

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL V MŠ VE STŘEDOČESKÉM KRAJI

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Bysterská

*Předškolní a mimoškolní pedagogika, obor Učitelství pro mateřské
školy*

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera, Ph.D.

Plzeň, 2022

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné. Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, 31. května 2022

.....

vlastnoruční podpis

Úvodem bakalářské práce bych chtěla poděkovat Mgr. Milanovi Podperovi, Ph. D. za cenné rady, vstřícnost a pomoc při její tvorbě.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
I TEORETICKÁ ČÁST.....	6
ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A JEHO ROLE V MŠ	7
1.1 ROLE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	7
1.2 NÁSTUPNÍ PODMÍNKY UČITELE	8
1.3 POTÍŽE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	9
1.3.1 Způsoby podpory pro začínajícího učitele	11
2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE V MŠ.....	14
2.1 PROFESNÍ KOMPETENCE	14
2.1.1 Jak rozvíjet profesní kompetence učitele	16
2.2 KLÍČOVÉ KOMPETENCE	18
3 ROLE UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE	19
3.1 JAKÝ BY MĚL BÝT UVÁDĚJÍCÍ UČITEL = MENTOR	20
4 VÝCHODISKA PRO PRAKTICKOU ČÁST.....	21
II PRAKTICKÁ ČÁST	22
5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	23
5.1 STANOVENÝ CÍL	23
5.2 METODY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	23
5.2.1 Dotazníkové šetření.....	23
5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	24
5.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU RESPONDENTŮ.....	24
5.4 METODA SBĚRU.....	24
6 DOTAZNÍK – ANALÝZA DAT	26
7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – ROZHOVOR.....	46
8 ROZHOVOR – ANALÝZA DAT	48
8.1 ZAŠKOLENÍ NOVÝCH PEDAGOGŮ	48
8.1.1 Co by pomohlo při zaškolování začínajících učitelů (z pohledu ředitelů škol).....	49
8.1.2 Potíže při zaškolování pedagogů.....	50
8.2 POSKYTOVANÉ ZPŮSOBY PODPORY ZAČÍNÁJÍCÍM UČITELŮM	51
8.3 ŽÁDOUCÍ ZPŮSOBY PODPORY Z POHLEDU ŘEDITELŮ BEZ OHLEDU NA MOŽNOSTI ŠKOLY	52
9 INTERPRETACE DAT.....	53
10 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	55
10.1 NÁVRHY PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	57
ZÁVĚR	60
RESUMÉ	61
SUMMARY	62
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63

SEZNAM GRAFŮ	65
SEZNAM TABULEK.....	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	67
PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK PRO UČITELE.....	I
PŘÍLOHA II: PŘEPSANÉ ROZHOVORY S ŘEDITELKAMI.....	V

SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
atd.	a tak dále
č.	číslo
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut dalšího vzdělávání
NPI	Národní pedagogický institut
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PVP	Přímá výchovná práce
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	strana
Sb.	Sbírky
spol.	společnost
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
SYPO	Systematická podpora pro všechny učitele a ředitele
ŠVP	Školní vzdělávací program
tzn.	to znamená
tzv.	takzvaně
TVP	Třídní vzdělávací program
UU	Uvádějící učitel
VISK	Vzdělávací institut Středočeského kraje

ÚVOD

Jako začínající učitelka mateřské školy jsem v prvním roce praxe zažila dva zcela odlišné přístupy vedení. Jsem vděčná, že jsem to po první negativní zkušenosti nevzdala, protože být předškolním pedagogem mne zcela naplňuje. Je až neuvěřitelné, jak může v tomto kritickém období začínající praxe pedagogické vedení či nevedení učitele povzbudit, ale také demotivovat a oslabit. Zvláště v případech, kdy začínající pedagog nemá žádné srovnání a nastavená pravidla, jednání a vedení považuje za jediné platné a správné. Po nástupu za nemocnou učitelku jsem pocítovala bezmoc, je opravdu těžké, když začínáte na pracovišti, kde vám nejsou sdělena očekávání, kde neproběhne dostatečné zaučení ani seznámení s chodem školy. Často přicházela i negativní zpětná vazba, protože jsem nenaplňovala představu, kterou mi ale předem nikdo nesdělil. Pocity selhání a frustrace byly zcela pochopitelné.

Moje druhá zkušenost byla diametrálně odlišná. Byla mi přidělena uvádějící učitelka, která mne vedla, zpětná vazba, motivace a sdílení byly běžnou součástí pravidelných setkání. Obě jsme absolvovaly roční kurz začínající – uvádějící učitel, který byl pro nás obě velkým přínosem. Tato zkušenost zcela změnila tu moji první, po které jsem zvažovala změnu profese. Je vhodné poznamenat, že vždy šlo o dvoutrídni mateřskou školu v malé obci.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla věnovat svoji práci tomuto tématu, zaměřit se na problémy začínajících učitelů mateřských škol Středočeského kraje.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na začínajícího učitele a jeho roli v mateřské škole, na problémy, se kterými po nástupu do praxe potýká, zabývá se i profesními kompetencemi a jejich rozvíjením, rolí uvádějícího učitele a podporou učitele začínajícího.

Cílem praktické části je zmapovat nejvýznamnější problémy začínajících učitelů, kteří pracují v mateřských školách ve Středočeském kraji a zjistit, jaký systém podpory je ve školách zaveden. Navrhnout podpůrná opatření, která by mohla pomoci začínajícím učitelům usnadnit začátky jejich praxe a pomoci i vedení škol, aby v rámci svých kapacitních možností mohli co nejefektivněji podpořit nové učitele.

V praktické části jsem použila dotazníková šetření s učitelkami mateřských škol ve Středočeském kraji, které měly maximálně tříletou praxi. Tato šetření byla doplněna o

rozhovory s ředitelkami menších škol pro zjištění pohledu a názoru od vedení školy na uvedenou problematiku. Byla navržena vhodná doporučení, která mohou pomoci začínajícím učitelům i vedení školy podpořit nové učitele.

I. TEORETICKÁ ČÁST

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A JEHO ROLE V MŠ

Za začínajícího učitele je považován pedagog působící ve škole první školní rok, během kterého získává povědomí o chodu školy, cenné zkušenosti a základní didaktické dovednosti. V některých zemích získává mladý učitel kvalifikaci až po dokončení roční praxe. „*Je to období nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním, neboť plastická osobnost mladého učitele umožňuje pracovní adaptaci. První rok zásadně uzavírá ceremoniál iniciace – zasvěcení do učitelského společenství.*“ (Šimoník, 1995, s. 9)

Někteří zahraniční autoři definují začínajícího učitele jako pedagoga s praxí do tří let. (Kalhous a Horák, 1996). Podlahová (2004) naopak uvádí, že pedagogické začátečnictví nelze jednoduše časově vymezit, protože záleží na druhu školy, výši úvazku, vzdělání a zkušenostech. Přiklání se ke stanovení období prvních 5 let pedagogické praxe. Existují však údaje, které tvrdí, že profesionálem v oboru se učitel stává až po 22 letech praxe.

Z vysoké školy nepřicházejí hotoví učitelé, kteří si jsou schopni vždy poradit a řešit složité výchovně vzdělávací potíže. Čápka upozorňuje na to, že jestli se z čerstvě dostudovaných učitelů stanou opravdoví odborníci v oboru nezáleží jen na jejich studiu, ale především na dobré péči na jejich prvním pracovišti. (Čápka, 1970)

Navíc „*Úspěch nebo neúspěch v prvním zaměstnání do určité míry předznamenává jeho další osobní, profesní a kariérní vývoj, jeho sebehodnocení, sebevědomí a možná i celou jeho životní cestu a spokojenost.*“ (Podlahová, 2004, s. 14)

1.1 Role začínajícího učitele

Pedagogický slovník říká, že učitel je „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha a spol., 2001, s. 261)

Učitel je tím, kdo zastává různé pedagogické role, poskytuje ve své profesi poznatky a zkušenosti, je pozorovatelem a poradcem, provádí diagnostiku a reflexi, hodnotí, projektuje, tvoří, je školním a třídním manažerem, a v neposlední řadě je vzorem pro ostatní. Základními předpoklady pro dobré klima ve třídě a úspěšný výchovně vzdělávací proces jsou osobnostní kvality pedagoga. „*Autoři se shodují, že mezi žádoucí osobnostní charakteristiky*

učitele patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání – sebereflexe. Osobnostní charakteristika učitele je typická zvýšenou sociální komunikativností, sociální citlivostí a citovou stabilitou.“ (Dytrtová, 2009, s. 37)

Po nástupu do zaměstnání vstupuje začínající učitel do nové role, která předpokládá, že bude upřednostňovat vzájemnou empatickou komunikaci mezi jím a dětmi, bude podporovat tvůrčí atmosféru, rozvoj tvořivosti a myšlení dítěte. Začínající učitel si musí osvojit techniky a postupy pro svoji práci, profesně se rozvinout a získat potřebné zkušenosti.

Přechod ze studia do první učitelské praxe je pokládáno za jedno z nejtěžších období pedagogické kariéry. V tomto období se velice výrazně formuje (nebo naopak neformuje) oddanost vůči pedagogickému poslání. Jsou zde kladeny vysoké požadavky na výkon profese, přes očekávání však nabízejí nízkou atraktivitu. Je alarmující, že v prvních pěti letech praxe až jedna třetina mladých pedagogů opouští učitelskou profesi.

Role učitele též souvisí s celkovou vzdělaností úrovní společnosti. Zejména učitel mateřské školy má nezastupitelnou roli při vytváření hodnot u dětí, formuje jejich trvalé dovednosti a jeho vliv je mnohonásobně vyšší než na dalších vzdělávacích stupních. (Sylvová, 2013)

1.2 Nástupní podmínky učitele

Jedním ze specifik práce začínajícího učitele ve vesnické mateřské škole je dojíždění, které se nepřímou odrazí ve výchovně vzdělávací činnosti. V dnešní moderní době naštěstí není většina mladých pedagogů (řidičů) nucena časově se podřizovat jízdám, což by mohlo významně ovlivnit zejména mimoškolní aktivity a činnosti. Většinou je dalším specifikem, že nezná dané prostředí, události, vztahy a souvislosti, a proto trvá nějakou dobu, než se sžije s prostředím dané obce. „*Vazby mezi učitelovou prací ve škole a sociálním, kulturním ekonomickým a přírodním prostředím jsou však mnohem významnější než u pracovníků jiných institucí, a proto zaujímá výše uvedený faktor v životě učitele významné místo.*“ (Šimoník, 1995, s. 18)

Významnou roli hraje také velikost pracovního úvazku. V mateřských školách jsou zkrácené úvazky velmi běžné, zejména u nově nastupujících učitelů. Avšak při polovičním

úvazku s pracovní dobou 2 dny v týdnu trvá učiteli mnohem déle, než pronikne do nového prostředí, pozná vazby a souvislosti daného prostředí, seznámí se s dětmi, rodiči a získá jejich důvěru. Opačným problémem bývá přetěžování začínajících učitelů zástupy za kolegy, nadměrou mimoškolních aktivit, nepřiměřenými nároky.

Každý nový pracovník potřebuje čas se zorientovat, seznámit s dětmi, kolegy, rodiči, personálem školy, se svými povinnostmi a vybavením. Učitelé musí od prvního dne nástupu zvládat všechny oblasti učitelské profese, mezi které patří:

- Motivace dětí,
- komunikace s dětmi a rodiči,
- řešení výchovných a kázeňských problémů,
- bezpečnost dětí,
- hodnocení, zkoumání zájmů a postojů,
- rozvíjení dětí,
- vytváření láskyplného prostředí. (Podlahová, 2004)

Proto většina začínajících učitelů potřebuje občasnou pomoc zkušených kolegů. Může se objevit neznalost, pochyby, nejistota, malá samostatnost, ale také dobrý výkon, který je potřeba pochválit. Někomu stačí vytvořené vhodné podmínky, jiní potřebují pomoc, která je zcela individuální. Neměla by však překročit hranici, která by poukazovala na pracovní neschopnost.

1.3 Potíže začínajícího učitele

Po nástupu do praxe často dochází ke konfrontaci mezi teorií a praxí, mezi představami a realitou. I když je praxe v rámci studia velmi prospěšná a nezastupitelná, neznamená to, že jsou učitelé připraveni a nic je nezaskočí. V práci začínajícího učitele se může objevit celá řada potíží a komplikací, které vycházejí z nedostatku zkušeností a nedostatečné schopnosti předvídat. Příprava a povinnosti mu zabírají mnohem více času než zkušenému učiteli. Začínající učitel se dopouští mnoha chyb a omylů, které nesmíme přehlížet, ale ani dramatičovat. K překonání problémů je nutná snaha, úsilí, zaujetí a vyrovnání se s pocíťovanou záteží. Jde o krátké období, kdy je potřebné mladého pedagoga podržet, podpořit, povzbudit a poradit mu. V tomto kritickém období totiž může okolí vztah mladého pedagoga k učitelství posílit, nebo naopak oslabit. (Čápka, 1970)

„V oblasti mezilidských vztahů jsou tedy nároky na učitele vskutku vysoké, neboť zde všude se od učitele očekává chování a jednání na vysoké morální a odborné úrovni.“ (Šimoník, 1995, s. 16)

Pro začínajícího učitele bývá nejtěžší udržení kázně a pozornosti dětí, práce s neprospívajícími dětmi, diagnostika a motivace dítěte, aplikace individualizovaného vzdělávání, odpovídající reakce na neočekávanou situaci, jednání s rodiči, aj. (Šimoník, 1995) Potíže při komunikaci s rodiči potvrzuje i Syslová & Parmová (2017) ve výsledcích provedeného výzkumu začínajících učitelek mateřských škol.

Průcha (2001) poukazuje na nižší úroveň diagnostických schopností u mladých učitelů, což se promítá do komplexní pedagogické práce. Důvodem je nedostatečná znalost dětí a nejistota při realizaci individuálního přístupu. Dalším často se vyskytujícím problémem je neschopnost přizpůsobit program věkovému složení dětí a volit vhodné jazykové prostředky.

Vašutová (2004) říká, že mezi další potíže začínajících učitelů patří nedostatečná schopnost efektivně se připravit na výuku, udržet si přiměřenou kázeň ve třídě a nevyhovující evaluační a diagnostické dovednosti. Kladené požadavky a povinnosti může pedagog vnímat jako příliš obtížné a nezvládnutelné. Učitelská profese velmi úzce souvisí se stresem, který vzniká v každodenní pedagogické činnosti. Učitel mateřské školy pracuje ve velmi hlučném prostředí, pod časovým tlakem, jsou na něj kladeny vysoké nároky na vzdělávání a neustálé riziko ohrožení zdraví dětí. Proto se dostavuje únava, nespavost, zaživací potíže a mnoho dalších zdravotních problémů, které ne každý učitel zvládá a v dané profesi zůstane.

Z výzkumu Záleské (2019) vyplynulo, že začínající učitelé často postrádají podporu při uvádění do učitelské profese. Šetření ukázalo, že za stěžejní formu podpory považují dotazování uvádějícího učitele. Spolupráci uvádějících učitelů pokládají za nedostatečnou, uvítali by pomoc zejména v oblasti kázně u dětí, při vedení pedagogické dokumentace, hodnocení dětí a komunikace se zákonnými zástupci, problémy se často objevují i při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP).

V roce 2018 až 2020 byl proveden absolventy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity výzkum¹ zabývající se profesní situací začínajících učitelů mateřských a základních

¹ Projekt CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_038/0006952 Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity: důkladnou přípravou k dobré praxi

škol. Výsledkem kvantitativního i kvalitativního šetření bylo odhaleno, že nepřipraveni se cítí učitelé v oblasti práce s dětmi se SVP a potíže mají zejména v oblasti komunikace s rodiči. Naopak v oblasti plánování a v realizaci výuky se považují za dobře připravené. Z výzkumu je patrné, že vážným problémem se ukazuje i psychická náročnost pedagogické profese a nezkušenost s konkrétními případy.

1.3.1 Způsoby podpory pro začínajícího učitele

Pro socializaci začínajících učitelů je významná spolupráce učitelů, která může být formální či neformální. Formální spoluprací je myšleno uvádění do praxe a mentoring. Oba tyto programy však nemají oporu v zákoně a záleží pouze na rozhodnutí ředitele školy, zda je bude realizovat či ne. Podlahová (2004) uvádí jako nejdůležitější podporu začínajících učitelů mentorství s uvádějícím učitelem, které by mělo trvat jeden rok. Tématem uvádějíciho učitele a jeho rolí se budu více zabývat v kapitole č. 3.

Mezi další způsoby podpory můžeme zahrnout studium metodických příruček a informace pro učitele dostupné na portálu RVP. (Vítečková, 2018) Nezanedbatelným zdrojem podpory je další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) zaměřené k tomuto tématu, které nabízí např. NIDV², VISK³. DVPP je upraveno i Zákonem o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., Školským zákonem č. 561/2004 Sb. a Vyhláškou č. 317/2005 Sb., která se zabývá dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. DVPP je systematický proces celoživotního vzdělávání a základ profesního rozvoje pedagogů. Cílem je udržet kvalitu vzdělávacího systému, podpořit následný rozvoj a jeho zdokonalení. Jedná se o řízené vzdělávání učitelů v praxi se záměrem rozvoje školy a vzdělávání. (Kohnová, 2004). Je však důležité uvědomit si, že samotné další vzdělávání bez aplikace nových poznatků, nestačí.

Další vzdělávání učitelů zahrnuje změnu úrovně vědomostí, postojů a praxe. Mezi možnosti dalšího sebevzdělávání patří supervize, samostudium, semináře, kurzy, stáže, setkávání s kolegy z jiných škol (sdílení, společné akce), interní vzdělávání ve škole zajištěné pracovníky školy nebo externími lektory. „*Vlivem rozvoje informačních technologií se postupně prosazuje celá škála forem dalšího vzdělávání: studium textů a jiných dokumentů z internetu, diskusní fóra a učení v e-learningu, mezinárodní návštěvy, výměnné pobyty ve*

² NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

³ VISK – Vzdělávací institut Středočeského kraje

školách a zejména aktivity realizované přímo na škole, aktivity založené na spolupráci v rámci školy, akční výzkumy, práce na projektech, supervize, hospitace, diskusní skupiny apod.“ (Lazarová a Prokopová, 2004, s. 263)

Efektivní podporou začínajících učitelů je také konstruktivní, dobře zvládnutá zpětná vazba. Mareš a Křivohlavý (1995) popisují zpětnou vazbu jako nápravnou informaci pro člověka, který chce vědět, jak probíhal proces, na kterém se podílel a na kterém mu záleží. Dobře provedená popisná zpětná vazba může významně ovlivnit následná hodnocení vlastního jednání začínajícího učitele.

Začínající učitel by měl mít možnost vyžádat si zpětnou vazbu, jejíž prostřednictvím získává obraz sám o sobě a o svém jednání prostřednictvím kolegy. Raitmayerová (2007) uvádí, že v takovém případě si začínající učitel sám volí oblast, ve které si není jistý (např. vedení řízené činnosti, zvládnutí kázeňských problémů aj.) a na kterou bude zpětná vazba zaměřena. Tento způsob vedení je individuální a je efektivní volbou, při které je jasně vytyčeno konkrétní pole přemýšlení.

Národní pedagogický institut (NPI) na svém webu uvádí, že zkušený pedagog poskytující zpětnou vazbu (např. způsobem koučování nebo mentoringu) by se měl zaměřit na aktivní naslouchání, popisný jazyk bez hodnocení a objektivní shrnutí toho, co viděl. Naopak nevhodné je užívání zevšeobecňování, hodnotících soudů, ironie nebo dokonce agrese.⁴ Je důležité si totiž uvědomit, že slyšet, ještě neznamená rozumět. Reitmayerová (2007) stanovuje základní pravidla efektivní komunikace během poskytování zpětné vazby mezi která patří:

- Mluví vždy jeden, neskáčou si do řeči;
- každý má právo se doptat na to, čemu nerozumí;
- nikdo nikoho nenapadá;
- ten, kdo mluví, mluví pouze za sebe (jeho názor), ne i za druhé;
- mluví konkrétně o proběhlé situaci;
- zachovává mlčenlivost.

⁴ www.zapojmevsechny.cz

Je rovněž žádoucí, aby informace byly předány v rovině obsahové, tzn. bez vztahu a emocí. Významem zpětné vazby není hledání chyb, ale snaha dojít ke společnému, dobrému cíli a posunout začínajícího pedagoga kupředu.

Další možností podpory začínajícího učitele je hospitace neboli pozorování při řízené činnosti, kterou většinou provádí vedení školy. Kontrolní činnost hraje v systému školy významnou roli, vede totiž ke zjištění, zda výsledky odpovídají stanoveným plánům. Účinná kontrolní činnost založená na důvěře pomáhá k efektivnímu fungování. Cílem hospitační činnosti musí být podněcování, podpora, pomoc, motivace, podpora sebereflexe a autoregulace.⁵

Za následující efektivní pomoc novým učitelům můžeme považovat náslechy u zkušené kolegyně, učitelé by měli mít možnost předávat si zkušenosti a **mít na to čas** (vyhrazené hodiny určené k tomuto účelu). Ideální je také práce dvou pedagogů na jedné třídě tak, aby zejména při řízené činnosti byli přítomni oba dva, protože přímé pozorování učitele při výuce (nikoli však jednorázově) je absolutní základ, přináší inspiraci a zpětnou vazbu.

Neposledním způsobem podpory začínajícího učitele je možnost přihlásit se do projektu SYPO, který poskytuje odborné vzdělávání k adaptačnímu období učitele. Jedná se o cílený systém podpory začínajících učitelů, v rámci kterého každý účastník plní zadané úkoly, jsou mu poskytovány ukázky inspirativní praxe, zpětná vazba, získává metodickou příručku Model systému podpory začínajících učitelů. Projekt začíná vždy na začátku nového školního roku a trvá po celý rok. Výše uvedená podpora není nabízena pouze začínajícím učitelům, ale i uvádějícím učitelům a vedení školy. SYPO také nabízí webináře zdarma zaměřené na konkrétní oblast podpory začínajících učitelů.⁶

Rizikem nedostatečné podpory kolegů a vedení školy je následný odchod i velmi schopných začínajících učitelů z profese a hledání si jiného působiště.

⁵ <https://vzdelavani-pro-skoly.webnode.cz/>

⁶ <https://www.projektsypo.cz/pridejte-se/pro-skoly-se-zu.html>

2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE V MŠ

Vzdělávání na všech stupních škol může být hodnotné za předpokladu vzdělávání kvalitními učiteli. Přestože se většina informací zabývajících se kvalitou vzdělávání spojuje se základním a středním školstvím, bylo by mylné se domnívat, že se netýká předškolního vzdělávání. Evropská komise v jedné ze svých zpráv uvádí, že vysoce kvalitní raná péče vede k výrazně lepším výsledkům dosaženým v mezinárodních testech týkajících se základních dovedností, jako je například PISA a PIRLS. (Evropská komise, 2011)

Pedagogický slovník definuje pedagogické kompetence jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, 2001, s. 111)

Švec (1999) rozděluje pedagogické kompetence na tři základní části – kompetence rozvíjející, osobnostní a k vyučování a výchově. Základem jsou vědomosti, které si začínající učitel osvojí a zkušenosti, které si dokáže uvědomit a dál použít. Pedagogické kompetence tvoří jednotlivé pedagogické dovednosti, které pedagog dokáže aplikovat při vzdělávání dětí.

2.1 Profesní kompetence

V souvislosti se začínajícími učiteli se v odborné literatuře mluví především o profesních, klíčových a pedagogických kompetencích. Kompetence je označována jako způsobilost dělat určitou činnost správně a efektivně. Je také chápána jako pravomoc, rozsah znalostí, kvalifikace, schopností a dovedností.⁷ Často bývá vázána do souvislosti s trhem práce a nezaměstnaností.

Kompetence vycházející z požadavků, které na učitele klade škola dělí Nezvalová (2003a) na:

- **Řídící kompetence** – schopnost plánovat, realizovat a hodnotit výuku.
- **Sebeřídící kompetence** – schopnost pracovat v týmu, rozvíjet sám sebe s cílem zvýšit vlastní kvalitu práce.

⁷ ABZ – slovník cizích slov

- **Odborné kompetence** – vlastnit potřebné dovednosti v daném oboru, umět vytvořit hodnotový systém.

Tyto kompetence lze využít u učitelů všech stupňů škol.

Syslová (2013) upravila vypracované profesní kompetence vztahující se přímo k profesi učitele mateřské školy formulovala do těchto oblastí:

- **Kompetence předmětová** – znalost předškolní pedagogiky a příbuzných věd.
- **Kompetence didaktická a psychodidaktická** – psychologické a sociální znalosti, znalost RVP, schopnost vytvořit ŠVP, TVP a vzdělávací nabídky.
- **Kompetence pedagogická** – propojení teoretických i praktických dovedností, orientace v kontextu výchovy a vzdělávání, znalost moderních vzdělávacích trendů, schopnost podporovat rozvíjení individuálních vzdělávacích potřeb dítěte a respektování práv dítěte.
- **Kompetence diagnostická a intervenční** – schopnost diagnostikovat dítě se specifickými potřebami, sociální vztahy ve třídě, rozpoznat patologické jevy ve třídě a šikanu a dokázat řešit nejrůznější výchovné problémy a situace.
- **Kompetence sociální, psychosociální a komunikační** – schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě, znalost vztahů mezi dětmi, orientovat se v náročných životních situacích a dokázat najít řešení, schopnost uplatňovat efektivní způsoby komunikace s rodiči.
- **Kompetence manažerská a normativní** – znalosti zákonů vztahující se k profesi učitele, schopnost reflektovat svoji práci, zvládnout základní administrativní práci spojenou s agendou dětí (vedení záznamů diagnostiky, pokroků dítěte aj.), organizační schopnosti, umět pracovat v týmu a podílet se na vytváření strategie rozvoje školy.
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – mít všeobecný přehled, schopnost reprezentativního vystupování, zvládat obhájit své pedagogické metody a postupy, schopnost kooperace s kolegy, sebereflexe prostřednictvím autoevaluace a autodiagnostiky. (Syslová, 2013)

Podpora rozvoje pedagogické profese je velmi problematická. Nejsou stanoveny požadavky na kvalitu učitele, a tak jsou nuceni ředitelé a učitelé škol definovat kvalitu sami. K tomu mohou alespoň využít výše uvedené modely kompetencí.

2.1.1 Jak rozvíjet profesní kompetence učitele

„Utváření těchto kompetencí probíhá v rámci přípravného a následně dalšího vzdělávání. Přípravným vzděláváním je myšleno získávání nejen teoretických, ale i praktických znalostí, které jsou součástí profesních kompetencí. Ty se dále utvářejí prostřednictvím vlastní praxe v mateřské škole, ale také sebereflexí a reflexí vzdělávací reality a řadou dalších podpurných aktivit.“ (Syslová, 2013, s. 45)

Mezi nejdůležitější aspekty, které mají vliv na rozvoj profesních kompetencí, patří:

1) Sebereflexe⁸

Je nutnou podmínkou pro přijetí odpovědnosti a odborného růstu. Jedná se o proces, během kterého dochází k hodnocení vlastních pedagogických aktivit, názorů a postojů. Využití tohoto hodnocení vede ke zlepšování práce pedagoga. Můžeme ji rozdělit na dvě části:

- Sebezpoznání (autodiagnostika);
- sebehodnocení (vyslovení hodnocení mezi realitou a očekáváním, po kterém následuje další plán rozvoje).

Sebereflexe umožňuje získávat poznatky sám o sobě za účelem zlepšování své práce, přístupu k dětem i přístupu k sobě samému. *„Sebereflexe může být **neuvědomělá**, spontánní, přirozená součást učitelské profese, nebo **záměrná**, cílevědomá a systematická, která učiteli umožňuje poznat důkladně jeho vzdělávací činnost a hledat možnosti jeho inovace.“* (Syslová, 2013, s.47) Větší důraz bývá kladen na záměrnou sebereflexi, díky které může dojít k proměně přístupu učitele ke vzdělávání v mateřských školách a ke zvyšování kvality práce učitele.

Úskalím sebereflexe je neobjektivita, vlastní nadhodnocování nebo naopak podhodnocování. Významným kladem je však zamýšlení se nad sebou samým, odpovědnost za hodnocení a motivaci. Pedagog, který se seberealizuje, je pro školu ideálním pracovníkem.

2) Nástroje pro hodnocení kvality učitele mateřské školy

- **Dialog** – se sebou samým (využívá popisné, kauzální a rozhodovací otázky).
- **Seberefektivní deník** – zápis zkušeností, postřehů, zážitků, pomáhá nacházet souvislosti a příčiny úspěchů/neúspěchů při práci.

⁸ Sebereflexe je uvědomování si svého vědomí, jednání a charakteru v porovnání s vlastním „já“ a morálními hodnotami. Jedná se o schopnost přemýšlet o svém jednání a hodnotit ho. (Syslová, 2013)

- **Seberefektivní dotazník** – uzavřené, polootevřené a otevřené otázky, které se týkají vzdělávání.
- **Vzájemné hospitace mezi kolegy.**
- **Profesní portfolio** – komplexní nástroj sebehodnocení, do pracovního portfolia si pedagog zakládá všechny dokumenty, které vznikají v průběhu vzdělávací činnosti v MŠ, např. plány, pracovní listy, výtvarné práce dětí.
- **Videotrénink interakcí** – efektivní metoda, jak porozumět dětem, se kterými se kontakt nedaří.
- **Nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy** – podpůrný materiál pro autoevaluaci škol. Je určen pro učitele a ředitele mateřských škol pro možné hodnocení kvality učitelů.
- **Hospitace⁹ jako podpora profesního růstu** – ředitel získává možnost vyhodnotit kvalitu práce daného učitele za delší časové období, sledovat jeho vývoj v souvislosti se vzdělávacími cíli a stanovit další cestu jeho profesního rozvoje. Hospitační činnost je nenahraditelným prostředkem řízení změny a skládá se z přípravy, realizace a vyhodnocení.
- **Zpětná vazba** – vymezené cíle by měly být reálné, ředitel dává učiteli zpětnou vazbu o jeho práci a posunech. Nezbytné jsou partnerské vztahy mezi zaměstnanci, vzájemná komunikace, atmosféra důvěry, podpora ze strany ředitele, mnohostranná zpětná vazba (od ředitele, kolegů, rodičů).
- **Mentoring¹⁰** – jedná se o kolegiální spolupráci, při které jde o spolupráci zkušenějšího pedagoga s učitelem méně zkušeným, např. při uvádění začínajícího učitele. Cílem mentoringu je zvýšení efektivity a pracovního výkonu, poskytování rad, podpory a informací.

Syslová (2013) upozorňuje na to, že rozvíjení profesních kompetencí je složitý proces, který ovlivňuje individualita každého učitele. Ředitel mateřské školy je v procesu vytváření podporujícího prostředí tím nejdůležitějším činitelem – jeho schopnost motivovat lidi k používání sebereflektivních nástrojů, znalost svých silných a slabých stránek,

⁹ Hospitace – návštěva vzdělávací hodiny se záměrem poznat úroveň vzdělávací práce (Syslová, 2013)

¹⁰ Mentoring – kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní podporu, vedení, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší se záměrem usnadnit jí profesní rozvoj. (Píšová, 2011)

poznávání sebe sama. Podpora k profesnímu růstu se nesmí stát jen administrativní zátěží, ale musí být cestou ke zkvalitňování pedagogického týmu a vzdělávání dětí.

2.2 Klíčové kompetence

„Klíčové kompetence získáváme hlavně při vzdělávání. To se dělí na školní, podnikové a na další odborné vzdělávání. Klíčové kompetence zahrnují vedle orientace na trh práce také orientaci na osobnost.“ (Belz, 2001, s. 17)

Nabývání těchto kompetencí je **celoživotním, trvalým procesem**, který pokračuje dalším učením. Poprvé tento pojem použil Mertens v roce 1974, dělí je na:

- Základní kompetence (myšlenkové operace);
- horizontální kompetence (získávání a zpracovávání informací);
- rozšiřující prvky (základní znalosti a vědomosti, které jsou důležité pro určité povolání);
- dobové faktory (doplňují mezery ve vědomostech vzhledem k novým poznatkům).

„Klíčovými kompetencemi je nazývá proto, že pomáhají vyrovnávat se se skutečností, a zvládat tudíž také nároky flexibilního světa práce.“ (Belz, 2001, s. 28)

Nabýváním těchto kompetencí rozvíjíme vlastní osobnost, učíme se myslet, být zodpovědní, výkonní, samostatní, schopni řešit problémy. U učitele nemohou nahradit odborné znalosti, ale díky nim je dokáže lépe využít. Základními předpoklady pro nabytí klíčových kompetencí je důvěra v posluchače, který je zodpovědný za vlastní učení, při práci ve skupině ve vzájemné interakci s ostatními. Které kompetence jsou považovány za klíčové je ovlivněno tím, co společnost považuje za prioritní a klíčové.

3 ROLE UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE

Učitelství je považováno (nejen pro začínající učitele) za velmi náročné povolání, proto hraje nezastupitelnou roli podpora nově nastupujících učitelů. V českém prostředí je v souvislosti s podporou začínajících učitelů nejčastěji používán výraz uvádějící učitel. (Píšová, Dušinská a kolektiv, 2011) Pedagogický slovník (Průcha, 2013, s. 334) charakterizuje uvádějícího učitele jako pedagoga, který má dostatečné zkušenosti a provází nováčka po nástupu do profese učitele. Pomáhá mu s realizací vzdělávacích činností, dává mu zpětnou vazbu, seznamuje ho s povinnou administrativou a nezbytnou legislativou. Synonymem pro uvádějícího učitele je nejčastěji používán výraz mentor¹¹.

Přidělení uvádějícího učitele nemá oporu v zákoně, tudíž taková práce není jinak honorována. Záleží pouze na řediteli, zda takovou osobu přidělí k začínajícímu učiteli a jakým způsobem nadstandardní práci ocení. Úkolem uvádějícího učitele není kontrolovat a hodnotit práci začátečníka, ale poskytnout mu:

- Informace o provozu školy (režim školy, přibližný režim dne, spolupráce s obcí, akce školy, provozní podmínky školy, organizační povinnosti, vzdělávací aktivity školy);
- informace o pedagogické agendě (nezbytná dokumentace, administrativa, pedagogická diagnostika aj.);
- pomáhat mu při přípravě a realizaci řízené činnosti (seznámení se ŠVP a TVP školy, sestavení přípravy s důrazem na rozvoj všech oblastí, seznámení s pomůckami, didaktickým materiálem, zpětná vazba);
- seznámení s výchovnou prací školy (pomoc při řešení konkrétních výchovných problémů s dětmi, možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, s odborníky a dalšími učiteli a institucemi);
- pomoc rozvíjet vztahy s rodiči (individuální práce s rodiči nadaných, postižených nebo problémových dětí). (Podlahová, 2004)

¹¹ Mentor – osoba, která předává méně zkušenému kolegovi znalosti prostřednictvím skutečných situací, jakýsi rádce, průvodce či konzultant. (Průcha, 2013)

Role uvádějícího učitele je velmi důležitá a má významný vliv na setrvání začínajícího učitele v pedagogické profesi. Píšová (2011) je přesvědčena o tom, že hlavní rolí uvádějícího učitele je pomáhat nováčkovi zorientovat se v novém prostředí, být mu moudrým rádčem, předávat mu své zkušenosti a znalosti, motivovat ho a dodávat mu odvalu. Přesný obsah náplně práce však není stanoven.

3.1 Jaký by měl být uvádějící učitel = mentor

Z pohledu efektivity by měl uvádějící učitel poskytovat podporu pouze jednomu začínajícímu učiteli. Klíčový je vztah mezi mentorem a nováčkem, proto je nezbytné věnovat čas vzájemnému poznání se. Vztah založený na důvěře, nekritickém přístupu, emocionální podpoře je základem úspěchu. „*Důvěra a vzájemné porozumění jsou zásadní pro rozvoj každého vztahu mezi mentorem a novým učitelem, efektivní mentoři demonstrují flexibilitu postojů a rolí na základě potřeb nového učitele, dobré vztahy mentora a nového učitele jsou reciproční – obě strany se učí a rostou.*“ (Píšová, 2011, s. 69)

Mentor by měl být:

- Trpělivý (pomáhat nováčkovi tak dlouho, dokud nedokáže pracovat dobře sám);
- pozitivní;
- mít nehodnotící přístup;
- schopen poskytovat zpětnou vazbu profesionálním způsobem;
- pozorovatelem (dělá hospitaci, sleduje přípravu na řízenou činnost);
- poradcem (dokáže poradit s konkrétními problémy a podat jasné instrukce, jak učit);
- dobrým příkladem výkonu pedagogické profese;
- rovnoprávným partnerem (navzájem se podporují a učí jeden od druhého). (Píšová, 2011)

Nezanedbatelná je vysoká míra empatie, dobrý charakter a psychická odolnost. Mezi žádoucí vlastnosti patří spolehlivost, důvěryhodnost, otevřenost, pozitivita, diskrétnost. Naopak negativismus, sarkasmus a cynismus je zcela nevhodný. To, že je uvádějící učitel dobrým učitelem totiž ještě neznamená, že bude i dobrý mentor. Osobnostní dovednosti a schopnosti jsou stejně důležité jako ty profesní. Jejich kombinace je předpokladem, že učitel zvládne všechny role mentoringu.

4 VÝCHODISKA PRO PRAKTICKOU ČÁST

V teoretické části je popsána role začínajícího učitele, jeho nástupní podmínky a zejména potíže, se kterými se začínající učitelé potýkají v při nástupu do praxe. Jsou zde nastíněny způsoby podpory začínajících učitelů. Následující kapitola je věnována profesním kompetencím a způsobům, jak je rozvíjet. Další kapitola je zaměřena na uvádějícího učitele, jaký by měl být a jaká je jeho role.

Na základě výše uvedených teoretických východisek se praktická část zabývá skutečnými výsledky výzkumného šetření se snahou zmapovat nejvýznamnější problémy, se kterými se nově nastupující učitelé potýkají. Tato práce je zaměřena na začínající učitele pracující v mateřských školách ve Středočeském kraji.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Metodologie výzkumu zahrnuje stanovený cíl, výzkumné otázky, metody výzkumného šetření, výzkumný vzorek, metodu sběru a analýzy dat.

5.1 Stanovený cíl

Cílem bakalářské práce je zmapovat nejvýznamnější problémy začínajících učitelů, kteří pracují v mateřských školách ve Středočeském kraji. Zjistit, jaké způsoby podpory jsou učitelům poskytovány a navrhnout efektivní podpůrná opatření, která by mohla pomoci začínajícím učitelům a pomoci také ředitelům škol v rámci svých kapacitních možností co nejefektivněji podpořit nové učitele.

Pokud nebudou stanoveny hlavní problémy, se kterými se učitelé potýkají, není možné navrhnout efektivní doporučení.

Aby bylo možné provést výzkumné šetření, je nutné stanovit si dílčí výzkumné otázky, mezi které patří:

- **S jakými problémy se potýkají začínající učitelé mateřských škol ve Středočeském kraji?**
- **Co začínající učitelé nejvíce postrádají?**
- **Jak probíhá zaškolení nových pedagogů?**
- **Jaký systém podpory je jim poskytován?**
- **Jaké další způsoby podpory by učitelé a ředitelé uvítali?**

5.2 Metody výzkumného šetření

5.2.1 Dotazníkové šetření

K těmto formulovaným výzkumným otázkám byly zvoleny, jako stěžejní metoda výzkumného šetření, elektronické **dotazníky**, které byly rozeslány začínajícím učitelům pracujícím ve Středočeském kraji.

5.2.2 Polostrukturovaný rozhovor

Jako doplňková metoda byl vybrán **rozhovor** vedený s ředitelkami mateřských škol. Hlubkový rozhovor je významnou metodou užívanou v kvalitativním výzkumu. Výhodou rozhovoru je úzký kontakt mezi výzkumníkem a dotazovanou osobou, umožňuje pružné kladení otázek, získání důvěrných informací a možnost požadovat dovysvětlení odpovědi.

5.3 Popis výzkumného vzorku respondentů

Na základě stanovených cílů došlo k sestavení základních otázek, které byly předloženy respondentům prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazované učitelky musely splňovat předem zadaná kritéria. Pozornost byla zaměřena na učitelky s maximálně tříletou praxí, pracující v obecních mateřských školách ve Středočeském kraji. Důvodem bylo, aby měly začátky své pedagogické praxe v živé paměti a tyto údaje byly stále aktuální. Byly osloveny respondentky, u kterých bylo pravděpodobné, že daná kritéria splňují. Přesto bylo několik dotazníků vyplněno i učiteli z mateřských škol, kteří mají praxi delší jak 3 roky.

5.4 Metoda sběru

Mateřská škola, ve které pracuji, se účastní pravidelného setkávání ředitelů mateřských škol z okolních obcí, v jehož rámci dochází ke vzájemnému sdílení a řešení problémů, se kterými se mateřské školy potýkají. Během jednoho z těchto setkání byly všechny přítomné ředitelky požádány o součinnost a přeposlání elektronického odkazu dotazníku svým začínajícím učitelkám.

V rámci setkání byly přítomné ředitelky osloveny také s žádostí o poskytnutí rozhovorů ohledně průběhu zaškolení začínajících učitelů v jejich mateřských školách. S ředitelkami, které projevíly zájem a ochotu absolvovat daný rozhovor, byl domluven předběžný termín setkání.

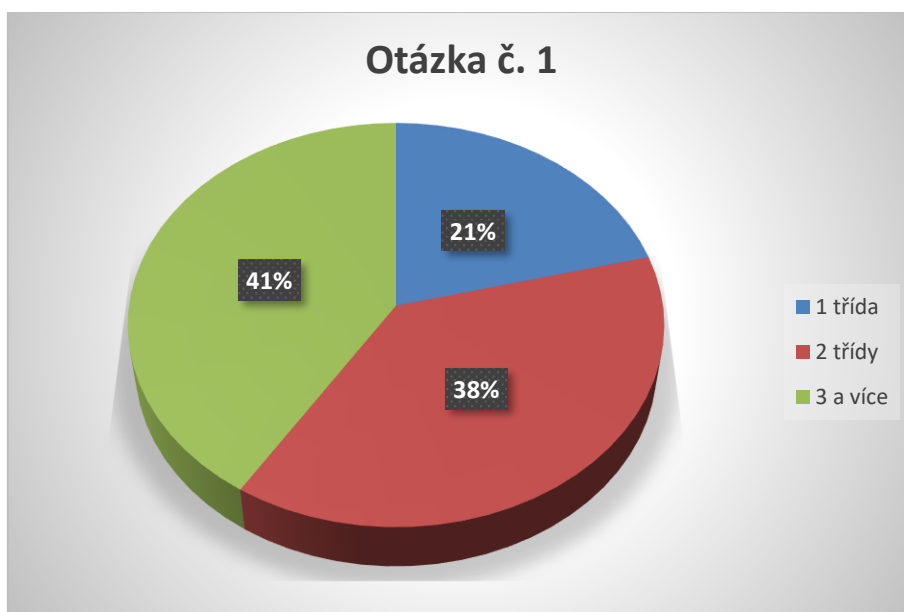
S využitím vygenerovaného seznamu všech mateřských škol ve Středočeském kraji byl elektronický odkaz postupně rozeslán emailem i do dalších mateřských škol v jednotlivých městech a obcích se žádostí o přeposlání začínajícím učitelkám pracujících v daných školách. Asi z patnácti oslovených mateřských škol paní ředitelky odepsaly, že bohužel v mateřské škole nemají začínající učitelku s praxí do 3 let.

Zároveň jsem dotazník přeposlala spolužačkám, které pracují ve Středočeském kraji a mají praxi do tří let. Vedení Pedagogické školy v Berouně bylo také osloveno se žádostí o součinnost a rozeslání dotazníků dálkovým studentům oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika, protože část z nich již v oboru pracuje.

6 DOTAZNÍK – ANALÝZA DAT

Jedná se o jednoduchý dotazník, který obsahuje 18 otázek, sedm otázek je otevřených a jedenáct uzavřených. Dotazník otevřelo 294 učitelů, návratnost vyplněného dotazníku byla 35 %, průměrná délka odpovědi byla spočítána na 7 minut a 57 vteřin. Průzkum byl otevřený 6 týdnů, výstupem je **102 odpovědí**, které budou analyzovány.

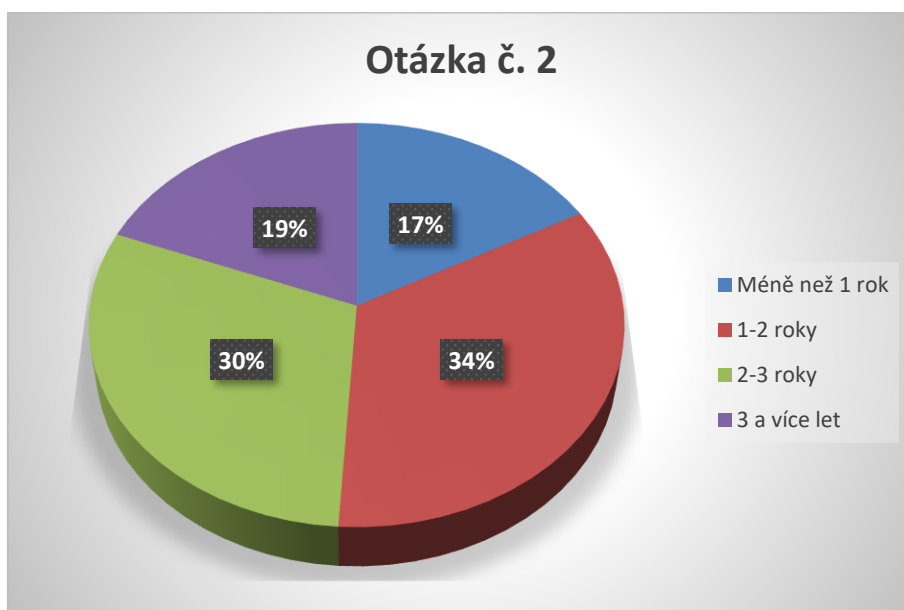
1. Kolik tříd je ve Vaší mateřské škole?



Graf č. 1: Vyhodnocení otázky č. 1

Při hodnocení výše uvedené otázky je patrné, že nejvíce dotázaných učitelek (41 %) pracuje ve větších mateřských školách, které mají minimálně 3 třídy. 38 % respondentek pracuje ve dvojtřídní mateřské škole. Nejméně učitelek, pouze 21 %, pracuje v jednotřídních mateřských školách.

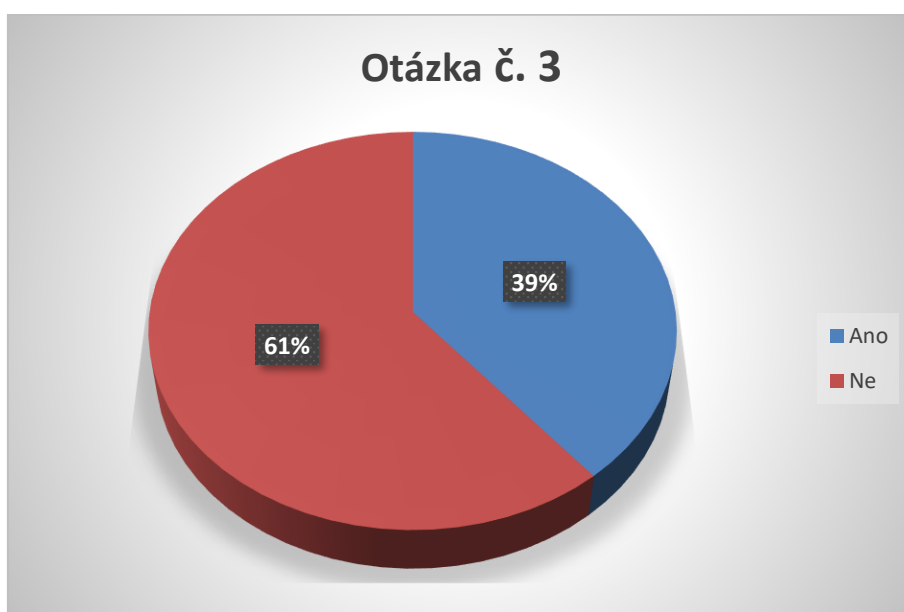
2. Kolik let pracujete jako učitelka mateřské školy?



Graf č. 2: Vyhodnocení otázky č. 2

17 % dotazovaných učitelů pracuje méně než 1 rok, nejvíce z nich pracuje 1–2 roky (34 %). 30 % dotazovaných pracuje dva až tři roky v učitelské profesi. 19 dotazovaných (19 %) odpovědělo, že pracuje více jak 3 roky. **Vzhledem k tomu, že významným kritériem bylo zaměření se na učitelky s maximálně tříletou praxí, nebudou již v dalších otázkách tyto odpovědi vyhodnocovány. Celkový počet dotazníků, ze kterých se bude nadále vycházet je tedy 83.**

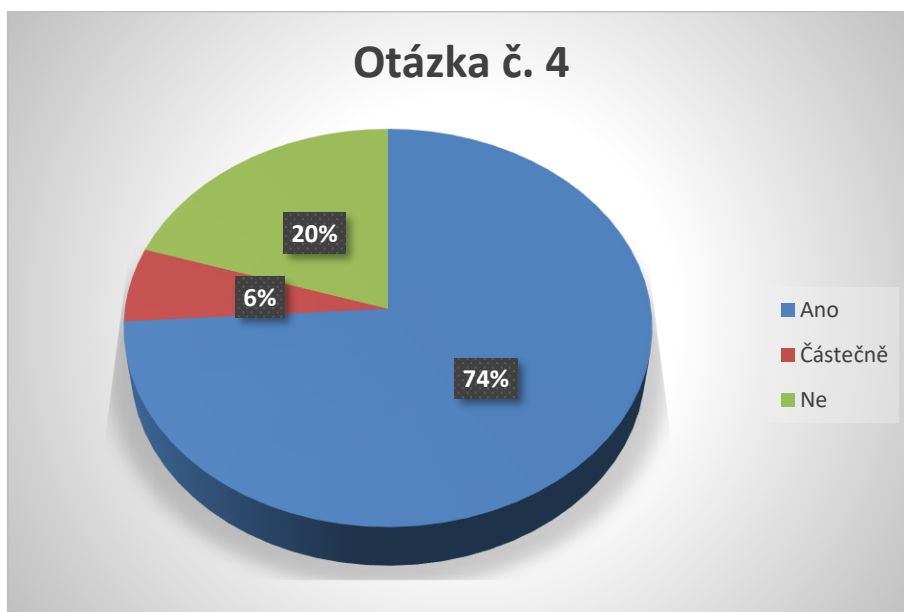
3. Jste jedinou MŠ v obci?



Graf č. 3: Vyhodnocení otázky č. 3

Na otázku zjišťující, zda je v obci pouze jedna mateřská škola, 39 % dotázaných odpovědělo, že ano. Ve zbývajících 61 % jsou v obci další mateřské školy (minimálně jedna).

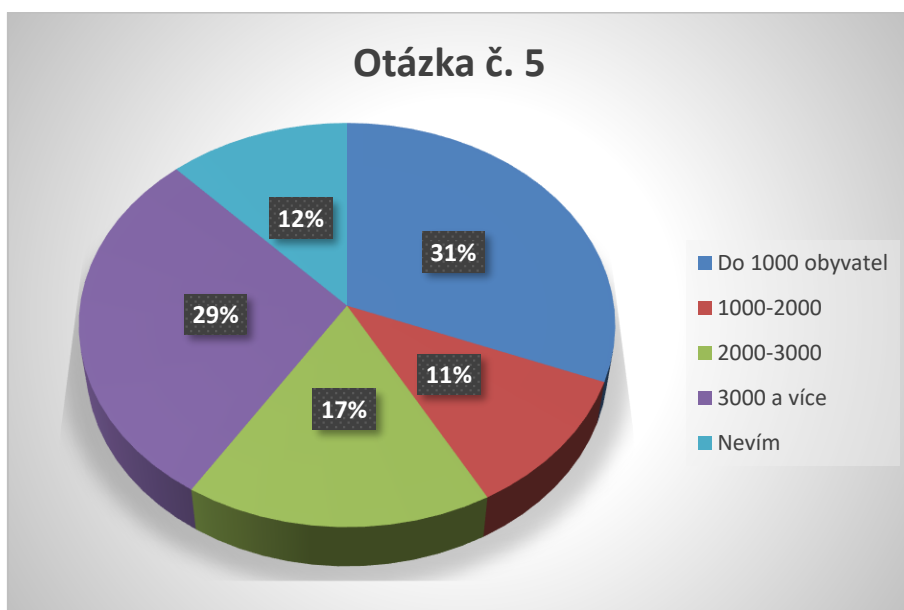
4. Strávila jste první rok své praxe právě v této mateřské škole?



Graf č. 4: Vyhodnocení otázky č. 4

Z výše uvedených údajů vyplývá, že 74 % dotazovaných učitelek s praxí do tří let pracuje stále ve stejné mateřské škole, ve které začínaly svoji pedagogickou praxi. 20 % z nich strávilo první rok své praxe někde jinde, 6 % uvedlo, že část prvního roku praxe strávily v mateřské škole, ve které jsou dosud.

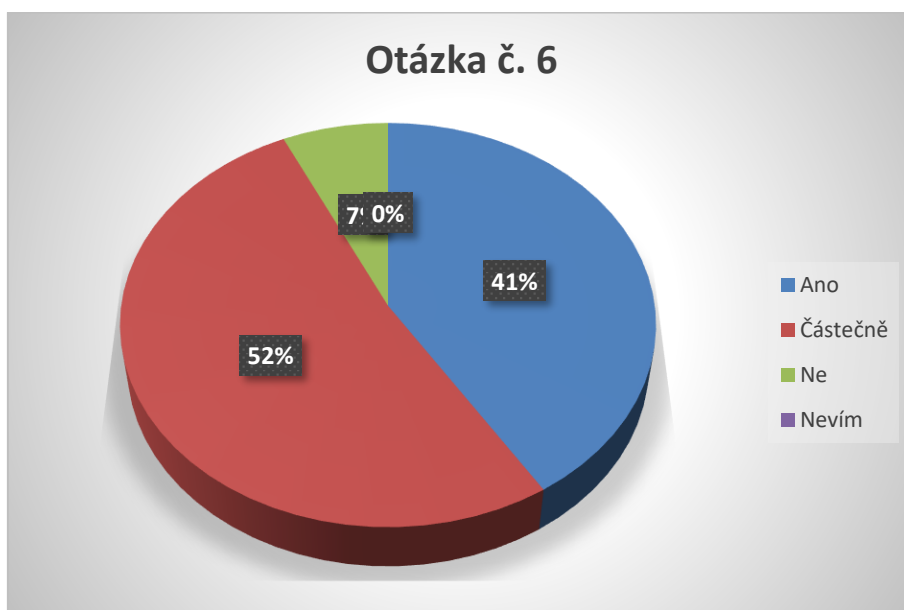
5. Jak velká je obec (ve Středočeském kraji), ve které pracujete?



Graf č. 5: Vyhodnocení otázky č. 5

Nejvíce dotazovaných (31 %) sdělilo, že pracuje v obci, ve které žije do 1000 obyvatel, těsně za nimi (29 %) jsou učitelky žijící ve městech se 3000 a více občany. Nejméně (11 %) uvedlo, že pracuje v obci ve velikosti od jednoho do dvou tisíc obyvatel. 12 % zaškrtnulo, že neví, jak velká je obec, ve které pracují a část respondentů (17 %) pracuje v obci ve velikosti dvou až tří tisíc obyvatel. Největší počet učitelek tedy pracuje v malých obcích Středočeského kraje.

6. Bylo Vám při nástupu do učitelské profese jasně vysvětleno, co se od Vás očekává? (Jaké máte pracovní povinnosti a jaké požadavky jsou na Vás kladeny)

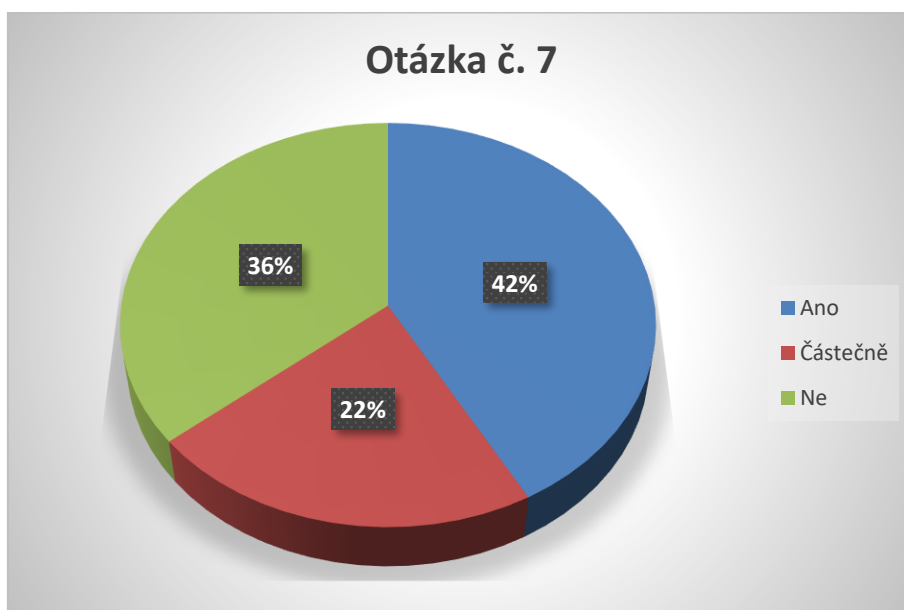


Graf č. 6: Vyhodnocení otázky č. 6

Největší část dotázaných (52 %) je přesvědčena, že při nástupu do zaměstnání nebyla dostatečně seznámena s tím, co se od nich očekává a jaké mají povinnosti. Naopak 41 % respondentů považuje úvodní sdělení povinností za zcela dostatečné, pouze 7 % uvedlo, že byli s požadavky a povinnostmi seznámeni jen částečně. Nikdo z dotazovaných neuvedl, že neví.

7. *Byl Vám po nástupu do zaměstnání přidělen učitel, který Vám v začátcích pomáhal, zaškolil Vás, dával Vám zpětnou vazbu? (tzv. uvádějí učitel)*

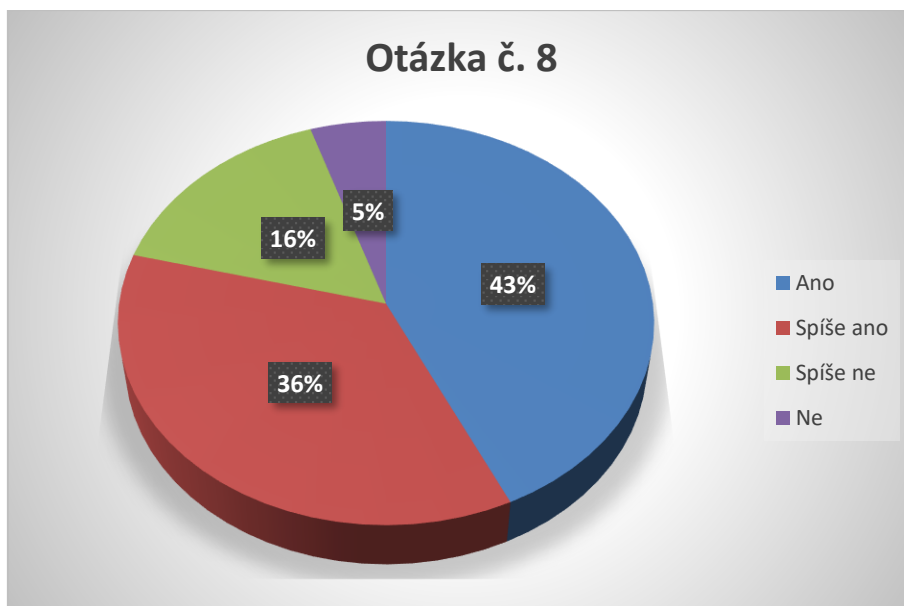
Pokud jste odpověděla ANO nebo ČÁSTEČNĚ, pokračujte otázkou č. 8, pokud NE, přejděte rovnou na otázku č. 12.



Graf č. 7: Vyhodnocení otázky č. 7

Výsledky výše uvedeného dotazu nám sdělují, že 42 % začínajících učitelů byl přidělen uvádějící učitel, naopak 36 % dotázaných uvedlo, že jim nikdo takový určen nebyl. Téměř čtvrtina učitelek uvedla (22 %), že jim byl uvádějící učitel přidělen pouze částečně.

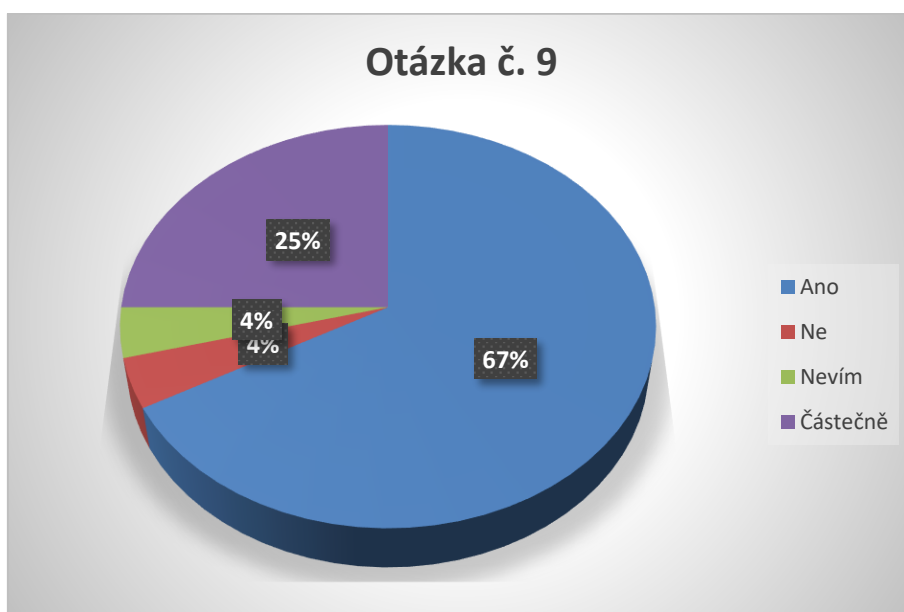
8. Věnoval se Vám uvádějící učitel dostatečně?



Graf č. 8: Vyhodnocení otázky č. 8

Na následující otázky č. 8 až 11 odpovídali pouze ti respondenti, jejichž odpověď na předchozí otázku byla kladná, tzn. že měli přiděleného uvádějícího učitele. Téměř polovina dotazovaných (43 %) hodnotí, že se jim přidělený učitel dobře věnoval, 36 % uvádí, že se jim spíše věnoval. 3 respondenti (5 %) cítí, že se jim uvádějící učitel dostatečně nevěnoval, zbylých 16 % oslovených označilo, že se jim spíše nevěnoval.

9. Bylo pro Vás vedení uvádějícím učitelem přínosné?



Graf č. 9: Vyhodnocení otázky č. 9

Na otázku zjišťující, zda učitelky považovaly vedení uvádějícím učitelem za přínosné, odpovědělo 67 % kladně, 25 % uvedlo, že pro ně bylo částečným přínosem, pouze 4 % dotázaných odpovědělo na základě svých zkušeností záporně. 4 % respondentů uvedlo, že neví.

10. Jak konkrétně vypadala Vaše spolupráce s uvádějícím učitelem? Co bylo v této spolupráci největším přínosem?

Dle analýzy dat v rámci spolupráce s uvádějícím učitelem byly nejčastějšími přínosy **náslechy a zpětná vazba**. Náslechy probíhaly na hodinách u uvádějícího učitele, kam bylo možné se chodit dívat, spolupráce spočívala v tom, že „...někdy vedla řízenou činnost uvádějící učitelka a já jsem mohla sledovat její práci. Přínos byl v pozorování zkušené pedagogy. Občas se přišla podívat, jak vedu děti já.“, pomáhala při práci u dětí, byla učitelce

vzorem. Součástí náslechu byla názorná ukázka „...*jak pracovat a vzdělávat děti...*“, při řízené činnosti byla se začínající učitelkou, radila, „...*říkala, co bylo špatně, navrhovala jiná řešení, jak reagovat.*“, dávala zpětnou vazbu po řízené činnosti, kdy byl výstup konstruktivně zhodnocen. V jiné škole byla začínající učitelce dávána zpětná vazba vždy poté, co mohly být u dětí obě dvě. Zpětná vazba sloužila k tomu, aby učitelka příště věděla, jak to lze udělat jinak a lépe. To vše potvrzuje, jak důležité a inspirativní jsou náslechy pro nové učitele bez zkušeností.

Učitelky velmi vítaly **konzultace** a **pomoc s přípravou**, poskytnutí materiálů, zejména při prvních dnech v MŠ. „*Největším přínosem pro mě byla konzultace příprav a rady ohledně dokumentace.*“, „*Kontrolovala moji přípravu a říkala mi, na co se zaměřit, odpovídala na moje dotazy, postupně mě zasvěcovala do chodu MŠ a povinností...*“, „*Každý týden jsem musela mít rozepsanou přípravu, kterou mi p. učitelka buď to opravila a pomáhala i s jinými nápady...*“, „*Konzultovala se mnou moje přípravy, radila mi, co bych případně měla upravit, přidat apod...*“. V některých školách probíhají pravidelná setkání, kde spolu mohou mluvit o tom, co dělá učitelce problém nebo s čím si neví rady, je prostor pro dotazy, praktické rady a předávání zkušeností. Někde probíhá „*Společně trávený čas u příprav na následující den, taktéž spolupráce při činnostech s dětmi...*“, „*Spolupráce na přípravě tematických bloků...*“.

Při zaškolování je také velmi důležité zasvěcení do **administrativy** a chodu školy. Je nezbytné učitele seznámit s tím „*Na co si dávat pozor a jak vyplňovat administrativní věci.*“, jak vést třídní knihu, „...*jak komunikovat s rodiči (formulace vět) ...*“, jak to chodí v mateřské škole, jaký je režim dne, jaké lze použít didaktické pomůcky. Některé z dotazovaných uvádí, že „*Největším přínosem bylo asi zaškolení ohledně práce s RVP PV:*“, „*Zadávala mi úkoly, co mám nastudovat, radila mi. Vedla se mnou dokumentaci začínající učitelky.*“, důležité je pro nově nastupující pedagožky i seznámení se ŠVP a pomůckami.

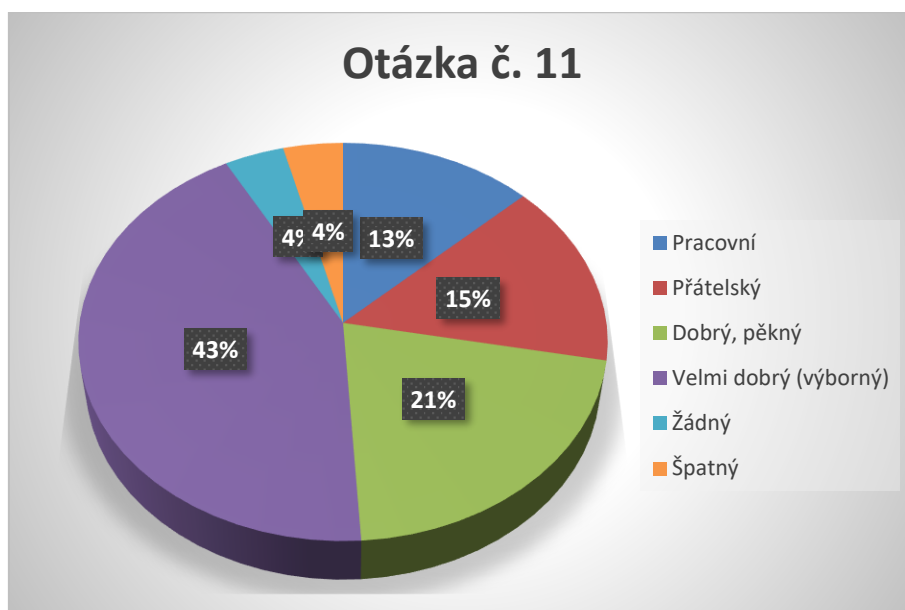
Nelze opomenout **psychickou podporu** a **motivující přístup**. Mnoho dotazovaných uvádí, že jejich největším přínosem byla **inspirace, motivace, podpora, přátelský přístup, laskavost, ochota a trpělivost**. Pro nováčka je nezbytné vědět, že se má na koho obrátit, což potvrzují jednotlivé výpovědi: „*V každé situaci jsem se mohla spolehnout a obrátit s prosbou o pomoc.*“, „*Opravdu velkým přínosem byla dlouholetá praxe uvádějící učitelky a samozřejmě velice milý a vstřícný přístup k mé osobě.*“, „...*zejména mi byla inspirací.*“,

„...moje UU¹² byla velmi laskavá a empatická osoba. Na cokoli jsem se zeptala, byla mi vždy nápomocná.“ Na základě analýzy výsledků je patrné, že někteří respondenti byli svým uvádějícím učitelem povzbuzováni a získali větší sebevědomí.

Bohužel některé dotazované mají zkušenosti s uvádějícím učitelem naopak velmi negativní. Naštěstí se jedná spíše o výjimky než pravidlo. Jedna z dotazovaných uvedla, že jí sice byl uvádějící učitel přidělen, ale „...neměla jsem s ním ani jednu konzultaci.“ Jiná popsala, že vzájemná spolupráce neměla žádný přínos. Další uvádí, že v první školce uvádějícího učitele neměla, byla tzv. hozena do vody a musela být samostatná. Dostala ho až v druhé MŠ, po roce praxe, díky čemuž se doučila vše potřebné a odstranila nedostatky.

Je víc než zřejmé, že přidělení uvádějícího učitele je obrovským přínosem pro nově nastupující pedagogy a významně jim může pomoci v začátcích jejich praxe.

11. Jaký máte vztah s uvádějícím učitelem? Jaký vliv má tento vztah na Vaší spolupráci?



Graf č. 10: Vyhodnocení otázky č. 11

Pouze 4 % dotazovaných mají s uvádějícím učitelem špatný vztah a 4 % učitelů tento vztah označila za žádný, pro všechny ostatní byl tento vztah pozitivní. 13 % napsalo, že je jejich vztah pracovní, 21 % dotázaných ho pojmenovalo za dobrý, 15 % za přátelský, 43 %

¹² UU – uvádějící učitelka

za velmi dobrý či výborný. Na doplňující otázku „Jaký vliv má tento vztah na Vaší spolupráci“ odpovědělo jen část dotazovaných, ale je patrné, že vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem má velký vliv na vzájemnou spolupráci, což potvrzují jednotlivé odpovědi, např. „...má pozitivní vliv...“, „Vidáme se i mimo MŠ. Vztah má na naši spolupráci významný vliv.“, „Velký vliv, mám důvěru se na cokoli zeptat.“, „Velký, díky dobrým vztahům se mi skvěle pracuje“, „Známe se i mimo naši profesi, takže v tomto případě to vidím jako plus.“. V jednom dotazníku, kde bylo uvedeno, že je vztah špatný, je také popsáno, jak se tento vztah promítnul do vzájemné spolupráce: „Komunikace vážne a má to velký vliv na naši spolupráci. Z počátku jsem se snažila kolegyni rozmluvit a zjistit, kde je problém, ale po několika měsících snahy jsem to vzdala. Komunikujeme výjimečně. Spíše se pozdravíme, pak je to jen o krátkých otázkách, na které je odpověď „ano“ nebo „ne“.“

Z výše uvedených údajů je patrné, že vedení uvádějícím učitelem je přínosem a až na výjimky bývají vztahy na velmi dobré úrovni, což má obrovský vliv na vzájemnou spolupráci.

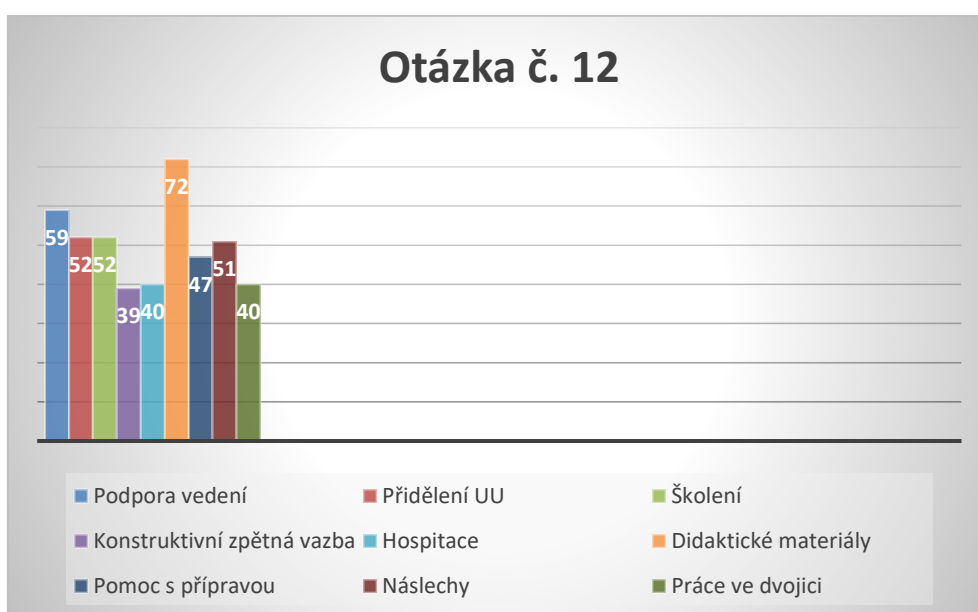
12. Jaké způsoby podpory Vám byly poskytnuty jako začínající učitelce? Zaškrtněte všechny, která se Vás týkají.

Poskytovaná podpora	Počet respondentů	%
Podpora vedení	49	59 %
Přidělení UU ¹³	43	52 %
Školení	43	52 %
Konstruktivní zpětná vazba	32	39 %
Hospitace	33	40 %
Didaktické materiály, metodické listy	60	72 %

¹³ UU = uvádějící učitel

Pomoc s přípravou	39	47 %
Náslechy u zkušené kolegyně	42	51 %
Práce ve dvojici s hl. učitelkou	33	40 %

Tabulka č. 1: Vyhodnocení otázky č. 12



Graf č. 11: Vyhodnocení otázky č. 12

U této otázky měly respondentky 9 možností na výběr, mohly zaškrtnout všechny, které se jich týkají. 83 učitelek celkem označilo 374 možností. V průměru uváděly 4 až 5 způsobů podpory, kterých se jim dostalo po nástupu do učitelské profese. Nejčastěji se jednalo o poskytnutí didaktických materiálů a metodických listů což uvedlo 72 % dotázaných a podporu vedení (59 %). 32 dotazovaných uvedlo konstruktivní zpětnou vazbu (39 %), která spolu s prací ve dvojici s hlavní učitelkou (40 %) a hospitací (40 %) patří mezi nejméně poskytovaný způsob podpory. 47 % dotázaných uvedlo pomoc s přípravou a náslechy u zkušené kolegyně (51 %). 43 dotázaných uvedlo (52 %), že měly možnost účastnit se školení a 52 % oslovených byl přidělen uvádějící učitel.

13. Jaké byly největší problémy, se kterými jste se jako začínající učitelka potýkala?

Odpovědi respondentek byly poměrně různorodé. Pro velkou část začínajících učitelek, které vyplňovaly dotazník, je však společné to, že se po nástupu do zaměstnání potýkaly s problémy týkající se **kázně a problémového chování dětí**: „*Jelikož je mi 23 let, největší problém mi dělalo získat si respekt u dětí. Nechtěla jsem moc křičet, nesouhlasím s neustálým „ječením“ na děti, se kterým se setkávám u učitelek ve starším věku.*“, „*...nevěděla jsem, jak v určitých situacích reagovat.*“, „*Někteří předškoláci jsou drzí, odmítají.*“, „*Pro mě osobně asi začátečnické chyby v nastavování si pravidel/hranic mezi mnou a dětmi.*“. Na základě zkušeností je zvládnání kázně ještě těžší, pokud se jedná o hodně početnou třídu, 24 i 25 dětí v heterogenní třídě. „*Začínala jsem u tříletých dětí sama a dost často jsem s nimi byla sama, než přišla druhá paní učitelka, což mi ze začátku přišlo opravdu strašně náročné vše zvládnout – organizačně a bezpečně. Myslím si, že by na každé třídě s tolika dětmi měla být minimálně jedna asistentka.*“ Jiné paní učitelky považovaly za velmi obtížné udržet klid na třídě a zvládnout ztišení početné třídy bez zvyšování hlasu. Za zmínku stojí i **práce s dětmi se ŠVP**, mnohé respondentky nevěděly, jak s takovými dětmi pracovat.

Nebyly to však jen problémy s kázní dětí, s čím se respondentky potýkaly. Pro mnoho z nich byla velmi náročná **komunikace s rodiči**. „*...tápala jsem, jak řešit některé situace.*“, „*...bála jsem se, že jako mladou mě nebudou brát vážně.*“, „*Největším problémem je spolupráce a požadavky některých rodičů.*“, nebyla „*Žádná komunikace s rodiči ze strany kolegyň.*“, „*Rodiče byli hodně nepřijemní, jako mladou učitelku mě těžko respektují, někteří jsou hodně drzí.*“ Některé z učitelek udělaly v komunikaci s rodiči mnoho chyb, protože nevěděly, jak je to v mateřské škole zavedeno. Velký problém působí začínajícím učitelkám **řízená činnost a příprava na ni**, zejména tak, aby byly propojeny všechny oblasti a byla naplněna potřeba individualizace (různá obtížnost úkolů). Některé uvádí, že pro ně byl velký problém „*...prolínání činností dle ŠVP...*“, „*Orientace v ŠVP.*“, těžké je také „*...odhadnout dobu jednotlivých činností, aby nebyly moc zdlouhavé...*“. „*Nevěděla jsem, jaké všechny oblasti mám zařadit do řízené činnosti, jak vše stihnout a jak vlastně správně dělat přípravy*“, „*Nevěděla jsem, kolik je dost přípravy, abych děti příliš nevyčerpala.*“, „*Připravuji se na řízenou činnost s dětmi, ale stále nevím, jestli to dělám dobře...*“ píše další z respondentek. Jiným chyběla **zpětná vazba a náslechy**, neměly jistotu, zda to dělají správně, nebo nevěděly, co přesně mají dělat a jak to mají dělat. „*Nemám možnost vidět práci jiné*

učitelky...jak pracuje se soustředěním dětí během řízené činnosti.“, „Ale pak jsem byla ve třídě hned od začátku s dětmi sama. Měla jsem pocit, že to vůbec nezvládám.“, „Přípravy jsem neměla dostačující. Neměla jsem dost nápadů, nechtěla jsem nudit šikovné děti, ale zároveň nemít nic složitějšího pro děti mezi 2-3 rokem. S tím jsem si neuměla ze začátku poradit.“

Dotazované jako problém vnímají i **nedostatečné zaškolení a seznámení s chodem školy**, s osnovou, administrativou, vedením povinné dokumentace a povinnostmi. Je náročné naučit se všechny pomůcky, zapamatovat si některé složitější postupy práce s pomůckami. Potíže způsobuje „Neznalost chodu MŠ, rychlé zaučení...“, „...jiný režim v MŠ...“, „...chyby ohledně papírování...“, nedostatečná „...orientace ve vybavení, kde hledat...“.

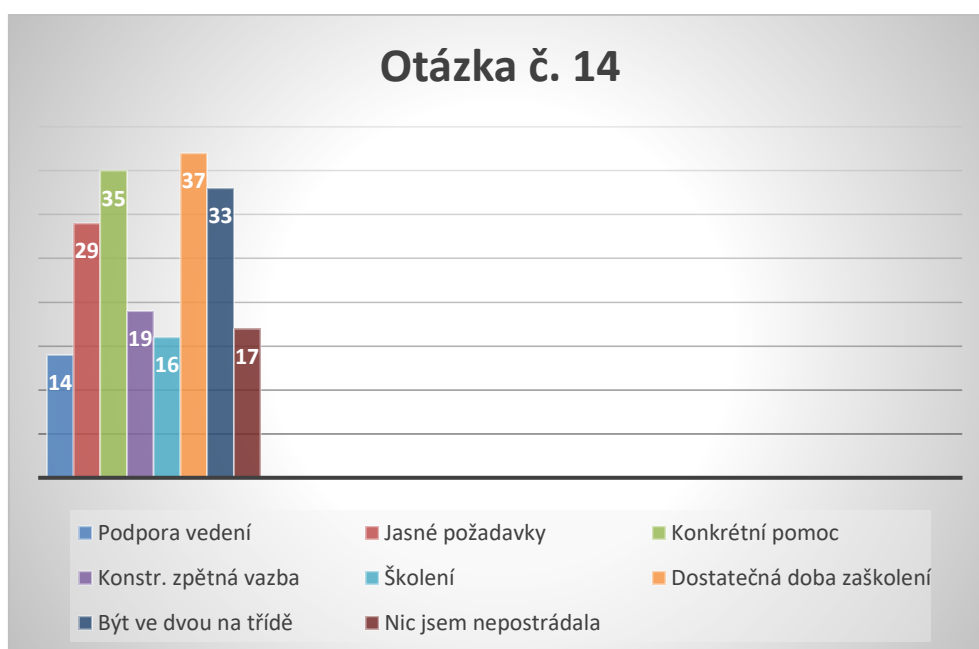
Podle respondentek je také náročné **začlenit se do nového kolektivu**, vyskytuje se chaos ve vedení školy, hodně lidí, kteří se nedokážou shodnout. Objevuje se: „Nedůvěra vůči pedagogům.“, „Rivalita mezi kolegy, špatné vztahy mezi kolegy.“, „Rozdílné vedení kolegyň.“, „Pomluvy a neshody mezi učitelkami...“, „Všichni učitelé v poklusu – bylo těžké se s někým poradit.“, problém zapojit se mezi ostatní. Začínající učitelky se mimo jiné potýkají i s **nedůvěrou** v sebe sama, **nedostatkem zkušeností**, nejistotou a pochybnostmi, zda na to mám a jestli pracuji dobře. Mnohé provázela i **nervozita**. Pro jednu paní učitelku bylo největším problémem **očekávání**, že bude vše dělat přesně tak, jak je v dané školce zvykem. Dle analýzy dat se zřídka objevují i učitelé, kteří nemají žádné větší problémy.

14. Co jste jako začínající učitelka nejvíce postrádala? Zaškrtněte všechny možnosti, které se Vás týkají.

Žádoucí podpora	Počet respondentů	%
Podpora vedení	12	14 %
Jasně požadavky	24	29 %
Konkrétní pomoc	29	35 %
Konstr. zpětná vazba	16	19 %

Školení	13	16 %
Dostatečná doba zaškolení	31	37 %
Být ve dvou na třídě	27	33 %
Nic jsem nepostrádala	14	17 %

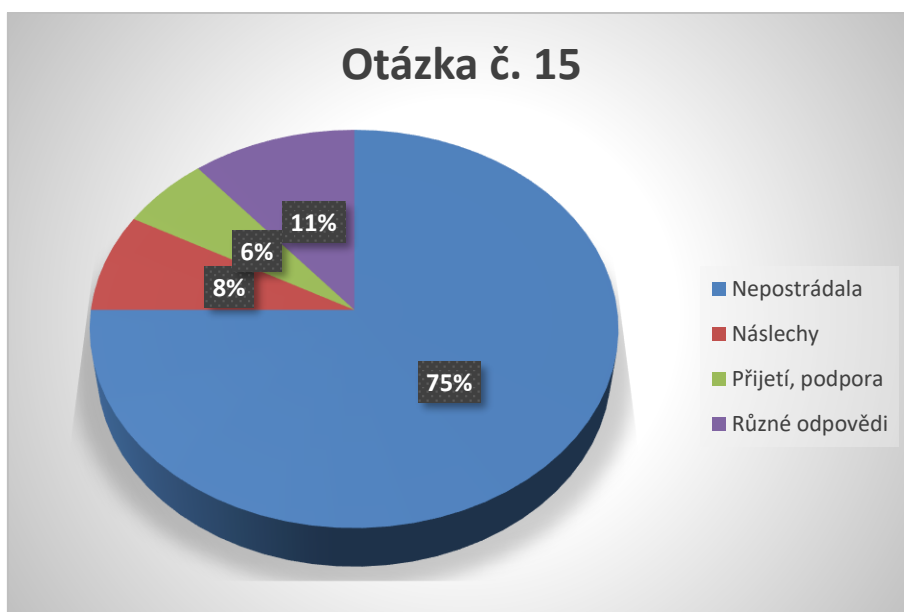
Tabulka č. 2: Vyhodnocení otázky č. 14



Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 14

Cílem této otázky bylo zjistit, jaké způsoby podpory začínající učitelé nejvíce postrádají. Respondenti mohli označit více možností, celkem jich bylo označeno 166. Z odpovědí je patrné, že učitelům nejvíce chybí dostatečně dlouhá doba zaškolení (37 %) a konkrétní pomoc, např. s přípravou, kázní dětí (35 %). Těsně za nimi následuje potřeba být nějakou dobu ve dvou na třídě a učit se od zkušené kolegyně (33 %) a jasně stanovené požadavky (29 %). Nedostatek školení uvedlo 16 % a konstruktivní zpětnou vazbu 19 % všech dotazovaných. Začínajícím učitelům nejméně chybí podpora vedení (14 %). Pouze 14 respondentů (17 %) uvedlo, že nic nepostrádali.

15. Je něco jiného, mimo seznam v předchozí otázce, co jste jako začínající učitelka postrádala?



Graf č. 13: Vyhodnocení otázky č. 15

V této otevřené otázce 62 ze všech respondentek (75 %) sdělilo, že kromě věcí ze seznamu uvedeného v předchozí otázce, již nic dalšího nepostrádalo. Sedm učitelek (8 %) postrádalo náslechy u jiných kolegyň, „*Nejvíc mi chyběla možnost dívat se, jak pracuje jiná učitelka v MŠ.*“, „*Čerpání z řízených činností kolegyně, která buď činnosti nedělá nebo je dělá hned po svačině, málokdy je stihnu vidět.*“, „*Sdílení s jinými učitelkami, sbírání inspirace, mít možnost jít se podívat na řízenou činnost do jiné školky.*“, zní doslova v různých odpovědích. Pět dotazovaných (6 %) nejvíce postrádalo přijetí, pochopení a podporu bez arogance a nadřazenosti od ostatních kolegyň. Zbývající výpovědi (11 %), jsou individuální a odlišné, v odpovědích se objevuje nedostatek motivace, dobrého vedení a školení, které se týká tématu, ve kterém si nová učitelka není jistá. Někdo postrádal „*Vysvětlení, jaké aktivity se mají v dopolední činnosti stihnout.*“ a „*Možnost rozvíjet se sama. Vše bylo diktováno, chyběla mi volnost vlastního projevu*“.

16. Jaký jiný způsob podpory by Vám pomohl ve Vašich začátcích?

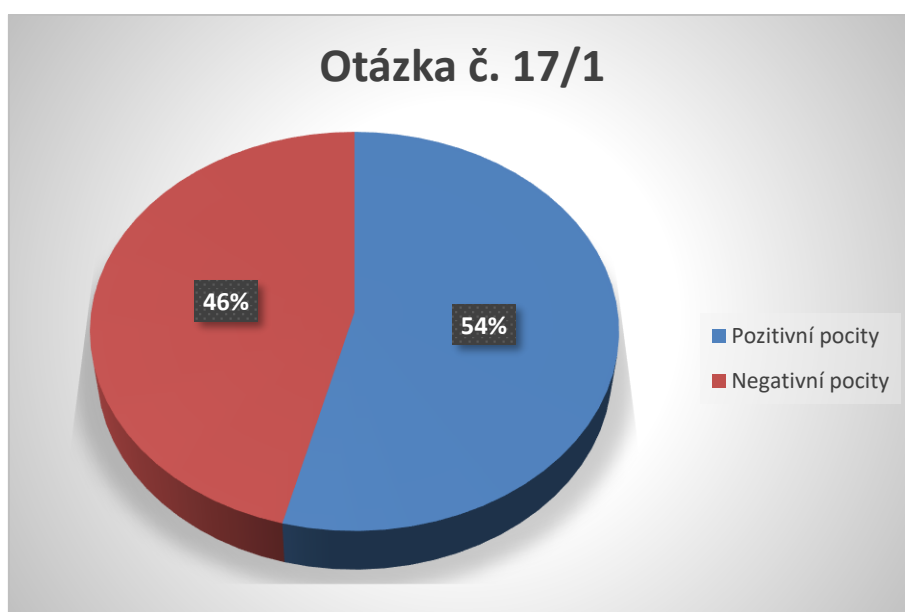
Z výsledků analýzy dat je patrné, že by významná část začínajících učitelů uvítala **delší možnost náslechlů**, projevuje se velký zájem zejména o to mít možnost více náslechlů i v jiných školách, aby měla nová učitelka možnost vidět práci i dalších pedagogů. Každý

má totiž jiné nápady v různých oblastech, a to by bylo pro nově nastupující velkou inspirací. Učitelům by pomohlo: „*Aby mohla druhá učitelka (=ředitelka) zůstat se mnou u dětí i mimo svoji řízenou činnost a dávat mi zpětnou vazbu.*“, „*Možnost vidět více kolegů.*“, „*Náslechy i jinde, rozbor mojí činnosti.*“, „*Náslechy u zkušenějších učitelek.*“, „*Návštěvy v jiných hodinách.*“, „*Více času sledování zkušené kolegyně (ředitelky).*“, „*Vzájemné návštěvy učitelek do řízené činnosti s dětmi...poskytování si postřehů a zpětné vazby.*“, „*Konzultace po mých řízených činnostech.*“ Další z učitelek uvedla, že by před svým nástupem potřebovala chodit delší dobu nahlížet do školky, nejlépe do více různých školek, protože před svým nástupem nebyla v podstatě na žádné praxi. Na to přímo navazuje potřeba získávat **inspiraci** jinde: „*...vidět, jak s dětmi pracuje i jiná paní učitelka než moje uvádějící, jak vede řízenou činnost atd.*“, „*Vidět, jak pracují i jiné učitelky, nejen ta se mnou na třídě.*“, „*Pomohlo by mi učit se od zkušenější učitelky alespoň rok a ne půl.*“

Z těchto údajů vyplývá, že podporou by byla **práce ve dvou ve třídě**: „*...v případě potřeby by mohla kolegyně zasáhnout a pomoci mi tak.*“, začínající učitelka by tak měla možnost učit se nápodobou, mít od ní okamžitou **zpětnou vazbu** na práci s dětmi. Respondentky by také uvítaly **školení**, zejména taková, která jsou vhodná pro začínající učitele nebo zaměřená na oblasti, ve kterých si učitel nevěří či v nich tápe. Mají zájem především o dobrá školení zaměřená na to, co jim dělalo problém. Některým respondentkám by v začátcích jejich praxe pomohla **menší naplněnost tříd**, nemít např. 25 dětí ve třídě. Zejména u malotřídních mateřských škol, které mají často kapacitu na výjimku až 28 dětí na třídě, je na zvážení, zda by nebylo prostorově možné třídy rozdělit na méně početné třídy. Vzhledem k tomu, že se financování již nevztahuje na počet dětí, ale na počet tříd a délku provozní doby, rozdělení by usnadnilo vzdělávání a přineslo nové pracovní možnosti (navýšení úvazků). Další žádanou pomocí je **podpora**: podpora vedení, podpora kolektivu, optimismus vedoucí učitelky, podpora při komunikaci s rodiči, povzbuzení, důvěra, více vstřícnosti a komunikace, „*...podpora při zjištění nedostatků a po udělení chyb, místo kritiky.*“ **Přidělení uvádějícího učitele** by bylo velkým přínosem pro mnohé (mít u sebe zkušenou učitelku), díky které by bylo „*...více času na zodpovězení mých otázek...*“. Dle analýzy dat je velmi žádaná **konkrétní pomoc**, zejména: „*Pomoc s přípravou.*“, „*Podrobnější zaškolení do chodu MŠ.*“, „*...instruktáž, jak zapsat do třídnice a jak si správně připravit týdenní plán.*“ Některým by pomohla **delší doba zaškolení** či „*Pomalé zaučení s klidným přístupem. Vpravení postupně do všeho potřebného. Stále vlaju v mnoha věcech, především*

administrativních.“ Jiným by pomohly **jasně stanovené požadavky** a nezačínat v době Covid pandemie, jedna z dotazovaných uvedla, že by jí pomohly všechny způsoby podpory uvedené v předchozí otázce. Některé respondentky netuší, co by jim pomohlo nebo byly spokojeny a nic nepostrádaly.

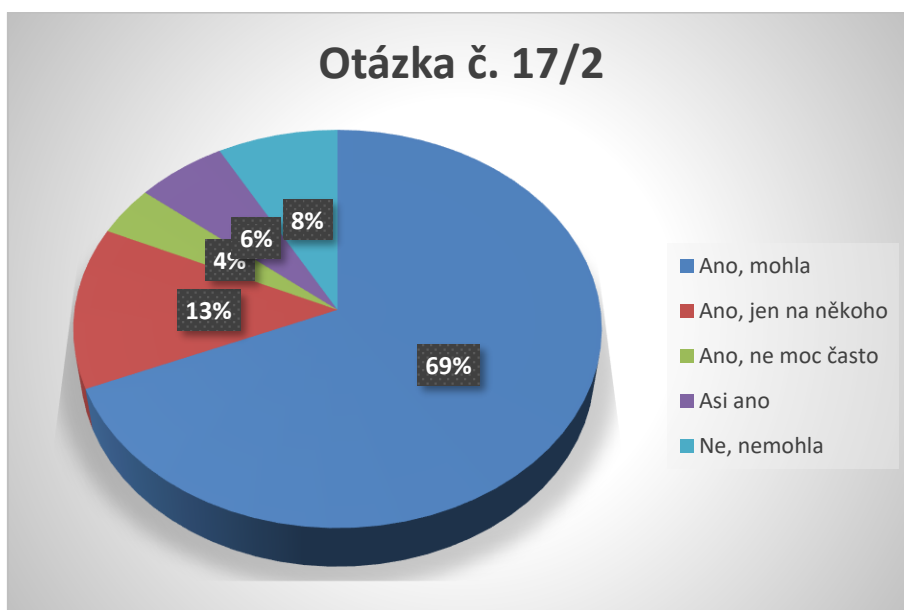
17. Jak jste se cítila jako začínající učitelka mezi ostatními kolegy? Můžete (mohla jste) se na ně v případě potřeby s čímkoli obrátit?



Graf č. 14: Vyhodnocení otázky č. 17/1

Některé respondentky odpověděly na obě výše uvedené otázky, některé pouze na jednu z nich. Na první otázku, jak se cítily mezi ostatními kolegy, 54 % uvedlo, že jejich pocity byly pozitivní a mezi ostatními se cítily přijaty, celkem dobře, dobře, skvěle, rovnocenně. U 46 % z dotazovaných však převládaly negativní pocity. Mnohé z dotazovaných se cítily špatně, neschopně, nejistě, nepřijati, nezkušeně, nic moc. Objevují se dokonce výroky jako: „Cítím se, jako bych byla úplně nic.“, „Jako podřadný pracovník.“, „Jako vetřelec.“, „...vztahy jsou špatné. Učitelky si nepomáhají...“, „Necítila jsem se dobře, kolegyně nabyla dojmu, že vystudovaná pedagogická SŠ s maturitou mi dala úplně všechno, a to i praxi.“

Počet učitelek, které se po nástupu do zaměstnání necítily přijatými, je alarmující.

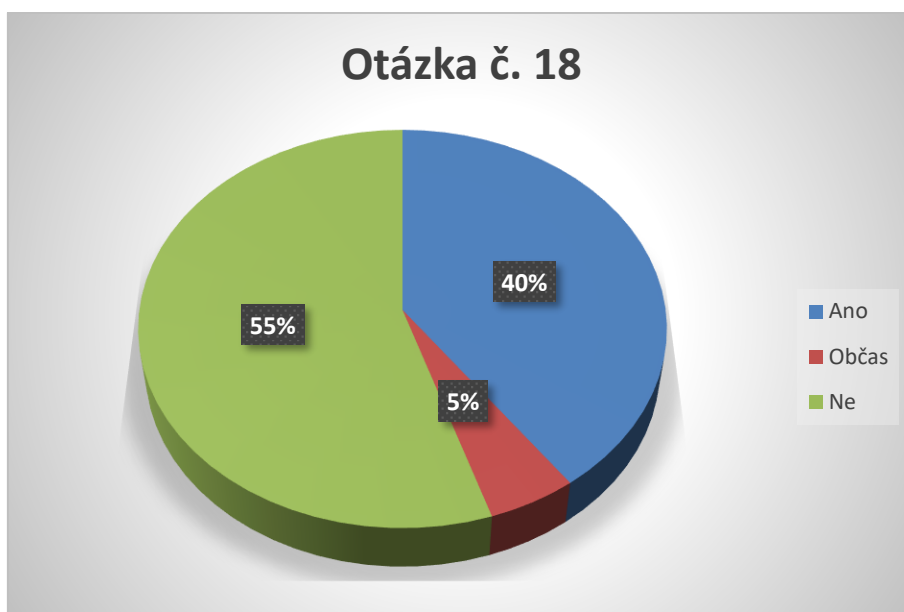


Graf č. 15: Vyhodnocení otázky č. 17/2

Na otázku, zda se učitelky mohly na své kolegy v případě potřeby s čímkoli obrátit, 69 % odpovědělo kladně. V odpovědích se objevují výroky jako: „...mám štěstí na skvělé kolegyně, jsou mi oporou a vím, že se jich mohu na cokoli zeptat...“, „...mé kolegyně jsou velmi kamarádké, ochotné mi s čímkoli pomoci...“, „...brzy jsem zjistila, že je kolektiv přátelský a se vším mi pomůže...“

9 respondentek (13 %) se mohlo obrátit jen na některé z kolegyň, např. „...jen na svoji uvádějí učitelku, na jiné ne (nebyly ochotné).“, jinde se zase píše „Na jednu kolegyni jsem se obracet mohla.“, „Bála jsem se na někoho obrátit. Jen jedna kolegyně je v klidu.“ 4 % učitelek zase vnímaly, že se mohou ptát, ale ne příliš často. Jejich zkušenost ukazuje, že pokud se učitelka často ptá, je jí dáváno najevo, že je neschopná. 6 % dotazovaných vyplnilo, že se asi mohly na cokoli zeptat, ale v jednotlivých odpovědích jsou také popsány jejich pocity, jako: „...netroufla jsem si.“, „...připadala jsem si, že obtěžuju.“, „Cítala jsem se a stále někdy cítím jako osamělý jezdec, který se chytá každého dobrého příkladu...“. 6 učitelek (8 %) napsalo, že se nemělo na koho obrátit (nebo nemohlo). Jejich pocity vystihují tyto citované výroky: „V případě potřeby jsem byla na vše sama.“, „Učitelky si nepomáhají, nechtějí dělat věci jinak nebo něco navíc.“, „Bála jsem se na někoho obrátit.“

18. Dostala jste se do situace, kdy jste uvažovala o odchodu z učitelské profese? Pokud ano, kdo nebo co Vám pomohlo situaci zvládnout?



Graf č. 16: Vyhodnocení otázky č. 18

46 respondentek (55 %) na otázku, zda někdy uvažovaly o odchodu z učitelské profese, odpovědělo, že ne. Některé ke své odpovědi přidávaly „zatím ne“ nebo své odpovědi zdůvodnily, např. „Nedostala, ale nebyla jsem si jistá, jestli to dobře zvládám, pochybovala jsem o sobě.“, „Neuvažovala, ale bylo to náročné.“, „Ne, jen jsem byla někdy otrávená rodiči.“, „Zatím ne a doufám, že se to nestane.“ 40 % dotazovaných učitelek odpovědělo, že o odchodu uvažovaly. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o začínající učitele s praxí do tří let, zdá se mi toto číslo opět alarmující. Dvě učitelky dokonce uvedly, že si musely dát pauzu a jít na nějakou dobu pracovat mimo obor, pro některé je tato situace stále aktuální „...občas stále váhám.“, „Jsem v ní často.“, „Ano, několikrát.“ Jedna z dotazovaných uvedla, že se do této situace dostala po půl roce práce, kdy prožívala skepsi kvůli kázni dětí „a svým vlastním pochybnostem, (zda na tohle mám). Situace zatím stále trvá – postupně se s ní učím zacházet. Ze školství zatím nechci odejít.“ Jiná zase uvádí, že chtěla odejít, protože neměla žádné zkušenosti a „...paní ředitelka měla vysoké nároky, ty má v podstatě dodnes. Učila jsem se dálkově v pozdějším věku a neměla jsem žádné zkušenosti. Měla jsem pocit, že nic neumím a nemám ten pocit, že bych to dělala s radostí. Pak jsme si promluvily, jak to má vypadat, ale až po delší době. Sama ředitelka mi ukázala, jak by měla vypadat příprava. Od té doby jsem se mnohé naučila.“ Zhruba třetina neuváděla, kdo nebo co jim pomohlo krizovou

situaci zvládnout. Nejčastěji je uváděna pomoc a podpora od vedení školy, kolegů nebo uvádějího učitele, poměrně často je to vztah s dětmi ve školce, v několika případech pomohla rodina nebo o tom dotyčné nikomu neřekly. V jednom případě přišla podpora od spolužaček nebo profesorky dálkového studia. 5 % respondentek uvedlo, že se občas dostanou do situace, kdy uvažují o odchodu.

Na základě některých odpovědí je patrné, že v některých případech je začínající učitelka zároveň studentkou dálkového studia, která zatím nemá dokončené pedagogické vzdělání, chybí jí školní praxe a zkušenosti. O to víc je stěžejní zaškolení a podpora v začátcích pedagogické praxe.

7 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ – ROZHOVOR

Za metodu výzkumného šetření jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který obsahuje řadu otázek, které napomáhají k zodpovězení výše uvedených dílčích výzkumných otázek. V případě potřeby bylo možné od ředitelky doplnit požadované odpovědi.

Všechny rozhovory byly realizovány v mateřských školách, ve kterých paní ředitelky pracují, tzn. v jejich přirozeném prostředí. Pilotní rozhovor se konal s paní ředitelkou v mateřské škole, kde jsem zaměstnána. K vytištěným otázkám jsem v průběhu rozhovoru zapisovala odpovědi. Cílem bylo vyzkoušet, zda jsou otázky srozumitelné a jestli jsou jejich prostřednictvím získávány odpovědi na zkoumané dotazy. V případě souhlasu respondentek bylo v úmyslu nahrávat rozhovory na záznamník v mobilním telefonu, aby bylo možné se k informacím vracet zpět a nic podstatného nebylo opomenuto.

Struktura rozhovoru měla tuto podobu:

- ✓ Jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy?
- ✓ Kolik tříd je ve vaší MŠ?
- ✓ Jste jedinou mateřskou školou v obci?
- ✓ Jak velká je obec, ve které pracujete?
- ✓ Máte v současné době v MŠ začínající učitelku s praxí do tří let (nebo jste ji měla dříve)?
- ✓ Máte možnost přidělit začínající učitelce uvádějícího učitele (mentora, který ji zaškoluje, pomáhá, vede? Pokud ano, jak dlouho takové zaškolování trvá?
- ✓ Kdo ve vaší mateřské škole zaškoluje začínající učitelku?
- ✓ Jak konkrétně probíhá ve vaší MŠ zaškolení nové učitelky?
- ✓ Co byste uvítali, co by vám pomohlo při zaškolování začínající učitelky?
- ✓ S jakými problémy se při/po zaškolení nové učitelky nejčastěji potýkáte?
- ✓ Po jak dlouhé době pracuje již sama bez dohledu jiné učitelky? (vede sama řízenou činnost, je sama na třídě)
- ✓ Které způsoby podpory začínající učitelce poskytujete?
- ✓ Jaké způsoby podpory byste ráda začínající učitelce poskytla, ale není to možné (např. z kapacitních, provozních důvodů)?

Po úvodním rozhovoru bylo v rámci sebereflexe stanoveno několik bodů, na které je potřeba dát si v průběhu dalších rozhovorů pozor, např. neskákat do řeči, navázat další otázkou poté, co ředitelka domluví, neodbíhat od tématu. Zkušební rozhovor trval necelých 40 minut, dalo se očekávat, že následující pohovory budou o trochu kratší.

Ostatní rozhovory byly realizovány v průběhu dubna 2022. Rozhovoru předcházelo poděkování za čas a ochotu, zopakování cíle výzkumu a žádost o možnost rozhovor si nahrát. Paní ředitelky byly ujistěny o tom, že veškeré poskytnuté informace zůstanou anonymní a nahrávky nebudou nikde zveřejněny.

S využitím stručně zapsaných odpovědí a nahrávek byla data převedena do písemné podoby. Přepsány byly pouze odpovědi na kladené otázky, ne celé rozhovory. Některé z ředitelek se rozpovídaly a mluvily i obecně o problematice vedení mateřských škol.

V souladu s cílem výzkumu byla stanovena kritéria, která musí respondenti splňovat. Respondentem může být pouze ředitelka mateřské školy, mající zkušenosti se začínajícími učitelkami. Byl domluven termín setkání s ředitelkami, jež přislíbily rozhovor na pravidelném setkání ředitelek mateřských škol.

Jméno¹⁴	Délka praxe	Počet tříd v MŠ	Jediná MŠ v obci	Počet obyvatel
Pavla	4 roky	1	ano	400
Marta	4 roky	2	ano	1200
Jana	12 let	2	ano	1 200
Kristýna	6 let	2	ano	700
Lenka	31 let	2	ne	32 000

Tabulka č. 3: Seznam respondentů

Při výzkumu jsem použila obsahovou analýzu, která vychází z odpovědí na otázky, na jejichž podkladě vzniká obraz toho, jak probíhá zaškolení začínajících učitelů z pohledu vedení školy. Rozhovory tak doplňují dotazníková šetření začínajících učitelů.

¹⁴ Z důvodu zachování anonymity byla jména pozměněna.

8 ROZHOVOR – ANALÝZA DAT

Při analyzování dat jsem vycházela ze struktury rozhovoru. Z výše uvedené tabulky respondentů, která zahrnuje odpovědi prvních čtyř otázek rozhovoru, je patrné, že se ve všech případech jedná o malotřídní mateřskou školu. Pouze jedna ředitelka má dlouholetou praxi (přes 30 let) a mateřská škola se nachází v poměrně velkém městě.

Tato kapitola je rozdělena do tří podkapitol, z nichž první je rozdělena do dalších dvou podkapitol.

8.1 Zaškolení nových pedagogů

Pro všechny ředitelky, se kterými jsem proběhl rozhovor, je shodné, že mají ve své škole začínající učitelku s praxí do tří let. Jedna paní ředitelka (Lenka) má dokonce dvě začínající učitelky. Pouze Kristýna ze všech dotázaných ředitelek **má možnost přidělit** začínající učitelce **uvádějící učitelku**. „*Ale až od té doby, co se rozpočet nepočítá podle počtu dětí, ale počtu tříd a provozní doby. Měli jsme jednu třídu s 28 dětmi, tu jsme rozdělili na dvě po 14 dětech. Navýšili jsme provozní dobu a díky tomu máme možnost mít 4,4 pedagogického úvazku na dvě třídy. Tam už je prostor, aby na každé třídě byly dvě učitelky tak, aby se dostatečně překrývaly (i přes řízenou činnost). Minimálně v té třídě, kde je začínající učitelka a je to potřeba.*“ **Kristýna tohle považuje za ideální řešení, jak zlepšit kvalitu** zaškolení začínajících učitelů, ale i vzdělávání dětí, způsob, jak zvýšit počet pedagogů a snížit počet dětí ve třídě.

Jedna z respondentek (Pavla) na dotaz, zda má možnost přidělit mentora pro začínající učitelku, striktně odpověděla, že z kapacitních důvodů samozřejmě ne.

Častěji v dotazovaných školách zaškoluje nováčka hlavní učitelka na třídě, méně často to bývá sama ředitelka. Pavla uvádí, že začínající učitelku musí zaškolit ona, když ve škole žádný jiný pedagog není. Stejně tak Jana sama zaškoluje začínající učitelku.

Kristýna, která má možnost přidělit mentora začínající učitelce uvádí, že „*Učitelka přijde pár dní před nástupem do práce, zůstává během dopoledne ve školce, dívá se, jak probíhá řízená činnost, je seznámena s dětmi, je jí vysvětlena základní administrativa, chodí dne, individuální zvláštnosti jednotlivých dětí. Pak přichází v den nástupu do práce, je na třídě s hlavní učitelkou, která jí dělá mentora (jejich přímá pedagogická činnost se v době*

řízené činnosti prolíná), pokud vede řízenou činnost nová učitelka, dostává zpětnou vazbu od svého mentora. Mají pravidelná setkání dle potřeby v době nepřímé pedagogické činnosti, mentor jí pomáhá s přípravou na řízenou činnost, průběžně ji zaškoluje do veškeré administrativy, řeší spolu vzniklé problémy, odpovídá na dotazy. Začínající učitelce je tento způsob vedení poskytován celý první rok.“ Ve všech ostatních případech je nová paní učitelka ihned po nástupu do zaměstnání s dětmi na třídě sama a střídá se s hlavní učitelkou. Pavla, která vede jednotřídní mateřskou školu, uvedla, že ji od začátku vede k samostatnosti. *„Musí začít hned sama, není možné, abych byla u ní, to bych byla u dětí pořád. Zkušenosti získávala postupně.“*

„Zájemkyni o práci, která mi připadá šikovná a líbí se mi, tu si pozvu do školky dopoledne k dětem, když mám ranní, sleduji, jak navazuje kontakt s dětmi, jak na ně reaguje. Pokud se mi to líbí, přijmu ji. Od nástupu do zaměstnání je u dětí sama.“ (Jana)

V odpovědích se opakuje, že při nástupu jsou seznámeny s režimem dne, pomůckami, dětmi, administrativou, učitelkám je poskytována pomoc s přípravou, zaškolení do vedení pedagogické dokumentace, v případě překryvu s ředitelkou dostávají zpětnou vazbu. Proti tomu však Pavla sdělila, že učitelce při řízené činnosti či překryvu neradí, nechce jí vnucovat svůj názor, dává jí prostor k samostatnosti, nechce, aby ji učitelka kopírovala a pracovala po jejím vzoru.

8.1.1 Co by pomohlo při zaškolování začínajících učitelů (z pohledu ředitelů škol)

Výzkum se zaměřuje na zjištění, co by vedení škol pomohlo při zaškolování začínajících učitelů. Žádný z respondentů neodpověděl, že je situace ideální a žádnou pomoc nepotřebuje. Kristýna se domnívá, že by mohla pomoci *„...školení pro začínající učitele, spolupráce s ostatními školami – vzájemné náslechy i v jiné škole.“* Má však zkušenost, že pro mnoho škol to není možné z důvodu kapacity (jednotřídní MŠ, nemocnost aj.). Mnohem častěji se však setkává s tím, že o tento druh spolupráce nemá vedení mateřských škol zájem. I Marta se domnívá, že by jim pomohly **náslechy v jiných školách**, dokonce se jí povedlo domluvit se sousední školou, že *„...ve svém volném čase pojedje naše učitelka k nim, podívat se na řízenou činnost a pak jejich učitelka k nám, aby měla představu, jak jinak se to také dá dělat.“* Zatím to ale realizováno nebylo. I Lenka by uvítala, kdyby začínající učitelka chodila ve svém volnu na náslechy. Zároveň si na základě svých zkušeností myslí, že by byla přínosem **větší aktivita učitelky a její pečlivější příprava** na řízenou činnost.

Z rozhovorů vyplývá, že by vhodným řešením mohlo být **přidělení částečného úvazku pro uvádějího učitele** na dobu určitou, hrazenou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT), sloužícího pro zaškolení začínající učitelky (Pavla). Do budoucna má ale v plánu jiné řešení: „*Míváme pravidelná setkání ředitelky okolních obcí, jsem inspirována zkušeností kolegyně (ředitelky z jiné obce), která z jednotřídní MŠ udělala dvoutřídní. Pracuji na tom, abychom i my děti rozdělily do dvou tříd a případně o několik dětí navýšily počet (teď máme 1 třídu - 25 dětí). V budově MŠ je nevyužívaný byt, po dohodě se starostkou je naplánována rekonstrukce bytu a využití prostoru pro zázemí školy a vytvoření druhé třídy. Abych mohla přijmout další pedagogy a měla možnost je kvalitně zaškolit.*“

Marta navrhuje další řešení „*...aby učitelka, která ji zaškoluje, mohla mít méně hodin u dětí, mohla si s novou učitelkou sednout, probrat a zaškolovat, co je potřeba.*“ Jiný pohled přinesla Jana, které by vyhovovalo, kdyby nově nastupující učitelka již měla zkušenosti z jiné mateřské školy, zároveň byla přizpůsobivá a netrvala na tom dělat si věci po svém, na základě zkušeností odjinud, ale přirozeně se napojila na to, jak to dělají oni.

8.1.2 Potíže při zaškolování pedagogů

Všechny dotazované paní ředitelky se potýkají s nějakými těžkostmi při zaškolení nových učitelek. Odpovědi respondentek byly značně různorodé. Pro Kristýnu bývá největším problémem **nedostatečné propojování a rozvoj všech oblastí vzdělávání**, udržení **kázně dětí, opakování stále stejných chyb** i přesto, že je na ně začínající učitelka upozorňována. Zkušenosti s kázní dětí u nastupující učitelky má i Lenka, která nadále uvádí, že začínajícím učitelkám „*Trvá dlouhou dobu, než se vše naučí, mívají problémy v komunikaci s rodiči, problém děti namotivovat, při řízené činnosti často chybí individualizace...*“, což je v heterogenní třídě problém. Setkává se i s tím, že jsou učitelé **málo iniciativní a aktivní**. Nedostatečnou aktivitu zdůrazňuje i Jana. Považuje za problém, když je učitelka neefektivní a **nedostatečně připravená** na výuku. Bohužel to může souviset s tím, že vlastně neví, jak se má připravit, prostě jí chybí zkušenosti. Ředitelka má představu, že učitelka bude svojí prací žít, že bude ochotna dělat v rámci své práce „i něco navíc“. V některých případech to bohužel často končí rozvázáním pracovního poměru. Stejně radikální řešení uvádí Marta, pro kterou je nepřijatelné, když nejste schopni s novou učitelkou najít společnou řeč, když to prostě nefunguje. Je náročné poměr ukončit a začít od začátku – hledat jinou učitelku. Jana doplňuje, že se bohužel často stává, že „*...to začínající učitelka vzdá a sama skončí...*“

Problémem se ukazují také **vzájemné neshody v kolektivu, nepochopení se, zbytečné konflikty**. Pavla se často potýká s tím, že „...*realita a praxe není taková, jako se na první pohled u pohovoru zdálo. Když máme neshody, (učitelka nesouhlasí s mým názorem a tím, jak to vidím já).*“

8.2 Poskytované způsoby podpory začínajícím učitelům

Dle analýzy dat můžeme způsoby poskytované podpory rozdělit do dvou oblastí. První je praktická podpora, která zahrnuje profesní a organizační pomoc, druhá je označena jako psychická pomoc.

Mezi **praktickou pomoc**, kterou ředitelky popsaly, patří **seznámení s pomůckami, didaktickým a výtvarným materiálem**, aby nová učitelka věděla, kde, co najde. „...*je důležité pomoci nové učitelce se v materiálech orientovat.*“ (Pavla). Pokud se učitelka seznámí s tím, co vše může používat a co je k dispozici, „...*hodně jí to usnadní přípravy na řízenou činnost.*“ (Kristýna). Téměř všechny respondentky vnímají, že je důležité zasvětit novou učitelkou do toho, „...*jak to v MŠ chodí...*“ (Jana), poskytnout jí veškeré materiály, didaktické pomůcky a „...*naučit ji se v nich orientovat...*“ (Kristýna)

Dalším, často se vyskytujícím bodem byly **náslechy, hospitace** neboli **zpětná vazba**. „*Uvádějící učitelka, která ji má na starost, jí dává zpětnou vazbu na to, jak pracuje s dětmi...Má možnost náslechu u hlavní učitelky na třídě (svého mentora).*“ (Kristýna) V některých případech dává zpětnou vazbu ředitelka. Poskytování zpětné vazby je velmi důležité, bývá poskytována v různých oblastech. „*Kontroloji její přípravy – dávám jí k tomu zpětnou vazbu...Zároveň jí chodím na hospitace (maximálně 3x za rok), tím dostává zpětnou vazbu na to, jak pracuje s dětmi...*“ (Lenka) Stejně tak Jana zmiňuje, že chodí nové učitelce na hospitaci. I Marta příležitostně poskytuje své začínající učitelce zpětnou vazbu.

Dotazované uvedly důležitost zaškolení také ohledně vedení **administrativy**. Lenka je přesvědčena, že zasvětit začínající učitelku do vedení dokumentace je nejlepší průběžně. Vedle administrativy je nezbytné seznámit nováčky s **chodem školy**. Lenka jako jediná vyjádřila potřebu posílat novou učitelku na **školení**, „...*kteřé si vybírá sama, takové téma, ve kterém cítí, že potřebuje proškolit.*“ Další z popsaných způsobů podpory začínajících učitelů jsou **pravidelné porady**. V rámci porady jsou sdělovány důležité informace ohledně provozu, „...*kde se probírají vzniklé potíže, plánují činnosti, akce a výlety, je zde prostor pro*

dotazy. “ (Lenka) Pojem pravidelné porady však pro každého znamená něco jiného. Někdo mívá porady 3x do roka, někdo pořádá „...*pravidelné porady 1x měsíčně...*“ (Lenka) a jinde je pravidelným rituálem mít „...*porady každý pátek, kdy dochází k plánování řízené činnosti na další týden, učitelka má mít připraveno co bude dělat, zkonzultujeme to.*“ (Jana)

Nejčastější psychickou pomocí je **podpora vedení**, která je bezpochyby velmi důležitá a uvádí ji více jak polovina dotazovaných „*Snažím se jí dávat najevo podporu vedení.*“ (Kristýna) Velkou podporu vidí i v tom, že jí byl přidělen uvádějící učitel, „...*za kterým může jít a na kterého se může s čímkoli obracet.*“ Protože nově nastupující učitelka potřebuje vědět, že se má v případě potřeby na koho obrátit. „*Jsem ochotna si na ni udělat čas. Vždy říkám, že když něco neví, má se přijít zeptat na cokoli. Bohužel se to ale moc nestává.*“ (Jana) Pavla je přesvědčena o tom, že poskytnutí **psychické podpory** je to nejdůležitější ze všeho.

8.3 Žádoucí způsoby podpory z pohledu ředitelů bez ohledu na možnosti školy

Většina ředitelky by při zaškolení začínajících učitelů uvítala zejména **personální podporu**, např. úvazek z MŠMT navíc na dobu určitou, na věnování se začínajícímu učiteli. To jde totiž v pracovní době jen velmi těžce (Pavla). Kristýna by zase chtěla mít „...*kapacitní a finanční možnosti na to, aby učitelka mohla ze začátku docházet dívat se na řízenou činnost do jiné třídy (u jednotřídky do jiné školky) a mít tyto hodiny normálně zaplacené.*“ Ideálním řešením by bylo přidělit alespoň na „...*prvních 14 dní, k začínající učitelce přidělit pedagoga, který bude na směnách s ní, vše jí ukáže, zaškolí ji, bude jí dávat zpětnou vazbu.*“ (Marta) Jinými slovy **mít kapacitní možnosti na přidělení uvádějícího učitele**, mentora, od kterého se vše potřebné může naučit.

Jana by si představovala **náslechy** „...*u hlavní učitelky na třídě, která pracuje podle jejích představ...*“ Je to způsob, jak učitelce ukázat, jak to může ve třídě dobře fungovat, jak získat inspiraci, jiný pohled, odnést si nové zajímavé metody, jak ji namotivovat. A v podstatě okamžitě může nabyté zkušenosti vyzkoušet sama s dětmi. Hned ale dodává, že na to není v rámci provozu dvoutřídní mateřské školy čas. Lenka vidí řešení ve zprostředkování většího množství **školení** zabývajících se tématy, která jsou pro začínající učitelku nejvíce aktuální. Úskalím je i v tomto případě omezený rozpočet školy.

9 INTERPRETACE DAT

Z výsledků výzkumného šetření dotazníků doplněných o rozhovory ředitelů mateřských škol vyplývá, že více jak polovina dotazovaných učitelů nebyla dostatečně seznámena s tím, jaké jsou jejich povinnosti a co se od nich očekává, což potvrzují i rozhovory – ředitelé nemají dostatek času na zaškolení, většina učitelů se musí ihned samostatně zapojit a zaškolování probíhá průběžně v rámci provozu.

Více jak polovině z dotazovaných byl zcela nebo částečně přidělen uvádějící učitel, jehož úkolem bylo nováčka zaškolit a věnovat se mu. Vzhledem k tomu, že všechny rozhovory proběhly s ředitelkami malých, maximálně dvoutrídnic mateřských škol, je z jejich pohledu toto číslo výrazně nižší, pouze 20 %. Pro drtivou většinu bylo vedení uvádějícím učitelem přínosné a velká část učitelů napsala, že se jim dostatečně věnoval. Díky němu měli možnost náslechnů – dívat se, jak pracuje s dětmi a zároveň dostávali zpětnou vazbu po řízené činnosti. Uvádějící učitel jim pomáhal s přípravou, radil jim, odpovídal na jejich dotazy, probíhaly pravidelné konzultace, kde byl prostor pro předávání zkušeností. Seznámil je s administrativou a chodem školy. Pro mnohé začínající učitele byla velmi důležitá psychická podpora, povzbuzení, laskavost a trpělivost, mnozí si díky němu začali věřit. Drtivá většina začínajících učitelů má se svým uvádějícím učitelem výborný, dobrý či přátelský vztah, který významně ovlivňuje vzájemnou spolupráci. Obrovský **přínos uvádějícího učitele potvrzuje i rozhovor** s ředitelkou, která má možnost ho začínající učitelce přidělit.

Začínajícím učitelům jsou poskytovány především materiály, podpora vedení, více jak polovině učitelům je přidělen uvádějící učitel a umožněna školení, náslechy a pomoc s přípravou. Část z nich má možnost pracovat ve dvojici, mají možnost hospitací a dostávají zpětnou vazbu na svoji práci. O tom, že je zpětná vazba efektivní podporou, to potvrzuje i Mareš a Křivohlavý (1995), jak je již uvedeno v teoretické části práce.

Všechny způsoby podpory stvrzují i výpovědi ředitelek. Nově nastoupivší učitelé mají problém zejména s kázní dětí a komunikací s rodiči, neví, jak pracovat s dětmi s SVP, jak se připravit na řízenou činnost, potřebovali by více zpětné vazby a náslechnů, delší zaškolování do celkového chodu v MŠ. Bývá pro ně problémem začlenit se do kolektivu a také se potýkají s nedostatečnou sebedůvěrou. I ředitelky popisují stejné problémy, navíc kromě výše uvedeného vnímají ze svého pohledu jako potíže to, že bývají učitelky málo iniciativní a aktivní, opakují stejné chyby.

Začínající učitelé nejvíce postrádají dostatečně dlouhé zaškolení, konkrétní pomoc, možnost být ve dvojici ve třídě, chybí jim jasně stanovené požadavky – co se od nich očekává, zpětná vazba, následchy, vhodná školení, podpora a povzbuzení. Jen necelé pětina začínajících učitelů nic nechybí.

Začínajícím učitelům by pomohlo více následků v jiných třídách, v sousedních MŠ a u jiných kolegyň. Mají potřebu inspirovat se od zkušenějších, uvítali by práci po dvou ve třídě, aby byla **možnost učit se nápodobou a dostávat zpětnou vazbu**. Začátky by jim usnadnila **vhodná školení pro začínající učitele** zabývající se tématy, která jsou pro ně více než aktuální. Pomocí by byla **menší naplněnost tříd**, podpora vedení, **přidělení uvádějícího učitele**, pomoc v konkrétních situacích, delší doba zaškolení a jasně stanovené požadavky, aby přesně věděli, co se od nich očekává. **Ředitelky by uvítaly to samé** – zejména personální podporu – mít možnost přidělit uvádějícího učitele, poskytnout více následků a vhodných školení.

Téměř u poloviny začínajících učitelů převládaly negativní pocity, mezi ostatními kolegy se cítili nejistě, nepřijati, méněcenně. Velká část se však měla na koho obrátit se svými dotazy. **Skoro polovina učitelek alespoň někdy uvažovala o odchodu z učitelské profese**. Ustát pochybnosti jim většinou pomohla podpora od vedení, od uvádějícího učitele nebo kolegyň, případně vztah s dětmi.

10 SHRnutí VÝSLEDKŮ

Na základě výsledků výzkumného šetření doplněné o rozhovory ředitelek je možné zodpovědět položené dílčí výzkumné otázky.

První dílčí otázka se zaměřovala na to, **s jakými problémy se potýkají začínající učitelé mateřských škol ve Středočeském kraji**. Odpovědi jsou různorodé, i když s týmiž problémy. Velká část respondentek měla problém s kázní a problémovým chováním dětí, v čím početnější třídě pracovaly, tím to pro ně bylo těžší. To potvrzuje i Šimoník (1994). Pro některé bylo obtížné pracovat s dětmi se SVP, nevěděly, jak k nim přistupovat a řešit vzniklé situace. Pro mnoho z nich byla náročná komunikace s rodiči, měly obavy, že je kvůli nízkému věku nebudou brát vážně, složitá je i vzájemná spolupráce a požadavky některých rodičů. Obrovským problémem je příprava na řízenou činnost, aby nebyla příliš dlouhá, odpovídala věku a schopnostem dětí, byla naplněna potřeba individualizace. Jiným chyběla zpětná vazba a následky, některé měly možnost následků pro ně nedostatečně dlouhou dobu. Nevěděly, jak správně pracovat s dětmi, jak je zaujmout, toužily po inspiraci od jiných učitelk, vidět je při práci. Učitelky mají pocit nedostatečného zaškolení a seznámení s chodem školy, vše se učí postupně za pochodu, plavou v administrativě a povinné dokumentaci. Pro mnohé je těžké začlenit se do zajetého kolektivu, cítí rivalitu mezi kolegy, špatné vztahy. Chybí jim povzbuzení, podpora a motivace, prožívají nejistotu a nervozitu související s nedostatkem zkušeností, což koresponduje s výsledky výzkumu Záleské (2019), který je zmíněn v teoretické části. Velmi podobně vnímají potíže začínajících učitelů i ředitelé mateřských škol. Mají problém udržet kázeň dětí, jejich řízená činnost nedostatečně zahrnuje všechny oblasti vzdělávání a není naplněna individualizace, je pro ně obtížné děti namotivovat. I ředitelé vidí, že komunikace s rodiči je pro začínající učitele složitá. Problém začlenit se do kolektivu a zbytečné konflikty vidí i ředitelé škol.

Druhá dílčí otázka zkoumá, **co začínající učitelé nejvíc postrádají**. Učitelkám nejvíce chybí dostatečně dlouhá doba zaškolení a konkrétní pomoc, např. s kázní dětí, přípravou na řízenou činnost. Chtěly by být po dvou ve třídě, vidět při práci zkušenou kolegyni a od té se učit. Velká část respondentek neví, co se od nich očekává, chybí jim jasně stanovené požadavky. Některým chybí školení, konstruktivní zpětná vazba a také podpora vedení. Učitelky také uvedly, že postrádají následky – u zkušené kolegyně, sdílení zkušeností, mít

možnost podívat se na řízenou činnost i do jiné MŠ. Některým chybí přijetí do kolektivu, podpora a povzbuzení.

Jak probíhá zaškolení pedagogů zkoumá třetí dílčí otázka. Velké části respondentek byl přidělen uvádějící učitel, jehož úkolem bylo zaškolit novou učitelku a pomáhat jí. Díky němu měly možnost náslechnů, sledovaly, jak pracuje s dětmi, dostávaly zpětnou vazbu na svoji práci. Respondentky se mohly s uvádějícím učitelem radit, pokládat mu dotazy, pravidelně se scházet. Pomáhal jim s přípravou, seznámil je s administrativou, pomůckami, didaktickým materiálem a chodem školy, případně je podpořil, povzbudil, motivoval. Pouze jedna ředitelka potvrzuje zaškolení prostřednictvím uvádějícího učitele. Důvodem jsou rozhovory absolvované s ředitelkami malých, maximálně dvoutrídnic mateřských škol, kde pracuje velmi málo pedagogických pracovníků. Daná ředitelka popisuje zaškolení s využitím uvádějícího učitele stejným způsobem jako respondentky.

Ředitelky shodně uvedly, že pokud není možné přidělit uvádějícího učitele, zaškoluje začínající učitelku hlavní učitelka na třídě, případně ředitelka. Jsou seznámeny s chodem školy, didaktickým materiálem, základní administrativou, režimem dne. Z kapacitních důvodů však velmi často bývá ihned po nástupu učitelka sama na třídě a vše se učí průběžně, za pochodu. V případě překryvu dostává zpětnou vazbu na svoji práci, ale jedná se spíše o nahodilé momenty.

Čtvrtá dílčí otázka se zabývá tím, **jaký systém podpory je poskytován začínajícím učitelům**. Dotazovaní uvedli v průměru 4 až 5 způsobů podpory, které jim byly poskytnuty, jednalo se nejvíce o poskytnutí didaktických materiálů a podpory vedení. Pomoc s přípravou, náslechy u zkušené kolegyně, školení a přidělení uvádějícího učitele uvedla zhruba polovina dotazovaných. Nejméně učitelek dostávalo konstruktivní zpětnou vazbu, mohlo pracovat ve dvojici s hlavní učitelkou a třídě a mělo možnost hospitací.

Poslední dílčí otázka se ptá, **jaké další způsoby podpory by učitelé a ředitelé uvítali**. Učitelé by chtěli více náslechnů (delší dobu) a to nejen u hlavní učitelky na třídě, ale i v jiných třídách a sousedních mateřských školách. S tím souvisí práce ve dvou na třídě současně, díky tomu by měli možnost se inspirovat, dostávat zpětnou vazbu na svoji práci a mít možnost pomoci, např. při nezvládnání kázně či pozornosti dětí. Učitelé mají zájem o více školení vhodných pro začínající učitele. V začátcích by jim pomohlo pracovat v méně početné třídě a uvítali by celkovou podporu, povzbuzení, motivaci a vstřícnost. Mnohým by

pomohlo přidělení uvádějícího učitele, delší doba zaškolení s klidným přístupem, pomoc s konkrétními problémy a jasně stanovené požadavky. V mnoha bodech to ředitelky vnímají zcela stejně. I ony by uvítaly školení pro začínající učitele, spolupráci s ostatními školami (vzájemné náslechy v mateřských školách), mít možnost přidělení uvádějícího učitele. Mohl by pracovat na částečný úvazek na dobu určitou, sloužící pro zaškolení uvádějícího učitele. Nebo by měl vyhrazené hodiny na přímou výchovnou práci (dále jen PVP), která by byla věnována náslechům, konzultacím a konkrétní pomoci. Ředitelky na základě svých zkušeností by považovaly za velký přínos větší aktivitu začínající učitelky. Vedení jednotřídních mateřských škol by uvítalo možnost rozdělení dětí do dvou tříd a navýšení tak počtu tříd. Tím by vznikla možnost výrazného navýšení pedagogických úvazků, kvalitního zaškolení a snížení počtu dětí ve třídách.

Shrnutím jednotlivých dílčích otázek byly zmapovány nejdůležitější problémy začínajících učitelů a bylo zjištěno, jaký systém podpory je pro začínající učitele ve školách zaveden.

10.1 Návrhy podpůrných opatření začínajícího učitele

Na základě dotazníkového šetření a doplňujících rozhovorů s řediteli MŠ byly zjištěny problémy, se kterými se potýkají začínající učitelé, co nejvíce postrádají, jak probíhá jejich zaškolení a jaká podpora je jim poskytována. Výzkumné šetření ukázalo, jaké způsoby podpory by učitelé i ředitelé uvítali a na základě zjištěných výpovědí jsou navržena doporučení, která by mohla učitelům i ředitelům usnadnit začátky vzájemné spolupráce.

Nedostatek **školení** uvedli učitelé jako jednu z věcí, kterou při nástupu do praxe postrádají a která by jim pomohla při nástupu do zaměstnání. Jedná se zejména o školení určená pro začínající učitele a zabývající se, pro ně aktuálními tématy. I ředitelé mezi žádoucí způsoby podpory uvedli potřebu školení (vhodných pro začínající učitele) s dodatkem, že by to nesmělo zatížit rozpočet školy. Projekt SYPO¹⁵ věnuje speciální pozornost školám, ve kterých pracují začínající učitelé. Podpora se zaměřuje nejen na začínající učitele, ale na všechny, kteří jsou zapojeni do adaptačního procesu, tedy i na uvádějící učitele a vedení školy. Škola se může zapojit do celoročního projektu (buď jen začínající učitel, nebo i uvádějící učitel a vedení školy) „Profesní podpora pro školy se začínajícími učiteli“. Projekt je

¹⁵ <https://www.projektsypo.cz/pridejte-se/pro-skoly-se-zu.html>

zahájen vždy v září nového školního roku a probíhá po celý školní rok. Každý účastník může využívat metodickou příručku Model systému podpory začínajících učitelů s příklady inspirativní praxe. Veškerá **školení jsou zcela zdarma**. Zahrnují spoustu praktických rad, seznámení s mnoha tématy, jednotliví účastníci po probrání konkrétního tématu plní zadané úkoly, po splnění všech požadavků získávají certifikát o absolvování. Na výše uvedených stránkách je také možné se kdykoli přihlašovat na různé webináře zaměřené pro začínající učitele, vybrat si tak téma, které je v danou chvíli aktuální. Tyto webináře jsou také zdarma. Začínajícím učitelům je nabízena i podpora v podobě online konzultací. Tato školení jsou velmi přínosná, zaměřená na začínající učitele a nijak rozpočet školy nezatíží. Toto doporučení je navrženo zejména pro učitele, kterým nemohl být přidělen uvádějící učitel.

Na základě rozhovorů s ředitelkami je patrné, že není možné přidělit uvádějícího učitele v jednotřídní mateřské škole, protože kromě ředitelky a jedné učitelky žádný jiný pedagog ve škole nepracuje. Řešením by mohlo být rozdělení na dvě třídy za předpokladu, že je v jednotřídní mateřské škole zapsáno minimálně 25 dětí, což je minimální počet na dvoutrídni MŠ. Vzhledem k tomu, že nedochází ke změně rejstříkové kapacity školy, je tento přechod pouze formalitou bez náročné administrativy. U mateřských škol, které šly touto cestou si to nemůže vynachválit jak zřizovatel, tak zaměstnanci školy i rodiče. V případě rozdělení je možné navýšit pedagogické úvazky na dvojnásobek, a navíc snadněji naplňovat individualizované vzdělávání v málo početných třídách. **Menší počet dětí ve třídách** byl uveden jako jeden z bodů, jenž by pomohl začínajícím učitelům, včetně snazšího udržení kázně. Navýšení počtu pedagogů také dává příležitost pro **přidělení uvádějícího učitele**.

Učitelé i ředitelé se shodují v tom, že mezi žádané způsoby podpory patří **náslechy** – nejen u hlavní učitelky na třídě, ale i u jiných kolegyně nebo v okolních mateřských školách. Začínající učitelé uvedli náslechy jako jeden ze způsobů podpory, který postrádají. Proto je navrhováno **vytvoření vzájemné spolupráce mezi školami – vzájemné náslechy**, které obohatí nejen začínající učitele, ale přináší inspiraci, jiný pohled, možnost sdílení zkušeností. Mateřská škola, ve které pracuji, v letošním roce začala spolupracovat se sousední školou, dochází k pravidelným vzájemným návštěvám a náslechům při řízené činnosti. To je pro všechny zúčastněné velmi obohacující.

V neposlední řadě je vhodné věnovat pozornost tomu, že na základě výsledků zhruba polovina začínajících učitelů o sobě pochybuje a uvažuje o odchodu z pedagogické profese.

Návrhem je proto **zaměření pozornosti na přijetí začínajících učitelů mezi ostatní kolegy**, povzbuzení, motivace, projevování zájmu a nabízení konkrétní pomoci. **Podpora** vedení, uvádějícího učitele a kolegů hraje největší roli při jejich rozhodování, zda v této profesi zůstanou.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zmapovat problémy začínajících učitelů pracujících v mateřských školách ve Středočeském kraji a zjistit, jaký systém podpory je ve školách zaveden. Prostřednictvím bakalářské práce bylo též zjištěno, s čím se potýkají začínající učitelé, zda mají přiděleného uvádějícího učitele, jaké podpory se jim dostává a co nejvíce postrádají. Bylo odhaleno, jak danou situaci vnímají ředitelé škol, jak probíhá zaškolení a co by při něm uvítali.

Z výzkumu je patrné, že uvádějící učitel je pro začínajícího učitele obrovským přínosem, bohužel je z kapacitních důvodů přidělen jen zhruba polovině začínajících pedagogů. Z výzkumu vyšly také návrhy opatření, které by mohly začínajícím učitelům ulehčit pedagogické začátky, zefektivnit a podpořit vzájemnou spolupráci s řediteli škol.

V průběhu zpracování této práce jsem si uvědomila, že mnoho začínajících učitelů prochází z různých důvodů stejnými pocity a pochybnostmi, jaké jsem měla po nástupu do zaměstnání já. Tato práce může pomoci začínajícím učitelům dozvědět se o dalších možnostech podpory, může pomoci ředitelům škol nahlédnout do toho, co učitelé v začátcích nejvíce potřebují. Přináší doporučení, jak jim začátky usnadnit a přispět k celkovému zlepšení procesu zaškolení začínajících učitelů.

RESUMÉ

Bakalářská práce pojednává o začínajících učitelích mateřských škol. Cílem této práce je zmapovat nejvýznamnější problémy začínajících učitelů mateřských škol ve Středočeském kraji a zjistit zavedené způsoby podpory.

V teoretické části je shrnuto, jak se na začínajícího a uvádějícího učitele dívá česká literatura. Teoretická část popisuje roli začínajícího učitele, nástupní podmínky, problémy začínajících učitelů a možné způsoby podpory. Druhá kapitola charakterizuje profesní a klíčové kompetence učitele v mateřské škole a možnosti, kterými je lze rozvíjet. Poslední kapitola se zabývá rolí uvádějícího učitele a tím, jaký by měl mentor být.

Metody výzkumného šetření jsou popsány v praktické části práce a zahrnují dotazníkovou šetření, která jsou doplněna polostrukturovanými rozhovory s ředitelkami MŠ. Rozhovor byl realizován s pěti ředitelkami mateřských škol Středočeského kraje. Data získaná z dotazníků, doplněna o rozhovory, přinesla odpovědi na položené otázky a naplnila tak stanovené cíle. Výsledky výzkumu jsou shrnuty v desáté kapitole.

Výzkumný vzorek ukázal, že více jak polovině začínajících učitelů byl alespoň částečně přidělen uvádějící učitel, který je při zaškolování významnou pomocí a přínosem. Učitelé se potýkají s mnoha problémy, zejména kázní dětí, v komunikaci s rodiči, s přípravou na řízenou činnost. Postrádají náslechy, povzbuzení a podporu, je pro ně těžké začlenit se do nového kolektivu. Bylo zjištěno, jak probíhá zaškolení pedagogů, jaký systém podpory je jim poskytován a co by učitelé i ředitelé nejvíce uvítali. Na základě výsledků byla navržena doporučení, jejichž cílem je usnadnit začínajícím učitelům počátky své pedagogické praxe. Opatření přináší ředitelům možnosti, jak podpořit začínající pedagogy a snížit počet těch, kteří uvažují o odchodu z tak krásné profese.

SUMMARY

This Bachelor's thesis deals with the topic of beginner teachers of kindergartens. The objective of this thesis is to map out the most crucial problems of beginner teachers of kindergartens in the Central Bohemian Region and to uncover ways implemented for their support.

The theoretical part summarises viewpoints of beginner teachers and teacher mentors expressed in Czech specialized literature. This part of the thesis also includes a thorough description of the role of the beginner teacher, conditions of work commencement, a list of difficulties that beginner teachers face and various ways of support system. The second chapter characterizes professional and key competencies of teachers in kindergartens and possibilities which increase their development. The last chapter deals with the role of a teacher mentor and their characteristics.

The practical part of the thesis describes methods used in our research enquiry. The methods also include a questionnaire enquiry which is supplemented by half-structured interviews with lady headmasters of kindergartens. The interviews were carried out with five lady headmasters of kindergartens in the Central Bohemian Region. Data acquired from the questionnaires, supplemented by the interviews, supplied answers to the asked questions and thus fulfilled the expressed aims. The research results are summarized in chapter ten.

The result research specimen showed that more than a half of the number of beginner teachers were accompanied at least partially by a mentor teacher who is a great help and asset at the start of their career. Teachers have to deal with many problems, especially discipline of children, communication with parents, and preparation for controlled activity. They lack sitting in on classes, encouragement and support and it is difficult for them to integrate themselves into the new team of teachers. We found out how an induction training of beginner teachers is carried out, what support system is offered to them and what would be the most welcomed by both teachers and headmasters. On the basis of the acquired results, recommendations were suggested in order to facilitate the start period of pedagogic practice for beginner teachers. The measures bring options to headmasters in their attempts to figure out how to support beginner teachers and lower the number of those who are considering quitting such a beautiful profession.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

KALHOUS, Z., & Horák, F. (1996). František. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. Pedagogika, 46(3), 245-255.

KOHNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-148-6.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

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

SYSLOVÁ, Zora a Libuše PARMOVÁ. *Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“*. *Magister Reflexe primárního a pre-primárního vzdělávání ve výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, roč. 2017, č. 1, s. 7-28. ISSN 1805-7152.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

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

ČLÁNKY

ČÁPKA, J.: *Čo chýba mladému učiteľovi*. *Komenský*, roč. 94, 1970, č. 10., s. 626-629.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Evropská komise: Kvalitní systém předškolního vzdělávání a péče: nejlepší start do života pro všechny naše děti. [online]. Brusel, 2011 [cit. 2021-11-15].

Lazarová, B., & Prokopová, A. (2004). *Učitelé a jejich další vzdělávání – K některým psychologickým aspektům*. *Pedagogika*, 54(3), 263-264. Dostupné z <https://pges.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1812&lang=cs>

ZÁLESKÁ, Klára, Libor LUHAŇÁK, Kateřina TRNKOVÁ a Martina ŠMAHELOVÁ.

Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy [online]. 3.11.2019, (143/4) [cit. 2022-04-12]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/uvadeni-zacinajicich-ucitelu-do-zakladnich-skol-planovity-nebo-intuitivni-proces>

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Vyhodnocení otázky č. 1

Graf č. 2: Vyhodnocení otázky č. 2

Graf č. 3: Vyhodnocení otázky č. 3

Graf č. 4: Vyhodnocení otázky č. 4

Graf č. 5: Vyhodnocení otázky č. 5

Graf č. 6: Vyhodnocení otázky č. 6

Graf č. 7: Vyhodnocení otázky č. 7

Graf č. 8: Vyhodnocení otázky č. 8

Graf č. 9: Vyhodnocení otázky č. 9

Graf č. 10: Vyhodnocení otázky č. 11

Graf č. 11: Vyhodnocení otázky č. 12

Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 14

Graf č. 13: Vyhodnocení otázky č. 15

Graf č. 14: Vyhodnocení otázky č. 17/1

Graf č. 15: Vyhodnocení otázky č. 17/2

Graf č. 16: Vyhodnocení otázky č. 18

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Vyhodnocení otázky č. 12

Tabulka č. 2: Vyhodnocení otázky č. 14

Tabulka č. 3: Seznam respondentů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Dotazník pro učitele

Příloha II: Přepsané rozhovory s ředitelkami

PŘÍLOHA I: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Dobrý den, studuji pedagogickou fakultu v Plzni obor Předškolní pedagogika. V rámci své bakalářské práce na téma „Začínající učitel v MŠ ve Středočeském kraji“ Vás prosím o vyplnění krátkého dotazníku, které Vám zabere maximálně 10 minut času a Vaše odpovědi mi budou ve zpracování bakalářské práce velmi nápomocny.

Na základě ochrany o osobních údajích jsou odpovědi zcela anonymní.

Děkuji Vám za ochotu, upřímnost a čas.

1. Kolik tříd je ve Vaší mateřské škole?

1	2	3 a více
---	---	----------

2. Kolik let pracujete jako učitelka mateřské školy?

méně jak 1 rok	1 – 2 roky	2 – 3 roky	3 a více let
----------------	------------	------------	--------------

3. Jste jedinou MŠ v obci?

ano	ne
-----	----

4. Strávila jste první rok své praxe právě v této mateřské škole?

ano	ne	částečně
-----	----	----------

5. Jak velká je obec ve Středočeském kraji, ve které pracujete?

do 1000 obyvatel	1000 – 2000 obyvatel	2000 – 3000 obyvatel	nevím
------------------	----------------------	----------------------	-------

6. Bylo Vám jasně vysvětleno, co se od Vás při nástupu do učitelské profese očekává? (Jaké máte pracovní povinnosti a jaké požadavky jsou na Vás kladeny)

ano	ne	nevím	částečně
-----	----	-------	----------

7. Byl Vám po nástupu přidělen učitel, který Vám ze začátku pomáhal, zaškolil Vás, dával Vám zpětnou vazbu? (tzv. uvádějíci učitel)

ano	ne	částečně
-----	----	----------

Pokud jste odpověděla ANO, pokračujte otázkou č. 8, pokud NE, přejděte rovnou na otázku č. 12.

8. Věnoval se Vám uvádějíci učitel dostatečně?

ano	spíše ano	spíše ne	ne
-----	-----------	----------	----

9. Bylo pro Vás vedení uvádějícím učitelem přínosné?

ano	ne	nevím	částečně
-----	----	-------	----------

10. Jak konkrétně vypadala Vaše spolupráce s uvádějícím učitelem? Co bylo v této spolupráci největším přínosem?

--

11. Jaký máte vztah s uvádějícím učitelem? Jaký vliv má tento vztah na Vaši spolupráci?

--

12. Jaké způsoby podpory Vám byly poskytnuty jako začínající učitelce? Zaškrtněte všechna, která se Vás týkají.

podpora vedení
přidělení uvádějícího učitele
školení
konstruktivní zpětná vazba
hospitace
didaktické materiály, metodické listy
pomoc s přípravou
náslechy u zkušené kolegyně
ze začátku práce na třídě s hlavní učitelkou (ve dvojici)

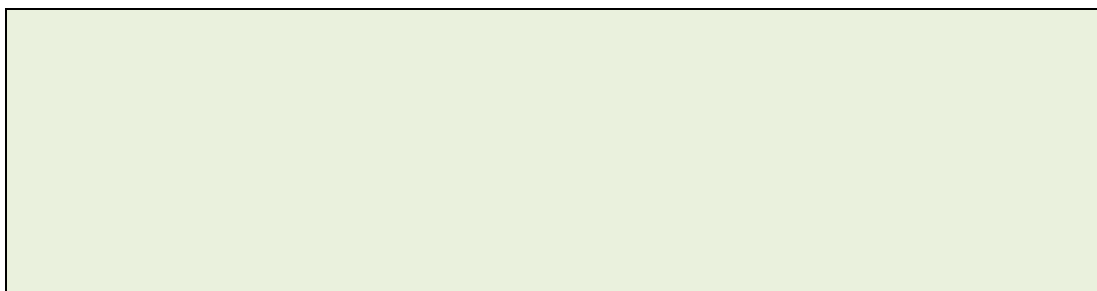
13. Jaké byly největší problémy, se kterými jste se jako začínající učitelka potýkala?

--

14. Co jste jako začínající učitelka nejvíce postrádala?

podporu vedení
jasně stanovené požadavky
konkrétní pomoc – např. s přípravou, s kázní dětí, s jednáním s rodiči...
konstruktivní zpětnou vazbu
školení
dostatečně dlouhá doba zaškolení
být nějakou dobu ve dvou na třídě a učit se od zkušené kolegyně
nic jsem nepostrádala

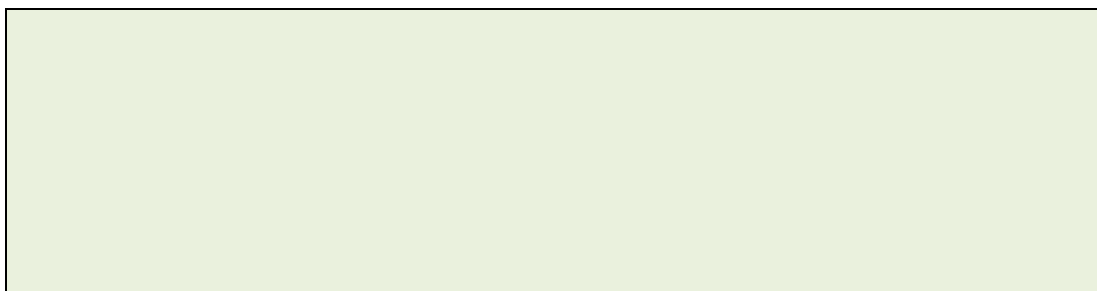
15. Je něco jiného, mimo seznam v předchozí otázce, co jste jako začínající učitelka postrádala?



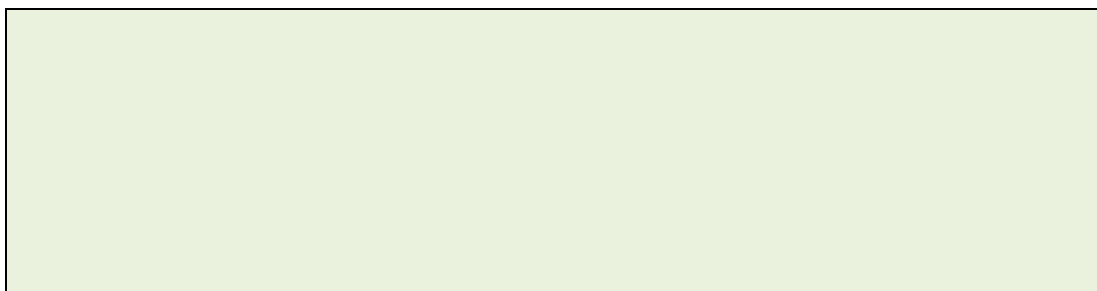
16. Jaký jiný způsob podpory by Vám, podle Vás, pomohl ve Vašich začátcích?



17. Jak jste se cítila jako začínající učitelka mezi ostatními kolegy? Můžete (mohla jste) se na ně v případě potřeby s čímkoli obrátit?



18. Dostala jste se do situace, kdy jste uvažovala o odchodu z učitelké profese? Pokud ano, kdo nebo co Vám pomohlo situaci zvládnout?



PŘÍLOHA II: PŘEPŠANÉ ROZHOVORY S ŘEDITELKAMI

Rozhovor s ředitelkou mateřské školy č. 1 Jana:

- 1) **Jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy?**
 - *Už 12 let.*
- 2) **Kolik tříd je ve vaší MŠ?**
 - *2, celkem 40 dětí.*
- 3) **Jste jedinou mateřskou školou v obci?**
 - *Ano, jsme.*
- 4) **Jak velká je obec, ve které pracujete?**
 - *Asi 1200, myslím.*
- 5) **Máte v současné době v MŠ začínající učitelku s praxí do tří let (nebo jste ji měla dříve)?**
 - *Ano, mám, dokonce dvě.*
- 6) **Máte možnost přidělit začínající učitelce uvádějícího učitele (mentora, který ji zaškolí)? Pokud ano, jak dlouho takové zaškolování trvá?**
 - *Ne, z kapacitních důvodů nemám.*
- 7) **Kdo ve vaší mateřské škole zaškoluje začínající učitelku?**
 - *Já sama.*
- 8) **Jak konkrétně probíhá ve vaší MŠ zaškolení nové učitelky?**
 - *Zájemkyně o práci, která mi připadá šikovná a líbí se mi, tu si pozvu do školky dopoledne k dětem, když mám ranní, sleduji, jak navazuje kontakt s dětmi, jak na ně reaguje. Pokud se mi to líbí, přijmu ji. Od nástupu do zaměstnání je u dětí sama.*
- 9) **Co byste uvítali, co by vám pomohlo při zaškolování začínající učitelky?**
 - *Kdyby už měla zkušenosti z jiné mateřské školy, ale zase byla tvárná, nechtěla si dělat věci po svém, ale napojila se přirozeně na to, jak to děláme my.*
- 10) **S jakými problémy se při/po zaškolení nové učitelky nejčastěji potýkáte?**
 - *Často to učitelka sama vzdá a skončí, nebo nejsem spokojena s její prací, je málo aktivní, neefektivní, zdá se mi nedostatečně připravená. Očekávám, že učitelka bude práci žít, bude ochotná dělat i „něco navíc“ v rámci své práce. Možná je to ale tím, že prostě neví, jak se připravit, chybí jí zkušenosti.*

11) Po jak dlouhé době pracuje již sama bez dohledu jiné učitelky? (vede sama řízenou činnost, je sama na třídě)

- *Ihned po nástupu do práce.*

12) Které způsoby podpory začínající učitelce poskytujete?

- *Seznámení s tím, jak to v MŠ chodí, jak má vést administrativu, hospitace ode mě, poskytnutí didaktických materiálů a pomůcky k dispozici. Jsem ochotna si na ni udělat čas. Vždy říkám, že když něco neví, má se přijít zeptat na cokoli. Bohužel se to ale moc nestává.*
- *Porady máme každý pátek, kdy dochází k plánování řízené činnosti na příští týden, učitelka má mít připraveno, co bude dělat, zkonzultujeme to.*

13) Jaké způsoby podpory byste ráda začínající učitelce poskytla, ale není to možné (např. z kapacitních, provozních důvodů)?

- *Pravidelné náslechy u hlavní učitelky na třídě, která pracuje podle mých představ. Na to ale není v rámci provozu vůbec čas.*

Rozhovor s ředitelkou mateřské školy č. 2 Kristýna:

1) Jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy?

- *V říjnu to bude 6 let.*

2) Kolik tříd je ve vaší MŠ?

- *2 třídy.*

3) Jste jedinou mateřskou školou v obci?

- *Ano, tohle je malá obec.*

4) Jak velká je obec, ve které pracujete?

- *Cca 800 obyvatel.*

5) Máte v současné době v MŠ začínající učitelku s praxí do tří let (nebo jste ji měla dříve)?

- *Ano, mám učitelku, která teď pracuje asi rok a půl.*

6) Máte možnost přidělit začínající učitelce uvádějícího učitele (mentora, který ji zaškolí)? Pokud ano, jak dlouho takové zaškolování trvá?

- *Ano. Ale až od té doby, co se rozpočet nepočítá podle počtu dětí, ale počtu tříd a provozní doby. Měli jsme jednu třídu s 28 dětmi, tu jsme rozdělili na dvě po 14 dětech. Navýšili jsme provozní dobu a díky tomu máme možnost mít 4,4 pedagogického úvazku na dvě třídy. Tam už je prostor, aby na každé třídě byly dvě učitelky tak, aby se dostatečně překrývaly (i přes řízenou činnost). Minimálně v té třídě, kde je začínající učitelka a je to potřeba.*

- *I dopoledne předtím, než jde sama k dětem. Pak na této třídě udělám směny tak, aby během řízené činnosti byly spolu na třídě – celý rok. Dostává zpětnou vazbu mentora (hlavní učitelky na třídě) a když vede řízenou činnost mentor, čerpá od něj inspiraci.*

7) Kdo ve vaší mateřské škole zaškoluje začínající učitelku?

- *Hlavní učitelka na třídě.*

8) Jak konkrétně probíhá ve vaší MŠ zaškolení nové učitelky?

- *Učitelka přijde pár dní před nástupem do práce, zůstává během dopoledne ve školce, dívá se, jak probíhá řízená činnost, je seznámena s dětmi, je jí vysvětlena základní administrativa, chod dne, individuální zvláštnosti jednotlivých dětí. Pak přichází v den nástupu do práce, je na třídě s hlavní učitelkou, která jí dělá mentora (jejich přímá pedagogická činnost se v době řízené činnosti prolíná), pokud*

vede řízenou činnost nová učitelka, dostává zpětnou vazbu od svého mentora. Mají pravidelná setkání dle potřeby v době nepřímé pedagogické činnosti, mentor jí pomáhá s přípravou na řízenou činnost, průběžně ji zaškoluje do veškeré administrativy, řeší spolu vzniklé problémy, odpovídá na dotazy. Začínající učitelce je tento způsob vedení poskytován celý první rok.

9) Co byste uvítali, co by vám pomohlo při zaškolování začínající učitelky?

- *Uvítala bych školení pro začínající učitele, spolupráce s ostatními školami – vzájemné náslechy i v jiné škole. Mnoho škol pro to nemá kapacitu (jedna třída, nemocnost), ale bohužel mnoho škol o tento způsob spolupráce nemá zájem.*

10) S jakými problémy se při/po zaškolení nové učitelky nejčastěji potýkáte?

- *Problém s kázní dětí, při upozornění na chybu, neodstranění chyby, opakování stejných chyb a tím pádem nutnost opakovaně upozorňovat na chyby, nedostatečné propojování a rozvoj všech oblastí.*

11) Po jak dlouhé době pracuje již sama bez dohledu jiné učitelky? (vede sama řízenou činnost, je s dětmi sama na třídě)

- *V podstatě hned po nástupu do zaměstnání je s dětmi sama, ale při řízené činnosti je ve dvou (i s hlavní učitelkou na třídě).*

12) Které způsoby podpory začínající učitelce poskytujete?

- *Přidělení uvádějícího učitele, za kterým může jít a na kterého se může s čímkoli obracet.*
- *Pomoc s přípravou, poskytnutí veškerých materiálů, didaktických pomůcek, naučit ji se v nich orientovat, seznámení s tím, co vše je k dispozici, hodně jí to usnadní přípravy na řízenou činnost*
- *Uvádějící učitelka, která jí má na starost, jí dává zpětnou vazbu na to, jak pracuje s dětmi. Snažím se jí dávat najevo podporu vedení. Má možnost náslechu u hlavní učitelky na třídě (svého mentora).*

13) Jaké způsoby podpory byste ráda začínající učitelce poskytla, ale není to možné (např. z kapacitních, provozních důvodů)?

- *Mít kapacitní a finanční možnosti na to, aby učitelka mohla za začátku docházet dívat se na řízenou činnost do jiné třídy (u jednotřídky do jiné školky) a mít tyto hodiny normálně zaplacené.*

Rozhovor s ředitelkou mateřské školy č. 3 Lenka:

1) Jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy?

- *Už je to 31 let.*

2) Kolik tříd je ve vaší MŠ?

- *Dvě, kapacita školy je 39 dětí.*

3) Jste jedinou mateřskou školou v obci?

- *Ne, je zde hodně školek.*

4) Jak velká je obec, ve které pracujete?

- *Asi 32 tisíc.*

5) Máte v současné době v MŠ začínající učitelku s praxí do tří let (nebo jste ji měla dříve)?

- *Ano, jednu, která pracuje asi půl roku a druhou, která pracuje 2 roky.*

6) Máte možnost přidělit začínající učitelce uvádějícího učitele (mentora, který ji zaškoluje, pomáhá, vede)? Pokud ano, jak dlouho takové zaškolování trvá?

- *Ne, nemám.*

7) Kdo ve vaší mateřské škole zaškoluje začínající učitelku?

- *Bud' já sama nebo moje zástupkyně.*

8) Jak konkrétně probíhá ve vaší MŠ zaškolení nové učitelky?

- *Při vyřizování dokumentů při nástupu (pracovní smlouva aj.) je učitelka seznámena s tím, jak to ve školce chodí, jaký je režim dne, kde najde pomůcky, jak zapisovat do třídnice, s prostorem, s dětmi...hned po nástupu je na třídě s dětmi sama, střídá se s hlavní učitelkou na třídě.*

9) Co byste uvítali, co by vám pomohlo při zaškolování začínající učitelky?

- *Aby byla aktivní a ve svém volnu chodila na náslechy, byla pečlivější v přípravě na řízenou činnost.*

10) S jakými problémy se při/po zaškolení nové učitelky nejčastěji potýkáte?

- *Trvá dlouhou dobu, než se vše naučí, mívají problémy v komunikaci s rodiči, s kázní dětí, problém děti namotivovat, při řízené činnosti (často chybí individualizace – máme heterogenní třídy).*

- *Malá iniciativa a aktivita nad rámec svých povinností.*

11) Po jak dlouhé době pracuje již sama bez dohledu jiné učitelky? (vede sama řízenou činnost, je sama na třídě)

- *V podstatě hned po nástupu do práce.*

12) Které způsoby podpory začínající učitelce poskytujete?

- *Kontroluji její přípravy – dávám ji k tomu zpětnou vazbu.*
- *Seznámením ji s pomůckami, kde, co je. Do administrativy se zaškolí průběžně, to nelze najednou.*
- *Zároveň jí chodím na hospitace (maximálně 3x za rok), tím dostává zpětnou vazbu na to, jak pracuje s dětmi, a posílám ji na školení 2x za rok, které si vybírá sama, takové téma, ve kterém cítí, že potřebuje proškolit.*
- *Pořádáme pravidelné porady 1x měsíčně, kde se probírají vzniklé potíže, sdělují důležité informace k provozu, plánují činnosti, akce a výlety, je zde prostor na dotazy.*

13) Jaké způsoby podpory byste ráda začínající učitelce poskytla, ale není to možné (např. z kapacitních, provozních důvodů)?

- *Více školení, zejména na téma, které dělá učitelce problém. Na druhou stranu, aby to nezatížilo rozpočet školy.*

Rozhovor s ředitelkou mateřské školy č. 4 Marta:

1) Jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy?

- *Ted' to byly 4 roky.*

2) Kolik tříd je ve vaší MŠ?

- *Dvě třídy.*

3) Jste jedinou mateřskou školou v obci?

- *Ano, jsme jediná MŠ.*

4) Jak velká je obec, ve které pracujete?

- *Tak to přesně nevím, ale určitě do 1000 obyvatel.*

5) Máte v současné době v MŠ začínající učitelku s praxí do tří let (nebo jste ji měla dříve)?

- *Ano, mám. Pracuje tady od března (něco málo přes měsíc). Je to mladá holčička, čerstvě po škole. Předtím jsem přijala letitou učitelku s praxí, a to prostě nešlo. Vůbec jsme se neshodly na tom, jak s dětmi pracovat. Tak jsem se rozhodla vzít úplně čerstvě vystudovanou, nepopsaný list.*

6) Máte možnost přidělit začínající učitelce uvádějícího učitele (mentora, který ji zaškoluje, pomáhá, vede)? Pokud ano, jak dlouho takové zaškolování trvá?

- *No, tak to rozhodně nemám.*

7) Kdo ve vaší mateřské škole zaškoluje začínající učitelku?

- *Učitelka, která je s ní na třídě. Já na to vůbec nemám čas.*

8) Jak konkrétně probíhá ve vaší MŠ zaškolení nové učitelky?

- *Pomáhá jí s přípravou, radí jí, zaškolení do chodu a administrativy probíhá postupně. Na hospitaci jí nechodím, jen když máme spolu někdy překryv, tak jí řeknu postřehy, které mám.*

9) Co byste uvítali, co by vám pomohlo při zaškolování začínající učitelky?

- *Náslechy jinde. Domlouváme se teď s mateřskou školou ve vedlejší obci, že ve svém volném čase pojede naše učitelka k nim, podívat se na řízenou činnost a pak jejich učitelka k nám, aby měla představu, jak jinak se to také dá dělat. Ale ještě jsme to nerealizovali.*

- *Uvítala bych, aby učitelka, která ji zaškoluje, mohla mít méně hodin u dětí, mohla si s novou učitelkou sednout, probrat a zaškolovat, co je potřeba.*

10) S jakými problémy se při/po zaškolení nové učitelky nejčastěji potýkáte?

- *Když to nefunguje, zjistíte, že nejste schopni s novou učitelkou najít společnou řeč tak, abyste byla spokojená a musíte ji pracovní poměr ukončit. Pak zas hledat novou učitelku.*

11) Po jak dlouhé době pracuje již sama bez dohledu jiné učitelky? (vede sama řízenou činnost, je sama na třídě)

- *No, okamžitě (smích), na malotřídce to snad ani jinak nejde.*

12) Které způsoby podpory začínající učitelce poskytujete?

- *Pomoc s přípravou, seznámení s tím, kde máme výtvarný a didaktický materiál, rady od kolegyně na třídě, příležitostná zpětná vazba ode mě.*
- *Seznámení s chodem školy.*

13) Jaké způsoby podpory byste ráda začínající učitelce poskytla, ale není to možné (např. z kapacitních, provozních důvodů)?

- *Libilo by se mi, kdyby bylo možné např. prvních 14 dní, k začínající učitelce přidělit pedagoga, který bude na směnách s ní, vše jí ukáže, zaškolí ji, bude jí dávat zpětnou vazbu.*

Rozhovor s ředitelkou mateřské školy č. 5 Pavla:

1) Jak dlouho pracujete jako ředitelka mateřské školy?

- *Ted' to budou 4 roky.*

2) Kolik tříd je ve vaší MŠ?

- *Jedna třída.*

3) Jste jedinou mateřskou školou v obci?

- *Ano, jsme jediná MŠ.*

4) Jak velká je obec, ve které pracujete?

- *Tak to přesně nevím, ale asi 400 obyvatel.*

5) Máte v současné době v MŠ začínající učitelku s praxí do tří let (nebo jste ji měla dříve)?

- *Ano, mám. Nastoupila asi rok a půl po mně. Jsme tady u dětí my dvě. Přestože se jedná o starší učitelku, dodělávala si vzdělání ještě v průběhu nástupu sem, takže neměla žádné zkušenosti.*

6) Máte možnost přidělit začínající učitelce uvádějíciho učitele (mentora, který ji zaškoluje, pomáhá, vede)? Pokud ano, jak dlouho takové zaškolování trvá?

- *Na jednotřídce? Samozřejmě NE. (úsměv)*

7) Kdo ve vaší mateřské škole zaškoluje začínající učitelku?

- *Já, žádný jiný pedagog tady není.*

8) Jak konkrétně probíhá ve vaší MŠ zaškolení nové učitelky?

- *Od začátku ji vedu k samostatnosti. Musí začít hned sama, není možné být u ní, to bych byla u dětí pořád. Zkušenosti získávala postupně. Pokud jsme spolu při překryvu, nějaké společné činnosti, upozadím se, nechám ji, nevnucuji jí svůj názor, nechci, aby mě kopírovala a dělala věci podle mě.*

9) Co byste uvítali, co by vám pomohlo při zaškolování začínající učitelky?

- *Malý úvazek pro uvádějíciho učitele na půl roku (z MŠMT), na zaškolování.*
- *Míváme pravidelná setkání ředitelek okolních obcí, jsem inspirována zkušeností kolegyně (ředitelky z jiné obce), která z jednotřídni MŠ udělala dvoutřídni. Pracuji na tom, abychom i my děti rozdělily do dvou tříd a případně o několik dětí navýšily počet (ted' máme 1 třídu - 25 dětí). V budově MŠ je nevyužívaný byt, po dohodě se starostkou je naplánována rekonstrukce bytu a využití prostoru pro*

zázemi školy a vytvoření druhé třídy. Abych mohla přijmout další pedagogy a měla možnost je kvalitně zaškolit.

10) S jakými problémy se při/po zaškolení nové učitelky nejčastěji potýkáte?

- *Když realita a praxe není taková, jako se na první pohled u pohovoru zdálo. Když máme neshody (učitelka nesouhlasí s mým názorem a tím, jak to vidím já). Neshody v kolektivu, nepochopení se, zbytečné konflikty.*

11) Po jak dlouhé době pracuje již sama bez dohledu jiné učitelky? (vede sama řízenou činnost, je sama na třídě)

- *Ihned, jinak to nejde.*

12) Které způsoby podpory začínající učitelce poskytujete?

- *Psychickou podporu, to asi nejvíc (smích). Nevnučuji jí svůj pohled, nechávám jí prostor k samostatnosti. A pak samozřejmě zaškolení, kde, co najde, je důležité pomoci nové učitelce, se v materiálech zorientovat.*

13) Jaké způsoby podpory byste ráda začínající učitelce poskytla, ale není to možné (např. z kapacitních, provozních důvodů)?

- *Personální podpora – úvazek z MŠMT navíc na věnování se začínajícímu učiteli, na dobrou určitou (nelze v běžné pracovní době). Nebo mít možnost zkrátit PVP a tyto hodiny věnovat začínající učitelce (na konzultace, náslechy, aj.)*