

PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY – NÁZORY, PŘESVĚDČENÍ A OČEKÁVÁNÍ STUDENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

THE PROFESSION OF PRESCHOOL TEACHER – OPINIONS, BELIEFS AND EXPECTATIONS OF STUDENTS OF PRESCHOOL TEACHING FIELD

Ondřej Koželuh¹, Eva Koželuhová¹, Milan Podpera¹

¹Západočeská univerzita v Plzni (ČESKÁ REPUBLIKA)

OJPPE 1 (1) – Recenzované články/Reviewed Papers [styl DOI]

Publikováno/Published dne XX. XX. 2024

DOI: 10.21062/edp.2024.001

Abstrakt

Cíle

Příspěvek se zabývá názory, přesvědčeními a očekáváními studentů prezenčního studia oboru Učitelství pro MŠ na Západočeské univerzitě v Plzni vzhledem k profesi učitele MŠ a k připravenosti studentů k výkonu povolání. Pregraduální příprava je v moderním předškolním vzdělávání klíčovou etapou života každého učitele MŠ. Tvoří se při ní tvoří veškeré koncepty pro úspěšné budoucí vykonávání této profese, jejíž nároky se stále zvyšují. Je proto nutné se této etapě blíže věnovat a empiricky ji zkoumat. Pro výzkum byly stanoveny tři výzkumné otázky:

- 1) *Jaké názory a přesvědčení o své budoucí profesi učitelky mateřské školy studenti mají?*
- 2) *Co ovlivňuje názory, přesvědčení a očekávání studentů vzhledem k profesi učitele MŠ?*
- 3) *Jak studenti hodnotí svou připravenost na profesi učitele MŠ?*

Metodologie

Jako výzkumný design byl zvolen dotazník vlastní konstrukce, který kombinoval kvantitativní i kvalitativní přístup. Respondenti na čtyřbodových škálách vyjadřovali míru souhlasu s předloženými tvrzeními a následně svou odpověď vysvětlovali ve volně vyjádřených odpovědích. Sběr dat probíhal vždy v září až listopadu v letech 2021 až 2023, jedná se tedy o longitudinální výzkum. Sledovány byly jak změny jednoho konkrétního ročníku v průběhu času (první ročník roku 2021 = druhý ročník roku 2022 = třetí ročník roku 2023), tak rozdíly mezi jednotlivými ročníky v jednom roce (např. první x druhý x třetí ročník roku 2022), ale zároveň i změny v průběhu let jednotlivých ročníků (např. první ročník v roce 2021 x 2022 x 2023).

Výzkumným vzorkem byli studenti prezenčního studia bakalářského oboru Učitelství pro MŠ na ZČU v Plzni (2021 (n = 103); 2022 (n = 94); 2023 (n = 61)). Studenti kombinovaného studia, působící z naprosté většiny již v praxi, byli z tohoto výzkumu vyřazeni. Jejich zkušenosti s profesí by nepochybně alterovaly výsledky.

Výsledky

Z odpovědí na první výzkumnou otázku vyplývá, že se během studia výrazně mění pohled studentů na volnou hru dětí ve smyslu její vzrůstající důležitosti. Role učitele v předškolním vzdělávání se během studia taktéž významně oddaluje od pozice dominantní osoby a jakéhosi garanta pravdy a správnosti směrem k roli průvodce. Respondenti také uváděli, že profese učitele mateřské školy bude jistě náročná, zatímco jiní byli toho názoru, že bude náročná odpovídajícím způsobem ke své povaze.

Z odpovědí na druhou výzkumnou otázku vyplynulo, že představy studentů o profesi učitele jsou utvářeny zejména prostřednictvím jejich zkušenosti ze setkání s učiteli z praxe. Nejčastěji se jednalo o rodinné příslušníky či blízké osoby. Díky přibývajícimu času strávenému studiem, setkávání s vysokoškolskými učiteli a s učiteli na praxích roste pozitivní ovlivnění pedagogickým vzorem. Tento fakt vnímáme jako jeden z nejdůležitějších výstupů celého šetření, protože z něj plyne, že vysokoškolské prostředí významně kultivuje osobnost studentů a dává jim dobré příklady a vzory pro další pedagogické působení. Vzorem tedy není učitel pouze v rovině vztahu s dětmi, ale také ve vztahu se studenty.

Z odpovědí na třetí výzkumnou otázku vyplynulo, že studenti nepochybují o svých předpokladech být dobrým učitelem. Většina respondentů hodnotila vysoce kvalitu studia, byť by část dotazovaných uvítala více praxe. Zároveň ale také uváděli, že samotné studium nestačí, neboť až každodenní realita přinese zkušenosti potřebné k získání profesní jistoty. Ukazuje se tedy, že o své budoucí práci přemýšlejí v širším kontextu a vnímají její náročnost. Všechna zjištění byla potvrzena jak kvantitativními statistickými metodami, tak i kvalitativními výpověďmi respondentů.

Klíčová slova: Předškolní vzdělávání, pregraduální příprava, studenti, učitelství

Abstract

Objectives

The paper deals with the opinions, beliefs and expectations of students of the full-time study of Kindergarten Teaching at the University of West Bohemia in Pilsen regarding the profession of a kindergarten teacher and the students' readiness for the profession. Undergraduate preparation is a key stage in the life of every kindergarten teacher in modern preschool education. It creates all concepts for the successful future performance of this profession, the demands of which are constantly increasing. It is therefore necessary to pay closer attention to this stage and to examine it empirically. Three research questions were set for the research:

- 1) What opinions and beliefs do students have about their future profession as kindergarten teachers?*
- 2) What influences the opinions, beliefs and expectations of students regarding the profession of a kindergarten teacher?*
- 3) How do students evaluate their readiness for the profession of kindergarten teacher?*

Methodology

A self-constructed questionnaire was chosen as the research design, which combined a quantitative and qualitative approach. Respondents expressed their degree of agreement with the presented statements on four-point scales and subsequently explained their answer in freely expressed answers. Data collection always took place in September to November in the years 2021 to 2023, so it is a longitudinal research. Both the changes of one specific year of studies over time (first year of studies of 2021 = second year of studies of 2022 = third year of studies of 2023) and differences between individual years of studies in one year (e.g. first x second x third year of studies of 2022) were monitored, but at the same time changes over the years of individual years of studies (e.g. first year of studies in 2021 x 2022 x 2023).

The research sample was full-time students of the bachelor's degree in Teaching for Kindergarten at WBU in Pilsen (2021 (n = 103); 2022 (n = 94); 2023 (n = 61)). Distance study students, the vast majority of whom are already in practice, were excluded from this research. Their experience with the profession would undoubtedly alter the results.

The results

It follows from the answers to the first research question that during the course of study, the students' view of children's free play changes significantly in the sense of its growing importance. During the study, the role of the teacher in preschool education also moves significantly away from the position of a dominant person and a kind of guarantor of truth and correctness towards the role of a guide. Respondents also stated that the profession of a kindergarten teacher would certainly be demanding, while others were of the opinion that it would be demanding in a manner appropriate to its nature.

The answers to the second research question showed that the students' ideas about the teaching profession are formed mainly through their experience of meeting teachers from practice. Most often, it was family members or close people. Thanks to the increasing time spent studying, meeting with university teachers and with teachers in kindergartens, the positive influence of the pedagogical model grows. We perceive this fact as one of the most important outputs of the entire investigation, because it shows that the university environment significantly cultivates the personality of students and gives them good examples and role models for further pedagogical activity. Therefore, the teacher is not only a role model in terms of the relationship with the children, but also in the relationship with the students.

The answers to the third research question showed that students do not doubt their prerequisites to be a good teacher. The majority of respondents assessed the high quality of the studies, although some respondents would have liked more practice. At the same time, they also stated that studying alone is not enough, because everyday reality will bring the experience needed to gain professional security. It thus turns out that they think about their future work in a broader context and perceive its demands. All findings were confirmed both by quantitative statistical methods and by the qualitative statements of the respondents.

Keywords: Preschool education, pregradual preparation, students, teaching

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Profese učitele mateřské školy

Předškolní vzdělávání klade vysoké nároky na osobu učitele mateřské školy, přestože to tak nemusí být veřejností vnímáno. Veřejnost často nahlíží na učitelky mateřské školy spíše jako na matky nežli jako na profesionály, a jako jejich hlavní kvalitu vyzdvihuje lásku k dětem (Syslová, 2013). Vztah k dětem by však neměl být určující pro posouzení kvality učitele mateřské školy, byť je důležitou a nezastupitelnou součástí jeho osobnosti. Učitel mateřské školy by měl být kvalifikovaným odborníkem v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálým člověkem, schopným rozpoznávat a naplňovat individuální potřeby dítěte předškolního věku (Oprailová, 2016; Syslová, 2013; Šmelová & Nelešovská, 2009).

Profesi učitele mateřské školy je třeba vnímat jako velmi náročnou z pohledu potřebných znalostí, dovedností, postojů a hodnot, tedy profesních kompetencí. V České republice je odpovědnost za koncipování vzdělávacího procesu a jeho realizaci zodpovědný každý jednotlivý učitel, což plyne z koncepce víceúrovňového kurikula – národního, školního a třídního. Kvalita předškolního vzdělávání je tak přímo ovlivněna jak osobností učitele, tak kvalitou jeho profesní přípravy a dalšího vzdělávání (Koželuhová et al., 2023). Tato příprava na profesi učitele není snadnou záležitostí. Důležité je vytvářet předpoklady a základy možností dalšího profesního rozvoje a seberozvoje učitelů, přičemž důležitou roli hraje formování profesní identity učitele (Androusova & Tsafos, 2018; Beijaard et al., 2004; Chang-Kredl & Kingsley, 2014).

Profesní identitou rozumíme způsob, jakým učitel vnímá svou profesi ve smyslu chápání role učitele, představy, jak by měl učitel jednat, a vnímání sebe sama jako člena profesní skupiny (Beijaard et al., 2004). Tato profesní identita se projevuje ve způsobu, jakým učitel svou profesi vykonává. Utváření profesní identity probíhá postupně a jejím předpokladem je poznání sebe sama a porovnání se s tím, kým chci být (Beijaard et al., 2004; Korthagen, 2004; Watt & Richardson, 2007). K tomuto postupnému rozvoji dochází prostřednictvím tří vzájemně souvisejících a doplňujících se kroků, kterými jsou pregraduální vzdělávání učitelů, jejich vstup do profese a jejich další profesní rozvoj (Androusova & Tsafos, 2018). Rodová a Syslová (2021) obdobně píší o procesu upevňování profesní identity a uvědomování si podstaty profese. Solárová (2003) i Syslová et al. (2019) zdůrazňují význam osobních postojů a reflexí studentů při utváření jejich profesní identity.

1.2 Názory, přesvědčení a očekávání

Pro vlastní utváření sebepojetí učitele a naplňování profesní identity jsou důležité představy o profesi. Dytrtová a Krhutová (2009) píší o startovací identitě, kdy jsou studenti vedeni k poznání své profesní motivace a je tvořena prekoncepte pojetí výuky na základě představ o učitelské profesi. Názory (opinions) a přesvědčení (beliefs) o objektu jsou vyjadřovány pomocí hodnoticích dimenze, kterou jedinec zaujímá. Tento hodnoticích vztah dlouhodobějšího charakteru označujeme jako postoje a zahrnuje jak složku kognitivní, konativní, tak složku emoční (Ajzen, 2001). Emoční složka postojů je významná v případech, kdy není určitý postoj kognitivizovaný

(Pešková et al., 2018). Očekávání je potom chápáno jako determinant postojů. Přesvědčení je ovlivňováno osobní zkušeností jedince, zkušenostmi se školou v pozici žáka a formálními znalostmi jedince (Beauchamp & Thomas, 2009; Sawyer, 2017). Z tohoto důvodu se jeví jako důležité sledovat, jaká jsou očekávání, názory a přesvědčení studentů vzhledem k jejich budoucí profesi, a jak se v průběhu času proměňují, neboť mají vliv na utváření jejich postojů k práci učitele. Tyto postoje jsou pak vyjadřovány ve způsobu, jakým je práce učitele v praxi realizována.

Vaculík Pravdová (2022) vnímá profesní sebepojetí jako dynamický koncept a naznačuje, že intervence pedagogů mohou pomoci proměnit prekoncepty studentů. To koresponduje se závěry některých zahraničních studií, které akcentují význam pregraduální přípravy budoucích učitelů, jež jim může umožňovat nacházet pozitivní pedagogické vzory, se kterými se studenti-budoucí učitelé mohou ztotožnit (Aykaç et al., 2017; Beijgaard et al., 2004; Lang et al., 2017; Pearce & Morrison, 2011; von Suchodoletz et al. 2017). Sebepojetí a důvěra ve vlastní pedagogické schopnosti je v průběhu studia rozvíjena bez ohledu na jejich úroveň při vstupu do studia. Progres je však tím vyšší, čím kvalitnější je podpora provázejících učitelů a jejich zpětná vazba (von Suchodoletz et al., 2017). Některé výzkumy (Androusou & Tsafos, 2018; Furlong, 2013) však ukazují, že prekoncepty studentů jsou poměrně trvalé a k jejich proměně je kromě pregraduální přípravy nutná pozitivní zkušenost z praxe. To vede k apelu proměny profesní přípravy učitelů, která musí vycházet z názorů a přesvědčení studentů (Androusou & Tsafos, 2018; Brousseau et al., 1988) a je zároveň podpořena reflexivní praxí (Beauchamp, 2014). Její podstatou je rozvíjení schopnosti reflexe a sebereflexe v přípravě budoucích učitelů. To je důvod pro využívání modelu přípravy učitele jako reflektivního praktika (Collin et al., 2013; Jay & Johnson, 2002; Korthagen, 2011; Walkington, 2005; Walsh & Mann, 2015; Zeichner, 1994).

1.3 Motivace k profesi

Motivace k profesi učitele je důležitým bodem zejména na počátku utváření profesní identity, avšak je důležitým faktorem i pro setrvání v profesi. Vyšší odhodlání vykonávat profesi učitele je spojeno s vnitřní motivací jedince (Barenthien et al., 2020; Bruinsma & Jansen, 2010; Watt & Richardson, 2007; Zhang & Liu, 2019). Vnitřní motivace je spojena se zájmem o profesi, vnímáním vlastních dispozic pro její vykonávání a také vědomím její potřeby (Watt & Richardson, 2007). Studie ukazují, že významným motivačním podnětem pro studium učitelství jsou vlastní zkušenosti a vzpomínky (Androusou & Tsafos, 2018). Důvody pro vstup do učitelské profese jsou poměrně široké; od snahy napodobovat nebo oponovat minulým učitelům, naplňovat svá současná přesvědčení, mít možnost ovlivňovat budoucí generace či získávat potvrzení prostřednictvím dětí/žáků (Chang-Kredl & Kingsley, 2014). To potvrzují i výsledky české studie Wiegerové a Gavory (2014). Výsledky jejich šetření ukazují, že rozhodnutí stát se učitelkou mateřské školy je výsledkem předcházejících interakcí mezi osobnostními charakteristikami subjektu a externími faktory. Mezi osobními faktory jsou na předních místech feminita, emocionalita a empatie. Hlavními externími faktory je rodinné prostředí a vlastní zkušenost s učiteli v pozici dítěte/žáka.

Výzkumem motivace stát se učitelem mateřské školy se v České republice zabývaly také Burkovičová et al. (2011) a Šmelová a Nelešová (2009). Podle nich jsou hlavními motivy stát pro volbu profese učitele předškolního vzdělávání láska k dětem a vliv učitele. Častá však byla také volba studia učitelství jako náhradního studijního programu, nevyšla-li první volba; v těchto případech je otázkou, nakolik je vnitřní motivace dostatečná pro to, aby jedinec do profese vstoupil a setrval v ní.

1.4 Připravenost na profesi

S motivací je také spojeno očekávání úspěchu/neúspěchu. Pozitivní očekávání úspěchu, tedy v kontextu učitelské profese přesvědčení, že student bude dobrým učitelem, je spojeno s předchozí zkušeností a s vnímáním vlastních schopností, s přesvědčením, že jedinec zvládne předkládané úkoly, že věří ve své schopnosti dosáhnout požadovaného cíle. Hovoříme o očekávaném, ideálním já a jeho porovnání s aktuálním já (Vaculík Pravdová, 2022; Watt & Richardson, 2007). Toto sebevnímání a očekávání úspěchu se v průběhu času u studentů mění (Solárová, 2003; Syslová et al., 2019; Vaculík Pravdová, 2022; Wernerová, 2013). Z výsledků zahraničních šetření plyne, že pro úspěšnou realizaci učitelské profese a setrvání v ní, je důležitá podpora pozitivního očekávání úspěchu a tedy přesvědčení, že student-budoucí učitel může být dobrým učitelem (Watt et al., 2012; Watt & Richardson, 2007). To souvisí také s tím, jak student sám hodnotí svou připravenost na profesi učitele mateřské školy.

V České republice dosud nemáme mnoho studií, které by se zabývaly tématem sebehodnocení vlastní připravenosti u studentů učitelství na vstup do profese. V kontextu předškolního vzdělávání jsme identifikovali

jednu studii (Podpera, 2017), ve které studenti několika pedagogických fakult hodnotili své profesní kompetence. V rámci jejich sebehodnocení studenti hodnotili ve shodě napříč fakultami jako problematickou především oblast diagnostické a intervenční kompetence. Další identifikované studie (Havlík, 2001; Píšová 1999; Vašutová, 2007) byly zaměřeny na studenty učitelství pro vyšší vzdělávací stupně, tudíž jejich výsledky je obtížné vztahovat k předškolnímu vzdělávání. Vyplyvá z nich však, že se nejčastěji studenti učitelství ve své budoucí profesi obávají, že nebudou umět navázat kontakt se žáky, nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích, nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru a rodičů. Kriticky je tedy hodnocena příprava v pedagogicko-psychologické oblasti, příprava pro praktické činnosti a příprava pro řídicí a organizační činnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že má-li být pregraduální příprava budoucích učitelů úspěšná, musí vycházet z dobré znalosti potřeb studentů, jejich představ a očekávání, a pomáhat jim v jejich profesním růstu a nabývání důvěry v to, že mohou být dobrými učiteli. Z tohoto důvodu jsme se zaměřili v rámci našeho šetření na otázku, s čím studenti studijního programu Učitelství pro mateřské školy vstupují a jak se proměňuje jejich vnímání vlastní připravenosti pro výkon profese.

2 DATA, METODY

Cílem předkládané studie bylo zjistit, jaké mají studenti všech tří ročníků denního studia oboru Učitelství pro MŠ na ZČU v Plzni představy o práci učitele mateřské školy a co od ní očekávají. Zároveň bylo cílem zjistit, co tyto názory a přesvědčení ovlivňuje. Dalším cílem bylo zjistit, jak vnímají sebe samé (svou připravenost) vzhledem k jejich budoucí profesi učitelů MŠ.

Šetření bylo zaměřeno na studenty prezenční formy studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Západočeské univerzitě v Plzni, kteří ještě nemají předchozí zkušenost s výkonem práce učitele v mateřské škole. Formulovali jsme následující výzkumné otázky:

- 1) Jaké názory a přesvědčení o své budoucí profesi učitelky mateřské školy studenti mají?
- 2) Co ovlivňuje názory, přesvědčení a očekávání studentů vzhledem k profesi učitele MŠ?
- 3) Jak studenti hodnotí svou připravenost na profesi učitele MŠ?

Data byla sbírána vždy v září až listopadu v letech 2021 až 2023. Byl zvolen smíšený výzkumný design s využitím dotazníkového šetření. Dotazník obsahoval 16 uzavřených otázek využívajících čtyřstupňovou Likertovou škálu (ano – spíše ano – spíše ne – ne); tyto otázky cílily na zjišťování míry souhlasu s danými výroky. Zároveň měli respondenti k dispozici prostor pro vysvětlení jejich odpovědi u těch položek, kde měla takováto odpověď hlubší analytický smysl. V dotazníku byly zjišťovány také tři pomocné údaje – nejvyšší dosažené vzdělání, ročník studenta a jestli student v současné chvíli již pracuje v MŠ. Odpovědi těchto studentů (pracujících v MŠ) poté do vyhodnocování výsledků nebyly zařazeny z důvodu možného zkreslení dat.

Dotazník byl každý rok poslán v online podobě všem studentům všech tří ročníků denního studia oboru Učitelství pro MŠ na ZČU v Plzni; odpovědi byly plně anonymizované. V roce 2021 (n = 103) byla návratnost (n = 54) 53 %; v roce 2022 (n = 94) byla návratnost (n = 81) 86 %; v roce 2023 (n = 61) byla návratnost (n = 44) 72 %. Kompletní data o respondentech jsou uvedena v Tabulce 1.

Tab. 1 - Složení výzkumného vzorku

2021	Počet studujících	Odevzdaných dotazníků	% návratnosti
1. ročník	18	18	100
2. ročník	57*	22	39
3. ročník	28	14	50
Celkem	103	54	52
2022	Počet studujících	Odevzdaných dotazníků	% návratnosti
1. ročník	21	19	90
2. ročník	18	18	100
3. ročník	55*	43	78
Celkem	94	81	86
2023	Počet studujících	Odevzdaných dotazníků	% návratnosti
1. ročník	25	20	80
2. ročník	18	15	83
3. ročník	18	9	50
Celkem	61	44	72

*Pozn.: V tomto ročníku nebyla otevřena kombinovaná forma studia. Pracující studenti tvoří značný podíl mezi studenty prezenčního studia. Při distribuci dotazníku byli informováni, aby tito studenti dotazník nevyplňovali.

Při analýze kvantitativních dat bylo využito statistické deskripce s využitím programu Microsoft Excel. Jednotlivé odpovědi u každé otázky byly označeny kódem 1 (ano) až 4 (ne). Tuto kratší škálu jsme zvolili z důvodu předcházení míry centrální tendence. Následně jsme aritmetickými průměry zjistili průměrnou hodnotu odpovědi na otázku v jednotlivých ročnících. Ty jsme posléze porovnali s průměrnými hodnotami ostatních ročníků a provedli deskriptivní statistickou analýzu rozptylu (ANOVA) pro tři skupiny. Tyto metody deskriptivní statistiky jsme zvolili z důvodu malého vzorku, který znemožnil využít pokročilejší metody (např. faktorové analýzy). Po prvotní analýze dat jsme ustoupili od původního záměru sledovat korelace se vzděláním studentů (zejména rozdíly mezi středními pedagogickými a nepedagogickými školami) z důvodu malého počtu respondentů. Např. v prvním ročníku v roce 2021 byli pouze tři studenti se střední pedagogickou školou, a tak jsou výsledky korelací extrémně náchylné k výkyvům; tedy nespolehlivé.

Jednotliví studenti nebyli cíleně sledováni v průběhu času, a to zejména proto, že návratnost nebyla skoro nikdy 100 %, takže taková data nebylo možno získat. Zároveň jsme na zjišťování podobných dat ani neaspirovali. Naším cílem bylo získat obecná data, nikoli konkrétní. Normalita rozložení dat byla ověřována pro jednotlivé skupiny a z toho důvodu jsme přistoupili k parametrickému testování.

Pro kvalitativní analýzu dat byl využit program MAXQDA. Jednotlivé otevřené odpovědi byly nejprve otevřené kódovány ad-hoc, případně in-vivo, následně sdružovány do trsů a tříděny do kategorií vztahujících se k jednotlivým výzkumným otázkám. Těmito kategoriemi byly: přesvědčení o významu MŠ, přesvědčení o nutných podmínkách pro zajištění kvality předškolního vzdělávání, očekávání od profese, obavy studentů ve vztahu k profesi, motivy pro volbu profese, názory na podobu profilu kvalitního učitele, očekávání nároků kladených na profesi učitele mateřské školy.

3 VÝSLEDKY

3.1 Jaké názory a přesvědčení o své budoucí profesi učitelky mateřské školy studenti mají?

První výzkumná otázka byla saturována šesti položkami (B, D, H, I, N a P) v dotazníku. Analýza uzavřených a otevřených otázek ukázala, že názory a přesvědčení studentů vztahující se k profesi učitelky mateřské školy nejsou názorově jednotné. Panuje shoda ve vnímání významu předškolního vzdělávání, kdy je akcentován přínos pro socializaci, rozvoj osobnosti dítěte a jeho přípravy na život jako takový. Předškolní období respondenti označovali jako „start do života“, na kterém často „závisí budoucnost dítěte“. Shrnuje to např. výrok, že „dítě v MŠ se formuje a myslím si, že když se tam něco pokazí, může si to člověk s sebou táhnout celý život.“ Na druhou stranu značná část respondentů vnímala přípravu na školu jako hlavní přínos a význam MŠ, což byl také druhý nejčastější argument, proč by každé dítě mělo do mateřské školy docházet. S tím souvisejí i vyjádření akcentující roli učitele jako garanta správného vývoje dítěte: „Učitelka musí děti kvalitně připravit do školy.“ Ve výrocích je patrná dominance role učitele a vnímání jeho práce jako formování dítěte, protože „dítě jsou ve věku, kdy je možné ještě něco změnit, nějak je ovlivnit a nasměrovat do budoucna“. Objevují se výroky poukazující na nezastupitelnost školy při rozvoji dítěte: „Myslím, že rodiče doma nejsou dostatečně kompetentní pro to, aby dítě vzdělali“, „dítě se vyvíjí lépe než doma s rodiči“ a „(...)“, že začlenění do kolektivu bude hrát roli celý život (...) a když se s tím začne brzy, bude to pro člověka nejjednodušší“.

Marginální byly výroky poukazující na důvěru v dítě a na význam zajištění wellbeingu dětí v předškolním věku. Pozitivním zjištěním je, že respondenti za nejvýznamnější považují osobnost pedagoga, který by měl být pro děti vzorem, měl by k nim mít pozitivní a laskavý přístup, jednat spravedlivě a snažit se každé dítě poznat. Jako další od mateřské školy očekávají pozitivní klima, které zajišťuje bezpečné prostředí pro dítě. Dále byl kladen důraz na vzájemnou spolupráci a vztahy nejen v rámci třídy, ale i školy, a to včetně spolupráce s rodiči. Značná část respondentů však jako nejdůležitější faktor označovala věcné podmínky v podobě hezkého prostředí a dostatku podnětných hraček a pomůcek a kvalitní stravy a také dodržování pravidel a řádu. Respondenti se shodují v pohledu na význam profese učitelky mateřské školy, kterou považují za velmi důležitou pro společnost, ač to tak společností není vnímáno. Často hovoří o poslání: „Práce s malým, křehkým človíčkem, který intenzivně vnímá vše kolem sebe a můžete jej ovlivnit na celý život, nemůže být ničím jiným než posláním.“ Profesi učitelky vnímají jako přiměřeně náročnou, ale zodpovědnou, zábavnou, naplňující a smysluplnou a do praxe se těší.

V tabulce 2 přinášíme souhrnné výsledky, nejdříve z hlediska ročníků v jednotlivých letech a posléze z hlediska vývoje let v jednotlivých ročnících.

Tab. 2 - *Míra souhlasu studentů s výroky*

B – Myslím si, že hlavním cílem předškolního vzdělávání je dítě připravit na školu; D – Myslím si, že veřejnost práci učitele/ky mateřské školy hodnotí jako prestižní a váží si jí; H – Mým hlavním úkolem jako učitele je dítěti pomáhat v jeho přirozeném vývoji; I – Myslím si, že děti si mají v MŠ především hrát; N – Myslím si, že práce učitele/ky v MŠ bude velmi náročná; P – Učitel/ka MŠ pouze připravuje a realizuje vzdělávací nabídku

Otázky	2021			2022			2023			První ročník			Druhý ročník			Třetí ročník		
	1. r	2. r	3. r	1. r	2. r	3. r	1. r	2. r	3. r	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
B	2,44	2,50	2,36	2,00 ***	2,94 ***	2,23 ***	2,20	2,73	3,11	2,44	2,00	2,20	2,50	2,94	2,73	2,36	2,23	3,11
D	2,94	2,86	3,23	3,18	3,00	2,87	2,70	3,00	3,33	2,94	3,18	2,70	2,86	3,00	3,00	3,23	2,87	3,33
H	2,50	2,23	2,43	1,41*	1,44*	1,10*	1,40	1,33	1,33	2,50 ***	1,41 ***	1,40 ***	2,23 ***	1,44 ***	1,33 ***	2,43 ***	1,10 ***	1,33 ***
I	2,11	1,67	1,93	1,82	1,75	1,71	2,05 **	1,87 **	1,22 **	2,11	1,82	2,05	1,67	1,75	1,87	1,93 **	1,71 **	1,22 **
N	1,78	2,05	1,79	2,06	1,88	1,87	1,80	1,80	1,78	1,78	2,06	1,80	2,05	1,88	1,80	1,79	1,87	1,78
P	2,94	3,45	3,57	3,18	3,00	3,35	3,30	3,53	3,22	2,94	3,18	3,30	3,45	3,00	3,53	3,57	3,35	3,22

Pozn.: *p <0.1; **p <0,01; ***p <0,001. Díky malému vzorku respondentů bude i u dalších výzkumných otázek statistická významnost prokázána zřídka, nicméně věcná významnost je v tomto případě důležitější.

Tab. 3 - *Položka B – rok 2022*

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	-0,937	0,237	-3,948	-1,375	<0,001 ***
3	-0,226	0,206	-1,097	-0,331	0,519
2 3	0,712	0,210	3,391	1,044	0,003 **

Tab. 4 - *Položka H – rok 2022*

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	-0,026	0,171	-0,150	-0,052	0,988
3	0,315	0,148	2,121	0,640	0,094 *
2 3	0,341	0,151	2,250	0,693	0,071 *

Tab. 5 - *Položka I – rok 2023*

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	0,183	0,187	0,982	0,336	0,592
3	0,828	0,219	3,775	1,515	0,001 **
2 3	0,644	0,230	2,797	1,180	0,021 *

Tab. 6 - *Položka H – první ročníky*

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	1,088	0,246	4,431	1,499	<0,001 ***
2023	1,100	0,236	4,663	1,515	<0,001 ***
2022 2023	0,012	0,240	0,049	0,016	0,999

Tab. 7 - Položka H – druhé ročníky

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	0,790	0,233	3,390	1,114	0,004 **
2022 2023	0,894	0,237	3,765	1,261	0,001 **
2021 2023	0,104	0,255	0,409	0,147	0,912

Tab. 8 - Položka H – třetí ročníky

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	1,332	0,202	6,582	2,119	<0,001 ***
2022 2023	1,095	0,268	4,079	1,743	<0,001 ***
2021 2023	-0,237	0,238	-0,994	-0,376	0,584

Tab. 9 - Položka I – třetí ročníky

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	0,219	0,162	1,353	0,436	0,373
2022 2023	0,706	0,215	3,291	1,406	0,005 **
2021 2023	0,487	0,190	2,563	0,970	0,035 *

Jako nejpozitivnější fakt vidíme významné posuny v názorech na roli učitele a dítěte v předškolním vzdělávání (položky H a I). Jak během studia, tak i v průběhu let se ukazuje posun v náhledu studentů na důležitost volné hry. V otevřených odpovědích však dominoval názor, že činnosti řízené učitelem jsou hrou nenahraditelné, jen je nutné, aby učitel řídil vzdělávání dětí formou hry. Dokreslují to výroky např.: „Ano, je velmi důležitá, ale měla by mít smysl a rozvíjet“, „Pokud jde o hry (a hračky), které je zároveň něco učí, rozvíjí“ či „Hraní je důležité, ale výchova a vzdělávání také“. Pozorovatelný je také odklon od vize učitele jako garanta pravdy a správnosti směrem k roli průvodce a mentora: „Učitel je oporou pro děti, vzorem, průvodcem, dělá spoustu věcí, které mnoho lidí (rodičů) přehlíží, hraje si s dětmi, jako by k nim patřila, inspiruje se, napomáhá dětem, vytváří pozitivní prostředí.“

V tabulce 10 přinášíme výsledky jednoho ročníku v průběhu všech tří let studia.

Tab. 10 - Míra souhlasu studentů s výroky

Otázky	1. ročník 2021	2. ročník 2022	3. ročník 2023
B – Myslím si, že hlavním cílem předškolního vzdělávání je dítě připravit na školu	2,44	2,94	3,11
D – Myslím si, že veřejnost práci učitele/ky mateřské školy hodnotí jako prestižní a váží si jí	2,94	3,00	3,33
H – Mým hlavním úkolem jako učitele je dítěti pomáhat v jeho přirozeném vývoji	2,50***	1,44***	1,33***
I – Myslím si, že děti si mají v MŠ především hrát	2,11**	1,75**	1,22**
N – Myslím si, že práce učitele/ky v MŠ bude velmi náročná	1,78	1,88	1,78
P – Učitel/ka MŠ pouze připravuje a realizuje vzdělávací nabídku	2,44	3,00	3,22

Pozn.: **p < 0,01; ***p < 0,001

Tab. 11 – Položka H – Vývoj od prvního do třetího ročníku

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	1,062	0,220	4,824	1,657	<0,001 ***
2022 2023	1,167	0,262	4,458	1,820	<0,001 ***
2021 2023	0,104	0,267	0,390	0,162	0,920

Tab. 12 - Položka I – Vývoj od prvního do třetího ročníku

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	0,361	0,233	1,552	0,533	0,278
2022 2023	0,889	0,276	3,216	1,313	0,007 **
2021 2023	0,528	0,282	1,871	0,780	0,160

Práci učitele MŠ mnoho respondentů vnímá jako náročnou, a to z důvodů toho, co vše musí umět a co se od ní očekává. „Dnes již musí ovládat základy pedagogiky, psychologie, musí umět poutavě vyprávět, zpívat, tvořit, hrát na hudební nástroj, být všestranná.“ Ostatní respondenti nároky vnímají jako přiměřené obsahu povolání učitele a zodpovědnosti, která z toho plyne, jak dokresluje např. výrok: „Myslím, že nároky jsou přiměřené tomu, že budeme učit tak malé děti.“

3.2 Co ovlivňuje názory, přesvědčení a očekávání studentů vzhledem k profesi učitele MŠ?

Druhá výzkumná otázka byla saturována čtyřmi položkami (A, C, F a J) v dotazníku. Z šetření vyplynulo, že představy studentů o profesi učitele jsou utvářeny zejména prostřednictvím jejich zkušenosti ze setkání s učiteli z praxe. Nejčastěji se jednalo o rodinné příslušníky či blízké osoby („Kamarádi mé rodiny a někteří příbuzní jako učitelé v MŠ a vychovatelé v družině pracují a všichni jsou trpěliví a hodní.“). Díky přibývajícimu času strávenému studiem, setkávání s vysokoškolskými učiteli a s učiteli na praxích roste pozitivní ovlivnění pedagogickým vzorem. Dokládají to následující výroky: „Na VŠ jsou konečně učitelé, kteří mě motivují“ a „Učitelé na VŠ a v MŠ jsou nám dobrým vzorem“. Tento fakt vnímáme jako jeden z nejdůležitějších výstupů celého šetření, protože z něj plyne, že vysokoškolské prostředí významně kultivuje osobnost studentů a dává jim dobré příklady a vzory pro další pedagogické působení. Analýza otevřených odpovědí tuto zkušenost potvrzuje, pozitivní vliv mentorů praxe a vysokoškolských vyučujících byl uváděn v podobné četnosti jako vzory v rodině. Vzorem tedy není učitel pouze v rovině vztahu s dětmi, ale také ve vztahu se studenty.

V tabulce 13 přinášíme souhrnné výsledky, nejdříve z hlediska ročníků v jednotlivých letech a posléze z hlediska vývoje let v jednotlivých ročnících.

Tab. 13 - Míra souhlasu studentů s výroky

A – Když jsem byl/a dítě, do MŠ jsem chodil/a rád; C – Mám ve svém okolí pozitivní vzor učitele; F – Jít studovat obor Učitelství pro MŠ byla má první volba; J – Ve svém volném čase jsem se věnoval/a (věnuji) práci s dětmi či mládeží

	2021			2022			2023			První ročník			Druhý ročník			Třetí ročník		
Otázky	1. r	2. r	3. r	1. r	2. r	3. r	1. r	2. r	3. r	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
A	1,39	1,68	1,71	1,82	1,75	1,68	1,75	1,73	2,00	1,39	1,82	1,75	1,68	1,75	1,73	1,71	1,68	2,00
C	1,94*	1,32*	1,14*	1,53*	1,88*	1,26*	1,25*	2,07*	1,78*	1,94	1,53	1,25	1,32	1,88	2,07	1,14	1,26	1,78
F	1,89	2,32	1,57	1,65	1,75	1,84	1,85	1,93	2,00	1,89	1,65	1,85	2,32	1,75	1,93	1,57	1,84	2,00
J	1,78	1,71	1,50	1,65	2,00	1,74	1,85	1,73	1,78	1,78	1,65	1,85	1,71	2,00	1,73	1,50	1,74	1,78

Pozn.: *p < 0,1

Tab. 14 - Položka C – rok 2021

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	0,626	0,250	2,510	0,798	0,040 *
2 3	0,802	0,280	2,865	1,021	0,016 *
1 3	0,175	0,268	0,653	0,223	0,791

Tab. 15 - Položka C – rok 2022

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	-0,346	0,252	-1,372	-0,478	0,362
3	0,271	0,218	1,243	0,375	0,433
2 3	0,617	0,223	2,771	0,853	0,020 *

Tab. 16 - Položka C – rok 2023

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	-0,817	0,273	-2,989	-1,021	0,013 *
3	-0,528	0,321	-1,644	-0,660	0,239
2 3	0,289	0,337	0,856	0,361	0,670

V tabulce 17 přinášíme výsledky jednoho ročníku v průběhu všech tří let studia.

Tab. 17 - Míra souhlasu studentů s výroky

Otázky	1. ročník 2021	2. ročník 2022	3. ročník 2023
A – Když jsem byl/a dítě, do MŠ jsem chodil/a rád	1,39*	1,75*	2,00*
C – Mám ve svém okolí pozitivní vzor učitele	1,94	1,88	1,78
F – Jít studovat obor Učitelství pro MŠ byla má první volba	1,89	1,75	2,00
J – Ve svém volném čase jsem se věnoval/a (věnuji) práci s dětmi či mládeží	1,78	2,00	1,78

Pozn.: *p < 0.1

Tab. 18 – Položka A – Vývoj od prvního do třetího ročníku

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	-0,361	0,182	-1,979	-0,680	0,130
2023	-0,611	0,217	-2,819	-1,151	0,020 *
2022 2023	-0,250	0,221	-1,130	-0,471	0,502

Názory studentů jsou ovlivněny jejich předchozí zkušeností s mateřskou školou v pozici dítěte. V otevřených odpovědích byly jako důvody obliby docházky do mateřské školy uváděny stejné faktory, které studenti zmiňovali u první výzkumné otázky, tedy *vzájemné vztahy, osoba učitele a příjemné prostředí*.

3.3 Jak studenti hodnotí svou připravenost na profesi učitele MŠ?

Třetí výzkumná otázka byla saturována šesti položkami (E, G, K, L, M a O) v dotazníku. Pozitivním zjištěním je, že studenti nepochybují o svých předpokladech být dobrým učitelem (otázka M a K). „Myslím si, že budu dobře připravená. Máme tu i praxe, což je skvělé, protože zde pak můžeme uplatnit své znalosti a poznatky.“ Většina respondentů hodnotila vysoce kvalitu studia, byť by část dotazovaných uvítala více praxe („Myslím si, že jsem dostatečně připravená, ale byla bych raději za víc praxe.“). Zároveň ale také uvádějí, že samotné studium nestačí, neboť až každodenní realita přinese zkušenosti potřebné k získání profesní jistoty. Ukazuje se tedy, že o své budoucí práci přemýšlejí v širším kontextu a vnímají její náročnost. Pozitivně hodnotíme, že se objevovaly výroky upozorňující na zodpovědnost studenta za jeho připravenost: „Věřím, že když člověk bude chtít a studiu se naplno věnovat, docílí toho, že bude dobrý učitel.“

V tabulce 19 přinášíme souhrnné výsledky, nejdříve z hlediska ročníků v jednotlivých letech a posléze z hlediska vývoje let v jednotlivých ročnících.

Tab. 19 - Míra souhlasu studentů s výroky

E – Obávám se, zda mě studium dostatečně připraví na nároky profese učitele/ky MŠ; G – Těším se, až budu mít svou třídu, kde budu působit jako učitel/ka; K – Myslím si, že po dokončení VŠ budu připraven/a zvládnout profesi učitele MŠ na dobré úrovni; L – Kdybych měl/a možnost během studia nastoupit jako učitel/ka do MŠ, tuto nabídku bych přijal/a; M – Myslím si, že mám dobré předpoklady pro práci učitele/ky; O – Jsem si jist/a, že práci učitele/ky budu chtít dělat celoživotně

	2021			2022			2023			První ročník			Druhý ročník			Třetí ročník		
Otázky	1. r	2. r	3. r	1. r	2. r	3. r	1. r	2. r	3. r	2021	2022	2023	2021	2022	2023	2021	2022	2023
E	2,94	2,81	2,96	3,06	2,88	2,97	2,70	3,13	2,78	2,94	3,06	2,70	2,91	2,88	3,13	2,86	2,97	2,78
G	1,11	1,23	1,14	1,24	1,44	1,10	1,15	1,47	1,33	1,11	1,24	1,15	1,23	1,44	1,47	1,14	1,10	1,33
K	1,76	2,14	2,21	1,59	1,56	1,61	1,90	1,80	1,78	1,76	1,59	1,90	2,14	1,56	1,80	2,21	1,61	1,78
L	1,72	2,00	2,79	1,71 ***	2,50 ***	2,74 ***	2,15	1,93	2,56	1,72	1,71	2,15	2,00	2,50	1,93	2,79	2,74	2,56
M	1,61	1,45	1,43	1,65	1,56	1,48	1,50	1,73	1,89	1,61	1,65	1,50	2,05	1,88	1,80	1,43	1,48	1,89
O	1,83	1,95	1,50	2,18	2,06	2,10	2,20	2,42	2,22	1,83	2,18	2,20	1,95	2,06	2,40	1,50	2,10	2,22

Pozn.: ***p < 0,001

Tab. 20 - Položka L – rok 2022

Ročník	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
1 2	-0,794	0,301	-2,641	-0,920	0,028 *
3	-1,036	0,261	-3,976	-1,200	<0,001 ***
2 3	-0,242	0,266	-0,910	-0,280	0,636

V tabulce 21 přinášíme výsledky jednoho ročníku v průběhu všech tří let studia.

Tab. 21 - Míra souhlasu studentů s výroky

Otázky	1. ročník 2021	2. ročník 2022	3. ročník 2023
E – Obávám se, zda mě studium dostatečně připraví na nároky profese učitele/ky MŠ	2,94	2,88	2,78
G – Těším se, až budu mít svou třídu, kde budu působit jako učitel/ka	1,11	1,44	1,33
K – Myslím si, že po dokončení VŠ budu připraven/a zvládnout profesi učitele MŠ na dobré úrovni	1,76	1,56	1,78
L – Kdybych měl/a možnost během studia nastoupit jako učitel/ka do MŠ, tuto nabídku bych přijal/a	1,72*	2,50*	2,56*
M – Myslím si, že mám dobré předpoklady pro práci učitele/ky	1,61	1,56	1,89
O – Jsem si jist/a, že práci učitele/ky budu chtít dělat celoživotně	1,83	2,06	2,22

Pozn.: *p < 0,1

Tab. 22 – Položka L – Vývoj od prvního do třetího ročníku

Rok	MD	SE	t	Cohen's d	p tukey
2021 2022	-0,778	0,297	-2,621	-0,901	0,032 *
2023	-0,833	0,353	-2,364	-0,965	0,059 *
2022 2023	-0,056	0,360	-0,154	-0,064	0,987

Nejvýraznější statistický výsledek ($p < 0,1$) poskytla otázka L. S přibývajícím zkušenostmi se studiem i s oborem rapidně klesá zájem respondentů během studia přijmout místo učitelky MŠ. Vysvětlujeme si to zejména tím, že právě zkušenosti dovoluují studentům objektivně odhadnout komplexní náročnost studia/praxe a jsou si vědomi, že tato kombinace by byla pro mnohé nad jejich síly. Respondenti uváděli, že „se školou bych nebyla schopná práci dělat tak, jak bych chtěla. Nestíhala bych chodit do práce a do toho studovat, své práci se chci věnovat naplno,“ či „chtěla bych mít klid na školu“. Respondenti, kteří se vyslovili pro přijetí nabídky zaměstnání během studia, v ní spatřovali příležitost k prohloubení své profesní přípravy, protože „nejlepším studiem je propojení teorie a praxe“. Studenti v první řadě vnímají jako klíčovou oblast osobnosti učitele. Ta je v jejich pohledu

důležitější než případné dovednosti. Někteří respondenti vyjadřovali názor, že toto se nedá naučit: „S tím se člověk musí narodit“. V oblasti osobnosti učitele byla nejčastěji zmiňována *schopnost empatie, a lidskost člověka*. Ve vztahu k dětem se objevovaly požadavky na vlastnosti, díky kterým může být učitel dětem oporou, např. trpělivost, spravedlnost a klid, ale také přátelskost a akčnost. Z hlediska plnění pracovních povinností byly vyzdvihovány osobnostní charakteristiky jako *spolehlivost, vstřícnost a pracovitost*. Dále je vyzdvihována potřeba *všeobecného přehledu* a znalost oborových didaktik spojená s hudebními a pohybovými dovednostmi. Z dovedností, je nejčastěji uváděna dovednost *komunikovat* s dětmi a rodiči, dále pak dovednost *plánovat*, a *individualizovat*. Odpovědi se lišily podle ročníků respondentů. Zatímco u nižších ročníků byla nejčastěji zmiňována znalost oborových didaktik a s nimi spojených dovedností (zpěv, hra na nástroj), u vyšších ročníků byl kladen větší důraz na komunikaci a pedagogické plánování.

Od práce učitelky mateřské školy primárně očekávají, že naplní jejich potřeby – *potřebu seberealizace* („Těším se, až se budu moci realizovat, vést třídu podle sebe.“), *potřebu tvůrčí svobody* a *potřebu přesahu*, dělat něco, co je smysluplné. Méně se objevují ve výpovědích výroky ukazující, že by profese byla vnímána jako *služba dítěti*.

4 DISKUSE A LIMITY PRÁCE

Cílem předkládané studie bylo zjistit, jaké mají studenti názory, přesvědčení a očekávání vztahující se k profesi učitele mateřské školy. Byť šetření je limitováno relativně nízkým počtem respondentů, který neumožnil hlubší analýzy a sledování vzájemných vztahů mezi sledovanými oblastmi, a nižší návratností, přinesl zajímavé podněty pro koncipování pregraduální přípravy studentů – budoucích učitelů předškolního vzdělávání.

Pozitivním faktem je zjištění, že během studia se názory a přesvědčení studentů o roli učitele v předškolním vzdělávání výrazně posouvají směrem k roli průvodce. Zatímco v nižších ročnících je učitel častěji vnímán jako garant vzdělávání, který řídí vzdělávací proces v souladu se svým plánem, ve vyšších je častěji role učitele vnímána jako podpůrná, kdy učitel pomáhá dítěti v jeho přirozeném rozvoji. Tyto výsledky se shodují se závěry šetření zaměřených na přístupy učitelů k plánování vzdělávací nabídky, kdy se ukázalo, že u části studentů se objevují rezidua sociocentrického pojetí (Koželuhová et al., 2020; Loudová Stralczynská et al., 2021). Vyplyvá z nich potřeba již od počátku studia klást důraz na principy osobnostně orientovaného modelu vzdělávání a seznamovat studenty s jeho východisky. Zaměřovat se na ovlivňování očekávání, názorů a přesvědčení a nezůstávat pouze u prohlubování znalostí (Breffni, 2011; Spies et al., 2017). Pozitivním zjištěním je, že se ukázala existence ovlivnění studentů, jejich názorů a přesvědčení o profesi a o tom, jak by ji chtěli vykonávat, prostřednictvím vysokoškolských vyučujících a mentorů praxe. Byť mnozí studenti byli již ovlivněni v průběhu studia střední pedagogické školy, což zvýšilo jejich motivaci pro výkon profese učitele mateřské školy (Burkovičová, 2011; Šmelová a Nelešovská, 2009), jejich názory a přesvědčení jsou dále pozitivně rozvíjeny a ovlivňovány právě vysokoškolským studiem, což poukazuje na jeho význam. Informace o pozitivním vlivu vysokoškolských učitelů a provázejících učitelů je důležitým signálem pro zvyšování požadavku na kvalitu provázejících učitelů a zapojení učitelů z praxe do pregraduální přípravy. Kvalita vedení praxe a úroveň její reflexe může nahradit menší časovou dotaci, která je praxím v současném systému přípravy budoucích učitelů věnována, což studenti vnímají jako nedostatek. Nicméně i přesto studenti nepocítují výrazné obavy ze vstupu do praxe po ukončení studia. Tento postoj může být spojen i s tím, že jako hlavní při práci učitele označují jeho osobnost a charakterové vlastnosti. Osobnostní předpoklady si studenti nesou v sobě a plánují se o ně v začátcích, o kterých předpokládají, že mohou být náročné, opřít. Z uvedeného vyplývá, že je velmi důležité se věnovat osobnostnímu rozvoji budoucích učitelů, a to ve smyslu sebepoznání a sebereflexe (Korthagen et al., 2011; Vaculík Pravdová, 2022). Dále vnímají budoucí nároky profese učitele zejména v oblasti komunikativních a diagnostických kompetencí. Tyto z pohledu studentů označované oblasti mohou tvořit pilíř kvalitní přípravy budoucích učitelů. V souvislosti s probíhajícími inovacemi zaměřenými na zkvalitnění průběhu a reflexe pedagogických praxí, i pro budoucí koncipování studijního programu se mohou výpovědi studentů stát východiskem pro nové koncepce. V souvislosti s pedagogickými praxemi a nároky na kvalitu mentorů by bylo velmi vhodné, aby byl v České republice v zákoně zakotven a finančně podpořen institut fakultní školy. V současné době mají vysoké školy pouze omezené možnosti, jak dohlížet na kvalitu pedagogických praxí.

Limitem práce je menší vzorek respondentů, nicméně celý náš základní soubor není příliš velký. S přihlédnutím k poměrně vysoké návratnosti (viz Tab. 1) považujeme tento vzorek za dostatečně reprezentativní vzhledem k věrohodnosti dat.

5 ZÁVĚR

Výsledky šetření ukázaly, že vysokoškolské studium má na studenty pozitivní vliv z hlediska setkávání se s pedagogickými vzory, ať už na praxích či přímo na fakultě. Díky tomu dochází k proměně jejich názorů, přesvědčení a očekávání, které determinují jejich postoje při vykonávání práce učitele. Studenti jsou dále ve velké míře přesvědčeni o tom, že je studium dobře připraví na nároky spojené s profesí učitele MŠ. Také silně vnímají důležitost volné hry a pozici učitele více jako průvodce spíše než garanta správnosti, přičemž se tato přesvědčení v průběhu studia znatelně posilují. Tato zjištění byla dokázána jak statistickými hodnotami, tak věcnou významností podpořenou výpověďmi respondentů. Zjištění považujeme za důležitá zejména z důvodu možného přesahu do běžné reality pregraduální přípravy studentů.

Zdroje

1. Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27–58.
2. Androusou, A., & Tsafos, V. (2018). Aspects of the professional identity of preschool teachers in Greece: investigating the role of teacher education and professional experience. *Teacher Development*, 22(4), 554–570.
3. Aykac, N., Yildirim, K., Altinkurt, Y., & Marsh, M. M. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bültten*, 6(1), 67.
4. Barenthien, J., Oppermann, E., Anders, Y., & Steffensky, M. (2020). Preschool teachers' learning opportunities in their initial teacher education and in-service professional development—do they have an influence on preschool teachers' science-specific professional knowledge and motivation?. *International Journal of Science Education*, 42(5), 744–763. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1727586>
5. Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective practice*, 16(1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
6. Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
7. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
8. Breffni, L. (2011). Impact of curriculum training on state-funded prekindergarten teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 176–193. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572226>
9. Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
10. Burkovičová, R., Gobelová, T., & Seberová, A. (2011). Analýza profesijních činností učitelů v Česku. In: *Učitel preprimárneho a primárneho vzdelávania*. UMB. 231–284.
11. Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of teacher education*, 39(6), 33–39. <https://doi.org/10.1177/002248718803900607>
12. Carpenter, P. G., & Hyde, P. (1994). The development of professional self-concept. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 22(2), 163–176. <https://doi.org/10.1080/0311213940220206>
13. Chang-Kredl, S., & Kingsley, S. (2014). Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession. *Teaching and Teacher Education*, 43, 27–36. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.005>
14. Collin, S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective practice*, 14(1), 104–117. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>
15. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.

16. Furlong, C. (2013). The teacher I wish to be: Exploring the influence of life histories on student teacher idealised identities. *European journal of teacher education*, 36(1), 68-83. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>
17. Havlík, R. (2001). Vysokoškolská příprava očima studentů všeobecně vzdělávacích předmětů na PedF UK. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference, 2. díl. PedF UK.
18. Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73-85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
19. Korthagen, F. A. J. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Paido.
20. Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
21. Koželuhová, E., Stralczyňská, B. L., & Syslová, Z. (2023). Dítě, nebo tradice? Plánování vzdělávacího obsahu v předškolním vzdělávání. *Orbis scholae*, 17(1), 71-86. <https://doi.org/10.14712/23363177.2023.13>
22. Koželuhová, E., Loudová Stralczyňská, B. & Lipnická, M. (2020). Planning Educational Content in School Curriculum Documents: Examples of current practice from pre-schools in the Czech Republic and Slovakia. *Pedagogika*, 70(4), 425-448. <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1678>
23. Lang, S. N., Mouzourou, C., Jeon, L., Buettner, C. K., & Hur, E. (2017). Preschool teachers' professional training, observational feedback, child-centered beliefs and motivation: Direct and indirect associations with social and emotional responsiveness. *Child & Youth Care Forum* (Vol. 46, pp. 69-90). Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-016-9369-7>
24. Loudová Stralczyňská, B., Koželuhová, E., Syslová, Z & Ristić, P. (2021). Přístupy studentů pedagogických fakult k tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů v mateřských školách. In: *Na cestě ke spravedlnosti ve vzdělávání: Pedagogický výzkum pro lepší praxi a politiku*. Česká asociace pedagogického výzkumu a Masarykova univerzita, 124-127.
25. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
26. Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(1), 48-59.
27. Pešková, K., Janko, T., Janík, T., & Spurná, M. (2018). Proměny postojů učitelů ke kurikulární reformě a jejímu zavádění. *Orbis scholae*, 12(1), 69-93. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.282>
28. Píšová, M. (1999). Novice teacher. In *Scientific Papers of University of Pardubice, Series C, Supplement 1*. University of Pardubice
29. Podpera, M. (2017). *Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe*. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
30. Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35-69. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-35>
31. Sawyer, A. G. (2017). Factors Influencing Elementary Mathematics Teachers' Beliefs in Reform-Based Teaching. *The Mathematics Educator*, 26(2), 26-53.
32. Solárová, M. (2003). Představa a realita učitelského povolání. *Pedagogická orientace*, 13, 20-25.
33. Spies, T. G., Lyons, C., Huerta, M., Garza, T., & Reding, C. (2017). Beyond Professional Development: Factors Influencing Early Childhood Educators' Beliefs and Practices Working with Dual Language Learners. *Catesol Journal*, 29(1), 23-50.
34. Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
35. Syslová, Z., Grůzová, L., Najvarová, V., Rodová, V., & Vystrčilová, P. (2019). *Jak a o čem přemýšlejí studenti učitelství v začátcích svého studia?*

36. Šmelová, E. & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého v Olomouci.
37. Vaculík Pravdová, B. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika*, 2, 185-216. <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.2072>
38. Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
39. von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A., & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.009>
40. Walsh, S., & Mann, S. (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *Elt Journal*, 69(4), 351-362.
41. Watt, H. M., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U., & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and teacher education*, 28(6), 791-805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
42. Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
43. Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství a jejich postoje k profesi. *e-Pedagogium*, 3, 24-37.
44. Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 4, 510-534. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>
45. Zhang, L., Yu, S., & Liu, H. (2019). Understanding teachers' motivation for and commitment to teaching: profiles of Chinese early career, early childhood teachers. *Teachers and Teaching*, 25(7), 890-914. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1670155>
46. Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, 9-27

Přílohy

Dotazník

B, D, H, I, N, P – Názory a přesvědčení o budoucí profesi

A, C, F, J – Co názory a přesvědčení ovlivňuje

E, G, K, L, M, O – Přípravenost studentů na profesi

A – Když jsem byl/a dítě, do MŠ jsem chodil/a rád

B – Myslím si, že hlavním cílem předškolního vzdělávání je dítě připravit na školu

C – Mám ve svém okolí pozitivní vzor učitele

D – Myslím si, že veřejnost práci učitele/ky mateřské školy hodnotí jako prestižní a váží si jí

E – Obávám se, zda mě studium dostatečně připraví na nároky profese učitele/ky MŠ

F – Jít studovat obor Učitelství pro MŠ byla má první volba

G – Těším se, až budu mít svou třídu, kde budu působit jako učitel/ka

H – Mým hlavním úkolem jako učitele je dítěti pomáhat v jeho přirozeném vývoji

I – Myslím si, že děti si mají v MŠ především hrát

J – Ve svém volném čase jsem se věnoval/a (věnuji) práci s dětmi či mládeží

K – Myslím si, že po dokončení VŠ budu připraven/a zvládnout profesi učitele MŠ na dobré úrovni

L – Kdybych měl/a možnost během studia nastoupit jako učitel/ka do MŠ, tuto nabídku bych přijal/a

M – Myslím si, že mám dobré předpoklady pro práci učitele/ky

N – Myslím si, že práce učitele/ky v MŠ bude velmi náročná

O – Jsem si jist/a, že práci učitele/ky budu chtít dělat celoživotně

P – Učitel/ka MŠ pouze připravuje a realizuje vzdělávací nabídku