

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Příprava učitele mateřské školy na pedagogickou činnost

Preparation of a kindergarten teacher for a pedagogical activity

Monika Höferová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Soňa Koťátková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Příprava učitele mateřské školy na pedagogickou činnost* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.7.2024

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní doc. PaedDr. Soně Koťátkové, Ph.D. za vedení mé práce, za její cenné rady a za čas, který práci věnovala. Dále patří mé poděkování paním učitelkám, které poskytly své přípravy pro účely této práce a našly si čas na zodpovězení otázek při rozhovoru. V neposlední řadě děkuji mé rodině a příteli za podporu v průběhu celého studia.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se věnuje problematice příprav učitelů mateřských škol na pedagogickou činnost a s tím související sebereflexe. Práce je rozdělena na teoretickou část a praktickou část.

Teoretická část představuje současnou mateřskou školu a její organizaci tříd. Dále se zabývá závaznými dokumenty pro práci učitele mateřské školy, popisuje specifika této práce, potřebné kompetence a kvalifikaci, a také se věnuje problematice začínajících učitelů. Teoretická část se také zabývá důležitými aspekty přípravy na pedagogickou činnost a sebereflexí.

Praktická část má za cíl zjistit, zda se liší přístup učitelek k přípravě na pedagogickou činnost ve vztahu k době a rozsahu vykonávání jejich pedagogické praxe učitelky MŠ, orientovat se v obsahu a časovém rozsahu věnovanému denní přípravě a ověřit míru spolupráce učitelek ve třídě, a také sledovat sebereflexi učitelek nad realizovanou pedagogickou prací. K naplnění cílů využívá metod dotazníku, analýzy příprav tří učitelek a rozhovorů s těmito učitelkami.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

učitel mateřské školy, příprava na pedagogickou činnost, spolupráce, sebereflexe

## **ANNOTATION**

The bachelor thesis focuses on the problematics of preparations of kindergarten teachers for a pedagogical activity and a related self-reflection. The thesis is divided into a theoretical part and a practical part.

The theoretical part introduces current kindergarten and its class organisation. Furthermore, it deals with documents binding for a kindergarten teacher, it describes specifics of the job, necessary competences and qualification, and it also focuses on the problematics of beginning teachers. The theoretical part also deals with the important aspects of a preparation for a pedagogical activity and a self-reflection.

Practical part's aim is to find out, if the approach of kindergarten teachers differs depending on the extent of their practice as a kindergarten teacher, to orient in the content and time range devoted to daily preparation and to verify the level of cooperation of teachers with their colleagues, and also to observe teacher's self-reflection of their implemented pedagogical work. To fulfill the objectives, it uses questionnaire method, analysis of the preparation of three teachers and interviews with these teachers.

## **KEY WORDS**

kindergarten teacher, preparation for a pedagogical activity, cooperation, self-reflection

## Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Současná mateřská škola.....	9
1.1 Charakteristické znaky současných MŠ.....	9
1.2 Organizace tříd v MŠ .....	10
1.2.1 Věkově heterogenní třídy .....	10
1.2.2 Věkově homogenní třídy .....	12
2 Závazné dokumenty pro práci učitelky mateřské školy .....	13
2.1 Legislativní dokumenty.....	13
2.1.1 Školský zákon .....	13
2.1.2 Zákon o pedagogických pracovnících.....	14
2.1.3 Vyhláška č. 263/2007 Sb.....	14
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	15
2.2.1 Cíle .....	15
2.2.2 Vzdělávací oblasti .....	16
2.2.3 Podmínky předškolního vzdělávání .....	18
2.2.4 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných.....	19
2.3 Školní vzdělávací program.....	19
2.4 Třídní vzdělávací program .....	20
3 Učitelka mateřské školy .....	22
3.1 Specifika práce učitelky MŠ .....	22
3.2 Profesionální kompetence .....	23
3.2.1 Nedirektivní přístupy.....	24
3.3 Kvalifikace .....	25
3.4 Začínající učitelka mateřské školy .....	27
4 Příprava na pedagogickou činnost.....	29
4.1 Činnosti řízené a samostatné .....	29
4.2 Vzdělávací cíle .....	30

4.3 Organizační formy.....	31
4.4 Metody a strategie vzdělávání.....	32
4.5 Sebereflexe.....	33
<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>35</b>
5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky .....	35
6 Metody výzkumu .....	35
7 Vlastní výzkumné šetření.....	36
7.1 Dotazník.....	36
7.1.1 Vyhodnocení dotazníku.....	37
7.2 Analýza příprav.....	53
7.2.1 Učitelka Veronika .....	53
7.2.2 Učitelka Marie.....	54
7.2.3 Učitelka Lenka .....	54
7.3 Rozhovory s učitelkami.....	55
8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám.....	59
9 Diskuze.....	63
Závěr .....	66
Seznam použitých informačních zdrojů.....	68
Seznam grafů.....	70
Seznam příloh.....	71

## Úvod

Příprava na pedagogickou činnost je důležitou součástí práce učitele mateřské školy. Tato činnost spadá do nepřímé pedagogické činnosti, na kterou připadá pro učitele mateřských škol při plném úvazku dle nařízení vlády č. 75/2005 Sb. 9 hodin týdně. Je tato časová dotace dostačující pro kvalitní přípravu učitelů na pedagogickou činnost a zároveň zvládnutí všech administrativních a dalších úkonů spojených s touto profesí? Má na přípravu učitelů vliv doba a rozsah vykonávání jejich praxe či věkové uspořádání tříd, ve kterých pracují? Tyto otázky mě přiměly se na problematiku příprav zaměřit ve své bakalářské práci.

Teoretická část popisuje znaky současné mateřské školy a způsoby organizace tříd, představuje závazné dokumenty pro práci učitele mateřské školy – legislativní a kurikulární. Dále se soustředí na pozici učitele mateřské školy, na specifika jeho práce, profesní kompetence či potřebnou kvalifikaci a zabývá se také problematikou začínajících učitelů. Poslední kapitola teoretické části se věnuje podobě a obsahu přípravy na pedagogickou činnost a sebereflexi.

Práce si stanovuje tři výzkumné cíle: 1) Zjistit, zda se liší přístup učitelek k přípravě na pedagogickou činnost ve vztahu k době a rozsahu vykonávání jejich pedagogické praxe učitelky MŠ. 2) Orientovat se v obsahu a časovém rozsahu věnovanému denní přípravě a ověřit míru spolupráce učitelek ve třídě. 3) Sledovat sebereflexi učitelek nad realizovanou pedagogickou prací.

Praktická část směřuje k naplnění těchto cílů a zodpovězení výzkumných otázek využitím metody dotazníku, analýzy příprav a rozhovorů s učitelkami mateřských škol.

V České republice je vzdělávání v mateřských školách stále doménou žen. Ačkoliv podíl mužů mezi pedagogickými pracovníky v předškolním vzdělávání narůstá, ve školním roce 2022/2023 byl pouze 0,68 % (ČSÚ, 2023). Z tohoto důvodu je v bakalářské práci užíván pojem „učitelka“ – tedy v ženském rodě.



# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Současná mateřská škola

Předškolní vzdělávání je na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) součástí vzdělávacího systému. Mateřská škola, jako instituce zajišťující předškolní vzdělávání, je tedy organizována a řízena dle požadavků a pokynů MŠMT. Obecně se koncepce předškolního vzdělávání řídí stejnými cíli, jako ostatní obory a úrovně vzdělávání, a to, aby si dítě od raného věku osvojovalo základy klíčových kompetencí a vytvářelo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání (RVP PV, 2021).

### 1.1 Charakteristické znaky současných MŠ

Jedním ze znaků současného předškolního vzdělávání je jeho pluralita. Rodiče si mohou vybrat mezi tzv. veřejnou mateřskou školou (dále i MŠ), nebo školou soukromou. Veřejné mateřské školy spadají pod působnost obcí a tvoří si svůj vlastní školní vzdělávací program na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. I pro soukromé mateřské školy může být RVP PV závazný, a to v případě, že jsou zařazeny do rejstříku mateřských škol MŠMT ČR. Dalším kritériem výběru mohou být alternativní programy daných mateřských škol. Z tzv. klasických alternativ fungují v České republice Waldorfská mateřská škola, mateřská škola Marie Montessori a Daltonská mateřská škola. Z tzv. moderních alternativ se jedná o mateřské školy s programem Začít spolu (Step by Step), mateřské školy s Programem podpory zdraví a lesní mateřské školy. Možností jsou také mateřské školy církevní, které zřizuje příslušná církev (Koťátková, 2014).

V současném pojetí bychom dle Koťátkové (2014) měli být zaměřeni na dítě a jeho individuální potřeby, jeho rozvíjení po stránce citové, sociální a vzdělávací a na vkládání důvěry v jeho schopnosti. Tento postoj vychází z pedocentrické orientace, jejíž základem je péče o dítě a rozvoj jeho dispozic. RVP PV zastává ve své koncepci osobnostní orientaci předškolního vzdělávání.

Spolupráce s rodinou se stala důležitou součástí vzdělávání v mateřské škole. Ačkoliv i programy práce, kterými se povinně řídily mateřské školy před rokem 1989 obsahovaly požadavky na spolupráci s rodinou, realita byla odlišná. Školy určovaly možnosti komunikace s učitelkami, vymezovaly prostory přístupné rodičům a ti byli do třídy svých dětí vpuštěni pouze na besídku či plánovanou schůzku. Současné mateřské školy se snaží

rozšiřovat spolupráci i mimo klasické třídní schůzky, dny otevřených dveří a besídky. Rodiče mají možnost účastnit se výletů a náročnějších akcí, nebo svou přítomností pomoci dítěti v adaptačním období (Kořátková, 2014). Kořátková (2014) i Svobodová a kol. (2010) se však shodují, že i přes současné snahy panuje mezi některými rodiči nedůvěra pramenící z vlastních vzpomínek na mateřskou školu, která může vzájemné vztahy narušovat.

Dle Průchy a Kořátkové (2013) má nesporně zásluhu na kvalitě našich mateřských škol odborná příprava učitelek a učitelů, která se realizuje třemi způsoby studia: na středních pedagogických školách, na vyšších odborných školách a na vysokých školách. Učitelky mají podle Kořátkové (2014) ve velké míře zájem se vzdělávat, a je pro ně stále důležitější vzdělání nejen v jednotlivých kurzech, ale i komplexněji pojaté, a to i pro ty, které již v mateřské škole pracují.

## **1.2 Organizace tříd v MŠ**

Ředitel školy může rozhodnout, jak budou uspořádány třídy v dané mateřské škole. „Do tříd je možno zařazovat děti stejného či různého věku a vytvářet třídy věkově homogenní či věkově heterogenní“ (RVP PV, 2021, s. 6).

Ve 20. století bylo na našem území věkově smíšené (heterogenní) uspořádání tříd vnímáno spíše jako nutná součást prvních zařízení pro děti předškolního věku z důvodu velkého počtu dětí ve třídách. Věkově heterogenní třídy našly své uplatnění pouze v případě jednotřídních mateřských škol, nebo tzv. malotřídních škol. Diferenciace vzdělávacího obsahu se jako předmět řešení stala v programech výchovné práce. Avšak pojata byla z hlediska vývojových (nikoli individuálních) specifíků dětí, což vedlo k vytváření věkově homogenních tříd. Teoretická východiska pro věkovou heterogenitu v předškolním vzdělávání můžeme najít v práci Piageta, Bandury a Vygotského. S věkovou heterogenitou jako přirozenou součástí vzdělávacího prostředí pracovaly také alternativní školy (Montessori či waldorfské). U nás se tedy začal rozšiřovat zájem o tuto problematiku především po roce 1989 v souvislosti se vzrůstajícím počtem alternativních a inovativních mateřských škol a hledáním nových přístupů při demokratizaci vzdělávací soustavy (Syslová a kol., 2022).

### **1.2.1 Věkově heterogenní třídy**

Oba typy organizace tříd v mateřské škole bezpochyby přináší svá pozitiva i negativa. Oblastí, ve které většinově spatřují autoři i učitelky mateřských škol výhodu heterogenního uspořádání dětí, je adaptace. Nově nastupujících dětí do MŠ je v takto

uspořádané třídě méně, a mezi staršími dětmi se může najít někdo, kdo se stane průvodcem mladšího dítěte. Zároveň starší děti jsou už na režim mateřské školy zvyklé, znají pravidla a mladší děti, které se s fungováním ve skupině mnohdy setkávají poprvé, mohou starší a zkušenější děti napodobovat (Syslová a kol., 2022).

Uspadnit adaptaci může i přítomnost staršího sourozence ve třídě, avšak z dlouhodobějšího hlediska nelze jednoznačně říct, jestli je docházení sourozenců do stejné třídy výhoda, či nevýhoda. Z pozorování Jindřichové (2018) vyplývá, že pro starší dítě může být péče o mladšího sourozence či kamaráda překážkou v realizování vlastních her. Riziko může spočívat i ve zvyknutí mladšího dítěte na fakt, že za něj konflikty řeší starší sourozenec, což může způsobovat problémy v budoucnu, kdy bude dítě muset řešit konfliktní situace samo (in Syslová a kol., 2022).

Z hlediska socializace dítěte jsou heterogenní třídy vyzdvihovány z důvodu větší přirozenosti. V rodině, běžném životě i později v práci se lidé pohybují ve věkově různorodých skupinách. Děti si v heterogenně uspořádané třídě mohou vyzkoušet roli nejmladšího, prostředního i nejstaršího dítěte, což oceňují především rodiče jedináčků (Syslová a kol., 2022). Z šetření Křížkové (2019) vyplývá, že děti, které navštěvují heterogenní třídu, jsou sociálně vyspělejší, tolerantnější, empatictější, velmi dobře spolupracují, daří se jim samostatně řešit elementární konfliktní situace a nemají k sobě ani k ostatním předsudky (in Syslová a kol., 2022).

Vzájemné učení dětí je dle Kořátkové (2014) taktéž výhodou věkově smíšených tříd. Starší děti se snaží mladším vysvětlovat na jejich úrovni, což vede k aktivnímu myšlenkovému zpřesňování. *„Opakování přináší upevnování poznanych skutečností, uvědomování si vzájemných souvislostí a z kvalitňuje se řečový projev. Také se posiluje pocit důležitosti a kvalita sebepojetí“* (Kořátková, 2014, s. 213).

Učitelky mohou práci ve věkově heterogenní třídě vnímat jako náročnější hlavně z hlediska plánování své práce. Záleží na tom, zda učitelka každý rok opakuje stejné aktivity, či vytváří nové plány. V heterogenních třídách vždy část dětí zůstává, a proto je vhodné aktivity obměňovat (Syslová a kol., 2022). Učitelka musí nezbytně diferencovat a individualizovat práci a hledat vhodné způsoby zapojení starších i mladších dětí (Kořátková, 2014).

### 1.2.2 Věkově homogenní třídy

Pokud je ve třídě přes dvacet dětí stejného či velmi blízkého věku, posilují se některé projevy chování typické pro určitou vývojovou etapu. Nejpatrnější je to ve třídách s nejmladšími dětmi. Zejména období adaptace na začátku školního roku, ale i po nepřítomnosti dítěte v MŠ mohou být pro učitelku náročná. Sebeobslužné činnosti (oblékání, stolování, hygiena) zabírají dětem i učitelkám více času, z čehož bývají děti často mrzuté. Vlivem obtížnější komunikace a orientace dětí na vlastní potřeby vznikají konfliktní situace, jejichž řešení stojí děti i učitelky spoustu energie (Kořátková, 2014).

Dle Průchy a Kořátkové (2013) už děti čtyř až pětileté lépe zvládají přechod mezi školou a rodinou, stejně tak si lépe vědí rady v dynamice skupiny. Ve hře dětí v homogenně uspořádané skupině však můžeme pozorovat větší stereotyp, zatímco v heterogenní skupině už by se mohly inspirovat hrou a dovednostmi starších.

Pěti až šestileté děti již dokážou hodnotit a srovnávat své výkony s ostatními, což v této skupině prohlubuje soutěživost až soupeřivost. Některé děti mohou být ostatními ze skupiny vyčleňovány, a zatímco ve smíšené skupině se tyto děti mohou sblížit s mladšími, v homogenní třídě jsou závislé na začleňování učitelkou. Hra pěti až šestiletých dětí už zahrnuje spolupráci, a dostatek spoluhráčů a možnost je obměňovat podporuje rozvoj kooperativní hry (Průcha, Kořátková, 2013). Pro tuto věkovou skupinu předškoláků se dle Syslové a kol. (2022) mnoho učitelek a ředitelů přiklání k možnosti zřídit homogenně uspořádanou třídu, zatímco by pro mladší děti byly třídy heterogenní. Důvodem bývá více prostoru a času pro přípravu na školu a nevyrušování předškoláků mladšími dětmi při práci. Ovšem výzkumy Veliškové (2015) a Bílové (2016) neprokázaly, že by mezi dětmi z heterogenních a homogenních tříd byly významné rozdíly (in Syslová a kol., 2022).

Učitelky by měly podle Průchy a Kořátkové (2013) ve věkově homogenních třídách dbát na to, aby se neuchylovaly příliš často k frontální organizaci práce, ale aby plánovaly individualizovaně a skupinově, a nepřestávaly vnímat rozdíly mezi dětmi i stejně starými a věnovaly jim dostatečnou pozornost.

## 2 Závazné dokumenty pro práci učitelky mateřské školy

Stěžejní dokumenty, ve kterých je zakotvena pedagogická práce učitelky mateřské školy, můžeme rozdělit na legislativní a kurikulární.

### 2.1 Legislativní dokumenty

#### 2.1.1 Školský zákon

Předškolní vzdělávání se stává součástí systému vzdělávání zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školským zákonem), ve znění pozdějších předpisů. Pro předškolní pedagogy se vztahuje § 28 odst. 1, který určuje, že školy a školská zařízení vedou tuto dokumentaci:

- „a) rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v § 147,*
- b) evidenci dětí, žáků nebo studentů (dále jen „školní matrika“),*
- c) doklady o přijímání dětí, žáků, studentů a uchazečů ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování,*
- d) vzdělávací programy podle § 4 až 6,*
- e) výroční zprávy o činnosti školy,*
- f) třídní knihu, která obsahuje průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu,*
- g) školní řád nebo vnitřní řád, rozvrh vyučovacích hodin,*
- h) záznamy z pedagogických rad,*
- i) knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí, žáků a studentů, popřípadě lékařské posudky,*
- j) protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy,*
- k) personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci a účetní evidenci a další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy.“*

(§ 28, odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.)

Paragraf 28, odst.2 dále upřesňuje údaje, které obsahuje školní matrika (zákon č. 561/2004 Sb.).

Část druhá školského zákona pojednává o předškolním vzdělávání. Stanovuje cíle předškolního vzdělávání (§ 33), organizaci (§ 34), povinnost předškolního vzdělávání a

způsoby plnění (§ 34a), individuální vzdělávání dítěte (§ 34b) a za jakých podmínek lze či nelze rozhodnout o ukončení předškolního vzdělávání (§ 35) (zákon č. 561/2004 Sb.).

### **2.1.2 Zákon o pedagogických pracovnících**

Učitelky v mateřských školách se dále řídí zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V tomto zákoně § 2, odst. 1 vymezuje pojem pedagogický pracovník následovně: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (§ 2, odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb.). Pedagogickým pracovníkem se rozumí učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, školský logoped, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník (§ 2 zákona č. 563/2004 Sb.).

Pracovní dobu pedagogických pracovníků stanovuje § 22a zákona č. 563/2004 Sb. Pedagogičtí pracovníci vykonávají v pracovní době přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností. Odstavec 2 určuje, že pedagogický pracovník je povinen být na pracovišti v době, kterou stanovuje rozvrh jeho přímé pedagogické činnosti, rozvrh jeho dohledu nad dětmi a žáky, v době zastupování jiného pedagogického pracovníka a v případech, které stanoví zaměstnavatel. Podle odstavce 3 vykonává pedagogický pracovník sjednanou práci v pracovní době a na místě, které si sám určí, pokud jde o výkon jiné práce než podle odstavce 2 (zákon č. 563/2004 Sb.).

### **2.1.3 Vyhláška č. 263/2007 Sb.**

Zakotvení pracovní doby pedagogických pracovníků nalezneme také ve vyhlášce č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, a to v § 3. Pedagogičtí pracovníci v pracovní době vykonávají přímou pedagogickou činnost, a dle § 3, odst. 1, písm. b se připravují na přímou pedagogickou činnost, připravují didaktické pomůcky a materiály, hodnotí grafické a jiné práce dětí. Také spolupracují s ostatními pedagogickými pracovníky a se zákonnými zástupci dětí. Odborně pečují o kabinety, knihovny a další zařízení, která slouží potřebám vzdělávání. Účastní se

porad svolaných vedoucím zaměstnancem školy a dalšího institucionálního vzdělávání pedagogických pracovníků, a provádí samostudium (§ 3 vyhlášky č. 263/2007 Sb.).

Pokud se nejedná o výkon přímé pedagogické činnosti, může dle § 3, odst. 2 pedagogický pracovník vykonávat práci i na jiném dohodnutém místě. „*Při rozvržení pracovní doby do směn rozvrhne ředitel školy nebo školského zařízení současně též přímou pedagogickou činnost*“ (§ 3, odst. 3 vyhlášky č. 263/2007 Sb.).

Pedagogický pracovník provádí dohled k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí ve škole nebo školském zařízení při výchově a vzdělávání a s nimi souvisejících činnostech. Také vykonává dohled i mimo školu při činnostech vyplývajících ze školních vzdělávacích programů a při akcích organizovaných školou nebo školským zařízením (§ 6 vyhlášky č. 263/2007 Sb.).

V příloze č. 1 k **nařízení vlády č. 75/2005 Sb.** o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků se konkrétně dočteme, že učitelce v MŠ při plném úvazku (1,0) 40 hodin týdenní pracovní doby připadá 31 hodin týdně na přímou pedagogickou činnost a 9 hodin týdně na práce související s přímou pedagogickou činností (nařízení vlády č. 75/2005 Sb.).

## **2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

V systému kurikulárních dokumentů představuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále také RVP PV) státní úroveň. Vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku a představuje společný rámec a zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále také ŠVP). Je směrodatný nejen pro učitelky, ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí a jejich partnery (RVP PV, 2021).

### **2.2.1 Cíle**

RVP PV (2021) stanovuje cíle v podobě záměrů a výstupů v úrovni obecné a úrovni oblastní. Pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi:

1. **Rámcové cíle** vyjadřují obecnou podobu cílů předškolního vzdělávání a jsou formulovány jako záměry. Vyjadřují základní orientaci pro PV a práci učitelky. Pokud jsou tyto cíle naplňovány, vzdělávání směřuje k utváření základů klíčových kompetencí. Učitelka si je vědoma, že může svým jednáním při plánovaných

činnostech, ale i při nejrůznějších situacích a za různých okolností podporovat, ale i bránit naplňování těchto cílů. Jedná se o tyto tři cíle: rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

2. **Klíčové kompetence** představují dosažitelné výstupy předškolního vzdělávání. Vycházejí z hodnot přijímaných společností a představ o tom, „*teré kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti*“ (RVP PV, 2021, s. 10). Představují soubory prakticky využitelných výstupů, které se propojují a doplňují. Jejich osvojování pokračuje v základním a středním vzdělávání a v průběhu života se dotváří. Předškolní vzdělávání o vytváření těchto kompetencí usiluje, neboť jejich dobré základy mohou být příslibem dalšího příznivého vývoje dítěte a nedostatečné základy naopak brzdou, která může dítě znevýhodňovat. Pro etapu PV se za klíčové považují následující kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské.
3. **Dílčí cíle** v jednotlivých oblastech (biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní, environmentální).
4. **Dílčí výstupy** – poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje, kterých má být jednotlivých oblastech dosaženo.

(RVP PV, 2021)

### 2.2.2 Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti v RVP PV tvoří obsah předškolního vzdělávání, který představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v MŠ. Vzdělávací obsah se stanovuje pro děti od 2 do 6 (7) let. Členění obsahu na vzdělávací oblasti je třeba vnímat jako pomocné, neboť se jedná o vnitřně propojený celek a učitelka by měla jednotlivé oblasti rozvíjet integrovaně, aby bylo vzdělávání co nejpřirozenější, nejúčinnější a nejhodnotnější (RVP PV, 2021).

Každá vzdělávací oblast dále zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie:

- Dílčí vzdělávací cíle v podobě záměrů, tedy to, co by měla učitelka u dítěte podporovat.



- Vzdělávací nabídka představuje souhrn činností vhodných k naplňování cílů a dosahování výstupů. Učitelka by měla nabídku konkretizovat tak, aby byly nabízené činnosti mnohostranné a pestré a odpovídaly možnostem a potřebám dětí.
- Očekávané výstupy mají charakter způsobilostí. Jsou formulovány pro dobu, kdy dítě PV ukončuje, ale jejich dosažení není pro dítě povinné. Každé dítě může dosahovat těchto výstupů v míře odpovídající jeho individuálním potřebám a možnostem.
- Rizika, která mohou ohrožovat úspěch vzdělávacích záměrů, upozorňují pedagoga na to, čeho by s měl vyvarovat.

(RVP PV, 2021)

Vzdělávací obsah je v RVP PV (2021) rozdělen do 5 oblastí:

1. **Dítě a jeho tělo** – jedná se o oblast biologickou, ve které je záměrem podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost a pohybovou kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových a manipulačních dovedností, ale také dítě učit sebeobslužným dovednostem a zdravým životním návykům.
2. **Dítě a jeho psychika** dále zahrnuje tři podoblasti: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle. V této psychologické oblasti je záměrem podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjet jeho intelekt, řeč a jazyk, poznávací procesy a funkce, jeho city a vůli, sebepojetí, kreativitu a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v poznávání a učení.
3. **Dítě a ten druhý** – záměrem v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému a posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci.
4. **Dítě a společnost** – v oblasti sociálně-kulturní je záměrem uvést dítě do společnosti a do pravidel soužití s ostatními lidmi, do světa materiálních a duchovních hodnot, do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti a návyky a umožnit mu podílet se na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.
5. **Dítě a svět** – záměrem v environmentální oblasti je založit u dítěte povědomí o okolním světě, o vlivu člověka na životní prostředí (v nejbližším okolí i globálně) a vytvořit základy pro odpovědný postoj dítěte k životnímu prostředí.

(RVP PV, 2021)

### 2.2.3 Podmínky předškolního vzdělávání

V návaznosti na právní normy RVP PV (2021) podrobněji popisuje a doplňuje podmínky, které podmiňují kvalitu poskytovaného vzdělávání.

**Věcné** (materiální) podmínky se týkají vnitřních i venkovních prostor MŠ, hraček, pomůcek, náčiní, materiálů a dalších doplňků. Tyto podmínky zajišťuje zřizovatel po dohodě s vedením školy a učitelky umisťují vybavení tak, aby si je děti mohly samostatně brát a vyznaly se v jejich uložení (RVP PV, 2021).

Podmínky pro **životosprávu** učitelka naplňuje tak, že je pro děti přirozeným vzorem, dbá na dostatek tekutin a vyvážené stravy, kterou dětem nabízí, ale nikdy děti do jídla nenutí. Dodržuje pravidelný rytmus dne a zajišťuje každodenní pobyt venku s dostatkem volného pohybu (Průcha, Kořátková, 2013).

**Psychosociální** podmínky spočívají především v kvalitě školního a třídního klimatu. Učitelka respektuje vlastní tempo každého dítěte, uplatňuje individuální přístup a zajišťuje rovnocenné postavení dětí. Podporuje samostatné rozhodování dětí a vzájemnou důvěru (Průcha, Kořátková, 2013).

**Organizační a řídicí** podmínky učitelka ovlivňuje schopností reagovat na potřeby dětí během dne. Organizuje činnosti tak, aby volné hry, pohybové aktivity a řízené činnosti byly v rovnováze. Využívá skupinové a individuální organizace a na začátku školního roku umožňuje postupnou adaptaci dětí vhodnou formou (Průcha, Kořátková, 2013).

**Personální a pedagogické** podmínky zajišťuje odborná kvalifikace všech pedagogických pracovníků nebo její průběžné doplňování. Pedagogičtí pracovníci se sebevzdělávají a ředitel sleduje růst jejich profesních kompetencí a vytváří podmínky pro jejich další vzdělávání. Služby učitelek jsou organizovány tak, aby byla vždy zajištěna optimální pedagogická péče o děti a překrývání přímé pedagogické činnosti učitelek alespoň na dvě a půl hodiny. Specializované služby, ke kterým předškolní pedagog není dostatečně kompetentní (logopedie, rehabilitace či jiná péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami), jsou zajišťovány ve spolupráci s příslušnými odborníky (RVP PV, 2021).

Aby mohly být naplněny podmínky **spoluúčasti rodičů** na předškolním vzdělávání, mezi zaměstnanci školy a rodiči by měla panovat vzájemná důvěra a respekt. Spolupráce by měla fungovat na základě partnerství. Učitelky se snaží porozumět a vyhovět potřebám dětí a rodin, pravidelně rodiče informují o prospívání jejich dítěte a zároveň nezasahují do

soukromí rodiny a zachovávají diskrétnost svěřených informací. Rodiče mají možnost se na dění v MŠ podílet (RVP PV, 2021).

#### **2.2.4 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných**

Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami existují podmínky, které je potřeba splnit. RVP PV je východiskem pro přípravu vzdělávacích programů i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti potřebují k naplnění svých vzdělávacích možností poskytnutí podpůrných opatření, která realizuje mateřská škola. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně vyžadují zpracování plánu pedagogické podpory (PLPP), který tvoří školy i bez doporučení školského poradenského zařízení, a od druhého stupně se tvoří individuální vzdělávací program (IVP), který škola zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení. Pravidla použití podpůrných opatření stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb. (RVP PV, 2021).

Při vzdělávání dětí nadaných má škola povinnost zajistit realizaci podpůrných opatření v rozsahu prvního až čtvrtého stupně podpory (RVP PV, 2021). Učitelky by měly dbát na dostatečně pestrou a komplexně orientovanou vzdělávací nabídku a na všestranný rozvoj dítěte i podporu jeho nadání. Pokud jsou vzdělávací programy upraveny podle speciálních potřeb dětí, existuje legislativní nárok na posílení práce o asistenta pedagoga (Průcha, Koťátková, 2013).

### **2.3 Školní vzdělávací program**

V souladu s RVP PV si každá škola tvoří svůj školní vzdělávací program (dále také ŠVP), podle kterého se uskutečňuje vzdělávání dětí v konkrétní škole. Školní vzdělávací program musí vycházet z podmínek konkrétní MŠ a je povinnou součástí dokumentace. Jedná se o veřejný dokument, který musí být zveřejněn na přístupném místě, a je možno do něj nahlížet či pořizovat opisy a kopie (RVP PV, 2021).

Dle Svobodové a kol. (2010) by měl ŠVP zajímat všechny, kterých se vzdělávání v konkrétní mateřské škole dotýká – pedagogů a dalších zaměstnanců, rodičů, institucí, které mohou děti z této školy později navštěvovat i města, ve kterém budou tyto děti vyrůstat. Jeho tvorba by tedy měla být týmovou prací, i když odpovědnost za jeho vytvoření nese ředitel MŠ.

Vzdělávací nabídka ve školním vzdělávacím programu má být zpracovaná do integrovaných bloků. Dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) se v praxi objevují lineární

a flexibilní přístupy k jejich uspořádání. Velké množství mateřských škol řadí integrované bloky v ŠVP podle kalendářního roku, tedy lineárně. Nejčastěji se můžeme setkat s 10 bloky, které korespondují s měsíci ve školním roce, nebo se čtyřmi bloky na základě ročních období (podzim, zima, jaro, léto). V jednotlivých tématech pak můžeme narazit na určité stereotypy, např. téma kamarádství zařazené na začátek školního roku. Rizikem lineárního řazení může být orientace učitelek spíše na časový rozvrh integrovaných bloků než na potřeby dětí a aktuální situace.

Flexibilní způsob strukturace řadí integrované bloky vedle sebe podle témat, která sdružují. Učitelka je využívá tehdy, když to situace ve třídě vyžaduje a nemusí jimi procházet v čase za sebou. Bloky v tomto modelu také bývají obecnější. Flexibilní uspořádání dává učitelce možnost ihned reagovat na nastalé události a lépe tak naplňuje potřeby dětí (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

RVP PV (2021) stanovuje, že každý školní vzdělávací program má obsahovat identifikační údaje o MŠ, obecnou charakteristiku školy (velikost školy, kde se nachází atd.), konkrétní podobu podmínek vzdělávání dle RVP PV, jak je vzdělávání organizováno. Dále také charakteristiku vzdělávacího programu – jaké jsou hlavní záměry a cíle školy a z jakých myšlenek program vychází, vzdělávací obsah formou integrovaných bloků, a v neposlední řadě evaluační systém školy.

## **2.4 Třídní vzdělávací program**

Na základě školního vzdělávacího programu by měly učitelky v rámci jednotlivých tříd plánovat svou práci formou třídního vzdělávacího programu (dále také TVP). TVP obsahuje zejména integrované bloky rozpracované do podtémat, která mají podobu konkrétní vzdělávací nabídky. V podstatě jde o písemnou přípravu učitelek na výchovně-vzdělávací práci v dané třídě (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Podle Průchy a Koťátkové (2013) je TVP otevřený pracovní plán, který učitelky postupně připravují a dotváří. Na začátku školního roku učitelky promýšlí témata, která budou zpracovávat, avšak jejich volbu upřesňují až v průběhu roku, aby TVP odpovídal potřebám dětí a aby byly komplexně naplňovány vzdělávací cíle. Z publikace Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) vyplývá, že podrobné zpracování TVP na začátku školního roku může být překážkou individualizace vzdělávání. *„Zkušenosti ukazují, že pokud si učitelé TVP připraví takto detailně, naplánují si týden po týdnu celý rok dopředu, mají posléze spíše*

*tendenci „plnit plán“, který si pracně vytvořili, než vzdělávání přizpůsobovat aktuálním potřebám dětí a vzniklým situacím“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 121).*

### 3 Učitelka mateřské školy

Učitelka je dle Průchy, Walterové a Mareše (2009) jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu a „*profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261). V porovnání s učiteli vyšších stupňů je učitelka mateřské školy poměrně mladým povoláním, které se od nich v mnohém liší (Syslová, 2017).

#### 3.1 Specifika práce učitelky MŠ

Všechna specifika práce učitelky mateřské školy vyplývají z věku dětí, se kterými pracuje. Dle Opravilové (2016) vychází obraz učitelky z představy ideální, laskavé matky, která o děti pečuje na základě mateřských instinktů, které obohacuje o příslušné dovednosti a vzdělání. Pro děti je osobou blízkou, která slouží jako vzor a představitel společenských vztahů, pravidel a řádu. Vzorem musí být dle Syslové a Borkovcové (2022) také v oblasti řeči, neboť se v tomto období u dětí intenzivně rozvíjí. Kultivovaný mluvní projev má svou důležitost i při komunikaci s rodinou.

Práce učitelů na vyšších stupních škol je zakotvena hlavně v odbornosti předmětů, které vyučují a při tom zvládají i situace výchovného charakteru, zatímco učitelky mateřských škol se zaměřují na celostní rozvoj dětí – od osobnostního a sociálního rozvoje, přes přijetí vzdělávacích nabídek až po záměrné učení či nápravu vývojových nebo vznikajících poruch (Průcha, Koťátková, 2013). Z toho vyplývá multioborovost, která je dle Syslové a Borkovcové (2022) učitelkám v MŠ vlastní.

Týmovost práce je nezbytnou součástí předškolního vzdělávání. Ve třídě spolu působí zpravidla dvě učitelky, případně i chůva, asistent pedagoga, školní či osobní asistent. I další zaměstnanci jako kuchařky a provozní běžně vstupují do tříd především při sebeobslužných činnostech dětí. Je proto nutné, aby obě učitelky byly ve svých přístupech jednotné a společně s dalšími pracovníky vytvářely bezpečné prostředí a pohodové klima (Syslová, Borkovcová, 2022).

Zaměření na osobnostní rozvoj dětí přineslo zvýšené nároky na učitelky mateřských škol v oblasti diagnostiky. Učitelka analyzuje věkové i individuální zvláštnosti dětí, na jejichž základě tvoří vzdělávací nabídku, která směřuje k naplňování cílů a rozvoji kompetencí. Dále se podílí na tvorbě školního vzdělávacího programu a spoluvytváří třídní vzdělávací program (Syslová, Borkovcová, 2022).

Mertin a Gillernová (2015) uvádí specifické problémové okruhy, které mohou působit jako zátěžové momenty v práci učitelek. Patří mezi ně dojem některých rodičů, že učitel je „hlídač“, a mají pak tendenci práci učitelek podceňovat. Další zátěží může být ženský kolektiv, kde nabývají vzájemné vztahy na významu a výraznější nesoulady mohou ovlivnit spolupráci. Učitelky také musí zvládat jevy, které jsou i pro ně do určité míry nové, jelikož se problémové jevy jako jsou např. poruchy příjmu potravy nebo závislosti, vyskytují u stále mladších dětí. Různorodost dětí v poměrně početné skupině nebo začleňování stále více dětí z odlišného kulturního prostředí může přinášet další zátěž na profesi učitelky v mateřské škole.

Není ale možné dívat se na profesi jen z pohledu zátěží, neboť zahrnuje i specifické přínosy. Mezi ně můžeme uvést nestereotypnost práce a možnost ovlivňovat budoucí generaci v oblasti hodnot, názorů, postojů atp. Kontakt s lidmi, kterého má učitelka spoustu, přináší i obohacení subjektivních úhlů pohledu, a i když zrovna není přítomna, je stále důležitou osobou v řadě rodin. Vysoké nároky na všestrannost učitelek vedou ke stimulaci části osobnosti, která je u řady dospělých v pozadí, a snaha rozvíjet děti komplexně vede i samotné učitelky ke komplexnímu pohledu na svět. I když se učitelka musí držet v určitých hranicích, stále má možnost volit konkrétní obsah vlastní práce. V neposlední řadě je potřeba uvést i vztahy s dětmi. I když je práce se skupinou dětí náročná, tuto náročnost vyvažuje důvěrnost vztahů mezi dětmi a učitelkou (Mertin, Gillernová, 2015).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021) také vymezuje povinnosti učitelky mateřské školy a mimo jiné uvádí, že učitelka má vést vzdělávání tak, aby se děti cítily po všech stránkách v pohodě, měly dostatek podnětů k učení a rozvíjely se dle svých schopností a možností, aby bylo posilováno jejich sebevědomí a důvěra ve vlastní schopnosti. Také aby obdržely podporu a pomoc, pokud ji potřebují, aby mohly vytvářet a rozvíjet vztahy s ostatními a aby se cítily ve skupině bezpečně.

### **3.2 Profesní kompetence**

Kvalita výkonu učitelky souvisí s utvořením a dalším rozvíjením profesních kompetencí. Vašutová (2001) definovala kompetence vztahující se přímo k profesi učitelky mateřské školy následovně:

1. **Kompetence předmětová** – učitelka má osvojeny poznatky z předškolní pedagogiky a dalších příbuzných věd a je schopen tyto poznatky transformovat do výchovně-vzdělávací činnosti.

2. **Kompetence didaktická a psychodidaktická** – učitelka ovládá strategii výchovy a učení v teoretické i praktické rovině, využívá metodický repertoár vzhledem k individuálním potřebám dětí a požadavkům školy při výchově a vzdělávání. Orientuje se v RVP PV a na jeho základě dovede vytvářet školní a třídní vzdělávací program a dokáže vhodně používat nástroje hodnocení.
3. **Kompetence pedagogická** – učitelka má znalosti psychologických, sociálních a multikulturních aspektů výchovy, podporuje rozvoj individuálních potřeb dětí, orientuje se v trendech výchovy a vzdělávání a ve své pedagogické práci uplatňuje znalosti práv dítěte.
4. **Kompetence diagnostická a intervenční** – učitelka zvládne diagnostikovat sociální vztahy ve skupině. Identifikuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami a děti nadané, a následně uzpůsobí výchovně-vzdělávací činnost. Je schopna rozpoznat sociálně patologické projevy dětí, kterým se snaží předcházet, případně ví, jak je napravit. Stejně tak dokáže řešit školní výchovné situace.
5. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikační** – učitelka se podílí na vytváření příznivého klimatu ve třídě i ve škole, ovládá prostředky pedagogické komunikace a uplatňuje efektivní způsoby komunikace s ostatními pracovníky školy i s rodiči.
6. **Kompetence manažerská a normativní** – učitelka se orientuje v důležitých zákonech a dalších normách vztahujících se k její práci. Ovládá administrativní úkony spojené s agendou dětí, vede záznamy a třídní dokumentaci. Řídí a organizuje výchovně-vzdělávací proces, aktivity v rámci třídy i školy, spolupracuje v týmu a podílí se na strategii rozvoje školy.
7. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – učitelka má všeobecný rozhled, který dokáže vhodně přenášet na děti. Reprezentuje svou profesi, umí obhájit své pedagogické postupy a je schopna provádět sebereflexi (in Syslová, 2013.)

### 3.2.1 Nedirektivní přístupy

S osobnostními, sociálními a komunikačními kompetencemi souvisí užívání nedirektivních způsobů jednání, které jsou učitelkám mateřských škol doporučovány. Tyto přístupy jsou orientované na osobnost člověka, a je nutné je naplňovat současně. Učitelka by je měla uplatňovat v komunikaci s dětmi, rodiči i spolupracovníky (Koťátková, 2014).



- **Akceptace** znamená přijmout člověka s porozuměním a bez podmínek. Schopnost akceptace souvisí také s tím, jak je učitelka schopna přijmout samu sebe. Učitelka by se měla vyvarovat kritických postojů a odsuzování a měla by k rodičům i dětem přistupovat bez předsudků a odmítání jejich odlišností.
- **Empatie** znamená vcítit se do prožitků druhého. Učitelka vnímá emoce a momentální prožívání člověka, se kterým komunikuje. Sděluje s pochopením, co vycítila z jeho chování a dává mu tím najevo porozumění.
- **Autenticita** učitelky spočívá v její přirozenosti, pravdivosti a transparentnosti. Před ostatními nic nepředstírá a nesnaží ze sebe dělat někoho, kým není. Díky její čitelnosti je pro ostatní snazší jí porozumět.
- **Aktivní naslouchání** spočívá v soustředěnosti na to, co druhý říká a ve snaze porozumět obsahu i jeho emocionálnímu stavu. Naslouchající dává druhému prostor k vyjádření, přijímá ho bez hodnocení a bez nevyžádaných rad. Učitelka může dávat najevo porozumění svou mimikou.
- **Empatický rozhovor** zahrnuje všechny výše uvedené aspekty nedirektivních přístupů. Učitelka při vedení empatického rozhovoru spíše mlčí a naslouchá druhému, snaží se citlivě vnímat a projevovat zájem o jeho potřeby, případně vyjádří souhlas nebo zopakuje významné části a shrne, jak situaci porozuměla.

(Koťátková, 2014, s. 110-116)

### 3.3 Kvalifikace

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou stanoveny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Konkrétními požadavky podle zákona, které musí pedagogický pracovník splnit, jsou:

*„a) je plně svéprávný,*

*b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*

*c) je bezúhonný,*

*d) je zdravotně způsobilý a*

*e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“*

(§ 3, odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb.)

Jak může učitelka mateřské školy získat odbornou kvalifikaci dále udává § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících:

*„(1) Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci*

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy,*
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,*
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů mateřské školy,*
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,*
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo*
- g) vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b).*

*(2) Učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci*

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,*
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo*

c) vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo
2. studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na speciálněpedagogickou, výchovnou a vzdělávací činnost ve školách a třídách zřízených pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na získání odborné kvalifikace speciálního pedagoga.“

(§ 6 zákona č. 563/2004 Sb.)

### 3.4 Začínající učitelka mateřské školy

Absolventka, která poprvé nastupuje do mateřské školy jako učitelka, zpravidla od prvního dne vykonává všechny činnosti, které k učitelské profesi patří. Má za sebou přípravu v rámci studia, i tak ji ale nelze považovat za „hotovou“ učitelku. Různí autoři vymezují pozici začínající učitelky po různě dlouhou dobu (Syslová, Borkovcová, 2022). Novela zákona o pedagogických pracovnících s účinností od 1.1.2024 určuje adaptační období učitele jako „období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele k právnické osobě vykonávající činnost školy.“ (§ 24a zákona č. 563/2004 Sb.)

Dle Janíka a kol. (2020) jsou začínající učitelé perspektivní, ale zranitelnou profesní skupinou, od které se na jednu stranu očekává, že do škol vnesou moderní přístupy a inovace, na druhou stranu se po nástupu do praxe potýkají s řadou problémů. Z výzkumu vyplývá, že učitelky mateřských škol se cítí méně připravené v oblasti spolupráce a komunikace s rodiči a dalšími partnery školy a v administrativních činnostech. Také se ukázalo, že zejména vysokoškolsky vzdělané učitelky si uvědomují psychickou náročnost profese neúměrnou výši platu.

Lillien Katzová (1972) představila čtyřstupňový model popisující vývoj učitelky mateřské školy:

1. Fáze **přežití** – v této fázi, trvající jeden rok, na učitelku doléhá odpovědnost za svěřené děti a každodenní setkávání s jejich rodiči v ní vyvolává úzkost. Na konci fáze učitelka zjišťuje, že přežije, a je rozhodnuta konsolidovat nabitě zkušenosti.

2. Fáze **konsolidace** – tato fáze je typická zlepšením vedení třídy a větším soustředěním na děti, které už učitelka začíná identifikovat a přestává je vnímat jako celek.
3. Fáze **obnovení** – zpravidla třetí a čtvrtý rok praxe si učitelka uvědomuje, že opakuje témata a činnosti a přemýšlí o nových postupech a svém profesním růstu. V této fázi je pro učitelky obohacující setkávat se s dalšími kolegy a zapojovat se např. do profesních organizací.
4. Fáze **zralosti** – v této fázi učitelka dozrává k přemýšlení nad složitějšími aspekty pojetí výuky i nad obecnějšími principy vzdělávání (in Syslová, Borkovcová, 2022, s. 22-23).

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících s účinností od 1.1.2024 v § 24b určuje roli uvádějícího učitele. Ten začínajícího učitele seznamuje s dokumentací a činností školy, průběžně s ním vyhodnocuje jeho přímou pedagogickou činnost a práce s ní související a metodicky ho vede po celou dobu jeho adaptačního období (zákon č. 563/2004 Sb.).

Jak uvádí Syslová a Borkovcová (2022), uvádějící učitelkou se v praxi nezřídka stává učitelka, se kterou bude začínající pracovat ve třídě. Je ovšem nezbytné si uvědomit, že uvádějící učitelka by měla být také dobrým mentorem, který bude schopen poskytovat zpětnou vazbu, umět naslouchat a disponovat dalšími dovednostmi důležitými pro tuto pozici. Uvádějící učitelka hraje důležitou roli jak v začlenění nové učitelky do týmu a při porozumění vzdělávací koncepce školy, tak v poskytování podpory při práci s dětmi, komunikaci s rodiči, realizaci a vyhodnocování vzdělávání (Syslová, Borkovcová, 2022).

## 4 Příprava na pedagogickou činnost

V mateřské škole se v rámci dne střídají činnosti řízené a samostatné (viz. kap. 4.1), které vyžadují určitou míru přípravy. Učitelka se může sama rozhodnout, jakým způsobem se na pedagogickou činnost připraví. Průcha a Koťátková (2013) navrhli pět podob, které může příprava mít:

- písemná příprava jako souvislý text, který obsahuje vytyčené cíle, popis činností, potřebné pomůcky, formulované očekávané výstupy a také prostor pro reflexi procesu;
- promyšlený vzdělávací proces s formulovanými cíli, který zahrnuje klíčové body a poznámky, a nakonec reflexi výstupů;
- tabulka s uspořádanými cíli, činnostmi, pomůckami a podmínkami s prostorem pro reflexi procesu;
- myšlenková mapa a formulace dílčích cílů, vyhodnocení /označení v mapě/ toho, co bylo z mapy realizováno a které cíle či výstupy byly naplněny (tato forma je doporučována pro zkušené učitelky);
- volné plánování s velkým podílem improvizace, které zahrnuje promyšlení tematické a cílové a promyšlení volby činností a celého kontextu zajištění (tato forma umožňuje reagovat na aktuální situace a náměty dětí, je vhodná pro velmi zkušené učitelky).

### 4.1 Činnosti řízené a samostatné

Činnosti realizované v předškolním vzdělávání můžeme z hlediska míry jejich vedení učitelkou vymežit na dvě základní kategorie – činnosti řízené a činnosti samostatné. Řízené činnosti jsou takové, při kterých děti pracují pod vedením učitelky, ať už jsou organizovány frontálně, skupinově či individuálně. Učitelka děti k činnosti motivuje, činnost dále organizuje a rozhoduje o jejím průběhu. Řízené činnosti většinou učitelkám, ať už v rovině plánování či samotné realizace, nedělají potíže a vedení dětí zvládají bez větších problémů (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Činnosti samostatné můžeme rozdělit dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) do dvou kategorií. První kategorií je spontánní činnost, nejčastěji dětská hra. Dítě ji realizuje „z vlastní potřeby, na základě vnitřních motivů a zájmů“ (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015, s. 96). Druhou kategorií jsou nepřímo řízené činnosti, které sice dítě vykonává samostatně, bez vedení učitelky, avšak k jejich realizaci dostává od učitelky impulz. Učitelka tyto činnosti promýšlí a připravuje vzhledem k tématu, ale při samotné realizaci ustupuje do

role pozorovatele. Zaměření na činnosti spontánní vede k individualizaci vzdělávání, a proto je třeba na ně klást důraz, i když mají v předškolním vzdělávání oba typy své místo (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

## 4.2 Vzdělávací cíle

K formulacím vzdělávacích cílů může učitelka přistupovat dvěma způsoby. **Přístupem zprostředkujícím**, který spočívá v předem formulovaných vzdělávacích cílech, o jejichž naplnění posléze usiluje. **Vstřícný přístup** vyžaduje systematické pozorování dětí, kdy se učitelka zaměřuje na tzv. „důkazy o učení.“ Sleduje, co se dítě učí, jaké kompetence rozvíjí, a to následně porovnává s požadavky RVP PV (Loudová Stralczyňská, Koželuhová, 2022).

Bez cíle nemůžeme vyhodnotit úspěšnost vzdělávání. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou formulovány cíle na úrovni obecné a oblastní (viz. kap. 2.2.1), není však žádoucí, aby učitelka tyto cíle pouze opisovala, naopak se v třídních vzdělávacích programech očekává jejich konkretizace. *„Při konkretizaci musí učitel přihlížet k věkovému složení třídy (homogenní či heterogenní), k obsahu, respektive tématu, které zvolil, ale i k individuálním zvláštnostem dětí, které má ve třídě a které zjišťuje prostřednictvím diagnostikování“* (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 47-48).

Cíle je nutné promýšlet v rovině kognitivní, afektivní a psychomotorické. Při konkretizaci cílů může učitelka vycházet z Bloomovy taxonomie cílů (Syslová, Štěpánková, 2019):

- **znalost** – dítě si zapamatuje informaci, např. zná pravidla, umí je vyjmenovat;
- **pochoopení** – dítě porozumí předkládaným informacím, dokáže je interpretovat, třídí atd., např. popisuje pravidla a vysvětluje, co znamenají;
- **aplikace** – dítě dokáže nabyté znalosti, dovednosti, postoje využít při řešení situací, např. používá pravidla a chová se v souladu s nimi;
- **analýza** – dítě rozebírá získané informace a zkušenosti, hledá příčiny a důsledky, např. vysvětluje, proč je nutné dodržovat pravidla;
- **syntéza** – dítě na základě dílčích znalostí a zkušeností dokáže navrhnout řešení problému, např. navrhne řešení v případě, že se pravidla nedodržují;

- **hodnocení** – dítě dokáže na základě zkušenosti rozhodovat a hodnotit správnost nebo nesprávnost informací a jevů, např. zvládne hodnotit chování své i druhých, upozorní, pokud nejsou pravidla dodržována.

### 4.3 Organizační formy

Dalším prvkem, kterým se učitelka při přípravě na pedagogickou činnost zabývá, je organizace, tedy jakou formou budou děti při činnosti uspořádány. Dle Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) můžeme vysledovat tři základní organizační formy. První z nich je výuka **hromadná** či **frontální**. Při tomto typu pracuje učitelka se všemi dětmi najednou, společně, na stejném obsahu a má dominantní postavení. Dříve byl na tyto činnosti kladen velký důraz a hodnocení práce učitelek bylo založeno na schopnosti vést celou třídu a motivovat všechny děti k zapojení se do společných činností. Dnes je předškolní vzdělávání založeno na respektování individuálních potřeb dětí a na jejich aktivním zapojení, a proto je potřeba zařazovat hromadnou výuku s rozvahou. Je vhodná např. při realizaci ranního či komunitního kruhu, kdy je účast většiny dětí opodstatněna cílem této aktivity (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Při **skupinové výuce** jsou děti rozděleny do skupin podle kritérií (např. podle obtížnosti či charakteru činnosti), a je zde charakteristická dělba práce a spolupráce dětí. Děti rozvíjí svou schopnost naslouchat, vyjádřit své nápady, přesvědčit ostatní členy skupiny o svém názoru. Skupiny mohou vzniknout spontánně na základě výběru dětí, nebo může jejich složení ovlivnit učitel např. tak, aby v každé skupině bylo dítě, které má již s danou činností zkušenost. K nejčastějším chybám patří, že učitelky často za skupinovou označují činnost hromadnou, která je pouze realizovaná postupně. Při skupinové formě výuky nejde o pouhé rozřazení dětí do skupin, ale o činnost založenou na kooperativním učení (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Třetí organizační formou je **výuka individuální**, při níž pracuje učitelka s jedním dítětem. V mateřské škole nastává vždy, když učitel či asistent pracuje s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s dítětem, které vyžaduje specifické postupy. Je vhodné tuto formu využívat také při adaptaci dítěte na MŠ. Učitelky individuální formu často využívají při podpoře slabých stránek dětí – to, co se dítěti nedaří, s ním učitelka procvičuje. Neměly by však zapomínat na podporu rozvoje jejich silných stránek (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

#### 4.4 Metody a strategie vzdělávání

Při plánování své pedagogické práce učitelka vybírá vhodné metody a volí strategie, kterými bude směřovat k naplnění cílů. Loudová Stralczynská a Koželuhová (2022) jako vhodné didaktické strategie pro předškolní vzdělávání uvádí činnostní učení, projektové učení, prožitkové učení, problémové učení, badatelsky orientovaný přístup či situační učení. Tyto strategie dávají možnost dítěti být ve vzdělávacím procesu co nejaktivnější, klást otázky a hledat na ně odpovědi.

Průcha a Kořátková (2013) dělí metody, které může učitelka MŠ při své práci využívat, do několika skupin:

- **Metody slovní** zahrnují vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání postupu nebo pravidel hry a slovní provázení činností. Mezi tyto metody můžeme zařadit i metody **dialogické**, kdy probíhá mezi učitelkou a dítětem slovní výměna. Nejčastěji jde o rozhovory, které mohou mít funkci objasňující, procvičující, reflexivní nebo skupinového brainstormingu.
- **Metody názorné a demonstrační** obnáší přímé pozorování jevů, předmětů, situací. Patří sem práce s knižními ilustracemi, fotografiemi a obrazy. Demonstrování spočívá v nabídce pozorovat vykonávanou činnost či experiment s případným napodobováním. Zahrnují demonstrování akustické, vizuálně dynamické i exkurze.
- **Metody praktické** nabízí realizaci hudebních, tělesně pohybových, výtvarných a dramatických činností, ale zahrnují i nacvičování běžných praktických a sebeobslužných dovedností.
- **Metody s myšlenkovými operacemi** zahrnují srovnávání, vyčleňování, řazení, skládání podle návodů a kritérií a mají základ v rozvoji myšlení i následné argumentace pro zvolený postup.
- **Metody situační a inscenační** využívají prožitků z reálných životních situací, které mohly děti buď samy prožít nebo sledovat. Jsou to metody dětem blízké, neboť samy srovnatelným způsobem situace a zážitky využívají ve svých hrách, a díky tomu zpracovávají dění kolem sebe. Může jít např. o výběr literárního příběhu se zápletkou, která je nosná pro další zpracování. Metody inscenační umožňují dětem vstup do role a využití dětské představivosti a fantazie.
- **Metody práce s textem** jsou součástí dalších již zmiňovaných metod. Základním cílem je rozvoj v oblasti předčtenářské gramotnosti.



- **Metoda didaktické hry** představuje přípravu her a herních situací s promyšleným vzdělávacím cílem. Může jít o hru s různým zaměřením (např. na myšlení, hudebně-pohybovým, osobnostně-sociálním apod.) Hry mohou mít buď jasně daná pravidla, nebo jsou připraveny materiály či pomůcky a samotná aktivita a postupy zůstávají na volbě dětí. Učitelka se může hry účastnit, nebo může být v bočním či nepřímém vedení. Má-li však didaktická hra pro děti zůstat hrou, měla by splňovat alespoň některé znaky hry, kterými jsou dle Koťátkové (2005) spontánnost, zaujetí hrou, radost a uspokojení, tvořivost, fantazie, opakování a přijetí role.
- **Metoda projektová** zahrnuje výše popsané metody. Dle Loudové Stralczynské a Koželuhové (2022) projekt spočívá v tom, že děti samostatně pracují na komplexním úkolu, v němž řeší konkrétní problém. Na konci projektu je výstup, který může mít podobu např. knihy či divadelního představení. Podnět k projektu může být návrh učitele, dětí nebo aktuální situace. Projekty mohou trvat několik měsíců (dlouhodobé), týdnů (střednědobé) nebo dnů či hodin (krátkodobé), a můžeme je dělit také na skupinové a individuální.

#### 4.5 Sebereflexe

V rámci vzdělávání učitelka hodnotí procesy a výkony, které jsou následně podkladem pro její další práci s konkrétním dítětem nebo skupinou (Průcha, Koťátková, 2013). Ovšem stejně tak, jako je důležité vyhodnocovat pokroky dětí a plnění vzdělávacích programů, má pro učitelku velký význam sebereflexe.

Sebereflexi nahlíží Syslová (2013) ze dvou hledisek. Z hlediska **psychologického** jde o složitý proces vývoje osobnosti, při němž dochází k uvědomování si svého vědomí, jednání a charakteru v konfrontaci s morálními hodnotami. Z hlediska **pedagogického** představuje sebereflexe nutnou podmínku profesního růstu, kdy učitelka vyhodnocuje své pedagogické aktivity, názory, postoje a následně toto hodnocení využívá ke zdokonalování své práce.

Existují metody a nástroje, které může učitelka k sebereflexi využít. Podstatou je vést se sebou dialog, kde si klade otázky popisné (Co jsem dělala?), kauzální (Proč jsem tak jednala?) a otázky rozhodovací (Jak bych mohla v této situaci jednat jinak?) (Švec, 1998, in Syslová, 2013).

Učitelka si může dle Syslové (2013) vést sebereflektivní deník, do kterého zaznamenává své zážitky, zkušenosti a postřehy ze vzdělávacího procesu. Pro učitelku je

obohacením už samotné zapisování, ale s odstupem času může při hlubší analýze zápisů nacházet souvislosti a příčiny úspěchů či neúspěchů. Další metodou může být sebereflektivní dotazník s uzavřenými, polootevřenými nebo otevřenými otázkami. Nejčastěji se v MŠ můžeme setkat s hodnoticími zprávami, které dávají větší volnost projevu učitelky. Nejefektivnějším nástrojem se však jeví vzájemné hospitace s kolegy a zpětná vazba od ředitele školy.

At' už volíme jakoukoliv metodu, důležitým aspektem jsou kritéria, jejichž stanovení nám pomůže *„hodnotit sledované jevy podle konkrétních znaků kvality, nikoli podle zkušeností, postojů či dojmů hodnotitele“* (Syslová, 2013, s. 51).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Celkem byly stanoveny 3 výzkumné cíle. Ke každému cíli byly formulovány výzkumné otázky (VO).

Cíl č. 1: Zjistit, zda se liší přístup učitelek k přípravě na pedagogickou činnost ve vztahu k době a rozsahu vykonávání jejich pedagogické praxe učitelky MŠ.

*VO 1a) Je rozdílný přístup k přípravám u učitelek s krátkodobou praxí (do 5 let), se střednědobou praxí (5-15 let) a s dlouhodobou praxí více jak 15 let? V čem nejvíce?*

Cíl č. 2: Orientovat se v obsahu i časovém rozsahu věnovanému denní přípravě a ověřit míru spolupráce učitelek ve třídě.

*VO 2a) Odlišuje se časová i obsahová náročnost přípravy učitelek na dopolední a odpolední činnosti?*

*VO 2b) Je pro učitelky příprava pro věkově heterogenní a homogenní třídy rozdílná z časového hlediska? Liší se i jinak?*

*VO 2c) Jak probíhá spolupráce na přípravě pedagogické činnosti učitelky s kolegou/kolegyní, případně asistentem?*

Cíl č. 3: Sledovat sebereflexi učitelek nad realizovanou pedagogickou prací.

*VO 3a) Provádějí učitelky sebereflexi nad realizovanou pedagogickou prací? Jestliže ano, tak jakým způsobem?*

### 6 Metody výzkumu

K zodpovězení formulovaných výzkumných otázek byly vybrány tři metody sběru dat. Výzkum využívá metod kvalitativních i kvantitativních, jedná se tedy o výzkum smíšeného typu.

První zvolenou výzkumnou metodou je dotazník. Touto kvantitativní metodou bylo možné získat širší vhléd do problematiky příprav učitelek na jejich pedagogickou činnost. Otázky dotazníku byly formulovány vzhledem k cílům a k výzkumným otázkám práce.

Druhá výzkumná metoda byla zvolena kvalitativního typu – analýza příprav. Zajistila konkrétní data, která byla díky stanoveným kritériím výběru učitelek použita k vyhodnocení výzkumné otázky 1a), a částečně výzkumné otázky 2b).

Třetí a poslední výzkumnou metodou jsou rozhovory s učitelkami, které poskytly své přípravy k analýze. Jedná se o polostrukturované rozhovory, které vychází z předem připravených otázek (Švaříček a kol., 2007). Rozhovory umožnily pozdější porovnání s odpověďmi v dotazníku a získání informací, které doplnily zkoumané přípravy učitelek.

Získaná data byla následně vyhodnocena a použita k zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cílů.

## **7 Vlastní výzkumné šetření**

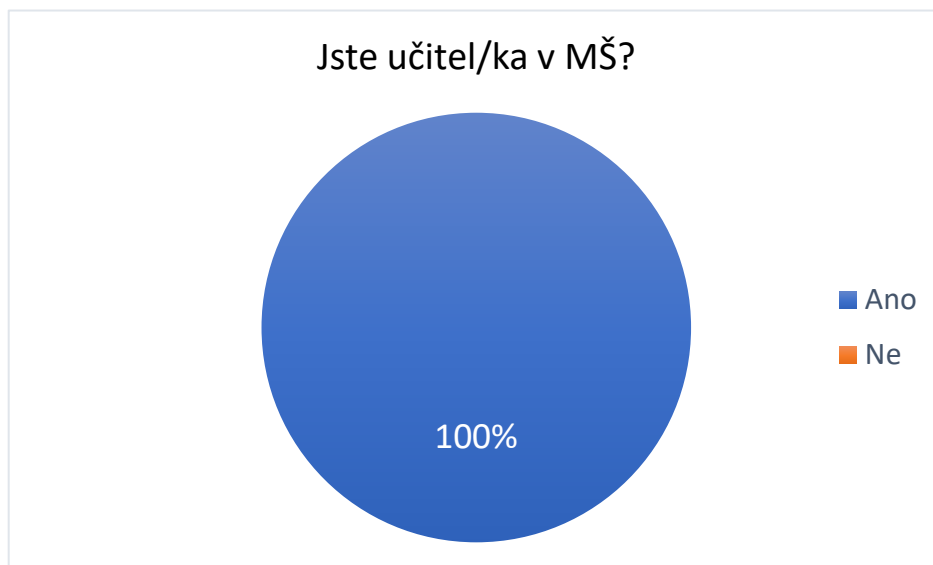
Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím internetového dotazníku, analýzy příprav a rozhovorů s učitelkami. Dotazník byl zveřejněn v červnu 2023 a sběr dat probíhal 10 dní. Přípravy k analýze byly od učitelek získány v prosinci 2022 a v červnu 2023 proběhly rozhovory s těmito učitelkami.

### **7.1 Dotazník**

Dotazník vytvořen na platformě [www.surveymonkey.com](http://www.surveymonkey.com) byl následně zveřejněn ve třech facebookových skupinách určených učitelům a učitelkám mateřských škol. Dotazník obsahuje celkem 16 otázek, z toho 7 uzavřených, 3 polouzavřené a 6 otevřených. Všechny otázky byly povinné. Celkem dotazník vyplnilo 56 učitelů a jeho návratnost činí 64 %. Po ukončení sběru dat byly vyhodnoceny jednotlivé otázky dotazníku, a následně byly zanalyzovány vztahy důležité pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Znění dotazníku je v příloze č. 1.

### 7.1.1 Vyhodnocení dotazníku

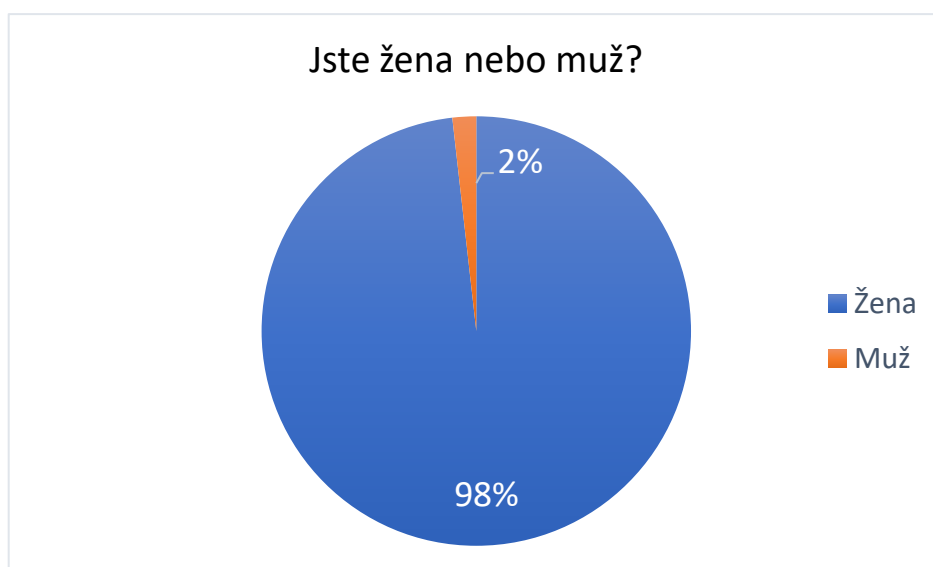
#### Otázka č. 1: *Jste učitel/ka v MŠ?*



Graf 1 - Potvrzení učitelství

První otázka měla zajistit, že dotazník budou vyplňovat pouze učitelé mateřských škol. Jednalo se o uzavřenou otázku, na kterou všech 56 respondentů (100 %) odpovědělo ano.

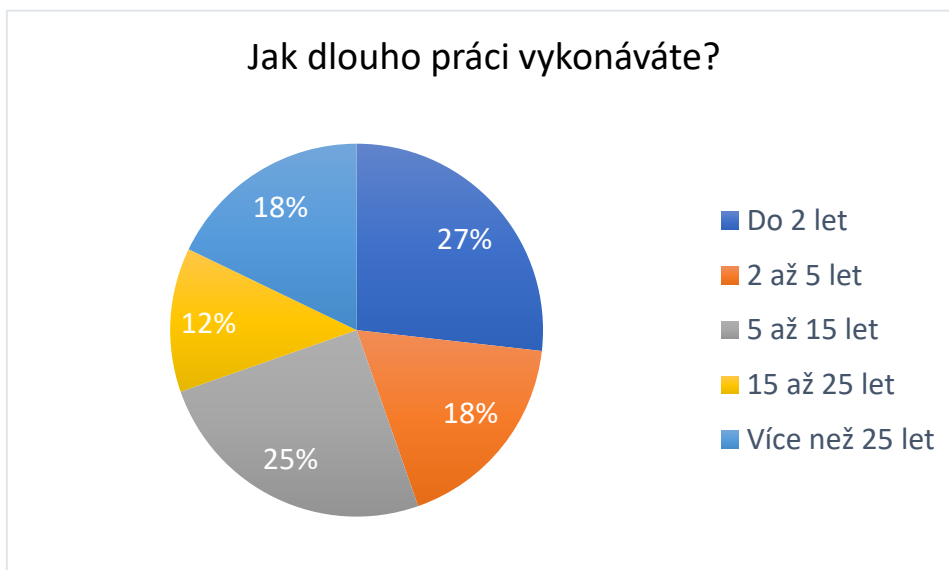
#### Otázka č. 2: *Jste žena nebo muž?*



Graf 2 - Poměr mužů a žen

Druhá otázka byla opět uzavřená a měla zjistit, zda se mezi respondenty nachází více mužů či žen. 55 respondentů dotazníku (98 %) bylo žen a pouze 1 muž (2 %). To odpovídá všem již dříve zjištěným datům, že v této profesi je významné zastoupení žen.

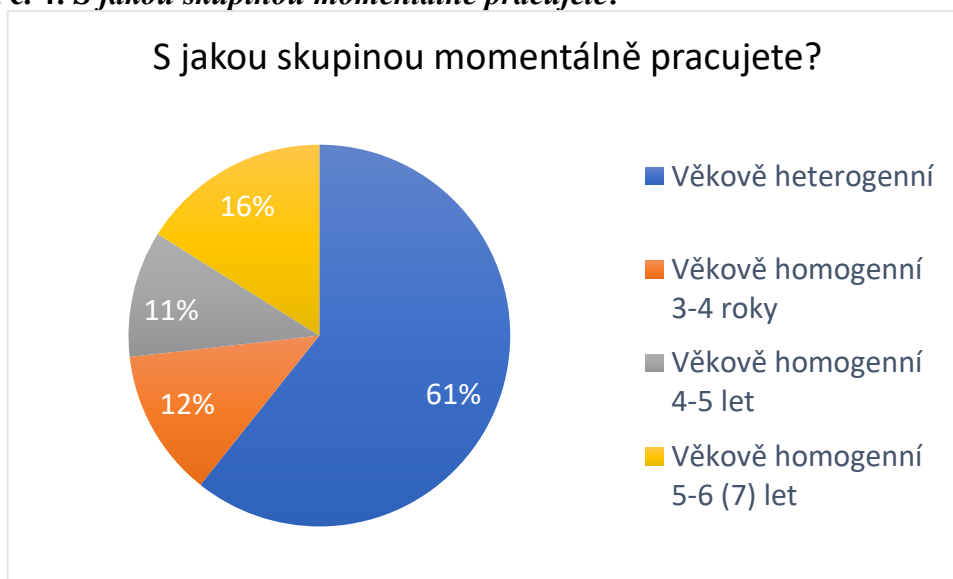
**Otázka č. 3: Jak dlouho práci vykonáváte?** (Uveďte dobu bez přerušeni např. mateřskou a rodičovskou dovolenou.)



Graf 3 - Délka praxe

Třetí otázka zjišťovala délku praxe respondentů a byla taktéž uzavřená. Nejvíce respondentů (15, což je 27 %) uvedlo, že práci učitele/učitelky mateřské školy vykonávají kratší dobu než 2 roky. Druhá nejčastější odpověď byla délka praxe 5 až 15 let, kterou zvolilo 14 respondentů (25 %). Jako třetí nejčastěji volená odpověď se ukázaly možnosti 2 až 5 let a více než 25 let. Obě možnosti zvolilo stejný počet respondentů – 10, což je 18 % všech odpovědí. Poslední a nejméně početnou skupinou se ukázala být skupina učitelů s délkou praxe 15 až 25 let. Tuto možnost označilo 7 respondentů, tedy 12 %.

**Otázka č. 4: S jakou skupinou momentálně pracujete?**



Graf 4 - Věkové uspořádání třídy

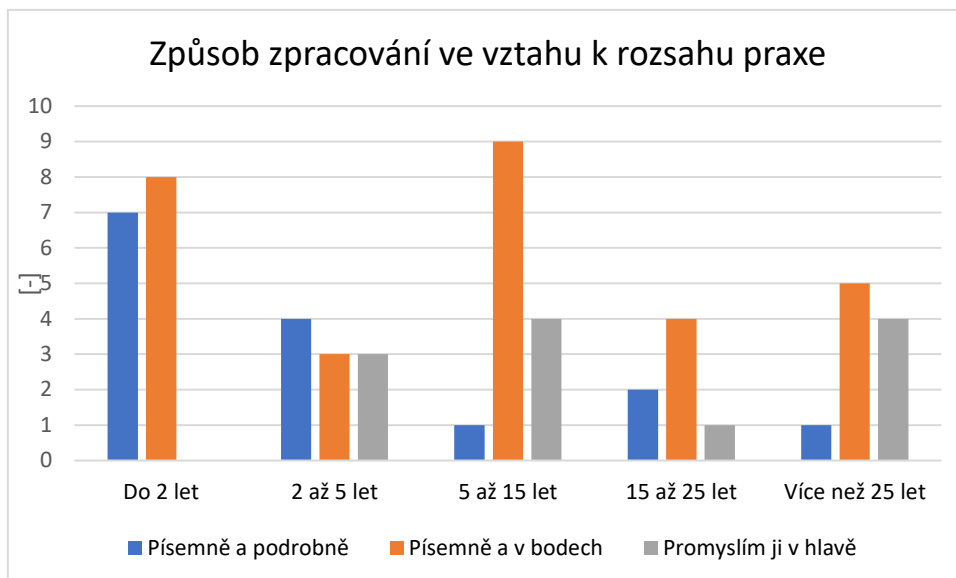
Čtvrtá otázka měla zjistit, s jak věkově uspořádanou třídou učitel/učitelka pracuje. Nejvíce respondentů (34, tedy 61 %) odpovědělo, že pracují ve věkově heterogenní třídě. Zbýlých 22, tedy 39 % respondentů pracuje ve třídě věkově homogenní, z toho 9 (16 %) ve třídě s dětmi ve věku 5-6 (7) let, dalších 7 (12 %) pracuje s dětmi ve věku 3-4 roky a zbylých 6 (11 %) s dětmi ve věku 4-5 let. Otázka byla uzavřená.

**Otázka č. 5: *Jak obvykle zpracováváte své přípravy na pedagogickou činnost?***



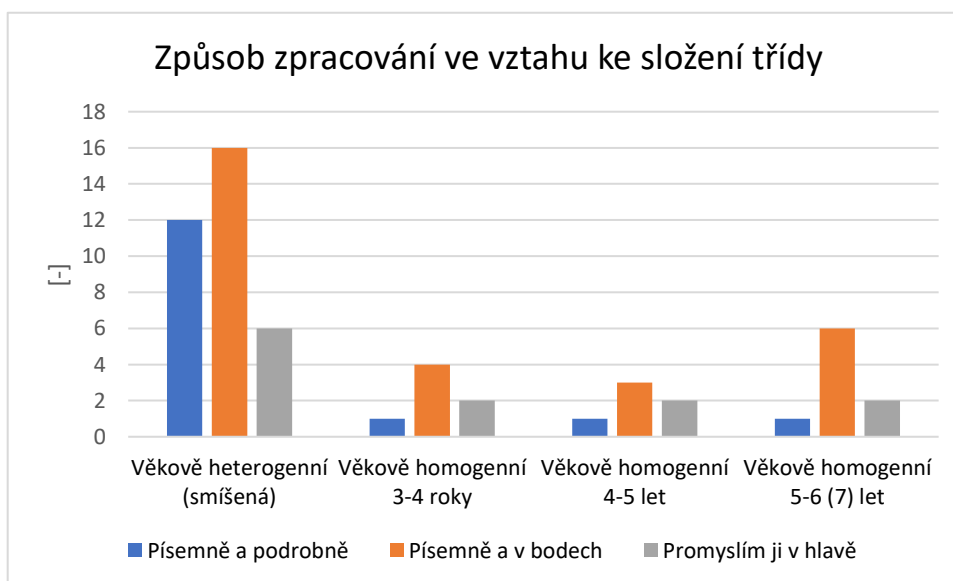
Graf 5 - Způsob zpracování přípravy

Otázka č. 5 byla polouzavřená. Respondenti mohli vybrat pouze jednu odpověď, ale pokud jim nevyhovovala žádná z nabízených, mohli napsat vlastní. Nejvíce respondentů odpovědělo, že své přípravy obvykle zpracovávají písemně a v bodech. Těchto respondentů bylo 29, tedy 52 %. Druhou nejčtenější odpověď volilo 15 (27 %) respondentů, a to způsob zpracování přípravy písemně a podrobně. Zbýlých 12 respondentů (21 %) si přípravu promyslí v hlavě. Možnost nepřipravuji se nezvolil žádný z respondentů, všichni dotazovaní se tedy nějakým způsobem na pedagogickou činnost připravují.



Graf 6 - Způsob zpracování ve vztahu k rozsahu praxe

Z grafu vyplývá, že skupina respondentů s praxí do 2 let, které můžeme označit jako začínající učitele, se připravuje výhradně písemně, ať už podrobně či v bodech. Mezi respondenty s praxí 2 až 5 let je poměr zpracování přípravy písemně podrobně, v bodech a promyšlení bez písemného záznamu vyrovnaný. Respondenti, kteří práci vykonávají 5 až 15 let, nejčastěji zpracovávají přípravu na pedagogickou činnost písemně v bodech. Druhou nejčastější odpovědí je poté promyšlení přípravy v hlavě a nejméně časté je naopak podrobné písemné zpracování. Respondenti v posledních dvou skupinách – s praxí 15 až 25 let a více než 25 let opět nejčastěji volili možnost zpracování přípravy písemně v bodech, avšak mezi zkušenějšími respondenty je již oproti ostatním skupinám více těch, kteří se nepřipravují písemně.



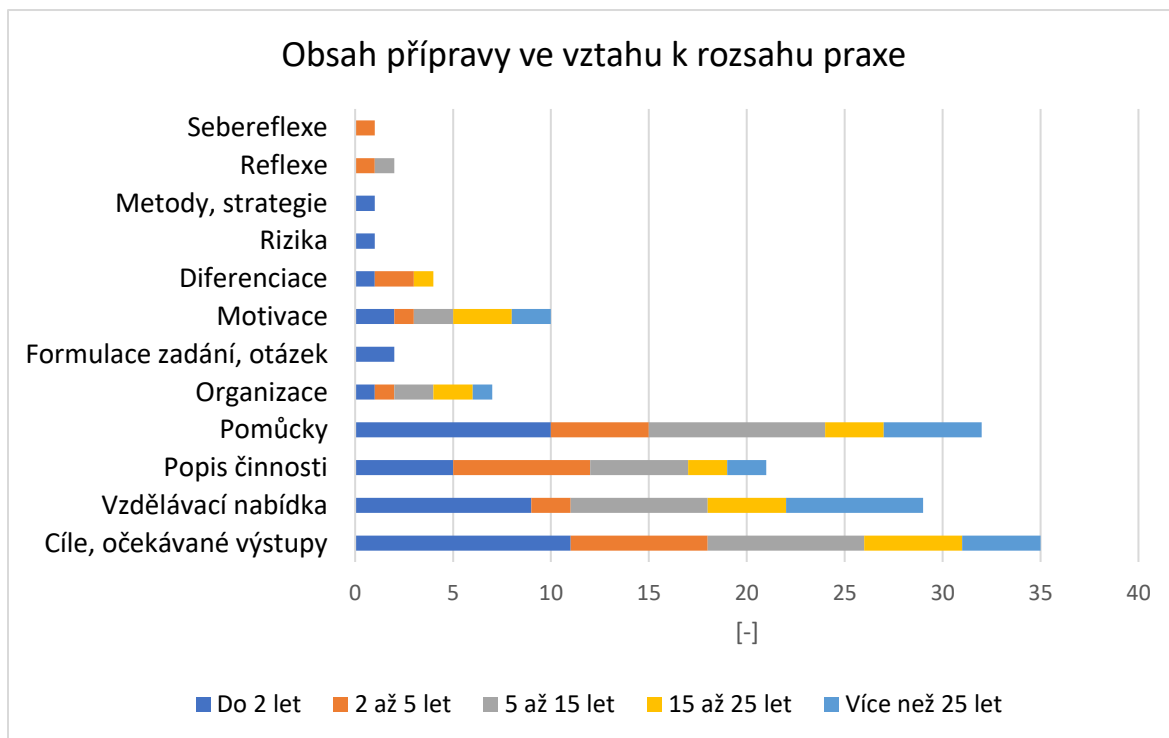
Graf 7 - Způsob zpracování ve vztahu ke složení třídy



Ze získaných dat se věkové složení skupiny, ve které respondent pracuje, nejví jako důležité pro rozhodování, zda svou přípravu zpracuje písemně a podrobně, v bodech, nebo ji promyslí a nepotřebuje oporu v její psané podobě.

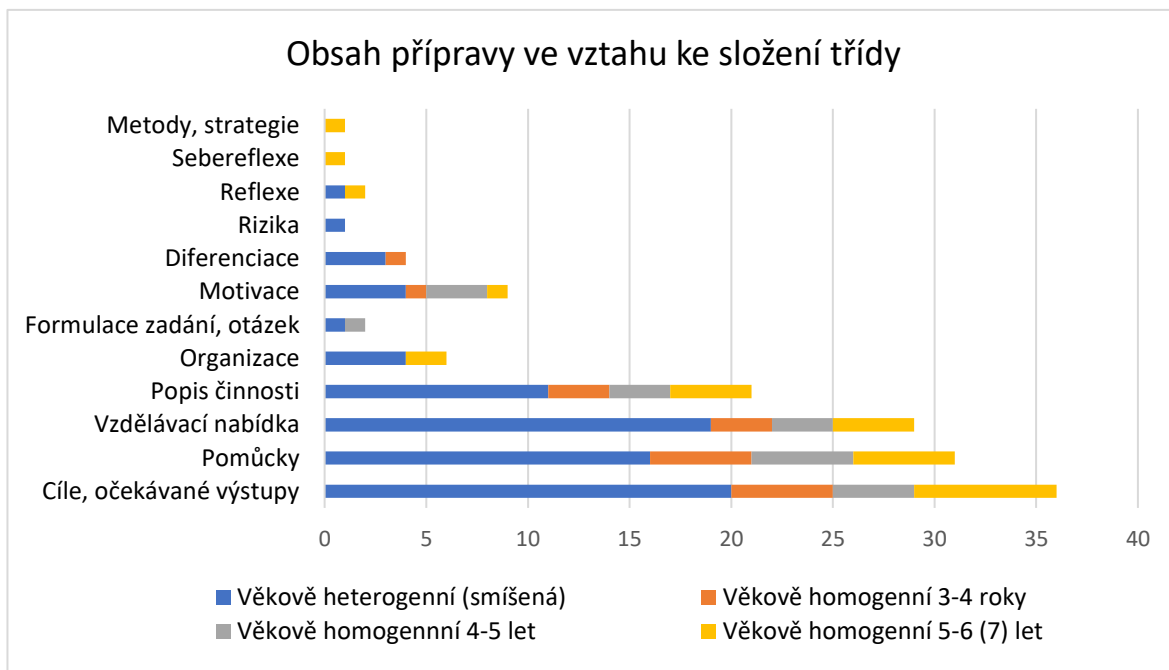
**Otázka č. 6: Co obvykle obsahuje Vaše příprava na dopolední činnosti? (Např. cíle, pomůcky, popis činnosti...)**

Šestá otázka byla otevřená, aby učitelé odpovídali na základě svých příprav a nebyli ovlivněni výčtem možností, a zároveň se případně mohli více rozepsat. Některé odpovědi byly poměrně stručné (např. cíle, seznam činností, téma), některé naopak rozsáhlé s podrobnějším popisem. Jedna odpověď zněla „to, co musí,“ což je v tomto případě nicneříkající odpověď a nelze ji ve vyhodnocení zohlednit. Stejně tak nelze do vyhodnocení zahrnout odpověď „J.“ Nejčastěji respondenti zmiňovali, že jejich příprava obsahuje téma a vzdělávací nabídku nebo seznam nabízených činností, z toho asi polovina uvedla, že v přípravě mají činnosti i popsané – někteří stručně v bodech, někteří podrobněji. Pouze tři respondenti uvedli, že do přípravy píše konkrétní formulaci otázek pro děti nebo zadání úkolu. Několik respondentů uvedlo rozdělování činností na výchovy – tělesná, dramatická, výtvarná, hudební, pracovní atd. Jeden respondent uvedl, že volí činnosti podle Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence. Několik odpovědí zahrnovalo činnosti rozdělené podle oblastí RVP PV. Dále respondenti velmi často uváděli pomůcky, do kterých lze zahrnout i texty pohádek, pracovní listy, přesné znění básniček, říkanek a písní, a cíle. Někteří ve svých přípravách formulují dílčí cíle k činnostem nebo formulují očekávané výstupy. Většina respondentů formuluje cíle na obecnější úrovni v rámci celého dne či týdne společně s rozvíjenými kompetencemi. Několik respondentů uvedlo, že cíle rozepisují v rámci třídního vzdělávacího programu, ale do svých příprav je neuvádí. Několik respondentů také uvedlo, že jejich příprava obsahuje popsanou motivaci či motivační příběh. Malé množství respondentů uvedlo, že organizují činnosti skupinově, z toho většina uvedla centra aktivit, jednou byl konkrétně uveden program Začít spolu. Většinou organizační forma nebyla zmíněna. Někteří respondenti zmínili hodnocení vzdělávacího procesu, pouze jednou byla zmíněna sebereflexe. Jeden respondent uvedl, že do přípravy zaznamenává metody a vzdělávací strategie.



Graf 8 - Obsah přípravy ve vztahu k rozsahu praxe

Z odpovědí byl pomocí kódování vytvořen graf, ze kterého je patrné, že napříč všemi skupinami respondentů s různou délkou praxe, je formulace cílů či očekávaných výstupů jedním z hlavních pilířů přípravy na pedagogickou činnost. Vypsání či promyšlení činností jako vzdělávací nabídky bez dalšího popisu se ukázalo jako častější než popis zamýšlené činnosti především u respondentů s dobou vykonávání práce více než 25 let. Pouze skupina respondentů s délkou praxe od 2 do 5 let častěji zmiňovala popis plánované činnosti než vypsání či promyšlení vzdělávací nabídky. U skupiny respondentů s délkou praxe do 2 let se také objevila konkrétní formulace zadání, otázek či promluvy učitelky. Jednou z nejčastějších odpovědí napříč skupinami je také příprava pomůcek. Méně časté se v zahrnutí do přípravy jeví motivace a způsob organizace činností. Diferenciace cílů či nabídky činností se nějakým způsobem objevila pouze u malého množství respondentů s délkou praxe do 2 let, 2 až 5 let a 15 až 25 let. Vědomé volení metod a strategií uvedl jeden respondent s délkou praxe do 2 let, stejně tak případná rizika. Reflexi jako součást své přípravy uvedl jeden respondent s délkou praxe 2 až 5 let a jeden respondent s praxí 5 až 15 let. Sebereflexi uvedl taktéž pouze jeden respondent s délkou praxe 2 až 5 let.



Graf 9 - Obsah přípravy ve vztahu ke složení třídy

Cíle a očekávané výstupy, pomůcky, vzdělávací nabídka i popis činnosti jako součást přípravy se vzhledem k počtu respondentů v jednotlivých skupinách jeví v poměrně vyrovnaném zastoupení. Stejně tak motivace je zastoupena ve všech skupinách respondentů. Způsob organizace činností se objevil pouze u respondentů pracujících ve věkově smíšené skupině a u respondentů pracujících s dětmi ve věku 5 až 6 (7) let. Diferenciace cílů a činností se objevila u respondentů pracujících ve smíšené třídě a jeden respondent pracující u dětí ve věku 3 až 4letých zmínil konkrétně diferenciaci cílů. Reflexi vzdělávacího procesu uvedl jeden respondent ze třídy smíšené a jeden ze třídy dětí 5 až 6 (7) letých. Případná rizika jako součást přípravy zmínil respondent pracující ve třídě heterogenní. Volbu metod a strategií a sebereflexi uvedl jeden respondent pracující ve skupině nejstarších dětí.

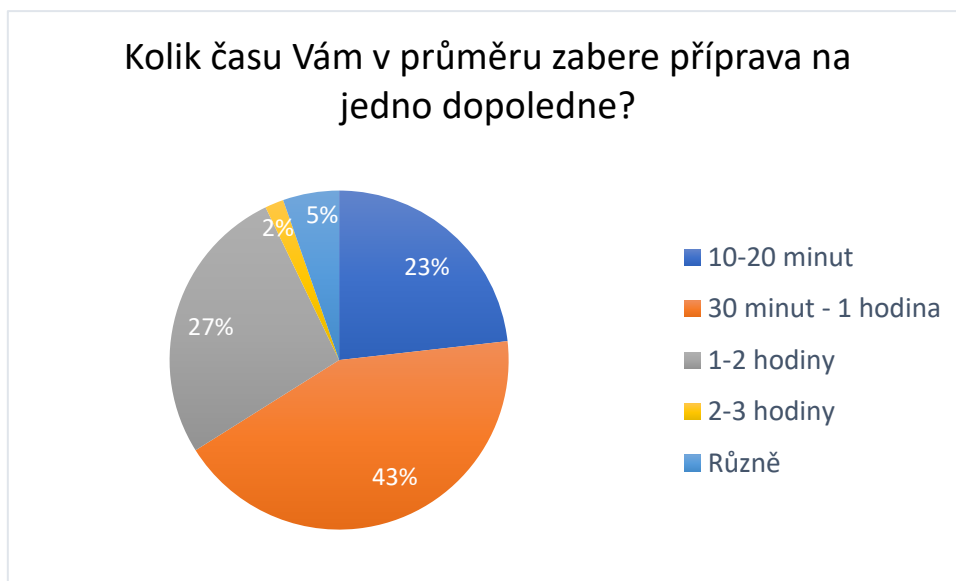
**Otázka č. 7: Co obvykle obsahuje Vaše příprava na odpolední činnosti?**

Otázka č. 7 byla opět otevřená. Čtyři respondenti uvedli odpověď „*nic*.“ Další respondenti popsali, co je náplní odpoledních činností, ale nepřipravují se na ně. Respondenti většinou odpovídali, že na odpolední činnosti nepíší písemnou přípravu, pouze promyslí činnosti. Většina respondentů také odpověděla, že odpoledne probíhá převážně volná hra dětí, didaktické hry u stolečků, deskové hry, sportovní hry. Několik učitelů také uvedlo, že odpoledne probíhá zájmová činnost dětí v podobě kroužků (výtvarné, sportovní, vaření). Pro předškoláky si učitelé většinou připravují pracovní listy či se jinak připravují na školu (matematická a čtenářská pregramotnost, logopedické chvílky). Velká část respondentů také

uvedla, že odpoledne probíhá individuální práce s dětmi v rámci jejich potřeb, nebo se dodělává, co se nestihlo dopoledne. Učitelé, kteří uvedli, že se připravují na odpolední činnosti, uváděli jako součást přípravy pomůcky, seznam či heslovitý popis činností, u několika se objevilo formulování cíle nebo očekávaných výstupů v souvislosti s přípravou na školu u předškoláků. Vzhledem k povaze odpovědí nebylo možné nasbíraná data podrobněji kvantitativně analyzovat, aniž by výsledek nebyl zavádějící. Respondenti popisovali spíše náplň odpoledních činností, aniž by se na ně připravovali, ačkoliv v další otázce uvedli časový údaj týkající se odpolední přípravy, což zkrusluje výsledky dotazníku.

**Otázka č. 8: Kolik času Vám v průměru zabere příprava na jedno dopoledne?**

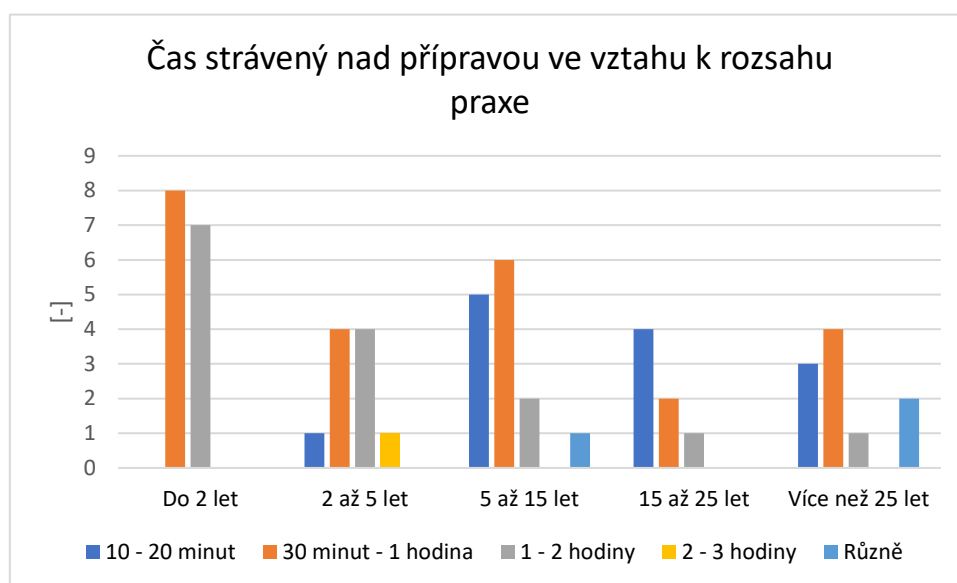
Osmá otázka zjišťovala, kolik času učitelům v průměru zabere příprava na jedno dopoledne. Otázka byla otevřená, ale vzhledem k často opakujícím se odpovědím bylo na základě analýzy těchto odpovědí vytvořeno 5 kategorií a z nich následně vytvořen graf.



*Graf 10 - Čas strávený nad přípravou (dopoledne)*

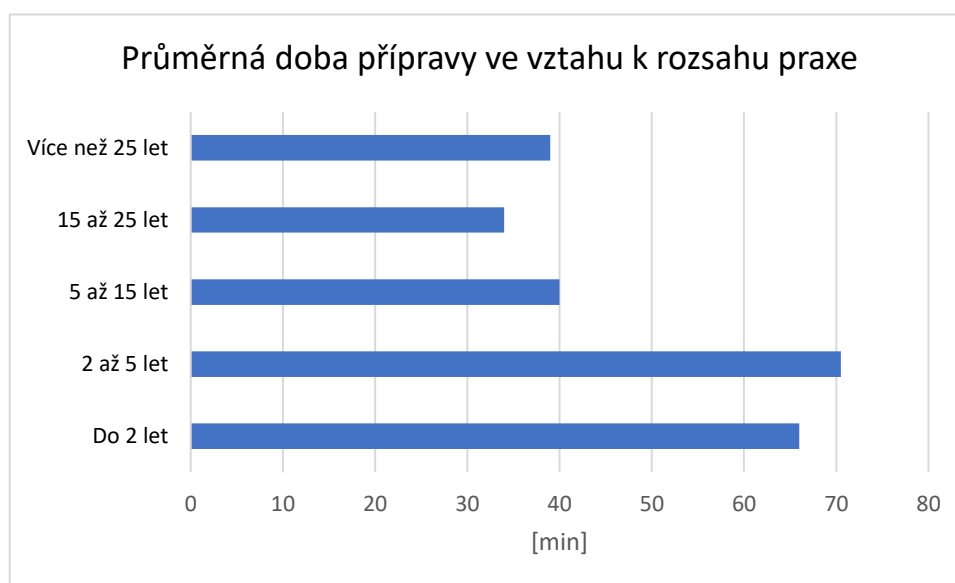
U osmé otázky respondenti často uváděli, že se příprava liší den od dne, některé dny jsou náročnější na přípravu a vyžadují tím pádem více času, a jiné naopak moc času nevyžadují. Uváděný čas tedy představuje jakýsi průměr. Někteří respondenti také uvedli, že plánují svou práci na celý týden, a proto nejsou schopni uvést denní časový údaj. Tito respondenti jsou zařazeni v kategorii různě a celkem byli 3 (5 %). Nejčastěji respondenti uváděli časovou náročnost dopolední přípravy v rozsahu 30 minut až jedné hodiny. Těchto respondentů bylo 24 a tvoří 43 % celku. Druhá nejpočetnější kategorie (15 respondentů, tedy 27 %) zahrnovala odpovědi v rozsahu jedné až dvou hodin. Třetí nejpočetnější skupinu tvoří

13 respondentů (23 %), a těm zabere příprava na jedno dopoledne průměrně 10–20 minut. Jeden respondent (2 %) odpověděl, že mu příprava na dopoledne zabere 2-3 hodiny.



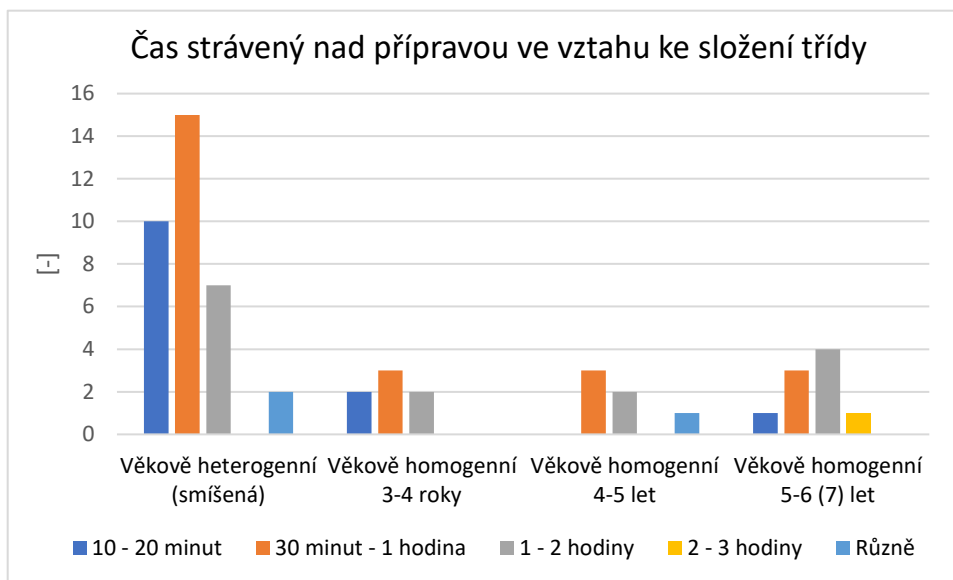
*Graf 11 - Čas strávený nad přípravou ve vztahu k rozsahu praxe (dopoledne)*

Z grafu vyplývá, že respondenti s praxí do 5 let tráví průměrně nad dopolední přípravou více času než zkušenější kolegové. U respondentů s délkou praxe 5 až 15 let už se častěji vyskytuje doba trvání přípravy 10–20 minut a méně doba přípravy 1–2 hodiny. Tato doba přípravy klesá i nadále u zkušenějších skupin respondentů. Zatímco skupina respondentů s délkou praxe 15 až 25 let už méně často tráví nad přípravou 30 minut až 1 hodinu a příprava jim zabere spíše 10 až 20 minut, u skupiny respondentů pracujících v této profesi více než 25 let se doba, kterou stráví nad přípravou, opět lehce prodlužuje.



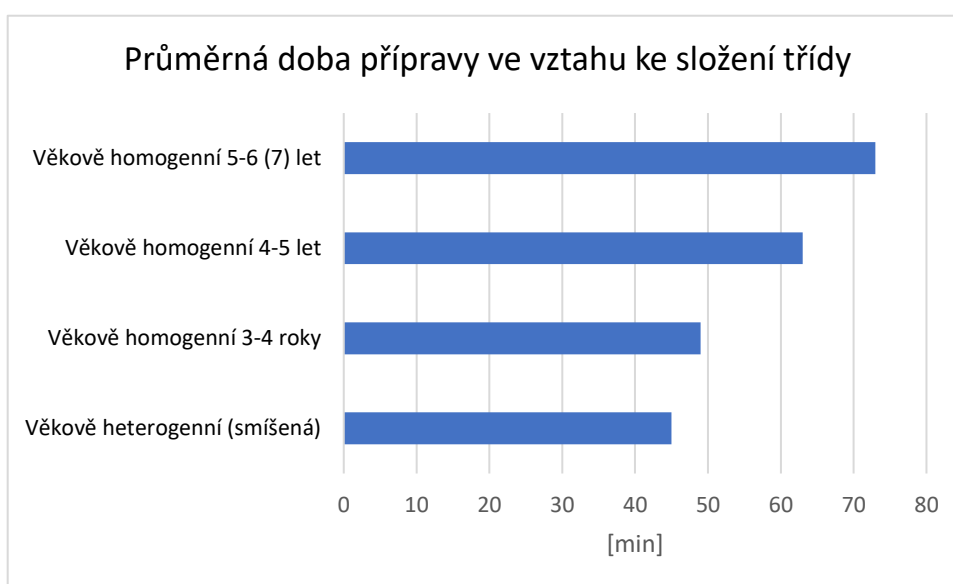
*Graf 12 - Průměrná doba přípravy ve vztahu k rozsahu praxe (dopoledne)*

Z odpovědí byla vyřazena možnost různě, a z časových údajů byla vypočítána průměrná doba přípravy respondentů s danou délkou praxe. Graf 12 ukazuje, že nejvíce času nad přípravou stráví respondenti s délkou praxe do 2 let a 2 až 5 let. U respondentů s délkou praxe 5 až 15 let klesne doba strávená nad přípravou oproti profesně mladším kolegům přibližně o 30 minut. Poté již zůstává s malými rozdíly na podobné úrovni.



Graf 13 - Čas strávený nad přípravou ve vztahu ke složení třídy (dopoledne)

Mezi čtyřmi skupinami respondentů je nejčastější doba přípravy 30 minut až 1 hodina. Respondenti pracující ve věkově homogenní skupině dětí ve věku 5-6 (7) let nejvíce odpovídali, že stráví nad přípravou 1-2 hodiny. Zároveň se u těchto respondentů jako u jediných objevila odpověď 2-3 hodiny.

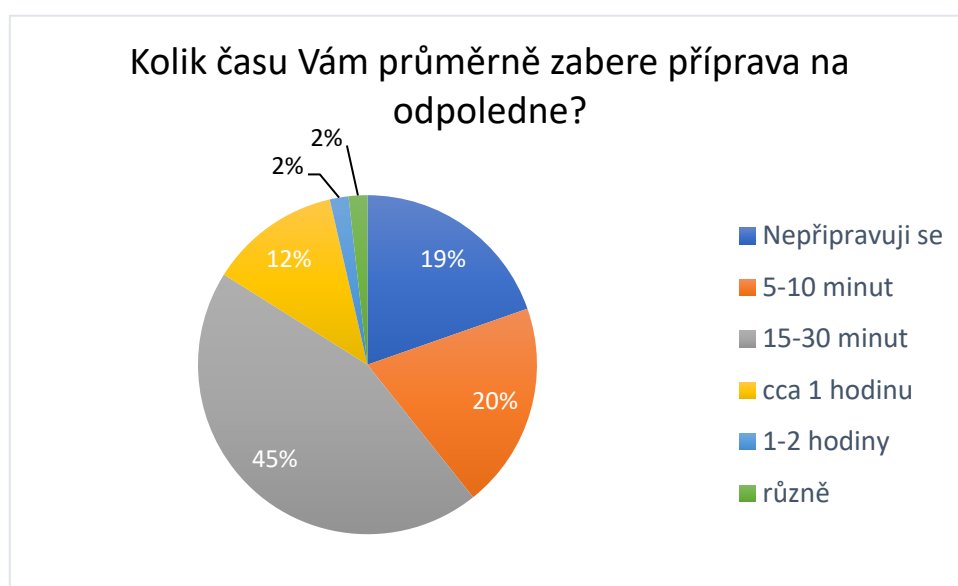


Graf 14 - Průměrná doba přípravy ve vztahu ke složení třídy (dopoledne)

Opět byl vypočítán průměrný čas strávený nad přípravou u respondentů pracujících ve věkově heterogenních a homogenních třídách. Z grafu 14 vyplývá, že nejvíce času nad přípravou stráví respondenti pracující ve věkově homogenní skupině s dětmi ve věku 5-6 (7) let. Nejméně času průměrně příprava zabere respondentům působícím ve věkově heterogenní třídě.

**Otázka č. 9: Kolik času Vám průměrně zabere příprava na odpoledne?**

Stejně jako osmá otázka i otázka č. 9 byla otevřená a zjišťovala čas, který učitelé stráví nad přípravou odpoledních činností. Odpovědi byly stejným způsobem jako v předchozí otázce zpracovány do 6 kategorií.



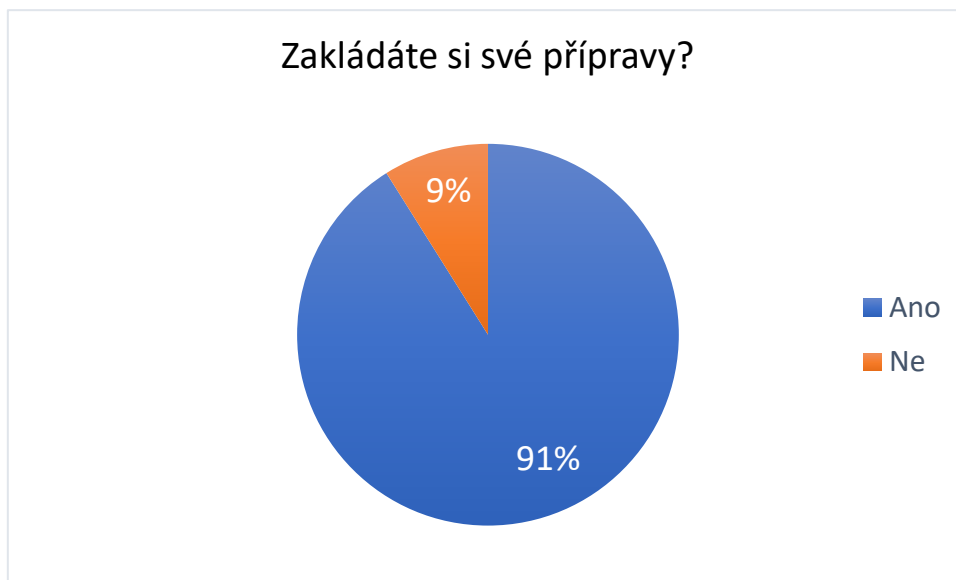
Graf 15 - Čas strávený nad přípravou (odpoledne)

Nejvíce respondentů (25, tedy 45 %) uvedlo, že jejich příprava na odpolední činnosti trvá přibližně 15-30 minut. 11 respondentů (20 %) odpovědělo, že jejich příprava trvá přibližně 5-10 minut. Dalších 11 respondentů (19 %) uvedlo, že se na odpolední činnosti nepřipravuje. 7 respondentů, tedy 12 % odpovědělo, že jejich příprava odpoledních činností trvá přibližně 1 hodinu. 1 respondent (2 %) uvedl, že jeho příprava trvá 1-2 hodiny a taktéž 1 respondent (2 %) odpověděl, že je to různé a neuvedl žádný časový údaj.

Bylo možné určit, že příprava na odpolední činnosti značně převažovala u učitelů, kteří pracují ve věkově homogenní skupině dětí ve věku 5-6 (7) let, a také u učitelů působících ve věkově smíšené třídě, kteří většinou připravují činnosti pro děti v této věkové kategorii a mladším dětem nechávají volnou hru. Jak již bylo popsáno výše, data týkající se odpolední přípravy nebudou dále analyzována, neboť i data vyhodnocená u této otázky jsou

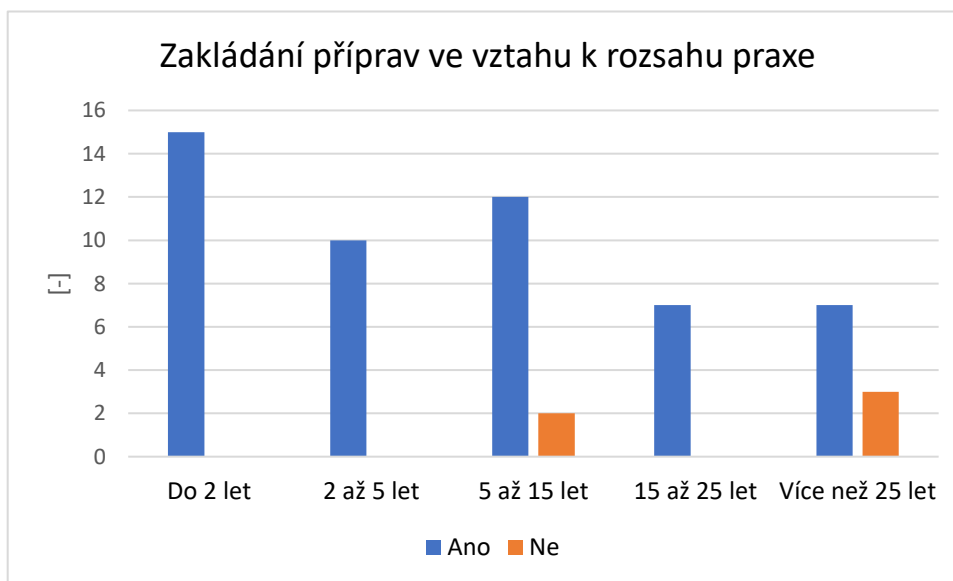
diskutabilní a uváděné časové údaje ve velké části případů neodpovídají datům zjištěným u otázky č. 7. Obecně lze ale říci, že přípravě na odpolední činnosti respondenti věnují podstatně méně času než přípravě na činnosti realizované dopoledne.

**Otázka č. 10: Zakládáte si své přípravy? (Např. do zásobníku.)**



Graf 16 - Zakládání příprav

Otázka č. 10 byla uzavřena a respondenti měli na výběr ze dvou možností. Otázka zjišťovala, zda si učitelé zakládají své přípravy např. do zásobníku. Celkem 51 respondentů, tedy 91 % uvedlo, že své přípravy zakládá pro případné další použití. 5 respondentů (9 %) odpovědělo, že své přípravy nezakládá.



Graf 17 - Zakládání příprav ve vztahu k rozsahu praxe



Nejvíce respondentů, kteří si své přípravy nezakládají, se vyskytuje ve skupině s dlouholetou praxí více než 25 let a poté ve skupině s délkou praxe 5 až 15 let. Tato skutečnost lze pravděpodobně přisoudit faktu, že zkušenější učitelé už mají za svou dlouholetou praxi jistě nashromážděno spoustu materiálů, které stále využívají. Také mohou více reagovat na nové situace a zájmy dětí. Nachází se mezi nimi i nejvíce těch, kteří si již nepiší písemné přípravy. Ačkoliv na otázku č. 5 odpovědělo 12 respondentů, že své přípravy nezaznamenávají písemně, na otázku č. 10 odpovědělo pouze 5 respondentů, že si své přípravy nezakládají. Možné vysvětlení tohoto jevu by mohlo být, že si dříve přípravy zakládali a nyní z nich čerpají, a tak na tuto otázku odpověděli ano.

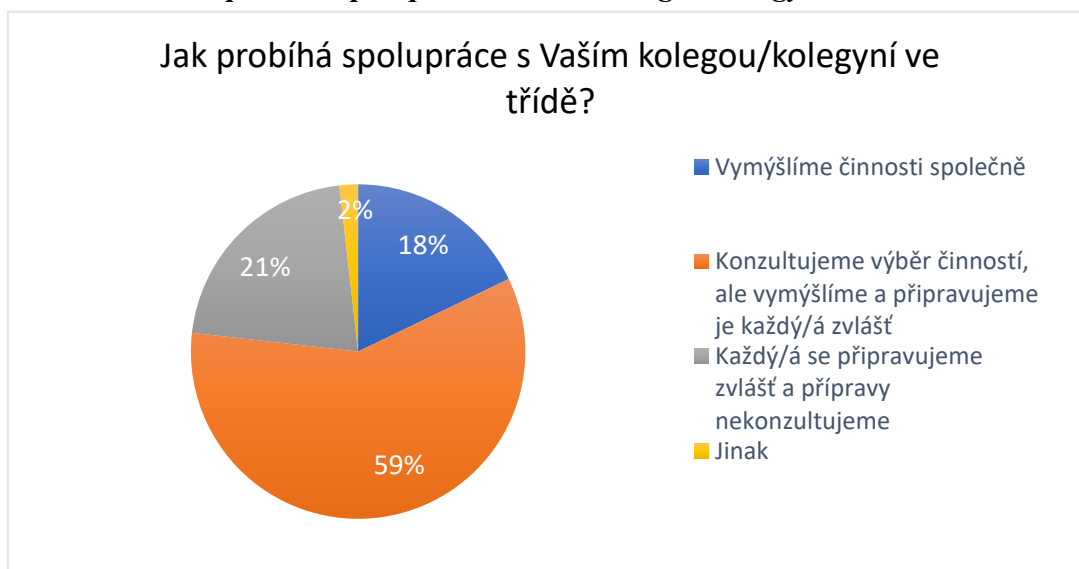
**Otázka č. 11: Z jakých zdrojů nejčastěji čerpáte?**



Graf 18 - Zdroje

Otázka č. 11 byla polouzavřená s možností výběru více odpovědí a měla zjistit, které zdroje respondenti nejčastěji využívají při přípravě na pedagogickou činnost. Z odpovědí vyplývá, že nejvíce, respondentů, celkem 48, čerpá pro svou práci z internetových webů. Druhá nejčastěji volená možnost byl výběr z vlastního zásobníku. Tuto možnost zvolilo 45 respondentů. Odbornou a podnětnou literaturu vlastního výběru volilo 33 respondentů a nejméně respondentů (23) čerpá z literatury, která je dostupná v MŠ, kde pracují.

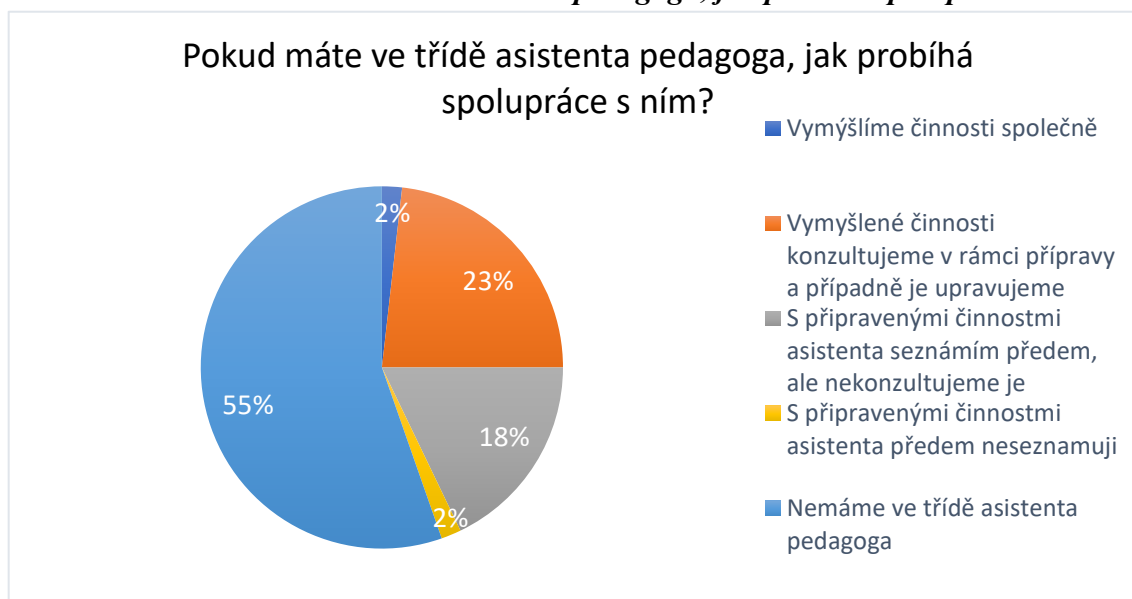
**Otázka č. 12: Jak probíhá spolupráce s Vaším kolegou/kolegyní ve třídě?**



Graf 19 - Spolupráce učitelů

Dvanáctá otázka byla polouzavřená a zjišťovala, jak probíhá spolupráce mezi učiteli ve třídě. 33 respondentů (59 %) odpovědělo, že s kolegou/kolegyní výběr činností konzultují, ale vymýšlí a připravují je každý zvlášť. Druhou nejčastější odpovědí, kterou volilo 12 respondentů (21 %), byla možnost, že se každý připravuje zvlášť a ani spolu přípravy nekonzultují. 12 respondentů (18 %) odpovědělo, že vymýšlí činnosti společně. Jeden respondent zvolil možnost jinak, kde odpověděl: „Každá vybereme sama a nekonzultujeme, zároveň ale každá sledujeme, co ta druhá s dětmi dělala a doplní program o jiné činnosti, aby se neopakovaly.“

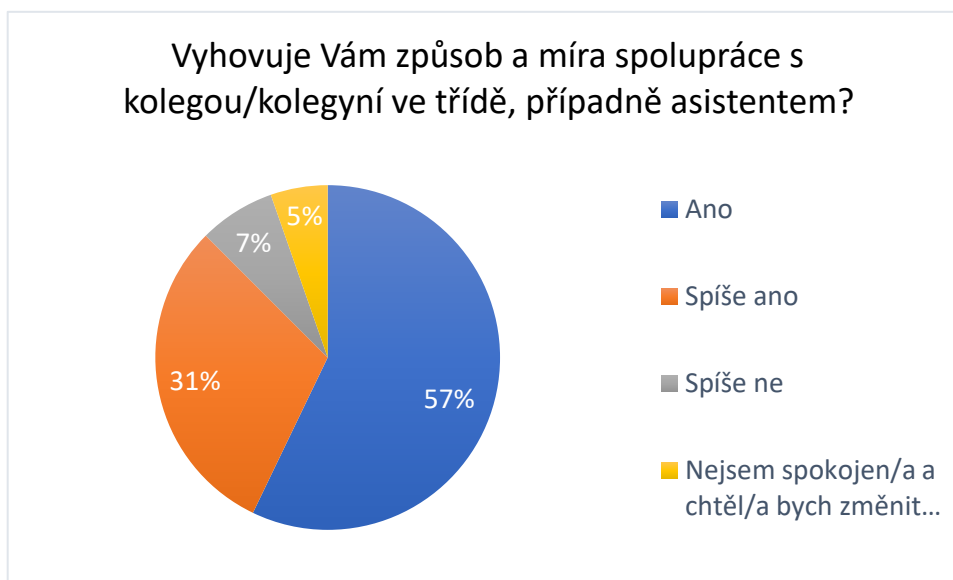
**Otázka č. 13: Pokud máte ve třídě asistenta pedagoga, jak probíhá spolupráce s ním?**



Graf 20 - Spolupráce s asistentem pedagoga

Otázka č. 13 byla uzavřená a zjišťovala, jak probíhá spolupráce na přípravě s asistentem pedagoga, pokud ve třídě pracuje. 31 respondentů (55 %) uvedlo, že asistenta pedagoga ve třídě nemají. 13 respondentů (23 %) uvedlo, že ve třídě asistenta pedagoga mají a jejich spolupráce probíhá tak, že vymyšlené činnosti konzultují v rámci přípravy a případně je upravují. Dalších 10 respondentů (18 %) asistenta předem seznámí s připravenými činnostmi, ale nekonzultují je. Jeden respondent (2 %) uvedl, že asistenta s činnostmi předem neseznamuje, a jeden respondent (2 %) vymýšlí činnosti společně s asistentem pedagoga.

**Otázka č. 14: Vyhovuje Vám způsob a míra spolupráce s kolegou/kolegyní ve třídě, případně asistentem?**



Graf 21 - Spokojenost se spoluprací

Otázka č. 14 se zaměřovala na spokojenost učitelů se způsobem a mírou spolupráce s kolegou/kolegyní ve třídě, případně s asistentem pedagoga. Otázka byla polouzavřená – respondenti mohli vybrat některou z možností. Pokud spokojeni nejsou, byli vyzváni, aby uvedli důvod jejich nespokojenosti a co by rádi změnili. Nejvíce respondentů (32; 57 %) uvedlo, že jsou se způsobem a mírou spolupráce spokojeni. 17 respondentů (31 %) zvolilo možnost spíše ano. 4 respondenti (7 %) vybrali možnost spíše ne. 3 respondenti (5 %) uvedli, že nejsou se spoluprací spokojeni a odpověděli následovně: „*Ne, neexistuje zde jakákoliv forma podpory od kolegy. Tato práce je pro něj spíše vyčerpáváním.*“ „*Chtěla bych, aby stála kolegyně (zároveň zástupce ředitele) o spolupráci se mnou a s asistentkou.*“ „*Spokojená s kolegyní ve třídě, nespokojená s asistentkou.*“

**Otázka č. 15: *Provádíte sebereflexi své pedagogické práce? Jakým způsobem, a co do ní zahrnujete?***

Patnáctá otázka byla otevřená a zjišťovala, zda učitelé provádí sebereflexi, případně jakým způsobem a co do ní zahrnují. Čtyři respondenti uvedli, že sebereflexi neprovádí. Většina respondentů uváděla odpovědi ve vztahu k dětem – hodnotí většinou každý týden, jak se jim podařilo splnit vytyčené cíle, co dětem šlo a nešlo, jestli byly činnosti přiměřené a na co je potřeba se příště zaměřit (individuálně nebo s celou skupinou). Tyto postřehy většinou zapisují na konec přípravy. Několik respondentů odpovědělo, že každý den přemýšlí nad svou prací – co se povedlo a co ne, jestli činnost probíhala tak, jak si to respondent naplánoval, případně proč se nedařilo a co by udělali jinak, nebo naopak čím to bylo, že vše probíhalo hladce. Většina respondentů uvedla, že jim pomáhají vzájemné hospitace s kolegy nebo hospitace ředitele. Většina také odpověděla, že každý den nebo jednou týdně probírají činnosti s kolegou/kolegyní ve třídě a s asistentem. Několik respondentů uvedlo, že jednou ročně vyplňují sebehodnotící dotazník nebo formulář. Jedna respondentka popsala, že si píše seberefektivní deník, kam si zapisuje vše, co se daný den dělo, poznámky a postřehy k situacím, které si po čase přečte a snaží se tak posouvat ve své práci. Z odpovědí vyplývá, že se většina učitelů zaměřuje hlavně na pokroky dětí, podstatně méně jich mapuje svůj vlastní profesní vývoj.

**Otázka č. 16: *K čemu Vám slouží/pomáhá sebereflexe nad vlastní pedagogickou prací?***

Poslední otázka byla taktéž otevřená a navazovala na předchozí tím, že zjišťovala, k čemu učitelům realizovaná sebereflexe slouží, v čem jim pomáhá. Znovu čtyři respondenti odpověděli, že sebereflexi neuskutečňují. Obecně respondenti uváděli přínos sebereflexe ve zlepšování své práce. Většina respondentů se zaměřuje na negativní jevy, které se snaží eliminovat, vyvarovat se chyb. Také se zamýšlí nad tím, jak lépe činnosti zorganizovat, nad výběráním vhodných témat a činností. Někteří respondenti si poznamenávají tipy – co funguje a může jim usnadnit práci, na co děti dobře reagují a co je baví. Jeden respondent uvedl: „*Nezakrňt.*“ Jeden respondent také uvedl, že díky sebereflexi vidí svůj vývoj, a to ho motivuje.

## 7.2 Analýza příprav

Druhou zvolenou výzkumnou metodou je analýza příprav učitelek mateřských škol na pedagogickou činnost. Byla stanovena následující kritéria pro výběr učitelek, které budou ochotné poskytnout své přípravy pro účely této práce:

- každá učitelka pracuje v jiné mateřské škole,
- každá z učitelek vykonává práci různě dlouhou dobu,
- mezi učitelkami bude zastoupení věkově heterogenní i věkově homogenní třídy.

Díky kontaktům z předchozího studia bylo možné vybrat tři učitelky splňující stanovená kritéria. Od každé z těchto učitelek byly obdrženy tři přípravy, celkem tedy devět příprav (viz příloha č. 2).

### 7.2.1 Učitelka Veronika

Veronika v době poskytnutí příprav a rozhovoru pracuje jako učitelka mateřské školy třetím rokem, zastupuje tedy učitelky s krátkodobou praxí a působí ve věkově heterogenní třídě.

Písemná příprava Veroniky má danou strukturu, kterou si vytiskne a následně do ní zapisuje rukou. Zřejmě je přímo zakládána do Třídního vzdělávacího programu, čemuž napovídá nadpis „Třídní vzdělávací program.“ Příprava dále obsahuje název tematického celku a tématu, a také období (datum) realizace. Příprava je psána na celý týden. V přípravě Veronika formuluje dílčí vzdělávací cíle (záměry), např. „*mít povědomí o změnách, které s příchodem zimy nastávají.*“ Poté formuluje i očekávané kompetence (výstupy), např. „*spolupracovat s ostatními,*“ které má označené barevnými tečkami, které označují danou oblast z RVP PV (žlutá = Dítě a jeho tělo atd.).

Po cílech a výstupech následuje prostor se vzdělávací nabídkou s názvem „činnosti.“ Na tomto místě Veronika vypisuje názvy činností, které s dětmi plánuje uskutečnit a rozděluje je na výtvarné nebo pracovní činnosti, pracovní list, báseň, píseň, příběh, ranní hry a činnosti, komunitní kruh. Tyto kategorie se ve všech třech přípravách shodují, ale podle tématu se zde objevuje také smyslová hra, pohybová hra, pokus či rozpočítadlo. U výtvarné/pracovní činnosti a pracovního listu nechybí diferenciaci na základě věku dětí, Veronika je rozděluje na „*předškoláky, středňáky, nejmenší.*“

Na konci přípravy se nachází nadpis „evaluace“ s návodnými otázkami: „*1. Co se děti naučily? Co se podařilo? Co se nezdařilo a proč? 2. Na co se zaměříme, co změníme?*“

Veronika konkrétně popisuje, čeho s dětmi dosáhli, nebo co budou zařazovat častěji, ale již nezmiňuje, na co je dobré navázat.

### 7.2.2 Učitelka Marie

Marie pracuje jako učitelka mateřské školy téměř 11 let a v této bakalářské práci zastupuje skupinu učitelů se střednědobou praxí. Pracuje ve věkově heterogenní třídě, ale má zkušenost i s prací ve třídě věkově homogenní.

Marie, stejně jako Veronika, používá ke svým přípravám předpřipravený formulář, do kterého si přípravy zapisuje, a pravděpodobně je také zakládá do Třídního vzdělávacího programu vzhledem k nadpisu „TVP.“ Hned vedle má tužkou poznamenané období jednoho týdne, kdy bude činnosti realizovat. Následuje název okruhu, tématu a podtématu.

Pod touto úvodní hlavičkou jsou připravené řádky pro „dílčí vzdělávací cíle“ a „očekávané výstupy.“ Marie má vždy stanovený jeden cíl, např. „*seznámení s pravidly chování ve vztahu k druhému,*“ očekávané výstupy v jedné z příprav uvádí dva, v ostatních jeden, např. „*porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad.*“ Prostor pro vzdělávací nabídku je předem rozčleněn na tyto kategorie: pohybové činnosti; praktické a výtvarné činnosti; poznávání, řeč; píseň, báseň, hra; grafomotorika; plánované akce. Pohybové činnosti stručně popisuje, u výtvarných a pracovních činností zmiňuje organizaci – skupinové činnosti, skupinové a kolektivní práce, používané materiály a techniky. Pod kategorií poznávání a řeč Marie popisuje dechová cvičení, popis obrázku, četbu pohádky apod. Písně, básně a hry jsou uvedené názvem a pod grafomotorikou jsou naplánované různě zaměřené pracovní listy. Přímo v přípravě není zaznamenáno rozlišování nabídky na základě věku a schopností dětí, ani pedagogická reflexe týdenního programu.

### 7.2.3 Učitelka Lenka

Lenka, se svými 42 lety praxe jako učitelka v mateřské škole, pro účely této práce zastupuje učitelky s dlouhodobou praxí. Pracuje ve věkově homogenní třídě s dětmi ve věku 5 až 6 (7) let, ale má zkušenosti se všemi věkovými skupinami, jelikož provází děti mateřskou školou od jejich tří let až po ukončení předškolní docházky.

Lenky příprava vždy obsahuje název tématu ze ŠVP, název podtématu a tužkou zapsané období, ve kterém budou činnosti realizovány. V obdržených přípravách jsou většinou naplánovány na dva týdny a v jedné přípravě není uveden konec daného tématu, což by mohlo naznačovat, že se Lenka řídí i zájmem dětí a nechává si v těchto ohledech volnou ruku. V přípravě „U JEŽEČKŮ“ má formulované tři cíle: „*Vyrovnat se s odloučením*

*od rodičů, prohlubovat vztahy s ostatními dětmi a s učitelkami, získat jistotu prostřednictvím rituálů a reagovat na předem smluvený signál.*“ V této přípravě má dále rozepsanou vzdělávací nabídku do těchto kategorií: uvítací činnosti, hrubá a jemná motorika, tvoření a vyrábění, předčtenářská gramotnost – jazykové a řečové činnosti, matematická gramotnost, polytechnická gramotnost, přírodovědná gramotnost – poznávací činnosti, hudební činnosti, sociální gramotnost. Pod těmito kategoriemi jsou stručně popsány zamýšlené činnosti, názvy činností nebo jejich náplň.

V dalších dvou přípravách už Lenka nemá formulované cíle, ani nemá činnosti takto rozdělené. V bodech jsou pod sebou vypsány názvy, např. *„Kolik jsem nasbíral/a hub?“* Typ činnosti – uvolňovací cvičení, hmatová hra, rytmické cvičení, motivační příběh apod. U některých činností je stručně popsána náplň, např. *„hra na seznámení – děti se představí jménem své postavy, napřed použije pantomimu, zda ho děti poznají,“* v přípravě *„Pohádkový týden.“* Lenky příprava působí spíše jako nápadník, ze kterého jako zkušená učitelka vždy vybere, co se jí i dětem nejvíce hodí. Lenky příprava také neobsahuje žádnou pedagogickou reflexi.

### **7.3 Rozhovory s učitelkami**

Jako třetí výzkumná metoda byly zvoleny polostrukturované rozhovory s učitelkami mateřských škol, které poskytly své přípravy k analýze pro účely této práce. Rozhovory byly realizovány přes videohovor, byly nahrávány a následně přepsány (viz příloha č.3).

Na úvod byly učitelkám položeny otázky na délku praxe a věkové složení třídy, ve které v době rozhovoru pracují. Učitelka Veronika učí v mateřské škole 3 roky a působí ve věkově heterogenní třídě. Marie má praxi 11 let a taktéž momentálně pracuje ve věkově heterogenní skupině. Lenka pracuje jako učitelka v mateřské škole 42 let a působí ve věkově homogenní skupině, momentálně ve třídě dětí ve věku 5-6 let. V porovnání s mladší věkovou skupinou uvádí náročnější přípravu, ale i řešení odkladů školní docházky a posudků z pedagogicko-psychologické poradny. Zároveň vyzdvihuje výhodu v samostatnosti dětí a vyhovuje jí systém, kdy nemá každý rok stejnou věkovou skupinu. Marie uvedla, že má zkušenost i s věkově homogenní skupinou dětí, kde jí práce více vyhovovala. Veronika nemá s jiným složením třídy zkušenost a nemůže je tedy porovnat.

Další otázky byly zaměřeny na přípravy učitelek – kolik času nad nimi stráví, jakým způsobem se připravují a jestli si píší ještě doplňující poznámky nebo jim příprava stačí v této podobě. Také byly dotázány, zda a jakým způsobem se připravují na odpoledne.

Veronice příprava zabere průměrně 1 až 2 hodiny týdně, ale ze začátku nad týdenní přípravou strávila i 4 hodiny. Nyní už má hodně činností i pomůcek připravených, což jí ušetří dost času. Zároveň podle ní záleží, jaké téma mají zrovna naplánované a kolik je na něj času – jestli se v daném týdnu konají nějaké akce, školení pedagogů a podobně. Nejprve si sepíše činnosti nanečisto společně s poznámkami, na co je potřeba se zaměřit, ať už s celou třídou či s jednotlivci, ale poté už jí stačí příprava v podobě, kterou poskytla. Odpoledne si děti u Veroniky ve třídě hrají, nebo s nimi pracuje individuálně, ale na tuto práci už se zvlášť nepřipravuje.

Marie odpověděla, že nad přípravou pro daný týden stráví klidně celou neděli. Také uvedla, že je pro ni příprava pro věkově heterogenní třídu náročnější: „*V té heterogenní mi přijde náročnější příprava, protože se vlastně musíte připravit na věkově odlišné kategorie, do toho musíte zařadit i tu individualizaci, takže vlastně je to pro mě náročnější určitě.*“ Do příprav si připisuje průběžně poznámky, které jí pomáhají, když se k činnostem vrací – například co děti bavilo či nebavilo, pokud je potřeba změnit formulaci apod. Stejně jako Veronika, i Marie pracuje odpoledne s dětmi individuálně (když je to potřeba), případně dokončují, co nestihli, bez zvláštní přípravy.

Lenka popsala, že tvoří integrované bloky na 2-3 týdny, a následně si připravuje činnosti na daný týden. Lence zabere přibližně 3 hodiny příprava činností na celý týden a přibližně půl hodiny až hodinu věnuje přípravě pomůcek den předem. Lenka také zmínila, že i když jí bylo řečeno, že se již vzhledem k její dlouholeté praxi nemusí připravovat písemně, tak si stále píše plán činností, protože jí to pomáhá. Žádné další poznámky si nepíše, jen promýšlí, aby na sebe činnosti navzájem navazovaly, nebo aby navazovaly na další akce, jako je například návštěva knihovny či koncert. I Lenka nechává dětem odpoledne prostor pro spontánní hru, nebo procvičuje s dětmi co je potřeba. Jako příklad uvádí přípravu na florbalový turnaj, který nakonec i vyhráli.

Veronika a Marie byly dotázány na formu svých příprav. Obě mají v rámci jejich mateřských škol připravený formulář, do kterého zapisují, ale pokud by jim tento způsob nevyhovoval, mohou si přípravy psát jinak. Veronika v přípravách činnosti označuje barevnými puntíky, které znázorňují danou oblast v RVP PV.

Dále byly učitelky dotázány, zda si své přípravy zakládají a slouží jim i nadále, případně z jakých dalších zdrojů čerpají inspiraci. Všechny tři učitelky si vypracované přípravy zakládají do zásobníku, ze kterého připravené činnosti vybírají dle potřeby. Marie



se vrací k hrám a činnostem, u kterých si poznamenala, že měly u dětí úspěch, ale i k přípravám, které nakonec z různých důvodů nevyužila. Lenka odpověděla: „*Mám zásobník, ale protože si vedu děti od první třídy, tak se mi nehodí abych ho používala tyhle 4 roky, protože mám pořád stejný děti. Ale věřím tomu, že kdybych měla jiný, že ho klidně použiju.*“ Kromě svých zásobníků Veronika využívá různých stránek na internetu, e-shopů, které prodávají přímo přípravy či materiály a facebookových skupin pro učitelky. Pracuje i s materiály zakoupenými mateřskou školou, konkrétně Kafometik, a dva roky také odebírala čtvrtletní časopis. Marie také ke svým přípravám využívá internet, ale nejvíce čerpá z knih, které mají v mateřské škole. Lenka ráda do příprav činností zapojuje umělou inteligenci, na internetu vyhledává hlavně inspiraci k pracovním činnostem. Hodně navštěvuje knihovnu, kde si půjčuje např. brožury od nakladatelství Budík. Také sama vlastní několik knih, ze kterých čerpá hlavně písňe. Ještě dodává: „*Pak používám Kafometik, ale protože to má celá školka, tak se to hrozně opakuje, třeba najednou všichni mají stejný čarodějnice, tak tomu se chci trošku vyhnout.*“

Další otázka se týkala spolupráce s kolegou či kolegyní ve třídě. Všechny tři dotazované učitelky uvedly, že s kolegyní dopředu plánují témata, ale poté už se připravují spíše samostatně. Veronika s kolegyní komunikuje ohledně potřeb jednotlivých dětí a vše si zaznamenávají, následně mohou s těmito poznatky pracovat. Navzájem si také sdělují, jak se činnosti vydařily. Marie s kolegyní si občas něco poradí, ale připravují si samostatně činnosti na daný týden. Lenka se svou kolegyní společně vymýšlí témata a cíle, ale činnosti už si každá připravuje sama. Všechny tři učitelky pracují v systému, kdy mají celý týden ranní směnu a následně celý týden odpolední směnu.

Na otázku ohledně spolupráce s asistentem pedagoga mohla odpovědět pouze Marie a Lenka, neboť Veronika z pozice učitelky nemá s asistentem pedagoga zkušenost. Marie se vždy s paní asistentkou den předem domluví, co má v plánu s dětmi dělat a paní asistentka si činnost upraví tak, aby byla pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vyhovující. Lenka momentálně ve třídě asistenta pedagoga nemá, ale její zkušenost je odlišná než zkušenost Marie. Asistentka pedagoga u Lenky ve třídě nechávala chlapce s autismem co nejdéle to šlo pracovat s ostatními a poté se věnovali například kreslení. Lenka by si spolupráci představovala jinak: „*Já bych si představovala trošku že by měla mít nějakou akci, že by se třeba zeptala, co budeme dělat, a upravila by si pro něj něco podobného, ale lehčího třeba.*“

Poslední otázka se zabývala sebereflexí učitelek a její využití při práci. Veronika si do přípravy píše evaluaci, což částečně bere jako sebereflexi v tom, co s dětmi zvládla či nezvládla. Ve svém diáři si na konci měsíce píše sebehodnocení s různými poznámkami – co se jí povedlo či nepovedlo a na co se má zaměřit. Snaží se ve své práci zlepšovat a z chyb se poučit. Marie každý týden vyplňuje dotazník, kde zaznamenává, co se jí nepovedlo, co by chtěla zlepšit. Stává se, že si vše nepamatuje, ale může se podívat zpětně na tento dotazník a ví, na co se zaměří. Lenka si také do určitého formuláře zaznamenává splnění cílů, a co se nepodaří, se snaží zařadit znovu.

## 8 Shrnutí výsledků ve vztahu k výzkumným otázkám

Výzkumná otázka k cíli č. 1:

**VO 1a) Je rozdílný přístup k přípravám u učitelek s krátkodobou praxí (do 5 let), se střednědobou praxí (5-15 let) a s dlouhodobou praxí více jak 15 let? V čem nejvíce?**

Z dat získaných pomocí dotazníku vyplývá, že méně zkušené učitelky s praxí do 5 let mají tendenci se připravovat podrobněji a pravděpodobně méně spoléhají na improvizaci. Většinou se připravují písemně a zápisy mají podrobnější a obsahově bohatší než zkušenější kolegyně. Některé si zapisují i přesné znění otázek, které chtějí dětem pokládat, nebo konkrétní formulace vět. Nejpodrobněji se připravují začínající učitelky s praxí do 2 let, poté už se takto podrobné přípravy objevují méně. Naproti tomu učitelky, které mají více než 15 let zkušeností, už se často ani písemně nepřipravují, nebo jen okrajově v bodech. Tomu odpovídá také čas, který učitelky přípravám věnují. Učitelky s krátkodobou praxí dle výsledků dotazníku stráví přípravou průměrně o 30 minut více než zkušenější kolegyně. Mezi učitelkami se střednědobou praxí a dlouhodobou praxí již v tomto ohledu není takový rozdíl. U profesně starších kolegyně je také méně časté zakládání svých příprav – tento jev se vyskytuje u učitelek se střednědobou praxí 5-15 let a dlouhodobou praxí více jak 15 let.

Analýza příprav a rozhovory s učitelkami se částečně shodují s výsledky dotazníku. I tyto výzkumné metody ukazují, že zkušené učitelky s dlouhodobou praxí volí spíše stručnější přípravu. Oproti výsledkům dotazníku analyzovaná příprava učitelky s krátkodobou praxí do 5 let není tak podrobná a podobá se přípravě učitelky se střednědobou praxí. Stále však obsahuje navíc např. diferenciaci činností na základě věku dětí a zhodnocení práce za daný týden. Z časového hlediska doby přípravy se data získaná rozhovory liší od dat získaných dotazníkem. Učitelka Veronika (3 r.) stráví přípravou méně času než její zkušenější kolegyně. To může být zapříčiněno mimo jiné tím, že využívá více internetových zdrojů a také e-shopů, kde si může přípravy či pomůcky zakoupit, zatímco profesně starší učitelky v rozhovoru uvedly, že využívají kromě internetu hodně také tištěné materiály a knihy, což může být časově náročnější.

Výzkumné otázky k cíli č. 2:

**VO 2a) Odlišuje se časová i obsahová náročnost přípravy učitelek na dopolední a odpolední činnosti?**

Zatímco na dopolední činnosti se všichni respondenti i učitelky, se kterými byl veden rozhovor připravují, na odpoledne se dle dotazníku 19 % respondentů vůbec nepřipravuje. Příprava činností realizovaných dopoledne respondentům zabere řádově desítky minut až hodiny, nejčastěji 30 minut až hodinu. Příprava na odpoledne oproti tomu zabere méně času, nejčastěji 15-30 minut. Tyto přípravy jsou také častěji pouze promyšlené v hlavě, nebo zpracované písemně, ale stručně. Obsahují spíše seznam či heslovitý popis činností a pomůcky, výjimečně formulaci cílů, jsou tedy významně méně obsáhlé než přípravy na dopoledne. Rozhovory s učitelkami taktéž ukázaly, že se na odpoledne většinou nepřipravují a dětem nechávají prostor pro spontánní hru, případně uskutečňují individuální činnosti s jednotlivými dětmi, na které se ale nijak speciálně nepřipravují.

**VO 2b) Je pro učitelky příprava pro věkově heterogenní a homogenní třídy rozdílná z časového hlediska? Liší se i jinak?**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce času přípravou průměrně tráví učitelky působící ve věkově homogenní třídě, konkrétně ve třídě dětí ve věku 5-6 (7) let. Nejméně času naopak věnují přípravě učitelky věkově heterogenních tříd. To rozporuje vyjádření učitelky Marie, která vnímá přípravu a celkově práci ve věkově heterogenní třídě jako náročnější oproti třídě homogenní. Z hlediska obsahu se jako nejpodrobnější jeví přípravy učitelek působících ve věkově heterogenních třídách. Jejich přípravy více zahrnují organizaci činností a diferenciaci činností či cílů. Analýza příprav ukázala, že přípravy učitelek pracujících ve věkově heterogenních třídách obsahují více cílů či očekávaných výstupů oproti učitelce Lence, která pracuje ve věkově homogenní třídě. U učitelky Veroniky je do určité míry vidět diferenciaci činností na základě věku dětí. Učitelka Marie v rozhovoru zmiňuje náročnost práce ve věkově heterogenní třídě právě z důvodu úpravy činností podle věku dětí, ale v obsahu jejích příprav to není patrné.

**VO 2c) Jak probíhá spolupráce na přípravě pedagogické činnosti učitelky s kolegou/kolegyní, případně asistentem?**

Spolupráce mezi učitelkami většinou do určité míry probíhá, ale ne vždy. Odpovědi v dotazníku ukazují, že většina učitelek (59 %) konzultuje se svými kolegy činnosti, které chtějí realizovat, ale příprava jako taková probíhá samostatně. 21 % respondentů se na pedagogickou činnost připravuje samo bez jakékoliv konzultace se svým kolegou/kolegyní. Pouze 18 % respondentů v dotazníku uvedlo, že činnosti vymýšlí společně. Jeden respondent uvedl, že přípravy nekonzultují, ale navzájem sledují, jaké činnosti byly realizovány

s kolegou/kolegyní, aby se neopakovaly. Rozhovory s učitelkami potvrzují výsledky dotazníku. Zatímco učitelky Veronika a Lenka částečně se svou kolegyní spolupracují – alespoň vymýšlením témat či cílů, Marie téměř vůbec. Marie si plánuje témata na týdny, kdy má každý den ranní směnu, její práce je tedy od práce kolegyně značně oddělená.

Většina respondentů (55 %) nepracuje ve třídě s asistentem pedagoga. 23 % respondentů uvedlo, že připravované činnosti s asistentem konzultují a případně je upravují – hlavní slovo má tedy učitelka, ale asistent pedagoga se na přípravě činností do značné míry podílí. Respondentů, kteří asistenta předem s činnostmi seznámí, ale spolu je nekonzultují, je 18 %. Stejně zastoupení (2 %) mají možnosti, kdy učitelka s asistentem pedagoga vymýšlí činnosti společně, a také naopak, kdy učitelka s připravenými činnostmi asistenta předem vůbec neseznamuje. Z učitelek, se kterými byl veden rozhovor, mají zkušenost s asistentem pedagoga dvě. Marie asistentku předem seznámí s tématem a s činnostmi, které chce s dětmi realizovat, a ta si připraví činnost pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Marii tato spolupráce vyhovuje a uvádí, že se vždy na všem domluví. Lenky zkušenost je odlišná – asistentka pedagoga nechala dítě se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat co nejdéle s ostatními, a poté pracovali odděleně – např. kreslili. Lenka uvádí, že by si představovala více aktivní a samostatný přístup od asistentky, ačkoliv organizovat práci asistentky a dávat podněty pro práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami má ona jako učitelka.

Ačkoliv se míra spolupráce u respondentů v dotazníku liší, většina respondentů na otázku spokojenosti se spoluprací odpověděla ano (57 %), či spíše ano (31 %). Spíše ne uvedlo pouze 7 % respondentů. Dva respondenti jako důvod své nespokojenosti uvedli nedostatečnou spolupráci či podporu ze strany kolegy/ně a jeden respondent uvedl, že je spokojen s kolegyní, ale nespokojen s asistentkou.

Výzkumná otázka k cíli č. 3:

**VO 3a) Provádějí učitelky sebereflexi nad realizovanou pedagogickou prací? Jestliže ano, tak jakým způsobem?**

Většina respondentů v dotazníku odpověděla, že sebereflexi uskutečňují. Analýza těchto odpovědí však ukazuje, že se respondenti více než na sebe zaměřují na schopnosti a dovednosti dětí, a na to, jak je rozvíjet. Tyto poznatky si většinou zapisují k dané přípravě. Úvahy nad pokrokem dětí ale často přivádí respondenty i k zamyšlení nad jejich vlastní pedagogickou prací. Nejvíce respondenti přemýšlí nad tím, zda byly připravené činnosti přiměřené, jak lépe činnost zorganizovat, co ovlivnilo průběh činnosti a proč (ne)proběhla

podle jejich představ. K sebereflexi často respondenty podněcují také vzájemné hospitace s kolegy, diskuze nad realizovanými činnostmi, či hospitace vedoucího pracovníka. Tyto úvahy nad vlastní prací probíhají převážně v hlavě. Několik respondentů uvedlo, že jednou ročně vyplňují sebehodnotící dotazník či formulář předkládaný vedením MŠ. Odpověď pouze jednoho respondenta (praxe do 2 let) zmiňuje seberefektivní deník s každodenními zápisy, ke kterým se následně respondent vrací a které mu pomáhají posouvat se ve své práci.

I z rozhovorů vyplývá, že ne každá učitelka provádí sebereflexi v pravém slova smyslu. Veronika si zapisuje do svého diáře na konci měsíce sebehodnocení s poznámkami, na co se chce zaměřit, a tím se snaží ve své práci zlepšovat. Marie vyplňuje každý týden dotazník předkládaný vedením, kde zaznamenává, co se jí nepovedlo, co by chtěla zlepšit. Lenka také do určitého formuláře (opět předkládaným vedením MŠ) zaznamenává splnění či nesplnění cílů, to ale už nemusí přímo přispívat k budování a zlepšování širších kompetencí potřebných pro práci učitelky.

## 9 Diskuze

Příprava na pedagogickou činnost je pro učitelku v mateřské škole nejen neodmyslitelnou součástí její práce, ale také povinností, ačkoliv není stanoveno, jakou formu má taková příprava mít. V této bakalářské práci jsem se zabývala tím, jestli a jak se přípravy učitelek liší v závislosti na době a rozsahu jejich praxe, na působení ve věkově heterogenní či homogenní třídě, nebo zda na přípravě spolupracují s kolegyní či asistentem, a jestli následně provádějí sebereflexi.

Výsledky dotazníku ukázaly, že učitelky obecně nejčastěji volí formu písemné přípravy v bodech. Překvapilo mě, že i mezi nejzkušenějšími učitelkami existují takové, které si stále píšou přípravy podrobně, a stejně tak, že promýšlení příprav „jen“ v hlavě začíná už mezi učitelkami s praxí 2 až 5 let. Ačkoliv můžeme mluvit o určité tendenci podrobnějších příprav mezi profesně mladšími učitelkami a naopak, způsob přípravy je individuální. Otázky v dotazníku byly založeny na předpokladu, že se učitelky připravují na denní bázi nebo přímo na konkrétní činnost. Ovšem z otevřených odpovědí v dotazníku se ukázalo, že ve většině případů se učitelky připravují na celý týden, což potvrdila i analýza příprav, které byly také na týdenní bázi.

Obecně se v obsahu příprav učitelek příliš nevyskytuje pedagogická reflexe ani sebereflexe. Ve skupině respondentů s praxí do 2 let se nevyskytují ani jednou, přitom ohlédnutí se za svou práci a její zhodnocení je dle mého názoru pro začínající učitelky velmi důležité. Je ale možné, že nějaká forma evaluace (jako např. zápisky v osobním bloku, dotazník/formulář apod.) probíhá mimo přípravy, a proto je učitelky nezmiňují. Například učitelka Marie v rozhovoru uvádí, že svou práci reflektuje mimo přípravu formou dotazníku. Na druhou stranu je skupina začínajících učitelek jediná, kde se objevily metody či strategie, rizika a konkrétní formulace zadání nebo otázek. To odpovídá výsledkům, že v této skupině respondentů se nejvíce objevují písemné podrobné přípravy, které jim možná pomáhají nezapomenout na všechny důležité kroky připravované činnosti, správně formulovat myšlenky, které chtějí dětem předat, promyslet si průběh činnosti a odhalit případná problematická místa, a tím jim dodávají jistotu.

Podařilo se získat odpovědi od respondentů s různou délkou praxe, a tyto skupiny byly poměrně vyrovnané. Díky tomu považuji výsledky vztahující se k době a rozsahu praxe učitelek za relevantní. K dosažení stejné relevantnosti v oblasti organizace tříd by bylo zapotřebí získat větší množství respondentů z věkově homogenních tříd, neboť většina

daných respondentů pracuje v třídách věkově heterogenních, což mohlo ovlivnit výsledky výzkumu. Limitem práce může být i způsob, jakým byly získány odpovědi v dotazníku. Dotazník byl zveřejněn v několika facebookových skupinách zaměřených na učitelky mateřských škol. Ačkoliv věkové zastoupení respondentů bylo rozmanité, dá se předpokládat, že se na těchto platformách pohybují učitelky, které se zde snaží inspirovat, či se jinak ve své práci zlepšovat. Dalším limitem je nevelký počet učitelek, které poskytly své přípravy k analýze a zároveň s nimi byl veden rozhovor.

Při zjišťování, jak funguje spolupráce na přípravě mezi učitelkami ve třídě mě velmi udivilo, že druhá nejpočetnější skupina respondentů dotazníku je ta, která přípravy vůbec nekonzultuje. Učitelky Veronika a Lenka, se kterými byl veden rozhovor, alespoň do nějaké míry spolupracují při vymýšlení témat a cílů, částečně i při nabídce činností – vybírají činnosti tak, aby se neopakovaly. Oproti tomu Marie se svou kolegyní téměř nespolupracuje, což je v počtu 3 rozhovorů významné. Pravděpodobně je to tím, že pracují v systému, kdy má Marie celý týden ranní směnu a následně celý týden odpolední. Tato organizace práce může tento způsob odtažitosti od spolupráce mezi učitelkami umožňovat. Pak si každá učitelka plánuje téma a činnosti sama. V tomto systému ale pracuje i Veronika a Lenka, a i přesto se svou kolegyní spolupracují. Učitelky by na sebe měly navazovat, proto si neumím představit pracovat takto odděleně. Z výzkumu ale vychází, že je to poměrně časté. Vliv mohou mít také vzájemné sympatie či antipatie mezi učitelkami ve třídě, odlišný pedagogický styl či představa o fungování třídy. Jak ale píše Syslová a Borkovcová (2022), je důležité, aby byly učitelky ve svých přístupech jednotné a vytvářely bezpečné a pohodové klima. Zdá se, že učitelky s asistenty pedagoga poměrně aktivně spolupracují, ale z rozhovorů se ukazuje, že ne každá učitelka ví, jak tuto spolupráci uchopit.

Ačkoliv se sebereflexe jako součást příprav téměř neobjevovala, ukázalo se, že většina učitelek ji nějakým způsobem provádí. Často odpovědi v dotazníku ze začátku připomínaly spíše pedagogickou reflexi, zhodnocení vzdělávacího procesu, ale postupně to respondenty dovedlo i k zamyšlení se nad vlastním zvládnutím činností s dětmi a situací s nimi spojenými. Respondenti možná přemýšlejí nad svou prací a jak jí zlepšovat, aniž by to nazývali sebereflexí. V některých mateřských školách používají sebehodnotící dotazníky či podobné formuláře, které ale mohou být užívány spíše k evaluaci práce dané učitelky pro vedoucího pracovníka. Je tedy otázkou, do jaké míry podporují jejich úvahy o vlastní pedagogické práci.



Z mého pohledu je důležité se přípravou učitelek na pedagogickou činnost zabývat, neboť to může ukázat, čemu třeba učitelky úplně nerozumí, nebo s čím se ještě nenaučily pracovat. Domnívám se, že je pro učitelky přínosné, aby byla sebereflexe viditelná i pro vedoucí pracovnice např. formou poznámek u konkrétních činnostech v přípravě. Díky tomu si učitelka snáz vybaví, k čemu přesně se její hodnocení vztahovalo, a vedoucí pracovnice může například přijít s návrhem, jak příště situaci lépe zvládnout. Zajímaly by mě výsledky výzkumu s větším výzkumným vzorkem. Zároveň ale vnímám určitou neochotu učitelek se podělit se svými přípravami, které vnímají jako velmi osobní.

## Závěr

Bakalářská práce se věnovala přípravám učitelek mateřských škol na pedagogickou činnost, vzájemnou spolupráci s kolegyněmi a asistenty pedagoga, a také na uplatňování sebereflexe k jejich realizované pedagogické činnosti. Teoretická část představila současnou mateřskou školu s její organizací na třídy věkově heterogenní a věkově homogenní, která z pohledu učitelek ovlivňuje i pedagogické přípravy. Dále se zabývala závaznými legislativními a kurikulárními dokumenty pro práci učitelky v mateřské škole. Teoretická část následně vymezila specifika práce učitelky mateřské školy, její potřebné profesní kompetence i kvalifikaci a věnovala se také problematice začínajících učitelek. Poslední kapitola teoretické části byla zaměřena na podobu a obsah přípravy na pedagogickou činnost a na potřebu sebereflexe.

Praktická část představila metody výzkumu smíšeného typu, kterými byly dotazník, analýza příprav učitelek a rozhovory s nimi. Následně byla získaná data vyhodnocena vzhledem ke stanoveným cílům a výzkumným otázkám.

Prvním výzkumným cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda se liší přístup učitelek k přípravě na pedagogickou činnost ve vztahu k době a rozsahu vykonávání jejich pedagogické praxe učitelky MŠ. Z výzkumu vyplynulo, že se učitelky s krátkodobou praxí připravují písemně a více podrobně než jejich zkušenější kolegyně. Nejpodrobněji se připravují začínající učitelky s praxí do 2 let. Naopak u profesně starších učitelek je častější pouhé promyšlení přípravy v hlavě. Učitelky s krátkodobou praxí také stráví nad přípravou průměrně o půl hodiny více času, než učitelky se střednědobou a dlouhodobou praxí. Mezi zkušenějšími učitelkami se objevuje více těch, které si své přípravy nezakládají pro případ následného využití.

Druhým cílem bylo orientovat se v obsahu i časovém rozsahu věnovanému denní přípravě a ověřit míru spolupráce učitelek ve třídě. Výzkum ukázal, že se významně liší přístup učitelek k přípravě na dopolední a odpolední činnosti v mateřské škole. Zatímco na dopoledne se učitelky většinou připravují písemně, na odpoledne už často příprava probíhá pouze jako promyšlení činností, případně písemně, ale to jen stručně. Přípravy na odpolední činnosti jsou významně méně obsáhlé, nejsou zaměřené na formulaci cílů a učitelky jim věnují podstatně méně času. Odpoledne už učitelky často nechávají dětem prostor pro volnou hru nebo pracují podle potřeby s dětmi individuálně. Spolupráce učitelek při tvorbě

pedagogických plánů a příprav probíhá často pouze okrajově a významné množství učitelek své přípravy s kolegyní vůbec nekonzultuje.

Třetím a posledním cílem bylo vyhodnotit sebereflexi učitelek uplatňovanou po realizované pedagogické práci. Výzkum ukázal, že většina dotazovaných učitelek nad svou prací přemýšlí a snaží se v ní zlepšovat, ačkoliv jejich odpovědi často byly směsí pedagogických reflexí a sebereflexí. Některé učitelky jednou ročně vyplňují sebehodnotící dotazníky předkládané vedením mateřské školy, což však není ta potřebná průběžná sebereflexe. Dvě učitelky ve výzkumu uvedly vlastní sebereflektivní deník. Většina učitelek se ale nad vlastní pedagogickou prací různými způsoby zamýšlí.

Psaní teoretické části prohloubilo mé znalosti a pomohlo mi se zorientovat hlavně v legislativních dokumentech. Velký přínos pro mě měla realizace výzkumu, díky tomu jsem zjistila, jak se orientovat ve větším množství dat a relevantně je vyhodnocovat. Při psaní bakalářské práce jsem získala určitý vhled do různých možností, jak realizovat pedagogické přípravy a uvědomovala si důležitost sebereflexe v učitelské práci. To mě vede k hlubšímu zamýšlení nad vlastním způsobem příprav a jejich upravení tak, aby byly co nejvíce přínosné pro kvalitní pedagogickou práci.

## Seznam použitých informačních zdrojů

### Primární zdroje

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. 2. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-9.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, eds. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

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

SYSLOVÁ, Zora a kol. *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1960-6.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: MuniPress, 2017. ISBN 978-80-210-8475-6.

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

ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

## Internetové zdroje

Český statistický úřad. *Školy a školská zařízení 2022/2023. Analytická část. 1. Předškolní vzdělávání* [online]. 31.8.2023 [cit. 2024-07-05]. Dostupné z: <https://csu.gov.cz/docs/107508/a53e0c50-068d-4629-86de-021eab753dd1/23004223a1.pdf>

JANÍK, Tomáš a kol. *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU* [online]. Brno: Pedagogická fakulta MU, 2020 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://ivsv.ped.muni.cz/clanky/vysledky-noveho-vyzkumu-mezi-zacinajicimi-uciteli>

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, Eva KOŽELUHOVÁ, eds. *Projektové činnosti v předškolním vzdělávání. Metodika pro učitele* [online]. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2022 [cit. 2023-06-15]. ISBN 978-80-7496-523-4. Dostupné z: [Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání Dítě v procesu vzdělávání - PDF Free Download \(docplayer.cz\)](#)

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. *Zákony pro lidi: sbírka zákonů* [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika* [online]. Praha: Grada, 2016 [cit. 2023-05-20]. ISBN 978-80-271-9087-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/predskolni-pedagogika-1367/>

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

Vyhláška č. 263/2007 Sb. *Zákony pro lidi: sbírka zákonů* [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: [263/2007 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministe... \(zakonyprolidi.cz\)](#)

Zákon č. 561/2004 Sb. [online]. [cit. 2024-04-29]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Zákon č. 563/2004 Sb. [online]. [cit. 2024-04-29]. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>

## Seznam grafů

Graf 1 - Potvrzení učitelství .....	37
Graf 2 - Poměr mužů a žen.....	37
Graf 3 - Délka praxe .....	38
Graf 4 - Věkové uspořádání třídy .....	38
Graf 5 - Způsob zpracování přípravy .....	39
Graf 6 - Způsob zpracování ve vztahu k rozsahu praxe .....	40
Graf 7 - Způsob zpracování ve vztahu ke složení třídy.....	40
Graf 8 - Obsah přípravy ve vztahu k rozsahu praxe .....	42
Graf 9 - Obsah přípravy ve vztahu ke složení třídy.....	43
Graf 10 - Čas strávený nad přípravou (dopoledne) .....	44
Graf 11 - Čas strávený nad přípravou ve vztahu k rozsahu praxe (dopoledne).....	45
Graf 12 - Průměrná doba přípravy ve vztahu k rozsahu praxe (dopoledne).....	45
Graf 13 - Čas strávený nad přípravou ve vztahu ke složení třídy (dopoledne) .....	46
Graf 14 - Průměrná doba přípravy ve vztahu ke složení třídy (dopoledne) .....	46
Graf 15 - Čas strávený nad přípravou (odpoledne) .....	47
Graf 16 - Zakládání příprav .....	48
Graf 17 - Zakládání příprav ve vztahu k rozsahu praxe .....	48
Graf 18 - Zdroje.....	49
Graf 19 - Spolupráce učitelů.....	50
Graf 20 - Spolupráce s asistentem pedagoga.....	50
Graf 21 - Spokojenost se spoluprací.....	51

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele mateřských škol

Příloha č. 2 – Přípravy učitelek

Příloha č. 3 – Rozhovory s učitelkami

# Příloha č. 1 – Dotazník pro učitele mateřských škol

## Příprava učitele MS na pedagogickou činnost

*Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,*

*jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku, který bude sloužit pouze pro účely mé bakalářské práce na téma „Příprava učitele mateřské školy na pedagogickou činnost“. Dotazník obsahuje 16 otázek a je zcela anonymní.*

*Děkuji, že jste si našli čas na jeho vyplnění.*

*Monika Höferová*

### 1 Jste učitel/ka v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Ano  Ne

### 2 Jste žena nebo muž?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Žena  Muž

### 3 Jak dlouho práci vykonáváte?

Nápověda k otázce: *Uveďte dobu bez přerušení např. mateřskou a rodičovskou dovolenou.*

Do 2 let  2 až 5 let  5 až 15 let  15 až 25 let  Více než 25 let

### 4 S jakou skupinou momentálně pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

Věkově heterogenní (smíšená)  Věkově homogenní 3-4 roky  Věkově homogenní 4-5 let  Věkově homogenní 5-6 (7) let



5 Jak obvykle zpracováváte své přípravy na pedagogickou činnost?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Písemně a podrobně    Písemně a v bodech    Promyslím ji v hlavě    Nepřipravuji se  
 Jinak...

6 Co obvykle obsahuje Vaše příprava na dopolední činnosti?

Nápověda k otázce: *Např. cíle, pomůcky, popis činnosti...*

7 Co obvykle obsahuje Vaše příprava na odpolední činnosti?

8 Kolik času Vám v průměru zabere příprava na jedno dopoledne?

9 Kolik času Vám průměrně zabere příprava na odpoledne?

### 10 Zakládáte si své přípravy?

Nápověda k otázce: *Např. do zásobníku*

- Ano  Ne

### 11 Z jakých zdrojů nejčastěji čerpáte?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu nebo více odpovědí*

- Odborná a podnětná literatura, kterou si vybírám sám/sama  Odborná a podnětná literatura dostupná v MŠ  Vybírám z vlastního zásobníku  Internetové weby

### 12 Jak probíhá spolupráce s Vaším kolegou/kolegyní ve třídě?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vymýšlíme činnosti společně  Konzultujeme výběr činností, ale vymýšlíme a připravujeme je každý/á zvlášť  Každý/á se připravujeme zvlášť a přípravy nekonzultujeme
- Jinak...

### 13 Pokud máte ve třídě asistenta pedagoga, jak probíhá spolupráce s ním?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- Vymýšlíme činnosti společně  Vymyšlené činnosti konzultujeme v rámci přípravy a případně je upravujeme  S připravenými činnostmi asistenta seznámím předem, ale nekonzultujeme je  S připravenými činnostmi asistenta předem neseznamuji
- Nemáme ve třídě asistenta pedagoga

### 14 Vyhovuje Vám způsob a míra spolupráce s kolegou/kolegyní ve třídě, případně asistentem?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď. Pokud je Vaše odpověď ne, sdělte prosím, s čím nejste spokojen/a, co byste chtěl/a změnit.*

- Ano  Spíše ano  Spíše ne
- Nejsem spokojen/a a chtěl/a bych změnit...

15 Provádíte sebereflexi své pedagogické práce? Jakým způsobem, a co do ní zahrnujete?

16 K čemu Vám slouží/pomáhá sebereflexe nad vlastní pedagogickou prací?

## Příloha č. 2 – Přípravy učitelek

### Učitelka Veronika

#### Třídní vzdělávací program

Tematický celek: ..... BAREVNÝ PODZIM .....

TÉMA: ..... MARTIN JEDE, ZIMU VEZE .....

OBDOBÍ: ..... 7.11. - 11.11. 2022 .....

#### DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE (ZÁMĚRY):

- popsat a naučit si legendu o sv. Martinovi
- mít povědomí o změnách, stou a příchodem zimy nastávají
- rozlišit, co je jiné v zimě x na podzim (oblečení, počasí, ovadlé aj)

#### OČEKÁVANÉ KOMPETENCE (VÝSTUPY):

- - spolupracovat s ostatními
- - postupovat a učit se podle požadavků a instrukcí
- - uplatňovat návyky v zář. formách společenské chování se slyší a dospělými i s dětmi (zkoušet známi děti i dospělé, rozloučit se, poprosit, poděkovat atd.)

#### ČINNOSTI:

- VC - předškoláci: Martinův kůň
- středňáci: podkova
- nejmenší: kůň s kováčem, hlava koně
- omalovánky o tematice sv. Martina na zemi

PL - předškoláci: doplň řadu, spočítej, graf: ~

- středňáci: spoj stěžeň podkovy, vyhledej podkovy

Babeň - Svatý Martin

Píseň - Už Martin na kůleň kovi

Příběh - „Vak žel Martinec pro saň“

Rhač - najdi dvojici, poskládej Martina, oprav kůlkovi podkovu

KK - legenda o Martinovi

- zima x podzim (co se mění, co je jmaň, ...)

- kdo je podkovaň

- kůň - popis, pravidla

SH - Co to cinka?

PH - Na sněhové vločky „koulování se“

### EVALUACE:

1. Co se děti naučily? Co se podařilo? Co se nezdářilo a proč?

- děti znají legendu o sv. Martinovi, že s m' souvisí lusus
- předškoláci zvládají počty do 7
- děti rozumí kůň, fiteř, nasábovají

2. Na co se zaměříme, co změňme:

- počty do 10

## Třídní vzdělávací program

Tematický celek: ..... VONĀVĚ JARO .....

TĚMA: ..... DOMÁCI ZVÍŘATA A MLÁĀATA .....

OBDOBÍ ..... 18. 4. - 22. 4. 2022 .....

### DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE (ZÁMĚRY):

- znát zvířata ke spáru, jak se o ně starat, z čemu slouží
- znát, jaká mláďata mají zvířata, jak se "rodinám" říká

### OČEKÁVANÉ KOMPETENCE (VÝSTUPY):

- být citlivě a vstřícně z širým bytostem, z přírody a z nás
- mít perspektivu a významu životního prostředí (přírody i společnosti) pro člověka, uvědomovat si, že způsobem, jakým se chováme k přírodě a k ostatním, se jeho děti chovají, ovlivníme vlastním chováním i životní prostředí

### ČINNOSTI:

- VČ - vlněná, bulovková fólie, vata
  - vatové tamponky
  - prasečí papírové talířek
  - husa, kachna
  - kůň
  - omalovánky s tematikou hospodářských zvířat



PL - předložka - graf. @  
- Hedáin' písmen  
- počítání  
- nářeky - zviřátka uladata  
- zviřátka: užitek  
- rozjazyčení - zviřátka: mléko

Přehled: Malčka' sy, když jsem husy poslala, žezala ovčeka, Až bude velká

Dášení: Na dvorečku u babičky

Artikulační cvičení:

Ranní hry a činnosti - poskládej zviřátka; spojte je; najdi karvy.  
seřaď podle velikosti; doplni; kdo k sobě patří; najdi dvojice;  
seřaď stíny

Pokus: dojení kravičky (mláče, mléko, mýso)

KK - jaká zviřátka jsou hospodářská, jak se jim říká  
- kde zviřátka bydlí  
- jak se o zviřátka staráme, k čemu nám slouží  
- kdo se o zviřátka stará, jak se k nim chová

SH - jaká je kočka, prasátko aj.  
- kdo chytí?  
- kdo patří na farmu x do zoo?

PH - Na kvočnu a kuřátka

### EVALUACE:

1. Co se děti naučily? Co se podařilo? Co se nezdařilo a proč?

- Děti vědí, jak se máme se zviřátkem chovat, jak se o ně  
postarat  
- zkusily si dojit kravičku "ma ož"

2. Na co se zaměříme, co změníme:

- zapojíme více podobných podání jako je dojení

## Třídní vzdělávací program

Tematický celek:..... BÍLÁ ZIMA .....

TÉMA:..... ZNAM SVÉ EMOCE .....

OBDOBÍ..... 21. 2. - 25. 2. 2022 .....

### DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE (ZÁMĚRY):

- vědět, co jsou emoce, co nálada
- rozlišit emoci bez nápodobdy, napodobit je
- správně programovat robotickou věc

### OČEKÁVANÉ KOMPETENCE (VÝSTUPY):

- uvědomovat si, že ne všichni lidé respektují pravidla chování, že se mohou chovat neočekávaně, proti pravidlům, a tím ohrožovat pohodu i bezpečí druhých, odmítat společensky nežádoucí chování (léz, aj.), chovat se před ním a v rámci svých možností se bránit jeho důsledkům

### ČINNOSTI:

- PC - čtenka s očima, na špachtlí pasinky
  - napodobování obličejů - tisk fotek
  - omalovánky s různými obličejí
  - obličej na proužku + hlava: předškolači
- PL - předškolači: ~ ~ ~ ~ ~, jaké to je, co tam patří!



kde bude kočička

- středníci: pláčeš, mračnečka, veselý/smutný

Rhac - hledání smajlíků na ústech

- hození míček s emocemi do míček

- robotka včela - najde emoci podle vody kostky

- emoci sudok

- dotyri obušky z plastelíny

- dosklaďdej obušky

- počítání smajlíků

- kartičky vzájemného respektování

- pereso s emocemi

Plseň: Myška tanečnice

Báseň: Štěstí

Rozpočítadlo: Spadla lžička

KK - jaké známe emoce, rozznat emoce

- jak reagujeme na situace

- jak se chovat k druhým

- opáča slova

### EVALUACE:

1. Co se děti naučily? Co se podařilo? Co se nezdařilo a proč?

- rozoznáme emoce, štere se liši (veselý, unavený, smutný, mástraný)
- děti umí naprogramovat včelu a dojet do cíle
- známe pravidla vzájemného respektování

2. Na co se zaměříme, co změníme:

- dál budeme opakovat pravidla
- budeme děti podporovat v logickém myšlení

# Učitelka Marie

TVP 4.11 - 8.11 V

OKRUH:	PODKIM NA STRANĚ LOSTLE
TÉMA:	CO MÁM RŮSTE, CO MÁM ŽEJE
PODTÉMA:	HALOVANÉ POČASÍ

Dílčí vzdělávací cíle: SEZNÁMENÍ S PRAVIDLY CHOVÁNÍ VE VĚTANU K. DRUHÉMU

Očekávané výstupy: POROVNÁNÍ JEZŮVÝH ŽIVOTŮM  
VYBAŘENÍ EMOCÍ A NÁLAD

**Vzdělávací nabídka:**

**Pohybové č.:** Cvičky na procvičení a protažení celého těla. Napodobení cviků podle předem vybraných učitelů nebo školního učitele. Různými chůzami a běhy podle signálu nebo rytmu hudby. Cvičení za doprovodu CD nebo klavíru. Pracovní sباحوث, m/ kmenem orientace a postojů třídy, podřadím pětáček, nálení žáci cvičení nov mátkadi. Dechová cvičení. Rozvíjení práce s knihou "VYŽÍVANÉ ROZVÍJĚLY PRO ŽUKY A HOZÍČKY" P.V. bčv nov množstvím kadem, poličami kaci restavou, pída na ocházdele.

**Praktické a výtvarné č.:** Skupinové činnosti a kroužky u stolu modelování z plastelíny, hodnocení výstava. Vyrobba desníku - proevčování, techniky stříhání, lepení, sláctání harmoniky z papíru. Dotřeslování trapik a koudi - práce s inkoustem. Malování roduy'm kava'm - Počasí

**Poznávání, řeč,** Rozhovory oči nad obrázkovým materiálem "HALOVANÉ POČASÍ" - rozcily mexi, kó ročními obdobími, kolik máme ročních období, jak se od sebe liší, kdy se jak osvětl, jaká rozcily na obrázku, popis obrázku, co je špatně Dechové cvičení - "VÍTR" - foukání do papíru

**Píseň, báseň, hra**

BAŠNĚ : ŽIVĚN  
JEŽEK

PH : Houby  
Vraňy  
JEŽEK  
DEŠT

PÍSEŇ : PODKIM  
JA MÁM KONĚ  
PŘÍ, PŘÍ  
SLUNÍČKO

**Grafomotorika**

PRAC. LISTY : PROEVČENÍ DOJKŮ VPRÁVO X VLEVO  
NAHORU X DOLŮ

Plánované akce:



TVP

OKRUH: ŽIVA ŽIVA ŽIVĚLA, HAZÍ BILA PERIČKA  
 TÉMA: ADVENT  
 PODTÉMA: TĚŠÍME SE NA JEŽÍŠKA

Dílčí vzdělávací cíle: ZAKLADNÍCH KULTURNĚ PRÁČENSKÝCH  
 PŮSOBNÝCH, NÁVTUKŮ A JAKOSTI ŽIVĚLA

Očekávané výstupy: ZACHYCOVAT SEUTĚNOSTI ZE SVĚHO ORALÍ A  
 VYJADŘOVAT SVĚ PŘEDSTAVY POMOČÍ RŮZNYCH  
 VTVÁRENYCH ČINNOSTÍ, DOVEDNOSTÍ A TECHNIK

Vzdělávací nabídka:

Pohybové č.: Činy má protažení učivo živa. Stoly, postoly  
 stůdání díže, běh, náče má signal. Činění a sály  
 a klavírni má doprovodem. Dechové činnění VN "KACEK"  
 Tanční improvizace dle CD. Vdzení rovnováhy, orientace  
 v prostoru, Postoly po padu noze srožmo, házení  
 a chytnání míče. Běh po rovnině, terenu, využití  
 průčinné stěny. Činění po stěně a lani, pokračání  
 kuletem. Běžná s pohybem - fyzická rovní, vánoční vývě

Praktické a výtvarné č.: Vyroba vánočních stromčků - práce s  
 papírem, pracovními techniky stříhání, lepení. Stupmové  
 a kolektivní práce v školce, kresba rodovým barvám  
 "Vánoční stromček". Hodnotení výrobků, výsloba sálen  
 Malba vidlicou - vortivání stromčků.

Poznávání, řeč, Přechod krusáče, anděla a ářla do MŠ,  
 Popis obrátek, ŽIVA Jáh je rozdíl mezi ročním obdobím.  
 Rozvoj poznávací schopnosti, funkce, představování, jazykové vinnání  
 K.V. Rozhovory sly má kóma, Těšime se na Ježíška  
 Prokeřní obrátek, rozhovory, jak podle dětí žijíček  
 Mýdla

Píseň, básně, hra

Písně: Vánoce přicházejí  
 Půjdem stolu do Betléma  
 Stojí sba krala  
 Nese má rama noviny

Básmiča, Vánoční román

Grafomotorika - pracovní listy, uvolňující zápisky, plnění motoriky,  
 koordinace otá a žij, pracovních úkolů  
 "STYČKA" K

Plánované akce:

OKRUH: PODZIM NA STŘEŠKATE JAKÉ JEŽE  
 TÉMA: CO MÁM ROSTE, CO MÁM ŽRAJE  
 PODTÉMA: HRÁJEME SI S DĚMI

Díčí vzdělávací cíle: ZROKOVÝ POHYBOVÝCH SCHOPNOSTÍ A ZDOLNOSTI  
DOVEDNOSTI V OBLASTI HRUŠE I VEJNE HOLOBIZY

Očekávané výstupy: ZACHOVÁVAT SPRÁVNÉ DRŽENÍ TĚLA  
ZACHYČET S VEŠNÍMI PŘEDMĚTY VEJNÍ POTŘEBY,  
HRÁČKAMI, FONOCENAMI, MÍSTOVÍ A MATERIÁLY.

**Vzdělávací nabídka:**

**Pohybové č.:** Napodobení cviků podle pedocinčující učitelky. Cviky na  
 potažení ušlechtilé, dotomání pohybové činnosti - blužo  
 úřu, stoly, postoly, nelotomání pohybové činnosti - žminy polak  
OPIDI DĚTAHA - polobání sbachoum kumem, ozundace  
postolm, mátem, jdui, brčim, na mořáci, lichové cvičení  
NA HADA - čvání za doprovodu CD - ČTĚI ŽOENI OŽOŽI  
 pohybová improvizace JEŽEK - DV - žlu na mrovaním křímce  
pročizim, housenka, žy na kraci, sestane, blúko ly, obaže ala,

**Praktické a výtvarné č.:** Tvoření z přírodnin dospělými dětmi  
modulovými & plastelínou - Proeriování koekny otisky, tuhy -  
skupinová práce - JEŽEK - Malba, tuhy a křídlovými barv.  
u DUNE - hodnocení výrobku, výkloba žatny a oten HŠ.

**Poznávání, řeč, žbano** na spánky ulice, kadeř. Rozhovory dětí na  
 lobenev na téma: PODZIM a vše, co k požimmu patří. Čelba  
pořádaly, slunisko a žažeky - rozbor. Prociování žemí a kumel motor.  
koordinace olav a tuhy - básnička s hudebním, rozřimem, žano.  
matoucí koordinace - Duchové cvičení - uřlovnost, gramatika  
spánost žiči, vyřadování

**Píseň, básně, hra**

PH - LEŽU, LEŽU PO ŽEŽEŽU ; VRÁBY

- PISEŇ - "JEŽEK"
- \* HADALY SE HOUBY
  - \* VAŽLIČKO
  - \* JA MAM KONĚ
  - \* PODZIM

ŽAŠEŇ - Obránek strážko,  
rozřilim ho maličko.  
ať se kdo chce amí,  
lističe lu udi } báseň s kreslením, pohybem

**Grafomotorika**

POAC. LISTY: PAMĚŤ: NAKRESLI, CO VŠE ŽAPAHATOVAL - MYŠLENKOVÉ  
OPERACE VŘEJENÍ POŽORNOSTI

**Plánované akce:**



1. - 10. 9. 22

**Téma ze ŠVP: Já jsem tu, ty jsi tu, my jsme tu**

**Podtéma: U JEŽEČKŮ**

**Cíle:**

Vyrovnat se s odloučením od rodičů

Prohlubovat vztahy s ostatními dětmi a s učitelkami

Získat jistotu prostřednictvím rituálů a reagovat na předem smluvený signál

**UVÍTACÍ ČINNOSTI**

Četba motivačního příběhu „Ve školce“, „Jak se jmenuješ?“ (vytleskávání slabik), „Jakou máš značku?“ (házení míče v kruhu)

**HRUBÁ A JEMNÁ MOTORIKA**

Cvičení s hudbou „Elce, pelce“, říkanka s pohybem „Velká střecha“, hra s obručí, cvičení se židlí...

**TVOŘENÍ A VYRÁBĚNÍ**

Zážitky z prázdnin-malování, kreslení

**PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST – jazykové a řečové činnosti**

Vytleskávání (jméno, značka), „Co jsem zažil o prázdninách“, „naše školka, jaká je?“

**MATEMATICKÁ A GRAMOTNOST**

Třídění podle barev a tvarů, používat prostorové pojmy, porovnávání (více-méně-stejně), prohlubování role první dvojice (na vycházce), procvičování prostorových pojmů, vést k zvládnutí prostorové orientace

**POLYTECHNICKÁ GRAMOTNOST**

Stavby z kostek, magnetická stavebnice, Lego, stavba silnice a kolejí, mozaiky, puzzle...

**PŘÍRODOVĚDNÁ GRAMOTNOST-poznávací činnosti**

Návštěva tříd a prostorů školky, zopakovat jména a pozice zaměstnanců, připomenout pravidla a důležitost hygieny, seznámit se s pravidly ve třídě, přirozený pohyb přírodou, zdolávání nerovností a překonávání překážek – Sady, školní zahrada

**HUDEBNÍ ČINNOSTI**

Seznámení s písní Mateřinky, zpěv ve skupině i sólově, doprovázet hudbu pohybem, rytmická hra JÁ JSEM, TY JSI

**SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST**

Připomenout pravidla, bezpečnost ve třídě, na zahradě, při vycházce, důležitost hygieny, seznámit se s pravidly ve třídě



Téma ze ŠVP : JARO, LÉTO, PODZIM, ZIMA v přírodě je vždycky prima

### INTEGROVANÝ BLOK:

#### Houby, houbičky

##### Činnosti

- Úvodní motivace - s dětmi se vydáme na procházku do lesa
- Tvorba v přírodě - „**Houba, kterou bych chtěl(a) v lese najít**“ - práce pro dvojice ( do košíku sbíráme přírodniny, pozorujeme jejich tvar, strukturu, barevnost lesních hub, rozlišujeme, zda jsou jedlé nebo nejedlé, z přírodnin vytváříme houby...)
- Chůze na delší vzdálenost: do lesa
- Zdolávání přírodních překážek
- Orientace v přírodě
- Házení šiškami na cíl, do dálky
- Po návratu z lesa prohlížíme obrázky hub, jaké pokrmy se z hub mohou vařit, prohlížíme si obrázky jídel, encyklopedii, atlas hub
- běh po prostoru, vyhýbání se, dodržování pravidel - PH „**Sbírám, sbírám hříbky, do dobré polívky, až je všechny posbírám, polívku si udělám**“ (děti chodí v zástupu, pak se rozutečou a další dítě zase „sbírá“)
- Četba příběhu „**O kouzelné houbičce**“
- Malování „Kouzelné houbičky“, všechny výtvary si prohlédneme a vystavíme, můžeme houby i pojmenovat
- Dramatizace pohádky „Hříbek“
- Uvolňovací cviky ruky (klobouk houby)
- Kolik jsem nasbíral(a) hub? (počítání malých kamínek, procvičování prostorových pojmů)
- Pracovní listy s námětem hub: hledání rozdílů, doplňování chybějících částí obrázku, počítání hub a grafický záznam množství, bludiště
- Na papírové tácky dáme tři temperové barvy (klouzek, křemenáč, hřib) a umícháme smaženici, pozorujeme míchání odstínů, uvolňujeme ruku, procvičujeme mluvidla – foukáme, mlaskáme, olizujeme se...
- Do talíře se smaženici si děti mohou vystřihnout příbor
- Hmatová hra – najdi hříbek (jedno z dětí má na hlavě látkový klobouk)
- Kimova hra – co jsme přinesli z lesa: pozorování 5ti druhů přírodnin, zakrytí, vzpomínáme, co bylo pod šátkem, kolik nebo co přibylo...
- Omalovánka
- Otiskování opravdových hub na papír, vytvořit koláž



14.11. ~ 26.11

**Téma ze ŠVP KAŽDÝ DEN MŮŽE BÝT SVÁTEK**  
**POHÁDKOVÝ TÝDEN**

**Činnosti:**

Diskusní a komunitní kruh na základě zážitků z víkendu - svatomartinské hody

Motivační příběh – O hvězdě a zvířátkách

Volné převyprávění pohádky

Pohybové ztvárnění zvířecí postavy – vrána, lev, vrabci, páv, liška, oslík a voleček, zajíc

Pokusit se vystihnout i jejich „povahu“

Zkusíme zdolat podobnou cestu jako hrdinové pohádky? – jaká je cesta, užívání a pochopení prostorových pojmů, překonávání překážek...

Vytváříme prstové loutky, vyzdobíme je barvami

Na základě tří obrázků vymyslíme příběh – práce ve skupinách

Dechové, hlasové cvičení, zpěv „zvířecích písní“ – Jen já sám..., Já jsem liška..., Ten kdo správně peláší..., Já jsem sova..., Každá správná..., Já jsem žába kuňka..., Kdo neviděl neuvěří

Rytmické cvičení – rytmizujeme části textu písně o zvířátkách hrou na tělo, ozvučnými dřívky

Grafomotorické cvičení – grafické cviky na velkém formátu

Hra na seznámení – děti se představí jménem své postavy, napřed použije pantomimu, zda ho děti poznají

Najdeme si na IT druhy zvířat, která jsme neviděli – např. páv, můžeme použít encyklopedii

## **Příloha č. 3 – Rozhovory s učitelkami**

### **Učitelka Veronika**

1) Jak dlouho pracujete jako učitelka v MŠ?

*3 roky.*

2) Pracujete ve věkově heterogenní nebo homogenní skupině?

*Věkově heterogenní.*

Tazatelka: Máte zkušenost i s jiným složením skupiny?

*Nemám, pracuju v téhle školce od začátku.*

3) Kolik času běžně strávíte nad přípravou? Můžete popsat, jak se připravujete?

*Tak to záleží taky od tématu a taky to záleží jakoby kolik mám třeba času, protože když je třeba nějaká akce nebo musím mít třeba přehozenou směnu s kolegyní nebo mám nějaký školení a tak dále, tak se toho vlastně v tom týdnu moc stihnout nedá. Když prostě třeba ve středu jakoby tam nejsem, tak to je pondělí, než se rozkoukají po víkendu, úterý, ve středu je tam kolegyně a pak už je čtvrtek pátek že jo, ale teda ono taky záleží i jak dlouho vlastně člověk je v tom školství. Já když jsem začínala, tak mně příprava úplně v klidu trvala i 4 hodiny jako na ten 1 týden a že jsem třeba nad tím strávila někdy i jakoby celý víkend prostě po odpoledních, než jsem si všechno nachystala a než jsem se tak nějak rozkoukala, co všechno lze s těmi dětmi dělat, a teď už to právě záleží od tématu, protože už hodně těch činností jsem za ty 3 roky dodělala a jsou prostě témata který mám jakoby hodně nachystaný, takže vlastně mně stačí prostě si jenom sednout, vzít ten šanon, kouknout vlastně na to téma a tam jsem si prostě vybrala co šlo. Takže já nevím, tak za hod'ku za 2 nanejvýš jsem měla jakoby vybráno s tím že jsem třeba ještě něco dodělala. Takže teď je to tak v průměru 1 až 2 hod'ky, předtím to bývalo tak dvakrát třikrát tolik.*

4) Odkud ještě kromě těch vlastních založených prací čerpáte inspiraci?

*Čerpám ji třeba z pinterestu, tam je toho hodně, čerpám inspiraci na facebooku ze stránek, co jsou pro učitelky a mám i pár příprav z Inspirace pro učitelky se jmenuje i ten e-shop, tam jsou třeba přípravy a tak dále, a ve školce máme kafometik na určitá témata, a ještě z nápadníků. Ještě jsem si nechávala posílat asi 2 roky čtvrtletní časopis, ale to hrozně zabírá prostor. A ono je toho všude tak moc, že už člověk neví, kam koukat dřív.*



- 5) Připravujete si kromě této přípravy ještě nějaké poznámky k činnostem, nebo už nic dalšího nepotřebujete?

*Já si vždycky to napíšu nějak na šmírák, si tak nějak dám dohromady, co bych s těma dětma mohla dělat nebo třeba na co se zaměřit, co třeba si všimnu, že některý děti třeba nezvládají nebo v něčem máme mezery nebo kolegyně něco objeví, ale jinak mě jakoby stačí ta příprava, kterou si vlastně zapíšu.*

- 6) Připravujete se nějak i na odpoledne?

*Nene, to si někdy vezmu stranou někoho, když je jakoby potřeba něco řešit individuálně, ale jinak mají děti odpoledne volnou hru.*

- 7) Jak probíhá spolupráce s kolegyní? Připravujete činnosti společně, diskutujete o nich, nebo každá sama?

*Většinou témata teda plánujeme dohromady dopředu a domlouváme se tak nějak jakoby když si něčeho všimneme, tak si to řekneme, co třeba kterému dítěti schází nebo naopak co které dítě zvládne a máme takovej systém, takže si vlastně to zapíšeme na lísteček, co ty děti umí, co neumí, a to máme vloženy vlastně u docházky, takže to vidíme a můžeme si to přečíst. A tak nějak se jakoby bavíme, když třeba nevím nějakou činnost, tak se zeptám kolegyně, ale jinak potom už jakoby tu ten samostatný průběh toho týdne si jakoby děláme každá sama, s tím že si ale prostě řekneme, co jsme dělali, jak to šlo, jak to nešlo, co zvládli, co nezvládli, takže vlastně si to tak nějak jakoby přirozeně spontánně mezi sebou řekneme, aniž bysme si cíleně říkaly, na co se zaměřit.*

- 8) Ranní směny si střídáte v rámci týdne?

*Nene, máme vždy celý týden ranní a takto se střídáme.*

- 9) Konkrétně k té Vaší přípravě – co znamenají ty barevné puntíky?

*Puntíky označují jednotlivé oblasti z RVP PV, každá oblast má svojí barvu, třeba Dítě a jeho tělo má žlutou a tak. Takže si to značíme, abychom věděly, kterou barvu jsme použily, a že ten týden se mám zaměřovat na tu oblast, kterou jsem vybrala.*

- 10) Formu, do které přípravu zapisujete, máte stejnou všichni ve školce?

*Je to pro celou školku, nicméně máme možnost to dělat každá jinak, ono to je i napsaný vlastně v RVP že učitel má možnost si to právě dělat po svém, ale je důležitý když bych si to*

*chtěla dělat po svém, abych dodržela ty cíle a tak, aby to sedělo. Ale jak říkám, já si to vždycky napíšu po svém do toho šmíráku a pak to prostě jenom přepíšu tady do tý přípravy, protože mi to takhle stačí.*

11) Máte nebo jste měla ve třídě asistenta pedagoga?

*Ne, ale máme děti, u kterých od začátku víme, že ten asistent je potřeba, ale táhlo se to a asistent bude až od příštího roku.*

12) Provádíte sebereflexi své práce? Jak? Využíváte ji následně k další přípravě?

*Určitě, my na konci tý přípravy vlastně máme evaluaci, což je vlastně na co se s dětmi zaměříme což i já teda osobně беру i jako tu sebereflexi v tom, co třeba jsem zvládla nebo nezvládla s těma dětma nebo co třeba ty děti nezvládly a nebo naopak zvládly, a já teda osobně si ještě ve svém diáři, tam mám jakoby na konci každého měsíce sebehodnocení, kam si prostě píšu nějaký poznámky, ale tak nějak když vím, že se mi to ten den nepovedlo, tak si prostě řeknu hele tak příště se zaměř na toto na tamto tak nějak si to jakoby pro sebe řeknu, nebo si to třeba napíšu na papír, když mám potřebu si to ze sebe vypsát, a nebo si to třeba uložit. Já teda osobně vždycky poznám, když se mi třeba něco nepovedlo nebo naopak i povedlo, a tak si prostě řeknu hlavně na to myslí i jakoby pro příště, a snažím se poučovat pořád, snažím se zlepšovat, takže určitě dělám sebereflexi.*

### **Učitelka Marie**

1) Jak dlouho pracujete jako učitelka v MŠ?

*Tak teď už to bude 11 let.*

2) Pracujete ve věkově heterogenní nebo homogenní skupině?

*Ve věkově heterogenní skupině.*

Tazatelka: A máte zkušenost i třeba s tou homogenní?

*Taky mám, obojí.*

Tazatelka: Můžete říct, jestli máte nějakou preferenci? Co vám třeba víc vyhovuje?

*Mně třeba víc vyhovuje homogenní určitě, když jsou ty děti vlastně ve stejné věkové kategorii to je pro mě lepší jako práce.*

Tazatelka: A z hlediska té přípravy, přijde vám to stejně náročné?

*V té heterogenní mi přijde náročnější příprava, protože se vlastně musíte připravit na věkově odlišné kategorie, do toho musíte zařadit i tu individualizaci, takže vlastně je to pro mě náročnější určitě.*

3) Kolik času běžně strávíte nad přípravou? Můžete popsat, jak se připravujete?

*Každý den vlastně jako chystám na ten další den věci, a o víkendu nad tím trávím klidně i celou neděli, když na to přijde jo, protože opravdu ta příprava je složitější. Než člověk dá dohromady vlastně co by ty děti mohlo nadchnout, co by je mohlo bavit, tak aby to vlastně vyhovovalo těm věkovým kategoriím, takže nad tím strávím spoustu času.*

4) Používáte již dříve realizované činnosti? Vedete si nějaký zásobník?

*Já si všechny vlastně přípravy, co si udělám, tak si zakládám. Pak když se mi to osvědčí, protože se taky někdy stane, že prostě není den nebo tu přípravu ani nevyužiju, protože se zaměříme na to, co ty děti vlastně chtějí za téma, takže se k těm přípravám vracím. Mám vlastně strašně moc příprav a určitě vždycky prolisťuji, podívám se i tam, kde prostě to děti bavilo, tak se k tomu vrátím. Takže mám zásobníky her, ty taky používám. Ono potom v praxi je to lepší, že člověk vlastně nemusí hledat různě na internetu nebo takhle, tak ale může se k tomu vrátit, najít si na to dané téma třeba nějakou hru.*

5) Kromě těch svých zásobníků, odkud ještě čerpáte inspiraci?

*Většinou z knížek, které máme ve školce, protože my vlastně dostáváme i povinnou takhle jako v rámci vzdělávání četbu, tak tam se hodně objevují, a internet.*

6) Připravujete si kromě této přípravy ještě nějaké poznámky k činnostem, nebo už nic dalšího nepotřebujete?

*Určitě i poznámky. Ono je to i dobrý když třeba ty děti něco nebaví nebo třeba se tam někde zaseknou něco jim nejde, určitě je dobré si tam udělat poznámku, aby když se k tomu člověk vrátí už věděl jak třeba jinak zformulovat, jak jinak je to naučit takže za mě poznámky jsou super věc.*

7) Připravujete se nějak i na odpoledne?

*Odpoledne si většinou už děti hrají, někdy doděláváme, co jsme nestihli, nebo s dětma pracuju individuálně, když je potřeba se na něco zaměřit, ale to už si většinou nepřipravuji.*

8) Jak probíhá spolupráce s kolegyní? Připravujete činnosti společně, diskutujete o nich, nebo každá sama?

*My si teda připravujeme každá zvlášť, protože vlastně každý ten týden je jiné téma a máme celý týden ranní směnu. Když mám ranní já, tak kolegyně vlastně přijde až na odpolední, tím pádem mi nějak nezasahuje do té řízené činnosti, a když je třeba potřeba tak si pomůžeme navzájem nebo si poradíme v čem a co udělat třeba, ale přípravy si děláme každá sama.*

9) Formu, do které přípravu zapisujete, máte stejnou všichni ve školce, nebo jste si ji připravila sama?

*My máme teda daný od školky, že máme všechny kolegyně stejny.*

Tazatelka: A máte kdyžtak možnost, když by vám to nevyhovovalo, se připravovat nějak jinak?

*Tu možnost máme, když by nám to nevyhovovalo tak můžeme si každá dělat něco jiného.*

10) Provádíte sebereflexi své práce? Jak?

*V rámci dotazníku. Na každý týden máme dotazník, kde se hodnotíme, jak se nám to povedlo, jestli je potřeba něco zlepšit, jak se dětem dané téma líbilo, takže každý týden se takhle vlastně hodnotíme a samozřejmě zhodnotíme i s dětmi každý den.*

11) Využíváte ji následně k další přípravě?

*Mrknu vždycky na to, podívám se, co se mi třeba nepovedlo, co bych chtěla zlepšit. Je to taková pomůcka vlastně, když bych si třeba nepamatovala, a někdy se může stát že toho je hodně že si člověk nepamatuje tak takhle se aspoň může mrknout zpátky, podívá se a řekne si aha tak tady v ten den mi třeba nešlo tohle tak se na to víc zaměřím.*

12) Máte nebo jste měli ve třídě asistenta pedagoga?

*Asistenta pedagoga máme k chlapečkovi.*

13) Jak probíhá spolupráce s ním?

*My si vždycky sedneme odpoledne, probereme co a jak bude další den, co bude následovat, jaký máme téma, co bysme chtěli dělat a vlastně paní asistentka už si na to konto nachystá co by dělala s chlapečkem, jak to podá chlapečkovi, aby mu to vyhovovalo.*

Tazatelka: A takto jste s tou spoluprací spokojená?

*Určitě, určitě, domluvíme se vždycky na všem, takže paráda.*

### **Učitelka Lenka**

1) Jak dlouho pracujete jako učitelka v MŠ?

*42 let, ale musím říct, že mě to pořád baví a těším se tam.*

2) Pracujete ve věkově homogenní nebo heterogenní skupině?

*V homogenní, teď mám předškoláky 5-6 let.*

3) Kolik času běžně strávíte nad přípravou? Můžete popsat, jak se připravujete?

*My máme integrovaný bloky, který si píšem třeba na 14 dní, 3 neděle, to jsou cíle a kompetence a tak, a pak na každé týden si každá píše činnosti. Takže to si sesumírovat ježiš tak já nevím v tu neděli nebo já v pátek odpoledne a dám si to do kupy, jó, pak každé ten den si prostě vyberu tu činnost a zařadím si jí, prostě připravím si na to pomůcky vždycky předtím. Ale kolik strávím času, já nevím no, půl hodiny až hodinu. Na ten týden se stráví dejme tomu 3 hodiny a pak na tu přípravu na každé den dejme tomu tu půl hodinu až hodinu. Nám už taky říkali že už si ani v tomhle věku nemusíme dělat plán, ale já si ten plán těch činností pořád píšu, mně to prostě pomáhá se nad tím zamyslet, i když třeba ten den nakonec děláme něco jiného, protože se třeba něco stane a tak, akorát to musíme zapsat všechno do třídnice.*

4) Vedete si nějaký zásobník? A používáte ty činnosti, které už jste realizovala někdy předtím?

*Mám zásobník, ale protože si vedu děti od první třídy, tak se mi nehodí abych ho používala tyhle 4 roky, protože mám pořád stejný děti, ale věřím tomu, že kdybych měla jiný, že ho klidně použiju.*

5) Z čeho se připravujete? Odkud čerpáte inspiraci?

*Teď je pěkný ten robot, ta umělá inteligence, ono to sice vyhodí činnosti, který vlastně víceméně děláme všichni, protože to sbírá ty odpovědi, takže tam není nic překvapivého, akorát je to dobře sesumírované, když dobře položíte tu otázku, tak to je super. Potom internet, to je jasný, tam je toho spousta na různý ty tvořeníčka. Mám i nějakou literaturu, teď si honem nevzpomenu konkrétně, tam hodně беру písničky. Nakladatelství Budík mají*

*pěkný věci, tam to téma je zpracovaný třeba v jedný brožure, no takže já si zajdu vždycky do knihovny. Pak používám Kafometík, ale protože to má celá školka, tak se to hrozně opakuje, třeba najednou všichni mají stejný čarodějnice, tak tomu se chci trošku vyhnout.*

- 6) Připravujete si kromě této přípravy ještě nějaké poznámky na ten den k činnostem, nebo už nic dalšího nepotřebujete?

*Já vlastně den před tím zvolím, třeba když jsme někde byli, která ta činnost mně na to nejlíp bude navazovat, tak třeba když jsme byli v knihovně, tak druhý den si děláme knížky, takže se trošku jako musím připravit na to, aby mi to všechno všechno sedlo. Byli jsme na koncertě, druhý den máme rytmický nástroj a hrajeme si jo takhle, takže jako ten den si vždycky musím promyslet, ale už si nic nepíšu.*

- 7) Připravujete se nějak i na odpoledne?

*Tak tam už ta řízená činnost není, tak je nechávám ať si pohrajou, nebo tam řeším nějaký individuální činnosti, třeba když někomu něco nejde, tak to s ním dělám odpoledne. Nebo teď byl na jedné škole turnaj ve florbale, tak já jsem s nima asi 14 dní každé odpoledne hrála florbal no a vyhráli jsme, všichni se divili že nám to tak jde. Ale oni to děti měli rádi, bavilo je to, i když to byl takový trochu trénink a tvrdá práce.*

- 8) Jak probíhá spolupráce s kolegyní? Připravujete činnosti společně, diskutujete o nich, nebo každá sama?

*Ty úkoly a cíle a ty kompetence to děláme dohromady, a pak činnosti už si dělá každá sama. Co třeba nevyjde mně tak si přepíše, pokud se jí to hodí, nebo si to musím udělat až další týden, ale to je opravdu podle situace.*

Tazatelka: A jak jste s tou spoluprací spokojená?

*Tak byla jsem spokojená ze začátku, jenže ona pak onemocněla, takže já jsem měla 4 měsíce důchodkyni a to jsem dělala celou dobu ranní, to byl očištec. Teď mám kolegyni co nastupuje po mateřský, jenže předtím dělala asi taky jenom 3 roky, takže je to taková skoro začínající učitelka. Ale ten půlrok byl hustej no.*

Tazatelka: Ranní směny si za běžného provozu střídáte v rámci týdne?

*Nene, máme vždy celý týden ranní, a tak se střídáme.*

9) Máte ve třídě asistenta pedagoga?

*Nemáme. Nemáme ani děti se speciálními potřebami ani cizojazyčné.*

Tazatelka: Máte nějakou zkušenost? Jak vám to vyhovovalo?

*Měla jsem jeden rok u autistického chlapce. Paní asistentka byla hodná, mladá slečna. Akorát čekala, co jí řeknu, já bych si představovala, že ví, co bude dělat. Ona koukala, co budeme dělat my a pak mu dávala úkoly, jakoby nechala ho jak vydržel s náma pracovat, pak si ho vzala stranou a třeba malovali. Já bych si představovala trošku že by měla mít nějakou akci, že by se třeba zeptala, co budeme dělat a upravila by si pro něj něco podobného, ale lehčího třeba.*

10) Provádíte sebereflexi své práce? Jak? Využíváte ji k další práci?

*Máme takový lejtro, tam píšeme, co se povedlo, co se nepovedlo a jak dál, a to co se nepovedlo to si zařadím buď další den, tejden nebo já nevím když se k tomu tématu zase dostanem. Jako ono to není vyloženě jako co se mi nepovedlo, že jsem úplně jako krachla, ale nepovedlo se mi prostě splnit ten cíl jo takže k tomu se musím pak vracet.*

11) Když to můžete takhle porovnat, vnímáte rozdíl mezi přípravou a prací s mladšími dětmi a s předškoláky?

*Každý má to svoje. U těch předškoláků už se musí makat, ta příprava je náročnější, i to řešení odkladů a posudků z poradny, ale zase jsou samostatní, takže spoustu věcí nemusím řešit jako u těch malejch, tam se řeší úplně něco jinýho. Ti předškoláci už jsou samostatní, to už je pak radost, ale už se zase těším že budu mít od září zase malý. Sice je pravda že musím vymýšlet pořád nový a nový věci, ale mně to vyhovuje takhle jak se mi to střídá.*