

# Profesní vidění učitele mateřské školy

Bc. Aneta Zapletalová

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav školní pedagogiky**

**Akademický rok: 2020/2021**

**ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**  
**(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)**

**Jméno a příjmení: Bc. Aneta Zapletalová**  
**Osobní číslo: H190745**  
**Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice**  
**Studijní obor: Pedagogika předškolního věku**  
**Forma studia: Kombinovaná**  
**Téma práce: Profesní vidění učitele mateřské školy**

**Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se profesním zráním učitele mateřské školy.  
Vymezení teoretických východisek o profesním vidění učitele a jeho determinantech.  
Příprava metodologie výzkumu, formulace výzkumného problému a výzkumných cílů.  
Realizace kvalitativního výzkumu mezi učiteli mateřských škol.  
Zpracování získaných dat, vyhodnocení a jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí, formulace závěru výsledků a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- Donnelly, J. (2002). *Career development for teachers*. 2nd ed. Stirling, VA: Stylus Publications.
- Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubbů* (1. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi* (1. vydání). Brno: Masarykova univerzita.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: UTB.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 18.3.2021

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Předkládaná diplomová práce se věnuje tématu, které je v odborné literatuře řešeno spíše sporadicky. Teoretická část představuje sumarizaci teoretických poznatků konceptu profesního vidění učitele, přičemž zvláštní pozornost je věnována učiteli mateřské školy. Také je v práci předložen přehled dosavadních výzkumů profesního vidění. V empirické části je prezentováno výzkumné šetření, které bylo realizováno s využitím nestrukturovaného participačního pozorování a hloubkových interview s učiteli mateřských škol. V závěru jsou interpretovány a analyzovány výsledky výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky. Z výsledků vyplývá, že profesní vidění je z největší míry ovlivněno dosaženým vzděláním učitele.

Klíčová slova: profesní vidění, parametry profesního vidění, profesní jednání, oddanost profesi, sebereflexe učitele

## **ABSTRACT**

The presented diploma thesis deals with a topic which is addressed rather sporadically in the professional literature. The theoretical part presents a summary of theoretical knowledge of the concept of teachers' professional vision, with special attention paid to kindergarten teachers. The thesis also presents an overview of previous research on professional vision. The empirical part presents a research survey, which was conducted using unstructured participatory observation and in-depth interviews with kindergarten teachers. In the conclusion, the research results and answers to research questions are interpreted and analysed. The results show that professional vision is largely influenced by teacher's achieved education level.

Keywords: Professional vision, parameters of professional vision, professional action, devotion to the profession, self-reflection of the teacher

### **Prohlášení**

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

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla vyjádřit velké poděkování vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Adrianě Wiegerové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace, cenné rady, ochotu, podnětné poznámky, trpělivost, ale především za čas a energii, kterou mi věnovala při zpracování závěrečné práce, ale i během celého studia.

Dále také děkuji za ochotu a vstřícnost participantům výzkumu.

Děkuji své nejbližší rodině a přátelům, kteří mě podporovali nejen při závěrečné práci, ale i během celého studia.



## OBSAH

ÚVOD .....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ KONCEPTU PROFESNÍHO VIDĚNÍ.....</b>	<b>13</b>
1.1 VNÍMÁNÍ EDUKAČNÍ REALITY UČITELEM MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	18
1.2 REFLEXIVNÍ STRATEGIE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY .....	19
1.3 PROFESE - UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	23
1.3.1 Kvalifikační předpoklady učitele mateřské školy .....	26
<b>2 DOSAVADNÍ VÝZKUMY O KONCEPTU PROFESNÍHO VIDĚNÍ     UČITELE .....</b>	<b>30</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>37</b>
<b>3 METODOLOGIE VÝZKUMU .....</b>	<b>38</b>
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY .....	38
3.2 VÝZKUMNÉ METODY .....	39
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA.....	40
3.4 ETIKA VÝZKUMU.....	43
<b>4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>44</b>
4.1 STŘEDOŠKOLÁCI VERSUS VYSOKOŠKOLÁCI .....	44
4.1.1 Středoškolské vzdělání stačí .....	44
4.1.2 Vysokoškolské vzdělání je již nutné .....	45
4.2 MÁ DIDAKTICKÁ CESTA.....	46
4.2.1 Potřeba reflexe.....	46
4.2.2 Bez reflexe se obejdu.....	47
4.2.3 Promyšlené jednání.....	48
4.2.4 Nějak to dopadne.....	49
4.2.5 Dávám prostor dětem.....	49
4.2.6 Dominance učitele .....	51
4.3 ODDANOST PROFESI.....	53
<b>5 ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>54</b>
5.1 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....	57
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>59</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>61</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>66</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM SCHÉMAT .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>69</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce „Profesní vidění učitele mateřské školy“ bylo zvoleno zejména z důvodu zajímavosti o konceptu profesního vidění. Diplomová práce se zabývá nepříliš prozkoumaným fenoménem „profesní vidění“. V prostředí České republiky se profesním viděním zabývá poměrně malé množství autorů, a proto pro mě bylo toto téma i jistou výzvou. Vychází ze současných debat o profesionalizaci učitelství, ale i o kvalitě vzdělávání. V zaostření se jedná o profesi a profesionalitu učitele<sup>1</sup> mateřské školy. Koncept profesního vidění umožňuje odlišit profesionály od neprofesionálů, ale může být nápomocný i při zkoumání či zjišťování předpokladů pro kvalitu výuky v mateřských školách a jejich rozvíjení. S kvalitou výuky v mateřských školách souvisí i vzdělanost učitelů mateřských škol, což je spojeno s kvalitou vzdělávání na vysokých či středních školách.

Každý z nás je jiný, každý z nás vnímá svět svými očima. Vnímá ho podle svých znalostí, zkušeností a postojů, dle kterých poté i jedná. Pohled na vnímanou realitu ovlivňují naše osobnostní charakteristiky, ale také to, co o realitě víme a jaké znalosti máme.

Diplomová práce je pro svůj teoreticko-empirický charakter strukturována do dvou částí, a to na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část má za cíl prezentovat fenomén profesního vidění a jeho dvěma subprocessy a sumarizovat tak poznatky o daném konceptu. Jedná se o výběrové zaměření pozornosti a uvažování založené na znalostech. Je rozčleněna do dvou kapitol, které tvoří podkapitoly. Přináší tedy pohled do odborného diskurzu na rozvoj profesního vidění vnímaného jako jednu z dimenzí profesionality učitele mateřské školy. Pozornost je také věnována dosavadním výzkumům nejen v prostřední České republice, ale i zahraničí.

Cílem empirické části je popsat, jak učitelé mateřských škol interpretují své činnosti s dětmi a co jejich interpretaci ovlivňuje. Výzkum byl realizován za využití metody nestrukturovaného participačního pozorování a metody hloubkového interview. Zaměření na profesní vidění v rámci empirické části bylo jako celek, nikoliv pouze na jeden ze subprocessů. V empirické části jsou uvedeny co nejpřesnější informace o tom, jak byla

---

<sup>1</sup> Co se týče označení učitele dle § 6 Zákona o pedagogických pracovnících, je uváděno odborné označení „učitel mateřské školy“, v textu je využito obecné označení pojmu učitel, i přes vědomí, že v mateřských školách působí převážně ženy a učitelská profese je tak genderově nevyrovnaná. V teoretické i praktické části je používán pojem učitel.

výzkumná data získána a přehled fundamentálních informací o cílech, výzkumném vzorku a ostatních parametrech výzkumu. Na konci empirické části jsou shrnuty výsledky a limity výzkumu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ KONCEPTU PROFESNÍHO VIDĚNÍ

Zvýšení kvality vzdělávání je odborníky, ale i veřejností diskutováno již několik let. Vzhledem k náročnosti učitelského povolání v mateřských školách vzrůstá i potřeba mít kvalitní a vysokoškolsky vzdělaný personál (Oberhumer, Schreier & Neuan, 2010). Nejen pedagogické fakulty se snaží hledat cesty, jak zefektivnit přípravu budoucích učitelů. Právě k přípravě reflektivního praktika, který by měl být schopen do hloubky přemýšlet o své činnosti, poté ji analyzovat a hodnotit ji ve vztahu ke stanoveným cílům včetně širšího kontextu vztahů a souvislostí, je zapotřebí, aby bylo využíváno systematické reflexe jejich zkušeností. Tzv. profesní vidění velmi úzce souvisí s reflektivními dovednostmi a jejich rozvojem. A to zejména v kontextu zkoumání sebe sama jako aktéra vzdělávacího procesu, či z pohledu hodnotitele vzdělávacího procesu jiného učitele. (Syslová & Hornáčková, 2014). Lze konstatovat, že profesní vidění je konceptem kontextuálním i situovaným, jeho ukotvení můžeme zpozorovat v konstruktivistických, humanistických teoriích učení a poznávání. Poznání je tvořeno samotným učícím se subjektem a vše, co daný subjekt vnímá a zpracovává, je vysvětlováno na základě porozumění (Janík et al., 2014).

V roce 1994 poprvé použil Goodwin pojem profesní vidění (professional vision) pro označení jednoho ze znaků profesí a kognitivní kompetence učitelů. Pojem zavedl kvůli snaze vystihnout jedno ze specifik profesí. Podle jmenovaného autora vidění vzniká pomocí interakce souboru diskursivních praktik a pozorování edukační reality. Dochází ke kódování, díky němuž učitel transformuje pozorované jevy v určitém prostředí do viděného. Dále přichází zvýrazňování, při kterém jsou zviditelňovány některé jevy a následuje vytváření a artikulování materiálních reprezentací (Goodwin, 1994). Koncept profesního vidění zdůrazňuje klíčový význam zpracování informací na základě znalostí. Z tohoto pohledu se musí učitelé naučit využívat znalosti o výchovně vzdělávacím procesu, a to například pozorováním a interpretací situací ve třídě (Goodwin 1994, Sherin 2002 in Stürmer et al., 2013). Profesní vidění je konceptualizováno především jako konstrukt dvoudimenzionální, který zahrnuje jak stránku obsahovou, tak procesuální. Z toho vyplývá, že obsahovou stránku můžeme vnímat jako všímání si neboli výběrové zaměření pozornosti. Stránka procesuální spíše odpovídá uvažování založeném na vědění (Janík et al., 2014). Podle autora Kellyho (1995) profesní vidění koresponduje s pojmem úsudek, který je chápán jako něco, na základě čeho se profesionál rozhodne pro řešení dané situace.

Autoři Goodwin (1994) a Kelly (1995) akcentují, že se pojem profesní vidění odkazuje k vidění situace, což je podmíněno jistou příslušností k profesi.

Profesní vidění také nabízí nový pohled na profesionalitu učitele. Pomáhá popsat, jak se ve vnímání jistých situací, které jsou relevantní pro určitou profesi, odlišují profesionálové od laiků. Rádi bychom to přiblížili na příkladu. Pokud se při určité edukační situaci ocitne učitel s člověkem z jiné profese, bude každý z nich věnovat pozornost jiným aspektům, které budou jimi vnímány jako důležité. Specifičnost edukačních situací spočívá v tom, že v nich probíhá více událostí najednou a je při nich vyžadována téměř okamžitá reakce. Je tak tedy velmi jednoduché se „ztratit“ v takové míře impulsů. Naopak schopnost poznat ty relevantní impulsy a správně je vyhodnotit patří do profesní výbavy učitele – jedná tedy profesní vidění. Je to jedna z koncepcí, která podporuje rozvoj perceptuálních znalostí (Syslová, 2017).

Při definování pojmu profesní vidění se přikláníme k definici autorky Minaříkové (2014), která jej vymezuje jako jistou schopnost rozpoznávat různé aspekty situace, které jsou významné pro pedagogický úspěch, a následně o nich přemýšlet, jak akcentuje např. Sherinová (2001). Sherinová zavedla v roce 2007 tento pojem do pedeutologického výzkumu. Autorky Syslová a Minaříková se shodují, že profesní vidění lze definovat jako: „*Schopnost učitelů identifikovat aspekty situace relevantní pro její pedagogický úspěch a přemýšlet o nich.*“, přičemž obě vycházely z pojetí autorky Sherinové (2001).

K náročnosti učitelské profese patří zejména nepředvídatelnost, bezprostřednost situací, které v mateřské škole nastávají a vícerozměrnost. Je nutné, aby učitelé okamžitě vyhodnocovali dané situace a volili další postup. Právě jednání učitele je velmi úzce spjato s profesním věděním a vnímáním daných situací (Minaříková, 2014). Je třeba se také zmínit o znalostech učitele, které o edukační realitě má, protože díky nim může kvalitněji vyhodnocovat situace, hodnotit a interpretovat (Wiegerová et al., 2015).

Nelze opomenout další pojmy, a to profesní věděním (professional knowing/knowledge), které vnímáme jako souhrn jistých znalostí, poznatků, kompetencí a zkušeností, kterými disponuje určitá profese, a to včetně jejich příslušníků. Profesní věděním lze chápat v širším pojetí než pouze znalostí. Jedná se o „*syntézu teoretického poznání a zkušeností, na základě kterých je dále poznání vytvářeno*“ (Pišová, 2005, s. 6). Profesní jednání (professional action) odkazuje k určitým praktikám, které jsou prováděny v rámci profese. Autoři Minaříková, Janík a Sherinová (2012) je vnímají jako jistý spojník právě mezi profesním viděním, profesním věděním a jednáním. Dle Sternberga a Horvatha (1995) je označováno profesní jednání jako

procesuální účinnost, které je věnován prostor také v empirické části diplomové práce. Autoři konstatují, že profesní vidění je založeno na profesním vědění, které řídí jednání a obsahuje například zkušenosti a znalosti. Z toho vyplývá, že patří mezi aspekty profesionality učitele mateřské školy.

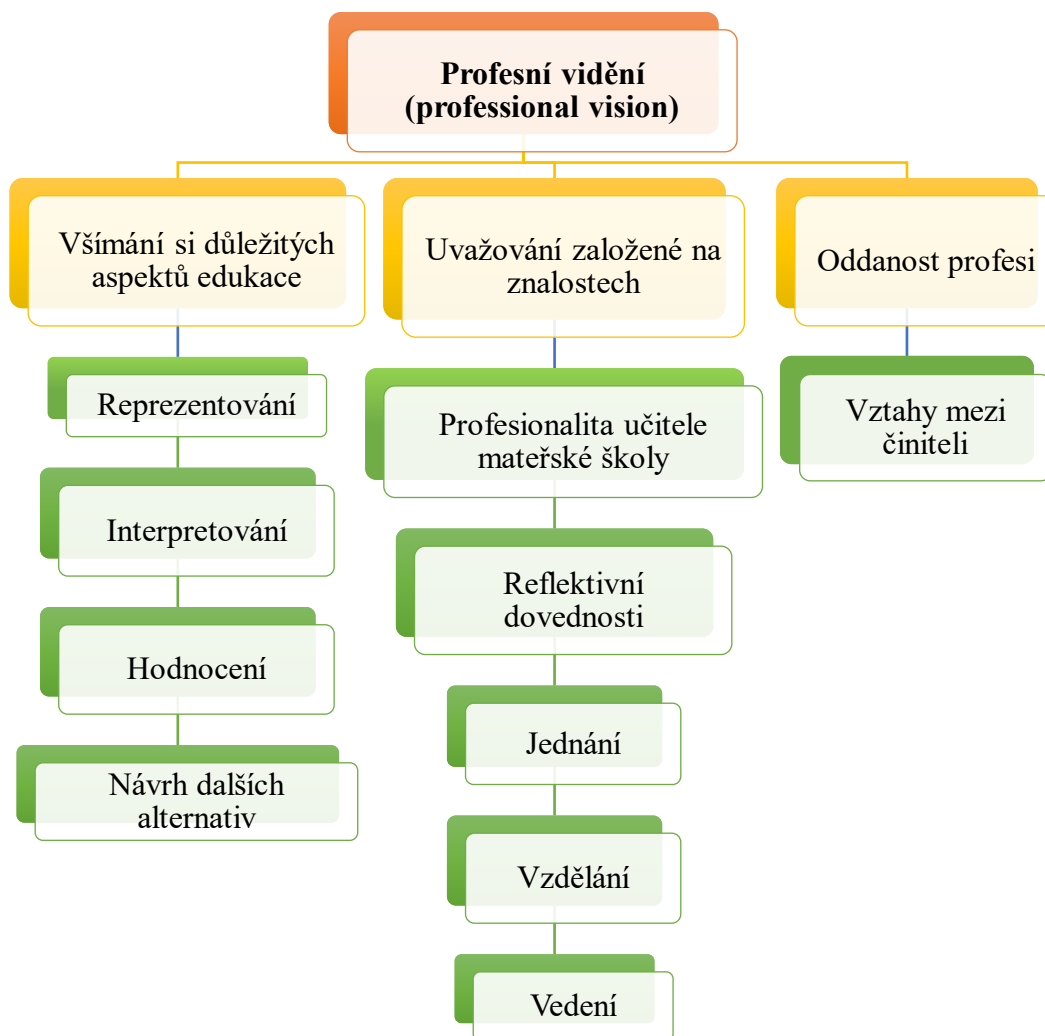
Subprocesem, který velmi úzce souvisí s profesním viděním, je zaměření pozornosti (selective attention) neboli také všímání důležitých aspektů a uvažování založené na znalostech (knowledge-based reasoning) čili jejich promýšlení (Sherin, 2007, in Minaříková & Janík, 2012). Lze konstatovat, že výběrové zaměření pozornosti je neoddělitelné od myšlenkových procesů učitele mateřské školy (Syslová, 2016). Tyto procesy fungují neoddělitelně a jsou spolu těsně spjaty. Percepční proces čili výběrové zaměření pozornosti je první fází profesního vidění, díky kterému dokážeme identifikovat profesně důležité jevy, které jsou následně podstatné pro efektivní jednání učitele (Píšová, 2005 in Wiegerová et al., 2015). To, co právě spojuje mnohé výzkumy, je zaměření na myšlenkové procesy probíhající v mysli učitele při uvažování (Syslová, 2016). Zaměření pozorností je klíčové pro rozvoj profesních dovedností učitele (Pavlasová et al., 2018). Někteří autoři nazývají subproces zaměření pozornosti jako všímání si.

První ze subprocesů odkazuje u učitelů k procesu identifikace takových znaků edukační situace, které jsou relevantní pro její úspěch. Jedná se tedy o proces ovlivněn profesním věděním. Následně pak dochází k promýšlení situace a jejích relevantních znaků. Tento proces lze označit jako uvažování, které je založené na vědění a jedná se o proces individuální. Jde tedy o to, že se odehrává v pozadí toho, co je v profesi sdílené. Druhý z komponentů neboli subprocesů je založen na znalostech o edukaci dětí v mateřské škole (Pavlasová et al., 2018). Subproces zahrnuje několik dalších dílčích subprocesů, mezi které dle Minaříkové (2012) řadíme: reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení výukových situací a návrh dalších alternativ a alterací. Reprezentování zahrnuje pozornost a odkazuje se k deskriptivnímu vyjadřování, pojmenování či popisu situací a jejich důležitých aspektů. Interpretací rozumíme porozumění učitele dané situaci, vysvětlování chápeme jako použití obecných principů či znalostí k porozumění dané situaci. Predikování chápeme jako odhad následků jednání učitele, ale i důsledků celé situace. Zaujetí pozitivního nebo negativního postoje k situaci nazýváme hodnocení. Po hodnocení následuje návrh alternativ a alterací, což chápeme jako návrh jiného postupu adekvátní situaci, který je dle učitele vhodnější volbou (Minaříková, 2012). Je zajímavé, že u řady autorů byla vyvolána diskuse o možných dílčích složkách daného subprocesu. Seidel & Stürmer, 2014; Seidel,

Stürmer, Blomberg, Kobarg a Schwindt, 2011 in in Vantiegem et al., 2020 rozlišují uvažování založené na znalostech pouze na tři úrovně: popis, ex-plánování a predikce. Ve srovnání s autory novějších studií (Gold & Holodyski, 2017; Meschede, Fiebranz, Möller, & Steffensky, 2017 in Vantiegem et al., 2020) je možné konstatovat omezenou teoretickou konceptualizaci pouze na dva aspekty, a to popis a interpretaci. Nakonec bychom o uvažování založeném na znalostech uvedli, že je možné rozlišit, jak o všimnutých jevech učitelé uvažují. Může jít pouze o popis či hodnocení, které je nezdůvodněné, ale také může jít o hodnocení či vysvětlení jevu i s oporou teorií (Pavlasová et al., 2018).

Kontextová úroveň profesionálního vidění zahrnuje tři dimenze, které popisují vztahy či obsah situací odehraných v dané třídě. Učitel, student (dítě) a skupina. Jedná se o vztahy a interakci mezi danými činiteli, kompetence, didaktickou a organizační stránku atd. Narativní úroveň profesního vidění souvisí s diskurzem, jazykovými nebo narativními analýzami mluvení či psaní jednotlivce o dané edukační realitě, z čehož lze analyzovat a odvodit propojenost znalostí se zaměřením pozornosti včetně toho, jak se mění kognitivní zpracování, které souvisí s danou úrovní profesní trajektorie (Sokolová et al., 2019).





*Schéma 1 Vlastní schéma konceptu profesního vidění*

Celkově bychom profesní vidění shrnuli jako schopnost, ke které učitel potřebuje kvalitní vzdělání, což má spojitost s profesionalitou a kvalifikačními předpoklady učitele mateřské školy, které zmiňuji v kapitole 1.3 níže. Díky vzdělání a znalostem má učitel následně velký přehled a dokáže vnímat důležité situace, které vhodně vyhodnocuje a poté podle nich jedná. K tomu je potřeba, aby měl učitel přehled a věděl, co je to edukační realita, ve které se odehrávají edukační činnosti. Nelze opomenout, že je to jev statický (stav v daném okamžiku), ale i dynamický, protože se rozvíjí zkušenostmi, dovednostmi, znalostmi, lépe řečeno vlastní realizací, jak jsme již zmiňovali. Obsahovou stránku profesního vidění bychom shrnuli do dvou dimenzí, a to obsahová (čeho si učitelé na výuce všimají) a procesuální (jak o tom přemýšlí).

## 1.1 Vnímání edukační reality učitelem mateřské školy

Vnímání edukační reality vidí každý z nás svými očima. Vnímáme podle svých znalostí, zkušeností a postojů, dle kterých poté i jednáme. Pohled na vnímanou realitu ovlivňují naše osobnostní charakteristiky, ale také to, co o realitě víme a jaké znalosti máme. Lidé v konkrétních situacích jednájí ve většině případů na základě toho, jak tyto situace vnímají, jak je vyhodnocují a co je pro ně v daný moment prioritní.

Právě vnímání je to, co umožňuje nejen učitelům mateřských škol se orientovat, rozhodovat a následně jednat. Jedná se o proces, který slouží k získávání informací, je tedy předpokladem k utváření nových znalostí. Na druhou stranu potřebujeme k vnímání předchozí získané znalosti (Janík et al., 2014).

Právě vnímání edukační reality (neboli výběrové zaměření pozornosti) je jedním z aspektů profesního vidění, na které bychom se velmi rádi zaměřili více. Vnímání edukační reality velmi ovlivňuje rozhodování učitele mateřské školy. Reflektivní dovednosti dáváme do souvislosti s vnímáním (Wiegerová et al., 2015).

Pozornost učitele mateřské školy souvisí zejména s jeho vnímavostí v daných edukačních situacích, ale především s tím, co o preprimárním vzdělávání ví. Učitelé, kteří mají dosažený stejný stupeň vzdělání, by v edukační realitě měli vidět a vnímat stejné jevy či aspekty. Nelze přitom říci, že každý učitel se stejným stupněm dosaženého vzdělání jedná, vnímá a pracuje stejně, s čímž právě souvisí osobnost každého učitele, jak s dětmi komunikuje, jaké volí pedagogické strategie, motivaci, jak řeší konflikty apod. Jednání učitele je velmi ovlivněno tím, čeho si všímá, jelikož o situacích a aspektech, které vnímá, následně přemýšlí, analyzuje, zkouší nové věci, ověřuje atd. Rozdíly můžeme vidět například i mezi začínajícím učitelem a učitelem expertem. Začínající učitel zaměřuje svoji pozornost na povrchní aspekty situací ve třídě. Učitelé experti jsou schopni rychle identifikovat důležité aspekty (Meschede et al., 2017).

V preprimárním vzdělávání je důležité vnímat jaké má učitel vztahy s dětmi včetně interakcí mezi nimi. Důležitost souvisí především s tím, že mateřská škola je první vzdělávací institucí, se kterou se dítě ve svém životě setká a dochází tak k položení základů pro následující vzdělávání. Dítě se po nástupu do mateřské školy setkává s další autoritou, ale i svými vrstevníky. Ze strany učitele je prvořadé být „dobrým diagnostikem“, což obnáší disponovat znalostmi, díky kterým poté zvládá sledovat, co potřebuje, ví, na co se zaměřit a čeho si všimnout. Právě v předškolním vzdělávání by měl učitel vnímat i situace, které nejsou

zcela viditelné a dle toho volit vhodné pedagogické strategie a vzdělávací nabídku, která bude podporovat rozvoj dítěte. S tím, jaké učitel dokáže používat odborné didaktické pojmy, zvládá vystihnout vše, co se odehrává v dané situaci a jak interpretuje edukační realitu, souvisí profesní trajektorie učitele, s kterou souvisí pojem profesionalita učitele, o kterém se zmiňuji níže (Slavík & Janík, 2007 in Wiegerová et al., 2015). V posledních letech je čím dál více poukazováno na profesní rozvoj a pomoc učitelům rozvíjet jejich pedagogické znalosti získané studiem. Jde o to, že je potřeba, aby učitelé byli schopni hluboce porozumět nejen didaktické stránce, ale celkově předškolní pedagogice a vědám s ní úzce spojené. V neposlední řadě by učitelé měli být schopni získané znalosti aplikovat při plánování a realizaci edukačního procesu v mateřské škole. Pedagog by měl v průběhu edukačního procesu umět reagovat na rozpoložení, náladu, počet dětí a další aspekty, tudíž je potřeba průběžně hodnotit, předpovídat myšlení dětí a podobně, s čímž souvisí dosažené vzdělání učitele včetně znalostí, které o daném oboru má (Sherin et al., 2008).

Profesní vidění je jedním z velmi důležitých aspektů profesionality, pomocí kterého lze odlišit profesionály od laiků, a právě proto vnímáme jisté spojení mezi konceptem profesního vidění a konceptem reflektivní praxe. Jako koncepty vidíme společnou schopnost učitele nebo studenta vnímat pedagogické procesy, které se ve třídě odehrávají a následně je tak selektovat od nejdůležitějších a postupně uchopovat koncepty, které jej vedou k využití odborného aparátu. Dále mají společnou charakteristiku profesionálního myšlení, rozhodování a uvažování (Syslová, 2017).

K tomu, abychom zjistili, jak učitelé vnímají edukační realitu a činnosti v ní, je potřeba využívat reflexe, o které píší více v kapitole níže. Lze tím zjistit, jak vnímání vzdělávací reality ovlivňuje jednání a rozhodování učitele mateřské školy. Vnímání edukační reality velmi úzce souvisí s reflektivními dovednostmi a ty jsou důležitou součástí diskurzu o profesionalitě učitele.

## 1.2 Reflexivní strategie učitele mateřské školy

K rozvíjení profesního vidění jako jednoho z aspektů profesionality patří reflexe, která napomáhá k jeho rozvíjení. Díky reflexi učitel získá zpětnou vazbu, která mu přináší mnoho poznatků a informací o svém jednání, myšlení, práci s dětmi, které si nemusí bez reflexe uvědomit a tím tak nerozvíjí profesní vidění a nezamýšlí se nad výše zmíněným. Reflexi bychom zařadili jak do obsahové stránky profesního vidění, tak i do procesuí stránky profesního vidění. V prvně zmíněné stránce je podstatné, čeho si učitelé všimají

a s čím je vlastně reflexe spojena. Ve stránce procesuální je důležité zamyšlení nad reflexí a následné ponaučení pro příští jednání či chování.

S pojetím reflexe existuje nejednotnost v přístupech, na což jako první poukázal Zeichner (1992). Nejvíce bychom upřednostnili pojetí reflexe Deweyho (1932), který vnímal propojení teorie s praxí jak konceptuálních, tak perceptuálních znalostí (Syslová, 2017). Učitelé jsou zodpovědní za svou práci, je tedy třeba posuzovat a zlepšovat její kvalitu, se kterou souvisí reflexe (Slavík et. al., 2010).

Pro profesní vidění je potřebné propojení praxe s teorií, považujeme tedy za podstatné se zmínit o modelu učitele jako reflektivního praktika, který je dominujícím v přípravném vzdělávání (Syslová, 2017). Reflektivní praxi lze chápat jako proces učení se prostřednictvím zkušeností a následné získání zkušeností nového porozumění sobě samému i praxi (Píšová in Syslová, 2017). Díky reflexi lze u učitelů mateřských škol pozorovat a zkoumat jejich zlepšování a kvalitu reflektivních dovedností, které jsou potřebné k profesnímu vidění.

Existuje řada obecných modelů k podchycení procesů rozvíjení profesního vidění. Ve většině případů vychází z pojetí učitele jako reflektivního praktika. V poslední době se stal populárním nejvíce Korthagenův model spirálového procesu reflexe, o kterém se zmiňuji níže. Můžeme uvést i jisté propojení konceptu profesního vidění s modelem ideálního procesu reflexe ALACT od autora Korthagena (2011), se kterým se také shodují Minaříková a Janík (2012). Název modelu ALACT je odvozen od prvních písmen jednotlivých fází procesu reflexe:

- **action** – jednání,
- **looking back** – zpětný pohled,
- **awareness** – uvědomění si podstatných aspektů,
- **creation of alternative procedures** – vytvoření alternativních postupů jednání,
- **trial** – vyzkoušení.

Při vnímání a zaměření pozornosti v edukační realitě je potřeba využívat všechny myšlenkové operace (Píšová, 2005). Zde uvádíme schéma myšlenkových operací, které probíhají právě při výše zmíněném procesu.

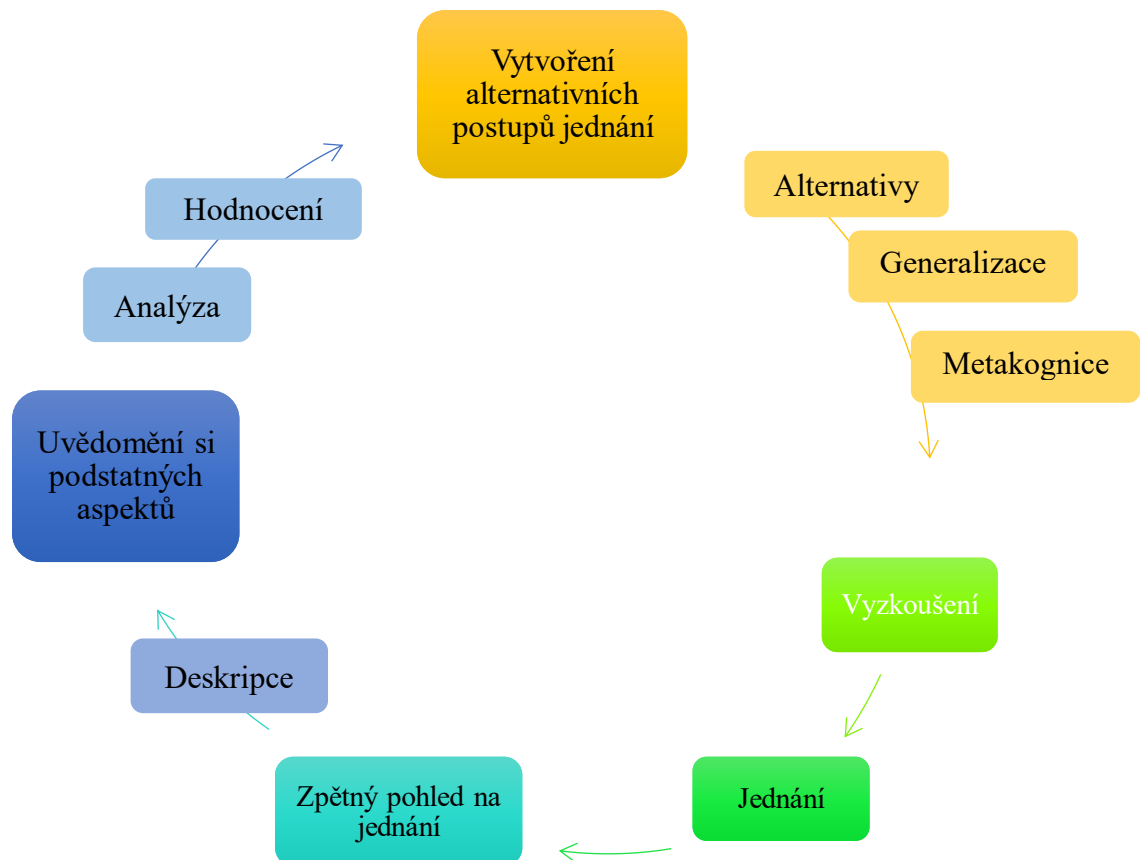


Schéma 2 Schéma myšlenkových operací při reflexi (Syslová, Hornáčková, 2014 in Wiegerová et al., 2015)

Při profesním vidění je neoddelitelnou součástí zpětný pohled na jednání, které učitel měl například vůči dítěti, z čehož vyplývá, že vznikne jeho popis neboli deskripce. Popisem edukační reality odhaluje, jak probíhala interakce mezi dítětem a učitelem, a jak učitel situaci vnímá. Dostatečně kvalitní popis je důležitý k tomu, aby poté mohlo dojít k uvědomění si reálné úrovně profesních dovedností. Učitele experta lze při popisu poznat, jelikož je schopen vystihnout všechny podstatné události a současně používá k deskripci odborné didaktické pojmy. Následně si učitel uvědomí podstatné aspekty, které analyzuje a hodnotí. Analýzou rozumíme rozbor a zkoumání složitějších skutečností rozkladem na jednodušší. Zjišťujeme, co a z jakého důvodu učitel udělal, proč dítě reagovalo daným způsobem, o jakou situaci se jednalo apod. Hodnocením vyobrazujeme jisté zaujetí postoje k realitě, ať už je negativní nebo pozitivní, což je také příznakem porozumění edukační realitě, která předpokládá teoretické znalosti a osobnostní výbavu. Generalizací chápeme srovnání vlastních názorů s názory odborníků, tudíž formulace obecnějších principů na základě vlastní zkušenosti. Lze interpretovat jako návrh jiných postupů, které by byly možné,

případně vhodnější. Při návrhu alternativních řešení nastává problém, a to zejména u studentů, na což poukazují i některé výzkumy (Horká et al., 2014, Píšová, 2005).

Další možností je využití metakognice, je důležité, aby učitel přemýšlel o svých postupech jednání, které zvolil či zvolí, aby uvažoval o vlastních myšlenkových procesech. Poté postup jednání vyzkouší, jak bylo zmíněno výše. Těží buď ze získaných zkušeností, od svých kolegů apod., případně znalostí, které učitel má a podle toho poté jedná. Následně se vrací k pohledu zpět na své jednání.

V praxi se lze občas setkat s názory, že úspěšnost učitele závisí na jistém přirozeném talentu pro učitelství. K tomu je také zapotřebí určitý komplex znalostí, ale i dovedností. Obsah, který má za cíl učitel dětem učitel předat, by měl být promyšlený, což je právě zmíněno v níže uvedeném modelu Shulmana. Považujeme za podstatné přiblížit tento model pedagogického jednání a uvažování, protože velmi úzce souvisí právě se sledovaným fenoménem – pedagogickým viděním. Abychom byli schopni pedagogického vidění, je zapotřebí využívat procesy, které jsou v daném modelu obsaženy. Východiskem bude jeden z nejnvlivnějších gradačních modelů, který vytvořil Shulman (1987). Autor chápe model pedagogického jednání a uvažování (tab. 1) jako cyklus vyučování. Zdůrazňuje, že učitelova práce s učivem je považována za klíčovou součást edukace. Rozlišuje šest fází procesu, které uvádíme v následující tabulce:

*Tabulka 1 Model pedagogického jednání a uvažování*

Porozumění (comprehension)	Porozumění cílům, učivu a jeho vztahům
Transformace (transformation)	Příprava, reprezentace, selekce, adaptace
Vlastní vyučování (instruction)	Organizace, prezentace, interakce
Hodnocení (evaluation)	Zjišťování, jak děti (žáci) rozumí nebo hodnotí vlastní práci
Reflexe (reflection)	Ohlédnutí zpět – úvaha nad situací z hlediska zamýšlených cílů
Nová porozumění (new comprehensions)	Porozumění cílům, dítěti, sobě samému

Při první fázi je důležité, aby učitel porozuměl cíli (cílům), kterého (kterých) chce dosáhnout. Učitel by měl být schopen porozumět strukturám učiva a stanovit jej tak, aby

dosáhl předem stanovených cílů. Mezi cíli a učivem existují vztahy, ze kterých vyplývá, že se předpokládá učitelova hluboká znalost toho, co předává dětem.

Transformaci chápeme jako schopnost transformovat učivo do takové podoby, která by byla pro děti srozumitelná. Tento proces zahrnuje několik kroků. Začíná přípravou, která zahrnuje analýzu, interpretaci a strukturování učiva s ohledem na stanovené cíle. Je důležité, jakou zvolíme reprezentaci učiva (příklady, demonstrace apod.) a následný výběr metod a organizačních forem. Nelze opomenout krok, který se týká přizpůsobení „učiva“ dětem, zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb.

Celkovou interakci, organizaci, řízení výuky a kladení otázek zahrnujeme do fáze vlastního vyučování. Jeho důležitou součástí je také hodnocení, které by mělo probíhat v průběhu celého vyučování. Spadá sem i ověřování toho, jak dítě předkládanému učivu rozumí. Jako samozřejmost považujeme také hodnocení zaměřené na učitele a na jeho jednání. S hodnocením úzce souvisí i reflexe, kterou lze chápat jako ohlédnutí zpět a schopnost kriticky analyzovat chování a jednání učitele, neboť reflexe umožňuje poučit se na základě zkušeností, které učitel získal. Posledním krokem je nové porozumění, díky kterému se učitel propracovává k novému začátku. Prostřednictvím učení sebe sama se učiteli upevňují nová porozumění, se kterými vstupuje do další edukace (Janík, 2009).

Popsaný model ukazuje na vzájemnou provázanost dílčích procesů a mnohvrstevnatost profesního vidění.

### **1.3 Profese - učitel mateřské školy**

Vzhledem k zaměření diplomové práce považujeme za důležité vymezit, kdo je učitelem mateřské školy. Asi jako každá profese, tak i pedagogická profese má svůj vývoj a vymezení. I přes to, že se učiteli zabývá velké množství literatury, jak u nás, tak v zahraničí, není téměř nikdy pojem vymezen a definován. Například Vališová a Kasíková (2007) učitele definují jako osobu, která působí na dítě a je pod drobnohledem mnoha organizací, lidí (Česká školní inspekce, kolegyně, rodiče, zřizovatel mateřské školy, ředitel školy atd.). To, jakým způsobem učitelé vykonávají svoji práci, souvisí s formováním lidských bytostí, což má vliv na jejich individuální životní dráhu či jejich existenci.

Učitelé jsou označováni jako pedagogičtí pracovníci, přesněji řečeno, učitelé jsou součástí širší profesní skupiny, kterou nazýváme pedagogičtí pracovníci (Průcha, 2002). Průcha (2009) definuje učitele jako osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje jisté předávání postojů,

poznatků, ale i dovedností dětem, které jsou specifikovány v kurikulárních programech. Dle Vališové et al. (2011) je o učitelství obrovský zájem ve veřejnosti a o učitelství existuje velká spousta pojednání a teoretických rozborů.

Pedagogický slovník popisuje učitele jako „osobu podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha et al., 2013).

Učitel by měl být profesionálně kvalifikovaným pracovníkem. V dnešní době tato odbornost souvisí především s vyššími nároky na celkovou přípravu budoucího učitele a na jeho profesní vybavenost, ke které přispívá i vysokoškolské vzdělání.

Nejvíce se přikláníme k definici učitele mateřské školy dle Šmelové (2006). Učitel mateřské školy je kvalifikovaný odborník v oblasti předškolního vzdělávání. S jeho odborností souvisí osobnostní zralost a kompetentnost v nesení zodpovědnosti za rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální zvláštnosti. Dále bychom rozvedli tento pojem ještě více. Učitel mateřské školy by měl být vzdělaným člověkem, který by se měl orientovat ve více oblastech – vývojová psychologie, vývojové zvláštnosti dítěte, sociální vývoj dítěte a podobně. Bývá také první osobou v životě dítěte, se kterou se opakovaně setkává mimo svůj doposud známý svět. Je důležité, aby učitel znal cíle a obsahy předškolního vzdělávání, širší kontext kurikulární reformy, zákonné normy a dokumenty, ale také podmínky a strategie pro vzdělávání dítěte předškolního věku. S profesním viděním úzce souvisí sebereflexní techniky, které jsou též podstatné. Být učitelem totiž obnáší věnování pozornosti zájmům, potřebám, schopnostem, ale například i temperamentu dětí, se kterým souvisí citlivý přístup k dětem a uzpůsobení chování v různých situacích. V souvislosti s profesním viděním je schopnost reagovat na různé situace a přizpůsobení svého jednání a chování těmto situacím. (Opravilová, 2016).

Aby mohl pedagog úspěšně vykonávat svoji profesi, měl by mít jisté profesní kompetence. K tomu patří zejména dovednosti, postoje, osobnostní charakteristiky, ale také hodnoty. Profesní kompetence můžeme rozdělit do tří kategorií dle Syslové (2013):

- kompetence k výchově a vyučování (komunikativní, diagnostická a psychopedagogická kompetence),
- kompetence rozvíjející (informační, výzkumná, adaptivní, sebereflexivní a autoregulační kompetence),
- osobnostní kompetence, které podmiňují úspěšné působení pedagoga.



Mimo profesní kompetence zastává učitel mateřské školy i několik rolí, které shrnul Gavora (2005). Každý učitel je jedinečnou osobností včetně přístupu k dětem. Měl by být respektujícím a autoritativním partnerem, pomocníkem ale i rádcem při jejich vzdělávání se a poznávání světa. Je pro děti vzorem a modelem člověka s vnitřními postoji. V neposlední řadě by měl být odborníkem na znalosti a dovednosti v oblasti předškolní pedagogiky.

Považujeme za důležité zmínit se o profesionalitě učitele mateřské školy, protože velmi úzce souvisí s profesním viděním. Propojenost spočívá zejména v dosaženém vzdělání a profesních dovednostech. S profesionalitou velmi často bývá spojován koncept expertnosti, ve kterém je právě jeden ze znaků profesního vidění (Janík et al., 2014). V posledních letech je často diskutována kvalita učitelů, jelikož patří mezi rozhodující faktory kvality předškolního vzdělávání (Spilková, 2012).

Koncepčním rámcem profesního vidění je právě profesionalita, kterou lze objasnit jako výkon učitele mateřské školy, ale také jako postojově, intelektuálně zakotveného postoje učitele, který se vztahuje k jeho praktikám a ovlivňuje jeho profesní praxi (Evans, 2008 in Syslová, 2017). Profesionalitu lze popsat jako individualizovaný koncept, který se vztahuje ke konkrétnímu příslušníkovi profese. Při rozvoji profesionality hraje klíčovou úlohu vzdělávání učitelů, nelze ovšem rozvíjet jen poznatky a dovednosti, ale také celou osobnost učitele mateřské školy. Posledním zlomovým okamžikem, který se vztahoval k požadavkům na výkon učitelského povolání v České republice, byl rok 1989, ale i ekonomická krize a krize člověka a jeho životního způsobu (Helus, 2018).

Dle autorky Kasáčové (2004) můžeme rozdělit profesionalitu na tři úrovně:

- individuální – osobní charakteristiky a předpoklady,
- společenskou – úkoly a povinnosti učitele,
- kvalifikační – kvalifikační požadavky pro vykonávání profese učitele v mateřské škole.

Pojem profesionalita jde jako ruka v ruce s pojmem profesionalizace, která je chápána jako cesta k dosažení parametrů uznávaných profesí (Lukášová-Kantorková, H., 2003). Profesionalizace je jedním ze významných témat právě pedagogické teorie (Spilková & Wildová, 2014).

S profesionalitou učitele také souvisí schopnost vidět podstatné jevy edukační reality, které lze vidět například v procesu reflexe. Myslíme si, že právě proto je podstatné se více zabývat fenoménem profesního vidění, který je čím dál více pertrakován nejen odbornou veřejností. Zmíněný fenomén napomáhá a podstatně ovlivňuje schopnost hodnotit, analyzovat, a tím tak zefektivňovat své profesní dovednosti (Wiegerová et al., 2015).

S rozvojem profesionality učitelů hraje významnou roli jejich vzdělávání. Nelze se ale omezit pouze na znalosti a dovednosti, je potřebné rozvíjet celou osobnost.

Rádi bychom shrnuli kapitolu, která se zabývá učitelem mateřské školy a jeho profesionalitou. Pracovní náplň učitele není jen zajištění bezpečnosti dětí po celý den a neustálý dohled nad nimi, ale také rozvíjení jejich osobnosti, zájmů a schopností právě v rámci edukačního procesu. Pedagog se dále se zabývá rozvíjením dovedností a schopností jazykových, tělesných, výtvarných, hudebních, rozumových a podobně, z čehož vyplývá, že je důležité vnímat věk dětí a jejich individuální potřeby. Učitelskou profesi lze považovat za profesi náročnou, jelikož je po učitelích vyžadována zodpovědnost, energie, čas na profesní rozvoj, ale také mnoho úsilí k výchově a vzdělávání nových generací. Nelze profesi omezit pouze na pedagogické teoretické poznatky včetně dovedností, ale musíme se zabývat rozvojem celé osobnosti. K tomu, aby mohl být učitel učitelem, nestačí pouze jeho zájem, osobnost, kompetence, ale především kvalifikace, o které se zmiňuji níže.

### **1.3.1 Kvalifikační předpoklady učitele mateřské školy**

K profesnímu vidění je důležité a žádoucí, aby učitelé mateřských škol měli kvalitní kvalifikační předpoklady, které získají studiem a zkušenostmi, které se utváří v průběhu celé profesní kariéry. Dle úrovně kvalifikačních předpokladů učitele lze hodnotit profesní vidění v různé profesní trajektorii učitelů, což je také našim výzkumným cílem v empirické části. Úroveň dosaženého vzdělání učitele je ve většině případů odraz profesního vidění a jeho následného jednání.

Dle Průchy et al. (2013), můžeme interpretovat pojem kvalifikace jako souhrn požadovaných předpokladů pro vykonávání jistého povolání nebo sjednaný druh činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti ve vyžadované kvalitě. Ke kvalifikačním předpokladům je vyžadována minimální úroveň počáteční přípravy (dosaženého vzdělání). Kvalifikaci můžeme dělit na profesní a právní (Syslová, 2013).

Podobně jako je tomu i u jiných profesí, i u učitele mateřské školy se vytváří kvalifikace ze dvou zdrojů:

- formální vzdělání – potvrzeno dokladem o vzdělání (osvědčení, vysvědčení, diplom, certifikát apod.),
- praktické zkušenosti (Průcha, 2002).

Předpokladem pro výkon činnosti pedagogických pracovníků je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

- plná způsobilost k právním úkonům,
- odborná kvalifikace,
- bezúhonnost,
- zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících také uvádí, jakým způsobem získat v současnosti kvalifikaci učitele mateřské školy. Odbornou kvalifikaci je možné získat vysokoškolským vzděláním díky akreditovanému studijnímu programu, který je zaměřen na vzdělávání předškolních dětí, dále vyšším odborným vzděláním, které je zaměřené na vzdělávání předškolních dětí, nebo středoškolským vzděláním, též zaměřené na předškolní věk dětí, ukončeným maturitní zkouškou.

Co vidíme jako podnět k zamyšlení je to, že Česká republika společně se Slovenskem, Rakouskem, Německem a Maltou, jsou zeměmi Evropské unie, ve kterých nemusí mít učitel mateřské školy terciární stupeň vzdělání (viz tabulka 2). I přes to, že v České republice není vyžadováno vysokoškolské vzdělání u učitelů mateřských škol, výzkumy (Syslová, Hornáčková, 2014) dokazují, že právě dosažené vzdělání ovlivňuje úroveň profesních dovedností, což velmi úzce souvisí s výsledky vzdělávání a prací učitele. Rádi bychom zmínili kvalifikační požadavky na učitele mateřské školy ve světě.

Tabulka 2 Požadovaná kvalifikace pro předškolní vzdělávání v zemích EU, (Teaching careers in Europe: access, progression and support, 2018)

Stát EU	Dostačující stupeň vzdělání
Belgie	Bc.
Bulharsko	Bc.
Česká republika	Maturita/VOŠ
Dánsko	Bc.
Estonsko	Bc.
Finsko	Bc.
Francie	VŠ - 2 roky
Chorvatsko	Bc.
Irsko	Bc.
Itálie	VŠ – 2 roky
Kypr	Bc.
Litva	Bc.
Španělsko	Bc.
Švédsko	Bc.
Maďarsko	Bc.
Malta	Maturita
Německo	Maturita
Nizozemsko	Bc.
Polsko	Bc.
Portugalsko	Mgr.
Rakousko	Maturita
Rumunsko	Bc.
Řecko	Bc.
Slovensko	Maturita/Bc.
Slovinsko	Bc.
Lotyšsko	Bc.
Lucembursko	Bc.

Úroveň reflektivních dovedností souvisí s profesním viděním a je též propojena s profesionalitou. Výzkum autorek Syslové a Hornáčkové (2014) přinesl závěr, ve kterém uvádí, že učitelé s terciárním stupněm vzdělání dosahují vyšší hladiny myšlenkových operací oproti učitelům se středoškolským stupněm vzdělání. Nabízí se nám tedy otázka, zda je možné dosáhnout rozvoje reflektivních dovedností pouze prostřednictvím středoškolského vzdělání, či není spíše nutností povýšit kvalifikační požadavky na terciální úroveň (Syslová, Hornáčková, 2014 in Wiegerová et al., 2015).

Kvalita učitelů a zkvalitňování systému pro přípravu budoucích učitelů jsou považovány za jeden z klíčových nástrojů pro vzdělávací reformu. V zemích Evropské unie existují výzkumy, které se snaží identifikovat klíčové prvky kvality učitele. Zpravidla se jedná o profesní kompetence, které jsou považovány jako východisko pro učitelské vzdělávání, hodnocení a sebehodnocení učitelů, ale i jejich profesní rozvoj.

## 2 DOSAVADNÍ VÝZKUMY O KONCEPTU PROFESNÍHO VIDĚNÍ UČITELE

Vztahem mezi kognitivními procesy učitele a jeho jednáním se zabývá jisté množství studií. Výzkumy s tímto tématem jsou etablovány nejen v zahraničí, ale i v českém pedagogickém výzkumu. Řada domácích, ale i zahraničních výzkumníků (Goodwin, 1994, Sherin 2001, 2007, van Es & Sherin, 2002, 2006, 2010, Kelly, 1995) se věnuje problematice profesního vidění. V domácím prostředí se věnují profesnímu vidění badatelé převážně na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (Stehlíková, 2010, Minaříková, Janík, Uličná, 2015, Janík et al., 2016, Píšová, 2005, Syslová & Hornáčková, 2014). U většiny výzkumných studií převažuje jako prostředek získávání výzkumných dat využití videa, tedy nepřímé pozorování z videozáznamů. Co se týče druhého subprocesu, čili uvažování, byl nejvíce zastoupen popis, objevovaly se ale i hodnotící prvky, návrh alternativ i kritika učitele (Vondrová & Žalská, 2012, in Janík, et al., 2014).

Můžeme konstatovat, že chybí větší množství systematických přehledů všech výzkumů, které se tímto fenoménem zabývaly. Janík et al. (2014) vytvořili jako jediní v České republice přehled empirických studií konceptu profesního vidění a schopnosti všimnout si. Řada studií se zabývá profesemi, které jsou spjaty s učitelstvím – vedle učitelů je výzkumná pozornost věnována také ředitelům, školním inspektorům a dalším. Výzkumy zaměřené na profesní vidění se týkají nejen jeho povahy, ale i jeho rozvoje a podpory.

Existuje řada studií, které obsahově korespondují se sledovanou problematikou, nesetkáme se v nich s termínem profesní vidění (je v nich uplatněna jiná terminologie). Tyto studie zkoumaný jev vymezují na základě určitého procesu, jako pozorování výuky, všímání si, či kompetentní vnímání výuky apod. (Janík, et al., 2014). Můžeme je rozčlenit do dvou skupin – jedna je zaměřena na profesní vidění a druhá na užší perspektivu – schopnost všimnout si (Janík et al., 2016). Zejména v zahraničí je věnována pozornost fenoménu profesního vidění, ovšem především budoucím učitelům matematiky nebo anglického jazyka. V menší míře je věnována pozornost i učitelům mateřských škol (Minaříková et al., 2015, Syslová, 2016, Uličná 2017).

U schopnosti všimnout si rozlišují autorky van Es & Sherin (2009) pouze tři úrovně: popis, vysvětlení a predikce. Naproti tomu při zkoumání reflektivních dovedností dospěla Píšová (2005) k závěru, že probíhá šest myšlenkových operací – deskripce, analýza,

hodnocení, alternativa, zobecnění, metakognice. Minaříková (2014) definovala také šest úrovní při zkoumání profesního vidění, a to: reprezentování, interpretování, vysvětlování, predikování, hodnocení a návrh aktivit (Syslová, 2016). U většiny výzkumných studií převažuje využití videa, tedy nepřímé pozorování z videozáznamů a následná jejich reflexe. Pomocí záznamu videa můžeme zachytit složitost interakcí ve třídě, akce probíhající současně, ale také je možné díky pořízení videí je možné jeho opakované sledování (Sherin et al., 2008). Využití videozáznamů vnímáme jako velké pozitivum, jelikož díky opakovanému zhlédnutí je možné dosáhnout i kvalitnějšího rozvíjení profesního vidění, což také bylo potvrzeno ve výzkumech, které zkoumaly rozvíjení profesního vidění u studentů učitelství (McDonald, 2016, Stürmer et al., 2016, Mitchell a Marin, 2014).

Mnoho autorů se zaměřilo na první subproces profesního vidění, kterým je výběr zaměření pozornosti. Díky tomu učitel dokáže identifikovat důležité jevy, které vedou k zefektivnění edukační reality, ve které potřebuje vnímat důležité situace a aspekty a hledat tak efektivnější postupy podporující rozvoj dětí. Výzkumná studie autorky Wiegerové (2015) ukazuje, že pozornost studentů učitelství do mateřských škol směřuje spíše k didaktickým aspektům předškolního vzdělávání a k učiteli (Wiegerová et al., 2015). V porovnání s obdobnými studii (Sonmeze & Hakverdi-Can, 2012) lze konstatovat totéž, následně studenti vnímali situace spíše tak, jak probíhaly v čase, nikoliv podle důležitosti a významných událostí (van Es & Sherin, 2002, in Janík et al., 2014). Mimořádnou publicitu získaly výzkumné studie Janíka a Minaříkové a spol. v roce 2012, 2014 a Syslové z roku 2016. V obou případech výsledky značí pozitivní posun v profesním vidění studentů učitelství, to se odráží na jejich způsobu přemýšlení o edukační realitě. Uznání si výzkumná studie získala proto, že se autoři pokusili o zmapování výzkumného pole. Souhrn obsahuje 19 časopiseckých studií, které jsou zahrnuty do databáze ERIC. Jsou zde akumulovány informace, které jsou doposud o daném fenoménu známy. Zajímavostí a výzvou pro budoucnost je navržení a tvorba nástrojů pro zachycení profesního vidění „v akci“, z toho důvodu, že existuje spousta nástrojů ke zkoumání, které jsou ale „po akci“, tudíž umožňují následně vnímat změny v průběhu profesního rozvoje učitelů (Janík et al., 2014). Z českého výzkumného prostředí můžeme dále zmínit Pišovou (2005) in Minaříková & Janík (2012), která ve svém výzkumu odhalila, že po absolvování celoroční praxe, která je brána jako výuka, došlo ke změnám u studentů, a to v uvažování nad videozáznamy, jež byly pořízeny z jejich hodin. K tomuto zjištění autorka dospěla na základě skutečnosti, že naplňovali více fází reflexe.

Také Stürmerová et al. (2003) in Janík, et al. (2014) se věnovali zajímavému aspektu, ve kterém je zájmal vliv jak dlouhodobé výukové praxe, tak i jaký vliv měla vstupní úroveň na profesní učení. Během praxe bylo rozvinuto profesní vidění u všech účastníků. U těch, kteří měli jeho úroveň na začátku nižší, bylo profesní vidění rozvinuto signifikantně více (ale ani tak neskórovali více jako studenti s vyšší úrovní na začátku).

Zajímavý pohled nabízí Hornáčková a spol., (2014), která prováděla výzkum ohledně úrovní reflektivních dovedností učitelů mateřských škol. Jeho součástí bylo také zjistit, jak učitelé chápou výsledky svých aktivit a jak je interpretují, což souvisí se zlepšením do budoucna. Z výsledků vyplývá, že učitelům chybí zpětná vazba, tudíž si často kladou otázky ohledně správnosti svého jednání. Mnoha učitelům se nedaří individualizovat výuku, to může souviset s nedostatečně rozvinutou schopností rozpoznat potřeby a fáze vývoje dítěte. Výsledky výzkumů prokázaly, že učitelé nedisponují kvalitními reflektivními dovednostmi. Pouze učitelé s vysokoškolským vzděláním dosáhli lepších výsledků, což považujeme za negativní výsledek.

Mnoho výzkumných studií je věnováno začínajícím učitelům na vysoké škole (Johannes & Seidel, 2020), nebo se zabývají porovnáváním profesního vidění mezi praktikujícími učiteli a studenty oboru učitelství (Sherin & van Es, 2005, Stehlíková, 2010 in Janík et al. 2014). Souhlasíme s vyjádřením Syslové (2017) in Majerčíková & Urbanecová (2020), která se vyjádřila k předškolnímu vzdělávání tak, že cesta k profesionalizaci učitele v mateřské škole je považována za předpoklad jeho uznání jako profese, pro kterou je třeba vysokoškolské vzdělání. Cesta je obtížnější oproti jiným profesím, a to z důvodu, že je aktuálně dostačující dosažené středoškolské vzdělání. Z výzkumu Lefsteina a Snellové (2011) in Janík et al. (2014) vyplynulo, že na profesní vidění působí také profesní vlivy, a to ve smyslu, co je moderní, uznávané atd.

Lze konstatovat, že při porovnání výzkumů (např.: Minaříková, 2014, van Es & Sherin, 2002, Syslová, 2016) jsme dospěli k tomu, že systematická práce v rámci přípravného studia má smysl a může tak pomoci k pozitivním změnám v profesním vidění, respektive uvažování založené na vědění. Popis a reflexe edukačních situací může napomoci studentům lépe proniknout do podstaty pedagogických situací a následně je tak lépe analyzovat, což se následně odráží i v pracovním životě.

Díky výzkumům profesního vidění lze odhalit, co si učitelé myslí, čeho si v edukačním procesu všimají a jak proces následně interpretují (Uličná, 2017). To, co spojuje výzkumy týkající se profesního vidění, je zaměření se na myšlenkové procesy, které právě při



uvažování v mysli učitele probíhají, což je u profesního vidění velmi podstatné. Pod pojem profesní vidění lze zařadit i další subprocesy. Kromě popisu a vysvětlení můžeme jmenovat reprezentování, predikování, hodnocení či návrh dalších alternativ. Mezi aktuální trendy výzkumu profesního vidění lze zařadit využití metody eyetrackingu, to znamená, že metoda umožňuje sledovat oční pohyby zkoumaných při pozorování videosekvencí dané výuky. Díky tomu lze určit, čemu respondenti věnují v dané situaci pozornost (Janík et al., 2014). Mnoho výzkumů, které se zabývají profesním viděním, spojuje analýza videozáznamu, při kterém jsou zkoumány edukační situace v mateřské škole. Několik studií zkoumalo účinek pohledu na vlastní videozáznam versus záznam cizího člověka. Krammer et al. (2015) realizovali studii, která se týkala předškolního vzdělávání. Cílem studie bylo rozvíjet jasnost cílů učitelů, podporu učitelů a pozitivní klima výchovně vzdělávacího procesu.

Jedna skupina pracovala s videi z vlastní pedagogické praxe, další skupina pracovala s videi neznámých učitelů a kontrolní skupina nepracovala s videi vůbec, pouze s písemným materiálem. V závěru ze studie vyšlo, že práce s vlastními videi měla nejvyšší míru účinnosti a získala o něco vyšší hodnocení než práce s videi jiných (Simpson & Vondrová, 2019). Další výzkumné studie (Borko et al., 2008, Sherin a Van Es, 2009) zkoumali profesní vidění pomocí videonahrávek situací ve třídě, které jsou stále více populárnější při práci s méně pokročilými učiteli či studenty učitelských oborů. Videonahrávka v této souvislosti poskytuje možnost nabídnout studentům zkušenosti s výukou a také jim pomáhá propojit teorii s praxí (Stürmer et al., 2013). Také Santagata a Guarino (2011) in Stürmer et al., 2013 prokázali, že studenti, kteří se zúčastnili kurzu videoanalýzy v rámci jednoho semestru, se pozitivně změnili ve svých schopnostech analyzovat. Na to také navázal Stürmer (2013), který prokázal, že při účasti na vzdělávacích kurzech v rámci semestru došlo k pozitivnímu rozvoji svých uvažovacích schopností, s tím také i předpovídání a uvažování nad důsledky událostí ve třídě (Stürmer et al., 2013).

Tabulka 3 Přehled vybraných studií o konceptu profesní vidění, Janík, T., et al., (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů (I. vydání)*. Masarykova univerzita. Brno.

Studie	Cílová skupina	Metodologie	Výsledky
<b>Sherin a van Es (2009)</b>	Praktikující učitelé	11 učitelů, videozáznamy výuky	Profesní vidění učitelů bylo rozvinuto jak v kontextu videoklubu, tak výuky. Učitelé si více všímali matematického myšlení žáků.
<b>Sonmez a Hakverdi-Can (2012)</b>	Studenti učitelství	26 studentů učitelství, písemné reflexe, dotazník	Studenti oboru učitelství byli kritičtí k činnostem učitele a snažili se navrhnout jisté alternativy. Skupina, která byla pokročilejší, nebyla schopna využít poznatky z didaktických kurzů. Celkově bylo více komentářů k obecným aspektům než k matematickým jevům.
<b>Lefstein a Snell (2011)</b>	Praktikující učitelé	8 učitelů, písemné reflexe shlédnuté videosekvence psané před zahájením diskuse, videozáznamy diskusí ve videoklubu	Zjištěno, že profesní vidění je ovlivňováno kontextem národní vzdělávací politiky. Šlo o to, co mohlo být řečeno, co ne, spíše než o to, čeho si reálně všímali. To ovlivňovaly vztahy mezi kolegy, škola – univerzita. Často tedy bylo posuzováno jednání žáka ve vztahu k jeho předchozímu jednání a úrovni jeho procesů učení.

<b>Stürmer et al. (2013)</b>	Studenti učitelství	Observer, test znalostí	Významný posun ve znalostech i v profesním vidění po všech kurzech. Kurz, který byl zaměřen na video a soustředil se na efektivní vyučování, byl nejméně úspěšný.
<b>Star a Strickland (2008)</b>	Studenti učitelství	Dotazník s tematicky zaměřenými otázkami.	Cílem bylo zjištění sledování videa jako prostředku ke zlepšení schopnosti učitelů pozorovat a vnímat důležité situace. Bylo zjištěno, že studenti nepřicházeli do kurzu s kvalitními pozorovacími dovednostmi, což bylo cílem je rozvinout a zkvalitnit.
<b>Choppin (2011)</b>	Praktikující učitelé	3 učitelé, videozáznamy hodin, individuální interview	Právě na příkladech učitelů se ilustrují mechanismy profesního vidění, které je zaměřené na užití kurikula a kurikulární zdroje.

Výzkumné studie jsou více směřovány na pozornost studentů učitelství, kteří se při sledování videonahrávek zaměřují především na činnosti učitele (Sonmez & Hakverdi-Can, 2012), dále na úkoly a řízení třídy a v poslední řadě na prostředí třídy a komunikaci (Star & Strickland, 2008). Z výzkumu van Es & Sherin (2002) vyplynulo, že vnímání situací je spíše dle časového uspořádání, nikoliv dle významných událostí.

Rádi bychom se vyjádřili k nástrojům sběru dat, které jsou často využívány. Především se jedná o dotazník, kdy v mnoha případech se jednalo konkrétně o dotazník Observer, který byl vyvinut pro diagnostiku profesního vidění učitele. Po sledování pedagogických situací hodnotili několik položek prostřednictvím čtyřstupňové likertovské škály. Mezi nejpoužívanější lze zařadit záznamy videoklubů, nástroje pro kódování videa či písemné narace. Jedná se tedy o nástroj sběru dat, který je založen na písemném projevu

respondentů. Ve větším množství případů byla využita reflexe cizí výuky. Například ve studii van Es & Sherin (2002) byl využit nástroj VAST, který strukturuje eseje respondentů s ohledem na schopnost všimnout si.

Rádi bychom konstatovali, že v rámci České republiky je fenomén profesní vidění velmi málo prozkoumaný, i přes to, že na něj bývá čím dál více upozorňováno. V zahraničí, ale i u nás, existuje velmi malé množství výzkumů, které jsou zaměřeny na studenty učitelství pro preprimární vzdělávání či učitele mateřských škol. Výzkumy jsou zpravidla zaměřeny na primární, sekundární vzdělávání a terciární vzdělávání.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části je pozornost věnována profesnímu vidění učitele mateřské školy. V rámci mé diplomové práce byl zvolen kvalitativní design, a to zejména pro osobitější spolupráci s participanty výzkumu. Díky metodě participačního pozorování a hloubkového interview byl navázán lepší přístup k participantům a kvalitnější ponoření a pochopení myšlení participantů. Kvalitativní výzkum je charakterizován převážně podrobnou, důkladnou deskripcí a celostním zachycením a pochopením souvislostí edukační reality v mateřských školách. Dle autorů Švaříček & Šed'ová (2014) mohu uvést, že kvalitativní výzkum umožňuje výzkumníkovi popsat i neverbální projevy participantů výzkumu, přinést velké množství informací a také prozkoumat daný jev.

#### 3.1 Výzkumné cíle a otázky

##### Hlavní cíl výzkumu:

- Popsat, jaké profesní vidění mají učitele mateřských škol v různých etapách svého profesního vývoje.

##### Dílčí výzkumné cíle:

Před realizací byl stanoveny následující dílčí cíle:

- Zjistit, jak učitelé mateřských škol interpretují edukační činnosti s dětmi.
- Odkrýt, jak se liší edukační činnosti s dětmi v závislosti na věku a délce praxe učitele.
- Popsat profesní vidění učitelů mateřských škol se středoškolským vzděláním.
- Popsat profesní vidění učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním.

##### Výzkumné otázky:

Výzkumná otázka vychází z uvedeného dílčího cíle:

- Jak učitelé mateřských škol interpretují edukační činnosti s dětmi?
- Jak se liší edukační činnost s dětmi ve vztahu k věku a délce praxe?
- Jaké je profesní vidění učitelů mateřských škol se středoškolským vzděláním?
- Jaké je profesní vidění učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním?

### 3.2 Výzkumné metody

Ve výzkumu diplomové práce byla použita metoda nestrukturovaného participačního pozorování a metoda hloubkového interview. Participační pozorování bylo realizováno v měsíci leden a únor roku 2021. Na to byly navázány hloubkové interview, které byly podpořeny a navázány na realitu v rámci participačních pozorování. Veškeré pozorování bylo uskutečněno v čase od 9:00, tudíž v dopoledních hodinách, kdy probíhá v mateřské škole výchovně vzdělávací proces.

#### **Metoda nestrukturované participační pozorování**

Metoda participačního pozorování byla realizována před hloubkovým interview s participanty. Tato metoda byla zrealizována se šesti participanty v prostředí mateřské školy. Po souhlasu participantů bylo pozorování nahráváno i s obrazem a následně byl proveden transkript všech pozorování. U nestrukturovaného pozorování se začíná převážně s vágně formulovaným seznamem otázek, které připouštějí otevřenost (Švaříček & Šed'ová, 2014). Participanti byli předem informováni o mé přítomnosti. Proces pozorování byl doprovázen analýzou poznámek, které vznikaly během pozorování. U pozorování nebyly předem stanoveny pozorovací systémy, škály ani jiné nástroje. Z důvodu volby participačního (účastnického) pozorování byla snaha získat rozsáhlou a hloubkovou znalost zkoumané reality. Aby bylo porozumění obsahu co nejkvalitnější, bylo zapotřebí neustálé a opakované pročitání. Jakmile byly všechny transkripty z pozorování okódovány, byl vytvořen seznam kódů, který poté sloužil k vytvoření jednotlivých významových kategorií. Díky možnosti pořízení nahrávky bylo možné zachytit i detailní informace.

#### **Metoda hloubkového interview**

Metoda interview patří zpravidla mezi nepoužívanější v kvalitativně orientovaném výzkumu. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru došlo ke snaze získat podrobnější informace a pochopit jejich jednání, kterým participanti disponují. Právě pomocí hloubkového interview může výzkumník zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu (Lofland, 1971 in Švaříček & Šed'ová, 2014).

Metoda hloubkové interview byla realizována se šesti participanty, přesněji řečeno se šesti učiteli mateřské školy. Z důvodu epidemiologické situace ohledně covid-19, byla většina interview realizována prostřednictvím online aplikace MS Teams. Dva rozhovory byly realizovány v prostředí mateřské školy. Otázky navazovaly na participační pozorování,

kteří proběhlo před realizací hloubkového interview. Bylo udivující, jak někteří participanté dokázali ihned reagovat, jiní naopak ne a vznikaly tak až pětisekundové tiché mezery. Některé rozhovory byly kratšího charakteru, některé naopak trvaly až třicet pět minut. S každým participantem bylo zrealizováno jedno hloubkové interview. Odpovědi participantů byly výzkumníkem nahrávány na diktafon a následně byly provedeny písemné transkripce každého interview, čímž se rozumí písemný přepis zvukové nahrávky. Písemný transkript výzkumníkovi umožňuje lepší orientaci v textu, myšlenkách a odpovědích participantů. Proběhlo redundantní pročitání textu, které bylo záměrné pro pochopení názorů a myšlenek participantů výzkumu. Následovalo hledání důležitých úseků v textu, které byly označovány kódy a poté jako další úroveň analýzy, tvorba kategorií, které vycházely z kódů. V případě, že byly kódy stejné či podobné, byly seskupeny dle podobnosti do vyšších celků - kategorií, u kterých proběhlo vyhledávání společných znaků. Výsledkem bylo rozkrytí základních kategorií, které jsou níže deskriptivně zpracovány.

### 3.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výzkumný soubor tvořilo šest učitelů mateřských škol ze Zlínského kraje. Výběr výzkumného vzorku byl dostupný, a to převážně z důvodu epidemiologické situace v souvislosti s covid-19, jelikož ne každá mateřská škola souhlasila s účastí na výzkumu. Každý učitel měl jiné věkové složení dětí, rozlišnou délku praxe, věk a také dosažené vzdělání. Ve věkovém rozmezí do 30 let tvořili součást výzkumu dva učitelé, jeden s vysokoškolským vzděláním bakalářským, druhý se středoškolským vzděláním s maturitou. Obdobně tak bylo i ve výzkumném vzorku učitelů do 45 let, stejně tak to lze charakterizovat učitele před důchodovým věkem, ovšem s tím rozdílem, že jeden z nich měl magisterský vysokoškolský titul. Lze konstatovat, že byly obsaženy věkové kategorie 21 - 35 let, 36 - 50 let, 51 a více let, kdy v každé věkové kategorii je zastoupen učitel se středoškolským vzděláním a učitel s terciárním vzděláním bakalářského či magisterského stupně. Toto věkové rozmezí bylo zvoleno z důvodu zvoleného hlavního cíle výzkumu.

#### Učitel U1

Učitel U1 má čtyřicet dva let a ve školství jako učitel mateřské školy působí dvanáct let. Má středoškolské vzdělání s maturitou a k práci učitele se dostal tak, že to byl vždy jeho sen a byl si jistý tím, že v této profesi chce působit. Působí jako velmi sebejistý, empatický, zkušený, který se i po ukončení studia snaží vzdělávat pomocí různých workshopů, webinářů, školení. Snaží se využívat moderních organizačních forem a metod a nebrání



se experimentovat. Práce s dětmi ho velmi naplňuje a jinou profesi by vykonávat nechtěl. Ve své profesi se cítí jako profesionál.

### **Učitel U2**

Učitel U2 má dvacet pět let a v prostředí mateřské školy jako učitel je nyní čtyři roky. K pozici učitele se dostal spíše náhodou z rodinného podnětu, přičemž v průběhu studia zjistil, že ho tato práce naplňuje a baví a chce v ní pokračovat. Po dokončení středoškolského vzdělání s maturitou nebyla naplněna touha studovat na vysoké škole, proto šel ihned do praxe. Nyní doufá, že se mu nenaplněná touha studovat na vysoké škole naplní, jelikož se přihlásil na vysokou školu na obor Logopedie. Po studiu logopedie by se chtěl věnovat spíše této oblasti, ovšem v prostředí mateřské školy. K tomu, aby se cítil jako profesionál, mu chybí praxe.

### **Učitel U3**

Učitel má dvacet sedm let. Stát se učitelem byl jeho sen a ihned po středoškolském studiu s maturitou se mu naskytla možnost práce v mateřské škole, kterou přijal a jeho praxe je nyní sedm let. Po středoškolském studiu se dálkově přihlásil na bakalářský studijní program sociální pedagogika, který dokončil. I po studiu na vysoké škole vnímá u učitelů mateřských škol jako primární středoškolské vzdělání s maturitou, nikoliv terciární. Po šesti letech svého působení v mateřské škole dostal příležitost povýšení na pozici zástupce pro předškolní vzdělávání, což vnímá jako velké pozitivum a zkušenost, jelikož díky této pozici získá větší přehled o administrativě mateřské školy. Jako největší plus svého povýšení vnímá to, že mateřskou školu může řídit a udávat jí směr více podle sebe. V nejbližší době by chtěl absolvovat kurz pro ředitele mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Během své praxe se snaží neustále vzdělávat, zdokonalovat pomocí webinářů, školení, kurzů. Jako přelomový moment ve své profesi vnímá právě povýšení na pozici zástupce předškolního vzdělávání, kdy vnímá i své rozšíření znalostí ohledně práce s dokumentací a řízení kolektivu. K tomu, aby se cítil jako profesionál mu chybí více let praxe.

### **Učitel U4**

Věk učitele U4 je šedesát jedna let a na pedagogické půdě již působí čtyřicet dva let. Jeho vzdělání je středoškolské s maturitou, ale celý život chybí mu vysokoškolské vzdělání a vnímá ho jako důležité pro učitelskou profesi. Během let své praxe se snaží neustále vzdělávat pomocí kurzů a samostudia. Za svoji nejdůležitější vlastnost v rámci profese považuje trpělivost, kterou vnímá jako velmi důležitou při práci s dětmi. Co považuje

v dnešní době za velké mínus jsou technologie, se kterými neměl takovou možnost se v rámci studia setkat.

### **Učitel U5**

Učitel má čtyřicet tři let a jeho praxe v učitelství dosahuje deseti let. Stát se učitelem byl vždy jeho sen. Učitel má vystudovanou střední školu s maturitou, obor Sociální pedagogika, ve kterém pokračoval i na bakalářském stupni vzdělávání, tudíž nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské – bakalářský titul. Dle jeho slov je v dnešní době nutnost mít vystudovanou střední školu pedagogickou se zaměřením na předškolní děti, nikoliv sociální pedagogiku. Také by dle jeho názoru bylo vhodné, aby učitelé mateřských škol měli terciární vzdělání alespoň na bakalářském stupni. Nepovažuje nyní za podstatné se nijak dál vzdělávat. Práce s dětmi ho velmi baví a naplňuje.

### **Učitel U6**

Učitel U6 má šedesát jedna let. Pro volbu povolání jako pedagog a snahu změnit přístup některých učitelů se tento učitel rozhodl kvůli negativnímu zážitku z dětství, kdy měl neoblíbeného učitele v mateřské škole, který ho nutil do jídla a přikrýval oči ručníkem během odpočinku. Nejvyšší dosažené vzdělání učitele je vysokoškolské – magisterský titul. Již několik let je ředitelem několika mateřských škol, přičemž to vnímá jako přechod z praktické práce s dětmi do práce řídicí a manažerské. I přes to, že dlouhou dobu byl přesvědčen, že k profesi učitele stačí středoškolské vzdělání a praxe, svůj názor změnil po dokončení magisterského titulu. Jako svou pozitivní vlastnost vnímá pochopení všech okolo sebe. Považuje za podstatné propojení teoretického základu ze studia s praxí. Vnímá velký rozdíl mezi samostudiem pomocí kurzů, workshopů a vysokou školou, kde se lidé setkají i s odbornou literaturou, akademiky, kteří na to mají jiný pohled. Učitel se věnuje i přednáškové činnosti na vysoké škole. Svůj přelomový moment ve své profesi vnímá při přechodu z učitele mateřské školy na pozici ředitele mateřské školy, což vnímá jako přechod z praktické práce s dětmi do práce manažerské a řídicí. Práce s dětmi ho naplňuje a baví a mezi své přednostní vlastnosti řadí pochopení ostatních, nejen dětí, ale i rodičů a personálu mateřské školy.

Tabulka 4 Charakteristika výzkumného souboru

Učitel	Nejvyšší dosažené vzdělání	Věk	Délka praxe
U1	Středoškolské s maturitou	42 let	12 let
U2	Středoškolské s maturitou	25 let	4 roky
U3	Vysokoškolské bakalářské	27 let	7 let
U4	Středoškolské s maturitou	61 let	42 let
U5	Vysokoškolské bakalářské	43 let	10 let
U6	Vysokoškolské magisterské	61 let	42 let

### 3.4 Etika výzkumu

Před realizací samotného výzkumu byl sepsán informovaný souhlas (Příloha P I), který především ujišťoval samotné participanty výzkumu a vedení mateřských škol o ochraně osobních údajů a zajištění anonymity pedagogických pracovníků, ale také dětí. V příloze I uvádím informovaný souhlas, který byl podepsán každým účastníkem. Výzkum byl tedy uskutečněn v souladu s etickým kodexem České asociace pedagogického výzkumu.

## 4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V následující části jsou interpretována data, která byla získána prostřednictvím realizace nestrukturovaného participačního pozorování a metodou hloubkového interview. Na základě analýzy získaných dat obou metod proběhlo vytvoření významových kategorií a subkategorií na základě kódů. Můžeme získaná data přirovnat autoru Kellymu (1995), který profesní vidění, jakožto koncept profesionality identifikuje tři společné jmenovatele. Jedná se o znalosti (knowledge), procesuální účinnost (efficiency) a oddanost (commitment). Výzkumná data jsou deskribována v níže zmíněných podkapitolách.

### 4.1 Středoškoláci versus vysokoškoláci

První kategorie zobrazuje to, jak učitelé mateřských škol vnímají potřebné vzdělání pro výkon učitelské profese. V rámci pozorování bylo zjištěno, jak učitelé využívají své dosažené vzdělání v praxi s dětmi, zda dokázali propojit odborné znalosti s praxí, na což bylo navázáno u hloubkových rozhovorů, při kterých byla diskutována otázka, jaké vzdělání by měl mít učitel mateřské školy a proč. Autoři Kelly (1995), Kořan (1998) a Goodwin (1994) se shodují v potřebě kvalitního vzdělání včetně odborných teoretických znalostí k vykonávání učitelské profese. Koncept profesního vidění zdůrazňuje klíčový význam zpracování informací na základě znalostí, které jsou získávány během studia. Autorky van Essová a Sherinová (2009) uvádí, že profesní vidění se skládá z dvou subprocesů, mezi které patří znalosti, díky kterým učitel uvažuje, proto tuto kategorii považujeme za podstatnou. Díky znalostem, které učitelé mají díky dosaženému vzdělání, mohou jednat, uvažovat nejen nad svým jednáním, ale i vést děti.

#### 4.1.1 Středoškolské vzdělání stačí

Většina participantů výzkumu se přiklání k názoru, že je dostačující středoškolské vzdělání k výkonu učitelské profese. Tři z šesti participantů výzkumu uvádějí důležitost praxe oproti vysokoškolskému vzdělání. Jde především o participanty, kteří vysokoškolské vzdělání nemají, což mohlo ovlivnit jejich názor.

*„No, vzhledem k tomu, že mám sama jen středoškolské tak věřím tomu, že středoškolské prozatím stačí zatím. A myslím si, že nějaké odborné a není to teď asi ani nutné, protože stejně asi jako z pohledu mého, a to co vidím u ostatních spolužaček třeba ze střední, tam se nic nemění, akorát probírají do hloubky to, co my na střední škole, takže nevidím teď nějaký akutní důvod, aby si třeba všichni dodělávaly vysokoškolské vzdělání v mateřské*

škole.“ (U2)

*„No, takže určitě si myslím, že by měla mít střední pedagogickou školu, že vlastně tam opravdu si myslím, že je to to nejdůležitější a nejcennější pro ty učitelky.“ (U5)*

Z výše uvedených odpovědí, které vychází z hloubkového interview, lze konstatovat, že učitelé mateřských škol necítí potřebu vysokoškolského vzdělání, což velmi úzce souvisí s jednáním a vedením v rámci edukačních činností s dětmi, z čehož lze konstatovat a považovat za jistý nekvalitní teoretický základ a chybějící odborné znalosti, které by učitel měl v praxi aplikovat. Učitelé si neuvědomili a zpětně nepřemýšleli nad správným mluvním vzorem včetně strohého předávání informací dětem.

*„Jakou barvičku má ta středa?“ (U2)*

*„A ten masopust znamená, že to maso teďkom nebudeme 40 dní papat. Víte, kolik je 40 dní? To je tak, tak, tak moc. (učitel ukazuje na prstech) Strašně moc.“ (U2)*

*„Správně, zamávejte na nás barvičkama. Výborně, ruce dolů. Pozor, teď se připraví barvičky, Olinko. Červená srdíčková. Červená srdíčková. Kdo má červenou?“ (U3)*

U těchto participantů je zjevné nevhodné předávání znalostí na základě odborných znalostí, které mají výše zmínění učitelé. Učitel využívá abstrakce či nevhodnému přirovnávání, z čehož lze usoudit již výše komentované.

#### 4.1.2 Vysokoškolské vzdělání je již nutné

V subkategorii, která nám vyplynula ze získaných výzkumných dat učitelé propojili teoretický základ s praxí a uplatnili své didaktické znalosti. Považují za podstatné terciární vzdělání, a to převážně z důvodu kvalitnějšího teoretického základu získaného v rámci studia na vysoké škole. Díky výše zmíněnému lze dosáhnout kvalitní obsahové i procesuí strany profesního vidění. Mé tvrzení lze porovnat i s autorkami Syslovou, Hornáčkovou (2014), které dokazují, že právě dosažené vzdělání ovlivňuje úroveň profesních dovedností, což velmi úzce souvisí s prací učitele.

*„Dle mého nynějšího názoru by měla mít vysokoškolské vzdělání aspoň bakalářské.“ (U6)*

U učitele U4 se jedná o uvědomění kvality vysokoškolského vzdělání v souvislosti s praxí, jelikož během života bylo zjištěno mnoho chybějících znalostí, které souvisí s terciárním vzděláním. Je zajímavý pohled na to, že učitelé po vystudované střední škole s maturitou do 30 let nevnímají vysokoškolské vzdělání za prioritní, kdežto učitelé v pokročilejším věku to vnímají naopak.

*„V dnešní době určitě vysokou školu.“ (U4)*

Výše zmíněné tvrzení bylo podpořeno v rámci pozorování, při kterém jeden z učitelů stavěl na zkušenostech dětí a projevil se zde i propojení odborných znalostí učitele s praxí.

*„My už se ale nejmenujeme Čechy, ale Česká republika, ale je to velmi malá země.*

*Najdeme si ji děti na globusu?“ (U6)*

*„Každé dítě si přeloží vlajku, jedna půlka, druhá půlka, aby věděly, že je klín – skládaly si vlajku. Předpoklad byl potvrzen.“ (U6)*

U tohoto participanta vyniká propojení odborných znalostí s praxí, kdy do popředí nyní vystupuje vysokoškolské vzdělání. Jde vnímat opravdu značný rozdíl oproti výše zmíněné subkategorii, kde učitelé disponují s minimálním množstvím odborných znalostí.

## **4.2 Má didaktická cesta**

Do této kategorie bylo zařazeno hned několik subkategorií, které se vztahují k reflexi, jednání a vedení učitele mateřské školy. K tomu, aby se učitel mohl rozvíjet, potřebuje vnímat důležité aspekty edukační reality, hledat efektivnější postupy, využívat moderní organizační metody a formy, přizpůsobovat se společnosti. V případě, že učitel tohoto není schopen, odpovídá tomu i jeho procesuální účinnost. K této kategorii bych využila autory Minaříková (2014), van Es & Sherin (2002), Syslová (2016) kteří se shodují, že kvalitní studium pomáhá nastávajícím učitelům lépe proniknout do podstaty pedagogických situací a následně je tak lépe analyzovat, promýšlet, reflektovat, s čímž právě souvisí následující subkategorie. Výzkumné nálezy založené na výpovědích participantů výzkumu dokladují, že to, jakou didaktickou cestu si učitel zvolí, se následně odvíjí v dalších oblastech při práci s dětmi. Především se jedná o to, co učitelé dělají, aby zvládly děti a dosáhly tak kvalitního jednání a efektivního vedení, ke kterému patří reflexe.

### **4.2.1 Potřeba reflexe**

Reflexe je důležitou součástí pedagogické profese ve všech etapách, od profesního startu až do profesního vyhasínání. Slouží k uspořádání si myšlenek a poohlédnutí se za svojí prací. Z hloubkových interview vyplývá, že pro většinu participantů je reflexe velmi důležitou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Převážně ji považují za poučení do příště.

*„Tak je určitě důležitá, jak sebereflexe, tak reflexe s dětmi. A mělo by to být součástí vyhodnocení pro tvoření dalších těch činností a aktivit.“ (U3)*

*„Takže rozhodně pro mě je prostě pro mě s dětmi, je to naučit, naučit je, co to je být dobrý, být lepší, být nejlepší. Naučit je nějakou hodnotící, tak jak je hodnotící škála v dotaznících a všude, tak i děti by měly umět hodnotit, protože, když dítě řekne to je pěkné tak já si můžu pod pěkné představit cokoliv, jo, takže určitě je naučit ty děti nějakou hodnotící škálu.“ (U6)*

U většiny participantů výzkumu byla zmíněna důležitost reflexe, naplnila se ovšem má predikce, kdy ne vždy byla reflexe pojatá kvalitně nebo nebyla realizována v rámci edukačních činností s dětmi vůbec, i přes to, že si učitelé jsou vědomi její důležitosti, což bylo vyzorováno v rámci realizace participačního pozorování.

*„A co se vám líbilo nejvíc z celého týdne? Co bylo nejhezčí?“ (U5)*

*„Komu se pohádka o Pejskovi a Kočičce líbila, zatleská. Někteří se ale u toho nechovali hezky, to se mi nelíbilo. Ale jinak jste se snažili, roztrídili jsme dorty na věci, na potraviny, které do dortu patří a nepatří. A proč bolelo toho psa břicho?“ (U1)*

Lze konstatovat, že každý učitel vnímá reflexi jinak a jinak ji v praxi s dětmi realizuje. Co vnímám u této oblasti jako velmi důležité, jsou znalosti, které k této oblasti patří, čehož si můžeme všimnout v následující situaci, která nastala v průběhu nestrukturovaného participačního pozorování.

*„Zhodnocení vlajky, jestli opravdu mají vymalované tak, jak měli. Kontrola toho, co vytvořili. Kde je červená, proč to tak udělali.“ (U6)*

Je vidět, že učitel s vysokoškolským vzděláním vnímá reflexi kvalitněji a kvalitněji ji také provádí. Učitel jde do hloubky a s dětmi diskutuje. Naopak výše zmíněné situace lze komentovat tak, že učitelé vnímají potřebu reflexe, ale nerealizují ji s dětmi kvalitně. Opět jsou zde značné rozdíly mezi středoškolsky vzdělanými učiteli versus vysokoškolsky vzdělanými učiteli. Dle Hornáčkové a spol. (2014) lze konstatovat, že učitelům chybí zpětná vazba, tudíž si často kladou otázky ohledně správnosti svého jednání. Spouště učitelům se nedaří individualizovat výuku, což může souviset s nedostatečně rozvinutou schopností rozpoznat potřeby a fázi vývoje dítěte. Výzkumy prokázaly, že učitelé nedisponují kvalitními reflektivními dovednostmi, pouze učitelé s vysokoškolským vzděláním dosáhli lepších výsledků, což koresponduje se zjištěním diplomové práce.

#### **4.2.2 Bez reflexe se obejdu**

U dvou participantů výzkumu nebylo zcela jasné, zda rozumí pojmu reflexe a zda ji s dětmi provádí, jelikož u realizovaného pozorování reflexe nebyla provedena, ovšem při hloubkovém rozhovoru bylo řečeno, že je reflexe důležitá. Zde lze konstatovat rozporuplnost učitele a zmatek.

*„Podle věku. Ti malí mi to ani nejsou schopni říct, to musím sama poznat z jejich chování. Ti starší to asi zvládnou.“ (U4)*

*„V té praxi je to takové, že ty děti jsou takové nebo těžko, těžko každý jako takto může takto reagovat a vyjádřit se. Někdo odpoví nebo ne, ty děti drží pozornost chvíličku.“ (U5)*

Učitelé si nejsou zcela jisti a děti v této oblasti podceňují. Lze opět konstatovat chybějících odborných znalostí, které by tuto realitu mohly změnit.

### 4.2.3 Promyšlené jednání

I jednání lze zařadit do procesuální účinnosti, přičemž u promyšleného jednání převažovalo naslouchání dětem, připravenost učitele, pohotová reakce na jednání, otázky dětí, přizpůsobení situaci, ale i snaha změnit přístup k dětem z důvodu negativní zkušenosti z dětství a snaha pochopit ostatní včetně spolupráce s rodiči.

*„S čím se setkávají, aby navazovala na zážitky a zkušenosti těch dětí.“ (U6)*

Všichni učitelé z výzkumu považují otázky dětí za podstatné a snaží se na ně vždy reagovat. Co je ovšem rozporuplné, jelikož někteří na otázky dětí při participačním pozorování nereagovali a spíše je přehlíželi. Je zajímavé, že si jsou vědomi důležitosti těchto otázek, ale nereagují na ně, lze si tedy klást otázku, proč tomu tak je. Dle získaných dat z výzkumu lze konstatovat, že z důvodu časového presu a namyšlených činností, byly otázky dětí přehlíženy. Může to opět souviset s odbornými teoretickými znalostmi, které učitel má.

*„No právě že jako pozitivně, protože jako vidím, že to v nich budí zájem a ba naopak to někdy se strhne i jiným směrem, než třeba jsem si to já naplánovala. V tom by ale měl být asi pedagog pružný, a právě tady ty otázky odpovídat a třeba tomu i věnovat větší pozornost než tomu, co si připravil.“ (U3)*

*„Velmi pozitivně, jsem za to ráda.“ (U2)*

Učitelé také vidí u edukačních činností potřebu všimnout si projevů a individuálních potřeb dětí.

*„Taky individuální potřeby a potřeby toho kolektivu.“ (U4)*

*„Asi toho, jaké to dítě, jaké každé je, je to teda těžké, protože ve třídě je těch dětí opravdu hodně. Ale asi se zaměřit, nebo zkusit prostě vnímat každé dítě zvlášť a přizpůsobit to celkově.“ (U2)*

Nelze opomenout, že všichni učitelé, kteří byli součástí výzkumu, přemýšlí o svém jednání a snaží se ze svých případných chyb poučit. To právě souvisí se zpětným pohledem za svým jednáním v profesním vidění.



*„Ach ano, přemýšlím. Protože někdy je to takové, že člověka řídí emoce a v tu chvíli, ačkoliv se asi člověk snaží být profesionální tak ty emoce to asi vždycky převyšší a někdy si i doma.“ (U2)*

Díky zpětnému pohledu na své jednání může učitel přijít na nové, vhodnější alternativy, což je právě součástí profesního vidění. K tomuto tvrzení lze přirovnat autorky Horká et al., (2014) a Píšová (2005), které jsou stejného názoru a vidí problém zejména zpětného pohledu na své jednání u studentů začínajících či středoškolsky vzdělaných učitelů. Troufám si zde uvést i propojení ideálního procesu reflexe ALACT od autora Korthagena (2011), se kterým se také shodují autoři Minaříková a Janík (2012). Vnímám zde propojení hlavně v tom, že za jednáním je velmi důležitý zpětný pohled a uvědomění si podstatných aspektů. Učitel by měl nadále vytvořit alternativní postupy jednání a poté je vyzkoušet. Jde to přirovnat i k výše uvedeným tvrzením.

#### **4.2.4 Nějak to dopadne**

U této subkategorie bylo jednání převážně nepromyšlené, kdy učitelé byli až bezradní a děti nereagovaly na žádný pokyn učitele, což způsobilo zmatek celé edukační činnosti. V případě, kdy učitele děti nerespektovaly, běhaly po třídě a učitel i nadále předával informace, byla tato situace více rozebrána v rámci hloubkového interview. Učitel by situaci při hloubkovém interview řešil jinak, než bylo řešeno v rámci edukační činnosti. Může to být způsobeno tím, že učitel neměl čas přemýšlet nad svým jednáním.

*„Tak zastavit celé a zkusit to znovu jo. Navázat nějakou motivací, která je osvědčená.“ (U4)*

#### **4.2.5 Dávám prostor dětem**

Vedení učitele je jedním z důležitých aspektů profesního vidění. V rámci realizace výzkumu a následně získaných dat, vznikly dvě subkategorie. Subkategorie obsahuje využití moderních metod a organizačních forem, díky jejichž využití dává učitel prostor dětem k větší realizaci a jejich rozvoji. Z výzkumu Lefsteina a Snellové (2011) in Janík et al. (2014) vyplynulo, že na profesní vidění působí také profesní vlivy, a to ve smyslu, co je moderní, uznávané atd. Vnímám v tom hlavně propojení v oblasti vedení dětí a využívání moderních organizačních forem a metod. Lze konstatovat, že u středoškolsky vzdělaných učitelů nebo u učitelů s přibývajícím věkem chybí odborné znalosti o moderních a uznávaných trendech v prostředí mateřské školy. Ideálním vedením je propojení kvalitních odborných znalostí získaných studiem s praxí, o čemž daná subkategorie jasně hovoří.

*„Já jsem určitě zastáncem takového, ne klasické, formálního přednášejícího, ale prostě já budu v té třídě mít radši živo, radši se budeme někdy překřikovat, ale prostě posune nás to někam dál.“ (U6)*

Výše zmíněné bylo vyzorováno i v rámci participačního pozorování, kdy učitel dětem ukázal vlajku reálně, nikoliv pouze na obrázku. Právě díky takovému kvalitnímu vedení učitel u dětí podporuje zájem o učení a pokládá tak základ k následnému celoživotnímu učení.

*„Jdeme za paní školnicí, ať nám ukáže, kde má schovanou vlajku České republiky.“ (U6)*

Co bylo zjištěno u všech participantů je aktivizace učitele do edukačních činností s dětmi. Je důležité se zmínit i o situaci, kdy učitel v interview hodnotil aktivizaci učitele jako důležitou, ovšem realita byla spíše opačná. Přirovnala bych tuto situaci věku a klesající oddanosti nejen dětem.

*„Myslím si, že by se určitě měla zapojovat. Že vlastně je to pro ty děti i taková motivace jo, když vidí, že ta učitelka, že ji to baví, těší tak o to víc prostě se ty děti nadchnou. Určitě si teda myslím, že by se měla zapojovat.“ (U5)*

Výše zmíněné lze přirovnat i k situaci, která nastala v rámci participačního pozorování, kdy se učitel zcela zapojil do edukační činnosti s dětmi.

*„Tak víte co? Ted' mě někdo vystřídá a já budu s Vámi skákat.“ (U5)*

Tvrzení učitele s vysokoškolským magisterským titulem lze využít jako příklad, kdy byly odborné teoretické znalosti propojeny a přeneseny do praxe.

*„No, ono to záleží od druhu té činnosti. Jsou činnosti, které děti dělají úplně samostatně, kdy učitelka může být pozorovatelem, ale jsou činnosti, kdy ta učitelka musí procházet a být dětem těm rádcem a v podstatě, když ona je těm dětem rádcem, dokáže je motivovat a aktivovat a posunout je dál, kdy ty děti při samostatné činnosti by na to třeba samy nepřišly.“ (U6)*

Co je velmi důležité, jsou otázky dětí, kterým je věnován prostor již v subkategorii promyšlené jednání, ale považuji za důležité se o tom zmínit i zde, jelikož otázky dětí a reakce učitelů na ně souvisí i s vedením edukačních činností s dětmi. V tomto případě jsou otázky dětí vítány a učitelé na ně reagují, dokonce je v jistých případech vnímají jako prioritní při edukačních činnostech.

Důležitým znakem kvalitního vedení dle získaných dat výzkumu je stavění na zkušenostech dětí, nikoliv strohé předávání znalostí a informací dětem bez jejich aktivizace a zapojení, přemýšlení.

*„Učitelka by na znalostech jako těch dětí měla stavět a jednat dál.“ (U3)*

Tvrzení učitele U3 se vyskytlo i v rámci participačního pozorování při edukační činnosti s dětmi.

*„Jaké zvířátko ještě najdeme v ZOO? Co tam ještě uvidíme? Jak dělají ty opičky, co jste ještě říkali?“ (U3)*

*„No, je to důležité, řekla bych asi jako, že dost. Asi by to tak mělo fungovat.“ (U2)*

S tím také souvisí vedení edukačních činností jsou přípravy a posloupnost a rozmanitost edukačních činností.

*„V činnostech musí být posloupnost, protože kdyby nebyla posloupnost v cílech tak prostě nemůžeme pracovat s náročnějšími věcmi a vlastně musíme se vlastně posunout dál, takže Vygotski měl pravdu, zóna nejbližšího vývoje asi v tom, že musíme plánovat, abychom se dostali dál, a musíme plánovat posloupně, nemůžeme přeskakovat.“ (U6)*

*„Aby to bylo všechno přiměřené ze všech těch stran tomu dítěti.“ (U3)*

K tomu, aby bylo vše naplánováno a provedeno co nejlépe, jsou potřeba odborné znalosti a myšlenkové operace uvědomění si podstatných aspektů, které opět souvisí se zpětným pohledem na své jednání, kdy díky tomu se učitel může zdokonalovat.

#### **4.2.6 Dominance učitele**

Tato subkategorie vznikla převážně z vedení učitelů se středoškolským vzděláním, kdy odrazem byly chybějící odborné znalosti a propojenost s praxí, což přibližujeme na následujícím tvrzení. Učitelé využívali především tradiční pojetí vzdělávání. Formulace níže zmíněných tvrzení, které byly předkládány dětem v rámci participačního pozorování, nebyly příliš vhodné. Důležitá je kvalitní formulace, která patří mezi úkoly učitelů. Není vhodné takové vedení dětí, které přecházelo následujícímu zmatku a chaosu ve třídě včetně upadnutí pozornosti dětí v rámci edukační činnosti.

*„Adámek nebude ležet, protože leží jenom nemocné děti a my nejsme nemocní, že?“ (U4)*

*„Ta kůže, to je jak když naše druhé oblečení nebo první oblečení. Takže my tu kůži musím chránit, jak si ji chráníme?“ (U4)*

Nelze opomenout i flexibilitu, přizpůsobení situacím a převážně tradiční pojetí vzdělávání.

Na základě zjištění z participačního pozorování byly kladeny otázky v hloubkovém interview. Nevyužití moderních organizačních forem a metod může být zapříčiněno výše zmíněnými chybějícími odbornými znalostmi či délkou praxe.

*„No třeba pokusy a tak, to je pro mě řekla bych moderní. Ale moc se v tom jako tak nevyznám, chybí mi ta vysoká škola celý život.“ (U4)*

*„Pořád jsem zastáncem takové té fakt staré školy.“ (U2)*

Vedení, které není vhodné při edukačních činnostech, a i tak bylo zjištěno v rámci výzkumného šetření, je netrpělivost učitele a převaha emocí nad rozumem při vedení dětí. U participačního pozorování byla zjištěna bezradnost a zmatenost učitele, ruch ve třídě a nepřiměřenost edukačních činností věku dětí včetně nesystematického vedení učitelem.

*„Ted' když tu holčičku zase vyslečem tak už tam zase vidíme svaly. To jsou ty svaly, které si musíme procvičovat, noo. Taak a máme ty svaly dokonce v obličejí, protože, kluci dávejte pozor, máte už nachystané svaly? Ano? Protože ty svaly se nám pomáhají hýbat a ten, kdo necvičí, ten má ochablé svaly a neběhá, kdo sedí jen u televize tak tom ochabnou svaly a pak by mohl onemocnět. A dívejte, pak máme svaly i v obličejí, kluci, podívejte se na mě.“ (U4)*

*„Lebka a každý prstíček má, každý prstíček má kůstku a spojuje klouby. Podívejte se ještě, tady máme kůži, pod kůží jsou svaly, pod svalama? Tam jsou kosti, tady máme tu kostru. A kde máme hrudní koš na té kostře?“ (U4)*

*„No ale když vlastně skončí ten masopůst tak my tu basu, říká se, musíme pochovat. Dejte si tu basu před sebe, svoji milovanou basu a tu basu na chvíličku, na těch 40 dní.“ (U2)*

Tvrzení dětem, které není reálné, bylo podpořeno zjištěním v rámci hloubkového interview, jelikož to učitel vnímá jako procvičování představitosti. Ukazuje to kvalitu profesního vidění učitele.

*„No, asi to dělám i sama, ale je to spíš takové to jako cvičení, jak to říct, procvičování představitosti, která je podle mě důležitá. A to, že dokonce oživím předměty jen tím, že o tom mluvím, nebo jim řeknu představu, která v místnosti není, ale oni si ji představí. Je to ale podle mě dobré k podpoře dětské zvědavosti, probouzet to v nich.“ (U2)*

*„Kdo to vydrží, těch 40 dní tak to je přesně do Velikonoc, protože Velikonoce začínají, těch 40 dní je do Velikonoc, Jáchymku. A to je strašně dlouhá doba, to je skoro jeden celý měsíc.“ (U2)*

Pro subkategorii je typické nezapojení dětí. Učitel pouze předával znalosti, s čímž souvisí nevšímavost otázek dětí učitelem a využívání abstraktních pojmů, i přes to, že učitel si je

vědom toho, že to není správné, ale výše zmíněné dělá. Co může takovému jednání předcházet, není zcela jasné, vzhledem k tomu, že si učitelé své chyby uvědomili, ale i přesto je udělali.

### 4.3 Oddanost profesi

Angličané často říkají *passion for profession* - vášeň pro povolání. Učitel má vysoké nasazení, energii věnovanou práci, vnitřní zaujetí pro práci s dětmi spojené s potřebou profesního růstu. S tím souvisí i pozitivní přístup k dětem, osobní přesvědčení, že všechny děti mohou být za určitých podmínek úspěšné v učení, že jim učitel dokáže účinně pomoci k naplnění jejich individuálních možností. Oddanost profesi lze zařadit do rámce profesních kvalit učitele a považujeme ji za velmi důležitou. Ráda bych zmínila autora Heluse, který opakovaně zdůrazňuje význam osobnostních, a hlavně morálních kvalit učitele.

Nelze přehlédnout klesající oddanost ve vztahu k dětem přibývajícím věkem, kdy se učitel snaží dětem předat co nejvíce znalostí, informací, ale přehlíží podněty, které mu děti dávají. Převažují tradiční, klasické organizační formy a metody, jelikož učitelé již nemají chuť a nejsou profesi natolik oddaní, aby využívali modernější organizační formy a metody. Na základě participačního pozorování lze konstatovat tvrzení, že s přibývajícím věkem oddanost učitele nejen k dětem klesá.

*„Kdybych se necítila být profesionálem, tak to nedělám tolik roků. Každý správný profesionál, jak jsem říkala, vždy pochybuje o tom, co dělá a ty pochybnosti ho vedou dál.“*  
(U6)

Naopak lze zmínit i to, že se učitelé cítí jako profesionálové, a to převážně ve věku 55 a více, jak je uvedeno výše.

## 5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Poslední kapitola empirické části s sebou nese závěry realizovaného výzkumu. Na počátku byl kladen cíl výzkumu i jeho dílčí otázky. Pomocí nestrukturovaného participačního pozorování s doplněním hloubkového interview na ně bylo zodpovězeno. Hlavním cílem empirické části bylo popsat, jaké profesní vidění mají učitele mateřských škol v různých etapách svého profesního vývoje.

Po celou dobu práce jsme museli mít na paměti i dílčí výzkumné otázky, které jsme si stanovili následovně:

- Co ovlivňuje interpretaci skutečnosti své činnosti s dětmi?
- Jak se vyvíjí edukační činnost s dětmi ve vztahu k věku a délce praxe?
- Jaké je profesní vidění u učitelů mateřských škol se středoškolským vzděláním?
- Jaké je profesní vidění u učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním?

### **Co ovlivňuje interpretaci skutečnosti své činnosti s dětmi?**

Dle výpovědí participantů výzkumu můžeme říci, že nejvíce skutečnost své činnosti s dětmi ovlivňují znalosti učitele a kvalita dosaženého vzdělání. Díky dosažené kvalifikaci, které učitelé mají, se odvíjí jednání, reflexe, vedení učitele. Ve většině případů nepovažují učitelé za potřebné terciární vzdělání, což se následně i projevilo v jejich jednání a vedení dětí při edukační činnosti. Je třeba zdůraznit, že každý učitel je jiný, má jiné vlastnosti, jinou osobnost a na to je potřeba brát ohled.

Vzniklo zajímavé zjištění, že učitelé si své chyby uvědomují, ale i přesto je dělají, jak je například zjevné v kategorii procesuální účinnost. Jedná se především o vedení a jednání.

### **Jak se vyvíjí edukační činnost s dětmi ve vztahu k věku a délce praxe?**

Z analýzy je patrné, že učitelé mají různou úroveň profesního myšlení. Edukační činnosti s dětmi ovlivňuje několik faktorů, které je potřeba brát v úvahu. Nelze tedy zcela přesně říci, jak se edukační činnosti s dětmi vyvíjí dle věku a praxe. Praxe je velmi důležitá, díky ní učitel totiž získává zkušenosti, k tomu jsou ale potřeba i kvalitní odborné znalosti. Jak tedy probíhá edukační činnost s dětmi je i v závislosti s dosaženým vzděláním. To, co lze jednoznačně říci, je to, že učitelé krátce po studiu a učitelé ve středním věku se snaží využívat modernější metody a organizační formy a zkrátka vše přizpůsobit době

a dětem, která aktuálně je. Učitelé ve věku pokročilejším nejsou tak přizpůsobiví a flexibilní ve vztahu k aktuální době, což se odráží i na vedení a jednání s dětmi při edukačních činnostech.

U učitelů začínajících ve věku do 30 let lze konstatovat, že úroveň profesního vidění je poměrně kvalitní. V čem ale vidíme nedostatky, jsou znalosti a chybějící zkušenosti. U této věkové kategorie byla viditelná vysoká oddanost profesi.

Ve středním věku u učitelů hrají velkou roli v úrovni profesního vidění zkušenosti. Lze říci, že když chybí výše zmíněné znalosti, učitel se nedostane do fáze myšlenkových operací při reflexi, o kterých se zmiňují v teoretické části diplomové práce. V tomto případě tak není možné profesní vidění rozvíjet. Z výzkumu vyplynulo, že vysokoškolské vzdělání ve středním věku s alespoň desetiletou praxí se jeví jako „nejideálnější“, a to především proto, že učitel je v daném věku ještě plný energie a dokáže již propojit kvalitněji znalosti se zkušenostmi z praxe, což bylo opravdu viditelné.

V pokročilejším věku bylo u učitele s vysokoškolským vzděláním zjištěno profesní vidění na velmi vysoké úrovni oproti učiteli, který měl středoškolské vzdělání. Edukační činnosti s dětmi probíhaly spíše klasickým pojetím vzdělávání, to ovšem opět souviselo s dosaženým vzděláním. Nelze jednoznačně říci, že učitelé v pokročilejším věku mají u edukačních činnostech zmatek a chaos a jejich oddanost klesá. Souvisí to s dosaženým vzděláním, ale i osobností učitele.

Učitelé, kteří mají delší dobu praxe se zaměřovali převážně více na děti. Zjevné ovšem bylo nedostatečné propojení s praxí a chybějící odborné znalosti u středoškolsky vzdělaných učitelů.

### **Jaké je profesní vidění u učitelů mateřských škol se středoškolským vzděláním?**

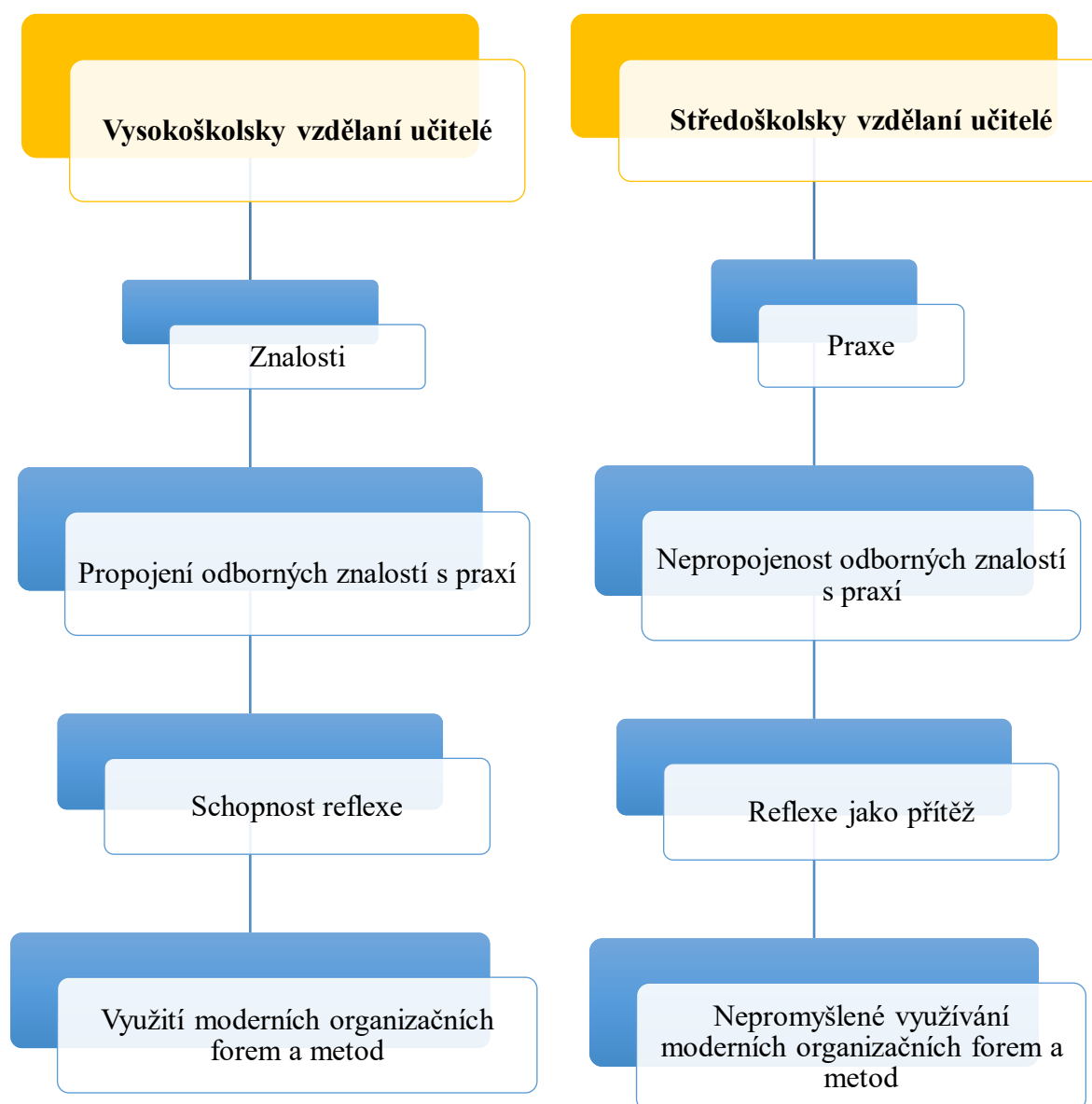
U učitelů se středoškolským vzděláním lze profesní vidění hodnotit jako ne příliš kvalitní. Velmi to souvisí s ne příliš rozšířenými odbornými znalostmi, které následně nemohou převést na práci s dětmi. Využívají převážně klasického pojetí vzdělávání a nevyužívají moderních organizačních forem a metod. U výzkumu byl vidět značný rozdíl ve vzdělání učitelů.

### **Jaké je profesní vidění u učitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním?**

U studie autorů Sonmeze & Hakverdi-Can (2012) bylo potvrzeno, že během vysokoškolského studia dochází ke zkvalitňování profesního vidění, což lze přirovnat

k výsledkům výzkumu dané diplomové práce. Díky vysokoškolské vzdělání učitelé rozšiřují své profesní vidění, dokáží lépe reflektovat svoji práci, využívat moderní organizační formy a metody. Lépe propojují odborné znalosti s praxí, které využívají při jednání a vedení dětí.

Výše dvě zmíněné otázky jsou lépe shrnuty ve schématu níže. Lze říci, že profesní vidění učitelů s vysokoškolským titulem je na vyšší úrovni tak, jak lze přirovnat s výzkumy, které jsou zmíněny v teoretické části diplomové práce.



*Schéma 3 Porovnání výsledků výzkumu z hlediska vzdělanosti učitelů*



V doposud realizovaných výzkumech či výzkumných studiích nebylo využito nestrukturované participační pozorování a hloubkové interview v prostředí mateřské školy v rámci zkoumání konceptu profesního vidění.

Vnímáme, že získané poznatky by mohly napomoci ke zlepšení komunikace mezi jednotlivými skupinami při profesní přípravě i v dalším vzdělávání. Výsledky mohou být podnětné k lepší komunikaci, uchopení vzdělávání a myšlení učitelů mateřské školy oproti učitelům základní školy. Vnímáme také nutnost otevřít diskuzi o kvalifikačních požadavcích na profesi učitele mateřské školy. Výzkum dokazuje, že vysokoškolsky vzdělaní učitelé mají odborné znalosti a dokáží je v praxi zúročit. Co je ovšem zajímavé zjištění je to, že je podstatné, o jaký obor na vysoké škole se jedná, což se ovšem váže k zamyšlení nad kvalifikačními požadavky na učitele mateřské školy.

Považuji za podstatné zmínit se o doporučeních, které z výzkumu vyplynuly:

- kvalitní teoretický základ je základ pro vykonávání učitelské profese,
- propojení odborných znalostí s praxí,
- neustálé vzdělávání,
- reflexe edukačních činností s dětmi jinými osobami,
- zpětný pohled a uvažování nad svým vedením a jednáním.

## 5.1 Diskuze a limity výzkumu

Je zjevné, že fenomén profesního vidění je velmi těžce uchopitelný, obtížně vystižitelný a problematicky kategorizovaný. Většina výzkumů zabývajících se profesním viděním učitelů je realizována v prostředí primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání, nikoliv v prostředí mateřské školy, a to spíše v zahraničí. V České republice jsou výzkumy s tímto konceptem expertnosti spíše ojedinělé (Stehlíková, 2010, Minaříková et al. 2015, Syslová, 2016, Uličná, 2017). Dle mého názoru se výše zmíněný fenomén dostává do popředí a zájmu výzkumníků.

Náročnější bylo propojení praktické části s dosavadními výzkumy profesního vidění učitele, jelikož převážná většina je zaměřena pouze na jeden ze subprocessů profesního vidění, o kterých se zmiňují více v teoretické části diplomové práce.

Co vnímám též jako limit výzkumu je pojetí profesního vidění. Každý, kdo se tímto fenoménem alespoň lehce zabývá, může tento koncept expertnosti pojmout po svém, zaměřit

se na obsahovou či procesuální stránku nebo na celek profesního vidění. Co bych ráda zmínila je to, že na koncept jako celek se zaměřuje úplně minimum výzkumů.

Co naopak považuji za pozitivum na diplomové práci je právě realizovaný výzkum profesního vidění u učitelů mateřských škol, při kterém bylo profesní vidění bráno jako celek, nikoliv pouze jeden ze subprocessů.

Co se nepodařilo zrealizovat a bylo by to zajisté velmi zajímavé, je využití videozáznamů vlastní edukační činnosti učitelů, kdy by učitelé reflektovali danou edukační činnost. Myslím si, že tato metoda může být velmi přínosná a zajímavá z hlediska výzkumných zjištění. Je velmi zajímavé pozorovat, na co učitelé zaměřují pozornost a jak interpretují danou edukační realitu na základě zmíněné metody. Také by bylo vhodné setkat se s učiteli víckrát, pozorování zrealizovat několikrát, aby tak získaná data byla kvalitnější.

Bylo pro mě velmi inspirativní setkat se s učiteli, kteří působí opravdu mnoho let na pedagogické půdě a vnímat jejich názory a vidět je při práci s dětmi. V jistých případech to pro mě bylo poučení, ale i inspirací.

## ZÁVĚR

Diplomová práce seznamuje čtenáře s fenoménem profesního vidění, neboli konceptem expertnosti. Hlavním cílem práce bylo popsat determinanty profesního vidění při práci učitele mateřské školy a sumarizovat tak poznatky o daném konceptu. Dále se teoretická část zabývá dosavadními výzkumy, které byly realizovány nejen v prostředí České republiky. V neposlední řadě byla věnována pozornost i profesionalitě a kvalifikačním předpokladům učitele mateřských škol.

V empirické části diplomové práce byl prezentován kvalitativní typ výzkumu, který byl realizovaný prostřednictvím dvou výzkumných metod. Jednalo se o metodu nestrukturovaného participačního pozorování a metodu hloubkového interview. Na zjištění, která byla zjištěna během participačního pozorování, bylo navázáno v hloubkovém interview.

Výzkumný soubor se skládal z šesti participantů různého věku s rozdílným dosaženým vzděláním. U každého participanta výzkumu bylo realizováno nestrukturované participační pozorování, na které byl navázán hloubkový rozhovor. Všichni participanté potvrdili svůj souhlas s účastí na výzkumu diplomové práce podpisem Informovaného souhlasu s účastí na výzkumu. Každá metoda byla s participanty realizována jednou. Analýzu a následnou komparaci získaných výzkumných dat vznikly tři významové kategorie, které prezentují složky profesního vidění. V první kategorii byly zkoumány odborné znalosti a dosažené vzdělání učitele, kdy odrazem bylo, že učitelům se středoškolským vzděláním chyběly odborné znalosti. Do další kategorie byly zařazeny subkategorie, které se týkaly především reflektivních dovedností, vedení a jednání s dětmi. Zde se jako zásadní projevíly znalosti a vzdělání učitele, ale i jejich osobnost. V poslední kategorii je zjišťována oddanost profesi, ale i dětem. Bylo zjištěno, že přibývajícím věkem klesá oddanost pedagogů.

Důležitým faktorem v každé kategorii je vzdělání a znalosti učitele. Mezi důležité faktory, které ovlivňují interpretaci své edukační činnosti s dětmi, můžeme zařadit dosažené vzdělání, oddanost, osobnost učitele a schopnost propojit odborné teoretické znalosti získané během studia s praxí.

Výzkum byl velmi zajímavý, a to i z důvodu, že v prostředí mateřské školy prozatím realizován nebyl. Myslím si, že by mohlo být zajímavé mít alespoň dvakrát tolik participantů, což z důvodu epidemiologické situace v důsledku onemocnění covid-19 nebylo možné zrealizovat. Výsledky by tak mohly být kvalitnější a přesnější.

Byla bych ráda, kdybych na diplomovou práci mohla navázat v rámci doktorského studia a výzkum zrealizovat více do hloubky pomocí videozáznamů edukační činnosti učitele s dětmi a jeho následné analýzy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] Donnelly, J. (2002). *Career development for teachers*. Stirling, VA: Stylus Publications.
- [2] Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- [3] Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- [4] Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- [5] Hornáčková, V., Syslová, Z., Hercíková, E. & Holubářová, E. (2014). *The Level of Reflective Skills of Nursery School Teachers*. In Bekirogullari, Z., & Minas, M. Y. (February 01, 2014). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 853-860.
- [6] Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- [7] Janík, T., & Minaříková, E. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido.
- [8] Janík, T., Minaříková, E., a spol. (2014). Profesní vidění u učitelů: pokus o zmapování výzkumného pole. *Pedagogická orientace*, 64(2), 151-176.
- [9] Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- [10] Kasáčová, B. (2004). *Učitel'ská profesia v trendoch teórie a praxe*. Metodicko-pedagogické centrum.
- [11] Kelly, G. A. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- [12] Kořa, J. (1998). Profesionalizace učitel'ského povolání. In R. Havlík, J. Kořa, V. Spilková, S. Štech, J. Švecová, & M. Tichá, *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 6–42). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- [13] Krammer, K., Hugener, I., Frommelt, M., der Maur, G. F. A., & Biaggi, S. (2015). *Case-based learning in initial teacher education: Assessing the benefits and challenges of working with student videos and other teachers' videos*. *Orbis scholae*, 9(2), 119–137.
- [14] Lukášová-Kantorková, H. (2003). *Učitel'ská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU.

- [15] Majerčíková, J., & Urbaniecová, K. (2020). Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek. *Studia Paedagogica*, 25(1), 51-77.
- [16] McDonald, S. (2016). The transparent and the invisible in professional pedagogical vision for science teaching. *School Science and Mathematics*, 116(2), 95–103.
- [17] Meschede, N., Fiebranz, A., Möller, K., & Steffensky, M. (2017). Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers. *Teaching And Teacher Education*, 66, 158-170.
- [18] Minaříková, E. & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- [19] Minaříková, E. (2012). *Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu (The nature of student teachers professional vision - theoretical background and research methodology)*. In Janík, T., Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita, p. 131-147.
- [20] Mitchell, R. N., & Marin, K. A. (2015). Examining the use of a structured analysis framework to support prospective teacher noticing. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 551– 575.
- [21] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- [22] Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- [23] Pavlasová, L., et al. (2018). Výběrové zaměření pozornosti u studentů učitelství a povaha jejich interpretací. *Pedagogika* 68(1), 5-24.
- [24] Pišová, M. (2005a). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- [25] Pišová, M. (2005b). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In J. Prokop & M. Rybičková (Eds.), *Proměny pedagogiky* (s. 300–307). Brno: Konvoj.

- [26] Píšová, M., & Janík, T. (2011). On the nature of expert teacher knowledge. *Orbis scholae*, 5(2), 95–116.
- [27] Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar P. & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.
- [28] Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- [29] Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- [30] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- [31] Sherin, M. G., Russ, R. S., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 17(2), 27–46.
- [32] Simpson, A., & Vondrová, N. 'a. (2019). Developing pre-service teachers' professional vision with video interventions: a divergent replication. *Journal Of Education For Teaching*, 45(5), 567-584.
- [33] Slavík, J., Dyrťová, K., Fučíková, M. (2010). Konceptová analýza tvořivých úloh jako nástroj učitelské reflexe. *Pedagogika*, 3-4 (60), 27-46.
- [34] Sokolová, L., et al. (2019). Becoming a teacher: Professional motivation, personality characteristics and professional vision of pre-service teachers at the transition into practice. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/336916749\\_Becoming\\_a\\_teacher\\_Professional\\_motivation\\_personality\\_characteristics\\_and\\_professional\\_vision\\_of\\_pre-service\\_teachers\\_at\\_the\\_transition\\_into\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/336916749_Becoming_a_teacher_Professional_motivation_personality_characteristics_and_professional_vision_of_pre-service_teachers_at_the_transition_into_practice)
- [35] Spilková, V. (2010). Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. *Pedagogika*, 3-4 (60), 70-80.
- [36] Spilková, V., & Wildová, R. (2014). Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? [Online]. *Pedagogická Orientace*, 24(3), 423-432. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1693>
- [37] Spilková, V., et al. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retiga.
- [38] Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

- [39] Syslová, Z., & Hornáčková, V. (2014). Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535-561.
- [40] Syslová, Z. (2015). *Jak učitelé mateřských škol vnímají edukační realitu*. In A. Wiegerová et al. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula* (s. 37–48). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- [41] Syslová, Z. (2016). Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*, 66(4), 462-476.
- [42] Syslová, Z. (2017). *Aspekty profesionality učitele mateřské školy* (Habilitační práce).
- [43] Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- [44] Stürmer, K., Seidel, T., & Schäfer, S. (2013). Changes in professional vision in the context of practice. *Gruppendynamik Und Organisationsberatung*, 44(3), 339-355.
- [45] Stürmer, K., Seidel, T., and Holzberger, D. (2016). Intra-individual differences in developing professional vision: preservice teachers' changes in the course of an innovative teacher education program. *Instruct. Sci.* 44, 293–309.
- [46] Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- [47] Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [48] *Teaching careers in Europe: access, progression and support*. (2018). Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Education and Youth Policy Analysis.
- [49] Uličná, K. (2017). *Professional vision: focus on knowledge-based reasoning*. Conference: 14th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2017, 96-103. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/318820417\\_PROFESSIONAL\\_VISION\\_FOCUS\\_ON\\_KNOWLEDGE-BASED\\_REASONING](https://www.researchgate.net/publication/318820417_PROFESSIONAL_VISION_FOCUS_ON_KNOWLEDGE-BASED_REASONING)
- [50] Vantieghem, W., Roose, I., Gheysens, E., Griful-Freixenet, J., Keppens, K., Vanderlinde, R., Struyven, K., & Avermaet, P.V. (2020). Professional vision of inclusive classrooms: A validation of teachers' reasoning on differentiated instruction and teacher-student interactions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100912.
- [51] Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.



[52] Vašutová, J. (2004). Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido.

[53] van Es, E.A., Sherin, M.G. The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *J Math Teacher Educ* 13, 155–176 (2010). Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9130-3>

[54] Wiegerová, A., et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

[55] Zákon 563/2004 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

Atd. A tak dále

Apod. A podobně

Tzv. Takzvaně

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka 1 Model pedagogického jednání a uvažování .....</i>	22
<i>Tabulka 2 Požadovaná kvalifikace pro předškolní vzdělávání v zemích EU, (Teaching careers in Europe: access, progression and support, 2018) .....</i>	28
<i>Tabulka 3 Přehled vybraných studií o konceptu profesní vidění, Janík, T., et al., (2016). Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů (I. vydání). Masarykova univerzita. Brno.....</i>	34
<i>Tabulka 4 Charakteristika výzkumného souboru.....</i>	43

**SEZNAM SCHÉMAT**

<i>Schéma 1 Vlastní schéma konceptu profesního vidění .....</i>	17
<i>Schéma 2 Schéma myšlenkových operací při reflexi (Syslová, Hornáčková, 2014 in Wiegerová et al., 2015).....</i>	21
<i>Schéma 3 Porovnání výsledků výzkumu z hlediska vzdělanosti učitelů .....</i>	56

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Příloha P II: Ukázka transkripce participačního pozorování

Příloha P III: Ukázka transkripce hloubkového interview

Příloha P IV: Ukázka kódů, kategorií a subkategorií participačního pozorování

Příloha P IV: Ukázka kódů, kategorií a subkategorií hloubkového interview

# **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

## **INFORMOVANÝ SOUHLAS S ÚČASTÍ NA VÝZKUMU**

Dne ..... jsem poskytla rozhovor Bc. Anetě Zapletalové v rámci výzkumného šetření, jež je součástí diplomové práce „Profesní vidění učitele mateřské školy“. Před zahájením rozhovoru jsem souhlasila s participačním pozorováním mnou realizovanou edukační činností.

Tento výzkum realizuje autorka diplomové práce Bc. Aneta Zapletalová, studentka oboru Pedagogika předškolního věku, Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati, pod vedením doc. PaedDr. Adriany Wiegerové, Ph.D.

Souhlasím s tím, že má účast ve výzkumu je dobrovolná a jsem seznámena s jeho podmínkami. Veškeré údaje, které v rámci výzkumu autorce poskytnu, budou zpracovány pouze pro účely diplomové práce a nebudou předány třetí straně. Dále také souhlasím s tím, že mé osobní údaje budou zpracovány dle zákona GDPR. Souhlasím také s tím, že všechny rozhovory z výzkumu budou anonymní a jména osob, které se zúčastnili rozhovorů budou v diplomové práci označeny fiktivní zkratkou.

.....  
Jméno a příjmení

.....  
Podpis

## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE PARTICIPAČNÍHO POZOROVÁNÍ

U5: Tak pojďte.

D: Ale já chci chytit za ruku tebe.

U5: Aninko, tak příště, musíme se vystřídat. Miláčci, uděláme, uděláme krásný kruh.

D: Paní učitelko, z toho kruhu do křidy.

U5: No, máme ho křivý. Johanko. Tomášku, chyt' se Johanky. Počkat, na koho ještě čekáme zlatíčka? *(děti tvoří kruh)*

D: Na Kristiánka.

U5: Na Kristiánka, tak počkáme. Adrianke, trošičku dozadu. Tak, miláčci, pustíme se.

U5+D: Malá veverka spinkala v trávě, probudila se dneska právě. Protáhla si nožičky, hlavičku i ručičky. Na nohy obula bačkůrky a utíkala do školky. Tak je tady všechny máme a hezky se přivítáme. Ahooooj.

U5: Tak, zlatíčka, sedněte si. Tak a já se zeptám, kdopak mi řekne, o čem jsme si tento týden povídali.

D: O pohádkách. O pohádkách. O Karkulce.

U5: Ano, povídali jsme si v pondělí o Červené Karkulce, že? Řekli jsme si celou tu pohádku. A děti, povídali jsme si o pohádkách, ale ještě o něčem. Co jste si přinesli?

D: Knížky.

U5: Ano, povídali jsme si o knížkách, každý jste si přinesli svoji oblíbenou knížku, že?

D: Ale já ji tady nemám, já jsem si ji už odnesla.

U5: Nevadí, už jste si ji odnesli, ale všichni jste nám ukázali, jaká je vaše nejoblíbenější knížečka. Tak někteří tady ještě ty knížečky máte. Čí je tato knížečka? *(učitel rozdává knihy)*

D: Aničky.

U5: Aninko, pojď si pro ni. Tak má tady Peťulka svoji knížečku. Tady o princeznách, to je Elišky. Potom tady má Sárinka, prosím. Kristiánku, ty tady máš knížečku?

D: Jo.

U5: Tys donesl tady ten atlas, bezva. Taak. Johanka a kdo má tady tuto? Vikinka. Taak zlatíčka, teď..

D: A ještě je tam jedna.

D: To je Kubova.

U5: To je Kubíčková, ale Kubíček tady není. To on donesl takovou velikou knížku.

D: My jsme si ji tady prohlíželi.

U5: Prohlíželi jsme si ji. Tak a teďka si řekneme jeden po druhém..

D: Já si ji chci prohlídnout, já jsem si ji ještě neprohlídla.

U5: Neboj, Johanko, to tady bude celý den, můžeš si ji potom prohlídnout, jo? Je moc zajímavá. Tak děti řekneme si, ukážete nám tu svoji oblíbenou knížečku, řeknete nám, jak se jmenuje a ti, co knížečku tady nemají, tak nám řeknou, jaká je jejich oblíbená knížka nebo pohádka. Tak Eliško, můžeš začít.

D: Moje je.

U5: Miláčku, počkej, přijde na tebe řada, teď je na řadě Eliška. Tak, ukaž nám knížečku a o čem je?

U5: O čem je knížečka?

D: O princeznách.

U5: O princeznách a četla jsi s maminkou z té knížečky?

D: Ještě ne.

U5: Ještě ne, tak můžeš ji tady nechat a můžeme si ji přečíst potom.

D: Jo.

U5: Vikinko, ty máš jakou knížečku? Milácci, podívejte se.

D: Neopírej si to o mě. *(dítě si pokládá knihu o druhé dítě)*

U5: Kristiánku, dej si tu knížečku před sebe. Sárinko, ty máš jakou?

D: O pavoučkách.

U5: O pavoučkách, bezva. A Honzíček?

D: O Krtečkovi.

U5: Fanyinka.

D: Já nemám knížku.

U5: A jaká je tvoje oblíbená knížka?

D: Mmmmm.

U5: Nebo pohádka. Fanynko, jaká je tvoje oblíbená pohádka?

D: Ninja.

U5: Ninja, ahaaa, dobře. Aninka. Pohádky o zvířátkách.

D: To se jmenuje: Jak se bublina učí plavat.

U5: A Kristiánku, pojd' nám ukázat, jakou ty máš knížečku.

D: To mi dala babička.



U5: Dívejte se děti, my jsme si teďka ukazovali knížečky, a to byly všechny pohádkové, že? A dívejte, jaká je tohle knížečka? To je atlas. Joo? Takže, kdo mi řekne, jaké máme druhy knih, víte? Budete vědět?

D: Já mám takovou aj s psama.

U5: Ano, taky třeba atlas nebo encyklopedie, že? O zvířátkách. Potom máme pohádkové knížečky. A kdo si vzpomene, jakou má doma maminka doma knížku.

D: Já mám, já mám třeba ee takovou dětskou, která eee je napsané proč třeba mrkáme nebo proč máme zavřené oči nebo proč třeba nám kručí břicho, když máme hlad.

U5: Ahaa to je bezvadné. To se jmenuje třeba moje tělo, tam se dozvíme, jak nám to všecko jmenuje.

D: A paní učitelko?

U5: Ano Johanko?

D: Co to znamená ledný?

D: Tam je napsané, co všecko musíme dělat.

U5: Ledný? To nevím, co to může znamenat. Jenom lední, lední medvěd.

D: Jo, jo, jo, ale tady je napsané ledný medvěd.

U5: Lední, miláčku, lední medvěd, tam je měkké i. Zlatíčka, takže ještě jsme si říkali, jaké máme druhy knih. Kdo mi řekne, podle čeho maminka doma vaří.

D: Kuchařky.

U5: Kuchařky, že, máme.

D: Moje máme, moje máme vaří podle sebe.

U5: Zlatíčko, podívejte, co se stalo. Aninko, pojď mi to ukázat. Děti, jak se chováme ke knížkám?

D: Krásně.

U5: Anička tady nechala knížečku a už tam má čmrklé. Kdo mi řekne, jak se chováme ke knížečkám?

D: Hodně.

U5: Krásně, že? Co neděláme? Nepíšeme do knih, netrháme listy, že? Dívejte se, Anička je teď smutná, protože jí někdo přes knížečku čmrkl tužkou. No, takže si to zapamatujte, že ke knížečkám se chováme krásně. Aninko, zkusíme to potom utřít.

D: Ani, to byl někdo omylem.

U5: Ano, mohl to být někdo omylem. Teď se podíváme, co má Johanka za knížečku.

D: Jmenuje se to lední medvěd a je tam medvídek, který šel do vagónu, aby si tam dal

nějaké jídlo a našel tam nějakého kamaráda, jakože tygra. A, a, a pak ten vlak odjel potom se ztratili a potom našli cestu domů.

U5: To je taková, tomu se říká dobrodružná knížka, že tam spolu zažili dobrodružství, že jo?

D: Já vím, co je to horor.

D: To je škaredé.

U5: Na to se nesmíme dívat, to je škaredé. Krásné Johanko, můžeme si to příští týden přečíst tu knížečku.

D: Já vám ukážu aj obrázky.

U5: Dobře. Miláčci, podívejte se, Johanka vám ukáže obrázky. Stačí ale jeden Johanko jo? Ukaž nám toho ledního medvídka s tím tygříkem.

D: Dobře.

U5: Joo, najdi to. A pojd' hezky, stoupni si a ukaž to všem dětem. Ukaž nám ty dva kamarády.

D: Tady jsou.

D: Jo, ale já chci najít něco lepšího, něco, jakože kde to bude.

U5: Noo, stoupni si Johanko a ukaž nám to.

D: Tady spinkají.

U5: Krásné. Děti, tak příští týden si můžeme číst tuto Johančinu knížku.

D: Aj moji.

D: I já chci.

D: I moji.

U5: Ano, vystřídáme se, přečteme si všechny knížečky.

D: Moji můžeme klidně celou knížku, protože já tam mám každé jiné pohádky.

U5: Dobře. Tak miláčci, teď jsme u Tomáška. Tak, Tomášku, která je tvoje nejoblíbenější knížečka nebo pohádka?

D: Já nevím.

U5: Ty nemáš žádnou knížečku oblíbenou nebo pohádku?

D: Ferda mravenec.

U5: Ferda mravenec, bezva. To je krásná knížečka. Peťulko, miláčci, podívejte se na knížečku Peťulky. Jejda, Zajíc Janek. To je taky určitě nějaká dobrodružná knížečka, že? Zajíček taky určitě zažívá nějaké dobrodružství.

D: A tam je to auto.

U5: Tak, Adrianko, ty máš jakou knížečku?

D: Vyhlídku.

U5: Vyhlídku? To neznám.

D: To je dobré. Elsa. Vyhlídka je dobrá.

U5: Pepinka má Elsu? Dobře. Tak ještě Barunka.

D: Plyšáková.

U5: Plyšáková nějaká pohádka? Dobře. Zlatíčka, teď si dejte, poslouchejte mě, dejte si knížečky za sebe a já teď pro vás budu mít hádanku. Tak, my jsme si povídali, že každá pohádka má hrdinu, který je kladný, že? Kladná postava, to znamená co?

D: Princ.

U5: Že je hodný, že?

D: Jo.

D: Třeba jako princ.

U5: Jako princ třeba.

D: Nebo princezna.

D: Princezny jsou zlé.

U5: Jak které, že?

D: Třeba pyšná princezna.

U5: Ta byla nejdřív pyšná, jakože zlá a pak byla hodná. Tak a zlatíčka a opak kladné postavy hodné je?

D: Zlá.

U5: Zlá, že?

D: A hodná.

U5: Ano, opak té zlé je zase hodná. Tak zlatíčka a já vám teď budu říkat pohádky a vy mi budete říkat, kdo v té pohádce byla kladná postava. Tak Eliško, povídali jsme si.

D: Kde je ten ohýnek?

U5: Ano Kristiánku, tam je to O dvanácti měsíčkách. Tak, jaká byla ta kladná postava v pohádce O Červené Karkulce?

D: Karkulka.

D: Babička.

D: Myslivec.

D: Její maminka.

D: Ale hlásíme se.

U5: Ano, správně, hlásíme se. Nezapomínejte, že jste předškolácci. A kdo bude vědět a přihlásí se, kdo byla záporná postava v Karkulce?

D: Vlk.

D: Vlk.

U5: Ne, já jsem nevyvolala. Tomášku, kdo byl záporná postava v Karkulce?

D: Vlk.

U5: Ano, správně, vlk. Tak teďka máme třeba pohádku O dvanácti měsíčkách, kterou jsme si nacvičili. Kdo bude vědět, kdo tam byla záporná postava, Eliško.

D: Macecha a Holena.

U5: Správně, a kdo byla kladná postava?

D: Maruška.

D: Měsícci.

U5: Měsícci taky určitě. Tak zlatíčka.

D: A tam byl ještě jeden malý bílý zajíček.

U5: Noo, v té pohádce, kterou jste si pouštěly s paní učitelkou, že?

D: Jo.

U5: Tak, toto máme pohádku O perníkové chaloupce, Kristiánku. Kdo byl hodný, kdo byla kladná postava v té pohádce?

D: Jeníček a Mařenka.

U5: Hlásíme se. Ptala jsem se Kristiánka, Kristiánku, budeš vědět? Aninko, řekni nám to.

D: Jeníček a Mařenka.

U5: A Kristiánku, kdo tam byl zlý v té pohádce?

D: Vlk.

U5: Neee.

D: Ježibaba.

U5: Tam byla přece ta baba, co je chtěla upéct. Ježibaba.

D: To je i v tom Ivanovi.

U5: V Mrazíkovi, že? Tak Eliško, ty nám řekneš, teď se podíváme na pohádku O Budulínkovi.

D: Liška.

U5: Liška byla co?

D: Liška byla zlá.

U5: Byla záporná postava.

D: Chtěla ukradnout Budulínka.

U5: Ano a miláčci, a ještě jsme si říkali, že si z každé pohádky můžeme vzít co?

D: Knižku.

U5: Ponaučení, že? Co to znamená?

D: Příklad.

U5: Příklad, jak se máme chovat.

D: Máme si dávat pozor třeba na zvířata v lese a jsou zlí.

U5: Zlatíčka.

D: Paní učitelko, já ti chci něco říct.

U5: Povídej.

D: My jsme jednou šli a tam byl koloušek a Nikča na něho vybafla.

U5: Jeejda, lekl se, že? A my jsme si nacvičili pohádku krásně, že? O dvanácti měsíčkách a děti, co těch dvanáct měsíčků představuje?

D: Rok.

U5: Správně Johanko, je to celý rok.

D: Jsme rok, dál už ani krok.

U5: A děti, budete vědět, rok má 12 měsíců, ale má 4?

D: Mmm.

U5: Období, že?

U5: Jaro, léto, podzim, zima. My si to teďka vytleskáme.

U5+D: JA-RO.

D: Dvakrát.

U5: Správně, dvakrát.

U5+D: LÉ-TO.

D: Dvakrát.

U5: Výborně.

U5+D: POD-ZIM.

D: Třikrát.

D: Dvakrát.

U5: Tak dvakrát nebo třikrát? Znovu.

U5+D: POD-ZIM.

D: Dvakrát.

U5+D: ZI-MA.

D: Dvakrát.

D: Všechno na dvakrát.

U5: Šikulky a teď vyskočíme a zahrajeme si takovou hru. Kdysi jsem ji s vámi hrála, jestli si vzpomenete. *(učitel odchází pro lana)*

U5: Uděláme kruh z tohoto lana. *(učitel pomocí lana tvoří kruh)*

D: Já vím, co budeme hrát.

U5: Taaak, zahrajeme si na ty roční období.

D: Jooo.

U5: Tak počkejte, uděláme takový kruh.

D: Neeee, netahej to, Sáro, nee. Pusťte to.

D: Pusťte to na zem.

U5: Miláčci, knížičky si už odložte. Jo? Aninko. Tak zlatíčko. Počkejte ještě z tama slezte, já to spojím. Pomožte mi děti. Bezva.

D: To je šiška.

U5: Uděláme z té šišky kruh.

D: Furt je to šiška.

U5: Už je to lepší, dobrý. Tak, miláčci, stoupněte si všichni na to lana. A jak jsme to hráli? Takže. Léto – budete stát takto na tom laně. *(učitel stojí na laně)*

D: Neee.

U5: Nee, pardon. Správně Eliško, špatně, léto je uvnitř. Skočíme dovnitř. *(učitel skočil dovnitř kruhu)*

D: To je bazén.

U5: Ano, v bazénu jsme. Zima – vyskočíme ven. *(učitel vyskočil z kruhu)* A podzim a jaro si skočíte na lana. *(učitel skočil na lana)* Tak ještě jednou. Léto dovnitř do bazénu, zima ven, jaro a podzim skočíme na lana. Tak, zkusíme.

U5: Zima.

U5: Jaro. Jaro Honzíčku.

D: Na lana.

U5: Podzim. Aaa to byl chyták, podzim jste kde?

D: Na laně.

U5: Zima.

U5: Léto.

U5: Zima.

U5: Podzim.

U5: Léto.

U5: Zima.

U5: Zima.

U5: Léto.

U5: Jaro.

U5: Podzim. Šikulky, nenechali se nachytat.

U5: Léto.

U5: Léto.

U5: Zima.

U5: Léto.

U5: Jaro.

U5: Podzim.

U5: Zima. Tak, šikulky.

D: Ještěě.

U5: Ještě? Tak jo.

U5: Léto.

U5: Zima.

U5: Léto.

U5: Zima.

U5: Podzim.

U5: Zima.

U5: Jaro.

U5: Léto.

U5: Léto. Vidíte, že to není tak jednoduché, musíme dávat pořád pozor.

D: Ještě jednou.

U5: Tak víte co? Teď mě někdo vystřídá.

D: Já.

D: Jáá.

D: Já.

U5: Johanka. A já budu skákat s váma.

D: Paní učitelko, mě bolí nohy.

U5: Pššt.

D: Zima.

D: Léto.

D: Jaro.

D: Jaro.

D: Léto.

D: Zima.

D: Podzim.

D: Jaro.

D: Podzim.

D: Jaro.

D: Léto.

D: Zima.

U5: Tak, děkuji Johanko.

D: Ted' chci jáá.

U5: Taak, zlatínka, příště. To bysme nestihli tu pohádku, miláčci. (*učitel uklízí lano*) Než se pustíme do toho divadla tak mám pro vás poslední úkol, protože vy už jste předškolácci. A co to znamená? Co se budete učit ve škole? Co se budete učit?

D: Psát.

D: Číst.

U5: Číst, že? A co musíte umět? Písmenka, že? Takže leden, kde mám leden? Kde máme ty měsíčky? Únor. Ale dávejte větší mezírky. Pepinka, březen.

D: Já jsem duben.

U5: Taak, duben. Tomášek, květen. Červen. Kristiánku pojď, ty jsi červenec.

D: Tam jsou obleky.

U5: Červen, červenec, srpen. Tak a holky, které hrají hlavní postavy, pojd'te si taky sednout. Taak miláčci, sedněte si tady. Dostane úkol, budete skládat měsíce. Leden, únor, březen, duben, květen, červen, červenec, září tady nemáme, takže to nic, říjen, listopad, prosinec. Ted' budeme skládat měsíce. Tak, Johanka bude listopad. Na Barunku nezbyl tak půjde pomoci Honzíčkovi, protože ten má jeden z nejtěžších měsíců – červenec. Zlatička a ted' dostanete takovou kapsičku, kde máte písmenka, ze kterých složíte to slovo, ten měsíc.

D: Sami?

U5: Sami, ještě to nerozbalujte ale, počkejte na kamaráda.

U5: (*učitel rozdává kapsičku s písmeny*)

D: Můžu jít ještě čůrat?

U5: Ano, běžte se vyčůrat.

U5: Tak, dejte si před sebe ten papír, nachystejte si to. Johanka už umí číst, Johanka už si to přečte. Před sebe papírek, pod to si dejte tu kapsičku.

D: Já už umím poznat písmenka.



U5: Jasně, jste šikovní, umíte už poznávat písmenka. Tak, Fanyňko, nachystej si to a teď si opatrně rozbalte kapsičku, vytáhněte si písmenka, obraťte si je, ať na ně vidíte a pěkně to poskládejte pod to vytištěné, co tam máme. Název toho měsíce.

D: Kristiáne, běž si umýt ruce.

U5: Tak snažte se.

D: Já už to mám.

D: Já taky.

U5: Tak správně. Milácci nezávod'te. Ukaž Tomášku. Květen, šikulka.

D: Mám to.

U5: Teď jsem u Adrianky a je tady malá chybička, ale to nevadí Adrianko. Tady to písmenečko E, znáš písmenko E? Máš ho otočené, že?

A: Mmm.

U5: Tak ho opravíme, jo?

D: Paní učitelko, kdo vyhrál? Já nebo?

U5: Nehrajeme závody, hlavně, abyste to měli správně.

D: Hotovo.

U5: Počkejte, Barunko, máte tady něco špatně, co jsem říkala? Divej, jak je toto písmenko? Co to je za písmenko?

D: Mmm.

U5: C, že? musíme ho otočit.

U5: Tak a teď dostanete poslední úkol. Každý ten svůj měsíc sám vytleská. Každý ho vytleskáte.

D: LE-DEN.

D: BŘE-ZEN.

U5: Miláčku, přijde na tebe řada.

D: Paní učitelko, co je tohle za písmenko?

U5: To je D.

D: Jo, ale kde je T?

U5: Máš ho před sebou.

D: Jako toto?

U5: Ano. Tak děti poslouchejte, Eliška vytleská leden.

D: LE-DEN.

U5: Kolikrát.

D: Dvakrát.

U5: Správně. Tak Fanyinka.

D: A paní učitelka a kde je to druhé T, jakože listopaT.

U5: Ne, miláčku. Listopad, děti poslouchajte, slyšíte listopad, ale Johanko, na co to končí?

To nekončí na T, ale na D, protože listopad, jakože padá listí. To se budete učit ve škole.

Takové hlásky, které zní stejně, ale jsou jiné. Tak honem.

D: Ú-NOR, dvakrát.

U5: Správně. Další.

D: BŘE-ZEN, dvakrát.

U5: Ano.

D: KVĚ-TEN, dvakrát.

U5: Bezva. Kristiánku.

D: ČER-VEN, dvakrát.

U5: Výborně a teď Barunka s Honzíčkem.

D: ČER-VE-NEC. Třikrát.

U5: Výborně.

D: To mají jediní.

U5: Super, jediní mají třikrát, že?

D: SR-PEN, dvakrát.

U5: Ano, pokračujeme dál.

D: ZÁ-ŘÍ, dvakrát.

U5: Vy jste šikulky.

D: ŘÍ-JEN, dvakrát.

U5: Super.

D: LIS-TO-PAD.

U5: To je těžké, že?

D: Třikrát.

U5: Ano, skvělé, jdeme dál.

D: PRO-SI-NEC.

U5: Kolikrát?

D: Eeeee. Třikrát?

U5: Ano, výborně. Správně, takže děti také třikrát. Který měsíc jsme tleskli třikrát, který byl nejdelší?

D: Říjen.

U5: Néé. Červenec a prosinec, že? Tak, jste moc šikovní. Schovejte písmenka do kapsiček.

D: Můžeme si ty kapsičky nechat?

D: A můžeme si to vzít domů?

U5: Můžete si nechat kapsičku, jasně. I písmenka, můžete doma trénovat. Všechno si vezmete. Tak miláčci, ale teď si to odnese. *(děti odnáší do skříněk věci)* A půjdeme si zahrát to divadlo. Taak, budou se rozdávat kostýmy, honem. *(učitel chystá kostýmy a kulisy)*

D: Joooooo.

U5: Tak nachystáme ohýnek. Taak miláčci a každý hezky na svoje místečko.

D: Hej, Kristiáne.

U5: Tak, zlatička, udělejte mezi sebou hezké rozestupy. Maruška a Holena jdou na sedačku. Takže. Leden, únor, březen. Trošku se posuňte. Ještě Honzíček se trošku posune. Zlatička, takže nachystáme březen. *(učitel dává dítěti květiny)* Kdo dává jahůdky? Kristiánek. *(učitel dítěti dává jahody)* A kdo dává jablíčko? *(učitel dítěti dává jablko)* Rozdáváme kostýmy. Holena, Maruška, Macecha, ti se oblečou sami. A jdeme na měsíčky. Leden, únor, březen, duben.

D: Já mám nejhezčí.

U5: Všichni máte krásné čepičky, každý měsíc je krásný.

D: Jsme jak trpaslíci.

U5: Květen, červen, červenec, srpen, září nemáme. Takže jenom Peťulka si dá říjen.

D: Není tu.

U5: Ne, protože některé děti nám onemocněly nebo jely třeba k babičce, že? Takže nemáme 12 měsíčků, ale to vůbec nevádí, vy je zastoupíte, že? Listopad, prosinec. *(učitelka rozdává kostýmy)*

D: Já zastoupím těch 12 měsíčků.

U5: Miláčku, ty jsi Holena. Máte všichni čepičky?

D: Paní učitelko já chci pomoct.

U5: Kdo chce pomoct? Zavázat čepičky.

D: To se utrhlo.

U5: Jejda, to se utrhlo? To nevádí. Zlatička, už se připravte, jdeme hrát to velké divadlo. Leden si vezme paličky. Tak miláčci, můžeme?

D: Joo.

U5: Byla jedna vesnička a v té vesničce byla chaloupka, ve které bydlela Maruška se svojí Macechou a sestrou Holenou. To byla nevlastní sestra. Macecha s Holenou byly zlé a Maruška jim musela posluhovat. Zrovna vládl měsíc leden. A Holena s Macechou se chtěly Marušky zbavit, proto si vymyslely nesmyslný úkol. Stoupněte.

D: Maruško, běž do lesa a přines nám fialky.

D: Teď v zimě? Kde je mám vzít?

D: Bez nich se nevracej!

U5: Maruška tedy šla, brodila se sněhem, nohy i ruce měla promrzlé. Náhle uviděla na kopci světlo a vydala se za ním. Na kopci sedělo okolo ohně dvanáct divných mužů.

D: Jsme rok, dál už ani krok.

D: Jsme rok, tak stop.

D: Macecha s Holenou mě poslaly pro fialky, bez nich se nemám vracet.

D: Leden, únor, březen.

U5: Tak a měsíc březen dal Marušce fialky.

D: Děkuji.

U5: Maruška se vrátila domů a předala Maceše s Holenou fialky.

D: Kde jsi je vzala?

U5: Vymyslely si tedy další nesmyslný úkol.

D: Běž do lesa a přines nám jahody.

D: Teď v zimě? Kde je mám vzít?

D: Bez nich se nevracej.

U5: Maruška šla tedy rovnou ke dvanácti měsíčkům.

D: Jsme rok, dál už ani krok.

D: Jsme rok, tak stop.

D: Macecha s Holenou mě poslaly pro jahody, bez nich se nemám vracet.

D: Leden, únor, březen, duben, květen, červen.

U5: Červen dal Marušce jahůdky. Maruška se tedy vrátila domů a dala Maceše a Holeně jahůdky.

D: Kde jsi je vzala?

U5: Když Maruška donesla domů jahody tak tomu Macecha s Holenou nemohly věřit a vymyslely si další nesmyslný úkol.

D: Běž do lesa a přines nám jablka.

D: V zimě, kde je má vzít?

D: Bez nich se nevracej.

U5: Maruška šla zrovna ke dvanácti měsíčkům.

D: Jsme rok, dál už ani krok.

D: Jsme rok, tak stop.

D: Leden, únor, březen, duben, květen, červen, červenec, srpen, září, říjen.

U5: Tak a měsíc říjen dal Maruše jablka. Maruška poděkovala a vrátila se znovu domů s jablíčkem. Jenže Maceše s Holenou se zdálo, že jablíček je málo. Co teď řekly?

D: Tak málo jablek? Samy si je natrháme.

U5: Macecha s Holenou šly. Brodily se sněhem, nohy i ruce měly pomrzlé. Najednou viděly na kopci světlo a vydaly se za ním. Na kopci okolo ohně sedělo dvanáct měsíčků.

D: Jsme rok, dál už ani krok.

D: Jsme rok, tak stop.

U5: Macecha s Holenou se drze a bez svolení začaly ohřívat u ohně. Leden tedy třikrát bouchl o zem a Macecha s Holenou se propadly pod zem. Maruška měla od těch dvou pokoj na věky.

D: Jsme rok, dál už ani krok.

D: Jsme rok, tak stop.

D: Leden, únor, březen, duben, květen, červen, červenec, srpen, září, říjen, listopad, prosinec.

U5: Tak, zazvonil zvonec a pohádky je konec. Krásně jste to zahráli. Tak miláčci, vraťte mi čepičky. A co se vám líbilo nejvíc z celého týdne? Co bylo nejhezčí? *(děti si sundávají kostýmy)*

D: Pohádka.

D: Divadlo.

D: Knížky.

U5: Tak a miláčci, běžte si umýt ruce. *(děti si odchází umýt ruce)*

## PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPCE HLOUBKOVÉHO INTERVIEW

- Dobrý den, mé jméno je Aneta Zapletalová, už jsme se seznámily během participačního pozorování, ale pro jistotu. Chtěla bych se zeptat, zda souhlasíte s nahráváním rozhovoru?
  - Ano, souhlasím. Ptejte se.
- Nejprve bych se Vás chtěla zeptat, jak jste se dostala k pozici učitelky mateřské školy a jaká je délka Vaší praxe?
  - Mmm, pěkná otázka. Takže, k učitelství takhle celkově jsem se dostala asi úplně nejdřív náhodou, spíše z takového rodinného podnětu a pak ale asi v průběhu studia na střední škole jsem zjistila, že mě to celkem baví a že bych chtěla asi ve školce i učit. A v průběhu asi čtvrtého ročníku mi došlo, že bych asi nechtěla skončit jenom u mateřské školy a chtěla bych jít dál, nicméně po studiu jsem tedy nastoupila do školky a no, výška mi nevyšla, ale věřím, že se teďka jako dostanu jako dál se studiem tak, jak jsem to měla v plánu. A zatím teda moje praxe je asi 3,5 roku, tak to asi teďka vychází.
- Dobře. Děkuji Vám. Mohu se zeptat, jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání a Váš věk?
  - Mmm. Teda jako, věk. Ne, nejvyšší moje dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou obor teda předškolní a mimoškolní pedagogika. A nyní je mi teda skoro 25 let.
- To je krásný věk. Jaké by dle Vašeho názoru měla mít učitelka MŠ vzdělání?
  - No, vzhledem k tomu, že mám sama jen středoškolské tak věřím tomu, že středoškolské prozatím stačí zatím. A myslím si, že nějaké odborné a není to teď asi ani nutné, protože stejně asi jako z pohledu mého, a to co vidím u ostatních spolužaček třeba ze střední, tam se nic nemění, akorát probírají do hloubky to, co my na střední škole, takže nevidím teď nějaký akutní důvod, aby si třeba všichni dodělávaly vysokoškolské vzdělání v mateřské škole.
- Rozšiřujete si i nějak své vzdělání po dokončení středoškolského vzdělání?
  - Vzhledem k tomu, no, že jsem chtěla svůj obor, jak to říct, chtěla bych se zaobírat trošku jiným směrem, jako v mateřské škole bych chtěla zůstat, ale zaobírat se konkrétně tou logopedií, tak bych si určitě ráda vysokou školu

dodělala, a doufám, že to teď i vyjde, mám to v plánu v nejbližší budoucnosti.

Něco jsem teď chtěla ještě říct a vypadla mi myšlenka. Omlouvám se. (smích)

- Prozatím tedy doufáte, že se dostanete na vysokou školu konkrétně na obor logopedie. Vnímáte konkrétně nějaký přelomový moment ve Vaší profesi? Což právě možná značí i zájem o nástup na vysokou školu.
  - Mmm, ano, správně. Je to tak. Je to teda asi ten můj přelom. Vznikl, no, je to těžké, já nevím, vzniklo to asi ve chvíli, měla jsem teď od školky rok pauzu, v posledním roce. Tak to vzniklo asi tím, že jsem se vrátila do tohoto prostředí a vnímám kolem sebe větší a více problémů nebo tak, mají ty problémy, tak to mě pokoplo, i sama sebe asi vzdělávat dál, a tak k tomu asi nějak došlo.
- Zmiňovala jste se o problémech, jaké problémy tedy vnímáte nyní v mateřské škole?
  - No, asi nejvíce právě ty logopedické. Asi možná i proto bych se chtěla v tomto oboru vzdělávat. No, vlastně asi i proto, že mi spousta rodičů říká, že strašně dlouho čekají na logopeda, když se teda už přihlásí.
- Ano, to bohužel zapříčiňuje i nedostatek logopedů. Zase na druhou stranu dle mého názoru by nebylo špatné, aby spíše vznikla spíše kvalitnější komunikace mezi MŠ, kde by byli pedagogové, kteří by měly kompetence na procvičování zadaných aktivit od klinického logopeda.
  - Jo, to asi jo, asi by to pomohlo, spíš, no ulevilo logopedům.
- Jaké vlastnosti Vás dělají dobrým učitelem?
  - (Smích). No přece (smích). Vlastnosti, mm. Myslím si asi to, ale nevím, jestli bych to brala jako možná plus i mínus to, že jsem neskutečný puntíčkář, ale nevím, jestli to nazvat jako vlastností. Spíš to, že jsem hodně. Dávám si strašně vysoké cíle a možná to, jakože i předávám na ty děti, což беру jako plus, že se fakt snažím, aby, abych je opravdu vedla k tomu, aby všechno uměly, aspoň ty základy, aby se ve školce naučily to, co se od nás asi i očekává, a to abych jim vše mohla předat. A myslím si i to, že děti mám strašně ráda a myslím si, že to dělá hrozně moc, že kdyby to dělal člověk, co si myslím, že i takové učitelky jsou, takové ty zarputilé, co to dělají jen proto, že chodí do práce, což asi není úplně fajn. Takže nevím, ale taky i tím, že jsem hodně důsledná a někdy asi až moc.
- Děkuji. Ono je dle mého názoru na ty děti potřeba i důslednost.

- No právě.
- Jak vidíte současné děti a co si o nich myslíte? Vnímáte nějakou změnu či rozdíl za dobu Vaší praxe?
  - Mmm, no. Já nevím, jestli je to za dobu praxe nebo tím, že jsem vystřídala nebo navštívila pracoviště tři. Takže tři mateřské školy, nebo školy. Jedna byla na vesnici a tam byl jako strašně vidět ten rozdíl v té školce na vesnici, pak jsem byla ve školce ve městě v podstatě a teď jsem ve školce, nevím, jak to nazvat, jestli vesnicí, asi jo. Tak na vesnici. Tak jenom ten rozdíl toho asi, zní to možná blbě, ale té mentality rodičů, ale i dětí. A chování to, že na té vesnici jsou ty děti úplně jiné, víc si všeho váží, přijdou mi takové prostě lepší i v chování, nedovolí si tak moc. Naopak ty děti, i když to vezmu teďkom na pracovišti, jsou hodně takové arogantní a drzé, jsou fakt škaredé, nechci používat úplně hrubé slova. Ale co všechno si ty děti v předškolním věku dovolí fakt teď tak se obávám toho, co bude třeba na základních školách nebo v mateřské škole za pár let. Myslím si, že by se proti tomu mělo asi začít něco dělat.
- Proč si myslíte, že to tak nastalo, tato situace, že jsou ty děti drzé na učitelky?
  - Já si myslím, že je to rodičema. Jako nechci na ně všechno svalovat, ale to jsou jejich děti a oni mají jít vzorem. A myslím si, že to mají, neříkám, že v každé rodině, ale asi je něco špatně a podle mě je to i tím, že rodiče si toho v dnešní době dávají hrozně moc a pak nemají čas na ty děti. A pak vzniká tady to, že doma si dělají, co chtějí, a pak to ve školce zkusí, ne vždy to projde, ale zkusí.
- Jste zastávce spíše tradičního pojetí vzdělávání či využíváte spíše moderních organizačních forem a metod?
  - Asi jako, ráda využívám i ráda bych využila, ale pořád jsem zastáncem takové té fakt staré školy a možná bych no asi nějaké obnova nebo něco takového, co obnoví to, co bylo jako starou školou. Určitě je fajn využít i něco nového, ale nemám ráda úplně ty novodobé, alternativní, a právě je to asi i skrz to, co jsem říkala před chvílí, protože se to pak odvíjí na těch dětech, měli bychom držet asi v tom řádu, no, nebo takhle.
- Co je pro Vás důležité při plánování edukační činnosti?



- Asi to téma abych se od něho odrazila. To téma dělá hrozně moc. Například i to roční období. Dám konkrétní příklad. Zima je hrozně dlouhá a už nevím, co mám vymýšlet. Takže to téma, aby se člověk od něčeho odrazil, ale i to, jaké má děti stoprocentně, věková kategorie a jací jsou v rámci práce. Když jsou děti aktivní, nemůžeme pořád sedět u stolečku. No, takže to je asi, téma a děti, no.
- Čeho by si učitelka mateřské školy dle Vás všimát u dětí při edukačních činnostech?
  - Nejvíce všimát. Asi toho, jaké to dítě, jaké každé je, je to teda těžké, protože ve třídě je těch dětí opravdu hodně. Ale asi se zaměřit, nebo zkusit prostě vnímat každé dítě zvlášť a přizpůsobit to celkově, ať už to vzdělání nebo výchovu, jako takovou, protože pokud budu mít jako jeden metr a budu na všechny stejná, tak to může někomu ublížit, někomu zase přidat, ale jsem tam od toho, abych si to sjednotila, abych doplnila těm, co něco chybí a přizpůsobila těm, co jsou zase výš.
- Takže považujete za důležité vnímat potřeby každého dítěte.
  - Ano.
- Co považujete za důležité při vedení edukační činnosti s dětmi?
  - Důležité?
- Myslím tím výchovně vzdělávací činnost, nejčastěji asi řízenou činnost, ovšem by mě zajímalo i třeba plánování této činnosti, co považujete za důležité?
  - Zajímavá otázka. Jako důležité asi já nevím, opakovat se pořád. Prostě zase si každé to dítě nějak proklepnout individuálně, ale i jako celek. Snažit se nějak ty děti zaujmout. Nemůžu to brát jako, teď беру samotnou tu řízenou činnost jako samotnou, nemůžu přijít a odříkat si něco z papírů, ale zapojit celou osobnost té učitelky a zapojit ty děti do toho, co od toho učitelka očekává. No.
- Takže považujete za důležitou aktivizaci učitelky při konkrétních činnostech a ještě něco?
  - (Smích). Asi ne, opakovala bych se už.
- Dobře, pokračuji dál. Jaký máte názor na aktivizaci učitelky do činností ve výchovně vzdělávacím procesu?
  - Ještě jednou prosím.

- Jaký máte názor na aktivizaci učitelky do činností ve výchovně vzdělávacím procesu?
  - Aha. Děkuji za zopakování. Učitelka by se měla zapojovat, už jsem to tady zmínila. Nemůže být učitelka jen sloup a sledovat, co se kde děje, ale měla by se zapojit. Nebýt prostě, já nevím, měla by být i jako kamarád, ale i podporovatel.
- Myslíte si, že se musí zapojovat do všech činností?
  - No podle mě asi jo. Měla by ty děti vést a být jim příkladem.
- Co si myslíte o předávání nepravdivých či nereálných informací dětem?
  - No, mám za sebou takové hezké školení z podzimu.
- Ano?
  - Bylo to jakože, bylo tam řečeno hrozně moc věcí. Hlavně tam bylo řečeno, že se dětem nemá lhát. Je to ale takové na zamyšlenou, jestli jim říkat, co jak opravdu je. Taky na uvážení, jaké to konkrétní dítě je. Třeba, když se bavíme o tom, z kama se bere maso, to by vědět měli, ale například úmrtí v rodině, tam by měla být milosrdná lež, asi teda vlastně dle situace.
- A například, když učitelka přiřazuje neživým věcem živé vlastnosti?
  - No, asi to dělám i sama, ale je to spíš takové to jako cvičení, jak to říct, procvičování představivosti, která je podle mě důležitá. A to, že dokonce oživím předměty jen tím, že o tom mluvím, nebo jim řeknu představu, která v místnosti není, ale oni si ji představí. Je to ale podle mě dobré k podpoře dětské zvědavosti, probouzet to v nich.
- Takže to vnímáte jako v pořádku a využíváte to na rozvoj fantazie?
  - Asi ano.
- Myslíte si, že to může těm dětem i nějak „uškodit“?
  - To si úplně nemyslím, beru to jako rozvoj fantazie spíš, no.
- Na co se zaměřujete při rozvíjení znalostí dítěte v určité oblasti? Na co by učitelka dle Vás měla dbát?
  - Dbát. Tak asi zase jaké to dítě je, co zvládá, nezvládá a.
- Takže opět, jaké ty děti jsou. Jak vnímáte propojení znalostí se zkušenostmi dětí?
  - No, je to důležité, řekla bych asi jako, že dost. Asi by to tak mělo fungovat.
- Využíváte věku přiměřené aktivity a kvalitní posloupnost, myslíte si, že je to důležité?

- No myslím si, že určitě jo, že nemůžu dávat. No, nemůžu, není úplně vhodné dávat tříletým dětem aktivity, které jsou vhodné pro šestileté. Ale není špatné občas toho využít v řízené činnosti, převedu to teď na sebe, když se budu učit pořad slabiky, nikdy se nenaučím číst, musím otevřít knihu a vyzkoušet i to těžší. Takže si myslím, že těžší aktivity je zařazovat dobré, aby se děti posunuly dál, ale když vidím, že to nejde, tak to nejde. Ale je dobré se zaměřit na to, jakou povahu mají děti, co zvládnou nebo ne. Asi tak.
- Jak byste reagovala v případě nevhodně pojatého tématu?
  - Myslím si, že se to stalo každé učitelce v životě a nevidím na tom nic špatného. Občas se to prostě nepovede a je na učitelce, jak zareaguje, no. Měla by mít asi připravených víc aktivit.
- Jak se dětem snažíte předat znalosti či objasnit pojmy, kterým nerozumí?
  - No, stane se občas. Snažím se to teda vysvětlit pomocí obrázků, videí, když opravdu už nevím tak se snažíme o tom diskutovat. Když si čteme knížku a neví, co tam nějaké slovo je, tak se jim to snažím vysvětlit nebo například, že se zeptáme doma maminky a já se doma zeptám svojí a potom na druhý den třeba si to řekneme.
- Všimla jsem si i při řízené činnosti, že například jste dětem řekla, co je pojem chasa, ale nijak jste to s nimi dále nerozebírala. Myslíte si, že to opravdu všechny děti pochopily a rozumí tomuto slovu?
  - No, vím, že to občas nedělám asi tak, jak bych měla. Měla bych si to více ověřovat asi, ale v tom procesu si to člověk ani neuvědomí kolikrát.
- Když vidíte, že dítě říká něco, co není zcela správné, opravíte ho?
  - Asi podle situace.
- Jak byste reagovala v případě, že Vás děti při edukační činnosti nevnímají a nerespektují Vaše pokyny?
  - Asi bych činnost skončila. Pokud by to ale bylo každý den, asi bych se nad sebou zamyslela. Pokud se to ale stane občas, zkusit jinou aktivitu nebo to ukončit celkově. Někdy se stane, jak i dospělí, tak i děti se občas neprobudí úplně v náladě a prostě to ukončit a netlačit na ně. Není fajn je do něčeho tlačit, když jim to nejde.
- Jak vnímáte otázky dětí při edukační činnosti?

- Velmi pozitivně, jsem za to ráda. Protože zase by to bylo, no jakoby se dívala na film a nikdo by u toho nemluvil, prostě to je takové, jako hezký obrázek, ale není tam ta omáčka nebo jak to říct. Takže když já jim nabídnu nějakou činnost, tak jsem ráda, že oni se zeptají, protože to je pro mě známka toho, že je to zajímavá a baví a takhle já můžu napojit dál, i když to nemusí být přesně to, co jsem si naplánovala.
- Považujete je za podstatné, reagujete na ně vždy či je přehlížíte?
  - No, snažím se reagovat, jak jsem říkala, jsou pro mě podstatné.
- Co si myslíte o využívání zdrobnělin při komunikaci s dětmi.
  - (Smích). Nooo. Nemám to ráda a sama to využívám, ale je to takové jako asi jsou to zase ty emoce podle mě, že někdy má člověk dobrou náladu a snaží se být pozitivní tak prostě někdy přijdou a není to určitě dobré. Zrovna my v té školce bysme to asi využívat neměli, no. Mělo by to vymizet, ale asi hodně učitelek to používá.
- Proč si myslíte, že to není vhodné?
  - No právě skrz tu řeč. Pokud budu na někoho dělat ťuťuňu na někoho kdo, u koho prostě nerozumím ani, co po mě chce ani že mi řekne ahoj a já přemýšlím, co mi to dítě zrovna řeklo a já budu na něho šišlat nebo budu dělat v podstatě ty zdrobnělinky tak ho to asi nějak neposune a ani mu to nepomůže.
- Takže hlavně kvůli tomu, abychom nepodporovali logopedické vady.
  - Ano.
- Jak vnímáte reflexi s dětmi?
  - No, jak s kterými asi. Myslím si ale, že u některých, když takto vyberu jedince, tak jim je to jedno, jakože, nezám, jestli jim to něco dalo, ale někteří dokáží zase říci sami, co se jim líbilo a co naopak ne, což mě těší, protože je velmi důležité, aby si dítě, ale i dospělý, a hlavně už i to dítě dokázalo říct: Tohle se mi líbí, tohle se mi nelíbí, tohle dělat nechci, není mi to příjemné, anebo to dělat nechci, protože to neumím. Je to pro toho učitele i známka, pokud se mu to nelíbí, není mu to příjemné, nebudu to s ním dělat nebo mu to nabídnu jinou formou. Takže vidíte, já se vždycky rozkecám přitom to jde říct krátce. (Smích).

- Takže ji vnímáte jako pozitivum, snažíte se dělat reflexi s dětmi po každé edukační činnosti?
  - No, snažím, ale není na to vždy úplně vhodné rozpoložení dětí, takže občas ne.
- Jste si vědoma něčeho, co děláte, o čem víte, ale není to zcela vhodné při práci s dětmi?
  - Vědomá, no tak. Asi by se jako něco našlo, jsem úplně dokonalá (smích). Asi to budou řešení těch situací, nějakých těch konfliktů, a tak nebo když to vezmu z pohledu mého a třeba přípravě ve třídě tak si myslím, že se víc věnuju přípravě ve třídě například při ranních činnostech než těm dětem, no. Vlastně jako oni sami si mají vybrat hru a je to pro ně už ta volná hra, která není řízená učitelem, ale myslím si, že ta učitelka je pořád ta dopomoc, je pro to dítě velmi důležitá. Není to jen takové to tak si pohrejte, já si tady něco udělám a pak si jako sednu s něma na těch 15 – 20 min na tu řízenou činnost, ale celý den ta učitelka má být vyloženě pro to dítě, děti.
- Čím si myslíte, že je to třeba způsobeno?
  - Asi administrativou. Hodně lidí nebere v potaz to, nevidí to asi ani rodiče podle mě, že učitelka je jenom člověk a kdybychom měli dělat všechno po práci, to, co máme dělat v práci tak vlastně jsme v práci 24 hodin, což asi nejde. A já občas dělám práci i o víkendu, nebo zajedu přímo do práce, ale dělám to teď, protože mám ten čas, ale ve chvíli, kdy budu mít už rodinu, a tak tak ten čas už nikdy nebude. Buď se to obrátí nebo odrazí na volném čase té učitelky nebo hold to bude dělat v rámci té práce s těma dětma v té přímé práci.
- Přemýšlíte někdy o tom, zda jste jednala správně či naopak ne?
  - (Smích). Ach ano, přemýšlím. Protože někdy je to takové, že člověka řídí emoce a v tu chvíli, ačkoliv se asi člověk snaží být profesionální tak ty emoce to asi vždycky převýší a někdy si i doma. Někdy si, často po té situaci nebo až doma říkám, jestli jsem se projevila správně, ale zachovala jsem se nějak takže to nevrátím zpátky, ale spíš si to беру tak, že třeba když se to příště stane ta situace tak se ji snažím vyřešit jinak.
- Takže považujete zamyšlení nad svým jednáním za důležité a snažíte se z toho vzít ponaučení a v případě, že podobná situace nastane v budoucnu, snažíte se vycházet

z ponaučení. Tohle jste mi asi popsala spíše jednání k rodičům, jak to ale máte s dětmi?

- No, asi taky tak. Snažím se z toho poučit.
- Cítíte se být profesionál ve své profesi?
  - No, asi, myslím si, že to může být o dost lepší. Strašně bych jako chtěla být, už jen ten vnitřní pocit, že bych zvládala vše levou zadní, ale zase jsem jenom člověk, takže je zdravé vnitřní povzbuzování.
- Co si myslíte, že Vám chybí k tomu, abyste se cítila jako profesionál?
  - Asi jako ta praxe. Těma rukama člověk získá náhled na více věcí, názorů. Dokáže lépe řešit situace nejen s dětmi. Už bych měla i nějaké páky na ty děti, teď je to spíš takové hledání, co na ně zabere a tak.
- Děkuji Vám, zmínila byste se ještě ráda o něčem?
  - Rozhovor byl velmi příjemný.

Poděkování za poskytnutí rozhovoru a loučení.

**PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDŮ, KATEGORIÍ A SUBKATEGORIÍ PARTICIPAČNÍHO POZOROVÁNÍ**

Kódy	Subkategorie	Kategorie
Chybějící odborné znalosti	Nekvalitní teoretický základ	<b>STŘEDOŠKOLÁCI VERSUS VYSOKOŠKOLÁCI</b>
Didaktické znalosti	Vysokoškolské vzdělání již nutné	
Propojení teoretického základu s praxí		<b>MÁ DIDAKTICKÁ CESTA</b>
Zpětná vazba od dětí	Potřeba reflexe	
Snaha o komunikaci		
Nepotřebná reflexe	Bez reflexe se obejdu	
Naslouchání	Promyšlené jednání	
Připravenost učitelky		
Pohotová reakce		
Přizpůsobení situaci		
Bezradnost	Nějak to dopadne	
Bez reakce na pokyn		
Reálné poznatky	Dávám prostor dětem	
Využití moderních metod a organizačních forem		
Aktivizace učitelky		
Otázky „proč“		
Respektování učitelky		
Stavění na zkušenostech dětí		
Opakování		
Upoutání pozornosti		
Nesystematické vedení dětí	Dominance učitele	
Bezradnost		
Minimální pozornost		
Příliš dlouhé		
Ruch ve třídě		
Bez zapojení dětí		
Proč odpovídat		

Nepřiměřené otázky		
Zmatek		
Žádné objasnění pojmu		
Matoucí tvrzení učitelky		
Abstraktní pojmy		
Přebytek dětských básní		
Bez zapojení učitelky		
Trpělivost	Oddanost profesi	<b>ODDANOST PROFESI</b>
Láska k dětem		



**PŘÍLOHA P V: UKÁZKA KÓDŮ, KATEGORIÍ A SUBKATEGORIÍ  
HLOUBKOVÉHO INTERVIEW**

Kódy	Subkategorie	Kategorie
SŠ stačí	Středoškolské vzdělání stačí	<b>STŘEDOŠKOLÁCI VERSUS VYSOKOŠKOLÁCI</b>
Praxe je víc		
Chybějící odborné znalosti		
Nesplněná touha studovat VŠ		
Převaha vysokoškoláků		
Potřeba se vzdělávat	Vysokoškolské vzdělání již nutné	
SŠ nestačí		
Snaha změnit přístup		
Uzákonit terciární vzdělání		
Odborné znalosti		
Kvalitní vzdělání učitele		
Obohacení ze studia VŠ		
Rozšíření mimo MŠ		
Ambice VŠ		
Propojení odborných znalostí s praxí		
Zpětná vazba pro učitele	Potřeba reflexe	<b>MÁ DIDAKTICKÁ CESTA</b>
Kvalita reflexe s dětmi		
Vyjádření názoru		
Nevhodně pojatá reflexe s dětmi	Bez reflexe se obejdu	
Nepodstatná reflexe		
Snaha změnit přístup k dětem	Promyšlené jednání	
Reakce na otázky dětí		
Pohled a názor druhé osoby		
Pohotová reakce		
Ponaučení z jednání		
Snaha pochopit ostatní		

Spolupráce MŠ a rodiče		
Projevy a potřeby dětí		
Snaha objasnit pojmy, kterým nerozumí		
Vím, že to není správně, ale dělám to	Nějak to dopadne	
Chybí zkušenosti		
Podceňování dětí		
Vytíženost rodičů		
Doba se mění		
Děti odrazem rodičů		
Chybami se člověk učí	Dávám prostor dětem	
Flexibilita		
Využití moderních metod a organizačních forem		
Propojení zkušeností se znalostmi dětí		
Posloupnost edukačních činností		
Opakování matka moudrosti		
Aktivizace učitele		
Řečový vzor	Dominance učitele	
Respekt a úcta		
Tradiční pojetí vzdělávání		
Emoce		
Setkání s realitou v pozdějším věku		
Netrpělivost	Oddanost profesi	
Splněný sen		
Povýšení		
Láska k dětem		
Vztahy mezi kolegy		
Administrativní zátěž		<b>ODDANOST PROFESI</b>