

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PROBLEMATIKA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY
POHLEDEM ABSOLVENTŮ FPE ZČU**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dominika Mašková

Předškolní a mimoškolní pedagogika: Učitelství pro mateřské školy

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

Plzeň, 2022

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

V Plzni, 2022

.....
vlastnoruční podpis

DĚKUJI TÍMTO VEDOUCÍMU MÉ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE, MGR.
MILANU PODPEROVI, PH.D., ZA KONZULTACE, CENNÉ RADY
A PŘIPOMÍNKY. DĚKUJI ROVNĚŽ VŠEM RESPONDENTŮM ZA
ÚČAST NA MÉM VÝZKUMU.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Dominika MAŠKOVÁ**
Osobní číslo: **P19B0037K**
Studijní program: **B7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Téma práce: **Problematika začínajícího učitele mateřské školy pohledem absolventů FPE ZČU.**
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky**

Zásady pro vypracování

1. Zpracování projektu práce
2. Sběr a analýza odborné literatury
3. Realizace projektu práce
4. Závěry a doporučení pro praxi
5. Zpracování a odevzdání BP v elektronické podobě


Rozsah bakalářské práce:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**


Seznam doporučené literatury:

- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- BURKOVIČOVÁ, Radmila. Přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol. Vybraná problematika. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě –Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7368-239-7.
- PAULÍK, Karel. Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů. Ostrava: Repronis, 1999. ISBN 80-7042-550-4.
- PÍŠOVÁ, Michaela. Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X.
- PODLAHOVÁ, Libuše. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474.
- PODLAHOVÁ, Libuše. Ze studenta učitelem: student- praktikant- začínající učitel. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- SYSLOVÁ, Zora. Profesionální kompetence učitele mateřské školy. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- SYSLOVÁ, Zora, ed. Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.
- 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.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Milan Podpera, Ph.D.**
Katedra pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **11. června 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. června 2022**


Doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D.
děkan


Mgr. Milan Podpera, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 23. srpna 2021

OBSAH

Úvod	2
I. TEORETICKÁ ČÁST	3
1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	4
1.1 VYMEZENÍ POJMU	4
1.2 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	6
1.3 ADAPTACE A STRES	8
1.4 NĚKTERÉ PŘÍČINY PROBLÉMŮ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	9
1.5 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL A ADAPTAČNÍ PLÁN	11
2 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
3 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ A STUDIE	17
3.1 PROJEKT SYPO	17
3.2 PROJEKT „UČITEL MŠ 2016“	18
3.3 ZPRÁVA Z VÝZKUMU MEZI ABSOLVENTY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU	19
II. PRAKTICKÁ ČÁST	21
4 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ METODY	22
5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	24
5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE	24
5.2 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	29
5.3 PŘIPRAVENOST ZE STUDIÍ	36
5.4 DALŠÍ ZJIŠTĚNÉ SKUTEČNOSTI	40
6 INTERVIEW	43
ZÁVĚR	45
RESUMÉ	48
SEZNAM LITERATURY	49
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	52
PŘÍLOHY	I
PŘÍLOHA I: PŘEPIS DOTAZNÍKU	I
PŘÍLOHA II: PŘEPIS REALIZOVANÝCH ROZHOVORŮ	IV

ÚVOD

První roky učitelské praxe bývají často označovány za nejnáročnější období učitelské profese (Šimoník 1994, Záleská, Juhaňák a kol. 2019). Mladí lidé přestávají být studenty a naplno vstupují do nové životní etapy, kdy jako hotoví učitelé přebírají odpovědnost za, často početnou, skupinu malých dětí se vším, co péče o dítě vyžaduje. V literatuře se pro to vžil termín „šok z praxe“, neboť uvedená změna životní role bývá často doprovázena řadou dalších problematických prvků a začínající učitelé musí čelit všem těmto problémům naráz. Ve výzkumu, realizovaném v rámci této práce, zase někteří respondenti hovoří o tzv. „šoku z reality“, neboť „realita je úplně jiné, než nás učili“.

Je neoddiskutovatelné, že začínající učitelé se potýkají s celou škálou specifických problémů. To potvrzuje i řada odborných knih, studií, provedených v posledních letech, a koneckonců také vlastní zkušenosti autorky této práce. Bakalářská práce na téma „Problematika začínajícího učitele mateřské školy pohledem absolventů FPE ZČU“ se právě těmito problémy zabývá, přičemž důraz je kladen zejména na absolventy zmíněné fakulty. Cílem této bakalářské práce je zmapovat počáteční problémy absolventů FPE ZČU v Plzni spojené se vstupem do zaměstnání a jejich hodnocení připravenosti na tuto profesi. Teoretická východiska řešené problematiky jsou zpracována na základě studia odborné literatury a dalších zdrojů (internetové zdroje, příslušné právní předpisy, aj.). Významnými zdroji jsou rovněž studie jiných výzkumníků. Pro empirickou část byl zvolen smíšený přístup, kde je dotazníková metoda sběru dat doplněna o dvě interview. Získaná data jsou zpracována metodou deskripce.

Práce je členěna na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Jednak je zde vymezen pojem „začínající učitel“, nejčastější problémy tak, jak je chápe literatura, a další pojmy s problematikou související. Rovněž je zde věnován prostor kompetencím učitele mateřské školy, neboť ty s problémovými okruhy souvisí, a jsou rovněž východiskem pro hodnocení připravenosti ze studií řešené v praktické části práce. Prostor je dále věnován některým dříve realizovaným studiím orientovaným na podobnou problematiku. V praktické části je podrobněji specifikován výzkum provedený počátkem roku 2022 mezi 101 respondenty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Zřejmě každý, komu se dostane do rukou tato práce, se během svého života s nějakým učitelem setkal a existuje tedy určitá všeobecná představa o tom, kdo je to učitel. Ačkoli se význam tohoto pojmu zdá být zřejmý, existují jisté rozdíly v tom, jak osobu učitele chápou jednotlivé skupiny lidí, tedy učitelé samotní, jejich žáci, rodiče dětí, případně společnost jako celek. Rozdíly lze spatřovat také v nahlížení učitelské profese studenty připravujícími se na toto povolání na straně jedné a již vystudovanými, pracujícími absolventy na straně druhé. Proto je vhodné na úvod kapitoly vymezit některé důležité pojmy z této práce. V kapitole jsou popsány rovněž nejčastější problémy, s nimiž se začínající učitelé potýkají na začátku své učitelské praxe, stejně jako některé nástroje, které mohou proces adaptace těchto učitelů usnadnit.

1.1 VYMEZENÍ POJMU

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 326) je učitel *„jedním z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“*, který *„spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“*. Začínajícího učitele pak tito autoři definují jako *„učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“* a dodávají, že ačkoli nelze časové rozpětí *„začátečnictví“* přesně vymezit, nejčastěji se hovoří o období do prvních pěti let praxe (2009, s. 377). Nutno podotknout, že autoři hovoří o začínajícím učiteli obecně a nehovoří tedy o učiteli v mateřské škole, kde jsou požadavky na vzdělání stanoveny odlišně. Problematikou odborné kvalifikace učitelů mateřské školy se zabývá § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Vítečková (2018, s. 26) se s odkazem na individualitu osoby učitele, typ školy a výši úvazku časovému vymezení začátečnictví vyhýbá a dává jej do souvislosti s tzv. adaptačním obdobím, kdy je začínající učitel podporován ze strany školy. Autorka dále připomíná definice některých svých kolegů, kde je zdůrazňován proces učení, hodnocení a modifikace činností a postupů takového učitele (Chudý a Neumeister 2014), či kde je začínající učitel rovnou označován za mladého, nezkušeného a nezralého (Podlahová 2004).

„Pokud budeme konkrétnější a přeneseme definici učitele do prostředí mateřské školy, mluvíme především o učitelce, která byla a je považována za člověka se širokou škálou dovedností, ručními pracemi počínaje a hrou na hudební nástroj či malováním obrazů konče“ přibližuje osobnost předškolního pedagoga dále Vítečková (Svobodová a Vítečková 2017, s. 14) a klade tak důraz na jeho kompetence.

Na tomto místě je vhodné dodat, že v odborných zdrojích je možné nalézt i řadu dalších definic. Jejich rozsáhlý výčet není cílem této práce, stejně jako není cílem hledání nějaké univerzální či nejlepší definice. Z uvedeného textu je zřejmé, že ačkoli různí autoři nahlíží problém z různých hledisek, ve své podstatě hovoří o tomtéž a žádná z uvedených definic neodporuje jiné. Jisté neshody lze spatřovat jen ve zmiňovaném stanovení časového rozpětí začátečnictví či adaptačního období, přesto sami autoři většinou připouštějí, že jimi předkládané vymezení je spíše orientační, těžce se stanovuje, případně je vztaženo k nějakému širšímu kontextu. S ohledem na zvolené téma práce i její cíl, bude pro účely této práce chápán začínající učitel jako učitel, který disponuje předepsaným pedagogickým vzděláním, nikoli však dostatečnými zkušenostmi, a je tedy na začátku své profesní kariéry, přičemž pozornost bude věnována zejména učitelům, kteří mají za sebou teprve několik měsíců praxe. Tomuto pojetí z uvedených definic zřejmě nejlépe odpovídá ta, kterou předkládá Průcha a kol., příp. Vítečková.

1.2 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ

Pokud jde o motivaci studentů pro výběr oboru zaměřeného na pedagogiku předškolního vzdělávání, často v ní lze spatřovat prvky jakési idealizace této profese, podotýká Svobodová s Vítečkovou (2017). Autorky uvádějí, že mezi nejčastěji uváděnými důvody pro příklon k učitelské profesi bývá snaha být užitečný, tedy pomáhat těm nejslabším příslušníkům lidské společnosti, vést je k určitým hodnotám, které by je měly provázet po celý život a pomoci jim i jejich okolí k lepší budoucnosti. Dalším důvodem bývá láska k dětem, prosté potěšení a radost, kterou práce s dětmi přináší. Někteří absolventi však se vstupem do praxe zažívají určité vystřízlivění, to když jsou jejich mnohdy idealistické představy a očekávání konfrontována s realitou, kdy se z bezpečné role studenta přesouvají do role osoby nesoucí nemalou zodpovědnost. Vítečková (2018, s. 32) v této souvislosti hovoří o tzv. „šoku z praxe“. Kromě odpovědnosti za svěřené děti je začínající učitel mnohdy „hozen do vody“, neboť musí často vykonávat veškeré své povinnosti v celém rozsahu hned od prvního dne po nástupu do zaměstnání. Mezi další časté problémy začínajících učitelů řadí Průcha a kol. (2009, s. 377) problémy spojené s dopravou, ubytováním, pověřováním činnostmi, na které nebyl daný pedagog připravován, a potřebu časté pomoci a poradenství.

Vašutová (2007, s. 58) se ve své práci zabývá obavami, které nejčastěji uvádějí studenti učitelství v souvislosti s výkonem jejich budoucí profese, poněkud konkrétněji. Dle autorky se studenti nejčastěji obávají neschopnosti navázání kontaktu se svými žáky, nedostatečného respektu jak ze strany dětí, tak i jejich rodičů a kolegů, neschopnosti objektivního hodnocení dětí či řešení nestandardních situací.

Termín „šok z praxe“ se objevuje i v práci Záleské, Juhaňáka a kol. (2019, s. 149), kde autoři předkládají některé další problémové oblasti začínajících učitelů: „Řada začínajících učitelů ve škole zažívá pocit nedostatečné kolegiality, mají nedostatek času na plnění svých povinností, čelí nedostatečné zpětné vazbě na svou práci, chybí jim ocenění jejich snahy, prožívají nereálná očekávání ve vztahu ke svému působení ve škole a také obtíže při hledání správné rovnováhy mezi osobním životem a prací“.

Vlastní zkušenosti autorky této práce, jakožto začínající učitelky čerstvě zaměstnané v mateřské škole, byly formulovány ještě před samotnou přípravou této práce a lze je vyjádřit v několika bodech:

- množství dokumentace;
- práce a komunikace s rodiči (získání důvěry v očích rodičů je pro mladého a nezkušeného pedagoga nelehký úkol);
- prosazení se v kolektivu (adaptace začínajícího učitele představuje zvýšenou zátěž i pro vedení školy a kolegy);
- adaptace nových dětí.

Z výše uvedeného je zřejmé, že vlastní zkušenosti autorky práce plně korespondují s teoretickými předpoklady vycházejícími z odborné literatury. Ve shodě s některými autory (Podlahová 2004; Záleská, Juhaňák a kol. 2009) je možno konstatovat, že začínající učitelé disponují teoretickými základy, častěji nicméně mívají problémy s jejich praktickým využitím, zejména pak v neočekávaných situacích.

Problémové aspekty činnosti začínajících učitelů je možno členit z mnoha hledisek. Velmi jednoduchou, přesto přehlednou specifikaci nabízí Majerová (2011, s. 244), podle které lze rozlišit:

- legislativně-dokumentační činnosti, kam autorka řadí problematiku orientace v legislativních dokumentech, administrativní zátěž, aj.;
- výchovně-disciplinární agendu;
- organizačně-komunikační aspekty;
- otázky sebereflexe, tedy schopnost či neschopnost uvědomovat si vlastní chyby, které nastávají jak ve vlastním výchovně-vzdělávacím procesu, tak v oblasti komunikace.

Samostatná kapitola by mohla být věnována další problematické oblasti začínajících učitelek, oblasti zcela elementární, ženskému těhotenství. Co hůře, v některých případech se mohou jevit jako problematické už jen myšlenky na něj. Přestože tato problematika nebývá v odborné literatuře příliš skloňována coby častý problém začínajících učitelů a prostor jí bývá věnován spíše v rámci všeobecných diskusí na téma diskriminace, k uvedení tohoto oddílu vedly dva důvody. Jedním z nich je prostá statistika. Jestliže více než 99% procent učitelů mateřských škol tvoří ženy, a je-li dále brána v potaz skutečnost, že začínající učitelky mateřských škol jsou nejčastěji čerstvé absolventky, tedy převážně ženy ve věku 20-25 let, je snadné dovodit, že právě v tomto oboru mohou být mladé ženy ohroženy diskriminací kvůli těhotenství častěji než v oborech jiných. Dalším důvodem jsou vlastní zkušenosti autorky práce.

V praxi se to může projevovat mnoha způsoby, od zdánlivě neškodného popichování, pošeptávání mezi kolegyněmi, až po mnohdy nepříjemné osobní otázky v rámci pracovního pohovoru. Mnohdy je přitom cítit zřejmé – „pokud jako mladá žena plánujete rodinu, nejste pro nás zajímavá“. Jsou-li dále tyto náznaky doprovázeny občasným „neperspektivní“, „dítě před sebou“, „to vyjde draho“, nelze to z pohledu začínající učitelky mateřské školy nazvat jinak, než jako problém.

1.3 ADAPTACE A STRES

Je zřejmé, že většina problémů začínajících učitelů úzce souvisí s jejich adaptací, a to jak adaptací na konkrétní pracoviště, tak obecněji adaptací na novou životní roli (roli učitele coby zodpovědné osoby). Adaptaci je možno chápat jako soubor reakcí subjektu na určité podmínky, jako proces interakce tohoto subjektu s novou situací. Je-li tento proces úspěšný, začínající učitel se na svou novou roli i pracoviště adaptuje bez větších komplikací, což ve svém důsledku přináší prospěch všem zainteresovaným stranám – škole jakožto organizaci, učitelův pocit z dobře vykonané práce, a dětem samotným prospěch v podobě schopného a pozitivně motivovaného pedagoga. Je-li tento proces

úspěšný méně, začínající učitel se na startu své profesní kariéry potýká s celou řadou problémů, které mohou představovat negativní důsledky pro všechny zainteresované. Je nutné si připomenout, že jsou to právě učitelé v mateřských školách, s nimiž si dítě vytváří bližší kontakt na počátku svého začleňování do širší společnosti. Právě tyto dospělé sleduje mnohdy i častěji než své rodiče, intenzivně vnímá jejich chování, reakce a způsoby řešení všech situací.

S problémy začínajících učitelů úzce souvisí i otázka stresu. Podle pedagogického slovníku jsou hlavními stresovými faktory děti s různými postoji k učiteli, rychlé změny ve škole, špatné pracovní podmínky, časový tlak, konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 288). „*V každodenní práci jsou to například neočekávané situace, neklid, hluk, které je třeba stále vyhodnocovat, dále zvýšená zodpovědnost, problémy s udržením pravidel pro všechny a schopnost organizačně zvládnout skupinu dětí při různých činnostech*“, jmenuje další zdroje stresu Kořátková (2014, s. 152). Nelze si nevšimnout, že tyto stresory jsou tytéž, jaké jsou autory odborné literatury často uváděny jako problematické oblasti začínajících učitelů. Na začínajícího učitele však uvedené vlivy působí tím silněji, čím menší je jeho praktická zkušenost.

1.4 NĚKTERÉ PŘÍČINY PROBLÉMŮ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ

Vítečková tvrdí (2018, s. 75), že u začínajícího učitele lze identifikovat tři okruhy rozporů, které mohou výše uvedené problémy vyvolávat. Jedná se o rozpor mezi vědomostmi a zkušenostmi, mezi osobními aspiracemi a potřebami zaměstnávající organizace, a o rozpor mezi jeho aktuálním postavením a budoucí perspektivou. Průcha (2002, s. 211), opět v souvislosti s „šokem z praxe“, se zamýšlí nad jeho příčinami a jmenuje tři hlavní oblasti:

- příčiny spjaté s osobností učitelů, ve smyslu nedostatečných osobnostních dispozic;
- příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů, kde výslovně hovoří o pocitu nedostatečné vysokoškolské přípravy;
- příčiny spjaté se situacemi ve školách, tedy sociální vztahy, autokratické a byrokratické vedení školy, apod.

Lze namítnout, že s jistým šokem z praxe a s ním souvisejícími příčinami, ať už těmi v podání Vítečkové nebo těmi Průchovými, se setkávají absolventi škol na začátku své kariéry ve větší či menší míře téměř v jakémkoli oboru, nejenom ve školství. Práce učitelky mateřské školy je však mimo jiné specifická také tím, že tito učitelé bývají často skutečně „vhozeni do vody“ a přebírají celou agendu naráz, ale také samotnými specifiky vycházejícími z povahy práce s malými dětmi. Právě to je jedním z důvodů, proč je této problematice nutné věnovat zvýšenou pozornost. Autoři odborné literatury dále upozorňují na riziko tzv. „drop-outu“, tedy dobrovolného odchodu mladých učitelů z profese. Výzkumy na toto téma se zabývá Vítečková (2018, s. 76), která, s odkazem na další autory, konstatuje, že z českých škol odchází více než třetina mladých učitelů, kteří se do oboru již nikdy nevrátí. Vítečková rovněž podotýká, že učitelkou profesi opouští v prvních letech praxe často ti učitelé, kteří měli během svých studií vynikající výsledky a byli považováni za nejbystřejší. Autorka ve své práci jmenuje i důvody, které k odchodu z profese vedou mladé učitele nejčastěji. Není žádným překvapením, že většina těchto důvodů byla již zmíněna dříve v této práci coby nejčastější problémy začínajících učitelů.

Průchovo členění příčin, prezentované výše, je hodnotné i z dalšího pohledu, neboť poskytuje členění příčin těchto problémů z hlediska jejich původu. Prvně představená kategorie příčin vychází z osobnostních charakteristik každého jednotlivce a řešení těchto příčin je zejména v rukou toho kterého jedince. Jisté průpravy se začínajícímu učiteli dostane již během studia, přesto je zde nutná patřičná dávka sebereflexe, každý má možnost se v tomto směru rozvíjet v rámci svých volnočasových aktivit či formou dalších

vzdělávacích programů apod. Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů, jak autor sám podotýká, mohou souviset s nedostatky ve vzdělávání budoucích pedagogů a perspektivu jejich řešení lze spatřovat především v přínosu pro budoucí generace absolventů. Příčiny problémů vycházející ze situace na pracovišti jsou takové, jejichž řešení může v některých případech přinést relativně rychlý efekt a podsouvají tak do popředí zájmu i roli mateřské školy. Právě v těchto případech mohou účinně přispět prvky, jakými jsou zejména adaptační plán školy či využití tzv. uvádějícího učitele.

1.5 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL A ADAPTAČNÍ PLÁN

„Zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy“, tak zní jedna z mnoha dostupných definic uvádějícího učitele (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 334).

Podobně i Podlahová (2004, s. 48) definuje osobu uvádějícího učitele jako pedagoga, kterému je přidělen nastupující učitel. Autorka se dále věnuje i výčtu jeho povinností a druhům jeho spolupráce s učitelem začínajícím. Podlahová klade důraz také na osobnostní rysy uvádějícího učitele, které jsou důležité z hlediska navázání vztahu s nastupujícím nováčkem a z hlediska efektivnosti jejich spolupráce. V praxi tuto funkci vykonávají jak laskavé a tolerantní učitelky těšící se z nového mládí, tak i učitelky, pro které je začínající učitel jen přítěží a práci s ním považují za ztracený čas. V souladu s Podlahovou je i Vítečková (2018, s. 87), když zdůrazňuje, že kvalitní vztahy s uvádějícím učitelem, či kolegy obecněji, jsou pro začínajícího učitele jedním z důležitých indikátorů toho, zda v učitelské profesi setrvat nebo ji opustit.

Záleská, Juhaňák a kol. (2019, s. 162) se ve své práci věnují mimo jiné potřebám začínajících učitelů. Na základě zde prezentovaných výsledků dříve provedených výzkumů lze stručně konstatovat, že začínající učitelé v mateřských školách potřebují nejčastěji

pomoc či podporu v oblasti zvládnání kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení žáků a komunikace s rodiči. Uváděné problémové oblasti jsou často skloňovány v předchozích podkapitolách této bakalářské práce coby nejčastěji zmiňované problémy začínajících učitelů a lze zde tedy spatřovat soulad. Záleská, Juhaňák a kol. věnují prostor také potřebám uvádějících učitelů. Za zmínku stojí přinejmenším to zjištění autorů, podle kterého více než 30% dotázaných uvádějících učitelů v mateřských školách uvedlo, že by sami potřebovali pomoci s touto agendou od někoho dalšího. V rámci tohoto komplexního výzkumu bylo dále zjištěno, že pouze 70% učitelů v mateřských školách se vyjádřilo kladně na otázku, zda jim byl oficiálně přidělen uvádějící učitel, přičemž v malých či vesnických školách je toto procento ještě nižší. Důvody lze zřejmě spatřovat v omezených možnostech menších vzdělávacích zařízení.

Mezi laickou veřejností, ale i v odborných pracích zabývajících se touto problematikou, se někdy používají jakožto synonymum uvádějícího učitele pojmy jako „mentor“ či „mentoring“. Pedagogický slovník definuje mentora jako „*osobu uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 150). Definici pojmu mentoring předkládá Vítečková (2018, s. 89), podle které „*se jedná o kolegiální podporu, která se neváže pouze k začínajícímu učiteli*“. Vítečková tedy považuje za důležité tyto pojmy odlišovat, neboť termín mentoring se vztahuje všeobecně k rozvoji a pomoci v dané oblasti, zatímco uvádění (nebo též indukci) je nutno vztahovat k začínajícím učitelům.

Dalším často skloňovaným způsobem podpory začínajících učitelů se zdá být tzv. adaptační plán. Existencí a rozšířením adaptačního plánu v mateřských školách se rovněž zabývali Záleská, Juhaňák a kol., kteří v této souvislosti přinášejí zajímavé výsledky. Podle jejich zjištění pouze necelá polovina dotázaných odpovědných osob (ředitelů či jimi zmocněných osob) odpovědělo kladně na otázku, zda v jejich škole existuje nějaký plán uvádění začínajících učitelů. Odpovědi respondentů z řad samotných začínajících učitelů

přinesly poněkud odlišné výsledky, podle kterých se s adaptačním plánem, ať už více či méně propracovaným, setkaly téměř dvě třetiny respondentů (2019, s. 161).

Text v tomto oddílu, mimo vymezení některých důležitých pojmů, napovídá, že v praxi existují bezpochyby funkční nástroje pro usnadnění procesu adaptace začínajících učitelů. Přesto některá výše prezentovaná čísla mohou působit poněkud rozpačitým dojmem. Jestliže takřka 40% začínajících učitelů hodnotí proces vlastní adaptace jako nesystematický a více než 30% z nich nemá k dispozici žádného uvádějího učitele, na kterého by se mohli s důvěrou obracet pro radu, lze zde spatřovat jistý prostor ke zlepšení. Pokud by se podařilo tyto hodnoty snížit blíže k nule, tedy za předpokladu, že by proces adaptace všech začínajících učitelů probíhal systematicky (třeba i s ohledem na osobní charakteristiky každého jedince) a každý takový učitel by měl k dispozici důvěryhodného a ochotného uvádějího učitele, jistě by se tento proces mohl stát efektivnějším či úspěšnějším. Hlubší analýza důvodů těchto nedostatků, případně efektivnosti jejich odstranění, by dalece přesahovala zamýšlený rozsah této práce, přesto by mohla poskytnout přínosné výsledky.

2 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Švec definuje kompetence obecně jako „*komplexní demonstrovanou schopnost jednotlivce vykonávat speciální úkoly, potřebné na uspokojivé splnění speciálních požadavků anebo nároků zvláštních situací při výkonu odborných pracovních funkcí a jiných hlavních mimopracovních aktivit a sociálních rolí, zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti*“ (Švec 2004, in Dytrtová a Krhutová 2009, s. 50). Stručnější, jednodušší, přesto obsahově podobnou definici učitelských kompetencí nabízí Pedagogický slovník, kde jsou chápány jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 129). Samotné autorky Dytrtová s Krhutovou je pak popisují jednoduše jako „*obsahové rámce popisující profesi*“ (2009, s. 50).

Akademická veřejnost, zejména v posledních dvou desetiletích, věnuje tomuto pojmu značnou pozornost. Jak v zahraničí, tak v české literatuře se objevila řada modelů zachycujících profesní kompetence učitelů z různých úhlů pohledu. Jeden z nich byl již nastíněn v první kapitole této práce (Majerová 2011). Švec zase rozdělil učitelské kompetence do tří skupin na kompetence k výchově a vzdělávání, kompetence osobnostní a kompetence rozvíjející osobnost učitele (1999, in Dytrtová a Krhutová 2009, s. 50).

Jako velmi propracovaný se jeví být model, který zpracovala Vašutová (2007, s. 35-37) a na nějž s oblibou odkazují i další autoři (Dytrtová a Krhutová 2009; Svobodová a Vítečková 2017). Ta sestavila strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele následovně:

- kompetence předmětové, které předpokládají kromě pedagogického vzdělání i osvojení si celé škály dovedností (hudební, výtvarné, tělesné aj.), jež musí být učitel schopen propojovat během dne s dětmi tak, aby pro ně byly zábavné a zajímavé;

- kompetence didaktické a psychodidaktické, kam lze řadit schopnost citlivě zařazovat výukové metody s ohledem na zvolené cíle, vč. např. zajištění pomůcek;
- kompetence pedagogické, v rámci kterých musí učitel znát či umět odhadnout potřeby dětí, respektovat ve svých činnostech věk dítěte, být schopen podporovat individuální rozvoj dítěte;
- kompetence diagnostické a intervenční, které pomáhají učiteli při rozpoznávání, diagnostice a hodnocení dětí s individuálními vývojovými zvláštnostmi;
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, díky kterým je učitel schopen utvářet příznivé sociální klima, podporovat socializaci dětí a efektivně komunikovat nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči a svými kolegy;
- kompetence manažerské a normativní, v rámci kterých je učitel schopen se orientovat v základní legislativě související s předškolním vzděláváním, ale rovněž zvládá administrativní úkony stejně jako např. organizaci akcí na úrovni své třídy nebo celé školy;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující, předpokládající učitelovu schopnost rozšiřovat si všeobecný i profesní rozhled, provádět sebereflexi, vystupovat jako profesionál.

Přestože uvedený text se jeví být jednoznačný a srozumitelný, Svobodová s Vítečkovou (2017, s. 28) považují definici pojmu kompetence za náročnější. Upozorňují zde přitom zejména na skutečnost, že jinou představu o kompetencích učitele mají zřizovatele škol, jinou rodiče dětí (kteří v učitelích vidí mnohdy jen vychovatelky či tety na hraní) nebo odborná veřejnost. S tímto tvrzením nelze nesouhlasit, proto je vhodné na tomto místě doplnit, že uvedený text jest především pohledem optikou odborné veřejnosti.

Prezentované modely profesních kompetencí nejsou přínosné jen z hlediska popisu charakteristik učitelské profese, ale mohou být také východiskem pro přípravu budoucích

absolventů, neboť poskytují strukturovaný pohled na problematické oblasti začínajících učitelů. V rámci této práce pak společně s první kapitolou pomáhají ilustrovat rozsah práce a všech aspektů učitelské profese, čímž podtrhují náročnost tohoto povolání.

3 DOSAVADNÍ POZNÁNÍ A STUDIE

Jak bylo nastíněno v předchozích kapitolách, období začátku učiteléské kariéry je všeobecně považováno za náročné a také citlivé z hlediska jejího pokračování. Bylo rovněž konstatováno, že neúspěch procesu adaptace začínajících učitelů s sebou nese řadu problémů, a to jak pro učitele samotné (odchází z profese, zahazují tak své vzdělání), pro školu (zbytečné personální činnosti spojené s adaptací nového pracovníka, stárnutí učiteléského sboru), tak i pro školství celkově (ohrožení kontinuity generační výměny, prodražování systému). Snahy o optimalizaci tohoto procesu proto nejsou liché. Pro český pedagogický výzkum naštěstí není téma adaptace začínajících učitelů na školní praxi neznámé. S ohledem na povahu této práce je vhodné některé příbuzné studie z této oblasti představit.

3.1 PROJEKT SYPO

Rozsáhlý Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, který je spolufinancován Evropskou unií částkou přesahující 280 mil. Kč, jehož hlavním cílem je *„vytvoření, ověření a implementace systému ucelené modulární podpory, která přispívá ke zvyšování profesního rozvoje jednak vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol, jednak učitelů v oblasti oborových didaktik, a to prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) s definovanými kritérii kvality“* (SYPO – O projektu, 2021).

V rámci projektu SYPO bylo provedeno dotazníkové šetření, které mělo komplexně zmapovat proces uvádění začínajících učitelů do praxe na českých školách. Specifikem tohoto šetření bylo zacílení výzkumu na tři skupiny aktérů podílejících se na adaptaci, tedy

začínajících učitelů, učitelů uvádějících a osob odpovědných za tento proces. Z prostředí mateřských škol se do projektu zapojilo celkem 85 začínajících učitelek s praxí do jednoho roku, přičemž bez zajímavosti není fakt, že zastoupení žen bylo v tomto vzorku celých 100 %. Některé výsledky šetření byly představeny již v předchozích částech této bakalářské práce, další zajímavá zjištění z tohoto výzkumu jsou (Záleská a Juhaňák 2018):

- více než polovina (51,2 %) začínajících učitelů uvedlo, že fungují i jako třídní učitel;
- téměř 99 % začínajících učitelek neuvažuje o odchodu ze školství;
- téměř dvě třetiny začínajících učitelek uvedly, že jejich škola má adaptační plán;
- bezmála třetině začínajících učitelů nebyl přidělen uvádějící učitel;
- mezi nejčastější faktory, na základě kterých byl přidělen uvádějící učitel nováčkovi, patří výuka ve stejných třídách (53,5 %);
- více než polovina (53,7 %) uvádějících učitelů dle svých slov není k uvádění nijak motivována, pouze pětina (21,1 %) z nich pak za tuto činnost dostává příplatky. Překvapivé je, že mezi odpovědnými osobami panuje diametrálně odlišný pohled na věc, neboť pouze necelá čtvrtina odpovědných osob uvedla (22,2 %), že uvádějícím učitelům neposkytují za proces uvádění žádnou výhodu!
- začínající učitelé potřebují nejčastěji pomoc s vedením školní dokumentace, v oblasti komunikace s rodiči dětí, hodnocení žáků a řešení kázeňských problémů.

3.2 PROJEKT „UČITEL MŠ 2016“

Projekt uskutečněný pod záštitou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, v rámci kterého bylo, mimo jiné, provedeno výzkumné šetření dotazníkovou metodou na vzorku 123 učitelek mateřských škol. Přestože se výzkum nezaměřoval konkrétně na segment začínajících učitelů, poskytuje přesto několik zajímavých výstupů (Svobodová a Vítečková 2017):

- více než dvě třetiny dotázaných uvedlo, že za největší stresor považují vysoký počet dětí ve třídě. Dalšími faktory vyvolávajícími stres byly dle respondentů vysoká zodpovědnost za svěřené děti, každodenní psychické vypětí, komunikace a spolupráce s rodiči dětí a kolegy, problémové chování dětí;
- více než 60 % učitelů uvedlo, že se cítí naprosto nebo téměř jistě při komunikaci s rodiči dětí, zbývajících necelých 40 % v tomto ohledu cítí nedostatky;
- v otázce připravenosti na řešení problémů se cítí být připravena většina učitelů (17,4 % výborně, 52,9 % velmi dobře, 24,8 % dobře);
- více než 90 % respondentů hodnotí vztahy s kolegy pozitivně či neutrálně, šířeji celkové vztahy na pracovišti ale hodnotí kladným či neutrálním postojem přibližně 75 % dotázaných.

3.3 ZPRÁVA Z VÝZKUMU MEZI ABSOLVENTY PEDAGOGICKÉ FAKULTY MU

Jedná se o výzkum, který byl realizován v letech 2018-2020 v rámci projektu Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na Pf MU: důkladnou přípravou k dobré praxi. Cílem tohoto šetření bylo zmapovat problémy spojené s profesní připraveností, profesním rozvojem a profesní socializací u vyučujících v MŠ a na prvním a druhém stupni ZŠ do tří let praxe. Z výsledků vztahujících se k prostředí mateřských škol vyplývá (Janík a kol. 2020):

- učitelé se cítí být relativně dobře připraveni na práci s dětmi ve třídě, největší problémy mají naopak v oblasti komunikace s partnery školy (muzea, místní samosprávy), ve spolupráci s vedením školy a komunikaci s rodiči dětí;
- zajímavé je, že bezprostředně po nástupu do praxe odpovídali respondenti poněkud odlišně, ba téměř opačně – nejvíce problematické pro ně bylo zvládnutí práce s dětmi, naopak méně problémů pociťovali ve vztahu k vedení školy

a kolegům. Zároveň je zde konstatováno již zřejmé, a sice že největší problémy pociťovali ti učitelé, jimž nebyl na počátku kariéry poskytnut uvádějí učitel;

- pokud se týká podpory, nejčastěji jí začínající učitelé pociťují od své rodiny a přátel, nejméně podpory se jim dostává od vedení školy a především od rodičů dětí;
- začínající učitelé si rovněž stěžují na nepřiměřenou zátěž nevýukovými povinnostmi a administrativou, nezájem o jejich nápady a inovace ze strany vedení školy, nedostatečnou zpětnou vazbu od vedení školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ METODY

Cílem této bakalářské práce je zmapovat počáteční problémy absolventů FPE ZČU v Plzni spojené se vstupem do zaměstnání a jejich hodnocení připravenosti na tuto profesi. V rámci toho byly definovány dvě výzkumné otázky:

V1: S jakými problémy se nejčastěji absolventi po nástupu do zaměstnání potýkají?

V2: Jak absolventi FPE ZČU v Plzni hodnotí svou připravenost ze studií?

Pro zodpovězení výše formulovaných výzkumných otázek byl zvolen smíšený přístup. Ten je Skutilem (2011) definován jako obecný přístup, ve kterém je využito jak kvantitativních, tak i kvalitativních metod v rámci jedné studie nebo výzkumu. Ačkoli Gavora (2000) upozorňuje na rozdílnost obou typů přístupů, shoduje se se Skutilem, že každá z těchto výzkumných orientací má své silné i slabé stránky a v některých případech může být jejich kombinace přínosná.

Právě pro naplnění formulovaného cíle se jeví být smíšený přístup optimální, neboť kvantitativní část výzkumu umožní alespoň částečné zobecnění získaných odpovědí, zatímco kvalitativní rozhovory mohou pomoci proniknout hlouběji do zkoumané problematiky, případně přiblížit některé konkrétní situace. Jelikož se jedná o subjektivní hodnocení respondentů, je důležité přiblížit si obě tyto dimenze.

K výzkumnému šetření byly využity uvedené metody:

- Dotazníkové šetření a
- Interview.

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů a jeho hlavní výhodou lze spatřovat v možnosti získání informací od velkého počtu osob (Gavora 2000). V tomto případě bylo užito nestandardizovaného dotazníku vlastní konstrukce, neboť žádný standardizovaný dotazník zahrnující obě výzkumné otázky se nepodařilo dohledat. Dotazník je rozdělen do několika oddílů, kdy po úvodní pasáži obsahující představení

výzkumu a autorky následuje několik bloků, které je dle typu otázek možno rozdělit na „základní údaje“, „problémy začínajících učitelů“ a „připravenost ze studií“. Dotazník byl vytvořen v elektronické podobě prostřednictvím formuláře Google a distribuován skrze sociální síť. Nejprve v rámci jakéhosi předvýzkumu, kdy se zjišťovala srozumitelnost jednotlivých otázek, a následně v rámci řádného šetření. Oslovenými respondenty byli již hotoví absolventi FPE ZČU v Plzni, tak i studenti z okolí autorky výzkumu, přičemž byl kladen apel na to, aby se jednalo o studenty třetích ročníků s již reálnými praktickými zkušenostmi. V tomto případě se jednalo zpravidla o již zaměstnané, dálkově studující studentky. Sběr odpovědí byl zahájen dne 27. 2. 2022 a ukončen 11. 3. 2022 a trval tedy necelé dva týdny, během nichž se podařilo získat 101 vyplněných dotazníků. Jednoduchý přepis dotazníku je přílohou této práce (Příloha I).

Interview je výzkumná metoda, která výzkumníkovi umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů (Gavora 2000). Pro rozhovory byly vybrány dvě respondentky. Přestože obě respondentky projevily ochotu spolupracovat a souhlasily se záznamem interview, je nezbytné chránit jejich soukromí a dále budou označovány pouze jako:

- Respondentka „A“, mladá absolventka hovořící o zkušenostech z klasické mateřské školy;
- Respondentka „B“, mladá absolventka hovořící o zkušenostech z dětské skupiny.

V obou případech byla interview provedena dne 11. března 2022 online prostřednictvím aplikace ZOOM se záznamem videa i zvuku. Rozhovory byly vedeny v přátelské a uvolněné atmosféře, na jejich realizaci byl dostatek času. Plné přepisy obou rozhovorů jsou poměrně obsáhlé, proto jsou součástí příloh této bakalářské práce (Příloha II.). Ve snaze o zachování maximální autentičnosti rozhovorů nebyly texty rozhovorů nijak měněny, byly provedeny pouze nejnútnejší korekce. Dle Gavorova členění (2000, s. 111) se jedná o polostrukturovaný rozhovor, neboť probíhal dle předem připravené struktury, nicméně respondentům byl ponechán volný prostor pro odpovědi.

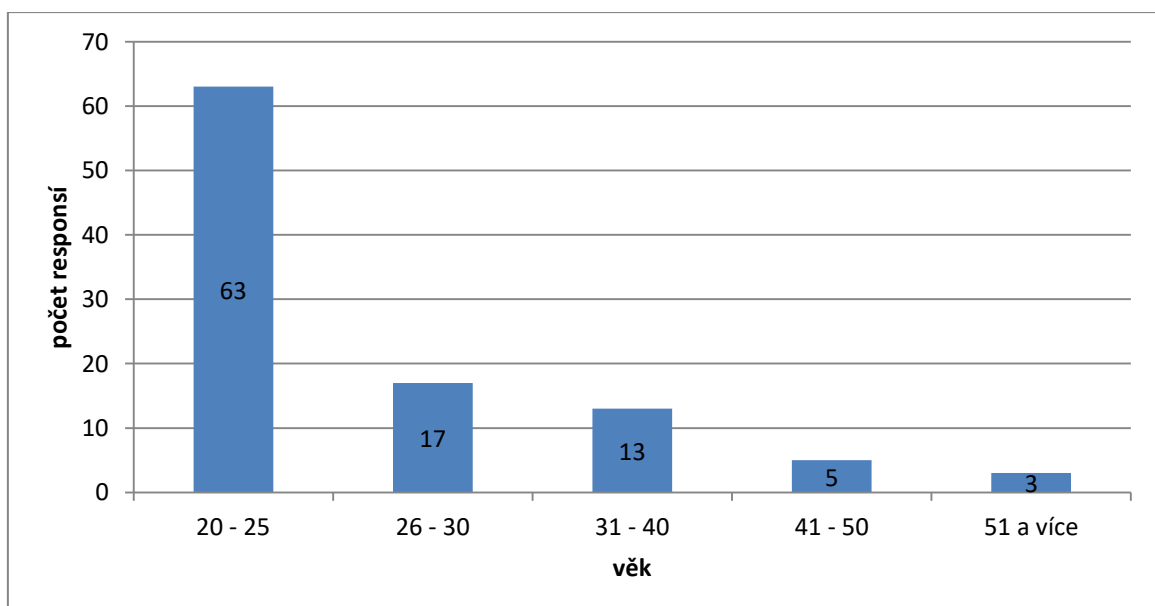
5 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V tomto oddíle jsou prezentovány výsledky realizovaného dotazníkového šetření, popsaného výše. Výsledky jsou prezentovány postupně v pořadí, v jakém na ně odpovídali respondenti.

5.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE

První otázkou dotazníku bylo zjišťováno pohlaví zúčastněných. V tomto ohledu nepřineslo šetření žádné překvapení, neboť všechny zúčastněné byly ženy a nepodařilo se tedy pro výzkum získat žádného muže. Poněkud pestřejší škálu odpovědí přinesla druhá otázka, již byl zjišťován věk respondentek. Respondenti vypisovali svůj věk přesně, přičemž nejmladší zúčastněné bylo 20 let a nejstarší 60 let. Za účelem přehlednosti a lepší práce s daty byly tyto odpovědi rozčleněny do pěti věkových kategorií, jejichž grafické znázornění poskytuje graf 1.

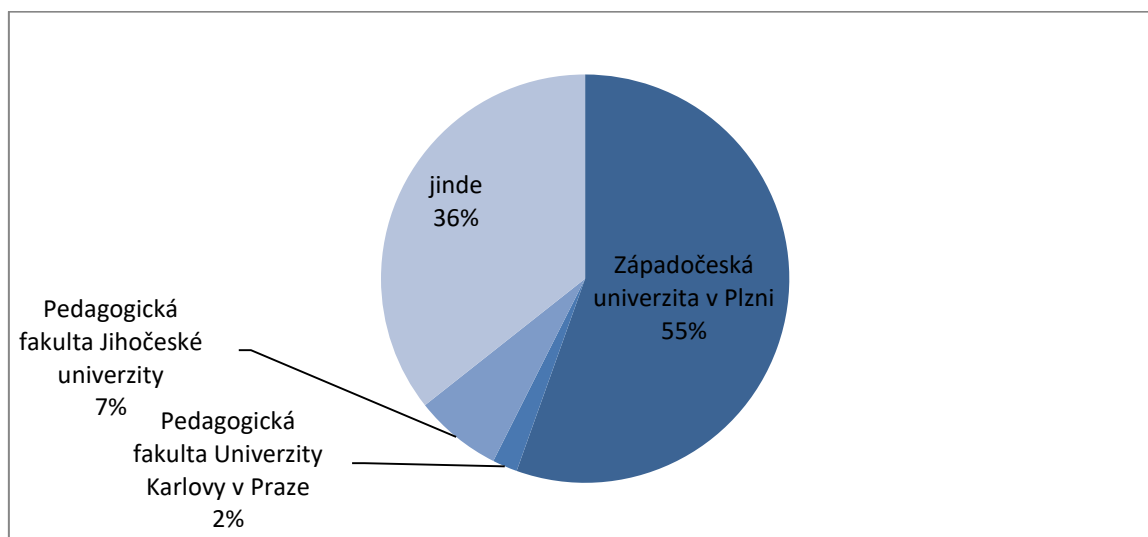
Graf 1: Věk respondentů



Ve věkové kategorii 20 – 25 let dominovaly ženy ve věku třiačtyřiceti let (21 respondí) a celkově bylo do této kategorie zařazeno 63 respondentek. Ve věkové kategorii 26 – 30 let bylo 17 respondentek a dalších 13 ve věku 31 – 40 let. Respondentky starší 50 let byly tři – 51 let, 55 let a 60 let.

S ohledem na povahu kanálů využitých při distribuci dotazníků existoval předpoklad, že se do výzkumu vedle absolventů Západočeské univerzity v Plzni mohou zapojit i absolventi jiných fakult. Z tohoto důvodu byla formulována otázka č. 3, která nabízela respondentům možnost volit vedle Západočeské univerzity v Plzni i některé další velké univerzity, příp. „jinde“. Přehled získaných respondí poskytuje graf 2.

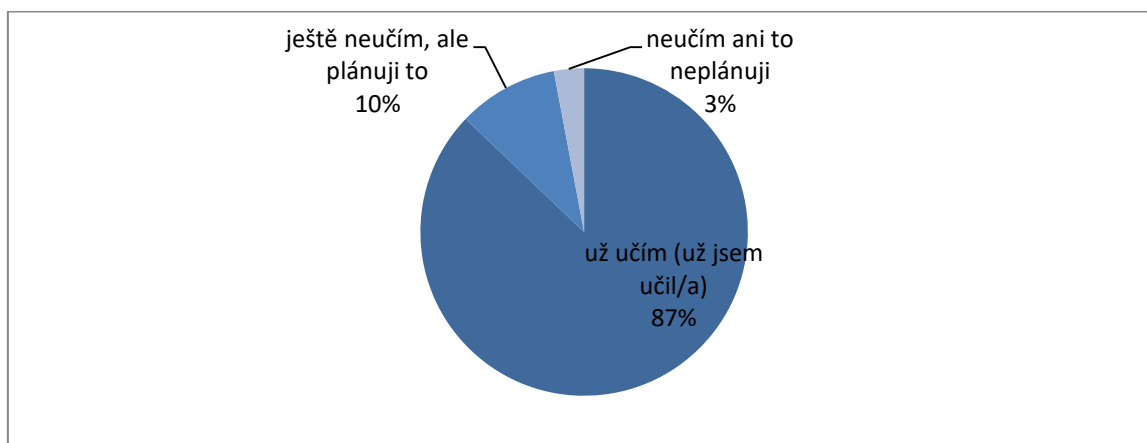
Graf 2: Kde jste absolvoval(a) program „Učitelství pro MŠ“?



Absolventů Západočeské univerzity v Plzni se tedy do výzkumu zapojilo celkově 56, dalších 7 respondentů studovalo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a 2 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity.

Jelikož některé následující otázky dotazníku předpokládají existenci alespoň elementárních praktických zkušeností, pro další práci s daty bylo nutné zjistit, kteří z absolventů již těmito praktickými zkušenostmi disponují. Respondenti byli tedy dotazováni, zda po dokončení studia již učí, příp. zda to alespoň plánují nebo naopak plánují obor zcela opustit. Odpovědi na tuto otázku jsou zpracovány v grafu 3.

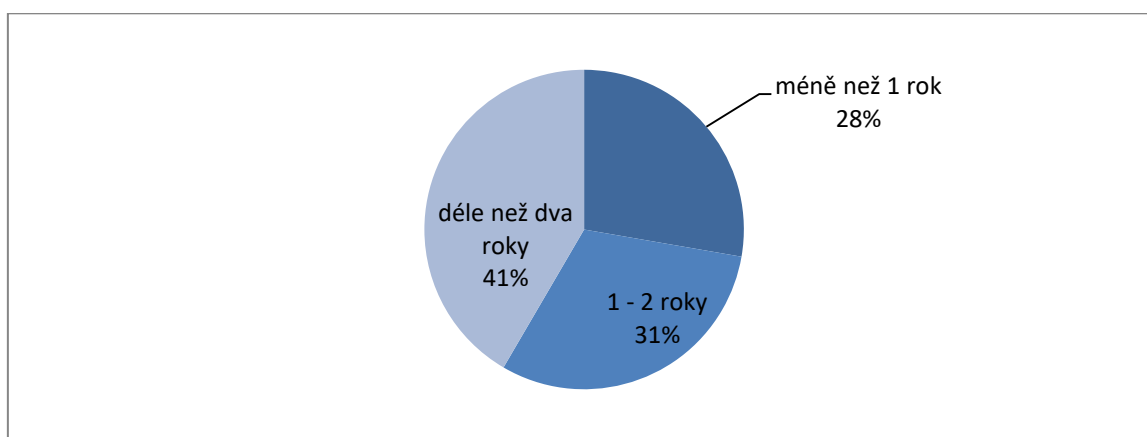
Graf 3: Praktické zkušenosti absolventů s učením v MŠ



Pozitivním signálem je, že vůli pracovat v oboru projevila naprostá většina dotázaných a jen 3 % z nich mají v úmyslu obor opustit. Z hlediska tohoto šetření je pozitivním signálem také zjištění, že více než 87 zúčastněných má praktické zkušenosti s učením a jejich odpovědi mohou být použity dále v tomto výzkumu.

Podstatná je také délka praxe respondentů. Ti měli možnost volby mezi třemi možnostmi – méně než 1 rok (tedy vč. žádné praxe), 1 – 2 roky, a déle než 2 roky. Skladbu odpovědí poskytuje graf 4.

Graf 4: Délka praxe dotazovaných respondentů

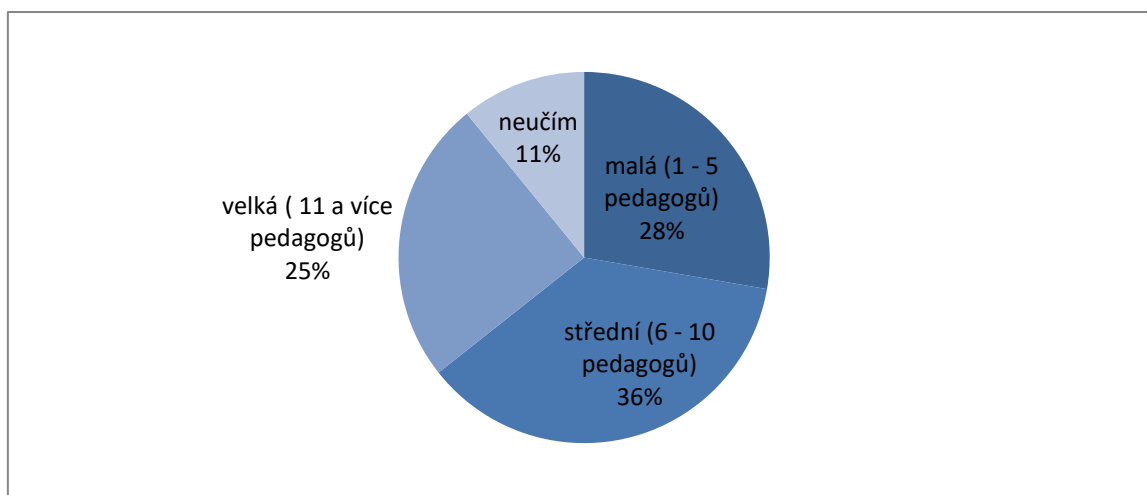


Pokud se týká délky praxe absolventů, je patrné poměrně rovnoměrné rozložení odpovědí. Alespoň jeden rok praxe mají za sebou více než dvě třetiny respondentů, z toho

41 % (42 responsí) déle než dva roky. Praxi do jednoho roku označilo 28 respondentů, mezi nimi je také 13 respondentů, kteří v předešlé otázce avizovali nulové praktické zkušenosti s učením.

Výzkum se zajímal také o velikost školy, na které respondenti pracují. Školy zde byly rozděleny podle počtu pedagogů zaměstnaných v dané škole. Za malou školu je považována škola s maximálně 5 pedagogy, za střední pak škola s 6 – 10 pedagogy a za velkou taková škola, která zaměstnává více než 10 pedagogů. Tyto odpovědi jsou zpracovány v grafu 5.

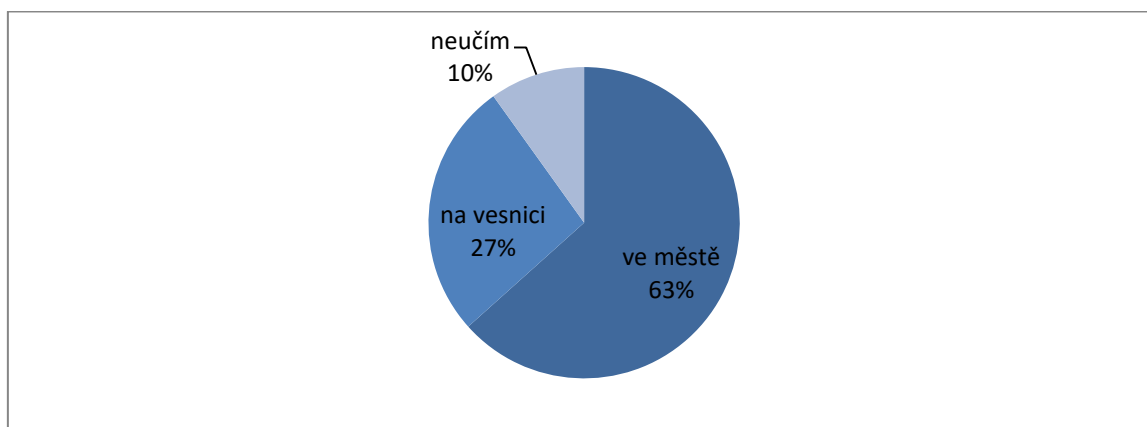
Graf 5: Velikost MŠ, na které respondenti pracují



Také v tomto ohledu je patrné poměrně rovnoměrné rozložení získaných odpovědí. Největší zastoupení zde mají středně velké školy (37 responsí), o něco méně jsou zastoupeny malé školy (28 responsí) a velké školy (25 responsí).

Obdobně se zjišťovalo také umístění škol, na kterých respondenti pracují. Tyto odpovědi jsou zpracovány v grafu 6.

Graf 6: Umístění MŠ, na které respondenti pracují



Jak je z grafu 6 patrné, většina respondentů (63 %) je zaměstnaná ve městských školách, 27 % na vesnici. Zbývajících 10 % respondentů uvedlo, že aktuálně v žádné škole nepracují. Zde je patrna jistá nepřesnost, neboť v předchozí otázce (zpracováno v grafu 5), volilo položku „neučím“ 11 % respondentů. Tento konkrétní dotazník byl dohledán a zkontrolován. Ostatní odpovědi působily smysluplným dojmem, proto byl, ve snaze o maximální objektivnost, tento dotazník ve vzorku ponechán.

Závěrem prvního bloku otázek byly respondentky dotazovány také na vzdělání ředitelů a ředitelek škol, kde pracují. Cílem bylo odlišit školy vedené vysokoškolsky vzdělanými řediteli od škol vedených osobami bez vysokoškolského vzdělání.

Tabulka 1: Vzdělání ředitelů škol, na kterých pracují dotazovaní respondenti

Dosažené vzdělání	Počet responsí
Vysokoškolské	79
Jiné	11
Neučím	11

V získaných odpovědích jednoznačně převažuje vysokoškolské vzdělání ředitelů. V kategorii „jiné“ jsou ředitelé se středoškolským a vyšším odborným vzděláním.

5.2 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ

Tento blok otázek předpokládá reálnou praktickou zkušenost respondentů s učením, a proto byl předložen pouze těm respondentům, kteří v prvním bloku otázek (otázka č. 4, graf 3) označili položku „už učím (už jsem učil/a)“. Bylo jich celkem 88.

Úvodní dvěma otázkami tohoto bloku bylo zjišťováno, s jakými očekáváními absolventi nastupovali do zaměstnání a nakolik byla tato očekávání naplněna. Otázka týkající se očekávání absolventů byla otevřená a respondenti tudíž měli možnost vyjádřit zde jakákoli očekávání vlastními slovy. Za účelem statistického zpracování přijatých odpovědí bylo nutno v těchto odpovědích hledat společné znaky, na základě kterých by bylo možno je kvantifikovat. Výsledkem toho je tabulka 2.

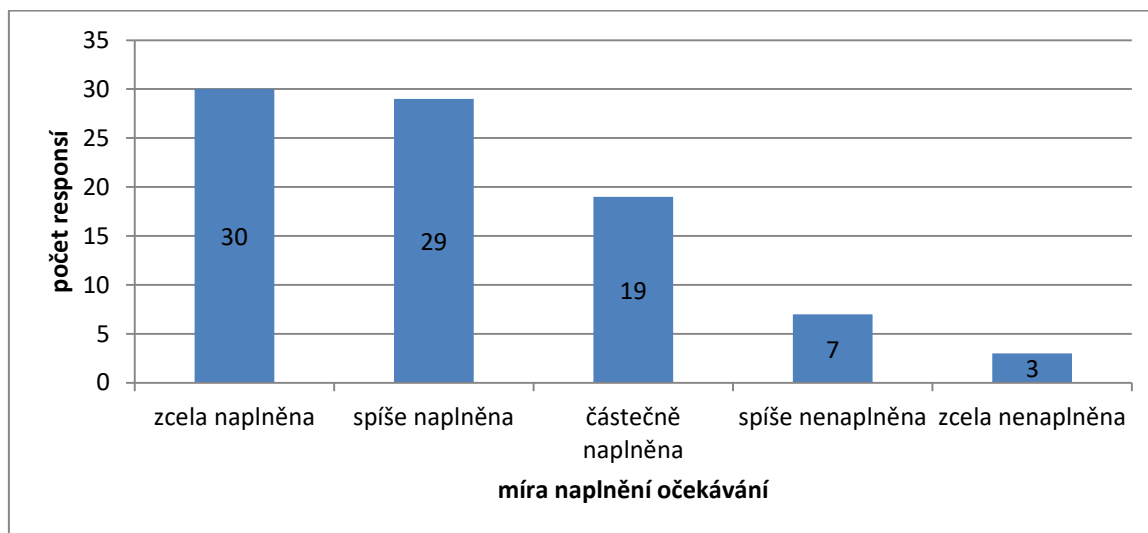
Tabulka 2: Očekávání absolventů od profese

Očekávání absolventů	Počet responsí
Smysluplnost práce s dětmi, naplňující práce	57
Stabilita zaměstnání	18
Rozšíření vlastních schopností a znalostí	7
Práce v kolektivu	5
Práce vhodná pro matku a rodinný život	4
Různorodost práce	4

V souvislosti s tabulkou 2 je nutné zdůraznit, že mnozí respondenti využili možnosti vlastní formulace odpovědi a vyjádřili tak vícero očekávání, proto uvedený počet responsí není roven počtu zúčastněných respondentů. Z tabulky 2 je patrné, že nejčastěji očekávání absolventů směřují k samotné práci s dětmi. Oslovení absolventi považují tuto práci za smysluplnou a naplňující, často rovněž vyjadřovali radost z možnosti podílet se na výchově dětí, předávat jim své zkušenosti a sledovat jejich rozvoj. To jsou očekávání, která Svobodová s Vítečkovou (2017) považují za očekávání či motivy idealizující tuto profesi. Další očekávání jsou více praktického rázu. Poměrně často respondenti také uváděli

očekávání spojená se stabilitou zaměstnání, tzn. samotná stabilita zaměstnání i příjmů. Sedm respondentů od profese očekávalo především rozvoj vlastních schopností, pět dalších spatřovalo výhody v práci v kolektivu. Nakolik byla tato očekávání naplněna je možno vyčíst z grafu 7.

Graf 7: Nakolik byla naplněna očekávání absolventů od učitelské profese



Pohledem na graf 7 lze vyvodit závěr, že respondenti většinou hodnotí naplnění svých očekávání kladně. Položku „zcela naplněna“ nebo „spíše naplněna“ označilo více než dvě třetiny dotázaných (67 %, 59 respondů), zatímco položku „zcela nenaplněna“ pouze tři respondenti. Jako přínosný se jeví také rozbor odpovědí respondentů, kteří zde volili položku „spíše nenaplněna“ nebo „zcela nenaplněna“. Těchto respondentů bylo celkem 10, přičemž 7 z nich v předchozí otázce uvedlo, že od profese očekávají především stabilní zaměstnání. Na základě získaných odpovědí lze proto dovodit, že právě v otázce stability zaměstnání zažívají čerství absolventi často zklamání.

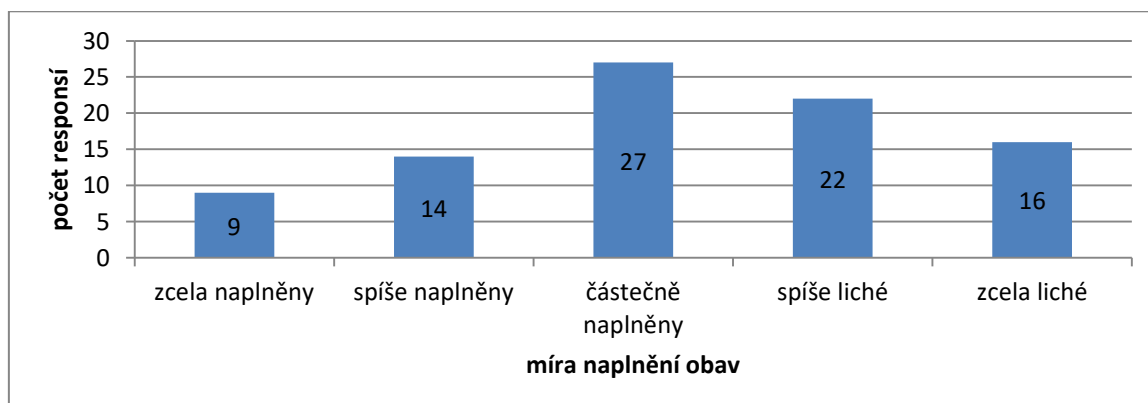
Podobně jako byli respondenti dotazováni na svá očekávání, byli také dotazováni na největší obavy spojené s nástupem do zaměstnání. Utříděný seznam odpovědí je zpracován v tabulce 3.

Tabulka 3: Obavy absolventů z profese

Obavy absolventů	Počet odpovědí
Komunikace s rodiči dětí	35
Kolektiv (kolegové, vedení)	35
„strach, že nebudu dost dobrá“	23
Odpovědnost (úrazy dětí, ztráta dítěte, první pomoc)	23
Práce s dětmi	21
Strach z nového prostředí	13
Vedení školní dokumentace	3
Přijetí vlastních postupů	3
Cizinci, handicapované děti	1

Zdroj nejčastějších obav spojených s nástupem do profese lze spatřovat v rovině sociálních vztahů. Sem lze řadit jak komunikaci s rodiči dětí (kde respondenty nejčastěji projevovaly obavy z nepřijetí ze strany rodičů kvůli nedostatečné praxi či nízkému věku), tak i vztahy v rámci pracovního kolektivu (ať už se jedná o vztahy s kolegy či s vedením školy). Poměrně často se v odpovědích objevuje také výrok „strach, že nebudu dost dobrá“, přičemž k této skupině byly zařazeny i obavy respondentek z nedostatečných kompetencí. Časté jsou také obavy z odpovědnosti za svěřené děti, především pokud jde o jejich zdraví, úrazy apod. Jen minimum obav bylo zaznamenáno v oblasti vedení školní dokumentace, přijetí nových postupů nebo práce s handicapovanými dětmi.

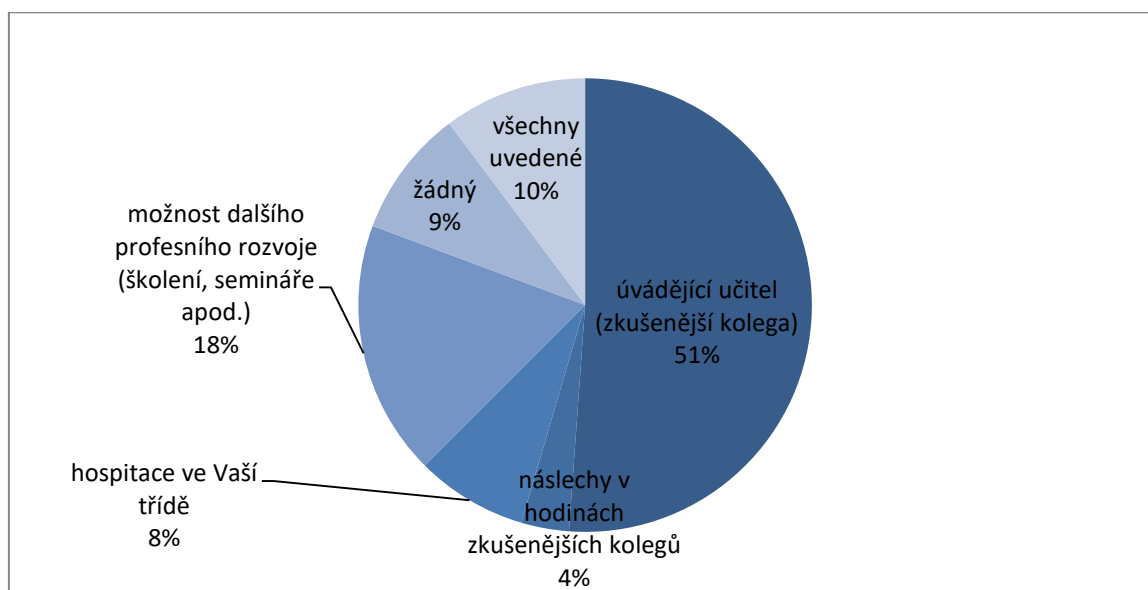
Graf 8: Nakolik byly naplněny obavy absolventů z učitelské profese



Míra naplnění obav spojených s výkonem profese učitelky nepřináší tak jednoznačné výsledky, jako tomu bylo v případě předešlém. Položky „spíš liché“ nebo „zcela liché“ získaly dohromady 43 % odpovědí, položky „zcela naplněny“ a „spíše naplněny“ dohromady 26 %. Je patrné, že značná část obav absolventů byla alespoň částečně naplněna. Položku „zcela naplněny“ označilo 9 respondentů, v šesti případech se zde jednalo o obavy z přijetí kolektivem. Vedle vztahu s kolegy se jako často naplněné obavy vyskytují také vztahy s rodiči, což jen dále podtrhuje dříve prezentované tvrzení, že právě sociální aspekty učitelské profese působí absolventům největší obavy.

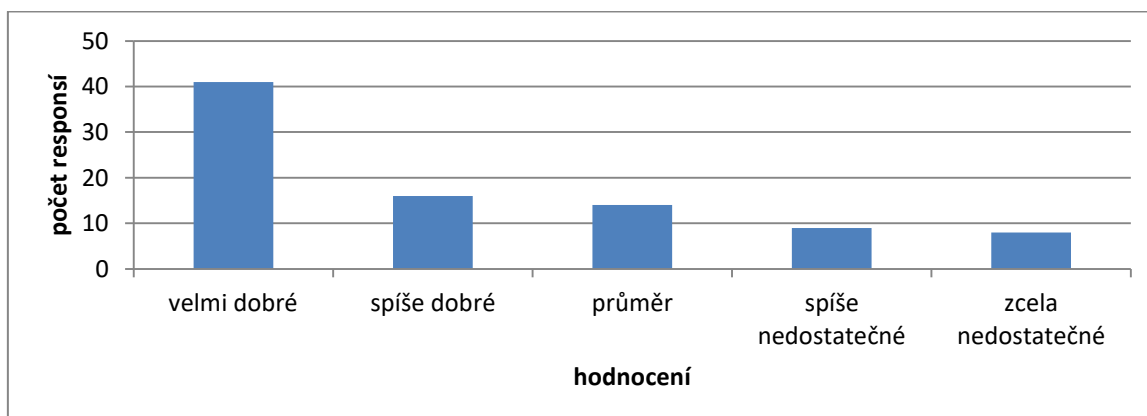
Respondentky byly rovněž požádány, aby se vyjádřily k podpůrným nástrojům, se kterými se ve svých začátcích setkaly. Odpovědi v grafickém vyjádření poskytuje graf 9.

Graf 9: Přehled podpůrných nástrojů, s nimiž se absolventi setkali



Jak je patrné z grafu 9, nejčastější formou podpory začínajícím učitelům je osoba uvádějícího učitele (51 %) a možnosti dalšího profesního rozvoje (18 %). Méně časté jsou hospitace či náslechy v hodinách zkušenějších kolegů. 9 % dotázaných uvedlo, že se během svých začátků nesetkalo s žádným podpůrným nástrojem. Hodnocení této podpory nabízí graf 10.

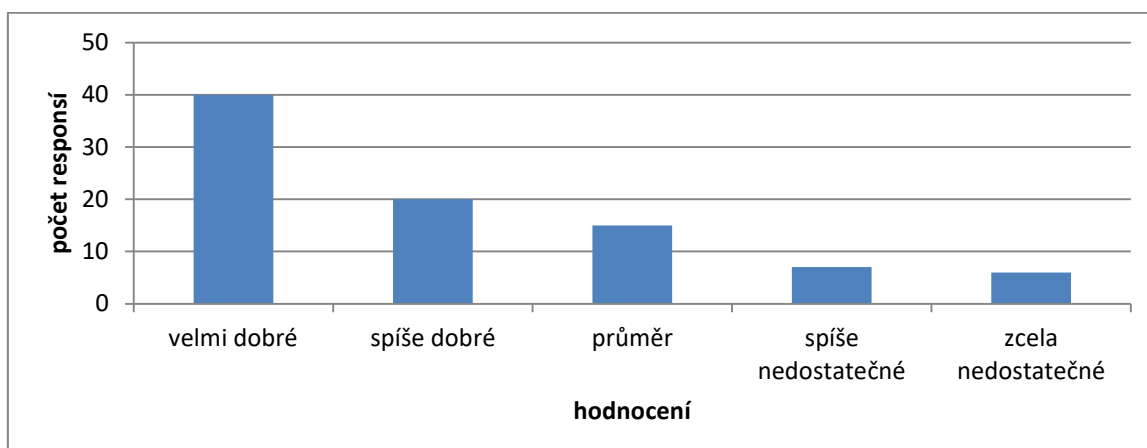
Graf 10: Hodnocení podpory, která byla respondentům poskytnuta v profesních začátcích



Začínající učitelé hodnotí poskytnutou podporu převážně kladně. Naprostou spokojenost v tomto ohledu projevila téměř polovina respondentů (47 %), zatímco naprostá nespokojenost byla zaznamenána v 9 % případů. I u této otázky byly sledovány především případy, kdy respondenti hodnotili poskytnutou podporu jako „zcela nedostatečnou“ či „spíše nedostatečnou“. Těchto odpovědí bylo přijato celkem 17, přičemž v sedmi případech směřovalo negativní hodnocení na osobu uvádějícího učitele, ve čtyřech případech na „žádné“ (podpůrné nástroje) a ve třech případech bylo negativní hodnocení uděleno u položky „možnost dalšího profesního rozvoje“.

Obdobným způsobem hodnotili respondenti také to, jak byli přijati svými kolegy z hlediska profesního (sdílení rad a zkušeností, přijetí inovací a nových trendů, apod.). Hodnocení profesního přijetí je zpracováno v grafu 11.

Graf 11: Hodnocení profesního přijetí začínajících učitelů



Více než dvě třetiny (68 %) hodnotilo své profesní přijetí kolegy kladně, tedy jako „velmi dobré“ či „spíše dobré“. Negativní hodnocení bylo zaznamenáno v 15 % případů (7 respondí „spíše nedostatečné“, 6 respondí „zcela nedostatečné“).

V šestnácté otázce dotazníku byly nadefinovány nejčastější problémové oblasti začínajících učitelů a respondenti byli vyzváni, aby za pomoci školní škály ohodnotili, nakolik tyto oblasti zvládali. Toto hodnocení je zpracováno v tabulce 4.

Tabulka 4: Přehled toho, jak zvládali absolventi po nástupu do praxe vybrané problémové oblasti

Problémová oblast	Hodnocení					Průměr
	1	2	3	4	5	
Time management vlastní práce	14	42	20	10	2	2,4
Pedagogická diagnostika	16	44	18	8	2	2,3
Znalost kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit jej dětem	10	48	22	6	2	2,3
Vedení školní dokumentace	19	43	18	8	0	2,2
Plánování vyučovacího procesu v delším horizontu	16	44	22	3	3	2,2
Reflexe vlastní práce	24	41	18	4	1	2,1
Kázeňské problémy	24	38	16	9	1	2,1
Komunikace s rodiči dětí	29	38	18	2	1	2
Hodnocení dětí	29	39	15	5	0	2
Znalosti a dovednosti využití ICT ve vyučovacím procesu	35	34	14	2	3	1,9
Konkrétní příprava na hodiny	39	34	13	1	1	1,8
Práce v týmu	48	26	12	2	0	1,6
Komunikace s kolegy	55	23	7	2	1	1,5
Komunikace s dětmi	61	20	5	1	1	1,4

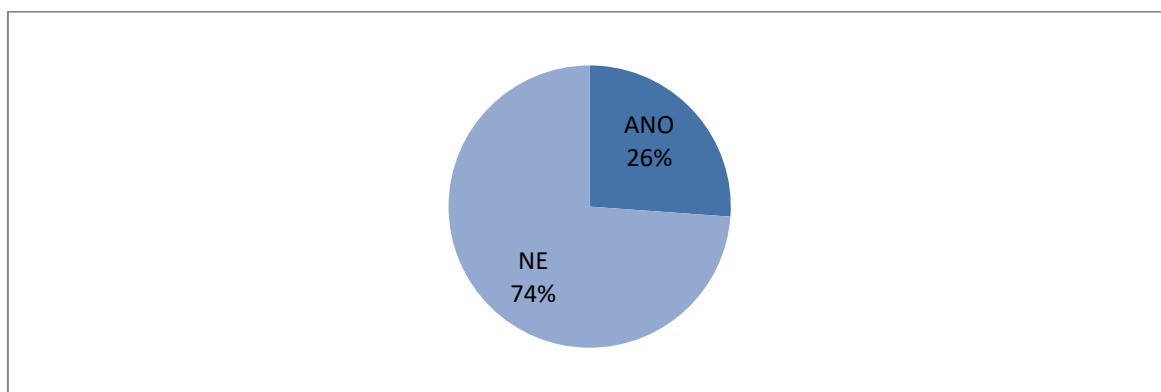
Tabulka 4 obsahuje jednotlivé problémové oblasti a veškeré response, které byly v rámci této široké otázky sesbírány. Poslední sloupec tabulky pak představuje jakousi

průměrnou známku, jakou by dotazovaní respondenti hodnotili své schopnosti v jednotlivých oblastech. Dle těchto průměrných známek jsou pak dané problémové oblasti seřazeny. Lze tedy shrnout, že největší problémy pociťovali začínající učitelé v oblasti time managementu vlastní práce, pedagogické diagnostiky a znalosti kurikula/ŠVP. Nejméně problémové pro ně naopak byla komunikace s dětmi a (v kontrastu s jejich původními obavami) také komunikace s kolegy a práce v týmu.

Další otevřenou otázkou byla respondentům nabídnuta možnost upozornit na další problémové aspekty svých začátků pro případ, že by jim v dříve předložených položkách cokoli chybělo. Respondenti zde často vypisovali odpovědi „žádné“ nebo takové, které lze přiřadit k dříve popsaným položkám (např. „Přístupem rodičů k mému mládí“, „Naučit sebe i kolegyni plánovat a připravovat se“ aj.). Z těch zajímavějších stojí za zmínku následující odpovědi: „šikana ze strany kolegyně“, „soukromý čas, únava“, „organizace školky v souvislosti s pandemií nemoci covid-19“, „často jsem byla ve stresu“, „děti se speciálními potřebami – nutnost dostat je do poradny a vyřídit patřičné dokumenty“, „jednotřídní MŠ, 32 dětí, nedostatek pomůcek, vybavení“, „orientace v prostoru a cizí obci“, „absence žáka“, „dítě s 2. stupněm mentální retardace, které dochází do běžné třídy“, „návštěva inspekce hned po mém nástupu“, „skloubení práce se studiem“.

Závěrem tohoto bloku otázek byla respondentkám položena otázka „Měla jste během svých profesních začátků někdy pocit, že jste vedením školy považována za neperspektivní z hlediska svého mládí či z důvodu plánování rodiny?“. Odpovědi jsou v grafu 12.

Graf 12: Podíl respondentek, které se cítily být považovány za neperspektivní z hlediska svého mládí či z důvodu plánování rodiny



Tato otázka vycházela z vlastních zkušeností autorky výzkumu (viz kap. 1.2 této práce), a třebaže byla formulována velmi opatrně, 26% zastoupení odpovědí „ANO“ do jisté míry podtrhuje negativní zkušenosti popsané dříve v této práci. Existoval předpoklad, že k této segregaci dochází častěji na školách, kde ve vedení nejsou vysokoškolsky vzdělání ředitelné, tento předpoklad nicméně nebyl potvrzen. Nějakou negativní zkušenost tohoto typu avizovalo 23 respondentek, přičemž 21 (87 %) uvedlo, že k tomu došlo na škole s vysokoškolsky vzdělaným ředitelem či ředitelkou.

5.3 PŘIPRAVENOST ZE STUDIÍ

Posledním blokem otázek bylo zjišťováno, nakolik se absolventi cítí být fakultou připraveni v jednotlivých aspektech učitelské profese. Východiskem pro stěžejní část otázek tohoto bloku byla struktura předpokladů profesních kompetencí učitele sestavená Vašutovou (2007), viz kap. 2 této práce.

Tabulka 5: Hodnocení připravenosti absolventů

Oblast kompetencí	Hodnocení					Průměr
	1	2	3	4	5	
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí MANAŽERSKÝCH A NORMATIVNÍCH?	10	26	42	19	4	2,8
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí DIAGNOSTICKÝCH A INTERVENČNÍCH?	12	35	40	9	5	2,6
Kompetence PŘEDMĚTOVÉ – nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si znalostí z oblasti jazykové, literární, matematické,	15	41	31	10	4	2,5

přírodovědné, vlastivědné?

Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí DIDAKTICKÝCH A PSYCHODIDAKTICKÝCH?	14	40	35	8	4	2,5
--	----	----	----	---	---	-----

Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí PEDAGOGICKÝCH?	16	44	31	4	6	2,4
--	----	----	----	---	---	-----

Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí OSOBNOSTNĚ A PROFESNĚ KULTIVUJÍCÍCH?	22	39	29	6	5	2,3
--	----	----	----	---	---	-----

Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí SOCIÁLNÍCH, PSYCHOSOCIÁLNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH?	23	46	21	7	4	2,2
---	----	----	----	---	---	-----

Kompetence PŘEDMĚTOVÉ – nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si znalostí z oblasti výchov (hudební, výtvarná, pracovní, tělesná)?	40	38	15	3	5	2
--	----	----	----	---	---	---

V tabulce 5 jsou všechny kompetenční oblasti dle Vašutové (2007), vč. všech získaných hodnocení, přičemž respondenti zde opět hodnotili dle školní stupnice. V posledním sloupci je uvedeno průměrné hodnocení všech studentů k dané oblasti a dle tohoto hodnocení jsou kompetenční oblasti seřazeny. Nejméně připravení se tedy absolventi cítí být v oblasti manažerských a normativních kompetencí a kompetencí diagnostických a intervenčních. Nejlépe se naopak cítí být připraveni v oblasti kompetencí předmětových (výchovy) a kompetencí sociálních, psychosociálních a komunikativních.

V rámci otevřené otázky měli absolventi možnost vyjádřit, v jaké oblasti se cítí být nejlépe připraveni ze studia na fakultě. S ohledem na formu této otázky bylo opět třeba nejprve vyhledat společné znaky jednotlivých odpovědí a dle těchto znaků je utřídit. Nejčastěji se opakující odpovědi jsou zaznamenány v tabulce 6.

Tabulka 6: V jakých oblastech se absolventi cítí být nejlépe připraveni ze studia na fakultě

Oblast, kde se absolventi cítí být nejlépe připraveni	Počet responsí
Praktická připravenost	29
Teoretická připravenost	20
Komunikační dovednosti	17
Oblasti výchov	16
Práce s dokumenty	3
Diagnostika	2
Nové styly učení	2

V souvislosti s praktickou připraveností byla oceňována možnost navštívit více mateřských škol a vidět tak mnoho různých přístupů, rovněž se často vyskytovaly obecnější odpovědi „propojení poznatků s praxí“, „přímá praxe s dětmi“ nebo „okamžitá připravenost na výkon povolání“. Dále si absolventi pochvalují úroveň připravenosti v oblasti komunikačních dovedností (zejména komunikace s dětmi, v některých případech také s rodiči) a v oblasti výchov (hra na hudební nástroje, pohybové aktivity, výtvarné činnosti). Obdobným způsobem se respondenti vyjadřovali také k tomu, v jaké oblasti se cítí být ze studií připraveni nedostatečně. Tyto odpovědi jsou zpracovány v tabulce 7.

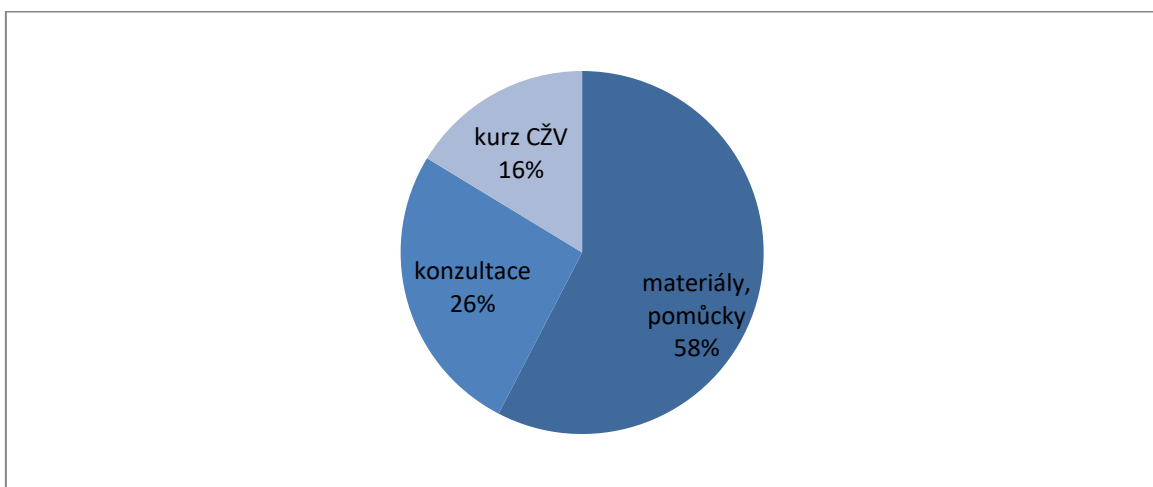
Tabulka 7: V jakých oblastech se absolventi cítí být nedostatečně připraveni ze studia na fakultě

Oblast, kde se absolventi cítí být nedostatečně připraveni	Počet responsí
Komunikace s rodiči	17
Administrativa, školní dokumentace	17
Realita	7
Diagnostika	6
Praxe	5
Problémové děti, děti se SVP	5
Využití výchov	4

Odpovědi zařazené do první kategorie se často omezovaly na strohé „komunikace s rodiči“, v některých případech byly konkrétněji jmenovány konfliktní situace při komunikaci s rodiči dětí. Často se také absolventi cítí být nepřipravenosti na množství školní dokumentace a dalších administrativních úkonů. Jako překvapivá se může jevit odpověď „realita“, která se vyskytovala často v této jednoslovné podobě, případně „realita je úplně jiná než nás učí ve škole“. Někteří respondenti hovořili o diagnostice dětí, což koresponduje s dříve popsány zjištěními.

Závěrem dotazníku byla respondentům položena otázka, zda může fakulta udělat něco, co by jim mohlo být nápomocno v jejich dalším rozvoji. Naformulovány byly tři varianty odpovědí – „materiály, pomůcky“, „konzultace“ a „kurz ČŽV“, přičemž po označení poslední jmenované položky byli respondenti vyzváni, aby vepsali požadovaný kurz. Odpovědi jsou zachyceny v grafu 13.

Graf 13: Může fakulta udělat něco, co by Vám ve Vaší práci a dalším rozvoji pomohlo?



Pokud se týká kurzů celoživotního vzdělávání, nejčastěji potřeby respondentů směřují ke zlepšení komunikačních dovedností. Vyskytují se zde odpovědi „komunikace, praktické kurzy“, „komunikace s rodiči“, „komunikace s rodiči ve vypjatých situacích“ apod. Dvakrát byla jmenována potřeba rozšířit orientaci v administrativních záležitostech a jednou byly jmenovány odpovědi „metody rozvoje kognitivních funkcí“, „kurz speciální pedagogiky, logopedie“ a „něco o tom, jak být přirozenou autoritou“.

5.4 DALŠÍ ZJIŠTĚNÉ SKUTEČNOSTI

Úvodem této podkapitoly je nutno připomenout, že veškeré výše prezentované výsledky šetření hovoří za celý vzorek, tedy celkově 101 respondentů, z nichž pouze 56 navštěvovalo ZČU v Plzni. Jako hodnotné se tedy jeví vyfiltrovat z navrácených dotazníků právě tyto absolventy ZČU a prezentovat některá důležitá zjištění za tuto konkrétní skupinu. Níže prezentovaná tabulka 8 je velmi podobná tabulce 4, nicméně je sestavena na základě responsí absolventů ZČU v Plzni.

Tabulka 8: Přehled toho, jak zvládali absolventi ZČU v Plzni po nástupu do praxe vybrané problémové oblasti

Problémová oblast	Hodnocení					Průměr
	1	2	3	4	5	
Time management vlastní práce	12	22	7	6	2	2,3
Pedagogická diagnostika	8	25	10	5	1	2,3
Znalost kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit jej dětem	4	27	13	4	1	2,4
Vedení školní dokumentace	11	23	11	4	0	2,2
Plánování vyučovacího procesu v delším horizontu	11	25	10	1	2	2,1
Reflexe vlastní práce	17	21	8	2	1	2
Kázeňské problémy	12	24	9	3	1	2,1
Komunikace s rodiči dětí	16	22	10	0	1	1,9
Hodnocení dětí	15	24	9	1	0	1,9
Znalosti a dovednosti využití ICT ve vyučovacím procesu	16	24	7	1	1	1,9
Konkrétní příprava na hodiny	21	21	6	0	1	1,8
Práce v týmu	29	14	6	0	0	1,5
Komunikace s kolegy	34	12	2	0	1	1,4
Komunikace s dětmi	31	13	4	0	1	1,5

V tabulce 8 jsou zaznamenána subjektivní hodnocení absolventů toho, jak se jakožto začínající učitelé vypořádávali s jednotlivými problémovými oblastmi. Respondenti zde hodnotili pomocí školního hodnocení, veškeré tyto response jsou v tabulce zaznamenány, přičemž poslední sloupec představuje jakousi průměrnou známku za celou skupinu. Velmi stručně lze shrnout, že absolventi ZČU v Plzni zvládali řadu problémových okruhů lépe, než absolventi jiných fakult (v tabulce značeno zeleně). Nepatrně hůře zvládali dle výsledků šetření jen komunikaci s dětmi a znalost kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit jej dětem. Nutno ovšem zdůraznit, že rozdíly v hodnocení jsou nepatrné. Hodnocení připravenosti ze studií jsou zpracována v následující tabulce 9.

Tabulka 9: Hodnocení připravenosti absolventů ZČU v Plzni

Oblast kompetencí	Hodnocení					Průměr
	1	2	3	4	5	
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí MANAŽERSKÝCH A NORMATIVNÍCH?	7	15	22	12	0	2,7
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí DIAGNOSTICKÝCH A INTERVENČNÍCH?	7	23	23	3	0	2,4
Kompetence PŘEDMĚTOVÉ – nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si znalostí z oblasti jazykové, literární, matematické, přírodovědné, vlastivědné?	10	28	14	4	0	2,2
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí DIDAKTICKÝCH A PSYCHODIDAKTICKÝCH?	7	25	20	4	0	2,4
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí PEDAGOGICKÝCH?	8	29	15	2	2	2,3

Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí OSOBNOSTNĚ A PROFESNĚ KULTIVUJÍCÍCH?	13	25	15	2	1	2,2
Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí SOCIÁLNÍCH, PSYCHOSOCIÁLNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH?	13	29	10	3	1	2,1
Kompetence PŘEDMĚTOVÉ – nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si znalostí z oblasti výchov (hudební, výtvarná, pracovní, tělesná)?	24	22	8	1	1	1,8

Tabulka 9 je přepracovanou tabulkou 5, v tomto případě ale zaznamenává response pouze absolventů ZČU v Plzni. Na první pohled zaujme zejména posledním sloupcem, kde jsou všechny uvedené hodnoty beze zbytku vyvedeny zelenou barvou značící lepší hodnocení, než jaké bylo uděleno souhrnným vzorkem respondentů. Srovnání tabulek 5 a 9 naznačuje, že zde jsou změny významnější, než tomu bylo v případě tabulky 8. Na základě uvedených zjištění lze tedy konstatovat, že absolventi ZČU v Plzni hodnotí svou připravenost ze studií lépe než absolventi jiných fakult.

6 INTERVIEW

Jak bylo uvedeno v kapitole 4, přepisy rozhovorů jsou poměrně obsáhlé a z kapacitních důvodů se tato kapitola omezuje pouze na stručné představení výsledků, zatímco kompletní přepis je přílohou této práce (Příloha II).

Respondentka A hovořila o problémech zcela otevřeně, se značnou dávkou konstruktivní kritiky, přesto profesionálně a věcně. Významné jsou především negativní zkušenosti s přístupem vedení školy, kde respondentka vzpomíná na situace, kdy byla vedením kritizována před rodiči dětí. Vedle toho stojí za pozornost negativní zkušenost s pomlouváním dětí před dětmi samotnými, ne zcela funkční vztahy v kolektivu (jak mezi kolegy, tak s vedením) či manipulace s evaluačními listy za účelem dosažení lepšího vnímání školy.

Nelze přehlédnout ani negativní zkušenost s reakcí paní ředitelky na informaci o těhotenství dané respondentky, kdy měla být za toto kritizována a subjektivně vnímala situaci jako „velmi, velmi nepříjemnou“. Hovořila v této souvislosti také o šoku, který reakce vedení vyvolaly ve zbytku kolektivu. Uvedené zkušenosti jen dále potvrzují obdobné zkušenosti autorky této bakalářské práce prezentované v předešlých kapitolách a napovídají, že se nemusí jednat o ojedinělé případy.

Respondentka naopak bezproblémově zvládala komunikaci s rodiči dětí a přednesla také zajímavou myšlenku jakéhosi sdíleného úložiště, kde by absolventi mohli vzájemně sdílet svůj program a svou práci.

Respondentka B naopak předkládá zcela odlišné zkušenosti se svými učitelskými začátky, když o svém pracovišti hovoří s respektem a uznáním. Zaujme například podrobným popisem výběrového řízení, kde jsou vedle praktických schopností uchazeče pečlivě sledovány i jeho osobnostní charakteristiky, díky čemuž společně s kolegyněmi tvoří fungující tým. Z respondentky je cítit spokojenost s nastavením vztahů v kolektivu, s přátelskými vztahy a lidským přístupem. Rovněž pociťuje určité zázemí ve vedení dětské

skupiny, kde je vedle její role zaměstnance plně respektována a podporována i její role matky. Patrná je také spokojenost s možností volby dalšího profesního rozvoje.

ZÁVĚR

Provedené výzkumné šetření přineslo řadu zajímavých poznatků. Očekávání, obavy, ale i běžné problémy dotazovaných respondentů plně korespondují s předpoklady vycházejícími z teoretické části této práce. Vždyť totožná očekávání, jaká měli tito respondenti (smysluplná a naplňující práce s dětmi), zmiňují ve své práci Svobodová s Vítečkovou (2017), o totožných obavách (komunikace s rodiči, s dětmi, s kolektivem, řešení mimořádných situací) hovoří Vašutová (2007), a nejčastěji zmiňované problémy začínajících učitelů vycházející z dotazníkového šetření rovněž korespondují s vlastními zkušenostmi autorky, formulovanými na začátku této práce. V tomto ohledu výsledky nepřinášejí mnoho nového, alespoň částečně nicméně potvrzují dříve realizovaná šetření. Obdobné problémy či očekávání lze pozorovat také v realizovaných interview.

Bližší pohled do získaných odpovědí nabídne několik zajímavých poznatků. Jednak je patrné, že ne všechna očekávání, a především ne všechny obavy absolventů jsou v praxi naplněny. Zatímco původní obavy absolventů se týkaly především sociálních dovedností (komunikace s rodiči, s kolegy, ale i s dětmi), jako začínající učitelé tito absolventi považovali za problematičtější jiné, praktičtější aspekty své profese (time management vlastní práce, provádění pedagogické diagnostiky aj.). Patrné je to rovněž v otázce vedení školní dokumentace, kdy tuto oblast ve svých obavách zmiňují jen 3 % respondentů, zatímco po nástupu do praxe patří vedení školní dokumentace k těm problémovějším oblastem. Zde je možno spatřovat jisté paralely s výzkumem prezentovaným v kap. 3.3, kde byly rovněž pozorovány rozdíly mezi očekávanými spojenými s nástupem do profese a hodnocením pozdějším. Nejméně naplněným očekáváním bylo očekávání stabilního zaměstnání. Celých 70 % respondentů, kteří hovořili o nenaplnění svých očekávání, projevilo zklamání právě v této oblasti. Pro relevantnější hodnocení tohoto jevu by bylo nutné blíže analyzovat tyto konkrétní případy, nicméně v obecné rovině lze konstatovat, že častější změna zaměstnání, ať už z jakéhokoli důvodu, je u mladých lidí na počátku profesní dráhy zřejmě běžným jevem.

Pokud se týká první výzkumné otázky, lze shrnout, že absolventi se po nástupu do praxe potýkají s problémy, které jsou prezentovány v jiných odborných zdrojích, ať už se

jedná o literaturu či šetření jiných výzkumníků, a korespondují s problémy, jež byly prezentovány autorkou práce coby její vlastní zkušenosti (množství dokumentace, adaptace v kolektivu, práce s dětmi, komunikace s rodiči dětí). Méně často se ale v jiných pracích hovoří o další problematice oblasti, a sice zacházení s ženami coby potenciálními (nebo již nastávajícími) matkami. O existenci tohoto problému hovoří nejen vlastní zkušenosti autorky (viz kap. 1.2), ale dokládají jej i výsledky dotazníkového šetření (viz kap. 5.2) a rozhovor provedený s respondentkou „A“ (viz. Příloha II). Těhotenství je nesmírně náročné jak po fyzické, tak i po psychické stránce, a koneckonců je i celospolečensky prospěšné, proto by ženy měly být v tomto období maximálně podporovány, nikoli vystavovány pomlouvám, výčitkám či jiným projevům segregace. Problematiku je samozřejmě nutno nahlížet i optikou ředitelů škol, pro které může být mladá matka skutečně do značné míry „přítěží“, složitost řešení problému nicméně nemusí činit tento problém neexistujícím. Přesto je nutno konstatovat, že jde o problematiku hlubokou, hůře uchopitelnou a mnohdy hůře prokazatelnou, a její bližší přiblížení a návrhy řešení by vyžadovaly samostatný výzkum.

Pokud se týká druhé výzkumné otázky, tedy hodnocení absolventů jejich připravenosti z fakulty, přineslo šetření rovněž zajímavé poznatky. Bylo-li zde vycházeno z kompetenčního modelu sestaveného Vašutovou (2007), lze konstatovat, že absolventi se cítí být nejméně připraveni v oblasti kompetencí manažerských a normativních a kompetencí diagnostických a intervenčních. Překvapením může být, že relativně lépe se absolventi cítí být připraveni v oblasti sociálních, psychosociálních komunikativních kompetencí a nejlépe v oblasti výchov. Významným zjištěním je také skutečnost, že absolventi FPE ZČU hodnotí ve všech kompetenčních oblastech svou připravenost lépe, než absolventi jiných fakult.

Řešení některých výše prezentovaných problémových okruhů si ve své podstatě navrhli absolventi sami, neboť i na toto byli dotazováni. V otázce zaměření kurzu dalšího vzdělávání byl nejčastěji projevován zájem programy směřující ke zlepšení komunikačních schopností, příp. komunikace ve vypjatých situacích. Podnětné mohou být také odpovědi respondentek „A“ a „B“ z realizovaných interview, kde odpovídaly na otázku, zda fakulta může udělat něco, co by jim mohlo být prospěšné v jejich profesním životě. Respondentka „A“ přišla s myšlenkou jakéhosi sdíleného úložiště pro absolventy, kde by mohli vzájemně

sdílet svou práci. Respondentka „B“ by ocenila dostupnost ucelených skript, kde by bylo přehlednou formou zpracováno vše, co během studia probrala, třeba i s využitím QR kódu. Obě tyto odpovědi jsou částí přílohy II.

RESUMÉ

Bakalářská práce mapuje problémy začínajících učitelů mateřských škol, se zaměřením na absolventy FPE ZČU. V teoretické části jsou definovány pojmy „začínající učitel“, „kompetence učitele“, a představeny nejčastější problémy začínajících učitelů dle literatury. Prostor je dále věnován několika příbuzným studiím. Praktická část práce se zaměřuje na nejčastější problémy začínajících učitelů a hodnocení jejich připravenosti ze studií.

Klíčová slova: začínající učitel, uvádějící učitel, mateřská škola, kompetence učitele, problémy začínajících učitelů

Resume

The bachelor's thesis maps the problems of beginning kindergarten teachers, focusing on FPE UWB graduates. The theoretical part defines the terms "beginning teacher", "teacher competence", and introduces the most common problems of beginning teachers according to the literature. The space is further dedicated to several related studies. The practical part of the work focuses on the most common problems of beginning teachers and evaluation of their readiness from studies.

Keywords: beginning teacher, introducing teacher, kindergarten, teacher competence, problems of beginning teachers

SEZNAM LITERATURY

DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie, 2009. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-6191-6

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6

CHUDÝ, Štefan., NEUMEISTER, Pavel, 2014. *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupna základnej školy*. Brno: Paido.

JANÍK, Tomáš a kol., 2020. *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Brno: Pedagogická fakulta MU

KOŽÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3

MAJEROVÁ, Tatiana., 2011. *Potrebuju sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať?* In Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove

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

PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7

SVOBODOVÁ, Eva, VÍTEČKOVÁ, Miluše, a kol., 2017. *Osobnost předškolního pedagoga*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0

ŠIMONÍK, Oldřich, 1994. *Začínající Učitel*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0944-6

VÁŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-325-2

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

ZÁLESKÁ, Klára, JUHAŇÁK, Libor, a kol., 2018. *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání

ZÁLESKÁ, Klára, JUHAŇÁK, Libor, a kol., 2019. *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů*. In *Pedagogická orientace*, 2019, č. 2.

System podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů [online]. *O projektu*. © 2021 SYPO, [cit. 2021-10-24]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

Česko. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 10. 11. 2004. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Graf 1: Věk respondentů	25
Graf 2: Kde jste absolvoval(a) program „Učitelství pro MŠ“?	26
Graf 3: Praktické zkušenosti absolventů s učením v MŠ	27
Graf 4: Délka praxe dotazovaných respondentů	27
Graf 5: Velikost MŠ, na které respondenti pracují	28
Graf 6: Umístění MŠ, na které respondenti pracují	29
Graf 7: Nakolik byla naplněna očekávání absolventů od učitelské profese	31
Graf 8: Nakolik byly naplněny obavy absolventů z učitelské profese	32
Graf 9: Přehled podpůrných nástrojů, s nimiž se absolventi setkali	33
Graf 10: Hodnocení podpory, která byla respondentům poskytnuta v profesních začátcích	34
Graf 11: Hodnocení profesního přijetí začínajících učitelů	34
Graf 12: Podíl respondentek, které se cítily být považovány za neperspektivní z hlediska svého mládí či z důvodu plánování rodiny	36
Graf 13: Může fakulta udělat něco, co by Vám ve Vaší práci a dalším rozvoji pomohlo?	40
Tabulka 1: Vzdělání ředitelů škol, na kterých pracují dotazovaní respondenti	29
Tabulka 2: Očekávání absolventů od profese	30
Tabulka 3: Obavy absolventů z profese	32
Tabulka 4: Přehled toho, jak zvládali absolventi po nástupu do praxe vybrané problémové oblasti	35

Tabulka 5: Hodnocení připravenosti absolventů	37
Tabulka 6: V jakých oblastech se absolventi cítí být nejlépe připraveni ze studia na fakultě	39
Tabulka 7: V jakých oblastech se absolventi cítí být nedostatečně připraveni ze studia na fakultě	39
Tabulka 8: Přehled toho, jak zvládali absolventi ZČU v Plzni po nástupu do praxe vybrané problémové oblasti	41
Tabulka 9: Hodnocení připravenosti absolventů ZČU v Plzni	42

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I: PŘEPIS DOTAZNÍKU

Vážení respondenti,

mé jméno je Dominika Mašková a jsem studentkou 3. ročníku FPE na Západočeské univerzitě v Plzni. V rámci své bakalářské práce provádím šetření, jehož cílem je zmapovat počáteční problémy absolventů FPE ZČU v Plzni spojené se vstupem do zaměstnání a jejich hodnocení připravenosti na tuto profesi.

Prosím Vás tímto o chvilku Vašeho času při vyplňování tohoto dotazníku a zároveň apeluji na svědomité vyplnění. Dotazník je zcela anonymní.

Děkuji za spolupráci!

1. Pohlaví

- muž
- žena

2. Věk

3. Kde jste absolvoval(a) program „Učitelství pro MŠ“?

- Západočeská univerzita v Plzni
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
- Jinde

4. Po dokončení studia:

- už učím (už jsem učil/a)
- ještě neučím, ale plánuji to
- neučím ani to neplánuji

5. Délka praxe:

- méně než 1 rok
- 1-2 roky
- déle než dva roky

6. Velikost MŠ, na které učíte:

- malá (1-5 pedagogů)
 - střední (6-10 pedagogů)
 - velká (11 a více pedagogů)
 - neučím
7. MŠ, na které učíte, se nachází:
- ve městě
 - na vesnici
 - neučím
8. Jaké je vzdělání ředitelky Vaší MŠ?
- vysokoškolské
 - jiné
9. S jakými očekáváními jste nastupoval(a) do profese (naplňující práce, smysluplnost práce s dětmi, relativní stabilita zaměstnání, apod.)?
10. Nakolik byla Vaše původní očekávání naplněna po nástupu do profese? Ohodnoťte jako ve škole (1 - zcela naplněna, 5 - zcela nenaplněna)
11. S jakými obavami jste nastupoval(a) do profese (obavy z nového prostředí a práce, z odpovědnosti, přístup a podpora ze strany školy a kolegů, vztahy s rodiči dětí apod.)?
12. Nakolik byly po nástupu do profese naplněny Vaše původní obavy? Ohodnoťte jako ve škole (1 - zcela naplněny, 5 - zcela liché)
13. S kterými z podpůrných nástrojů jste se jako začínající učitel(ka) ve Vaší MŠ setkal(a)?
- uvádějící učitel (zkušenější kolega)
 - náslechy v hodinách zkušenějších kolegů
 - hospitace ve Vaší třídě
 - možnost dalšího profesního rozvoje (školení, semináře, apod.)
 - žádný
 - jiné
14. Jak hodnotíte podporu, kterou Vám ve Vašich začátcích škola poskytla? Ohodnoťte jako ve škole.
15. Jak jste byl(a) přijat(a) kolegy z hlediska profesního (sdílení rad a zkušeností, přijetí inovací a nových trendů, apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.
16. Jak jste po nástupu do pedagogické praxe zvládal(a) následující problémové oblasti (ohodnoťte jako ve škole):
- znalost kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit jej dětem
 - vedení školní dokumentace
 - reflexe vlastní práce
 - time management vlastní práce

- práce v týmu
- znalosti a dovednosti využití ICT ve vyučovacím procesu
- plánování vyučovacího procesu v delším horizontu
- konkrétní příprava na hodiny
- komunikace s dětmi
- komunikace s kolegy
- komunikace s rodiči dětí
- hodnocení dětí
- kázeňské problémy
- pedagogická diagnostika

17. S jakými dalšími problémy jste se musel(a) na začátku své pedagogické praxe potýkat?

18. Měla jste během svých profesních začátků někdy pocit, že jste vedením školy považována za neperspektivní z hlediska svého mládí či z důvodu plánování rodiny?

- ANO
- NE

19. Kompetence PŘEDMĚTOVÉ - nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si znalostí z oblasti jazykové, literární, matematické, přírodovědné, vlastivědné? Ohodnoťte jako ve škole.

20. Kompetence PŘEDMĚTOVÉ - nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si znalostí z oblasti výchov (hudební, výtvarná, pracovní, tělesná)? Ohodnoťte jako ve škole.

21. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí DIDAKTICKÝCH A PSYCHODIDAKTICKÝCH (tzn. ovládání základních didaktických postupů při procesu poznávání v předškolním věku, znalost a schopnost využití RVP, orientace ve způsobech a metodách pro individualizované a skupinové vzdělávání dětí, práce s oborovou metodikou, apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

22. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí PEDAGOGICKÝCH (tzn. schopnost specifickým způsobem individualizovaně uspokojovat potřeby dítěte předškolního věku, schopnost vytvořit podmínky a řídit procesy předškolní výchovy a vzdělávání, schopnost využít explorační činnosti a hru v rámci vzdělávacích činností apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

23. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí DIAGNOSTICKÝCH A INTERVENČNÍCH (zvládnutí pedagogické diagnostiky, posouzení zdravotního stavu dítěte a správně na něj reagovat, schopnost posouzení sociálních vztahů ve skupině, zvládnutí nedirektivních prostředků zajištění kázně, schopnost poskytnout radu rodičům vč. návrhu konkrétních opatření, apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

24. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí SOCIÁLNÍCH, PSYCHOSOCIÁLNÍCH A KOMUNIKATIVNÍCH (tzn. vytvořit podnětné prostředí ve třídě, schopnost působit na rozvíjení pozitivních sociálních vztahů mezi dětmi, orientace v sociálních situacích ve škole i mimo školu a jsem schopen/schopna zprostředkovat jejich řešení, zvládnutí prostředků pedagogické komunikace, orientace v problémech rodinné výchovy apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

25. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí MANAŽERSKÝCH A NORMATIVNÍCH (znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu profese,

znalosti o podmínkách a procesech fungování školy, zvládnání základních administrativních úkonů spojených s výkonem profese, schopnost organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí, apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

26. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí OSOBNĚ A PROFESNĚ KULTIVUJÍCÍCH (schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně, schopnost obhájit své pedagogické postupy, schopnost sebereflexe, znalosti profesní etiky a schopnost uplatnit je v praxi, apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

27. Nakolik se cítíte být z fakulty připraven(a) ve smyslu osvojení si kompetencí OSOBNĚ A PROFESNĚ KULTIVUJÍCÍCH (schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy dětí a změny vzdělávacích podmínek a reagovat na ně, schopnost obhájit své pedagogické postupy, schopnost sebereflexe, znalosti profesní etiky a schopnost uplatnit je v praxi, apod.)? Ohodnoťte jako ve škole.

28. Studium na fakultě mě nejlépe připravilo na:

29. Studium na fakultě mě nedostatečně připravilo na:

30. Může fakulta udělat něco, co by Vám ve Vaší práci a dalším rozvoji pomohlo?

31. Vypište, prosím, o jaký kurz ČŽV by z Vaší strany byl zájem:

PŘÍLOHA II: PŘEPIS REALIZOVANÝCH ROZHovorŮ

Interview s respondentkou „A“:

OT: S jakými očekáváními jsi nastupovala do mateřské školy? Tři hlavní.

OD: Takže tři základní očekávání. Takže: stálá práce, naplňující práce, předávání kompetencí a znalostí dětem.

OT: Zkus si vzpomenout na tři situace, kdy ses cítila nejistě, nevěděla jsi co dělat, na koho se obrátit?

OD: Tak určitě chvíli, kdy jsme se rozcházelí s kolegyní, většinou v nějakých problémových situacích, protože ona neměla skoro v ničem nějaký modernější přístup. Byla těsně před důchodem a byla to zástupkyně a od všech byla brána jako ta co ví a mně to tak úplně nepřišlo, a pak vlastně člověk neměl zastání. Tam to bylo hloupé i tím stylem, že se moc nedaly nastavovat hranice, jako že když ona přišla do třídy a já jsem tam měla rozdělanou nějakou práci a ona řekla, že je to blbost, tak se to balilo.

Pak další, to jsem nevěděla často co dělat ve chvíli, kdy učitelé drbali děti před dětma. Ty děti to slyšely a člověk se mohl přidat jenom na jednu stranu a ani jedna nebyla vlastně úplně dobře.

A další nejistá situace byla, když na nás hodně tlačilo vedení a bylo na nás hodně nepříjemné i před rodiči. Jednou mě seřvala ředitelka před rodiči, že jsem se tam rozbřečela, to jsem byla dost nejistá. Bylo to kvůli tomu, že děti, předškoláci, byly na keramice, bez spinkání a nějakým způsobem se to tam protáhlo a když se vrátily, tak jsem je poslala najíst a kuchařky mezitím odvezly ten vozík kam se dává nádobí, a já jsem děti vyzvala, aby to daly zatím na můj stůl, a ona přišla a viděla že na mém stole je špinavé nádobí. To bylo hodně hloupé!

OT: Jakým způsobem mateřská škola, na které jsi začínala, pracuje se začínajícími učiteli? Jakou jsi získala podporu?

OD: Byl mi přidělen učitel doprovázející, i když ne úplně oficiálně, byla to ta moje kolegyně na třídě, ta zástupkyně. Dále jsem měla několik hospitací od paní ředitelky. Potom si paní ředitelka vyžádala moje přípravy, mám pocit. A potom také formou nějakých rozhovorů, často se mě chodila ptát, jestli je všechno v pořádku a jak se cítím.

OT: Měla jsi pocit, že je na dané škole management vedení začínajících učitelů funkční?

OD: Ne, vůbec. Problém byl, že tam byla opravdu velmi labilní paní ředitelka. Takže spíš osobnostně.

OT: Měli jste k dispozici nějaké programy syndromu vyhoření?

OD: Ne.

OT: Jak bylo nastaveno plánování dalšího rozvoje učitelů? Někaké školení apod.

OD: My jsme měli k dispozici společné školení, ale nemohli jsme si je vybírat. Nemohli jsme si nijak určit, co by nás zajímalo. Většinou to z mého pohledu nebylo nic užitečného. Školení bylo třeba jak zacházet s interaktivní elektrickou tabulí, a další školení mechanicko-praktického rázu, nic rozvojového.

OT: Dokážeš říci, čím to bylo způsobeno?

OD: Podle mě pro to nebyla vůle ze strany kolektivu, i když já bych to třeba uvítala. Ale jinak, tam opravdu ty vztahy nesmírně vážly. Cokoli paní ředitelka nadhodila, tak z toho byli všichni předem otráveni. A pak také, z té její strany, nebyla úplně schopna se nás zeptat, co bychom potřebovali. Byla zvyklá nám něco rovnou nadiktovat a pak byla překvapena, že se nám to třeba nehodilo.

OT: Dělal jsi jako začínající učitel i nějaké práce navíc?

OD: Ne.

OT: Jak jsi využívala čas určený na přípravu a seberozvoj?

OD: My jsme ty dvě hodiny museli zůstat v práci a oficiálně jsme se měli připravovat na další den. Vzhledem k tomu, že jsem byla na třídě se zástupkyní, která ještě k tomu vedla keramiku, tak bylo normální, že jsem ten čas trávila s dětmi. Často to bylo tak, že jsem s dětmi byla třeba sedm hodin a tu poslední hodinu jsem měla volno, a to už jsem dál nijak nevyužívala. Z té práce toho na mě bylo hodně.

OT: Měla jsi problém orientovat se v základní administrativě?

OD: Jó, to mám dosud! Naše škola je specifická tím, že té dokumentace máme mnohem více, než je zvykem. V tom se vůbec nedalo orientovat, nebylo to efektivní a nemohli jsme tam psát tak úplně pravdu. Třeba byla povinná evaluace za každým integrovaným blokem, nicméně nebylo bráno úplně dobře, pokud by tam člověk vypisoval co se fakt jako nepovedlo. Bylo potřeba, protože ty evaluační listy byly pravidelně ukazovány rodičům, aby bylo znát, jak jsme dobří. Bylo to takové, spíš jako divadlo. Největší problém pro mě ale bylo vést diagnostické listy, každému dítěti každý čtvrtok. Přišlo mi, že se to nedalo vůbec stíhat. Bylo to hrozně nebezpečné v tom, že člověk to vůbec nestíhal, a na druhou stranu, když tam pak napíše nějakou hloupost, tak je to poměrně zásadní a také se to snadno zjistí.

OT: Co dalšího by ti podle tebe ve tvých začátcích pomohlo, a nedostalo se ti to?

OD: Určitě nějaké společné školení v oblasti komunikace, řešení problémů a osobního rozvoje. Určitě školení v oblasti plánování času a efektivity práce. Dále doprovázející učitel, kterému by člověk mohl důvěřovat. Tady sice byl, ale určitě to nebylo na důvěru. Dále vstřícné vedení školy, menší nátlak, méně dokumentace a možnosti vlastního nastavení práce s rodiči.

OT: Popiš, jak tě přijal pracovní kolektiv, jak jsi byla představena kolegům a jak bylo těžké navazovat s nimi spolupráci.

OD: Já si myslím, že kolektiv mě přijal standardně. Trošku jsem se cítila celou dobu odmítaná, protože jsem se snažila aplikovat nějaké modernější postupy, a na to se hodně dívalo skrz prsty.

Při představování jsme s paní ředitelkou prošly třídy, takže spíš tak jako za běhu. Pak jsme se dále seznámili na zahradě. Celkově ten kolektiv byl velmi stmelován tím, že jsme měli jednoho společného nepřítele.

OT: Jak fungovala spolupráce? Fungovalo to?

OD: Tak bych to asi úplně neřekla, že by to fungovalo. Ale když člověk něco potřeboval, kolektiv byl velmi ochotný, ale drbárna tam byla nesmírná. Ve chvíli, kdy si člověk o něco řekl, bylo dost pravděpodobné, že ho pomluví. Asi bych to nenazvala bezpečným místem pro práci.

OT: Vytvořila sis k někomu bližší vztah?

OD: K mojí asistentce pedagoga, přestože byla o deset let starší než já. Pak se dosud kamarádíme s tou mojí kolegyní, přestože profesně si nerozumíme vůbec. I k celé řadě dalších učitelů, spíše těch mladších.

OT: Měla jsi během pracovního pohovoru s tím, že by se tě někdo vyptával, zda plánuješ rodinu? Nebo nějaké narážky kvůli tvému věku?

OD: Urazilo mě, že se paní ředitelka ptala, jaké jsem znamení. Já jsem řekla, že si nepřeju, abych byla hodnocena na základě svého znamení. Pokud se týká rodiny, nevím, zda to bylo přímo při pohovoru, ale paní ředitelka mi chodila pravidelně říkat, ať neotěhotním. Já jsem si myslela, že to je legrace, nebo že to nemůže myslet vážně. A pak, když jsem otěhotněla, tak mi dala asi půlhodinovou přednášku, a byla hrozně naštvaná, a to bylo tedy velmi, velmi nepříjemné!

Paní ředitelkou mi to bylo vyčítáno, to bylo hrozné. Kolektiv z toho byl velmi v šoku, z toho, jak ona to vzala. Jinak mě ostatní podporovali. Ta ředitelka se s tím nakonec také smířila, ona je taková nahoru dolů.

OT: Jak jsi byla kolegy přijata z profesního hlediska?

OD: Já jsem tam na celé škole měla jednu kolegyni, která byla i oceněna inspekcí, jako nejlepší učitelka, a od té jsem se mohla profesně učit. Ale od ostatních moc ne, nepřišlo mi to nijak obohacující.

OT: Co jsi nejvíc řešila v souvislosti s pedagogickou praxí v prvních dvou měsících?

OD: Vůbec jsem nevěděla, která bije!

OT: Měla jsi problém s kázní dětí?

OD: Určitě! My jsme měli třídu, kde bylo nejvíce dětí se speciálními požadavky.

OT: Jak jsi zvládala komunikaci s rodiči?

OD: Já s rodiči dětí asi nikdy neměla problém. Naopak, vycházeli jsme spolu nadprůměrně dobře.

OT: Kolik jsi měla ve třídě dětí se SVP?

OD: Asi čtyři nebo pět. Jedna asistentka na všechny. To rozhodně nestačilo. Ale hlavně, ne všechny ty děti měly oficiální diagnózu. Asistentka jim byla přidělena třeba až později.

OT: Může fakulta udělat něco, co by ti pomohlo s dalším profesním rozvojem? Jako kurzy ČZV, materiály, pomůcky, apod.?

OD: Všechno tohle dohromady, čím víc toho bude, tím lépe! Líbilo by se mi, kdyby byla nějaká databáze, kde by byly sdíleny práce studentů. Třeba na jednotlivé předměty z výtvarné a hudební výchovy. Nebo i v pedagogice, kdybychom mohli nahlížet do programů ostatních studentů. Něco jako sdílené úložiště.

Interview s respondentkou „B“:

OT: S jakými očekáváními jsi nastupovala do dětské skupiny? Tři hlavní.

OD: Očekávala jsem, že budu dělat něco, co mě baví. Zároveň jsem očekávala, že budu moci realizovat to, co bych chtěla s dětmi dělat. A také jsem očekávala nějakou plynulou a kontinuální práci s dětmi. Já jsem před tím dělala s dětmi, ale bylo to takové, že každý týden to bylo jinak, a já jsem očekávala něco, více plynulejšího a funkčního. Má očekávání byla rozhodně naplněna.

OT: Zkus si vzpomenout na tři situace, kdy ses cítila nejistě, nevěděla jsi co dělat, na koho se obrátit?

OD: Třeba když nám maminka přivedla dítě do školky a vrazila mi do ruky kapičky, které mám dát dítěti před spaním, aby se dítě vyspalo a nedusilo se rýmou. Řešila jsem, že pokud je dítě nemocné, nemá být ve školce a má být doma. Mamince to vydrželo jen dva měsíce, v tomto konkrétním případě je prostě náročná domluva s maminkou.

OT: Jakým způsobem dětská skupina, na které pracuješ, pracuje se začínajícími učiteli? Jakou jsi získala podporu?

OD: Tam se mnou začali pracovat již při tom výběru, protože já jsem procházela celkem náročným výběrovým řízením, které trvalo asi dva měsíce. Byla jsem nejdříve na pohovoru s vedením, tím jsem prošla, pak jsem se šla podívat do třídy, kde jsem měla rozhovor s jednou z budoucích kolegyně, po několika dnech jsem se seznámila i s další kolegyní, takže si mě prohlédli. Potom, asi po dvou nebo po třech týdnech, jsem byla přímo ve třídě a chtěli po mně, abych si připravila nějakou činnost pro děti, a vyloženě sledovali, jak s nimi pracuju. Tím, že jsme relativně malá skupina, tak hodně dbají na to, abychom si v kolektivu sedli. Máme dvacet dětí na tři učitelky.

Co se týče podpory, ještě před nástupem mi bylo umožněno, to bylo i z mojí iniciativy, že jsem tam byla jako dobrovolník, a docházela jsem do té třídy, abych se seznámila s dětmi a abych viděla, jak ta skupina funguje. To pro mě byla strašně velká pomoc. Potom nebyl problém si se mnou sednout a popovídat mi o těch dětech. Také jsem viděla dokumentaci ke všem dětem, abych věděla, jaká tam máme specifika. Také mi byli k dispozici na WhatsApp skupině, takže cokoli jsem se potřebovala zeptat, tak mi zde okamžitě odpovídali.

OT: Měli jste k dispozici nějaké programy syndromu vyhoření?

OD: My jsme vznikli v rámci Centra křesťanské pomoci, takže hned vedle v kanceláři je pan farář a máme zde možnost duchovní podpory. Určitě není problém se domluvit, když už člověk nemůže, lze si domluvit třeba den volna na odpočinek, vyjde nám problém nejen vedení, ale i kolegyně navzájem.

OT: Jak bylo nastaveno plánování dalšího rozvoje učitelů? Někjaké školení apod.

OD: Máme vymezené peníze, které jsou na naše vzdělávání, a my sami si můžeme domluvit, o jaké oblasti máme zájem. Také mi bylo umožněno občas se uvolnit kvůli studiím.

OT: Dělala jsi jako začínající učitel i nějaké práce navíc?

OD: Já mám na starosti papírování ve smyslu, že zodpovídám za tabulku s obědy, tyto věci dále předávám do vyúčtování plateb. Stejně tak chystám, jak mají děti nasmlouvanou docházku, ale s tímto jsem již nastupovala. Dále vybírám, ve spolupráci s kolegyněmi, týdenní program, takové práce mě baví. Také zajišťuji komunikaci s rodiči.

OT: Měla jsi problém orientovat se v základní administrativě?

OD: My to máme trošičku jinak než běžné školky. U nás administrativa probíhala tak, že si se mnou jeden den sedla účetní a ukázala mi co a jak. Pak jsme zjistili, že mě to učila špatně, takže jsme to museli znovu projít se šéfovou. Ale nastupovala jsem s tím, že tu administrativu budu dělat a nevadí mi to.

OT: Co dalšího by ti podle tebe ve tvých začátcích pomohlo, a nedostalo se ti to?

OD: Myslím, s ohledem na dlouhý výběrový proces, že už pro mě víc udělat nemohli.

OT: Popiš, jak tě přijal pracovní kolektiv, jak jsi byla představena kolegům a jak bylo těžké navazovat s nimi spolupráci.

OD: Já si myslím, že mě na začátku přijímali pomalu a s rezervou. Slečna, která tam byla přede mnou, byla mladá holka, strašně nadšená, a chtěla s dětmi dělat spoustu věcí, ale ve výsledku je spíše zahlcovala. Když pak viděli, jak s dětmi pracuju, tak je obavy přešly. To mi i na rovinu řekli, to pro mě bylo super.

OT: Jak fungovala spolupráce? Fungovalo to?

OD: Funguje nám to hezky, dobře se doplňujeme.

OT: Vytvořila sis k někomu bližší vztah?

OD: Ano.

OT: Měla jsi během pracovního pohovoru nebo kdykoli poté problém s tím, že by se tě někdo vypytał, zda plánuješ rodinu? Nebo nějaké narážky kvůli tvému věku?

OD: Byla to jedna z věcí, které jsme si komunikovali. Já mám dítě, vedení to neřeší, z hovoru to vyplynulo, protože to mám i v životopisu. Naopak, moje šéfová mi několikrát připomínala, že mě přijímali jako matku od dítěte a předpokládají, že budu muset třeba na OČR. Mě to velmi uklidnilo a opravdu to oceňuji.

OT: Jak jsi byla kolegy přijata z profesního hlediska?

OD: Inovací se kolegyně bály, bylo vidět, že potřebují čas. Potřebovaly vidět, že to funguje. Tam je vidět, že ty věci přijímají, přijde jim to super, ale je třeba ukázat jim příklad. Myslím, že se od sebe učíme hezky navzájem.

OT: Co jsi nejvíc řešila v souvislosti s pedagogickou praxí v prvních dvou měsících?

OD: Já nemám pocit, že by tam něco bylo těžké. Jen jsem nebyla uvedena před rodiči, protože nevěděli, že jsem nová.

OT: Měla jsi problém s kázní dětí?

OD: Ano, máme tři specifické děti. Máme tam třeba holčičku, u níž bylo vidět, že si prostě vymezujeme pravidla. Ale teď nám to funguje. Nebo tam máme chlapečka z rozvrácené rodiny, ten bývá i násilný, tam je to hodně náročné. Maminka o tom ví, ale neví, co má dělat.

OT: Jak jsi zvládala komunikaci s rodiči?

OD: Jak s kým. Záleží, jaký ten člověk je, co se u toho dítěte řeší, nakolik se to těch rodičů dotýká.

OT: Děláte v dětské skupině diagnostiku?

OD: My jí neděláme, protože nemusíme, ale setkáváme se s ní. Třeba ve chvíli, kdy rodiče řeší například odklad, nebo řeší dřívější nástup, tehdy dostáváme papíry k vyplnění. Také si jí dělám soukromě.

OT: Máte v dětské skupině nějaké děti se SVP?

OD: Nemáme tam nikoho s opatřením. Tím, jak máme malé děti, většinou do tří let, tak ty většinou ještě nebývají diagnostikovány.

OT: Může fakulta udělat něco, co by ti pomohlo s dalším profesním rozvojem? Jako kurzy ČŽV, materiály, pomůcky, apod.?

OD: Já bych potřebovala něco jako ucelená skripta, vypadá fakultou, kde by bylo vše, co jsme za ty roky probrali. Mně by stačilo dostat to třeba až na konci třetího ročníku. Např. jaké postupy volit v jakém věku, to se mi trochu plete, některé věci prostě potřebuji mít na papíře, aby to bylo propojeno s tou výukou, něco v kroužkové vazbě, co čeho bych si mohla zapisovat. Strašně by mi to pomohlo. A kdyby tam byl nějaký QR kód, kde by sis to načetla, a měla bys tam nějaké tipy na aktivity apod.