

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PEDAGOGICKÁ PRAXE STUDENTŮ UČITELSTVÍ  
PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY Z POHLEDU  
PROVÁZEJÍCÍCH UČITELŮ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Markéta Stejskalová**

*Učitelství pro mateřské školy*

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

**Plzeň 2023**

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

V Plzni, 15. června 2023

.....  
vlastnoruční podpis

Ráda bych touto cestou poděkovala paní PhDr. Evě Koželuhové Ph.D. za množství cenných rad, ochotu a čas, který mi věnovala při konzultacích poskytnutých ke zpracování této práce.

## OBSAH

|   |    |
|---|----|
| SEZNAM ZKRATEK .....  | 2  |
| ÚVOD.....   | 3  |
| 1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....   | 4  |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....   | 4  |
| 1.2 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY V SOUČASNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ .....                          | 4  |
| 1.3 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....   | 6  |
| 1.4 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA.....  | 8  |
| 2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO PRÁCI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY.....                                  | 9  |
| 2.1 SYSTÉM VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVY .....   | 9  |
| 3 VÝZNAM A ZAJIŠTĚNÍ PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ .....  | 11 |
| 4 MENTOR PRAXE.....   | 13 |
| 4.1 VYMEZENÍ POJMU MENTOR, MENTEE, MENTORING.....   | 13 |
| 4.2 ROLE MENTORA PŘI PEDAGOGICKÉ PRAXI.....   | 14 |
| 4.3 NÁROKY NA MENTORY .....   | 16 |
| 4.4 MENTORSKÝ VZTAH.....  | 17 |
| 5 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....  | 18 |
| 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....   | 19 |
| 6.1 CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....   | 19 |
| 6.2 METODY ŠETŘENÍ .....  | 19 |
| 6.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU .....   | 20 |
| 6.4 ANALÝZA DAT .....   | 21 |
| 7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ .....  | 22 |
| 7.1 PŘÍPAD PRVNÍ – ALENA.....   | 22 |
| 7.2 PŘÍPAD DRUHÝ – BLANKA .....   | 22 |
| 7.3 PŘÍPAD TŘETÍ - DANA.....  | 23 |
| 8 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....   | 24 |
| 8.1 JAK PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ CHÁPOU SVOJI ROLI?.....   | 24 |
| 8.2 S JAKÝMI OBTÍŽEMI SE PŘI PEDAGOGICKÝCH PRAXÍCH PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ NEJČASTĚJI SETKÁVAJÍ?..... | 25 |
| 8.3 JAKÉ JSOU PŘEDSTAVY MENTORŮ O SPOLUPRÁCI S FAKULTOU? .....                                    | 27 |
| 9 SHRNUÍ A DISKUZE.....   | 29 |
| ZÁVĚR .....   | 32 |
| RESUMÉ.....   | 34 |
| SEZNAM LITERATURY .....   | 35 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ .....   | 37 |
| SEZNAM PŘÍLOH.....  | I  |
| PŘÍLOHY .....   | II |

**SEZNAM ZKRATEK**

MŠ – Mateřská škola

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ZČU - Západočeská univerzita v Plzni

NSP – Národní soustava povolání

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá pedagogickou praxí studentů učitelství pro mateřské školy z pohledu provázejících učitelů. Pedagogická praxe studentů je nezbytnou součástí v přípravě budoucích učitelů. Praxe je důležitá pro rozvoj profesních kompetencí, praktických dovedností a zkušeností s vedením vzdělávacího procesu. Práce se opírá o kvalitativní výzkum, jehož součástí jsou rozhovory s provázejícími učiteli a následná analýza získaných dat. Významnou roli v této bakalářské práci zastávají provázející učitelé, kteří provádí studenty během praxí a dávají jim cenné rady z pohledu zkušenějších pedagogů. Jejich pohled na přípravu studentů ze strany fakulty tak může pomoci identifikovat oblasti, ve kterých je třeba zlepšit přípravu studentů.

Cílem této bakalářské práce je tedy zmapovat, jak provázející učitelé hodnotí pedagogickou praxi a identifikovat silné a slabé stránky mentorů. Výsledky této práce mohou pomoci vylepšit proces vysokoškolské přípravy studentů a přispět tak k lepší přípravě budoucích pedagogů.

V teoretické části bude vymezen pojem učitele mateřské školy, jeho role a profesní činnosti. Dále systém vysokoškolské přípravy společně s významem a zajištěním pedagogických praxí. V neposlední řadě budou vysvětleny pojmy jako mentor, mentee, mentoring, role mentora, mentorská podpora a mentorský vztah.

V praktické části bude proveden kvalitativní výzkum provázejících učitelů a následná analýza dat.

## 1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE

*„Učitel mateřské školy by měl být jakýmsi představitelem hodnot lidskosti, demokracie. V tomto ideálním prostředí se děti přirozeně učí tomu, co je z hlediska mravnosti žádoucí. Výchova k hodnotám nespočívá v tom, že dětem ve škole o hodnotách vyprávíme, ale že je vidí kolem sebe.“ (Svobodová, Vitečková 2017, s. 15)*

Tento výrok jsem vybrala na úvod teoretické části hned z několika důvodů. Důležitým aspektem výchovy k hodnotám je, aby se děti neučily z vyprávění, ale mohly pozorovat příklady hodnotového chování ve svém okolí. Skrze své chování, komunikaci, reakce a interakci s dětmi mohou předávat učitelé důležité životní a pozitivní hodnoty, jako je empatie, úcta, spravedlnost, tolerance a mnoho dalších.

### 1.1 VYMEZENÍ POJMU UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Učitel je jako jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu podle autorů pedagogického slovníku *„profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“*. (Syslová 2017, s. 73)

Učitel v mateřské škole vykonává přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých, církevních či speciálních mateřských školách. Typů mateřských škol je v současné době mnoho, ale nejvíce je tzv. veřejných mateřských škol, které provozují obce. (Kotátková, 2014) V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání bylo od roku 2001 používáno označení „předškolní pedagog“. Od roku 2016 se toto označení změnilo na „učitel“. (RVP PV, 2016) Učitel mateřské školy je relativně mladé povolání, jelikož se oficiálně zavedlo až v roce 1934 nařízením Ministerstva školství a národní osvěty. Do té doby od konce 18. století se používalo označení „pěstounka“. (Syslová, 2017)

### 1.2 ROLE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY V SOUČASNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V současném předškolním vzdělávání je několik rolí, které učitel mateřské školy zastává. Každá ze zmíněných rolí je neodmyslitelnou součástí práce v mateřské škole. Četnost rolí je jedním z důvodů specifičnosti učitelské profese. Jelikož učitel v mateřské škole musí velmi často reagovat na měnící se situace, je jeho práce proměnlivá a vyžadující empatii. Děti v předškolním věku jsou emočně nestabilní z důvodu toho, že nemají dostatek zkušeností s řešením různých situací. Proto si myslím, že empatie je jedním z velmi

významných faktorů pro kvalitní práci v mateřské škole. Syslová (2017) rozdělila role učitele mateřské školy následovně:

- **Role socializační a kultivační.** Tato role znamená, že učitel je příkladem v oblasti mezilidských vztahů, etiky a kultivovanosti, představuje model hodnot naší společnosti. To klade vysoké nároky na morální složku jeho osobnosti a charakter.
- **Role angažované osobnosti.** Role angažované osobnosti zahrnuje několik aspektů. Učitel se aktivně zajímá o vztahy jak s dětmi, tak mezi dětmi, spolupracuje s rodiči, neustále se profesně rozvíjí a klade důraz na aktivní a zodpovědný přístup.
- **Role diagnostická a evaluační.** Úkolem učitele je diagnostikovat a posuzovat jednotlivé aspekty vývoje předškolního dítěte. Na základě získaných informací dokáže učitel zjistit specifické potřeby dítěte a navrhnout vhodné aktivity pro jeho rozvoj.
- **Role projektanta.** Učitel plánuje a navrhuje vzdělávací aktivity, které podpoří zvědavost a zajistí naplnění potřeb jednotlivých dětí. Cílem je tedy vytvořit prostředí, ve kterém se děti cítí bezpečně a které podpoří jejich celkový rozvoj.
- **Role facilitátora.** Tato role znamená, že se učitel snaží děti provádět celým procesem předškolního vzdělávání a vytvářet podnětné prostředí, ve kterém se děti mohou učit. Pomáhá s budováním pozitivních vztahů s ostatními a poskytuje podporu při řešení konfliktů.
- **Role konzultanta.** Role konzultanta spočívá v efektivní komunikaci s dětmi, rodiči, kolegy, odborníky ale i s širokou veřejností, naslouchá a podporuje, poskytuje informace a odpovídá na dotazy.
- **Role administrátora.** Administrativa dokladuje kvalitu a úroveň vzdělávání, kterou učitel poskytuje, a proto by měla být formálně i obsahově ve vysoké kvalitě. Nejedná se pouze o povinnou dokumentaci, ale i dokumentaci z diagnostické a evaluační činnosti.

Podle Spilkové a kol. (2004, s. 111) je učitel především „*facilitátor žákova vývoje a učení, který vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro žákovo úspěšné cvičení...*“.



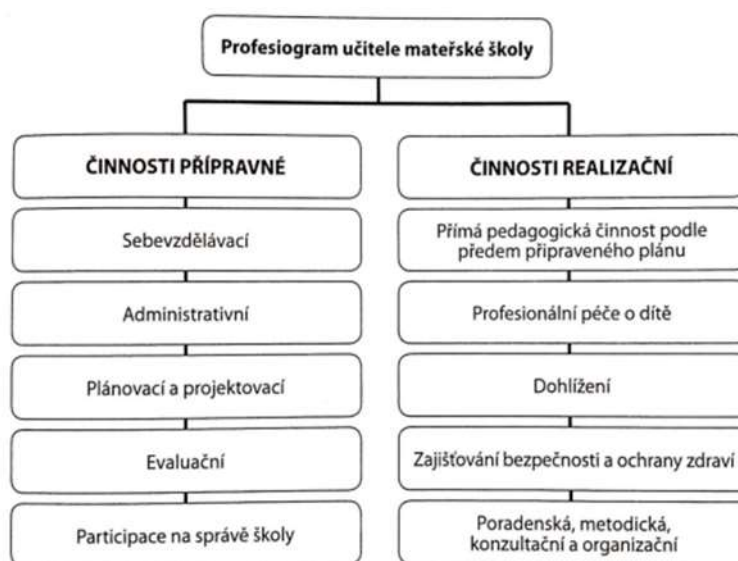
### 1.3 PROFESNÍ ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Profesní činnosti učitelů se z velké části určitě odvíjí od věku dětí, s kterými učitel pracuje. Důležitou součástí profesních činností učitele jsou i podmínky a prostředí, ve kterém se daný učitel nachází a s kterými musí pracovat. Konkrétní formu činností ovlivňuje počet přítomných dětí ve třídě, složení dětí, prostorové uspořádání konkrétní třídy, kolegyně, ale i dostupné pomůcky.

Požadavky na profesní činnosti učitele mateřské školy můžeme najít v katalogu popisů povolání v Národní soustavě povolání (NSP). Zde jsou pro učitele mateřských škol definovány pracovní činnosti následovně:

- Výchova a vzdělávání zaměřené na získávání vědomostí, dovedností a hygienických a sociálních návyků dětí v rámci školního vzdělávacího programu mateřské školy.
- Podpora rozvoje osobnosti dítěte předškolního věku, zdravého citového, rozumového a tělesného rozvoje, osvojení pravidel chování a životních hodnot.
- Podněcování osobního vývoje dětí, vyrovnávání nerovností vývoje dětí před vstupem do základního vzdělání, pedagogická konzultace o vzdělávání dětí s rodiči a diskutování o jejich pokrocích, spolupráce s odbornými partnery.
- Vykonávání prací a úkolů souvisejících s přímou pedagogickou činností, včetně dohledu nad dětmi, vedení evidence o pedagogické činnosti, hodnocení účinnosti vzdělávacích programů, spolupráce se školskými a zdravotnickými zařízeními.
- Tvorba vzdělávacího programu třídy mateřské školy.
- Navrhování a aplikace vzdělávacích a výchovných metod včetně individuální práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Tvorba a koordinace školního vzdělávacího programu mateřské školy nebo tvorba vzdělávacích programů a individuálních vzdělávacích plánů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Popř. stanovení koncepce rozvoje školních vzdělávacích programů mateřských škol a jejich koordinace v regionu.

Syslová (2017) rozdělila profesiogram učitele mateřské školy do dvou hlavních skupin, na činnosti přípravné a činnosti realizační, z nichž každá obsahuje pět podskupin. (Obr. 1)



Obrázek 1: Profesiogram učitele mateřské školy (Syslová 2017, s. 81)

V přípravných činnostech je jako první zmíněná činnost sebevzdělávací. Je velmi důležité udržet krok se stále novými technologiemi, inovacemi a aktuálními informacemi v oboru předškolní pedagogiky. Sebevzdělávání vede k osobnímu růstu a rozšiřování znalostí, které učitel předává dětem. Administrativa napomáhá učiteli s organizací třídy a hodnocením a důsledkem toho může učitel efektivně přizpůsobit vzdělávací plán potřebám dětí. Plánování a projektování umožňuje učitelům vytvořit cílený vzdělávací program, díky kterému mohou rozvíjet děti ve všech potřebných oblastech. Evaluace napomáhá sledovat pokroky, které děti v mateřské škole dělají, a umožňuje tak identifikovat specifické potřeby každého z nich. Díky participaci na správě školy mohou rodiče se školou aktivně spolupracovat a účastnit se akcí, čímž se vytvoří rodinné a bezpečné prostředí, které je pro vývoj předškolních dětí zásadní.

Jako první je v realizačních činnostech přímá pedagogická činnost podle předem připraveného plánu. S dobře navrženým vzdělávacím plánem se děti rozvíjí ve všech potřebných oblastech, a mohou tak zdokonalovat své dosavadní schopnosti a dovednosti. Profesionální péče o dítě nezahrnuje pouze uspokojení základních biologických potřeb jako je spánek, strava a bezpečí, ale i potřeb sociálních, jako je jistota, uznání a seberealizace. Dohlížení a zajištění bezpečnosti dětí předcházení úrazům, nevhodnému chování

mezi dětmi. Poradenská činnost umožňuje podporovat celkový rozvoj dítěte, metodická volba vhodných metod, konzultační v poskytování poradenství a organizační má za úkol plánování a organizace chodu mateřské školy.

Všechny zmíněné činnosti jsou důležitou součástí práce učitele mateřské školy. Zároveň na něj kladou vysoké nároky. Proto je velmi důležitá kvalita přípravy budoucího učitele.

#### 1.4 SOUČASNÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA

Předškolní vzdělávání je legislativní součástí systému vzdělávání v České republice. Současná mateřská škola je tedy důležitou složkou raného vzdělávání dětí, které připravuje a rozvíjí sociální dovednosti na další stupně vzdělávání. Jelikož je důležité respektovat vývojová specifika dětí, vzdělávání v mateřské škole se tak maximálně přizpůsobuje vývojovým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí předškolního věku. (Kotátková, 2014)

## 2 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY PRO PRÁCI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Z poslední třetiny 18. století pochází první známý kodex o vzdělávání učitelů elementárních škol v Čechách. V té době se zakládaly tzv. preparandy, které sloužily jako přípravné kurzy pro učitele. Tyto instituce sestavili požadavky na učitelské znalosti, které sloužily jako nástroj pro ověření jejich vědomostí. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, str. 27)

V současné době je několik způsobů, jak získat kvalifikaci pro práci učitele v mateřské škole. Diverzifikované přípravné vzdělávání učitelů zahrnuje podle ISCED tří úrovně:

- ISCED 3A – střední odborné školy, které poskytují čtyřleté programy odborného vzdělávání ukončené maturitní zkouškou.
- ISCED 5B – vyšší odborné školy (VOŠ), které poskytují vzdělání absolventům středních škol s maturitním vysvědčením. Studium trvá tři až tři a půl roku a je ukončeno absolutoriem.
- ISCED 5A – vysoké školy, které poskytují vzdělávání absolventům středních škol s maturitním vysvědčením ve dvou druzích programů: bakalářském a magisterském. (Syslová 2013, str. 21)

### 2.1 SYSTÉM VYSOKOŠKOLSKÉ PŘÍPRAVY

Vysokoškolské studium se snaží studentům poskytovat pohled na specifika společně s individuálními zvláštnostmi dítěte a vhodné metody pro celou škálu vzdělávacích oblastí – rozumová, výtvarná, tělesná, hudební a dramatická.

Od budoucích učitelů předškolního vzdělávání se očekává chuť se neustále vzdělávat, rozvíjet své osobnostní kvality a hledat nejvhodnější přístup ke každému dítěti a jeho rodině. (Koťátková, 2014)

V současné době je obor Učitelství pro mateřské školy realizován na deseti fakultách v ČR, z čehož je devět pedagogických a jedna humanitní. V zásadních přístupech se akreditované programy jednotlivých fakult příliš neliší. Společné rysy programů podle Opravilové (2010) jsou:

- Důraz na pojetí mateřské škola jako místa, kde se rozvíjejí a kultivují především sociální vztahy
- Důraz na osobní rozvoj dítěte a individualizaci jeho vzdělávání

- Důraz na autonomii učitelky v přípravě projektů a kurikula
- Důraz na vlastní osobnostní a sociální rozvoj profesní kompetence

Západočeská univerzita definuje odborné dovednosti po absolvování studijního programu, tak, že student po ukončení studia dokáže:

- Pracovat s RVP PV (ŠVP, TVP)
- Ovládat základní administrativu a dokumentaci, která je součástí práce učitelky MŠ
- Didakticky transformovat multioborové poznatky a dovednosti ve vztahu dosažené úrovni vývoje dítěte
- Využívat vhodné metody a formy práce pro předškolní vzdělávání
- Uplatňovat metody pedagogické diagnostiky předškolního dítěte, včetně identifikace speciálních vzdělávacích potřeb
- Reflektovat úroveň svých profesních kompetencí
- Užívat prostředky k utváření dobrého a podnětného sociálního klimatu ve třídě

(portal.zcu.cz)

### 3 VÝZNAM A ZAJIŠTĚNÍ PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ

Cílem pedagogických praxí je nejprve seznámit studenty s prostředím mateřských škol, umožnit jim vhlédnout do edukačního procesu, připravit je na realizaci vzdělávacích činností, následně jim poskytnou prostor pro samostatnou realizaci.

Na pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni studenti studijního programu Učitelství pro MŠ plní během studia následující praxe:

**Průběžná náslechová praxe:** Probíhá v zimním semestru prvního ročníku a jejím cílem je seznámit se různými možnostmi realizace předškolního vzdělávání. Studenti pozorují průběh pedagogického procesu a vstupují do interakce s dětmi. Rozsah praxe je 20 hodin a jedná se tedy o nejméně rozsáhlé praxe za celou dobu studia.

**Klinický seminář:** Po náslechové praxi čeká studenty prvního ročníku v letním semestru klinický seminář, který má rozsah 40 hodin. Student vždy stráví 4 hodiny jeden den v týdnu po dobu 10 týdnů ve vybrané mateřské škole. Cílem klinického semináře je naplánovat, realizovat a zhodnotit krátký úsek edukačního procesu.

**První souvislá praxe:** V zimním semestru druhého ročníku stráví studenti dva týdny, tedy 60 hodin, ve vybrané mateřské škole. Cílem první souvislé praxe je naplánovat vzdělávací nabídku, zvládat základní administrativu s dopomocí provázejícího učitele a uplatnit své dosud nabyté zkušenosti v praxi.

**Druhá souvislá praxe:** Cílem druhé souvislé praxe, která probíhá v letním semestru druhého ročníku, je naplánovat a následně realizovat vzdělávací nabídku a vyzkoušet si co nejkomplexněji práci pedagoga. Studenti navštěvují mateřskou školu po dobu 3 týdnů na 6 hodin denně, tudíž celkem 90 hodin. První týden pracují studenti podle plánu provázejícího učitele a následující dva týdny realizují studenti svůj vlastní integrovaný blok.

**Závěrečná souvislá praxe:** Poslední povinná pedagogická praxe probíhá v zimním semestru třetího ročníku, trvá 4 týdny a má rozsah 120 hodin. Cílem je, aby student samostatně zvládnul organizaci třídy včetně třídní dokumentace a vyzkoušel si tak plnohodnotnou práci učitele v mateřské škole. Student by měl zvládnout cíle, metody, formy a podmínky předškolního vzdělávání.

**Asistentská praxe:** Studenti si během studia mohou zapsat volitelný předmět asistentské praxe v mateřské škole o rozsahu 90 hodin. Mohou si tak mohou vyzkoušet práci asistenta pedagoga pod odborným vedením.

Po skončení všech praxí je vždy realizováno závěrečné kolokvium, na kterém studenti reflektují své zážitky a poznatky z praxe. Zhodnotí celkový průběh praxe a diskutují o tom, co jim praxe přinesla a v čem mají prostor pro zlepšení.

## 4 MENTOR PRAXE

*„Lektor klinické praxe zosobňuje – profesionála, učitele, manažera, psychologa, mediátora či přítele. Pro studenta je pilířem, o který se může opřít a důvěřovat mu.“* (Reřovská, Mrozková, Boguská, s. 13)

### 4.1 VYMEZENÍ POJMU MENTOR, MENTEE, MENTORING

Úvodem je důležité si vymežit a objasnit tři základní pojmy, jejichž pochopení je klíčové pro další porozumění procesu poskytování mentorské podpory.

Původ slova **mentor** najdeme v Homérově postavě Mentora, kterému svěřil Odysseus svého syna Telemacha do péče, když odjížděl do Trojské války. Mentor měl být *„otcovskou postavou, rodovým modelem, dosažitelným poradcem, důvěryhodným rádcem, který předkládá výzvy a povzbuzuje“* (Carruthers, 1993, s. 9). Význam slova mentor zůstal v mnohém zachován, přičemž jeho hlavním úkolem je být moudrým rádcem a průvodcem budoucího učitele na cestě k profesnímu růstu. (Píšová, 2005).

V širším pojetí můžeme tedy **mentora** vnímat jako zkušeného rádce, který nám bude k dispozici, když si nebudeme vědět rady a budeme potřebovat radu zkušenějšího, oporu a případnou motivaci v profesním i soukromém životě. (Lacina, Rozmahel, Komináčková, 2016)

V pedagogickém slovníku je **mentor** charakterizován jako *„osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi. Pojem se nyní užívá zejm. v moderním řízení organizací se snahou vytvářet pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším určité formalizované struktury, a to nejen v pracovních pozicích dělnického charakteru, ale především v administrativní, správní a tvůrčí práci.“* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 120)

V angličtině se pro studenta učitelství nejčastěji používá pojem **mentee**, který není do češtiny úplně jednoduše přeložitelný. Často se tedy místo pojmu **mentee** používá označení podporovaný učitel nebo již zmíněný student učitelství. *„Je to učitel, který po získání kvalifikace na pedagogické fakultě, vybaven odbornými vědomostmi a minimálními pedagogickými zkušenostmi, vstupuje poprvé do své pedagogické praxe.“* (Bareš, 2009, s. 7)

**Mentoring** tedy můžeme chápat jako proces, při kterém osoba s většími a bohatšími zkušenostmi (**mentor**) uvádí do praxe osobu s menšími zkušenostmi (**mentee**). Mentoring se snaží *„pomáhat a podporovat pracovníky, aby řídili své vlastní učení za účelem*



*maximalizace svého potenciálu, rozvoje svých dovedností, zlepšení svého výkonu...“*  
(Parsloe, 1992)

Techniky mentoringu, které provázející učitelé v mateřských školách používají při práci se studenty, mohou být různé. Jednou z nich může být **řízený rozhovor**, který se dá považovat za nejzákladnější metodu mezi studentem a mentorem. V rámci rozhovoru může provázející učitel poskytovat zpětnou vazbu studentovi, motivovat ho a nabízet mu řešení problémových situací. Další efektivní metodou je **aktivní naslouchání**, které je schopný pouze empatický mentor. U **konstruktivní zpětné vazby** je důležité, aby rozhovor vedl ke konkrétním návrhům na zlepšení a nepřinesl pouze negativní poznatky.

## 4.2 ROLE MENTORA PŘI PEDAGOGICKÉ PRAXI

Primární rolí mentora při pedagogické praxi je podpořit profesní rozvoj studenta, seznámit ho s reálnými situacemi a pomoci mu získat cenné zkušenosti, které jsou potřebné pro jeho budoucí pedagogické působení. Studie z Hong Kongu (Lopez-Real, Kwan, 2005, in Píšová, Duschinská a kol., 2011) shrnula nejvýznamnější role mentorů podle četnosti výskytu následovně:

- **Poskytovatel zpětné vazby.** Úkolem mentora je dávat studentovi zpětnou vazbu na jeho práci s dětmi, metody vedení třídy a na další situace, se kterými se student během praxe setkává.
- **Poradce.** Mentor radí studentovi s plánováním a organizací jeho praxe, pomáhá mu při řešení problémů a snaží se ho vnitřně motivovat v jeho práci.
- **Pozorovatel.** Student na praxích se snaží dětem vytvořit příjemné a bezpečné prostředí, řešit případné problémy, efektivně využívat čas a přizpůsobit se individualizaci dětí. Mentor jeho práci sleduje a následně mu dává zpětnou vazbu, při které využívá svých pedagogických zkušeností.
- **Model.** Je velmi důležité, aby byl mentor pro studenta dobrým vzorem a student se mohl inspirovat jeho chováním a zužitkovat ho ve svém budoucím povolání.
- **Rovnoprávný partner.** Mentor sdílí své znalosti a zkušenosti získané jeho několikaletou praxí se studentem, který přináší jeho nový a osobitý pohled.
- **Kritický přítel.** Jako kritický přítel se mentor snaží rozpoznat studentovo silné a slabé stránky, nabízí rady a sdílí s ním své vlastní zkušenosti. Kritická zpětná vazba je důležitá pro rozvoj pedagogických schopností studenta.

- **Kontrolor kvality.** Kontrola kvality ze strany mentora je důležitá pro zachování alespoň minimálního standardu vzdělávání dětí.
- **Hodnotitel.** Mentor se snaží objektivně hodnotit práci studenta při pedagogické praxi, dává mu konstruktivní zpětnou vazbu a snaží se mu pomoc v jeho profesním růstu.
- **Manažer.** Pro správný průběh pedagogických praxí je potřeba, aby mentor seznámil studenta s řádem a zvyklostmi dané školy, což podpoří správné dosahování pedagogických cílů.

Naprosto souhlasím s tím, že veškeré zmíněné role jsou pro začínajícího učitele velmi důležité a neměly by chybět při správném mentoringu. Procesy mentorování se snaží vystihnout model Sampsona a Yeomanse (1994), který udává tři základní role mentora: strukturní, podpůrnou (suportivní) a profesní. Strukturní role se týká zajišťování nejlepších podmínek pro profesní učení, podpůrná se zabývá osobními aspekty jako je vztah mentor - student a profesní kompetence se zaměřuje na schopnosti, znalosti a dovednosti budoucích učitelů. (Píšová, 2001, str. 29)

V praxi se studenti setkávají s různými typy mentorů, kteří ovlivňují jejich působení v dané mateřské škole. Typologii reflektující cíle podpory, která je poskytována mentorem, rozdělil Buell (2004, in Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 49) následovně:

- **„klonovací“ model** (*cloning model*) - mentor se snaží vytvořit duplikát sebe samého
- **vychovávací model** (*nurturing model*) - mentor je rodičovskou figurou, která především vytváří bezpečné prostředí, v němž si lze věci zkoušet a tak se učit
- **přátelský model** (*friendship model*) - mentor je spíše druhem, snaží se vyhnout hierarchickému/asymetrickému vztahu, cíle jsou určovány společně na základě okamžitých potřeb podporujícího učitele
- **učednický model** (*apprenticeship model*) - osobní a sociální aspekty jsou redukovány, jde výlučně o profesní cíle

Zmíněná typologie mi přijde nejvýstižnější a z mých zkušeností odpovídá tomu, s jakými mentory jsem měla možnost se během svých praxí setkat.

Můžeme se setkat nejen s modely mentoringu, ale i se styly poskytování mentorské podpory.

- **direktivní** styl je vlastně přímým řízením – znamená určovat učícímu se subjektu, co a jak má dělat, korigovat a hodnotit jeho činnost
- **alternativní** styl dává přednost navrhování různých alternativ řešení pedagogických situací, ale ponechává rozhodnutí na podporovaném jedinci
- **nedirektivní** styl je v podstatě partnerstvím, symetrickým vztahem, který staví na akceptaci podporovaného učitele jako celistvé osobnosti

(Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 50)

Z těchto stylů poskytování mentorské podpory je mi nejbližší styl alternativní a nedirektivní. U alternativního stylu oceňuji to, že finální rozhodnutí zůstává na podporovaném jedinci, který má na výběr z různých alternativ řešení. Na nedirektivním stylu se mi líbí způsob toho, že se stává v podstatě partnerstvím, kde mentor akceptuje začínajícího učitele a považuje ho za celistvou osobnost, které poskytuje prostor pro jeho individuální potřeby.

### 4.3 NÁROKY NA MENTORY

Nároků na mentory je hned několik, přesto si myslím, že mezi hlavní nároky patří reflektování studenta, povzbuzování, vhodné kladení otázek, motivování, konstruktivní zpětná vazba, návrhy nových řešení a společná spolupráce.

Na začátku je určitě důležité si stanovit společné cíle, kterých chce mentor a student společně dosáhnout a těch se držet.

### 4.4 MENTORSKÁ PODPORA

Mentoring je formou kolegiální pomoci, kterou učitelé spontánně a přirozeně dělají. V praxi to znamená, že zkušenější učitel předává své zkušenosti a rady méně zkušenému učiteli, je mu oporou při problémech, které se mohou zdát na první pohled menšího významu, ale i přesto mohou mít na psychiku začínajícího učitele velký dopad. Jelikož je učitelství náročný obor, je obzvlášť pro začínajícího učitele důležité se mít komu svěřit nebo si nechat poradit od zkušenějšího kolegy. Proto si myslím, že mentorská podpora je důležitá hlavně pro studenty, kteří absolvují praxe v mateřské škole a mají malé zkušenosti.

Mentorská podpora v praxi se dá identifikovat třemi fázemi, kdy je třeba společně:

1) *identifikovat skutečný problém a jeho příčiny*

2) *změnit způsob nahlížení a vnímání problému tak, aby mentee – podporovaný jedinec získal nový pohled na věc*

3) *pomoci mu, aby ho vyřešil*

(Lacina, Rozmahel, Kominácká, 2016, str. 61)

#### 4.5 MENTORSKÝ VZTAH

Vztah, který má mezi sebou mentor a začínající učitel je klíčový pro celý proces mentoringu. Měl by být založený na vzájemné důvěře, rovnosti, respektu, ochotě učit se jeden od druhého a prostředí, ve kterém se bude student učitelství cítit bezpečně. Začínající učitel by měl ke svému mentorovi vzhlížet jako k osobě, která je zkušenější v dané oblasti.

*„Každý mentorský vztah je unikátní, stejně jako je unikátní každá lidská bytost.“*

(Clutterbuck, 2004a, s. 17, cit. podle Pišová, Duschinská a kol., 2011).

I vývoj vztahu mezi mentorem a začínajícím učitelem má několik fází, které mají své charakteristiky. Keller (2005, cit. podle Brumovská, 2010) rozdělil mentorský vztah na následující fáze: očekávání, zahájení vztahu, ustálení a prohloubení, zhoršení, ukončení. Každá zmíněná fáze má svou vlastní intenzitu a je možné ji pozastavit nebo celý vztah ukončit.

## 5 SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

V teoretické části práce byl ujasněn pojem Učitel mateřské školy, jeho role a profesní činnosti. Výsledkem tedy je, že práce učitele v mateřské škole je velmi rozmanitá a zahrnuje velké množství rolí, které učitel předškolního vzdělávání plní. Učitel mateřské školy musí mít pedagogické vzdělání a neustále se rozvíjet v rámci své profese. Byl přiblížen systém vysokoškolské přípravy na Západočeské fakultě, která se může lišit podle požadavků dané fakulty. Důležitou součástí vysokoškolské přípravy jsou pedagogické praxe, u kterých je jejich vymezen cíl a časová náročnost.

Následně byli vymezeny základní pojmy jako je mentor, mentoring, mentee, role mentora při pedagogické praxi a následné nároky na mentory. Také byla zmíněna mentorská podpora a vztah mezi studentem a provázejícím učitelem, který je zásadní pro celý proces mentoringu.

## 6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

### 6.1 CÍL ŠETŘENÍ A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, **jak probíhají pedagogické praxe studentů učitelství pro mateřské školy z pohledu provázejících učitelů.**

Pro výzkumné šetření jsem si určila následující výzkumné otázky:

1. **Jak provázející učitelé chápou svoji roli?** Tato otázka se zaměřila na zjištění, jak provázející učitelé chápou svoji roli, neboť to ovlivňuje způsob, jakým budou své studenty na praxích vést a pedagogicky podporovat.
2. **S jakými obtížemi se při pedagogických praxích provázející učitelé nejčastěji setkávají?** Tato otázka může pomoci identifikovat oblasti, ve kterých je třeba poskytnout provázejícím učitelům podporu ze strany pedagogické fakulty.
3. **Jaké jsou představy mentorů o spolupráci s fakultou?** Díky této otázce se může posílit mentoringový proces, jelikož spolupráce mentorů a fakulty je důležitá pro kvalitní vzdělávání studentů.

### 6.2 METODY ŠETŘENÍ

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, jejímž cílem bylo získat podrobné a komplexní informace o mentoringu v mateřských školách. „*Kvalitativní výzkum vychází z interpretativního paradigmatu, v kterém se dává důraz na porozumění významům lidského jednání a zkušenosti a na získání podrobných zpráv o pohledech zkoumaných jedinců.*“ (Hendl, 2006). Byl využit design vícepřípadové studie, kdy jako případ byla chápána osoba provázejícího učitele.

Jako nástroj pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Pro všechny rozhovory bylo vytvořeno 25 polostrukturovaných otázek (Příloha 1). Otázky se týkaly zkušeností z pedagogických praxí pohledem provázejících učitelů. Rozhovory byly vedeny individuálně. Rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a notebook a následně přepsány. Průměrná délka rozhovoru byla 40 minut.

### 6.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Výzkumné šetření proběhlo mezi třemi učitelkami, které provází studenty na jejich pedagogických praxích ve fakultních mateřských školách Západočeské univerzity v Plzni. Jednotlivé případy byly voleny tak, aby byly k sobě kontrastní, byly vybírány tzv. metodou sněhové koule. Kritériem pro volbu případu byl důvod, proč daná učitelka vykonává činnost provázejícího učitele, a způsob vedení mentoringu. Provázející učitelka, která byla vybrána pro první rozhovor vykonává mentoring z důvodu nařízení ředitelky mateřské školy. Na základě analýzy byly vybrány další dvě provázející učitelky, které vykonávají mentoring z důvodu vlastního rozhodnutí. Šetření proběhlo prezenčně v budovách mateřských škol, ve kterých provázející učitelky pracují. Každému mentorovi jsem přidělila náhodné jméno pro zachování anonymity. Všechny provázející učitelky byly obeznámeny s účelem rozhovoru a souhlasily s jeho nahráváním.

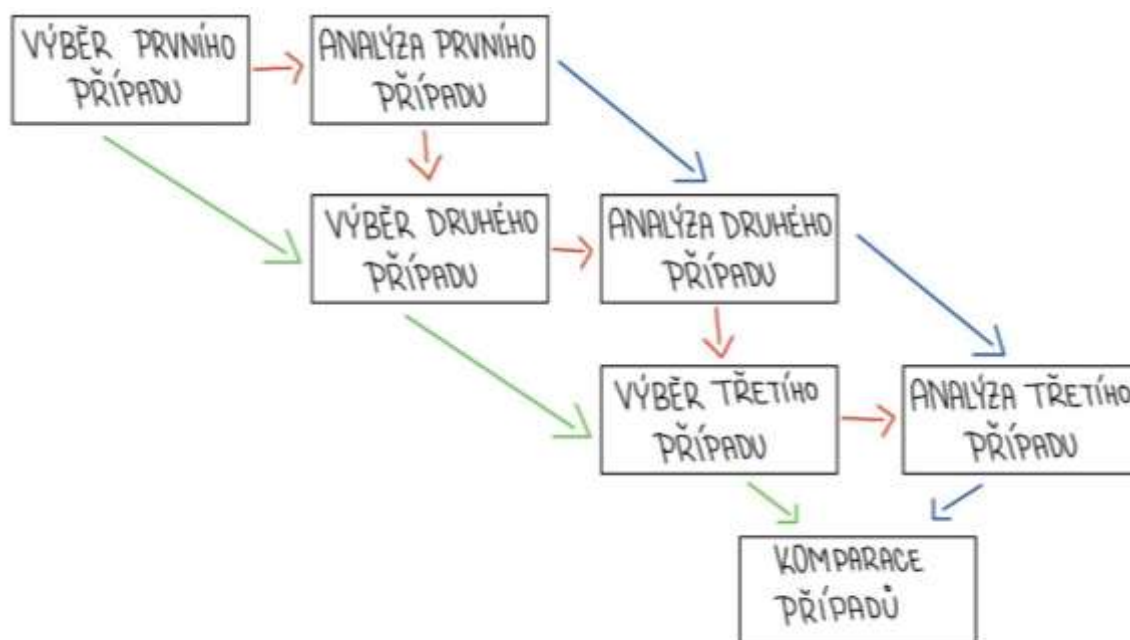


Schéma 1: Průběh šetření

První mentorku oslovila má vedoucí práce, PhDr. Eva Koželuhová Ph.D. Po mé analýze rozhovoru, při které jsem zjistila, že provázející učitelka dělá mentoring pouze z důvodu nařízení ředitelky mateřské školy, oslovila má vedoucí druhou mentorku, která mentoring vykonává z vlastní iniciativy. Po analýze druhého rozhovoru jsem došla k závěru, že svou práci odvádí velmi kvalitně a na principu partnerského přístupu. Třetí mentorku jsem oslovila na základě vlastních zkušeností nabytých při praxích, které byly realizovány

pod jejím vedením. Výsledkem tedy bylo, že třetí mentorka také provádí mentoring z vlastní iniciativy, ale na základě direktivního přístupu.

| Jméno         | Důvod zapojení       | Přístup      | Vzdělání | Délka praxe |
|---------------|----------------------|--------------|----------|-------------|
| <b>Alena</b>  | Rozhodnutí ředitelky | Alternativní | SŠ       | 28 let      |
| <b>Blanka</b> | Rozhodnutí vlastní   | Partnerský   | VŠ       | 10 let      |
| <b>Dana</b>   | Rozhodnutí vlastní   | Direktivní   | SŠ       | 32 let      |

Tabulka 1: Charakteristika jednotlivých případů

## 6.4 ANALÝZA DAT

Analýza dat byla provedena pomocí softwaru MAXQDA, který slouží jako nástroj pro analýzu kvalitativních dat a organizaci poznatků. Nejprve byli vytvořeny kódy ad hoc, některé in vivo, a podle polostrukturovaných otázek byly následně řazeny do podkategorií. Všechny kódy byly nakonec seřazeny podle výzkumných otázek do tří kategorií. (Tab. 2)

| Kategorie  | Indikátor   | Subkódy  |
|--|---|--|
| <b>Role provázejícího učitele</b>                | Vyjádření k vnímání role provázejícího učitele při pedagogických praxích    | Mentor jako názorný příklad<br>Sdělování kritiky<br>Partnerský přístup   |
| <b>Obtíže při pedagogických praxích</b>          | S jakými obtížemi se nejčastěji setkávají mentoři při pedagogických praxích | Čas<br>Mentoring za účelem odměny<br>Přizpůsobení plánů  |
| <b>Představy mentorů o spolupráci s fakultou</b> | Jak si mentoři představují spolupráci s fakultou a jaké změny navrhnou      | Stejně nároky<br>Kvalitní příprava studentů na praxe<br>Kdybyste měla možnost něco vzkázat fakultě, co by to bylo? |

Tabulka 2: Analytické kategorie a jejich charakteristika



## 7 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

### 7.1 PŘÍPAD PRVNÍ – ALENA

Alena má vystudovanou střední pedagogickou školu a učí 28 let. Mateřská škola, na které aktuálně působí, je její třetí. Učit v mateřské škole byl vždycky její sen a jak sama řekla: *„Práce mě naplňuje a baví, odmala jsem chtěla dělat ve školce a splnilo se mi to.“* Na začátku své pedagogické kariéry neměla žádný vzor, ale pouze kolegyni, která podle ní nebyla na správném místě. (RA, 10) Nejdůležitější schopností učitele je podle ní být pohodový a naslouchat dětem. *„Když je podle mě ta pohoda, tak si myslím, že i ty děti jsou takový prostě pohodový.“*

K mentoringu se dostala tak, že byla vybrána paní ředitelkou z důvodu toho, že v mateřské škole nikdo delší dobu nebyl. (RA, 18) Nevyhovuje jí, že musí program přizpůsobovat studentům a nemůže si vše dělat podle sebe. (RA, 22) Motivaci k mentoringu nemá a dělá to je proto, že musí. Studenty na praxích měla pouze dvakrát a je to pro ni stále novinkou. (RA, 60) Nejvíce si věří v tom, *„že se to všechno dá zvládnout“*, a naopak její nejslabší stránkou je dokumentace a pedagogická diagnostika.

Na otázku, jestli by byla sama sobě dobrým mentorem, uvedla: *„Jo, doufám, že jo.“*

### 7.2 PŘÍPAD DRUHÝ – BLANKA

Blanka má bakalářský titul z předškolní a mimoškolní pedagogiky na Západočeské univerzitě a učí 10 let. Aktuálně pracuje v druhé mateřské škole a vždy si přála učit v mateřské škole. Vzor měla ve své babičce, která také učila v mateřské škole. (RB, 120) *„Já jsem k tomu tíhla už od malička, takže jsem si za tím šla a byla to jasná volba.“* Ze svých začátků těžší dodnes, jelikož jak sama zmiňuje: *„Prvních skoro 5 let jsem pracovala s kolegyní, která mě zaučovala, ukazovala mi co a jak, radila mi, dennodenně jsme spolu dělali rozbor, přípravy, takže to byla velice intenzivní spolupráce.“*

Na práci učitelky ji nejvíce baví různorodost, jelikož se každý den naučí něčemu novému a její práce tak není stereotypní. (RB, 12) Učitel by podle Blanky měl být empatický, kreativní, otevřený, bez předsudků a zmínila, že *„když někdo má takový to dobrý srdce, tak prostě může být dobrý učitel.“* K mentoringu se dostala z vlastní iniciativy po domluvě s paní ředitelkou mateřské školy. (RB, 18)

Její motivací pro mentoring je to, že si sama moc dobře vzpomíná na své začátky a ráda by pomáhala studentkám při jejich získávání zkušeností. Ví, že to pro studentky může být

náročná situace, a proto se jim jejich začátky na pedagogických praxích snaží ulehčit a být pro ně oporou. (RB, 22) Zatím byla mentorkou čtyř studentek a klidně by praxe realizovala i čtyřikrát ročně. (RB, 60) Blanky nejsilnější stránka je empatie a rovnocenný přístup, naopak nejslabší je sdělování kritiky.

Jelikož má Blanka vystudované gymnázium, uvedla: *„Když jsem byla já studentka, tak to pro mě bylo hodně, hodně těžké, protože jsem neměla tu střední pedagogickou školu. Takže já sama sobě dobrým mentorem bych tenkrát nebyla. Dneska s praxí už asi jo, ale bez praxe vůbec.“*

### 7.3 PŘÍPAD TŘETÍ - DANA

Dana vystudovala střední pedagogickou školu a učí 32 let. Hned po škole šla na mateřskou dovolenou, takže nastupovala do mateřské školy bez předchozí praxe. (RD, 8) První rok byla zástupová učitelka, takže vystřídalala několik různých mateřských škol. Nyní už 31 let působí na jedné mateřské škole a učitelkou si přála být od dětství. (RD, 6) V začátcích jí pomáhala paní ředitelka, která byla její učitelkou v mateřské škole. Podle jejích slov by *„učitel měl být optimista, protože všechno jde vyřešit, a to právě ty děti musíme naučit. Musel by mít chuť se celoživotně vzdělávat, protože nejde se zaseknout na tom, co jsme se někde ve škole naučili, ale pořád něco hledat.“*

Na mentoring byla oslovena a dělá ho ráda, protože chce předávat své zkušenosti studentkám. (RD, 14) Její motivace je: *„Aby se ty učitelky chovaly k těm dětem prostě hezky, aby jim něco daly a ne aby si tam jenom odsloužily 6 hodin a nechaly je hrát.“* Danu baví učit studentky, jelikož z nich chce udělat správné učitelky a považuje to za svou nejsilnější stránku společně se sdělováním kritiky. Její nejslabší stránka je podle ní: *„Jsem nervák, takže jako nevydržím mlčet.“*

Myslí si, že by byla sama sobě dobrým vzorem, jelikož si pamatuje učitelky, které pro ni neměli žádný přínos v její současné kariéře. *„Jakože by mi někdo tohle vysvětloval, co já vysvětluju vám, to fakt ne.“*

## 8 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY

### 8.1 JAK PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ CHÁPOU SVOJI ROLI?

#### Mentor jako názorný příklad

Všechny provázející učitelky se shodly na tom, že je důležité být pro studenty dobrým názorným příkladem, aby je studenti vnímali jako správný pedagogický vzor. Jeden z jejich cílů je názorně předvést studentům, jak to v mateřské škole skutečně funguje při běžném provozu. Alena uvedla: *„Ukázat jim tak, jak by to fungovat mělo, a co všechno s těma dětma může dělat.“* S tímto výrokem souhlasila i Blanka, která řekla: *„Jsem ráda, že se to teďko otočilo ne jako vedoucí učitel, ale ten mentor. Že to není taková ta pozice nadřízená, ale spíš rovnocenná.“* Provázející učitel v mateřské škole může sloužit jako inspirace pro studenty a správné vedení může přispět k celkovému rozvoji osobnosti studenta. Naopak při nesprávném příkladu pedagogického vedení si mohou studenti uvědomit, jakým učitelem ve své budoucí profesi nechtějí být.

#### Mentor jako kritik

Dvě ze tří provázejících učitelek považují za důležitou roli mentora sdělování kritiky studentům. Stejně jako hodnocení pozitivní je podle nich neméně důležité hodnocení negativní. Kritické hodnocení může být pro mentory náročné, přesto je důležité k tomu, aby se studenti dozvěděli o svých slabých stránkách a mohli na nich následně zapracovat. Podle Blanky je důležité: *„Nebát se říct na rovinu i nějakou kritiku, ale i pochvalu samozřejmě.“* Dana o sdělování kritiky mluví jako o své nejsilnější stránce a podle jejích slov: *„Nevydržím mlčet a umím být kritická. Ale vysvětlím vždycky všem, proč jsem to řekla.“* Pro Danu je důležité, aby vše bylo tak, jak bylo předem domluveno. Pokud u studentky vidí nezodpovědný přístup a neustálé změny plánu, u kterých nejsou naplněny všechny předem stanovené cíle, odráží se to i v následném hodnocení.

#### Mentor jako partner

Podle Aleny je důležité: *„že jsme na stejný lodi, aby se tady cítili dobře a oni se sami nebáli.“* Dětem vysvětluje, že se do mateřské školy přišla podívat budoucí paní učitelka, aby viděla, jak to v mateřské škole funguje. (RA, 98) Považuje studentky za své kolegyně, což potvrzuje i Blančin výrok: *„Myslím si, že i těm studentkám se takhle pracuje líp, když*

*můžeme být jako na té stejné úrovni.*“ Partnerský přístup vede k lepší komunikaci, spolupráci, domluvě a efektivnějšímu plánování mezi provázející učitelkou a studentkou.

Naopak Dana potřebuje od svých studentů uznání a respekt. Zmiňuje, že *„i když jsem na ně byla přísná, tak jsem to vždycky myslela tak, aby se to oni naučili.*“ Dana také zmiňuje, že se jí z 80 % už studentky neozvou i přesto, že na ní mají kontakt a vždy jim nabízí, že se s ní mohou spojit. (RD, 24) Aleně studentky tvrdily, že jsou spokojené, ale žádná z nich se jí po skončení praxí nikdy neozvala. (RA, 44) S Blankou je několik studentek stále v kontaktu i po skončení praxe a uvedla: *„Studentky se samy chtějí zastavit, jet s námi třeba na výlet nebo jít na procházku.*“ Za Blankou si chodí studentky pro rady a ona se jim vždy snaží pomoci.

## 8.2 S JAKÝMI OBTÍŽEMI SE PŘI PEDAGOGICKÝCH PRAXÍCH PROVÁZEJÍCÍ UČITELÉ NEJČASTĚJI SETKÁVAJÍ?

### Časová náročnost

Alena a Dana se shodly na tom, že největší obtíž, se kterou se při pedagogických praxích setkávají, je čas. Alena uvedla: *„Já si myslím, že největší obtíž je ten čas. Naplánovat a přizpůsobit ten program tomu.*“ Podle jejích slov by bylo ideální, kdyby byly praxe maximálně jednou za rok. (RA, 104) *„No, určitě to je zbytečněj čas, nebo pro mě samozřejmě, jako je to něco navíc.*“ Dana se o čase zmínila ve dvou různých případech. Jako první řekla, že: *„Člověk nemá čas, aby tam chodil na ty jejich školení.*“ Považuje tedy za časově náročné chodit na školení, které pořádá fakulta, i když zmiňuje, že: *„Musím přiznat že se snaží, jak nás tam pozvali už několikrát a udělali to fakt zajímavě.*“ Jako druhou obtíž, která se týká času, uvedla: *„Prostě byste měli mít daleko víc tý praxe a ne dřepět ve škole.*“ I přesto, že se obě zmiňují o čase, každá v úplně jiném případě. Pro Alenu by tedy bylo ideální, mít praxe pouze jednou za rok a naopak podle Dany by bylo lepší mít praxí daleko více. (RA, 104; RD, 30) S Danou souhlasí i Blanka, pro kterou čas není obtíž a dodává: *„Klidně třikrát, čtyřikrát ročně bychom zvládli mít studentku na praxe.“* Pro studenty jsou praxe velmi důležité z důvodu získávání konkrétních pedagogických dovedností a zkušeností, které jsou nezbytné pro rozvoj jejich profesního růstu. Setkají se s reálnými situacemi, s kterými se budou potýkat i ve své budoucí praxi.

### **Mentoring pro peníze**

Každý provázející učitel má za studenty finanční ohodnocení, které ho může motivovat k vykonávání mentoringu. Dana uvedla, že: *„obtíž je, že to spousta učitelek dělá jenom proto, že musí a mají to zaplaceno.“* Z jejích zkušeností vyplývá, že provázející učitelky, které mentoring dělají pouze z důvodu peněz, nejsou ochotné vyjít studentkám vstříc, být pro studentky nápomocné a udělají pro ně pouze to nejnutnější. (RD, 30) Další dvě provázející učitelky se o této obtíži nijak nezmínily.

### **Přizpůsobení plánů**

Pro Alenu je náročné přizpůsobit program praxím, které jsou uskutečněny jeden den v týdnu po dobu deseti týdnů. Pro Alenu by bylo snazší mít praxe v kuse, jelikož to usnadní proces plánování a dodala: *„Je to takový docela dlouhý, protože nevím, co stihneme a nestihneme za ten týden. Takže se už snažím to směřovat zase potom k tomu dalšímu pondělku.“* Je pro ni důležité dodržovat předem stanovený plán a praxe studentek jí komplikují vymyšlený program. Podobný pohled na situaci má Dana, která musí přizpůsobovat plán studentkám. (RD, 40) Například zmiňuje, že: *„nemůžu chtít po vás nějaký hrozně těžký témata.“* Myslím si, že není vždy vhodné studentkám vyšších ročníků usnadňovat praxe a záměrně jim volit lehčí témata, jelikož když nastoupí do mateřské školy jako učitelky, mohou mít problém s plánováním a realizací náročnějších témat, neboť se s nimi doposud nemusely setkat.

Opačný pohled na situaci má Blanka, která plánuje program v mateřské škole podle aktuální situace a přizpůsobuje se okolnostem. (RB, 62) Z Blančiných zkušeností vyplývá, že: *„My se všemu jako přizpůsobujeme co nejvíc aktuálně, takže si myslím, že to nenabořuje vůbec žádný program.“* Když nastane ve třídě nějaký problém nebo událost, která je potřeba řešit, dokáže se tomu přizpůsobit a není to pro Blanku žádná komplikace.

### 8.3 JAKÉ JSOU PŘEDSTAVY MENTORŮ O SPOLUPRÁCI S FAKULTOU?

#### Stejné nároky

Všechny tři provázející učitelky se shodly na tom, že je pro ně podstatné si stanovit jednotné podmínky pro hodnocení studentů. Například Dana zmiňuje, že se na školení domluvili „*co vlastně po těch holkách máme chtít, jelikož máme každé jiné představy.*“ Stejný názor má i Blanka, které by vyhovovalo mít jednotný postup hodnocení. Dodává: „*Snažili jsme se nastínit jednotný postup toho, jak budeme třeba se studentkami vykazovat to, že jsme naplánovali.*“ Se systémem hodnocení je spokojená a myslí si, že je na dobré úrovni.

Jelikož se Alena setkala pouze s dvěma studentkami, je pro ní stále náročné hledat vhodná slova při závěrečném hodnocení. (RA, 102) Velkým přínosem jsou pro ni školení, na kterých se ucelí systém hodnocení a dokáže tak objektivně hodnotit práci studentek.

#### Úroveň připravenosti ze strany fakulty

Názory provázejících učitelek týkající se připravenosti studentů na pedagogické praxe ze strany fakulty se v našem případě rozcházejí. Podle Blanky se neustále úroveň připravenosti studentů zvyšuje a sděluje, že: „*Ted'ko si myslím, že ta příprava je taková systematictější a že se víc propojují ty jednotlivé předměty jako dohromady.*“ Jediný problém, na který narazila, je plánování, které se podle jejích slov stejně nedá osvojit jinak než praxí. (RB, 82)

V případě Aleny je důležitější praxe než teorie a zmiňuje, že: „*U těch prvaček to ještě jako nebylo, ale ta co byla v tom třetáku, tak ta byla třeba šikovná.*“ Jelikož Alena má za sebou pouze dvě studentky, netroufá si hodnotit připravenost studentů ze strany fakulty.

Úplným opakem Blanky je Dana, která hodnotí připravenost: „*Blbě, fakt blbě. Oni musí umět teorii, než přijdou. Tak ať si udělají nějakou zkoušku z teorie a pak už to budou vědět a na to můžeme navázat. A ne, že já do čtvrtka jim vysvětluju teorii. Oni už se mohli mezitím naučit spoustu dalších jinejch věcí a použít to tady.*“ Největší problém v připravenosti studentů je podle Dany neznalost metod a forem, které měla studenty naučit fakulta. „*To se měli naučit ve škole a oni měli přijít a v pondělí mi říct: takovýhle jsou metody, formy a vyjmenovat to. Ne aby mě na hospitaci zkoušel z toho, jestli já jsem je naučila teorii.*“ Dana by také ráda věděla, co se studenti učí a dodává: „*Nikdo mi nikdy neukázal, co se vlastně jako učíte.*“

**Kdybyste měla možnost něco vzkázat fakultě, co by to bylo?**

**Alena:** *„Že to asi dělají dobře a ať to takhle dělají dál samozřejmě. Hlavně aby studenti, kteří to studují, aby to potom chtěli dělat. To si myslím, že je nejdůležitější. Ne jenom pro ten papír, ale vyloženě spíš pro tu práci s těma dětma. Že je to baví.“*

**Blanka:** *„Pokračovat v té započaté práci, ať co se týče vůbec toho celkového pojetí toho mentoringu, což mi přijde super, nebo to, že se začalo pracovat s těmi kartičkami. Pokračovat v tomhle, dotáhnout to a já přemýšlím, jak to formulovat. Možná i na té fakultě k těm studentkám přistupovat víc jako kolegiálně. Aby měly větší prostor.“*

**Dana:** *„Asi že je dobrý, když při tom hodnocení je i ta učitelka. Že vždycky to tak není. Já potom můžu orodovat za ty praktikantky, když jsem u toho hodnocení. Protože my se na něčem domluvíme a ony jsou potom nešťastný, že on mi řekl něco jinýho, ale že vlastně jsme se na tom domluvili, protože je zkritizoval. Ale kdybych já u toho byla, tak bych řekla, protože už se v tom vyznám v tom hodnocení, proč ona to tak dělala. Že z něčeho to taky vyplynulo. Když přijde ten učitel na kontrolu, tak on neví, co se dělalo tejdenn předtím. Prostě nemá tu návaznost, takže on to pak nepochopí správně. Takže to bych jim asi vzkázala, aby u hodnocení byla vždycky ta provázející učitelka.“*

Ze zmíněných vzkazů tedy vyplývá, že fakulta svou práci odvádí dobře a spolupráce fakultních mateřských škol s fakultou se neustále posouvá na vyšší úroveň. Ke studentům by se podle Blanky mělo přistupovat více kolegiálně a umožnit jim tak větší prostor pro seberealizaci. Dana si přeje, aby u hodnocení na hospitacích byla vždy přítomna provázející učitelka, jelikož si myslí, že některé studentky nedokáží obhájit svůj výstup a vysvětlit návaznost mezi jednotlivými dny.

## 9 SHRNUTÍ A DISKUZE

Výzkum se zaměřil na pohledy provázejících učitelů v oblasti mentoringu studentů učitelství pro mateřské školy. Závěry naznačují, že každý mentor má zcela individuální pohled na mentoring a rozdílné priority. Z důvodu použitých metod výzkumu a malém výzkumném vzorku nelze přesně určit, zdali jsou zjištěné informace všeobecně platné u všech provázejících učitelů. Přesto z výsledků výzkumu vyplynulo několik užitečných informací a pohledů provázejících učitelů na mentoring studentů.

Pro mentory je důležité být vzorem a názorným příkladem, který sdílí své znalosti a zkušenosti s budoucími pedagogy. Provázející učitelé se snaží předat studentům osvědčené postupy, pedagogické přístupy a způsoby řešení běžných situací, se kterými se učitelé každodenně setkávají. Uvědomují si, že poskytování zpětné vazby pomáhá studentům rozvíjet jejich schopnosti v oblastech jako je komunikace, plánování, stanovení cílů, vedení třídy, hodnocení dětí, tvarování vlastní identity a spousta dalších. Mentoring umožňuje studentům lépe porozumět práci učitelů z praxe.

Z rozhovorů vyplývá, že pro dva mentory je náročné sdělování kritiky. Přesto je její sdělování studentům velmi důležité, jelikož pomáhá rozvíjet profesní růst studentů, připravuje je na reálnou práci učitele a zvyšuje kvalitu výuky. Díky konstruktivní kritice si mohou studenti uvědomit své slabé stránky, na kterých je potřeba zapracovat. Je potřeba, aby všechna kritika byla řečena za účelem pomoci společně s návrhy na zlepšení. Účelem není studenta záměrně kritizovat a demotivovat.

Dvě ze tří provázejících učitelek aplikují partnerský přístup ke studentům, který je dle mého názoru efektivnější. S Blankou, která mentoring vykonává z vlastní iniciativy a aplikuje partnerský přístup, jsou studenti v kontaktu i po skončení praxe, což vypovídá o vybudované důvěře a vztahu mezi provázející učitelkou a studentem. Naopak s Danou, která také vykonává mentoring také z vlastní iniciativy, ale aplikuje direktivní přístup, nejsou studenti z 80 % v kontaktu po skončení praxe. Aleně, která se snaží uplatňovat partnerský přístup, ale mentoring dělá z donucení, se žádný z jejich studentů po skončení praxe neozval. Proto si myslím, že je důležité, aby provázející učitel dělal mentoring z vlastní iniciativy a aplikoval partnerský přístup ke studentům.

Alena na pedagogické praxe nahlíží jako na zbytečný čas, jelikož kvůli tomu musí přizpůsobovat vzdělávací plán v mateřské škole. Myslím si, že je pro studenty demotivující realizovat praxe s mentorkou, pro kterou je mentoring ztráta času a vnímá ho jako práci



navíc. Naopak Blanka by pedagogické praxe realizovala klidně častěji, protože si vzpomíná na své začátky, kdy pro ni byla podpora ze strany kolegyně velmi důležitá. Dle mého názoru z rozhovorů vyplývá, že pro Alenu jsou praxe zbytečný čas z důvodu toho, že na začátku své pedagogické kariéry neměla nikoho, kdo by jí byl oporou a vše se musela naučit sama. Pro Blanku jsou praxe důležitou součástí její pedagogické kariéry, jelikož z nich těží dodnes, a proto se snaží být pro studenty oporou a dobrým mentorem.

V rozhovorech bylo zmíněno, že největší obtíž, kterou Dana vnímá, je finanční ohodnocení jako jediná motivace pro mentoring. Může to vést k nedostatečné kvalitě mentoringu a jelikož kvalitní mentorství může mít dlouhodobý přínos pro profesní rozvoj studentů, neměla by být finanční odměna jedinou a hlavní motivací mentorů. Ze strany provázejících učitelů by měl být primárně zájem o potřeby studentů.

Názory Aleny a Dany se shodují v tom, že musí vzdělávací program přizpůsobovat studentkám na praxích, což je pro ně někdy náročné. Naopak Blanka si myslí, že je důležité se přizpůsobovat aktuálním situacím, a proto pro ni není přítěž mít studentku na praxích.

Doporučení, na čem by měla fakulta při přípravě studentů zapracovat, je pouze jedno. Dana není spokojená s vědomostmi studentů a navrhovala by zkoušku z metodiky předškolního vzdělávání před praxemi. Dana by tedy doporučila, aby si studenti prošli zkouškou z metodiky a následně šli na praxe. Dle mého názoru je nereálné, aby studenti prvních ročníků absolvovali zkoušku z metodiky dva měsíce po zahájení školního roku před jejich prvními následovými praxemi. V letním semestru plní zkoušku z metodiky předškolního vzdělávání všichni studenti prvního ročníku, nicméně až po skončení výstupových praxí. U studentů vyšších ročníků se tedy předpokládá, že budou metodiku již ovládat.

V teoretické části bylo zmíněno několik mentorských rolí, které je potřeba aplikovat pro podporu profesního rozvoje studentů. Provázející učitelé se shodli na tom, že se snaží být pro studenty modelem, poskytovatelem zpětné vazby, poradcem, pozorovatelem, kritickým přítelem i kontrolorem kvality. Jediná role, ve které měli mentoři rozdílné názory, byla role rovnoprávného partnera. Dvě provázející učitelky se přikláněly k partnerskému přístupu a jedna k přístupu direktivnímu. Direktivní přístup může ve studentech vyvolat obavy z projevení vlastního názoru, což může to být důvodem toho, proč s mentorkou, která uplatňuje direktivní přístup, nejsou studenti ve většině případů v kontaktu po skončení pedagogických praxí.

Z rozhovorů vyplývá, že provázející učitelé nejčastěji používají jako techniku mentoringu řízený rozhovor a konstruktivní zpětnou vazbu, které byly zmíněny v teoretické části. Snaží se rozhovory vést ke konkrétním návrhům na zlepšení a nepřinášet tak pouze negativní poznatky, které by mohly být pro studenty demotivující.

Bylo by zajímavé realizovat další šetření, které by se hlouběji zaměřilo na chápání role mentora, jelikož výsledky naznačují značnou variabilitu, přičemž některé přístupy nevedou ke kvalitnímu mentoringu.

Jelikož se názory provázejících učitelek ve spoustě případů rozchází, snažila jsem se vybrat několik doporučení, na kterých se alespoň částečně shodly. Doporučení jsem rozdělila do dvou kategorií.

Co zachovat:

- Stanovení stejných nároků na studenty
- Zpětná vazba při hospitacích
- Komunikace a spolupráce s fakultou

Co posílit:

- Přítomnost provázející učitelky při hodnocení hospitace
- Znalost didaktiky předškolního vzdělávání před nástupem na pedagogické praxe
- Obeznamit provázející učitele o tom, co se studenti učí
- Vybírat mentory, kteří chtějí mít studenty na praxích z vlastní iniciativy
- Školení zaměřené na sdělování kritiky studentům

## ZÁVĚR

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma Pedagogická praxe v mateřské škole pohledem provázejících učitelů. Vybrané provázející učitelky z fakultních mateřských škol odpovídaly na 25 polostrukturovaných otázek, které se primárně zaměřovaly mentoring v mateřské škole.

První výzkumná otázka se týkala toho, jak provázející učitelé chápou svojí roli, neboť to ovlivňuje způsob, kterým budou své studenty na pedagogických praxích vést. Mentoři se snaží být pro studenty názorným příkladem a vhodným pedagogickým vzorem, se kterým se mohou studentu ztotožnit. Vnímají, že sdělování kritiky je důležitou součástí mentorské role a snaží se tak používat konstruktivní kritiku, která nebude studenty demotivovat a bude pro ně přínosem. Dvě ze tří mentorek aplikují ke studentům partnerský přístup, který byl vyhodnocen jako efektivnější a účinnější druh komunikace.

Druhá výzkumná otázka se zabývala obtížemi, se kterými se provázející učitelé při pedagogických praxích nejčastěji setkávají. Výsledkem bylo, že mentoři vnímají jako největší obtíž časovou náročnost pedagogických praxí i přesto, že se shodli na tom, že by studenti měli mít větší množství praxe během vysokoškolského studia. Další obtíž, která byla zmíněna v rozhovorech, je mentoring pro peníze. Provázející učitelka to považuje za problém hlavně z důvodu neochoty ke studentům při pedagogických praxích, které jsou ze strany mentora motivovány pouze finančním ohodnocením. Poslední zmíněná obtíž se týká přizpůsobení vzdělávacího plánu studentům. Dvě provázející učitelky to vnímají jako komplikaci ale podle třetí mentorky, která se vždy přizpůsobuje aktuální situaci, to obtíž není.

Třetí výzkumná otázka se věnovala představám mentorů o spolupráci s fakultou. Všechny provázející učitelky se shodly na tom, že je pro ně důležité stanovení stejných nároků a podmínek pro hodnocení studentů. Názory na úroveň připravenosti studentů ze strany fakulty byly v našem případě odlišné. Jedna mentorka je s úrovní připravenosti studentů spokojená a myslí si, že je stále systematictější a více propojená mezi jednotlivými předměty. Druhá mentorka měla pouze dvě studentky a netroufá si tedy hodnotit připravenost ze strany fakulty. Třetí mentorka s přípravou studentů není spokojená a myslí si, že je potřeba zapracovat na metodologických znalostech předškolního vzdělávání. Každá mentorka vzkázala fakultě svůj názor na pedagogické praxe, z kterých vyplynulo, že vnímají neustálý posun ve spolupráci a organizaci pedagogických praxí.

Během vypracování mé bakalářské práce jsem se setkala s odlišnými názory a přístupy provázejících učitelů na pedagogické praxe, u kterých jsem si uvědomila, jak je důležité mít mentora, který dělá mentoring z vlastní iniciativy a aplikuje partnerský přístup.

**RESUMÉ**

Tato práce na téma Pedagogická praxe v mateřské škole pohledem provázejících učitelů obsahuje dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část se věnovala vymezení pojmu učitele mateřské školy, jeho rolí a profesních činností. Dále byl přiblížen systém vysokoškolské přípravy, systém a zajištění pedagogických praxí. Následně byly vysvětleny pojmy mentor, mentee, mentoring, role mentora, mentorská podpora a mentorský vztah.

Praktická část se zabývala rozhovory s provázejícími učitelkami, které probíhaly kvalitativní metodou.

**KLÍČOVÁ SLOVA:** pedagogická praxe, mateřská škola, provázející učitel, předškolní vzdělávání

**SUMMARY**

This work on the topic of Pedagogical Practice of Students of Teacher Training Program for Nursery Schools from the Mentors' Point of View contains two parts - theoretical and practical.

The theoretical part was devoted to defining the concept of a kindergarten teacher, their roles and professional activities. Furthermore, the system of university preparation, the system and the provision of pedagogical practices were explained. Subsequently, the terms mentor, mentee, mentoring, role of mentor, mentoring support and mentoring relationship were explained.

The practical part dealt with interviews with accompanying teachers, which took place using the qualitative method.

**KEY WORDS:** pedagogical practice, kindergarten, mentor, preschool education

**SEZNAM LITERATURY**

- BAREŠ, M., a kol. (2009). *Podpora práce začínajících učitelů*. Sborník. Praha: Národní ústav dalšího vzdělávání.
- BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela MÁLKOVÁ. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, 2010, 150 s. ISBN 978-80-7367-772-5.
- Carruthers, J. (1993). *The Principles and practice of Mentoring*. In Caldwell, B. J., Carter, E. M. A. (Eds.). *The Return of the Mentor*. London: The Falmer Press,
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4435-3.
- LACINA, Lubor, Petr ROZMAHEL a Jitka KOMINÁCKÁ. *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal, 2016. ISBN 978-80-7485
- PARSLOE, E. Wray, M. J. (1992). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. New York: Kogan Page.
- PÍŠOVÁ, Michaela.: *Fakultní učitel? Supervizor? Mentor? (Několik poznámek k vedení pedagogických praxí) (s. 27) Pedagogická orientace*. Brno: Československá pedagogická společnost, 1967-. ISSN 1211-4669.
- PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.
- RELOVSKÁ, Martina, Slávka MROSKOVÁ a Danka BOGUSKÁ. *Know-how lektora klinické praxe*. Praha: Grada Publishing, 2020. ISBN 978-80-271-2219-6.
- SAMPSON, J. YEOMANS, R. (1994). *Analyzing the work of mentors\_ strategies, skills and qualities*. In Yeomans, R., Sampson, J. (Eds.) *Mentoring in the primary school*. London: The Falmer Press
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

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

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

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2016

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

## **ELEKTRONICKÉ ZDROJE**

Metodické pokyny pro praxe Učitelství pro mateřské školy. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta [online]. Olomouc, 2020, 2020 [cit. 2023-05-17]. Dostupné z:

[https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/PRAXE/2020/MS\\_Metodicke\\_pokyny\\_k\\_praxi.pdf?fbclid=IwAR0kxQfHrOYc4qazhKgWM0ehl0TUsHklBeJBG81KwTZoUJ\\_oRYsSgWYfFZ0](https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/PRAXE/2020/MS_Metodicke_pokyny_k_praxi.pdf?fbclid=IwAR0kxQfHrOYc4qazhKgWM0ehl0TUsHklBeJBG81KwTZoUJ_oRYsSgWYfFZ0)

<https://portal.zcu.cz/portal> [online]. [cit. 2023-05-11].

<https://www.nsp.cz/> [online]. [cit. 2023-05-11].

## SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

### Seznam obrázků:

|  |   |
|--|---|
| Obrázek 1: Profesiogram učitele mateřské školy (Syslová 2017, s. 81) ..... | 7 |
|--|---|

### Seznam schémat:

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| Schéma 1: Průběh šetření ..... | 20 |
|--------------------------------|----|

### Seznam tabulek:

|  |    |
|--|----|
| Tabulka 1: Charakteristika jednotlivých případů .....          | 21 |
| Tabulka 2: Analytické kategorie a jejich charakteristika ..... | 21 |



**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Příloha 2 – Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha 3 – Ukázka kódování v programu MAXQDA

## PŘÍLOHY

### Příloha 1 – Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. Jaké je vaše vzdělání? Kde jste studovala?
2. Jak dlouho učíte?
3. Jaké byly vaše začátky? Měla jste někoho, kdo vám v začátcích pomáhal?
4. Co máte na vaší práci nejraději?
5. Jaký by podle vás měl být učitel předškolního vzdělávání?
6. Jak jste se dostala k mentoringu?
7. Proč mentoring děláte, jaká je Vaše motivace?
8. Jaká je podle Vás role mentora? Co je jeho úkolem?
9. Jaké vlastnosti by podle Vás měl mít správný mentor?
10. Co je pro vás nejdůležitější při práci se studenty?
11. Co si myslíte, že by měl správný student mít?
12. Jak vnímáte vztah mezi Vámi a studentem?
13. Jaké jsou vaše představy o spolupráci s fakultou?
14. Co by mohla fakulta udělat pro podporu mentorů?
15. Jaké máte zkušenosti s podporou mentorů např. v podobě setkávání se zástupci fakulty?
16. Jaká je podle vás největší obtíže při mentoringu?
17. S čím mají studenti podle vás největší problém?
18. Jak jim s nimi můžete jako mentor pomoci? A jak fakulta?
19. Jak hodnotíte úroveň přípravy studentů ze strany fakulty ?
20. V čem by měla být příprava studentů intenzivnější?
21. Jak hodnotíte systém pedagogických praxí? Jaké změny byste případně navrhla?
22. Kdybyste měla vybrat jednu věc, kterou se snažíte svým studentům na praxích předat, jaká by to byla?
23. Jaká je vaše nejsilnější stránka v oblasti mentoringu a práci se studenty?
24. A jaká je naopak nejsilnější?
25. Kdybyste měla možnost něco fakultě vzkázat, co by to bylo

## Příloha 2 – Ukázka přepisu rozhovoru

S: A myslíte, že kdybyste na začátku neměla někoho, kdo vám takhle hodně pomohl, že to vnímáte stejně, že to je potřeba?

RB: Tam bych zase potom možná vnímala, že bych se zase snažila předat to, co jsem třeba nedostala já a vnímala bych, že to je důležité. To by byla asi zase jiná motivace, ale šla bych do toho asi tak jako tak.

S: Jaká je podle vás role mentora? Co je jeho úkolem?

RB: Provázet, já to neberu, nebo takhle. Jsem ráda, že se to teďko otočilo ne jako vedoucí učitel, ale ten mentor, že to není taková ta pozice nadřízená, ale spíš rovnocenná. A myslím si, že i těm studentkám se takhle pracuje líp, když můžeme být jako na té stejné úrovni. Protože jsme prostě kolegyně. Líp se nám, myslím si, že se nám potom líp, spolu komunikuje, pracuje, můžeme se domlouvat tím způsobem, že když ta studentka potřebuje, tak já ji nechám úplně volný pole a jenom ladíme detaily, ale zase, nebo když potřebuje s tím víc pomoci, tak pomůžu víc, ale je to takový, že já jí v tu chvíli beru jako kolegyni, která třeba potřebuje pomoc. Potřebuje třeba popostrčit, ale není to to, že já bych jí diktovala, co ona má dělat.

S: Takže je to u vás o partnerském přístupu?

RB: Určitě.

S: Jaké vlastnosti by podle vás měl správný mentor mít?

RB: Trpělivost, empatii, takovou otevřenost. Nebát se říct na rovinu i nějakou kritiku, ale i pochvalu samozřejmě. Říct narovinu, jak to vnímá, jak vnímá práci toho studenta.

S: Co je pro vás nejdůležitější při práci se studenty?

RB: Právě asi ta otevřenost a vzájemná komunikace. Protože chápu, že si někdo nevěří, ale když mi to řekne na začátku, já mám problém, nebo že se bojím, jsem třeba poprvé, nebo my třeba máme hodně, hodně specifické složení třídy, a když mi to ty holky řeknou rovnou, na tohle si netroufám, tak já už vím, že k nim mám třeba přistupovat jinak. Ale když to bude takové to jako radši nic neřeknu a budu doufat, že se to tak nějak jako povede samo tak to nefunguje, to nefunguje. Já tam potřebuju tu otevřenost, abych věděla, na čem ta studentka je.

## Příloha 3 - Ukázka kódování v programu MAXGDA

The screenshot displays the MAXGDA software interface, which is used for coding text. The main window shows a document titled "Document Browser: Max 1110 Paragraphs". The document content is a transcript of a conversation between a student (S) and a teacher (U1).

**Document Content:**

- 1 S: Jaké je vaše vzdělání a kde jste studovali?
- 2 U1: Středoskolské vzdělání a studoval jsem v Karlových Varech.
- 3 S: Na pedagogické škole?
- 4 U1: Ano, střední pedagogická škola, Vary.
- 5 S: Jak dlouho teda učíte?
- 6 U1: No od 20, takže 28 let, ale do toho jsem měl jako misterskou.
- 7 S: A oblé je více 1 školka?
- 8 U1: Moje 3. školka.
- 9 S: Jaké byly vaše začátky? A měh jste někoho, kdo vám v začátcích pomáhal?
- 10 U1: No začátky, byl jsem do toho horší bych řekl a měh jsem teda starší kolegoví, ale myslím, že úplně nebyh na svým místě tak že jsem spíš tak nějak si myslím, ješh podle svého no.
- 11 S: Takže pro vás nebyh nějakým vzorem?
- 12 U1: Ne.
- 13 S: Co máte na vaši práci nejraděj? Proč ji vlastně děláte?
- 14 U1: No, já jsem si ve škole řekl, že bych chtěh dělat ve škole a asi bych ne jineho ani dělat nechtěh. Práce mě naplňuje a baví, odmáh jsem chtěh dělat ve škole a spulho se mi to.
- 15 S: Jaký by podle vás měl být učitel předškolního vzdělávání?
- 16 U1: Asi by měl určité mít rád děti, spíš jako naskouchat jim. A vůbec pohodově, a když je podle mě ta poboda, tak si myslím, že ti děti jsou takové prosně pohodový. No aspoň takhle to funguje u nás.
- 17 S: Jak jste se dostal k mentoringu?
- 18 U1: Byh jsem vybrán, protože samozřejmě někdo mády asi nejtěší dobu nebyh, tak jsem k tomu byl vybrán.

**Code System:**

- > Vlastní členové
  - > Rika mentora
  - > Mentore pro mentoring
  - > Jak jst se dostal k mentoringu
  - > Vlastní učitel
  - > Mentore pro práci učitel
    - > Želžly
    - > E spovoh
    - > Ochob
    - > Rikob
  - > Názový příklad
    - > učelc intenzívni spolupřice
  - > Endovoh
  - > Bep přepřoy
  - > Srouk
  - > Bep učelc
- > Dohu pedagogické práce
  - > "Vlastní"
- > Sels