

## **Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“**

**Zora Syslová, Libuše Parmová**

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta  
Masarykova univerzita v Brně

### Úvod

Probíhající reforma školství přináší do předškolního vzdělávání významné změny, které mění také roli učitele – z autority na průvodce dítěte za jeho poznáním. Tyto změny se samozřejmě odrážejí v cílech a přístupech přípravného učitelského vzdělávání. Nejedna vysoká škola tedy reflektuje efektivitu studijních programů zaměřených na přípravu učitelů mateřských škol vzhledem k naplnění požadavků koncepčních školských dokumentů. (např. Nelešovská a kol., 2007; Syslová, Horká, Lazarová, 2014). Záměrně se vyhýbáme označení „požadavků praxe“, protože ty nejsou vždy ve shodě se zákonnými a kurikulárními dokumenty, jak naznačují některé výzkumy (Syslová, 2017; Šmelová, 2009), ale také výsledky České školní inspekce (2016).

Není tomu jinak ani na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. Studenti každoročně hodnotí na konci studia přínosy absolvovaných předmětů a svoje profesní dovednosti. Kromě těchto hodnocení se uskutečňuje každý rok setkání s absolventy oboru Učitelství pro mateřské školy, které probíhá buď na konci školního roku, ve kterém jsou jeden rok v praxi nebo na podzim, tedy na začátku druhého roku jejich praxe. Tato setkání přinášejí cenné informace

o tom, s jakými obtížemi se absolventi oboru Učitelství pro mateřské školy v praxi setkávají, ale i s tím, co jim pomáhá nároky profese lépe zvládat. Tato skupinová setkání, respektive tzv. ohniskové skupiny, plní funkci triangulace získaných dat prostřednictvím hodnocení studentů na konci přípravného vzdělávání.

Takto získané informace lze využít k obohacení poznatků o začínajících učitelích a jako inspiraci pro vzdělavatele budoucích učitelů mateřských škol. My jsme je využili ke zkvalitnění některých předmětů stávajícího studijního programu, ale použily jsme je např. při tvorbě nově akreditovaného studijního programu. Důvodem těchto setkání se však stala také snaha získat poznatky o realitě podpory začínajících učitelů, neboť tato problematika byla doposud u kategorie učitelů mateřských škol výzkumně řešena jen okrajově.

V následujícím textu proto chceme čtenáře seznámit s výsledky tříleté studie zaměřené na problematiku začínajících učitelů mateřských škol. Cílem studie bylo zjistit, jak jsou absolventi PdF MU (ne)připraveni na praxi učitele v mateřské škole, ale současně také, jak jsou mateřské školy připraveny na začínající učitele a jakou podporu jim poskytují.

### **Z absolventa začínajícím učitelem**

Po ukončení přípravného vzdělávání se student stává absolventem a vzápětí zaměstnancem. V pojetí neoliberálního jazyka, který v současnosti proniká do pedagogického diskurzu (Kašćák, Pupala, 2011; Lorenzová, 2016; Šíp, 2013; Štech, 2007; Švařiček, 2013), se stává součástí trhu práce. V učitelských povoláních se hovoří o začínajícím učiteli či novici.

Začínajícím učitelem je tedy ten, kdo splňuje kvalifikační požadavky (zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění) a je na začátku své profesní dráhy.

Jak ukazují některé studie (Blížkovský a kol., 2000; Havlík, 2002; Kaganová, 1992; Vašutová, 2004) absolventi se často necítí dostatečně připraveni na práci učitele. Z výsledků analýz vyplývá, že profesní přípravu na vysoké škole označují jako příliš teoretickou a odtrženou od reality školy nebo nedostatečnou pro výkon profese. Na nepřipravenost absolventů poukazuje také ústřední školní inspektor v rozhovoru pro Učitelské noviny. V souvislosti s učiteli mateřských škol uvedl že: „někteří absolventi určitých středních škol byli pro praxi lépe připraveni než ne jeden absolvent bakalářského studia zaměřeného na předškolní vzdělávání“ (Doubrava, 2017, s. 6). Na druhé straně některé studie zaměřené na šetření efektivity přípravného vzdělávání učitelek mateřských škol v terciární úrovni naznačují, že je „studium dobře připravilo na profesi učitele mateřské školy“ (Muchová, 2017, s. 29; Podpera, 2017, s. 230).

Od absolventa se od prvního dne očekává plnění všech povinností, které učitelé náleží, což se v jiných povoláních (např. lékaři, právníci) neděje. Řada výzkumů naznačuje, že začínající učitelé se potýkají s množstvím problémů. Jde např. o administrativní zátěž (Havlík, 2002, s. 4; Muchová, 2017, s. 30; Podpera, 2017, s. 232) či komunikaci s rodiči (Podpera, 2017, s. 232; Šimoník, 1994). Mnozí si teprve po nástupu do zaměstnání uvědomí v plné míře náročnost profese učitele mateřské školy a její komplexnost. Řada odborníků označuje tento stav jako „profesní náraz“ či „šok z reality“ (např. Kearney, 2014; Keiny-Dreyfus, 1989; Šimoník, 1994). Někteří začínající učitelé šok z

reality nezažívají a Janík a kol. (2016, s. 7) jej považují za přirozenou součást tzv. adaptačního procesu.

Ukazuje se také, že další zkušeností začínajících učitelů je rozdíl mezi teorií, o které se učily na vysoké škole a samotnou praxí v mateřské škole. Podpera (2017, s. 235) označil tyto zkušenosti příznačně „proti proudu“. Šlo o nerepektující způsob komunikace učitelek mateřských škol s dětmi, neochotu zkoušet nové věci, přehnaně ochranný přístup apod. Obdobné závěry můžeme najít i v dalších studiích začínajících učitelek mateřských škol (např. Janíčková, 2015; Muchová, 2017), ale i učitelů z vyšších stupňů vzdělávání (Šimoník, 1994; Švec, 2002).

Většina studií směřuje k poznání, že se začínající učitel neobejde bez pomoci zkušenějších kolegů. „Ve vývoji učitele se vedle jeho osobnosti a životních zkušeností ukazují jako důležitý faktor institucionální a celospolečenské podmínky tvořící mantinely, uvnitř kterých je učitelská role naplňována“ (Juklová, 2013, s. 5). Dokonce se někteří autoři vyjadřují o začínajícím učiteli jako o „ohrožené skupině učitelů“ (Janík et al., 2016, s. 7), neboť poměrně vysoké procento těchto učitelů opouští záhy svoji profesi (Pišová, Hanušová, 2016).

Dříve se pro podporu začínajícího učitele používalo označení „uvádění“. Tento termín vneslo do školství MŠMT v roce 1977 vyhláškou č. 79 Sb. o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů. Tehdy byl uváděním začínajících učitelů pověřen „uvádějící učitel“. Podrobnostmi uvádění učitelů mateřských škol se zabývala metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol (Tmej a kol., 1982, 1988). Po roce 1989 se postupně přestalo uvádění do praxe realizovat, což se odrazilo na poměrně

vysokém počtu odchodu mladých lidí ze školství již v několika málo letech po nástupu do profese.

V současné době se podpora začínajících učitelů provádí v různých formách (Podlahová, 2004), zpravidla formou mentorské podpory (Píšová, Duschinská, 2011). Česká školní inspekce (ČŠI, 2015, s. 17) uvedla, že v 82% sledovaných mateřských školách byl začínajícímu učiteli přidělen mentor. Některá výzkumná zjištění však uvádí daleko menší procento tzv. uvádění do praxe (Janíčková, 2015, s. 33; Muchová, 2017, s. 34; Syslová, Horká, Lazarová, 2014, s. 111).

Uvádění do praxe je nyní vnímáno v širším pojetí. Označuje se za adaptační období učitele, jehož základní premisou je kontinuální proces stávání se učitelem (Janík a kol., 2016, s. 16), který by neměl být pouze procesem uvádění do chodu konkrétní školy, ale komplexní podporou nepřetržitého rozvoje profesních kompetencí. Zavedení adaptačního období je jeden z cílů připravovaného kariérního systému učitelů.

### **Metodologie výzkumu**

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je (ne)připravenost absolventů na praxi předškolního vzdělávání v současné mateřské škole, ale zároveň také, jaká je připravenost mateřských škol na začínající učitele. Dílčími výzkumnými otázkami se staly: (1) S jakými problémy se absolventky oboru Učitelství pro MŠ setkaly v prvním roce své praxe v mateřské škole v roli začínající učitelky; (2) Co považují v přípravném vzdělávání za silnou/slabou stránku; (3) Jaká podpora byla absolventkám v mateřských školách poskytnuta.

Ke zjištění bylo využito ohniskové skupiny (focus group). Její podstatou je rozhovor ve skupině s maximálním počtem účastníků 6–10. Rozhovor je zaměřen na prozkoumávání problému do hloubky. V tomto případě byly tématem ohniskové skupiny problémy (zkušenosti), se kterými se absolventky setkávají první rok po vstupu do praxe. Rozhovor byl tedy otevřen velmi široce: Jaké jsou vaše pocity po prvním roce v praxi. Součástí ohniskové skupiny se stalo zachycení interakcí mezi členy skupiny, které vnášejí další informační hodnoty do zkoumané problematiky (Morgan, 2001, s. 17). Je možné sledovat skupinovou dynamiku apod.

Ohniskové skupiny proběhly třikrát, aby bylo možné sledovat proměny v čase. V červnu 2013 se zúčastnilo ohniskové skupiny pět absolventek, v červnu 2014 osm<sup>1</sup> a v říjnu 2016 čtyři. Na setkání byli mailem pozváni všichni absolventi, ale zpravidla se zúčastnili pouze ti, co bydlí v Brně a blízkém okolí. Pro zachování anonymity jsou absolventky z roku 2013 označeny písmeny A1 - E1, v roce 2014 A2 – H2 a v roce 2016 A3 – D3. Je nutné říci, že v roce 2016 se absolventů sešlo deset, ale část z nich pokračovala v navazujícím magisterském studiu na fakultách v Brně, Olomouci a ve Zlíně. Charakter diskuze v této ohniskové skupině se odlišoval od předchozích dvou, neboť diskuze se stáčela také ke zkušenostem z navazujícího magisterského studia. Tyto výroky byly z analýzy diskuze vyňaty. Většina absolventek v té době pracovala v brněnských mateřských školách, tři z nich ve fakultních mateřských školách. Pouze tři pracovaly v mimobrněnských mateřských školách, jedna ve spojeném zařízení mateřské a základní školy.

---

<sup>1</sup> V roce 2015 se setkání s absolventy neuskutečnilo.

Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Diskuse byla nedirektivně usměrňována k původnímu tématu. Všechny rozhovory byly od začátku vedeny v uvolněné atmosféře, k čemuž zřejmě přispělo neformální místo setkání mimo pedagogickou fakultu. Následně byly přepsány a analyzovány v programu ATLAS.ti. Analýzu prováděly společně dvě výzkumnice, které byly účastny ohniskové skupiny. Texty (transkripce rozhovorů) byly nejprve rozděleny na myšlenkové jednotky, tj. takové části rozhovoru, které vyjadřovaly jednu konzistentní a jasně vyčlenitelnou myšlenku. Ty nazýváme úryvky. K nim byly přiřazeny kódy, které byly následně seskupeny podle podobnosti a vytvořeny kategorie. Těmito kategoriemi jsou plánování, hospitace, spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči, porady, diagnostická činnost, administrativa, studium. Ty jsou abstraktnější a vyjadřují určitý pojmový rozsah, aby bylo jasné, které kódy nebo jejich skupiny pod danou kategorií patří. Kategorie nejsou disjunktní. Znamená to, že v jednom úryvku jsme identifikovali více kategorií současně. Např. v úryvku: Neumím uplatnit diagnostickou teorii v praxi ... Z diagnostických nástrojů používám „strom“ a „lístečky“, jak jsme se učili ... jsme identifikovali kategorie pedagogická diagnostika a studium.

## Výsledky

Témata, která byla předmětem rozhovoru, se stala východiskem pro strukturování následujícího textu. Jsou uváděna od nejčastěji zastoupených po nejméně (plánování, hospitace, spolupráce s kolegy, spolupráce s rodinou, diagnostikování, administrativa). Jako poslední je uvedena kategorie „studium“, která byla v každé skupině zastoupena výrazně odlišnou četností úryv-

ků. Považujeme jí však za stěžejní, proto se jí věnujeme samostatně. V textu jsou použity pomlčky (---) ve smyslu odmlčení respondentky ve větě. Dále tečky (...) ve smyslu nedopsané věty, kdy respondentka pokračovala v hovoru, ale věta není citovaná celá.

Kategorie, které z analýzy vyplynuly (viz výše) pokrývají témata, z nichž je patrné, že diskuze se netýkala striktně uvádění do praxe a témat spojených s přípravným vzděláváním, ale zasahovala také do řízení mateřské školy.

Nejčastějším tématem ohniskových skupin se stalo plánování. Absolventky sdělovaly jak své pozitivní, tak negativní zkušenosti. Zpravidla používají pro plánování formulář, který využívaly v předmětu Kurikulum předškolního vzdělávání 2 a obou souvislých praxích. Podle slov absolventky C2 se jim tento způsob plánování osvědčil: Mně to vyhovuje, jak jsme to dělali ve škole. A i když to tak kolegyně nedělá, tak já to tak prostě dělám. Téměř všechny seznámily s tímto způsobem plánování všechny ostatní učitelky, zpravidla na pedagogické radě. Absolventka E1 uvedla, že k využívání tohoto formuláře přesvědčila i kolegyni, se kterou pracuje ve třídě, ale až po delší době: Napřed nechtěla, ale pak se mě ptala, abych jí to vysvětlila... Přesto, že se ředitelce tento způsob plánování líbil, nedoporučila jej ostatním k užívání, což se zdálo absolventce nepochopitelné. Absolventka D1 se připojila s tím, že učitelky ani nevěděly, co jsou to inteligence, co jsou to částečně řízené činnosti, tak jsem jim to musela všechno vysvětlit... Obdobné zkušenosti měly i absolventky v dalších letech. Zajímavá byla zkušenost absolventky B3, která uvedla, že ve školce nikoho nezajímalo, jak plánuji a co jsem se naučila na vysoké škole ... Na jaře jsme měli inspekci ... Po inspekci si mě zavolala ředitelka a chtěla, abych jim plánování ukázala na poradě. Z jejího



vyprávění vyznělo, že až ve chvíli, kdy inspekce upozornila ředitelku MŠ, že vzdělávání v mateřské škole není příliš diferencované a neodpovídá požadavkům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), přistoupila ředitelka k tomu, aby je absolventka seznámila se způsobem projektování, který se naučila na VŠ. Absolventka C3 se vyjadřovala kriticky ke zvyklostem plánování v mateřské škole, kde pracovala: je to problém, vše je v obecné rovině, dílčí cíle nejsou propojené s tématem, očekávané výstupy jsou opsané z RVP PV, každá učitelka si dělá, co chce.

Hospitace byly dalším často zmiňovaným tématem. Respektive, takto byla označena kategorie, do které spadaly výroky absolventek dotýkající se zpětné vazby jejich práce ze strany ředitelky mateřské školy (ředitele ZŠ ve spolejném zařízení), včetně hospitací. Ve výpovědích absolventek zejména v roce 2013 se často objevovala pozitivní zpětná vazba. Absolventky B1 i D1 uvedly, že je ředitelka chválí a vyjadřuje se pozitivně o jejich práci, ale na hospitaci nebyla. Absolventka B1 se domnívá, že ředitelka oceňuje její kvality na základě toho, že má ředitelnu hned vedle její třídy a že tedy slyší a vidí, co se ve třídě děje. Také si myslí, že spokojenost s její prací tlumočí ředitelce rodiče, ale i děti. Opačnou zkušenost s hospitacemi měla např. absolventka A1, která měla hospitaci 4 dny hned v prvním týdnu v září. Po hospitaci s ní vedla ředitelka dvouhodinový rozhovor. Paní ředitelka mi spíš opakovala to, co jsem se dověděla na vysoké škole. Ale upozornila mě na to, že nekladu otevřené otázky. Většina absolventek uvedla, že hospitaci nezažila a pokud ano, bez konkrétní zpětné vazby. Výjimkou byla absolventka C1, která měla dokonce několik hospitací a vždy dostala od ředitelky konkrétní zpětnou vazbu, např., že dobře komunikuje s dětmi a organizuje vzdělávání. Dvě

absolventky (E1 a A2) přiznaly, že hospitaci měly, ale z jejich dalšího vyprávění vyplynulo, že šlo spíše o kontrolu písemností – plánu, zápisů do třídní knihy, záznamů o dětech. Absolventky A3, B3 i C3 hospitaci neměli, absolventka C3 se zmínila, že maximálně projde ředitel (pozn. základní školy) školkou, podívá se, co děláme ---.

Jedno z témat se týkalo spolupráce s kolegyní ve třídě, popřípadě s ostatními zaměstnanci mateřské školy. Právě v tomto tématu se objevily diametrálně odlišné zkušenosti v jednotlivých skupinách, tedy v čase. První dvě skupiny (2013, 2014) hodnotily spolupráci zpravidla jako velmi dobrou. Některé absolventky uvedly (A1, B2, C2), že jí kolegyně radila především s administrativou: musíš toto napsat tak... a tady se to musí udělat tak... Jedna z nich (A1) si současně uvědomila, že od kolegyně přebrala také ne příliš dobrý vzor chování: začala jsem zvyšovat hlas, ona je kolegyně mnohem hlučnější než já. Absolventky C1, D1 a H2 hovořily o společném plánování. Učitelka B1 uvedla, že je ve třídě sama. Pak ale doplnila tuto informaci tak, že další učitelka má snížený úvazek a chodí především na odpoledne. V poslední ohniskové skupině (2016) převážily negativní zkušenosti. Absolventka A3 mluvila o nepochopení kolegyně a o tom, že místo podpory se setkala i s kritikou. Na tento výrok reagovaly i ostatní absolventky slovy jako: Přesně! Nebo: Tak to bylo i u nás! Absolventka B3 uvedla: vůbec mě nebrali, to se změnilo až po inspekci, která chtěla vidět to, co jsem říkala já, teď už je to dobré....

Přesto, že v prvních dvou ohniskových skupinách převažovaly pozitivní zkušenosti, bylo možné zaslechnout připomínky k práci zejména starších

kolegyň, které často využívají velké množství řízených činností: Zdaleka nepracují tak, jak jsme si to říkali ve škole. To je pořád samá frontálka!

V každé ohniskové skupině se hovor stočil také k poradám, ať již pedagogickým či provozním. Pouze v první skupině se absolventka C1 zmínila o tom, že na pedagogických radách je v této mateřské škole zvykem společně plánovat, ale i hodnotit krátkodobé tematické plány. Ostatní absolventky v této skupině, ale ani v dalších letech nesdílely, že by se v mateřských školách na poradách hodnotily třídní vzdělávací programy či dosahování výsledků vzdělávání. Pedagogické rady podle absolventek neslouží ke sdílení pedagogických zkušeností jednotlivých učitelek. Absolventka B3 zpřesnila, že když se sejdeme tak řešíme, jaké akce budou probíhat, kdo co zajistí, ale vůbec neřešíme pedagogickou práci s dětmi nebo plánování....

Ze všech ohniskových skupin naopak vystoupila na povrch velmi silná inklinace ke sdílení mezi absolventkami. Přiznaly, že spolu často komunikují jak společně na sítích jakými je např. facebook, tak osobně. Udržují mezi sebou kontakt i po ukončení studia, kterým si vyměňují svoje zkušenosti, předávají si informace, rady, a často se podporují v rozhodnutích či plánování.

Jako problematické by se mohlo označit téma spolupráce s rodinou. Nešlo pouze o negativní zkušenosti ze spolupráce a komunikace s rodinou. Často z diskuze zaznívala nejistota, kterou absolventky při diskuzi s rodiči pocítují, nebo nespokojenost s chováním rodičů. Někdy ve vztahu k tomu, že rodiče nečtou nástěnky, nebo že nedokáží zajistit vhodné oblečení na pobyt venku apod. Na toto téma reagovala učitelka C1 v tom smyslu, že mají zavedené hovorové hodiny a dokonce mluví s rodiči ještě před nástupem jejich dětí do mateřské školy a domnívá se, že spolupráce s nimi je pak daleko lepší, ale

musí se s nimi hodně mluvit. Hovorové hodiny mají zavedeny také další absolventky (A1, D1, B2), ale i ty vyjadřovaly určitou obavu z kontaktu s rodiči při hovorových hodinách. Mnohé se necítí jisté při argumentaci.

Současně s tématem spolupráce s rodinou se vynořilo téma diagnostikování a vedení záznamů o dětech, respektive tvorba portfolia. Toto téma však nebylo rozvíjeno. Bylo spíše konstatováno, že s tím mají jak absolventky, tak učitelky mateřských škol, ve kterých pracují, problémy a nejasnosti.

Co se týká kategorie administrativa i tady bylo spíše konstatováno, že byly absolventky překvapené, kolik papírů se musí psát a vyplňovat (F2). Okrajově bylo možné z výpovědí studentek vyčíst určitou bezradnost s evaluací, a to jak podmínek, tak výsledků vzdělávání. Také se projevila nejistota v propojenosti školního vzdělávacího programu s třídním vzdělávacím programem.

Přestože byl rozhovor zaměřený na reflexi přípravného vzdělávání na pedagogické fakultě, byla kategorie studium zastoupena poměrně malým počtem úryvků. Z ohniskové skupiny realizované v prvním roce (2013) nevyplývaly žádné výraznější informace o tom, že by vysoká škola opomněla rozvíjet některé profesní dovednosti. Naopak projektování je možné považovat za efektivně rozvíjenou profesní dovednost. Objevil se však pojem „syndrom vyhoření“, v souvislosti s tím, že se o něm při studiu nemluvalo. Okrajově byly zmíněné přehnané požadavky v některých předmětech.

Druhý rok (2014) byla kritika zaměřena především k nedostatku speciální pedagogiky. Je škoda, že předmět speciální pedagogika, který je pro nás

v praxi velice potřebný, se v našem rozvrhu objevil jen v předposledním semestru (D2).

Mnohem více kritiky zaznělo v posledním rozhovoru (2016). Absolventkám nejvíce vadilo, že v některých předmětech se učily samy dovednostem bez vazby na práci s dětmi v MŠ, např. při hře na flétnu, ve výuce matematiky či informační technologie. Také v této skupině bylo upozorněno na nedostatek znalostí ze speciální pedagogiky: mám děti s dys poruchami a nevím si rady (A3).

### **Shrnutí a diskuze**

Následující text je strukturován podle výzkumných otázek, které jsme si kladli: (1) S jakými problémy se absolventky oboru Učitelství pro MŠ setkaly v prvním roce své praxe v mateřské škole v roli začínající učitelky; (2) Co považují v přípravném vzdělávání za silnou/slabou stránku; (3) Jaká podpora byla absolventkám v mateřských školách poskytnuta.

Problémy, se kterými se absolventky setkaly v prvním roce své praxe, by se daly shrnout do dvou stěžejních oblastí: problémy v komunikaci a administraci vzdělávací práce. První oblast se týkala jednak argumentace ostatním kolegy o přístupech ke vzdělávání a také rodičům. Výsledky korespondují s evaluací oboru, při které bylo zjištěno, že je rozvoji komunikačních kompetencí studentek oboru Učitelství pro mateřské školy věnován nedostatek času (Syslová, Horká, Lazarová, 2014, s. 7–20). Nedostatečně připravené si absolventky připadaly také z hlediska administrace vzdělávací práce, zejména v oblasti diagnostických záznamů.

Nálezy jsou v souladu se zjištěními z dalších výzkumů začínajících učitelů mateřských škol (Muchová, 2017, s. 30; Podpera, 2017, s. 232), ale i výzkumů začínajících učitelů na vyšších stupních škol (Havlík, 2002, s. 4; Šimoník, 1994). Právě těmto problematickým oblastem by měla být věnována v přípravném vzdělávání větší pozornost, ale současně by měla k rozvoji těchto oblastí směřovat podpora poskytovaná začínajícím učitelům v rámci jejich adaptačního období přímo v mateřské škole, ale také v rámci jejich dalšího vzdělávání.

Problémy spojené se zaznamenáváním diagnostických zjištění můžeme spatřovat nikoli pouze v nedostatečných diagnostických dovednostech absolventek, ale spíše v roztržitosti požadavků na podobu zaznamenávání informací o dětech a také v široké nabídce, kterou mohou mateřské školy pro diagnostické záznamy využívat (blíže např. Kropáčková, 2014).

Co se týká silných a slabých stránek přípravného vzdělávání lze se domnívat, že projektování je možné považovat za efektivně rozvíjenou profesní dovednost, která vede k individualizovanému vzdělávání a podpoře rozvoje klíčových kompetencí. Pozitivní se jeví také sdílení absolventek mezi sebou, neboť tato forma je dnes považovaná za velmi efektivní způsob učení se od sebe navzájem (Syslová a kol., 2016). Lze předpokládat, že této dovednosti se naučili prostřednictvím skupinových interakcí a supervizních skupinových setkání při studiu na vysoké škole (Syslová, 2017, s. 120–121).

Slabou stránku studia můžeme vidět v rozvoji komunikativních dovedností zejména pro oblast spolupráce s rodiči. Z diskuze také vyplynulo, že se absolventky při studiu na vysoké škole nesetkaly s pojmem „syndrom vyhoření“ a že by bylo vhodné věnovat tomuto tématu ve studiu pozornost. Zařadit

toto téma již do přípravného vzdělávání je důležité zejména s ohledem na vysoké procento učitelů, kteří „vyhoří“ již v začátcích své profese a kteří opouští profesi v prvních několika letech praxe (Píšová, Hanušová, 2016).

Zajímavé bylo zjištění, že studentky hodnotí velmi pozitivně sebereflexi, které se naučily využíváním videonahrávek a nástroje Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, Chaloupková, 2015), ale současně přiznaly, že pro nedostatek času záměrnou sebereflexi nevyužívají. Rozporuplně se jeví pozitivní hodnocení předmětu pedagogické diagnostiky při evaluaci oboru s nejistotou, o jaké hovořily absolventky v souvislosti s vedením záznamů o dětech.

Celkově lze říci, že spíše pozitivní hodnocení přípravného vzdělávání absolventek je v souladu s výsledky dalších podobně orientovaných výzkumů (Muchová, 2017; Podpera, 2017). Zjištění jsou však v rozporu se sdělením ČŠI o nepřipravenosti absolventek vysokých škol na profesi učitele mateřské školy (Doubrava, 2017, s. 6). Vyvolává to dokonce otázku, zda je vůbec možné, aby absolventky středních pedagogických škol byly lépe vybaveny např. diagnostickými a komunikačními dovednostmi, když studium na těchto školách má stále charakter spíše prakticko-metodického pohledu na výchovu dítěte s důrazem na bezprostřední použitelnost doporučovaných postupů a s tendencí k prosté aplikaci a napodobování (Opravilová, 2016, s. 11).

Co se týká podpory, kterou mateřské školy poskytují začínajícím učitelkám, tedy absolventkám vysokoškolského přípravného vzdělávání na tuto profesi, identifikovali jsme dvě oblasti. Tou první je nízká podpora zavádění inovativních metod do praxe a tou druhou je slabé poskytování zpětné vazby a velmi slabá podpora rozvoje profesních kompetencí.

Z ohniskových skupin vyplývá, že ředitelky mateřských škol podceňují význam cílených hospitací a nepracují s nimi jako s nástrojem pro zkvalitňování předškolního vzdělávání, zejména práce začínajících učitelek. Toto zjištění je v souladu se závěry České školní inspekce (2015, s. 31).

Ředitelky by potřebovaly rozvíjet především dovednost dávat učitelkám konkrétní zpětnou vazbu o jejich práci. Problematická se jeví také nízká efektivita pedagogických rad, která je rovněž v souladu s výsledky České školní inspekce (2015, s. 31). Pedagogické rady by se měly stát prostředkem ke sdílení zkušeností mezi učiteli a zdrojem inspirace, ale i ověřování zaváděných inovativních metod a přístupů ke vzdělávání dětí předškolního věku.

I zjištění v této oblasti korespondují s výsledky obdobně zaměřených výzkumů (Janičková, 2015; Muchová, 2017; Podpera, 2017; Šimoník, 1994; Švec, 2002). V některých mateřských školách se mohou absolventky setkat s přetrvávajícími transmisivními přístupy, jak potvrzuje také ČŠI (2016, s. 30): „V některých školách ještě výrazně převládalo předávání hotových poznatků dětem, téměř chybělo situační učení a metoda prožitkového učení, chyběly plynulé přechody mezi činnostmi – zejména vzájemná provázanost aktivit spontánních a řízených, což je v rozporu s požadavky RVP PV.“ ČŠI také zmiňuje, že přetrvává hromadná organizace řízených činností a nedostatečně uplatňované je kooperativní učení. Tuto skutečnost si můžeme vysvětlit tím, že podpora zavádění změn spojených s implementací Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání do praxe mateřských škol byla nedostačující. Nejen, že probíhající kurikulární reforma a její cíle nebyly dostatečně vysvětleny, ale ani další vzdělávání učitelů mateřských škol neby-



lo systémově směřováno k podpoře rozvoje profesních dovedností potřebných pro jejich zvládnutí.

Zavádění změn je z hlediska managementu, tedy i řízení mateřské školy, velmi náročnou a dlouhodobou činností. Můžeme se tedy domnívat, že absolventky, které přicházejí do praxe se zkušeností s organizováním skupinových kooperativních činností, se dostávají do konfliktu s přístupy přijatými a realizovanými v mateřské škole, ve které pracují. Jejich postupy mohou být vnímány jako ohrožující pro stávající pracovní kolektiv.

### **Závěry**

Uvedená zjištění ukazují na určité rezervy v přípravném vzdělávání učitelů mateřských škol na PdF MU, neboť plně nepokrývá požadavky na zvládnutí role učitele vymezené kurikulárními dokumenty. Ačkoli se jeví, že jsou studentky/absolventky z hlediska zákonných požadavků připravené na diferencované, tedy individualizované vzdělávání je zřejmé, že jim chybí více profesních dovedností potřebných pro tzv. společné vzdělávání, tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a pro komunikaci s rodiči. Současně se však ukazuje, že i praxe se potýká s požadavky na novou roli – roli facilitujícího učitele podporujícího individualizovaný rozvoj dětí předškolního věku.

Výsledky šetření přináší celou řadu otázek. Např.: Co očekává praxe od absolventa přípravného vzdělávání? Jsou očekávání praxe reálná? Jakou podporu poskytuje praxe začínajícím učitelům? Co je považováno za kvalitu v přípravném vzdělávání? Současně se vynořuje další otázka spojená s kvalifikačními požadavky na práci učitele: Je středoškolská příprava pro

profesi učitele v současné mateřské škole dostačující, nebo se ze strany školské politiky jedná spíše o udržení statusu quo, tedy levnější varianty, která se v dobách minulých těšila značné popularitě a byla považována za naprosto dostačující?

Zřejmě by si všechny otázky zasloužily seriosní odpovědi. Ty však lze získat pouze kvalitními výzkumy začínajících učitelů, ale také výzkumy zaměřenými na analýzy přípravného vzdělávání v různých úrovních.

V závěru si dovoluujeme vyslovit naději, že v rámci projektu Implementace kariérního systému (IMKA č. j. MŠMT-24759/2015-5) budou hledány možnosti, aby bylo v adaptačním období využíváno široké spektrum forem profesní podpory začínajících učitelů (Janík a kol., 2016, s. 21). Věříme také, že tento text přispěje k širší diskuzi nad zvyšováním kvality přípravného vzdělávání učitelů mateřských škol tak, aby bylo možné rozvíjet (sebe)reflexivní potenciál absolventů jako základ jejich profesního rozvoje (Syslová, 2017).

## Literatura

- Blížkovský, B. a kol. Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu. Brno: Konvoj, 2000.
- Doubrava, L. Pedagogické fakulty by měly své metody pozměnit. Učitelské noviny, 2017. roč. 120, č. 12, s. 4–6. ISSN 0139-5718.

- Havlík, R. Mladí učitelé o své přípravě na povolání. In Výzkum školy a učitele: 10. výročí mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů [CD-ROM]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002.
- Janičková, M. Začínající učitelka v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2015.
- Janík, T. a kol. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Pedagogika, roč. 66, č. 4, s. 4–26, 2016.
- Kagan, D. M. Professional Growth Aminy Preservice and Beginning Teachers. Review of Educational Research. Summer, 1992. Vol. 62, No. 2, s. 129–169.
- Kaščík, O., Pupala, B. Neoliberalismus vo vzdělávání: pět obrazov kritických analýz. Pedagogická orientace, 2011. roč. 21, č 1, s. 5–34. ISSN 1211-4669.
- Kearney, S. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. Cogent Education, roč. 1, č. 1, s. 1–15, 2014.
- Keiny, S., Dreyfus, A. Teachers' selfreflection as a prerequisite to their professional development. Journal of education for Teaching, 1989. roč. 15, č. 1, s. 53-63. ISSN 0260-7476.
- Kropáčková, J. Školní připravenost dětí pro vstup do základní školy. In Syslová, Z., Rodová, V. (Eds.) Předškolní vzdělávání v teorii a praxi. Jaká je současná situace v České republice a zahraniční východiska pro vzdělávání u nás, s. 252–258. Brno: MU, 2014.

- Lorenzová, J. Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci. Praha: FF UK, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.
- Morgan, David L. Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu. Brno: Psychologický ústav Akademie věd, 2001. Metodologie, 2. ISBN 80-85834-77-4.
- Muchová, S. Začínající učitelka v mateřské škole. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky, 2017.
- Nelešovská, A. a kol. Evaluaace a inovativní aplikace bakalářského studijního programu oboru Učitelství pro mateřské školy. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007. ISBN 978-80-7182-238-7.
- Opravilová, E. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8
- Píšová, M., Duschinská, K. Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitel-ská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: PedF UK, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.
- Píšová, M., Hanušová, S. Začínající učitelé a drop-out. Pedagogika, roč. 66, č. 4, s. 386–407, 2016.
- Podlahová, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- Podpera, M. Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe. Disertační práce. Praha: Pdf UK, 2017.
- Syslová, Z. Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi. Brno: MuniPress, 2017. ISBN 978-80-210-8476-6.

- Syslová, Z., Horká, H., Lazarová, B. Od teorie předškolního vzdělávání k praxi v mateřské škole. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7542-9.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., Štěpánková, L. Proměna mateřské školy v učící se organizaci. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.
- Šimoník, O. Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- Šíp, R. Problematické aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie. Vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů. Brno: PdF MU, 2013. Habilitační práce.
- Šmelová, E. Terminologie RVP PV jako pedagogický problém. In Hornáčková, V. (Ed.) Dítě předškolního věku a jeho paidagogos: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference [CD-ROM]. Hradec Králové: PdF UHK. 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.
- Štech, S. Profesionalita učitele v neo-liberální době: Esej o paradoxní situaci učitelství. *Pedagogika*, 2007. roč. 57, č. 4, s. 326–337. ISSN 0031-3815.
- Švaříček, R. Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia paedagogica*, 2013. roč. 18, č. 2–3, s. 55–72. ISSN 1803-7437.
- Švec, V. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

Tmej, K. Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol. Praha: SPN, 1982.

Tmej, K. Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol. 2. upr. vyd. Praha: SPN, 1988.

Vašutová, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004.