli být připraveni: „*Vyjít školu a jít pracovat.*“ (Julie) Měla by jim samozřejmě dát prostor si ověřit nabyté vědomosti v praxi a získat

nové zkušenosti, ale také jim přiblížit reálné prostředí školky a tím je ujistit, že se nemusí bát jít po skončení školy nebo v jejím průběhu pracovat. „*Prostě tu jistotu a sebedůvěru, že to jako ovládáš v pohodě.*“ (Marie)

Jak uvedla Vanda, vzhledem k tomu, že je pro ně přínosné sledovat práci učitele, by rády toho příkladu práce měly více. „*Ale třeba za mě by toho mohlo bejt víc. Že třeba ty se tejdny díváš na to, jak to někdo dělá a pak to máš 3 tejdny dělat sám.*“ Z tohoto tvrzení můžeme vyvodit, že studentka by uvítala stejně dlouhý prostor pro to, tu práci vidět, jako si jí vyzkoušet. Stejně tak je tomu u Anežky, která by také chtěla vidět více práce učitelek, než začne ona sama vést nějaké dny. „*Já jsem si představovala, že jako víc uvidím, co se dá s těma dětma dělat od těch učitelek, než že dostanu já prostor k tomu, abych něco dělala, že vlastně nemám jakoby na čem zakládat, když to tak řeknu. Že nemám jakoby tolik ... inspirace.*“ Z toho vyplývá, že **studentky by nejdříve rády strávily více času na praxích v roli pozorovatele**, aby měly možnost načerpat inspiraci o možných přístupech. Osobně si myslím, že k tomuto slouží právě následkové praxe, kde studentky mají možnost nahlédnout do více školek a tříd a tam nalézat inspiraci.

Jako slabinu, kterou by studentky uvítaly změnit, uváděly podle nich **špatné rozložení praxí v rámci semestru**. Aktuální umístění praxí je nepravidelně uprostřed semestru, které je podle jejich názoru ale velmi nepraktické a narušuje to celý semestr, proto by byly rády, **kdyby praxe byly na začátku, nebo až na konci semestru**. Studenti si nejprve po prázdninách znovu zvykají na režim školy, seznamují se s rozvrhem a požadavky na ukončení předmětů, ale z toho jsou poté vytrženi a musejí si zvykat na to, že teď budou nějakou dobu docházet do mateřské školy. Když je praxe u konce, zvykají si znovu na režim přednášek a seminářů. Vanda to popsala: „*Dva tejdny se jako začleňuješ nějak do tý školy po těch prázdninách, pak si jdeš na praxe, a pak na novo zase začínáš.*“ To, že jsou praxe uprostřed semestru, je podle nich také nepraktické z toho důvodu, že studenti docházejí na praxe, dělají si přípravy na další den v mateřské škole, ale zároveň ještě musejí pracovat na semestrálních pracích, které musejí mnohdy odevzdávat, ještě když jsou na praxích. „*Takhle uprostředka semestru je to prostě nanič*“ (Dana). S tím souvisí i to, že **studentky by rády viděly chod mateřské školy i v září**, kdy se nové děti adaptují na prostředí ve školce. Ale chápou, že z hlediska organizace by to bylo velmi náročné, či nemožné, neboť semestr začíná až na konci září.

Studentky se jednoznačně shodly, že na základě jejich zkušeností by byly rády, kdyby **fakulta více zapracovala na vybírání fakultních mateřských škol, tedy i mentorů.** „*Možná, že by se mohli líp vybírat ty fakultní školky*“ (Anežka). Většina studentek, se kterými jsem měla možnost mluvit, má negativní zkušenost ať už s fungováním a komunikací mentora, učitelkami, ředitelkou mateřské školy nebo s celkovou organizací vzdělávání. „*Já bych byla ráda, kdyby se ti mentoři vybírali líp,*“ shrnula Petra. Z vlastní zkušenosti vím, že vlastní zážitky z praxe mají pro studenty obrovskou váhu a někteří studenti právě kvůli špatným zkušenostem z praxe bohužel studium vzdávají. Studenti si samozřejmě uvědomují, že vybrat a prověřit takové množství mentorů a mateřských škol není jednoduchá věc, ale do budoucna by se nad tímto mělo jednoznačně zapracovat.

Jako další důležitou věc by studenti uvítali, kdyby mentoři měli **větší přehled o tom, co se studenti učí.** Erika poukázala na problém: „*My se nějak učíme pojmenovávat ty cíle a v tý školce se to prostě dělá jinak*“ Mentor by studentům měl poradit i například s psaním příprav, ale pokud to dělá výrazně jinak než studenti, nedokáže jim pomoci. „*Takže bychom my, i ti mentoři měli jako vědět, jak to má jako teda být*“ (Erika). A pokud dochází k takovéto situaci, chtěli by vědět, jestli se mají řídit tím, co se naučili, nebo si vyzkoušet i postup, který používá mentor. Méně často se v odpovědích studentek objevovala i prosba o to, že by rády věděly **o alespoň přibližném datu praxí více dopředu.** „*Takže by bylo fajn, to vědět o něco víc dopředu, abychom se na to stihly nějak připravit.*“ (Petra) Chtěly by mít více času hlavně na to si vymyslet nějaký zásobník aktivit, který by si pak mohly v mateřské škole s dětmi vyzkoušet. Řeč ale byla i o psychické přípravě. Na mou otázku, zda se studentky cítily být na praxi připravené, většinou odpovídaly, že z teoretického hlediska ano, ale co se týče praktického, tak ne. **Proto by rády před praxí dostávaly více praktických rad** o chodu mateřské školy, nebo o tom, co je v mateřské škole může potkat. Například, že teorie se v mnohém liší od praxe, že rodiče dětí v posledním předškolním roce musejí psát omluvenky, pokud děti nejdou do mateřské školy, nebo třeba o tom, jak náročná je v praxi efektivní komunikace. Ojedinele se objevovala i prosba o **zlepšení komunikace mezi učiteli na katedře.** Studentky uvedly, že občas jim každý z učitelů dal trochu jiné informace, třeba o tom, jestli se mají před praxí do mateřské školy dojit představit, nebo stačí jen zavolat. Rády by dostávaly od všech totožné informace, jak pro studenty, tak pro mentory, čímž by se předcházelo nedorozuměním.

7. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ A DISKUSE

Vzhledem k použitým metodám výzkumu nelze přesně říci, že zjištěné informace obecně platí u všech studentů programu. Ale z rozhovorů vyvstalo několik zajímavých podnětů o podobě praxí, které podle mého názoru rozhodně stojí za zmínku.

Z rozhovorů je patrné, že praxe je pro studenty velmi důležitou součástí studia a slouží jim například jako možnost nahlédnout do mateřské školy a jejím prostřednictvím hledat vzory učitelek, kterými by se studenti mohli inspirovat a formovat svou osobnost pedagoga. Praxe je pro ně ale také možnost vidět a vyzkoušet si celkovou práci pedagoga v mateřské škole. Vidět na „vlastní oči“ všechny přidružené povinnosti a aktivity, které pedagog během dne vykonává. Mají možnost se seznámit i s nepřímou pedagogickou činností, jako je zápis docházky, třídní knihy, nebo psaní příprav, což studenti hodnotí jako velmi prospěšné.

Praxe studentům přináší spoustu nových informací o celkovém chodu mateřské školy nebo o praktických věcech, na které nebyli z výuky připraveni, ale k práci učitele v mateřské škole bezpochyby patří. Mají také příležitost si v praxi ověřit své dosavadní teoretické poznatky získané studiem. Pozitivně také studenti hodnotí, že si mohou vyzkoušet komunikaci, jak se říká „nanečisto“ s dětmi, ale i s ostatními učitelkami ve třídě.

Na aktuální podobě praxí studenti rozhodně oceňují gradaci a stupňování délky a náročnosti praxe. Stejně tak i rozesílání metodických pokynů s jednotnými informacemi jak pro studenty, tak pro mentory praxe. Kladně studenti hodnotí i absolvování první praxe ve dvojici se spolužákem, kdy rozhodně přicházeli do mateřské školy méně nervózní.

Jako jedno z velkých negativ bylo jednoznačně označeno umístění praxí v rámci semestru. Pro studenty by bylo ideální mít praxe přímo před zahájením výuky, nebo před koncem semestru, ale to by například v zimním semestru znamenalo praxe realizovat v období Vánoc. Tento čas je ale v mateřských školách citlivý pro setkávání s rodiči. Stejně tak začátek školního roku, tedy září, je velmi náročné období pro děti, rodiče, ale i samotné pedagogy v mateřských školách a vzhledem k tomu by nebylo jednoduché do této doby v MŠ uvítat a zapojit studenty.

Současně bylo studenty poukázáno na to, že by podle nich měl být kladen větší důraz při hledání a vybírání vhodných mateřských škol, a tedy i mentorů. To je ze strany

studentů logický požadavek, protože mentor hraje velmi významnou roli na praxích v MŠ. Je ale nutné podotknout, že dosud není stanoven status fakultních škol a díky tomu fakulta nemá možnost si mentory příliš vybírat a klást na ně požadavky. Naopak jsou vděční za to, že mateřské školy jsou ochotné studenty přijmout a zapojit je do chodu mateřské školy.

V závěru jsem si dovolila kvůli přehlednosti seskupit doporučení, co je podle názorů studentů na praxích dobré a rozhodně by se to mělo zachovat a na čem by bylo dobré zapracovat:

Co zachovat:

- Zasílání metodických pokynů
- Stupňování délky a náročnosti praxí
- Možnost absolvování první praxe ve dvojici
- Praxe náslechové
- Četnost praxí

Co posílit:

- Omezit příliš nabitý program mateřských škol
- Uvádět stručnou charakteristiku tříd v seznamu fakultních mateřských škol
- Větší přehled mentorů o tom, co se studenti učí
- Dávat více praktických rad studentům před nástupem na praxe
- Změnit rozložení praxí v rámci semestru
- Dřívější informovanost studentů o termínu praxí

ZÁVĚR

Tato práce se zabývá pedagogickou praxí jako jednou z neoddělitelných částí pedagogické přípravy ve studijním programu Učitelství pro mateřské školy. V teoretické části je představen pojem učitel, včetně jeho rolí, do kterých v průběhu výuky vstupuje. Jsou popsány i kvalifikační požadavky, které jsou pro povolání učitele v mateřské škole potřeba splnit.

Převážná část teoretické části je věnována pedagogické praxi, jejím cílům, začlenění a vlastnostem, ale také přípravě učitelů na Západočeské univerzitě v Plzni. Je zde popsána i aktuální podoba praxí, včetně role mentora, a celkově vlivu mentoringu na pedagogickou praxi.

V praktické části této práce jsem se zabývala očekáváními a zkušenostmi studentů programu Učitelství pro mateřské školy s praxí, kterou absolvovali během studia. Praxe je pro budoucí učitele během studia neodmyslitelnou součástí a je velmi důležité ji neustále zdokonalovat, tak aby co nejlépe plnila svůj účel a studenti se z ní vraceli s co nejvíce zkušenostmi, které jim pomohou v jejich profesním rozvoji.

Vzhledem k tomu, že nejlepší zpětnou vazbu mohou poskytnout právě studenti tohoto programu, kteří praxe absolvovali, tvoří převážnou část práce právě jejich zkušenosti a poznatky ohledně praxí. A proto jsem provedla šetření pomocí polostrukturovaných rozhovorů, kde měli studenti možnost se se svými názory svěřit. Jsou zde tak popsány jejich očekávání o průběhu praxí před vstupem do mateřských škol, ale také zkušenosti, ať už negativní nebo ty pozitivní, které studenti na praxích získali. Do praktické části jsem taktéž zařadila i představy studentů o podobě ideální praxe.

Zjištění v praktické části této práce může sloužit mateřským školám, ale i metodikům z fakulty jako doporučení či návod, jak neustále zdokonalovat pedagogickou praxi, a tak co nejlépe podpořit studenty v jejich rozhodnutí stát se učiteli v mateřských školách.

RESUMÉ

Tato práce se zabývá pedagogickou praxí jako neoddělitelnou součástí pedagogické přípravy studentů. Teoretická část se věnuje pojmu učitele, včetně jeho rolí a kvalifikačních požadavků potřebných pro plnění povolání učitele, dále pedagogickou praxí v rámci studia, rolí mentora a mentoringu samotnému. V praktické části bylo provedeno šetření mezi studenty pomocí polostrukturovaných rozhovorů vztahujících se k očekávání a zkušenostem studentů z pedagogických praxí realizovaných v rámci studia.

KLÍČOVÁ SLOVA: pedagogická praxe, mateřská škola, předškolní vzdělávání

SUMMARY

This work deals with pedagogical practice as an inseparable part of the pedagogical preparation of students. The theoretical part is devoted to the concept of a teacher, including his roles and the qualification requirements needed to fulfill the profession of a teacher, furthermore, pedagogical practice within the study, the role of a mentor and mentoring. In the practical part, a survey was conducted among students, using semi-structured interviews related to the expectations and experiences of students from pedagogical practices implemented within the study.

KEYWORDS: pedagogical practice, kindergarten, preschool education

LITERATURA

BENDL, Stanislav a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.

BĚLOHRADSKÁ, Jitka. *Spolupráce pedagogické fakulty v Liberci a fakultními a cvičnými školami a její odraz v připravenosti studentů na učitelské povolání*. In MARKOVÁ, Karolina. *Pedagogická praxe: Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-105-2.

CLUTTERBUCK, David. *Everyone Needs a Mentor*. 4th edition, London: CIPD In PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ a kol. *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

Česko a Ústav pro informace ve vzdělávání. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

DOSTÁL, Antonín Maria a Eva OPRAVILOVÁ. *Úvod do předškolní pedagogiky: Vysokošk. učebnice pro stud. pedagog. fak. studijního oboru Učitelství pro mateřské školy*. Praha: SPN, 1985. Učebnice pro vysoké školy.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KEPKA, Jan. *Aktuální otázky pedagogické praxe studentů FPE ZČU v Plzni*. In MARKOVÁ, Karolina. *Pedagogická praxe: Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-105-2.

LEIX, A. E., *Transkripce nahrávek v kontextu etickém, metodologickém a technickém*. Brno, 2006. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Vedoucí práce Lubomír Kostrůň.

MARKOVÁ, Karolína. *Reflexe jako klíčový prvek pedagogické praxe a pregraduální přípravy*. In BENDL, Stanislav, Anna KUCHARSKÁ a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ a kol. *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0444-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SOVOVÁ, Pavla. *Učitelství pro mateřské školy*. In SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ (eds.). *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: Vývoj po roce 1989 a perspektivy, Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0.

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora (ed.). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8475-9.

SYSLOVÁ, Zora a Irena BORKOVCOVÁ. *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2022. ISBN 978-80-7676-223-7.

ŠTÁVA, Jan. *Pedagogická praxe v přípravě student učitelství*. In MARKOVÁ, Karolína. *Pedagogická praxe: Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-105-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBÁNEK Petr. *K modelům praktické přípravy studia učitelství*. In BENDL, Stanislav, Anna KUCHARSKÁ a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

HAVEL, Jiří. *Jak si vychovat fakultního cvičného učitele?* In JANÍK, Tomáš (ed.). *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* [online]. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno, spol., 2002 [cit. 17.2.2023]. ISBN 80-86633-01-2.

Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/j02.pdf>

PÍŠOVÁ, Michaela. *Fakultní učitel? Supervisor? Mentor?: Několik poznámek k vedení pedagogických praxí*. *Pedagogická orientace: Vědecký časopis pro České pedagogické společnosti* [online]. 2001, 11(2), 27-32 [cit. 11. 2. 2023]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8625>

PODPERA, Milan, KOŽELUHOVÁ Eva, KOŽELUH Ondřej, ŠKARDOVÁ Miroslava, 2022. *Kurz pro mentory – provázející učitele*. [online]. Nástroj pro sebereflexi [cit. 8.2.2023]. Dostupné z:

<https://phix.zcu.cz/moodle/course/view.php?id=7639>

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. 2010, 59-69 [cit. 11.2. 2023]. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=906>

NEŠPOR, Martin a Vilém LUKÁŠ. *Fakultní učitel-mentor*. *E-Pedagogium: Nezávislý vědecký časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice* [online].

Olomouc, 2004, 42-49 [cit. 23.2.2023]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200404-0006_fakultni-ucitel-mentor.php

SPILKOVÁ, Vladimíra a Barbora ZAVADILOVÁ. *Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. Pedagogická orientace: Vědecký časopis pro České pedagogické společnosti* [online]. 2021, 31(1), 4-34 [cit. 11.2.2023]. Dostupné z: file:///C:/Users/HP/Downloads/Mentoring_jako_prostredek_podpory_profesniho_uceni.pdf

STARÁ Šárka, 2021. *Koncept Plzeňské fakultní školy propojí studenty a akademiky s učiteli v regionu* [online]. [cit. 8.2.2023]. Dostupné z: <https://info.zcu.cz/clanek.jsp?id=3338>

SVOBODOVÁ, Renata, 19. 09. 2013. *Role učitele, limity role, míchání rolí. Metodický portál: Články* [online]. [cit. 20.1.2022]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html?rate=3>

ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy* In HAVEL, Jiří a Tomáš JANÍK. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů: Sborník z mezinárodní konference konané dne 24. února 2004 na Pedagogické fakultě MU v Brně* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2004 [cit. 8.2.2023]. ISBN 80-120-3378-9. Dostupné z: <file:///C:/Z%20C4%20CU/BP/od%20ko%20C5%20BEe/Pedagogick%C3%A1%20praxe.pdf>

ŠTĚCH, Stanislav, 2017. *Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* [online]. [cit. 8.2.2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>

ŠVEC, Vlastimil. *Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. Pedagogická orientace* [online]. 2005, 31-43 [cit. 9.2.2023]. ISSN 1211-4669. Dostupné z: [file:///C:/Users/HP/Downloads/1006-Text%20C4%20D1%C3%A1nku-1000-1-10-20140605%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/1006-Text%20C4%20D1%C3%A1nku-1000-1-10-20140605%20(1).pdf)

TVRZOVÁ, Ivana. *Fakultní učitel včera a dnes*. In JANÍK, Tomáš (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v příprav budoucího učitele: Sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně* [online]. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno, spol., 2002 [cit. 17.2.2023]. ISBN 80-86633-01-2. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/j02.pdf>

TILINGER, Pavel, BARCALOVÁ, Jitka. *Postavení fakultního učitele v profesní přípravě budoucích učitelů tělesné výchovy*. JANÍK, Tomáš (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v příprav budoucího učitele: Sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně* [online]. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU ve spolupráci s MSD Brno, spol., 2002 [cit. 18.2.2023]. ISBN 80-86633-01-2. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/j02.pdf>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 2 – Deset kompetencí k monitoringu

Seznam tabulek

Tab. 2 – Přehled sledovaných kategorií a k nim náležejících subkódů, které vzešly z analýzy dat

Seznam grafů

Graf 2 – Počet hodin praxe během studia

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 – Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka kódování v programu MAXQDA

PŘÍLOHY

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

- Co obecně očekáváš od praxe v mateřské škole?
- Jak sis představovala, že bude praxe probíhat?
- Do jaké míry se naplnila tvá očekáváníí?
- Jak by podle tebe měla ideální praxe vypadat? Proč?
- Jak by podle tebe měla být praxe častá, dlouhá apod.?
- Co konkrétně myslíš, že by ti praxe měla dát, co Tě naučí?
- Na co se v rámci praxe těšíš?
- Z čeho jsi měla nebo máš v rámci praxe obavy? Proč?
- Jak se na praxe cítíš připravena?
- Jaké vlastnosti by podle Tebe měl mít provázející učitel?
- Co by rozhodně provázející učitel ve vztahu ke studentovi v rámci praxe neměl dělat? Proč?
- Jaké jsou tvé zkušenosti z pedagogické praxe?
- Kolik praxe jsi zatím absolvovala? Jak bys je porovnala?
- Co Ti praxe přinesla, co ses naučila, poznala apod.?
- Co byl Tvůj nejsilnější „aha-moment“?
- Máš s mateřskými školami, ve kterých si byla, dobrou nebo špatnou zkušenost? Proč?
- Bylo něco, co se na praxi stalo a ty si s tím nepočítala?
- Co si myslíš, že by studenti měli před tím, než půjdou na praxi, vědět?
- Co bys vzkázala těm, kteří teprve na praxe půjdou?
- Jak bys hodnotila své provázející učitele?
- Co by se podle Tebe mělo v rámci pedagogických praxí změnit?

Příloha 2 – Ukázka přepisu rozhovoru

J: Dobře, děkuji. Co si myslíte, že by měli studenti vědět, před tím, než půjdou na praxi?

S6: Kdy ty praxe maj. :))

S5: Na co všechno se mohou těch mentorů ptát. Nebo, jak s nima celkově můžou komunikovat.

S6: Co vlastně vědí ti mentoři, jestli vědí prostě všechno to, co my, jakože zadání a co všechno máme splnit. Nebo jako jestli nejsou obeznámení a my je máme obeznámit.

S2: I třeba co se týče těch dokumentů, tak třeba vědět, jestli to mám mít já, jakože takový věci jako docházka a tak, tak jestli to mám dát mentorovi já, nebo jestli to mají i oni. Protože někde si to oni vytiskli a někde čekali až jim to dám já. Někde třeba ani neví, že máme mít nějaký materiály a někde nám to prostě vytisknou. Že by bylo prostě dobrý vědět, jestli ty papíry jsou na mně, nebo ne.

S4: Jako celkově myslím nějaký stručnej postup, nebo pokyny, který by byly teda jednotný jak pro nás, tak pro ty mentory. Já si myslím, že se právě často stávalo to, jakože my jsme měly úplně jiný informace, než ta školka a zároveň jak říkala kolegyně, že neví, jakože co si může dovolit a co už jako ne. Že já jsem tam na to taky narazila, že jsem se jí zeptala, jestli můžu udělat docházku a ona, že jako ne, že to máme dělat až příští rok. Prostě takový to, že oni jako ani neví, kolik toho prostoru nám jako můžou, nebo mají dát. Že tohle by bylo jako fajn, kdybychom věděli jak my, tak oni, že jako třeba máme vést celý týden, tak jako aha, na to se asi musím připravit. To je takový velký neznámý jak pro nás, tak pro ně.

S6: Já teda, což teda není odpověď na otázku, ale myslím, že mentoři by měli být obeznámení s našimi úkoly. Protože pak přijdeme a máme si vybrat kartičky. Cože? Jaký kartičky? A JÁ, AHA, tak to budu muset vysvětlovat já.

S2: Možná i takovýto, my se nějak učíme pojmenovávat ty cíle, a tak a pak přijdeme a v tý školce se to prostě dělá jinak, a teď nám s tím ten mentor má pomoci a tak, ale nedělá to tak, jak se to učíme my, takže bychom my, i ty mentoři měli jako vědět, jak to má jako teda bejt. Jak se to má správně formulovat.

S6: Jestli po jejich, nebo po našem.

(..)

S6: Možná vědět, jestli máme právo/povinnost, nějakým způsobem zasahovat do jejich režimu. Jestli si to máme dělat po našem, jak se to učíme anebo se teda nějak naladit na to jejich.

Příloha 3 – Ukázka kódování v programu MAXGDA

The screenshot displays the MAXGDA software interface, which is used for coding and analyzing text. The interface is divided into several main sections:

- Top Panel:** Contains various utility buttons such as 'New Project', 'Open Project', 'Reset Activations', 'Document System', 'Code System', 'Document Browser', 'Retrieved Segments', 'Window Layout', 'Logbook', 'Teamwork', 'Merge Projects', 'Save Project As', 'Save Anonymized Project As', 'Project from Activated Documents', 'External Files', and 'Archive Data'.
- Document Browser (Left):** Shows a tree view of documents. The 'Documents' folder is expanded, showing:
 - Přepis rozhovoru-třeačky (428)
 - Přepis rozhovoru-třeačky (188)
 - Přepis rozhovoru-druhačky (240)
 - Sets (0)
- Code System (Left):** Shows a tree view of the coding system. The 'Code Syst...' folder is expanded, showing:
 - na co se těšíš (10)
 - očekávaný přínos z praxe (11)
 - délka/četnost praxí (24)
 - ideální praxe (43)
 - jak moc se naplnila očekávání (10)
 - Představy (14)
 - očekávání (0)
 - chce příklad (6)
 - četnost praxí (1)
 - více praxe (2)
 - bez očekávání (7)
 - navázat komunikaci (2)
 - komplexní práci učitele (5)
 - zjistit nepoznané (10)
 - Sets (0)
- Main Document View (Center):** Displays the text of the selected document, 'Document Browser: Přepis rozhovoru-třeačky (288 Paragraphs)'. The text is numbered by paragraph (224-232) and includes several paragraphs of text, some of which are highlighted in red. The text includes:
 - 224: J: Co bys vzkázala těm, kteří teprve na praxe přijdou?
 - 225: S11: Nebojte se!
 - 226: S10: Aby se nenechali strhnout, aby si to dělali podle toho, co mají naučený ze školy a to, co si chtějí vyzkoušet.
 - 227: S12: Můžu? Nebát se chybovat. Že prostě i když se ti nepovede, tak si z toho něco vezmeš a něco se z toho naučíš.
 - 228: S11: A já už vím, co je důležité. Aby si vyzkoušeli víc školek, protože když budou chodit furt do tý samý, tak budou pořád dělat to samý, a nebudou vědět, jestli je to tak třeba správně že jo.
 - 229: S12: Jo, to souhlasím.
 - 230: S7: Ať si vyzkouší prostě co nejvíc činností, aby věděli, co všechno se tam dá s těma dětma dělat.
 - 231: S8: Že když budou někde na praxi a nebude se jim tam líbit a nebudou tam úplně spokojen, tak ať to hned nevzdávají.
 - 232: S10: A hlavně ať to řeknou. * Ať řeknou i ty negativní zkušenosti, ať neříkají jenom ty
- Bottom Panel:** Shows a toolbar with various editing and navigation tools.