



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Adaptace začínajícího pedagoga v MŠ

Vypracovala: Lenka Havelková
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 24. 3. 2023

Lenka Havelková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podporu při psaní mé bakalářské práce, ale velké díky patří i ostatním pedagogům Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kteří mi byli oporou a průvodci po celou dobu studia. Dále také děkuji participantům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. A v neposlední řadě chci poděkovat mé rodině a přátelům za podporu a porozumění v průběhu celého studia.

ABSTRAKT

Tématem bakalářské práce je *Adaptace začínajícího pedagoga v mateřské škole*. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, které jsou významné pro pochopení celé problematiky. Dále je pozornost soustředěna na osobnost začínajícího pedagoga, jeho osobní rozvoj, potřebné kompetence, motivaci, ale také problémy, se kterými se na začátku své kariéry setkává. Praktická část je věnována osobním zkušenostem začínajících nedostudovaných pedagogů, kteří změnili svou původní profesi a v průběhu studia se stali učiteli v mateřské škole. Pro výzkumné šetření byla použita metoda rozhovoru, jednalo se o kvalitativní výzkumné šetření. Rozhovory byly uskutečněny s pěti komunikačními partnery.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel v MŠ, adaptace, změna profese

ABSTRACT

Topic of the bachelor thesis is Adaptation of a novice teacher in kindergarten. The theoretical part explains the basic concepts that are important for understanding the overall subject. Furthermore, the attention is focused on the personality of the novice teacher, his/her personal development, necessary competences, motivation, as well as the problems they encounter at the beginning of their career. The practical part is devoted to the personal experiences of novice non-graduated teachers, who changed their original profession and became kindergarten teachers during their studies. The interview method was used for the research investigation, it was a qualitative research investigation. Interviews were conducted with five communication partners.

KEY WORDS

Beginning teacher in kindergarten, adaptation, change of profession

Obsah

1	TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	8
1.1	Začínající učitel.....	9
1.2	Adaptační období učitele.....	10
1.3	Kdo je učitel a jak by měl vypadat učitel MŠ?.....	11
1.4	Osobnost učitele a jeho autorita.....	13
1.5	Hlavní činnosti a pedagogické dovednosti učitele.....	16
1.6	Kompetence pedagoga, ctnosti, ale i antinomie.....	17
1.7	Sebereflexe.....	19
1.8	Únava, stres a vyhoření.....	19
1.9	Psychohygienu.....	21
2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	24
2.1	Výzkumný problém.....	24
2.2	Výzkumný cíl.....	24
2.3	Výzkumné otázky.....	24
3	METODIKA.....	25
3.1	Kvalitativní výzkumné šetření.....	25
3.2	Výzkumný soubor.....	26
4	VÝSLEDKY NA ZÁKLADĚ ROZHOVORŮ.....	29
5	DISKUSE.....	36
	ZÁVĚR.....	40
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	42
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	45
	SEZNAM PŘÍLOH.....	46

ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila téma *Adaptace začínajícího pedagoga v MŠ*. Tímto tématem se již v minulosti zabývalo mnoho výzkumných šetření, předkládaná bakalářská práce však tato šetření doplňuje o novou skupinu začínajících učitelů, a to těch, kteří se rozhodli pro změnu povolání a v současné době jsou navíc pedagogy v MŠ doplňující si své vzdělání. Konkrétně se soustředím tedy na skupinu začínajících nedostudovaných pedagogů v MŠ, kteří absolvovali libovolnou školu, která nesouvisí s tímto povoláním. Následně se rozhodli stát se učitelem v MŠ, začali studovat tento obor a v průběhu studia se stali pedagogem v MŠ. Já sama jsem nyní v pozici učitelky MŠ s nedokončenou kvalifikací, a to je dalším důvodem, proč jsem si toto téma pro svou práci vybrala.

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká je motivace (důvod) ke změně původní profese. Dále zjistit, jak pohlízejí kolegové a rodiče na začínajícího nedostudovaného učitele. Co vnímají začínající nedostudovaní učitelé při vstupu do praxe jako nejtěžší? Co by začínajícím nedostudovaným učitelům pomohlo při adaptaci? Zda je schopen nedostudovaný pedagog, se svými životními zkušenostmi a částečnými znalostmi získanými studiem, adaptaci úspěšně zvládnout již v průběhu studia, nebo je to natolik náročné, že uvažuje o odchodu z profese.

Průcha (2017) se ve své knize *Moderní pedagogika* zmiňuje o vývoji profesní dráhy učitelů. Zabývá se tím, jak se vlastně učitel v průběhu života ve své profesi vyvíjí. Tento vývoj rozčlenil do jednotlivých fází: volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní vzestup, profesní stabilizace nebo migrace a profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus. Z toho je vidět, jak dlouhou cestu před sebou začínající pedagog má.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Někdo si v průběhu života uvědomí, že práce, pro kterou se rozhodl po studiu, nesouzní s jeho představou toho, co by chtěl v životě dělat. Ztrácí smysl a člověk přemýšlí co dál. Někteří lidé se teprve ve věku kolem 40 let ve své profesi najdou (Říčan, 2004). Co vše práce učitele mateřské školy obnáší a s čím vším se začínající učitel potýká, si asi začínající nedostudovaný pedagog nedokáže představit. Je doslova vhozen do neznámých vod a nucen plavat. Ani povinná praxe, kterou absolvoval v průběhu zatím nedokončeného studia, mu neumožní nahlédnout do skrytých povinností, které na něj v budoucí práci čekají. Od učitele společnost očekává, že bude morálním vzorem, který dokáže děti vzdělávat, vychovávat a provázet je rostoucím objemem informací (Kotrba & Lacina, 2015). Pedagog denně čelí obtížnému prostředí, rozsáhlé administrativě a dětem s problémovým chováním. Z tohoto důvodu je důležité, aby dokázal odolávat stresu (Polášková, 2021).

V mnoha povoláních je začínající pracovník do výkonu své profese postupně zaučován, postupně též přebírá odpovědnost a má možnost se poradit s jinými zkušenými pracovníky. Oproti tomu profesní start učitele, jak zmiňuje Průcha (2017), je odlišný:

V profesi učitele tomu tak (u nás) není: vlastně od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal (s. 208).

V některých zemích funguje institut uvádějícího učitele, který se ve škole o začínajícího učitele stará a pomáhá mu v jeho začátcích. U nás v 70. letech tato instituce také fungovala, ale v současné době se bohužel ve školách uvádění začínajícího pedagoga do praxe systémově nerealizuje. Je pouze na rozhodnutí každé školy, zda tuto pomoc začínajícím pedagogům poskytnou. Mnoho začínajících učitelů zažívá „šok z reality“, který má příčiny spjaté s osobností učitele (psychická odolnost, hlasová vybavenost), s profesní kompetencí učitelů a se situacemi ve školách (Průcha, 2017). V současné době probíhá vnější připomínkové řízení návrhu novely zákona č. 563/2004 Sb., který se mimo jiné věnuje adaptačnímu období a opětovnému legislativnímu ukotvení pozice uvádějícího učitele. Současně se realizují projekty věnující se této problematice, jako

např. *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů* (SYPO), jehož řešitelem je Národní pedagogický institut (NPI).

1.1 Začínající učitel

Začínající učitel je v *Pedagogickém slovníku* (Průcha et al., 2009, s. 377) definován jako: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“

Dle Podlahové (2004) je začínajícím učitelem ten, kdo má ukončené příslušné vysokoškolské vzdělání, je pedagogicky způsobilý a chybí mu jen pedagogické zkušenosti. Vymezuje jej jako nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy. Zároveň jej vnímá jako nadšeného, nadějného a perspektivního.

V § 6 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, je však uvedeno, že učitel MŠ získává odbornou kvalifikaci nejen vysokoškolským vzděláním, ale též vyšším odborným či středoškolským vzděláním v oboru zaměřeném na přípravu učitelů MŠ. V praxi se též setkáváme s tím, že je možné stát se učitelem v MŠ již v průběhu studia, ale pouze v případě, že není možné sehnat kvalifikovaného pedagoga a jen na dobu nezbytně nutnou.

Začátečnictví nelze přesně vymezit, jeho délka je individuální. Většina zdrojů uvádí, že toto období trvá cca 5–10 let. Specifické na této profesi je, že učitel musí hned od prvního dne nástupu do zaměstnání zvládat všechny stránky své práce, a to i v případě, že ještě nemá ukončené studium, není tedy zatím kvalifikovaným odborníkem. Podlahová (2004, s. 25) vhodně začínajícího učitele charakterizuje jako toho, „který se chce a umí učit a poučit.“

Kdo je tedy začínající učitel, výstižně popsala Vítečková (2018, s. 27): „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“ Za adaptační období považujeme většinou první rok praxe, další roky pak označujeme jako období stabilizace.

Jak uvádí Škobrtal a Badošek (2013), tím, že člověk přijme roli učitele, mění se i jeho společenské postavení. Mohou jej sužovat obavy pramenící z nejistoty a očekávání, jak na něj budou reagovat zaměstnanci školy. Podle Tmeje (1982) by ředitelka MŠ neměla považovat začínajícího pedagoga za rovnoprávného s ostatními pedagogy, aby na něj nekladla příliš velké požadavky. Vhodné je uvolnit jej z organizace akcí konaných nad rámec každodenních příprav, které jsou pro začínajícího pedagoga velmi časově i psychicky náročné. K lepšímu začlenění do kolektivu a sžití se s rolí učitelky pomůže dobře zvolená funkce plynoucí z běžného chodu MŠ. Příkladem může být zodpovědnost za nástěnku a výzdobu školky.

1.2 Adaptační období učitele

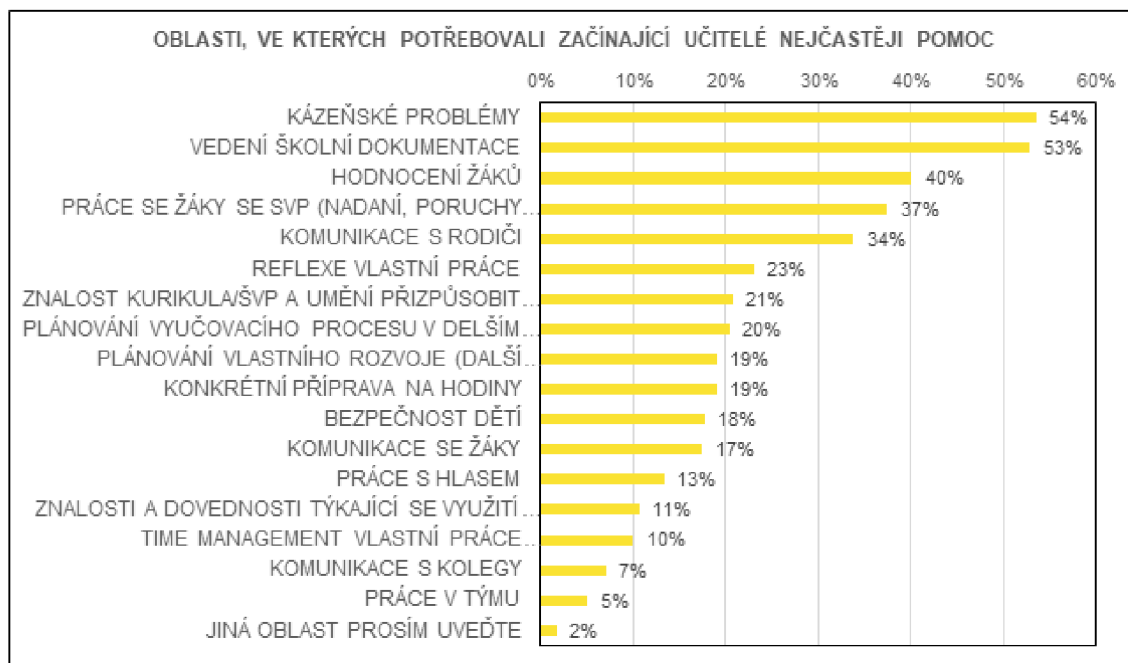
Jak uvádí Hyhlík a Nakonečný (1973, s. 7) „Adaptace neboli přizpůsobení vyjadřuje nejobecnější funkci psychiky“. Člověk se adaptuje na fyziologické úrovni pomocí nepodmíněných reflexů, a na sociální úrovni, kdy se organismus přizpůsobuje podmínkám společenského života. Schopnost přizpůsobení se určité situaci souvisí s naší sociální zralostí, především rozumovou a citovou. Adaptace je dynamický proces přizpůsobení se okolním podmínkám, kdy jedinec aktivně jedná, aby uspokojil své individuální potřeby. Adaptovaný člověk je schopen realisticky hodnotit skutečnosti, je citově zralý a schopný si objektivně stanovit osobní cíle s ohledem na své vlastní možnosti a schopnosti.

Kolláriková a Pupala (2001) mluví o adaptaci v souvislosti s gramotností jedince, je to schopnost přizpůsobit se vnějšímu světu, zvládat požadavky sociálního a kulturního prostředí, úroveň, jak je jednatel schopen pomocí své gramotnosti v určitém prostředí „přežít“.

Adaptační období, jak již bylo uvedeno výše, je pro začínající učitele velmi náročné. Šetřením, realizovaným týmem projektu SYPO v roce 2018 (NPI ČR, n. d.), do kterého se zapojili učitelé a ředitelé ze 727 škol, bylo zjištěno, že přibližně 80 % začínajících učitelů mělo v adaptačním období přiděleného uvádějího učitele. Začínající učitelé „nejčastěji potřebují poradit s kázeňskými problémy (53,5 %), s vedením školní

dokumentace (52,8 %) nebo s hodnocením žáků (40,1 %)”. Další oblasti, které začínající učitelé zmínili, jsou uvedeny níže v grafu č. 1.

Graf č. 1: Oblasti, ve kterých potřebovali začínající učitelé nejčastěji pomoc



Zdroj: NPI ČR (n. d.)

1.3 Kdo je učitel a jak by měl vypadat učitel MŠ?

Učitelem rozumíme osobu zabývající se výchovou a vzděláváním žáků na profesionální úrovni. Učitel je taktéž nazýván pedagogem a jeho hlavním úkolem je rozvíjet osobnost dětí a mládeže, pro jejich plnohodnotné společenské uplatnění (Vorlíček, 2000).

Průcha a kol. (1995) označuje učitele jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který se má podílet na spoluvytváření edukačního prostředí, organizaci a koordinaci činnosti žáků, monitorování procesu učení. Termín učitelka, který je v textu dále často také uváděn, je podle něj oficiálně používán jen k označení učitelek v mateřských školách, a to i vzhledem k počtu mužů – učitelů v MŠ. Jeřábková (1993) uvádí, že závisí na učitelce, zda dojde k naplnění výchovně vzdělávacích cílů v mateřské škole. To, jak se učitelka chová, jaké má životní názory, jakým je člověkem, osobností, to vše působí na dítě a ovlivňuje jej.

Opravilová (2016) popisuje učitelku mateřské školy jako ideální, laskavou matku pečující o děti s láskou, disponující mateřskými instinkty, příslušným vzděláním a požadovanými dovednostmi. Učitelka je vzorem, vůdčí osobností s přirozenou autoritou, která umí plánovat, iniciovat činnosti, radit, vysvětlovat, pomáhat a uspokojovat potřeby každého jedince i celé skupiny. Je vstřícná, laskavá, spravedlivá, psychicky i fyzicky zdatná.

Kotová (2021) nazývá učitelku kvalifikovaným odborníkem a klade důraz na její osobnostní vyzrálost, flexibilitu, tvůrčí a komunikativní schopnosti a empatii. Samozřejmostí je také její způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost, bezúhonnost, znalost mateřského jazyka a správná výslovnost. Měla by být ve vztahu k dětem přátelská, ale také důsledná a dětmi respektovaná. Kotová (2021) výstižně zachytila desatero pravidel, které by učitelka měla dodržovat:

- Nikdy neslibujte to, co nemůžete realizovat!
- Když je potřeba, omluvte se!
- Vedte děti k samostatnosti, ale neopravujte je!
- Naslouchejte dítěti!
- Buďte svá!
- Buďte upřímná!
- Projevujte respekt kolegyni (všem zaměstnancům)!
- Jednejte podle vlastních rad!
- Nabídněte svou pomoc – dítěti i kolegyni!
- Nešetřete pochvalou!

Dle Heluse (2009, s. 261) je učitel „odborně vybaveným, profesionálně zdatným kompetentním vůdčím aktérem školní edukace dítěte; tedy jeho výchovy a vzdělávání, vyučování a učení v podmínkách školy“. Má-li učitel rozvíjet další osobnosti, měl by být sám rozvinutou osobností, kterou charakterizuje přesah jeho vlastního života, integrita a odpovědnost za vlastní životní cestu. Učitel je ten, kdo má o své žáky zájem, prožívá s nimi důležité události a dává jim najevo, že mu na nich záleží.

Dle Průchy a kol. (2009) je učitel profesně kvalifikovaný pedagogický odborník, který je jedním z hlavních aktérů procesu vzdělávání. Vytváří třídní klima, vzdělávací prostředí,

koordinuje a organizuje činnost žáků, řídí učební činnosti a výsledky učení. Snaží se o komplexní rozvoj žáků.

Podle Musila (2015):

Pokud má současná učitelka vést děti k samostatnosti, sebevědomí a sebejistotě, k používání vlastního rozumu, schopnosti dívat se kolem sebe, k tvořivému přemýšlení a jednání, k odvážnosti, zodpovědnosti a ochotě nejen přijímat, ale také dávat, k touze vzdělávat se a učit se všemu, pak musí mít kromě požadovaného vzdělání také odpovídající charakterové, morální a volní vlastnosti (s. 151).

1.4 Osobnost učitele a jeho autorita

Jak již výše naznačuje Helus (2009), je pro výkon povolání učitelky velmi důležitá její osobnost.

Osobnost je:

- jedinec jako psychologický celek – skládá se z jednotlivých navzájem spolu souvisejících částí;
- člověk jako subjekt – rozhodující se a jednající bytost;
- to, čím se člověk liší od druhých lidí – soustředíme se na lidskou jedinečnost, sebevyhranění, sebevyjádření jedince.

Osobností je každý člověk, každý z nás se vyvíjí jako osobnost. Tím, že se však vyvíjíme individuálně, jsme jedineční a máme své osobní kvality dle osobnostního desatera.

Ty tvoří:

- základní vlastnosti – morální postoje, schopnosti, temperament, charakter;
- zaměřenost – o co člověku jde;
- začleněnost – do jakých skupin a kolektivů člověk patří;
- gender (rod) – zda je muž či žena;
- potenciality – čeho je člověk schopen dosáhnout;
- sebepojetí – člověk se zabývá sám sebou, usiluje o svoji seberealizaci;
- autoregulace – člověk sám sebe ovládá;

- přesah (transcendence) – člověku záleží na věcech, které dávají jeho životu vyšší smysl;
- integrovaná celistvost individua – člověk tvoří strukturovaný systém svých rysů;
- životní cesta – člověk se vyvíjí a směřuje odněkud někam.

(Helus, 2009)

„Osobnost je definována jako dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci atd.“ (Drapela, 1997, s. 14).

Opravilová (2016) definuje osobnost člověka jako souhrn všech jeho vlastností, které jsou uspořádané do jedinečného celku, který je dynamicky proměnlivý. Důležitým předpokladem úspěšné práce učitele je jeho autorita. Z formálního hlediska je ovlivněna jeho společenskou rolí, vzděláním a věkem. Pro děti je však důležitější přirozená (neformální) autorita zakládající se na osobnostních kvalitách učitele a důvěře. Ta vychází z jeho přístupu k dětem, schopnosti jim naslouchat a porozumět. Osobnost učitele ovlivňuje jeho vlohy, schopnosti či temperament. „Jednotlivé osobnosti se od sebe liší, ale v mnohém se sobě podobají. Již Hippokrates označil čtyři základní typy lidských povah (sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik), které se vyznačují stejnými vlastnostmi nervové soustavy“ (s. 187), z nichž každá se vyznačuje nějakým specifickým chováním – sangvinik, dobře navazuje kontakty a je komunikativní, cholerik, rychle, ale někdy příliš zbrkle reaguje, flegmatik, vytváří pocit klidu, ale je pomalý a melancholik, je citlivý, málo aktivní a snadno podléhající únavě.

V praxi se nesetkáme s čistými povahovými typy, každý učitel v sobě nese od každého typu část. Přesto nějaká vlastnost vyniká a nějaký způsob práce převládá. (Musil, 2015)

Z jiného pohledu je možné učitele rozdělit podle chování k dětem na učitele autokratické, vyžadující důsledně kázeň a poslušnost, liberální, nedůsledné v plnění požadavků a připouštějící velkou volnost a demokratické, přiměřeně náročné, vstřícné a důsledné. Na učitele můžeme pohlížet také podle toho, jak postupují při své výchovné a vzdělávací činnosti. Zda promyšleně, systematicky nebo třeba intuitivně s důrazem na představitost a umělecký přístup. Dalším pohledem na různost učitelů je

dělení dle celkového zaměření učitelovy osobnosti. Pokud převládá zájem o dítě a problémy s ním související, nazýváme jej paidotropem, naopak pokud převládá zájem o to, co učí, nazýváme jej logotropem.

Je dobré znát typy učitelů a znát své osobní dispozice, abychom mohli ovlivnit své jednání. Kdo ví, kde má své slabiny a v čem je jeho síla, má možnost hledat cestu, jak své problémy překonat. Dobře poznat sám sebe a svůj způsob práce je nezbytné pro úspěšnou edukaci. Autoevaluace je z důvodu své důležitosti povinnou součástí profese učitele (Opravidlová, 2016).

Dostál a Opravidlová (1985) považují pedagogickou práci za práci náročnou, tvořivou, kdy pedagog ztvárňuje určité konkrétní role. Z psychologického hlediska nahlížíme na osobnost jako na systém rolí. V tomto smyslu představuje role zvládnutí chování, které je v dané situaci očekáváno. Na roli nahlížíme ze strany objektivní, kdy závisí na očekávání systému a mění se v souvislosti s vyvíjejícími se názory společnosti. Další pohled je ze strany subjektivní, kdy závisí na vlohách, schopnostech a temperamentu. Role učitelky patří jistě k společensky náročným sociálním rolím.

Dle Škobrtala a Badoška (2013) zastává učitelka v MŠ mnoho sociálních rolí, ve kterých plní očekávání dětí, rodičů, pedagogů i vedení školy. Mezi hlavní role učitelky v mateřské škole patří role zaměstnankyně a podřízené ve vztahu k ředitelce školy, dále role kolegyně vůči ostatním pedagogům. Ve vztahu k dětem se nachází v roli vychovatelky a podporovatelky dětí, dále v roli metodičky, pozorovatelky, průvodkyně, diplomata a podporovatelky integrace dítěte do skupiny. Ve vztahu k rodičům vystupuje učitelka v roli zodpovědné osoby, odborné poradkyně, informátorky a zprostředkovatelky informací, ale také v roli sblížovatelky a podporovatelky dětí. Každá z výše jmenovaných rolí klade na učitelku jiné požadavky a očekávání, což může vést ke konfliktu rolí u začínající učitelky.

1.5 Hlavní činnosti a pedagogické dovednosti učitele

K hlavním činnostem pedagoga patří „plánování, organizace a evaluace vzdělávacího procesu, ...“ (Opravilová 2016, s. 187).

Dle Bělinové a kol. (1982) je důležité, aby učitel usiloval o celkový rozvoj osobnosti dítěte, položení základů dovedností, vytváření předpokladů pro učení, výchovu morálních a charakterových vlastností. Učitelka dítě motivuje k objevování, sbírání a zpracování informací, k takovým činnostem, které jej všeobecně rozvíjejí. Vše se odehrává v rozličných situacích, přirozeně, nenásilně v průběhu pobytu dítěte v MŠ. Dítě je vychováváno k samostatnosti, kritickému myšlení, k aktivnímu, zvědavému vztahu k prostředí, ve kterém žije.

Efektivnost práce učitele značně závisí na kvalitě jeho pedagogických schopností. Základy dovedností si osvojí v průběhu studia, ale jinak je získává během své celé pedagogické dráhy (Švarcová, 2011).

Švec (2002) charakterizuje pedagogické dovednosti učitelů jako otevřené zkušenostní struktury vyvíjející se podle jejich jednání v různých pedagogických situacích. Netvoří se jen hromaděním pedagogických zkušeností, ale jejich reflexí a hledáním souvislostí s pedagogickými situacemi. Jedná se o nekončící proces utváření pedagogických dovedností.

Holý (2002, in Švarcová, 2011) vymezil tři základní trendy pregraduální přípravy učitelů. Trend vědní, který klade důraz na mimořádnou důležitost předmětově odborné způsobilosti a vědomostí učitele. Trend činnostní zdůrazňuje nutnost praktických dovedností učitele, které lze uplatnit při konkrétních situacích, v nichž se pedagog ocitá. Posledním trendem je trend osobnostní, jenž je orientovaný na hodnotové struktury osobnosti učitele i žáků a klade důraz na vzájemnou komunikaci, empatii a respekt.

Pedagogickými dovednostmi se zabývá Kyriacou (1996). Rozděluje pedagogické dovednosti do několika okruhů, které spolu souvisejí a vzájemně se ovlivňují. Patří sem: plánování a příprava vyučovací hodiny, její realizace a řízení, klima třídy, kázeň, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce a evaluace.

1.6 Kompetence pedagoga, ctnosti, ale i antinomie

Pojem kompetence z obecného pohledu chápeme jako právo o něčem rozhodovat, v odborné terminologii však „jako soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postojů“ (Veteška & Tureckiová, 2008, s. 27).

Každý učitel, který chce efektivně vykonávat své povolání, by měl být vybaven následujícími kompetencemi, jak uvádí Spilková (1996): kompetence odborně předmětové, kompetence psychodidaktické, kompetence komunikativní, kompetence organizační a řídicí, kompetence diagnostické a intervenční, kompetence poradenské a konzultativní, kompetence reflexe vlastní činnosti.

V mateřské škole učitelky vykonávají mnoho různých odborných aktivit a vstupují do rozličných profesních vztahů. K úspěšnému zvládnutí svých povinností využívají učitelky profesní dovednosti. Na základě profesních dovedností směřují pak k naplňování cílů předškolní výchovy v osobnostně orientovaném modelu. Mezi hlavní profesní dovednosti učitelky MŠ patří: sociálněpsychologické profesní dovednosti, profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku, metodické profesní dovednosti, speciálněvýchovné a diagnostické profesní dovednosti (Mertin & Gillernová, 2015). Všechny výše uvedené profesní dovednosti se vzájemně prolínají a souhrnně se spojují v profesní dovednosti, které jsou pro výkon povolání učitelky MŠ důležité.

Vymezením obsahu profesních kompetencí učitele MŠ se zabývala také Vašutová (2007). Sestavila strukturu předpokladů profesních kompetencí učitele následovně:

- předmětové – být kvalifikovaným odborníkem v oboru předškolního vzdělávání, disponovat mnoha dovednostmi ve výchovných oblastech;
- didaktické a psychodidaktické – dokázat vhodně zařazovat výukové metody a organizační formy výuky;
- pedagogické – být schopen podporovat individuální rozvoj dětí;
- diagnostické a intervenční – být schopen rozpoznat, diagnostikovat a identifikovat děti se specifickými poruchami, či děti nadané;
- sociální, psychosociální a komunikativní – ovládat efektivní komunikaci, vytvářet příjemné klima;

- manažerské a osobnostně kultivující – pružně reagovat na potřeby dětí, rodičů a zaměstnanců školy;
- ostatní.

Ve výzkumném šetření (Mňuková, 2013) dochází autorka k závěrům, že ačkoliv učitelé MŠ nevědí, jakými profesními kompetencemi přesně disponují a v jaké míře, na jejich přímé práci s dětmi se to neprojevuje.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) se nacházejí klíčové kompetence, ale pouze ke vztahu „k optimální vybavenosti předškolního dítěte opouštějícího mateřskou školu. O optimální vybavenosti učitele mateřské školy se však RVP PV nezmiňuje“ (Garabiková & Podhrázká, 2017, s. 26–27).

Nelze si nevšimnout, že profesními kompetencemi učitelů se zabývá mnoho autorů, kromě výše uvedených i Syslová a Chaloupková (2015) a mnozí další, což svědčí o jejich velké důležitosti.

Kromě pedagogických kompetencí by měl pedagog disponovat také pedagogickými ctnostmi, které popsal Helus (2009):

- pedagogická láska – projev citu učitele k dítěti;
- pedagogická moudrost – vedení dobrého života za různých okolností, které mohou nastat;
- pedagogická odvaha – obhajovat právo dítěte na jeho osobní rozvoj;
- pedagogická důvěryhodnost – být pro dítě spolehlivou oporou jeho osobnostního růstu.

Dle Švarcové (2011) každý pedagog, který se zamýšlí nad svou prací, postupem času zjistí mnoho antinomií, kterým musí při výchově čelit. Jedná se o tenkou hranici mezi pomocí a manipulací, o moc a bezmoc vychovatele, zjištění, že výchova nemá konce, dále napětí mezi respektováním individuality jednotlivých osobností a jejich vedením k respektování obecných pravidel, dále se jedná o vztah mezi odbornou kvalifikací a obecně lidskou vzdělaností a otázkou možností a mezí výchovy.

1.7 Sebereflexe

Sebereflexe neboli sebehodnocení své práce je dle Kotové (2021) účinným nástrojem pro dosažení lepších výsledků. Každá učitelka by měla být schopna objektivně zhodnotit, jak pracuje s dětmi, a jak kvalitní byla její příprava (motivace, činnosti, pomůcky).

V obecné rovině chápeme sebereflexi jako zamýšlení se nad sebou samým, svou osobností, svými činy, myšlenkami, hodnocením určité části svého života. Cílem je zhodnotit se a vymyslet, co případně příště změnit či naopak zopakovat. Profesionální sebereflexe pedagoga je důležitá pro jeho odborný růst, zlepšení pedagogických kompetencí a odpovědnosti jak odborné, tak i lidské (Průcha et al., 1995).

Základem pro rozvíjení vlastního potenciálu je pravidelná sebereflexe vlastního jednání v rámci své profese i mimo ni. Uvědomování si svých kvalit a vnitřního dění napomáhá efektivnímu rozvoji (Štefánková, 2017).

„Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Učitel nemůže úspěšně splnit všechny požadavky, které jsou kladeny na vyučování, bez plánování, organizování, sledování a hodnocení činností, které vykonává.“ (Kyriacou, 1996, s. 139)

1.8 Únava, stres a vyhoření

Vašutová (2007) uvádí, jak každodenně náročná a vyčerpávající práce pedagoga může být. Důvodem je stálá pozornost, soustředěnost a velmi časté stresové situace, které každodenně provázejí učitele při výkonu jeho profese. Z jiného pohledu je to však velice uspokojující a obohacující práce. Pedagog má možnost ovlivňovat mladou generaci a podílet se na všestranném rozvoji osobnosti žáků.

Kubitschek (2020) výstižně popisuje, co způsobuje profesní a psychickou zátěž učitelek v mateřských školách. Je to neustálý stres, každodenní hluk, velké množství různorodých úkolů, velikost dětských skupin, rostoucí počet dětí s poruchami chování, nedostatek personálu a nemožnost relaxace v průběhu pracovního dne. Práce v MŠ velmi zatěžuje nervový systém, důležité je, aby si člověk uvědomil, kdy již situaci

přestává zvládat a patřičně zareagoval. Stres dělíme na eustres (pozitivní) a distres (negativní), oba vyvolávají v těle podobnou reakci. Z tohoto důvodu není toto dělení tak důležité. Důležité naopak je, jak na stresové situace (stresory) člověk emocionálně reaguje. Dva základní druhy stresorů jsou individuální a všeobecné. Individuální stresory úzce souvisí s naší osobností. Patří mezi ně například: perfekcionismus, hodnotový systém, genetické dispozice a vnitřní vzorce chování a myšlení. Naopak mezi všeobecné (vnější) stresory patří: profesní situace v MŠ, obavy ze ztráty zaměstnání, rodinné problémy a obtížné životní situace. Působením všech stresových faktorů se zvyšuje riziko chronického přetížení, případně vyhoření (Kubitschek, 2020). Lidé, kteří se pro něco zvlášť nadchnou a obětují, mohou být často na pokraji svých sil. Jak výstižně řekl Freudenberg (1981 in Kubitschek, 2020, s. 21) jen ten, „kdo pro něco hoří, může přitom i vyhořet.“

Stejný názor zastává i Švarcová (2011), dle které syndromem vyhoření může končit i cesta začínající nadšením. Člověk má radost z nové práce, seznamuje se s novým týmem, nevadí mu pracovat přesčas, práce mu dává smysl a baví jej. Časem se objevují potíže, mnohé cíle se stávají nedosažitelnými, přibývají konflikty se spolupracovníky či vedením, dostavuje se únava, která vyústí až ve vyhoření. Povolání ztrácí smysl. Obranou může být vhodný životní styl, dobré mezilidské vztahy v osobním životě pedagoga, přijetí sebe samého a správné pracovní návyky.

Lao-c' (in Kubitschek, 2020) moudrými slovy vystihl, jak předcházet vyčerpání a možnému syndromu vyhoření:

„Nevědět, kdy je dost, způsobuje velké obtíže.

Chtít příliš, vyvolává velké konflikty.

Ti, kdo vědí, že dost je dost, budou mít vždycky dost.“

Z výše uvedeného moudra vyplývá, že je nutné stanovit si meze a naučit se říkat ne.

Průcha a kol. (1995, s. 214) uvádí, že „stres vzniká vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů ... a schopností člověka odolat této zátěži“. Výsledkem je to, jak se člověk cítí, zda přímo ohrožován, nebo ohrožení očekává a má strach, že se neubrání. Stres lze dělit z různých hledisek: dle intenzity, kvality, způsobu zvládnání apod. Stres související s výkonem profese učitele vzniká působením žáků se špatnými postoji a

sklony k vyrušování, rychle se měnícími požadavky na učitele, časovým tlakem, konflikty s kolegy a dalšími. Pod vlivem stresu klesá kvalita učitelova výkonu a tím i pocit uspokojení z práce a především motivace. Abychom se stresu zbavili, je nutné odstraňovat jeho příčiny a používat relaxační techniky.

Tématem stresu a duševní hygieny se též zabývá Janderková (2019). Stres charakterizuje jako obecný adaptační syndrom, který nastane v době, kdy výše stresu převyšuje možnosti jedince daný problém zvládnout. Se stresem se setká v průběhu života každý, ale existují individuální rozdíly, jak kdo je schopen na stres reagovat a zvládat jej. Příznaky stresu se projevují v oblasti psychické, například sníženou koncentrací pozornosti, poruchami vnímání a paměti. Dále v oblasti emocionální je projevem příznaků stresu přecitlivělost, nízké sebevědomí, napětí či pocit možného ohrožení. Dlouhodobým působením stresu nastává syndrom vyhoření.

1.9 Psychohygienu

Psychohygienu, jinými slovy mentální hygienu či duševní hygienu, je souborem metod a životních filozofií, jak si udržovat a vylepšovat své duševní zdraví. Jejím cílem je působit preventivně, a pokud to již není možné, má za úkol zmírňovat obtíže, či minimalizovat škody v několika hlediscích. Hledisko zdravotní, neboť bylo zjištěno, že díky porušení duševní rovnováhy mají pacienti somatické (tělesné obtíže). „Jedná se zejména o vysoký krevní tlak, infarkty myokardu, anginu pectoris, ischemickou chorobu srdeční“ (s. 147), ale možná i ledvinové kaménky, kožní onemocnění, diabetes, některé druhy rakoviny či bolesti zad. Dalším důležitým hlediskem je propojení duševní hygieny a sociálních vztahů, z nichž plynou konflikty a stresové situace. Týká se vztahů rodinných i pracovních. Nevyrovnaný člověk působí negativně na své okolí. To souvisí s dalším hlediskem na úrovni pracovní, neboť vyrovnaný člověk podává lepší výkon, lépe se koncentruje, je flexibilní a tím kladně ovlivňuje výkon celého týmu (Škobrtal & Badošek, 2013).

Tématem duševní hygieny se zabývá také Mertin a Gillernová (2015), kteří duševní hygienu chápou jako „soubor poznatků, zásad, postupů a konkrétních technik, které mohou minimalizovat negativní důsledky stresu, připravovat na náročné životní

situace, zvyšovat odolnost vůči nim, event. jim předcházet“ (s. 43). Duševní hygiena neslouží pouze k „přežití“, ale měla by být nedílnou součástí profesních dovedností učitele.

Každý učitel cítí důležitost své profese, tlak rodičů, společnosti, srovnává se se svými kolegy. To vše je velmi stresující.

Profese učitelky mateřské školy je společensky závazná a odpovědná. Při plnění všech požadavků, které jsou na učitele kladeny, dochází často k tělesné i duševní únavě a vyčerpání. Pokud se tento jev stane dlouhodobým, nastává stresová situace s příznaky jevu, který je nazýván syndromem vyhoření. Prevencí před vznikem tohoto stavu je uvědomění si svých kompetencí a dobrý pocit ze své práce. Velmi důležité je naučit se o sebe pečovat, umět relaxovat a věnovat se ve volném čase vlastním zájmovým aktivitám (Opravilová, 2016).

Ke zdravému životnímu stylu nám mohou napomoci následující tipy:

- oddělení soukromého života a práce;
- vytvoření struktury týdne – postavena na událostech, na které „se můžeme těšit“;
- záměrné všímání si drobných věcí, které běžně přehlízíme, a uvědomování si jejich krásy, hodnoty (koncentrace na činnosti, které děláme);
- osvojení relaxační techniky, kterou můžeme využít při přetížení a únavě.

(Štefánková, 2017)

Janderková (2019) ve své knize *Rozvoj učitele a péče o sebe* zpracovala mnoho metod, jak stresu čelit. Jedná se o různá dechová cvičení, uvolňovací cviky očí, obličeje, rukou, práci s hlasem, relaxační a meditační techniky, cvičení koncentrace, stimulaci akupresurních bodů, správnou životosprávu, pozitivní myšlení a masážní techniky.

Kubitschek (2020) popisuje základní předpoklady pro zvládnutí stresových situací a snížení stresových jevů: zacházet se sebou šetrně, vážit si sám sebe, se svými klady i zápory a uvědomovat si, co člověk k životu skutečně potřebuje, co jej dělá šťastným. Ke zlepšení své pohody lze využít reflexi a zapisování myšlenek do osobního „relaxačního deníku“. Dlouho zažité vzorce nevhodného chování potřebují ke změně čas, trpělivost a pomoci může dle Kubitscheka (2020) metoda pěti kroků. Nejprve je

potřebná ochota zpochybnit staré zvyklosti, dále je nutné být k sobě upřímný a odhalit základní vzorce chování, převzít odpovědnost, vytyčit si cíle a alternativy chování a mít se sebou trpělivost.

K výše uvedenému bych ještě doplnila několik, dle mého názoru, dobrých postřehů a rad dle Bahbouh (2010):

- plně se věnuj tomu, co právě děláš;
- místo strachu z chyb se raduj z experimentování;
- místo přemýšlení, se do činnosti rovnou pusť;
- dlouhodobý cíl si rozděl na dílčí cíle (krátké efektivní úseky střidej s delším odpočinkem);
- rozvíjej všímavost;
- uvědomuj si, když se ti něco povede – raduj se z toho;
- nesoustřeď se na chyby, soustřeď se na změnu, která ti ukazuje cestu dál, na čem pracovat, čemu se vyhnout;
- nikdo ti nevezme bohatství skryté v dobře prožitém okamžiku – tyto okamžiky vyhledávej a vychutnávej;
- přemýšlej, co z tvých aktivit zůstane v obrazárně vzpomínek.

2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY

2.1 Výzkumný problém

Jak probíhá adaptace začínajícího nedostudovaného pedagoga, který změnil obor své původní profese?

2.2 Výzkumný cíl

Cílem projektu je zjistit motivaci, důvody pro změnu profese a obtížnost adaptace nedostudovaného začínajícího učitele.

2.3 Výzkumné otázky

Jaká je motivace učitelů MŠ – studentů ke změně původní profese?

Co by začínajícím nedostudovaným učitelům pomohlo při adaptaci?

Co vnímají začínající nedostudovaní učitelé při vstupu do praxe jako nejtěžší?

S čím by potřebovali nedostudovaní začínající učitelé pomoci?

Jak na začínajícího nedostudovaného učitele nahlízejí rodiče?

Jak pohlízejí kolegové na začínajícího nedostudovaného učitele?

3 METODIKA

3.1 Kvalitativní výzkumné šetření

Praktická část obsahuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření realizovaného formou rozhovorů.

„Rozhovor je první z doposud uvedených explorativních technik, která se neopírá o písemné vyjádření respondenta, ale vychází z ústní komunikace“ (Pelikán, 2004, s. 117).

Jak uvádí Švaříček (2014) „Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu...“ (s. 13). Kvalitativní přístup můžeme definovat dle použité metody sběru dat (rozhovor), dle metody usuzování (indukce – obecná metoda usuzování), dle typů dat (data z rozhovorů, pozorování a z dokumentů) a způsobu jejich analýzy. Kvalitativní výzkumníci pracují se slovy a textem. „Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků...“ (s. 16). Základem kvalitativního výzkumu je široce zacílený sběr dat, aniž by na začátku byly určeny základní proměnné či hypotézy. Až po nasbírání dostatečného množství informací hledá výzkumník pravidelnost, která se v datech vyskytuje a může shrnovat předběžné závěry.

Gavora (1996) vyzdvihl výhody rozhovoru (interview) v porovnání s dotazníkem, následovně. Interview je výzkumná metoda umožňující nejen zachycení fakt, ale také hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. V průběhu interview může výzkumník pohotově usměrňovat reakce respondenta a klást další doplňující otázky. Rozhovor je postaven na interpersonálním kontaktu, proto jeho úspěšnost ovlivní navození raportu výzkumníkem. Raportem rozumíme vytvoření přátelské, otevřené atmosféry mezi výzkumníkem a participantem, což je právě další z výhod v porovnání s výzkumnou technikou, kdy data získáváme dotazníkem.

Hendl (2016) hovoří nejen o důležitosti prolomení ledů na začátku rozhovoru, ale zvláštní důležitost klade též na zakončení rozhovoru, kdy ještě například při loučení lze získat důležité informace a případně má tazatel nabídnout participantovi možný dodatečný kontakt v případě potřeby.

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili participanté splňující předem stanovená kritéria. Vystudovali střední, případně jinou školu, která však nijak nesouvisí s oborem učitelství pro mateřské školy. Nastoupili do zaměstnání, postupem času se rozhodli změnit svou kvalifikaci, začali studovat učitelství pro mateřské školy. V průběhu studia se stali učiteli s nedokončenou kvalifikací, aniž by měli předchozí zkušenosti např. jako asistenti pedagoga či chůva. Celkem bylo uskutečněno pět rozhovorů. Otázky do rozhovorů jsou v příloze č. 1.

Empirická část má podobu vícečetné případové studie, kdy se jedná o detailní studium pouze několika případů. Předpokládá se, že detailním prozkoumáním jednoho případu je možné lépe porozumět případům podobným (Hendl, 2016).

Data získaná z rozhovorů byla doslovně přepsána do písemné podoby (doslovnou transkripcí) a následně rozdělena do analytických jednotek (segmentace) a popsána pomocí kódování.

Dle Hendla (2016) transkripcí nazýváme proces převodu mluveného slova do písemné formy. Takto uchovaná data následně rozdělíme do analytických jednotek. Tomuto procesu říkáme segmentace. Další fází zpracování dat je kódování, které nám pomáhá data popsat. „Kód je symbol přiřazený k úseku dat tak, že ho klasifikuje nebo kategorizuje. Kódování je ústředním bodem analýzy“ (s. 232).

Tabulka č. 1: Výzkumný soubor (jména participantů jsou změněna z důvodu zachování anonymity)

Jméno participanta	Věk	Délka praxe v MŠ	Původní profese	Původní dosažené vzdělání
Jarmila	47	13 měsíců	kontrolorka	učební obor chemický, střední ekonomická škola
Žaneta	26	22 měsíců	fakturantka	střední ekonomická škola
Pavel	41	2,5 měsíce	truhlář	střední odborná škola – obor truhlář
Linda	41	18 měsíců	finanční ředitelka	vysoká škola – obor podniková ekonomie a management obchodu
Anna	24	18 měsíců	bankovní úřednice	obchodní akademie

Učitelka Jarmila (UJ)

Vystudovala nejprve učební obor chemický a následně dálkovým studiem střední ekonomickou školu. Po ukončení studií pracovala přibližně 20 let jako kontrolorka, jednalo se o kancelářskou práci. V současné době, ve věku 47 let, dokončuje bakalářské studium obor Učitelství pro mateřské školy a v mateřské škole pracuje 13 měsíců jako učitelka.

Učitelka Žaneta (UŽ)

Vystudovala střední ekonomickou školu. Následně začala studovat vysokou školu – obor Ochrana obyvatelstva na zdravotně sociální fakultě, ale studium ji nebavilo a nedokončila jej. Přibližně jeden rok pracovala v Německu v restauraci, jako pomocná síla v kuchyni. Po návratu byla zaměstnána tři roky jako fakturantka. V současné době, ve věku 26 let, dokončuje bakalářské studium obor Učitelství pro mateřské školy a v mateřské škole pracuje 22 měsíců jako učitelka.

Učitel Pavel (UP)

Vystudoval střední školu – obor Truhlář. Tuto profesi nějaký čas vykonával, následně se stal nákupčím a asistentem v obchodě, poté opět pracoval jako truhlář, ale z důvodu neshod se šéfem tuto profesi opustil. Stal se řidičem DHL a následně z rodinných důvodů, po narození dětí, pracoval ve fabrice. V současné době, ve věku 41 let,

dokončuje bakalářské studium obor Učitelství pro mateřské školy a v mateřské škole pracuje 2,5 měsíce jako učitel.

Učitelka Linda (UL)

Vystudovala víceleté gymnázium a následně bakalářské a inženýrské studium na vysoké škole, obor Podniková ekonomika a management obchodu. Již před ukončením vysokoškolského studia začala pracovat v leasingové společnosti jako asistentka. Po studii zde zůstala, povýšila na obchodního poradce a časem přestoupila na pohledávkové oddělení. V době, kdy ji práce přestala bavit a přemýšlela o změně, dostala nabídku od svého klienta, na pozici finanční ředitelky v jeho firmě. Byla to pro ni velká výzva, získala mnoho zkušeností jak profesních, tak lidských. Následně otěhotněla, začali stavět dům a z práce odešla. V současné době, ve věku 41 let, dokončuje bakalářské studium obor Učitelství pro mateřské školy a v mateřské škole pracuje 18 měsíců jako učitelka.

Učitelka Anna (UA)

Vystudovala obchodní akademii a po studiu pracovala dva roky v bance. V současné době, ve věku 24 let, dokončuje bakalářské studium obor Učitelství pro mateřské školy a v MŠ pracuje 2 roky jako učitelka.

4 VÝSLEDKY NA ZÁKLADĚ ROZHOVORŮ

Jednotlivé rozhovory jsem doslovně přepsala do písemné podoby, několikrát pečlivě přečetla. Vzorový rozhovor je v příloze č. 2. Následně jsem jednotlivým částem přiřazovala kódy, které jsem poté třídila a seskupovala do několika hlavních kategorií.

Kategorie 1 – MOTIVACE

Kategorie 2 – ADAPTACE

Kategorie 3 – ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A RODIČE

Kategorie 4 – ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A KOLEGOVÉ (ŘEDITEL, UVÁDĚJÍCÍ UČITEL)

Motivace

Z důvodu zjištění a pochopení motivace pro změnu původní profese, byla participantům položena následující otázka: *Proč jste se rozhodl/a pro změnu profese, co Vás k tomu vedlo?*

UJ cítila ve své profesi kontrolorky „nenaplnění“, bavilo ji pořádat různé akce a dětské dny pro děti, z tohoto důvodu se rozhodla začít studovat a stát se učitelkou v MŠ.

UŽ na tom byla podobně, nebavila ji práce v kanceláři, udělala si fotbalovou licenci C, vedla pohybové hry pro malé děti, což ji velmi bavilo a zde se „zrodil nápad, udělat si školu a jít pracovat do mateřské školy“.

UP uvedl: „důvodů bylo více, primárně moje děti, protože původně jsem se chtěl naučit být lepší táta, tak jsem četl, četl a četl nějaký knížky a pak vlastně z toho vzniklo, že bych šel učit“. Rozhodoval se mezi učitelstvím pro mateřské školy a prvním stupněm základní školy. „První stupeň základní školy nešel dálkově, tak jsem se rozhodl pro mateřinky, protože jsem chtěl dělat s dětmi. Protože ty naše potvory nějak rychle odrůstají a tenhle věk do těch šesti let je fajn.“

UL na nápad stát se učitelkou v mateřské škole přivedla kamarádka pracující v mateřské škole, která se přišla podívat k ní domů, a řešily spolu bytový interiér, když byla na mateřské dovolené. Kamarádce se líbil vztah, který mezi sebou Linda se svou dcerou má a Lindina výchova. Navrhla jí, zda by se nechtěla stát učitelkou v mateřské

škole. „Mě to do té doby vůbec nenapadlo, mě ani děti nebavily, až když jsem začala mít své, a to mě tak trochu navedlo, že jsem si o tom začala zjišťovat, kolik je dovolený, jaký je tam úvazek a ono z těch osmi až deseti hodin, co jsem pracovala, najednou, když ti někdo řekne, že učitelky ve školce mají jen šestihodinový úvazek, tak je to docela hezký, tak u toho stihneš ještě být normálně mámou. Takže jsem si to nedovedla představit. Řekla jsem si, že to zkusím.“ Na začátku **UL** přemýšlela i o pozici ředitelky MŠ.

UA na rozdíl od ostatních participantů práce v původní profesi bavila a do dnes jí trochu chybí. Scházela jí však kreativita a začala ji bavit práce s dětmi. „Když do banky přišly bývalé kolegyně s dětmi, co byly na mateřské dovolené, vždy jsem si s nimi hrála, kreslila a moc mi to bavilo.“ Napadlo ji, že by pro ni byla mateřská škola to pravé místo, kde může být s dětmi, „kreativně se vybit“ a také ji lákal režim dne v MŠ, „že to šlape“. Říkala si: „Ty jo, no ale asi nikdy teda učitelka nebudu, tím, že už jsem teda ekonomka a jako studovat už se mi zrovna moc nechce. A pak mi jedna kolegyně řekla „No a proč ne?“ a já jsem vlastně zjistila „Proč ne?“ a šla jsem to prostě zkusit.“

Z uskutečněných rozhovorů bylo zjištěno, že hlavní motivací pro změnu profese byla touha pracovat s dětmi, dále pocit nenaplnění v původní profesi a v případě **UL** dokonce „šestihodinová“ délka pracovní doby a 40 dní dovolené (čímž zřejmě myslela pouze přímou vyučovací činnost, neboť délka pracovní doby učitele MŠ je 40 hodin týdně, přímá + nepřímá činnost). Ani jeden z participantů o povolání učitele v mateřské škole dříve neuvažoval. Další silnou motivací **UA** pro práci v MŠ byla potřeba dětí, především sociálně znevýhodněné, zachraňovat a „ukázat jim lepší svět“. To zjistila **UA** po nástupu do MŠ: „...že tíhnu k těm sociálně znevýhodněným dětem, a protože mám potřebu je zachraňovat, vzdělávat je, ukázat jim lepší svět a ukázat jim třeba, že oni nemusí skončit jako jejich rodiče, že oni na tom mohou být dobře, protože a trošku je to můj komplex z dětství, protože přesně jako moji rodiče nic moc nedokázali, bylo to takový... a přesně tohle já chci změnit, protože já jsem se dokázala namotivovat a změnit, že jsem si řekla, že nebudu, jako moji rodiče, budu někde jinde a budu se mít líp, a to je to, co mi možná tíhne k těmto dětem.“

Adaptace

Komunikačním partnerům byly položeny následující otázky týkající se jejich vstupu do profese učitele MŠ:

Jaké byly Vaše začátky při vstupu do profese, pracovní pozice apod.?

Bylo pro Vás náročné stát se učitelem v MŠ, když jste ještě neměl/a hotovou kvalifikaci?

Všichni participanti začínali svou profesní dráhu v MŠ rovnou na pozici učitele MŠ.

UJ, UA a UŽ hovořily „o šoku z reality“ a velké náročnosti adaptace.

Pro představu cituji ve zkratce některé odpovědi:

UJ své začátky v období adaptace hodnotí jako velmi náročné, „...ze začátku jsem chodila domů úplně zdrcená“, připadala si „hozená do vody“. Jak uvádí: „Byl to šílený skok a šok hlavně...“

Podobné pocity zažívala i **UŽ**: „Začátky byly pro mě teda strašně těžký, šílený, já jsem ještě měla smůlu ve své kolegyni, která zrovna v tu dobu přebírala funkci vedoucí učitelky, takže často odbíhala od dětí a já jsem tam byla většinu času sama,... byla jsem z toho strašně fyzicky i psychicky vyčerpaná“. Nikdo se jí neptal: „Víš, co a jak? Rozumíš tomu? Kdybys nevěděla, tak se zeptej...“ Nikdo jí nenabídl pomoc. „Byla jsem prostě s dětmi ve třídě často i sama a bylo vše jenom na mě, bylo to úplně šílený.“

Stejně tak **UA** prožívala při vstupu do profese „velký šok“, když zjistila: „kam až do hloubky musím sáhnout v těch přípravách, co všude všechno jsou za dokumenty, RVP, ŠVP, TVP, všechny ty diagnostiky, individuály, MAP (místní akční plán rozvoje dětí nadaných i naopak neprospívajících)... Na začátku toho bylo hrozně, mi z toho šla hlava kolem... Šok z reality tam byl určitě, byla to taková ta facka,...“

UL uvedla: „Ty začátečnícké kroky, protože jsi bez zkušeností, to je ohromně limitující. Jenom to se umět připravit, tak to nebylo úplně jednoduchý...“

UP je v profesi učitele MŠ teprve třetí měsíc, ale jako jediný z participantů hodnotí své počátky v profesi kladně.

Dále jsem chtěla zjistit, co hodnotí participanti v období adaptace jako nejtěžší a v čem by potřebovali pomoci. Nejčastěji uváděli náročnost tvoření příprav, rozsáhlou administrativu, diagnostiku a také časovou náročnost zvládat rodinu, školu a práci zároveň.

UJ a **UŽ** hodnotily jako nejtěžší tvoření příprav, aby byly vhodné pro danou věkovou skupinu dětí a splňovaly RVP.

„...tak, aby to sedělo pro ty děti...“ (**UJ**) – přípravu materiálů hodnotila jako velmi časově i psychicky náročnou. Nejčastěji potřebovala radu týkající se stanovení správné obtížnosti, při výtvarných činnostech pro danou věkovou skupinu.

„..., aby byly kvalitní a splňovaly všechny cíle dle RVP.“ (**UŽ**)

Pro **UŽ** bylo také velmi náročné „zvládnout adaptaci, bez jakékoli podpory a pomoci ze strany MŠ ve třídě s 28 žáky“.

UA měla problém vyznat se v dokumentech: „pletly se mi TVP a ŠVP... měla jsem problém i s přípravami, všechno mi to strašně dlouho trvalo...“, diagnostiky se v počátcích vůbec neúčastnila, v tomto směru potřebovala pomoc.

UL označila za nejtěžší „udržet si nervy na uzdě, nenechat se rozhodit“ a dále „utišit řvoucí děti“, pomoc by uvítala především v oblasti diagnostiky.

UP uvedl jako nejtěžší chystaný nástup dívky se zdravotním postižením (zraku, extrémní lámavostí kostí a speciální dietou). Velmi náročný byl pro něj také prázdninový provoz, kdy spojili 26 dětí z osmi tříd ve věku od dvou do sedmi let, včetně dětí s problémovým chováním, kteří mají přiděleného asistenta, a ten přítomen nebyl. Ze všech dětí znal pouze jedno, ostatní děti ani rodiče neznal a byl v cizí třídě. Dále uvedl, že má trochu problém zklidnit některé děti na spaní, „protože jsou tam chronický nespavci“.

Participantům byla následně položena otázka: *Jaký máte názor na to, aby nedostudovaný učitel působil v MŠ prvně jako chůva, asistent (pedagoga či školní)? Z jakého důvodu?*

Odovědi na tuto otázku byly jednoznačné. Participanti spatřovali přínos v seznámení se s prostředím, atmosférou a chodem MŠ nejprve z pozice asistenta či chůvy. Jako klady spatřovali menší zodpovědnost a tlak na výkon, postupné začlenění, inspiraci, doplnění znalostí a zkušeností potřebných pro práci v MŠ. Nevýhodu viděli jen v platovém ohodnocení. Nikdo však nelituje, že nastoupil rovnou v pozici učitele MŠ a to i přes obtížnost adaptace a „šok z reality“.

Začínající učitel a rodiče

Další oblastí, které jsem se v rozhovorech věnovala, byl pohled rodičů, na začínajícího „nedostudovaného“ pedagoga: *Jak na něj nahlízejí rodiče? Zda ví, že nemá dosud hotovou kvalifikaci? Jak probíhá vzájemná komunikace?*

Z rozhovorů bylo zjištěno, že rodiče věděli, že participanti studují, neboť podepisovali souhlas s natáčením videa pro studijní účely, ale již nevěděli, že učitel nemá hotovou kvalifikaci. Tato informace jim přímo sdělena nebyla. U všech případových studií došlo ke shodě, že v komunikaci s rodiči nebyl žádný problém, předávali si potřebné informace a na všem byli schopni se domluvit. Přístup rodičů k začínajícím učitelům byl vřelý a přátelský. I přítomnost **UP** hodnotili rodiče pozitivně.

Pouze **UA**, vzhledem k jejímu nízkému věku, se při komunikaci s rodiči, nejprve cítila „o něco míň“, neboť neměla zkušenosti, ani vlastní děti a vše se teprve učila. S rodiči ale nikdy problém neměla, naopak ji časem moc chválili před její kolegyní, jak je milá, hodná a říkali, že si ji děti velmi oblíbily.

Začínající učitel a kolegové (ředitel, uvádějící učitel)

Ve svém výzkumném šetření jsem se dále věnovala pohledu kolegů a ředitele na začínajícího nedostudovaného učitele. Zajímalo mne: *Jak probíhala jejich spolupráce, komunikace, zda byl začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel a jak hodnotí začínající učitel přístup uvádějícího učitele (příp. učitele na třídě)? Jakou podporu poskytla škola*

začínajícímu nedostudovanému učiteli? Zda od prvního dne nástupu do MŠ vykonával začínající učitel všechny povinnosti související s povoláním učitele MŠ v plném rozsahu?

UJ vnímala komunikaci na pracovišti „jako ne úplně ideální“, hlavním důvodem označila nedostatek času. Kolegyně na třídě byla její uvádějící učitelkou, schvalovala jí týdenní plány, chápala náročnost adaptace a byla ochotná kdykoli pomoci, vyjít vstříc. Neshody mezi nimi vznikaly z důvodu nedostatku času na vzájemnou komunikaci a z toho plynoucích nedorozumění. V komunikaci s ředitelkou **UJ** problém neviděla, kdykoli něco potřebovala, domluvily se.

UŽ v období adaptace uvádějící učitelku neměla, její kolegyně na třídě v tu dobu přebírala funkci vedoucí učitelky, často „odbíhala ze třídy“ a neměla čas jí cokoli vysvětlit, předat či poradit. Toto období pro ni bylo velmi náročné. Se svou současnou kolegyní na třídě „funguje komunikace bezvadně“, neustále si průběžně předávají informace. Je pro **UŽ** vzor a inspirace. V rámci školy, která má 11 tříd, je komunikace špatná, mají dlouhé porady jednou za měsíc, neřeší se tam zásadní informace. S kolegy vychází dobře, berou ji jako „plnohodnotnou“ učitelku.

UP v komunikaci s kolegyněmi i paní ředitelkou nevidí problém, jsou rády, že mají ve svém kolektivu muže. Kolegyně na třídě je jeho uvádějící učitelkou, předává mu své dlouholeté zkušenosti, domlouvají se na přípravách, fungují jako tým, jsou schopni se bez problému domluvit.

UL je silná, sebevědomá osobnost. V adaptačním období měla uvádějící učitelku (kolegyni na třídě), ale jako osobnost ji neuznávala. Měla pocit, že není schopná ji zaškolit. Její pomoc ani dohled nepotřebovala. Začínala metodou pokus x omyl. Na vše si přicházela sama. S kolegyní ve třídě si „vymezila hranice“ již v přípravném týdnu, neboť se jí nelíbilo, jak ji stále strašila ředitelkou. Vysvětlila jí, že chod třídy si musí nastavit samy. Tím dala najevo, že není dalším žákem, pasovala se do role kolegyně a to fungovalo. S ostatními kolegyněmi neměla zatím moc příležitostí se poznat. Prohodily spolu jen pár slov. Berou ji jako svou kolegyni. S ředitelkou před nástupem vycházela dobře. Nyní má ale pocit, že se jí paní ředitelka pravděpodobně bojí, protože si umí říci svůj vlastní názor a obhájit si ho. Z tohoto důvodu se úplně nevyhledávají.

UA nastoupila do MŠ ke zkušené kolegyni, která byla její uvádějí učitelkou. Byla pro ni velkou oporou, snažila se ji vše naučit, vedla ji a nebála se jí říci pravdu, když něco dělala špatně. Byla k ní upřímná a podporovala ji. Dala jí možnost, vyzkoušet si své nápady. Byla pro ni vzorem a „top učitelkou“. S paní ředitelkou ani kolegyní na třídě neměla v komunikaci žádný problém.

Všichni komunikační partneři uvedli, že od prvního dne po nástupu do MŠ vykonávali samostatně všechny povinnosti plynoucí z pozice učitele v MŠ. Měli plnou odpovědnost. Ze strany školy jim nebyly poskytnuty žádné úlevy. Někteří měli oporu v uvádějším učiteli, jehož pomoc a přístup až na **UL** hodnotí kladně.

5 DISKUSE

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala tématem *Adaptace začínajícího pedagoga v MŠ*. Konkrétně jsem se soustředila na skupinu začínajících nedostudovaných pedagogů v MŠ, kteří vystudovali libovolnou školu, která nesouvisí s tímto povoláním. Následně se rozhodli stát se učitelem v MŠ, začali studovat tento obor a v průběhu studia se stali pedagogem v MŠ. Já sama jsem nyní v pozici učitelky MŠ s nedokončenou kvalifikací, a to je důvod, proč jsem si toto téma pro svou práci vybrala.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je motivace (důvod) ke změně původní profese. Co by začínajícím nedostudovaným učitelům pomohlo při adaptaci? Co vnímají začínající nedostudovaní učitelé při vstupu do praxe jako nejtěžší? Dále zjistit, jak pohlízejí kolegové a rodiče na začínajícího nedostudovaného učitele.

Jak uvádí odborná literatura (např. Kubitschek, 2020; Opravilová, 2016; Podlahová, 2004; Průcha, 2017; Vašutová, 2007), profesní start učitele je velmi náročný, neboť učitel hned po nástupu převezme všechny povinnosti, plnou odpovědnost a ocitne se sám před žáky. Většina začínajících učitelů zažívá na začátku své profesní dráhy „šok z reality“ (Průcha, 2017). „Pedagog je denně vystaven náročnému prostředí, přebujelé administrativě a dětem s problémovými projevy chování. Nutná je proto odolnost vůči stresu.“ (Polášková, 2021, s. 12). Obecně je známo, že všechny začátky jsou těžké a neexistuje žádný jednotný návod, co udělat, abychom se obtížným začátkům vyvarovali.

První výzkumnou otázkou *Jaká je motivace učitelů – studentů ke změně původní profese?* bylo rozhovory zjištěno, že ve většině případů byl motivací pro změnu pocit nenaplnění v původní profesi a touha pracovat s dětmi, potřeba děti zachraňovat, vzdělávat je a ukázat jim lepší svět... Což se svým obsahem shoduje i s dostupnou odbornou literaturou, která uvádí, že hlavním motivem pro práci učitelky v mateřské škole je láska k dětem, touha je chránit a vzdělávat. Jak uvádí například Wiegerová a Gavora (2014), Burkovičová (2004), Šmelová a Nelešovská (2009). Dle Šmelové a

Nelešovské (2009) byly motivem i vzory v rodině či okolí uchazečů, ale také získání bakalářského titulu, což ani jeden z participantů jako důvod neuvedl.

Váchová a Vítečková (2017) se ptaly uchazečů o bakalářské studium, oboru Učitelství pro mateřské školy v rámci přijímacího řízení na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích, na hlavní motivaci stát se učitelem mateřské školy. Odpovědi uchazečů byly kvalitativně vyhodnoceny a rozděleny do kategorií dle motivů. Hlavním motivem byla snaha být užitečný, druhou nejčastější motivací „potěšení a radost, které práce s dětmi učitelům působí“ (s. 21) a další uvedené motivy ke studiu například „doplnění či rozšíření kvalifikace, kariérní postup“ nebo „nespokojenost s dosavadní prací“ (s. 22). I s těmito výsledky nám odpovědi participantů souzní a tři z pěti participantů splňují teorii Říčana (2004), že ve věku kolem 40 let člověk začne přehodnocovat svůj život, přemýšlí o změně a někteří se teprve v tomto věku ve své profesi najdou.

Jen jeden z participantů jako hlavní motivaci ke změně uvedl délku pracovní doby a počet dnů dovolené, nicméně i u něj vedlejším motivem změny profese byla láska k dětem a skutečnost, že se stala matkou.

K další výzkumné otázce *Co by začínajícím nedostudovaným učitelům pomohlo při adaptaci?* je důležité si nejprve uvědomit, co vlastně je adaptace. Kolláriková a Pupala (2001) mluví o adaptaci v souvislosti s gramotností jedince, jako o schopnosti přizpůsobit se vnějšímu světu, zvládat požadavky sociálního a kulturního prostředí, úrovni, jak je jednotlivec schopný pomocí své gramotnosti v určitém prostředí „přežít“. Z toho vyplývá, že každý potřebujeme k úspěšné adaptaci něco trochu jiného dle našich individuálních potřeb. Provedenými rozhovory bylo zjištěno, že by většině začínajících pedagogů pomohl fungující institut uvádějícího učitele, ale záleželo by, zda by uvádějící učitel skutečně plnil svou funkci, byl empatický, chápající, zkušený a dovedl začínajícímu učiteli předat všechny potřebné znalosti a zkušenosti nezbytné pro úspěšné zvládnutí profesních začátků. Institut uvádějícího učitele v České republice v současné době nemáme, uvádění začínajících učitelů do praxe se povinně neprovádí. Nicméně šetřením, realizovaným týmem projektu SYPO v roce 2018 (NPI, n. d.) bylo zjištěno, že přibližně 80 % začínajících učitelů mělo v adaptačním období přiděleného uvádějícího učitele. Stejně tak i naši respondenti, až na jednoho, svého uvádějícího

učitele přiděleného měli.

Participantů hodnotili kladně možnost alespoň nějaký čas nahlížet na svého kolegu ve třídě (např. z pozice asistenta) a seznámit se tak s atmosférou a fungováním dané třídy mateřské školy, s tvorbou příprav a požadovanou administrativou.

V odpovědi na třetí výzkumnou otázku *Co vnímají začínající nedostudovaní učitelé při vstupu do praxe jako nejtěžší? S čím by potřebovali pomoci?* se někteří respondenti shodují, že bylo těžké vytvořit přípravy v souladu s RVP, aby splňovaly dané cíle, výstupy a byly vhodné pro danou věkovou kategorii. Také bylo pro ně náročné vyznat se v rozsáhlé administrativě, zvládat dohromady studium, adaptaci v nové práci, rodinný a osobní život. V dalších odpovědích se liší, což je dáno zřejmě jejich subjektivním pohledem, povahovými rysy, životními zkušenostmi, nástupem v různých ročnících studia, i jejich osobnostmi..., těch proměnných je zde velmi mnoho.

Pro někoho bylo náročné „udržet si nervy na uzdě, nenechat se rozhodit“, pro jiného „uklidnit chronické nespavce“, pro dalšího „zvládnout adaptaci, bez jakékoli podpory a pomoci ze strany MŠ ve třídě s 28 žáky“ či „chystaný nástup dívky s těžkým zdravotním postižením“. Pro mne osobně bylo asi nejtěžší být pro děti přirozenou autoritou, zavést ve třídě nějaký řád a dodržování pravidel. Administrativa a tvoření příprav v souladu s RVP bylo pro mne též velmi náročné.

Šetřením, realizovaným týmem projektu SYPO v roce 2018 (NPI, n. d.), bylo zjištěno, že začínající učitelé „nejčastěji potřebují poradit s kázeňskými problémy (53,5 %), s vedením školní dokumentace (52,8 %) nebo s hodnocením žáků (40,1 %)“. Pomoc s konkrétní přípravou na hodinu potřebuje jen (19 %). Šetření se týkalo nejen škol mateřských, ale i základních a středních. To může být důvodem, proč např. pomoc s hodnocením žáků uvedlo (40,1 % dotázaných).

Další výzkumná otázka *Jak na začínajícího nedostudovaného učitele nahlízejí rodiče, a ví, že nemá kvalifikaci?* v rozhovorech potvrdila, že rodiče ví o tom, že učitel studuje, z důvodu podpisu informovaného souhlasu k natáčení videa potřebného ke splnění požadavků studia. Nesdělují se jim však, že pedagog nemá zatím požadovanou

kvalifikaci. Rozhovory ukázaly, že všichni participanti v komunikaci s rodiči nevidí problém. Jen když je pedagog velmi mladý, může mít subjektivní pocit „že je o něco méně než rodič“, což je naprosto přirozené. Životní zkušenosti, osobnost učitele, jeho přirozená autorita a odborné znalosti, jsou v době adaptace důležitějším aspektem než ukončené pedagogické studium.

To, jaký má začínající učitel vztah s kolegy a rodiči, úzce souvisí se vzájemnou komunikací. Kompetence komunikativní patří k hlavním kompetencím učitele, jak uvádí Spilková (1996). Taktéž Švarcová (2011) mimo jiné klade důraz na vzájemnou komunikaci. Vymezením obsahu profesních kompetencí učitele MŠ se zabývala také Vašutová (2007), která též hovořila o důležitosti kompetence komunikativní – především ovládnutí efektivní komunikace. Tématem efektivní komunikace se zabýval také Kopřiva a kol. (2008) a Gordon (2012). V současné době se klade na efektivní komunikaci velký důraz.

U poslední výzkumné otázky *Jak pohlížejí kolegové na začínajícího nedostudovaného učitele?* dle rozhovorů vyšlo najevo, že kolegové, ředitel a celá škola přijímají začínajícího nedostudovaného pedagoga jako „plnohodnotného“ učitele. Hned od prvního dne jeho působení v MŠ má plnou odpovědnost, musí zvládat všechny povinnosti a požadavky, které učitelská profese obnáší. Proto se také potvrdilo, že většina začínajících učitelů na začátku své profesní dráhy zažívá „šok z reality“, nedostudované učitele nevyjímaje. Já sama to mohu také jen potvrdit. Od prvního dne jsem byla postavena sama před žáky a musela zvládat vše, co ostatní učitelé v MŠ. Před nástupem do MŠ jsem vůbec netušila, co profese učitele v MŠ obnáší, co vše má učitel u dětí rozvíjet, na co neustále myslet, a jak rozsáhlá je administrativa. O tomto rozsahu jsem neměla ponětí, a to i přes to, že sama jsem matkou tří dětí, které navštěvovaly MŠ.

Na základě rozhovorů bylo zjištěno, že i nedostudovaný pedagog se svými částečnými znalostmi a životními zkušenostmi je schopen náročnou adaptaci úspěšně zvládnout a stát se učitelem v mateřské škole. Nikdo z participantů neuvažuje o odchodu z profese.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaká je motivace, důvody ke změně původní profese, a jak obtížná je adaptace pro člověka, který přijde úplně z jiného oboru, a ještě jako nedostudovaný se stane učitelem v mateřské škole. Dále mne zajímalo, jak na nedostudovaného učitele MŠ nahlízejí kolegové, ředitel, a především rodiče a co bylo nejtěžší v období adaptace.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, které jsou významné pro pochopení celé problematiky. Dále je pozornost soustředěna na osobnost začínajícího pedagoga, jeho osobní rozvoj, potřebné kompetence, motivaci, hlavní pedagogické dovednosti učitele, sebereflexi, Dále se věnuje problémům, se kterými se na začátku své kariéry začínající učitel setkává (např. děti s problémovým chováním, se speciálními vzdělávacími potřebami, náročností tvorby příprav). S tím úzce souvisí i únava, stres, syndrom vyhoření a nutná psychohygiena. Praktická část má podobu vícečetné případové studie, kdy se jedná o detailní studium pouze několika případů. Je věnována osobním zkušenostem začínajících nedostudovaných pedagogů, kteří změnili svou původní profesi a v průběhu studia se stali učiteli v mateřské škole. Obsahuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření realizovaného formou polostrukturovaného rozhovoru. Z výzkumného šetření vyplynulo, že hlavní motivací pro změnu původní profese byl pocit nenaplnění a touha pracovat s dětmi, což se shoduje se zjištěními v dostupné literatuře. Stejně tak se potvrdila velká náročnost adaptace začínajícího pedagoga včetně „šoku z reality“. Většině začínajících pedagogů by dle výzkumného šetření pomohl kvalitní uvádějící učitel, který by učitele seznámil se všemi povinnostmi a byl jeho průvodcem na počátku pedagogické dráhy. Také bylo zjištěno, že by začínající pedagog ocenil, aby alespoň několik dnů na začátku své profesní dráhy pouze pozoroval práci jiného pedagoga ve své třídě a měl možnost se postupně seznámit s prostředím, dětmi i svými budoucími povinnostmi, které na něho čekají.

Díky tomuto výzkumnému šetření mi bylo umožněno nahlédnout hlouběji do zákulisí adaptačního procesu začínajícího pedagoga a uvědomila jsem si, že to, co jsem prožívala při vstupu do profese, v malých obměnách prožívá každý začínající pedagog.

To, jak bude adaptace obtížná, je z velké části ovlivněno tím, jakou podporu konkrétní mateřská škola začínajícímu učiteli poskytne.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Bahbouh, R. (2010). *Pohádka o ztracené krajině: Psychologie sebekoučování*. Qued Group.
- Bělinová, L., & kol. (1982). *Pedagogika předškolního věku*. SPN.
- Bílková, Z., Garabiková Pártlová, M., Havlisová, H., Podhrázská, D., Procházka, M., Svobodová, E., Štefánková, Z., Švejdová, H., Váchová, A., Vítečková, M., & Waldaufová, P. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga*. Portál.
- Dostál, A. M., & Opravilová, E. (1985). *Úvod do předškolní pedagogiky*. SPN.
- Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Portál.
- Gordon, T. (2012). *Výchova bez poražených*. Malvern.
- Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Paido.
- Garabiková Pártlová, M., & Podhrázská, D. (2017). Učitel mateřské školy a jeho profesní kompetence. In. E. Svobodová, M. Vítečková a kol., *Osobnost předškolního pedagoga* (s. 26–37). Portál.
- Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí*. Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hyhlík, F., & Nakonečný, M. (1973). *Malá encyklopedie současné psychologie*. SPN.
- Janderková, D. (2019). *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Raabe.
- Jeřábková, B. (1993). *Mateřská škola jako životní prostor*. Masarykova univerzita.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika. Předškolní a elementární pedagogika*. Portál.
- Kopřiva, P., Kopřivová, T., Nevolová, D. & Nováčková, J. (2008). *Respektovat a být respektován*. Spiral.
- Kotová, M. (2021). *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Portál.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: Příručka moderního pedagoga*. Barrister & Principal.

- Kubitschek, G. (2020). *Antistresová knížka pro učitele mateřské školy: relaxace, komunikace, týmová práce*. Portál.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele*. Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál
- Mňuková, D. (2013). *Kompetence předškolních pedagogů pro výuku dramatické výchovy*. [Diplomová práce, Univerzita Karlova]. Digitální repozitář. <https://dspace.cuni.cz/browse?type=author&value=M%C5%88ukov%C3%A1%2C+Dita>
- Musil, R. (2014). *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Informatorium.
- NPI (n. d.). *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*.
<https://www.projektsypo.cz/15-aktuality/tiskove-zpravy/119-tiskova-zprava-petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele.html>
- NPI (n. d.). *Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů*.
<https://www.projektsypo.cz/15-aktuality/tiskove-zpravy/1365-nove-prakticke-materialy-pro-skoly-se-zacinajicimi-uciteli.html>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Pelikán, J. (2004). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Polášková, L. (2021). Rizika týmové spolupráce v MŠ – syndrom vyhoření. *Informatorium*, 28 (s. 12–13).
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Spilková, V. (1996). Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*, 46(2), (s. 135–146).
- Syslová, Z. & Chaloupková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Škobrtal, P., & Badošek, R. (2013). *Psychologie pro NMgr. Studium učitelství pro MŠ*. Ostravská univerzita.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. UP Olomouc.

- Štefánková, Z. (2017). Učitel mateřské školy a sebereflexe. In. E. Svobodová, M. Vítečková a kol., *Osobnost předškolního pedagoga* (s. 38–50). Portál.
- Švarcová, I. (2011). *Základy pedagogiky*. VŠCHT PRAHA.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V., (2002). Zdroje utváření pedagogických dovedností začínajících učitelů. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností* (s. 273–281). Paido.
- Tmej, K., (1982). *Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe*. SPN.
- Váchová, A., & Vítečková, M. (2017). Být učitelem mateřské školy. In. E. Svobodová, M. Vítečková a kol., *Osobnost předškolního pedagoga* (s. 13–25). Portál.
- Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Grada.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vítečková, M. (2022). *Metodika zpracování bakalářské práce*. JCU. <https://jcu.publi.cz/book/891-metodika-zpracovani-bakalarske-prace>
- Vorlíček, Ch. (2000). *Úvod do pedagogiky*. H & H.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

MŠ	mateřská škola
NPI	Národní pedagogický institut
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
UJ	učitelka Jarmila
UŽ	učitelka Žaneta
UP	učitel Pavel
UL	učitelka Linda
UA	učitelka Anna

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Otázky do rozhovoru

Příloha č. 2 – Vzor rozhovoru

Příloha č. 3 – Seznam kódů

Příloha č. 4 – Informovaný souhlas

Příloha č. 1 – Otázky do rozhovoru

Kolik je Vám let?

Jakou školu jste si zvolil/a, když jste ukončila základní školu? Proč?

Jaká byla po ukončení studia Vaše profese?

Proč jste se rozhodl/a pro změnu profese, co Vás k tomu vedlo?

Kolik let nyní pracujete v MŠ jako učitel/ka?

Jaké byly Vaše začátky při vstupu do profese, pracovní pozice apod.?

Bylo pro Vás náročné stát se učitelem v MŠ, když jste ještě neměl/a hotovou kvalifikaci?

Co pro Vás bylo nejtěžší v období adaptace?

Jak na Vás nahlíželi kolegové, ředitel, rodiče?

Jaký máte názor na to, aby nedostudovaný učitel působil v MŠ prvně jako chůva, asistent (pedagoga či školní)? Z jakého důvodu?

Splnila práce učitele v MŠ Vaše očekávání, co Vás nejvíce překvapilo?

Co se Vám na této práci nejvíce líbí příp. co Vám nejvíce vadí?

Byl Vám přidělen uvádějící učitel – mentor? V případě že ano, hodnotíte pozitivně jeho přístup? V případě že nebyl, myslíte si, že by Vám pomohl?

Příloha č. 2 – Vzorový rozhovor

Otázka: Kolik je Vám let?

Odpověď: 47

Otázka: Jakou školu jste si zvolila, když jste ukončila základní školu a proč?

Odpověď: Jakou školu? Hele, tak to jsem šla nejdřív na chemickou školu, ale byl to jen učební obor, pak jsem si udělala dálkově ekonomku a z ekonomky pak mateřinky.

Otázka: Co jste dělala po ukončení studií?

Odpověď: To jsem pracovala v jedné firmě jako kontrolorka.

Otázka: Takže spíše kancelářská práce?

Odpověď: Hm...

Otázka: A to jste dělala až do té doby, než jste se rozhodla pro mateřinky?

Odpověď: Ano

Otázka: A proč jste se rozhodla pro změnu, co Vás k tomu vedlo?

Odpověď: Víte co, mě už to k tomu vedlo dávno, jako že chci dělat s dětma, protože jsem dělala s dětma dětský dny, měly jsme různé akce a podobně, víte, a tak kvůli tomu. Pak už mě nenaplňovala jako ta moje práce, co jsem byla dřív, takže kvůli tomu taky hodně.

Otázka: A kolik let nyní pracujete jako učitelka v mateřské škole?

Odpověď: Teď to je rok a měsíc.

Otázka: A jaké byly počátky při vstupu do profese a jaké pracovní profese? Jestli rovnou jako paní učitelka?

Odpověď: Hele byl to šílený skok a šok hlavně, protože já jsem musela hned, jak jsem nastoupila, tak jsem musela, si udělat hned první tejdenní přípravu, což bylo pro mě šílený, protože vždycky jsme na to měli nějaký měsíc, dva, ve škole, kdy jsme si mohli udělat tu přípravu a tady to jsem si musela udělat hned během 12 hodin, udělat přípravu na celý tejdenní.

Otázka: A rovnou tedy jako paní učitelka jste nastupovala?

Odpověď: Hm.

Otázka: Takže předtím jako žádná chuť vůbec nic ani asistent?

Odpověď: Ne takhle rovnou.

Otázka: Takže vlastně akorát praxe v prvním ročníku?

Odpověď: Ano a půlka druhého.

Otázka: Kolik let jste pracovala v původní profesi, než jste se rozhodla jít studovat?

Odpověď: Hele od 19 tak...? Asi 20.

Otázka: Bylo pro Vás obtížné stát se učitelkou v mateřské škole, když jste ještě neměla hotovou kvalifikaci?

Odpověď: Hm, bylo to hodně náročný, ze začátku jsem chodila domů úplně zdrcená.

Otázka: Co bylo nejtěžší v období adaptace?

Odpověď: Nejtěžší asi pro mě bylo dělat přípravy tak, aby to sedělo pro ty děti, a protože jsem dostala vlastně předškoláky, tak o to to bylo horší, protože tam je toho mnohem víc než u těch malinkatých dětí třeba, víte je tam logopedie víc úplně v jiným rámci než u těch malinkatých dětí a všechno dohromady prostě, skloubit to, dělat si přípravy, dělat si materiál. Protože jsem vlastně neměla vůbec nic, tak jsem si musela vlastně dělat i ten materiál k tomu, tak tohle bylo hrozně časově náročný celkově i psychicky teda...

Otázka: A ve škole Vám s tímhle nějak pomáhali, nebo šli naproti, nebo jste musela všechno, jako by hozená do vody a dělat sama?

Odpověď: Hm, hozená do vody, jak říkáte.

Otázka: A s kolegyňkou na třídě nějakým způsobem to fungovalo, nebo každá jste si dělala svůj týden a neřešily jste, co dělá ta druhá?

Odpověď: Vždycky jsme si daly jakoby týdnů, co máme každá v tom týdnu, zadaly jsme si jaký téma, ona mi vlastně schvalovala týdenní plán.

Otázka: Takže jako by dohlížela trošku nad tím, co tam máte napsáno?

Odpověď: Ano, ona je vlastně moje školící učitelka, vlastně zavádějící.

Otázka: Takže jste měla zavádějící učitelku, která ale spíš jenom kontrolovala, ne že by Vám s tím pomáhala?

Odpověď: Kontrolovala, nedohlížela na mě, byla tam snad prvních čtrnáct dní se mnou jenom jako, dívala se, jak mi to jde, ale pak už mě tam nechala, neříkala nic k tomu.

Otázka: A že by Vám pomáhala s těmi přípravami, to ne?

Odpověď: Ne, ne, to ne, vůbec.

Otázka: A jak vlastně nahlíželi na Vás kolegové, ředitelka, rodiče, když jste takhle začínala?

Odpověď: My máme vedoucí, ředitel je ředitelem školy, školky a hudebky, takže on má vlastně tři pracoviště, takže my máme ve školce jenom paní vedoucí a brala to úplně v pohodě. Ona říkala, že jsem začínající učitelka, že na všechno přijdu, jako chodila častěji na hospitace, než u normálních kolegyň, co tam jsou delší dobu. Za ten rok u mě byla šestkrát třeba na hospitaci. Takže mi potom říkala, co a jak, co tam dělám špatně, což bylo taky pro mě dobrý, aspoň to zase vidíte z pohledu toho druhého člověka, takže takhle, no.

Otázka: A ještě se zeptám, jaký byste měla názor, když by nedostudovaný učitel působil v mateřské škole nejdříve jako chůva, nebo asistent pedagoga, jestli by to bylo dobré, nebylo dobré?

Odpověď: Ježiš, tak já tady to Vám tedy nepovím, nemám s tím zkušenost, protože u nás nic takového není, chůvy tam nejsou vůbec.

Otázka: Ne, já myslím jako, že by si člověk vyzkoušel to prostředí a trošku viděl, jak ta učitelka pracuje, ne jenom ten rok a půl, když jsme chodili na praxi, že by to bylo takový... Já sama za sebe jsem si říkala, že by mi to určitě hrozně pomohlo, tam třeba

působit třeba jenom jako asistent, který se v podstatě stará jen o to dítě a všechno to jako nasává, tu atmosféru a všechno to vidí, chodí té školky, protože pro mě třeba to bylo hrozně těžký, že jsem to vůbec neznala, co všechno ta práce obnáší, tak tady z toho důvodu se ptám.

Odpověď: Jo takhle, aha, to jo, tak určitě by to bylo fajn, že by tam člověk nachytl nápady lidí a viděl, jak to dělají, určitě je to zajímavý, pak když jste do toho hozená, tak vlastně nevíte pořádně, jak se co dělá.

Otázka: A bylo pro Vás těžké sehnat práci, když jste ještě neměla kvalifikaci? Nebo to byla velká náhoda?

Odpověď: No těžké? Já jsem si dávala přihlášky, žádosti do více školek, ozvali se mi z jedny, tam nakonec, že ne, i když už jsem byla skoro přijatá, tak nakonec řekli, že ne, protože tam přišla nová ředitelka, to byla vlastně jenom venkovská školka, kde byla jenom jedna třída a řekla, že už jsou tam teď dvě, a že to stačí a pak vlastně to byla taková náhoda, tady kde jsem si dala přihlášku, akorát odešla jedna na mateřskou, takže mě vzali místo ní, ale měla jsem jako by štěstí, že měla jsem jít původně za mateřskou, ale ona odešla ještě jedna taky na mateřskou, ale ta měla mít smlouvu na dobu neurčitou za chvíli, ale jak odešla na mateřskou, tak vlastně bylo volný místo místo ní a já jsem nastoupila jako by místo ní, takže bych měla pak dostat smlouvu na dobu neurčitou, když budou spokojení.

Otázka: To by bylo výborný, hmm a jinak ještě rodiče ví, že nemáte ještě hotovou kvalifikaci, nebo neví?

Odpověď: Ne, to vůbec, to rodiče vůbec asi neví, tam jsem uvedena jako učitelka, plnohodnotná.

Otázka: A jinak splnila práce učitele v mateřské škole vaše očekávání?

Odpověď: No, určitě, jako, víte co, bylo to oproti tomu, co se učíme ve škole něco úplně jiného.

Otázka: A co Vás nejvíce překvapilo?

Odpověď: Tam ve škole se třeba učíte, že dítě u jídla může mluvit, sice potichu, ale může, protože jídlo je společenská záležitost, tady u nás preferují, že aby se nemluvalo. V pátek kvůli tomu, že se děti bavily, zaskočilo chlapci kus masa a málem se jim ve školce udusil, už jim začal modrat a na poslední chvíli udělali Heimlichův chvat a vlastně díky tomu, ho zachránili, malýho, takže díky tomu, aby se soustředily děti na to jídlo. Takže díky tomuhle, ale jinak mi to přijde jako úplně stejný, co bylo i ve škole, co se učíme, takže nic zvláštního jinak.

Otázka: Takže i s rozsahem té práce, co to obnáší, jste tak nějak počítala?

Odpověď: Jo, jo, jo, určitě.

Otázka: Co se Vám na této práci nejvíce líbí, případně co nejvíce vadí?

Odpověď: Nejvíce se mi líbí práce s dětmi, je úplně úžasný, když přijdete do školky, a teď se Vám tam rozzáří, jdou Vám na proti a hlásí se k Vám, jsou prostě skvělí. A co mě občas vadí? Občas mi vadí moje kolegyně, se kterou si občas nerozumíme třeba v TVP, že jako třeba jako teď, když dám příklad, že ona má starobylá řemesla a já mám novodobé povolání. Tak já jsem se jí ptala SMS co ona má, abych věděla přesně, co si můžu vzít a já jsem si vzala nakonec hasiče a ona mi řekla, že hasiče rozhodně ne, potom, co jsem už měla udělaný TVP, takže jsem musela třikrát předělávat TVP, tak jsem z toho byla taková..., a ona ještě byla taková odměřená, že už jako vůbec neví jak na mě.

Otázka: A vy třídní vzdělávací plány takhle předěláváte v průběhu roku, že si je děláte takhle na míru?

Odpověď: Hm, jo. No, a právě tyhle jako by blbý neshody, to mě tam trošku štve, jako že si v klidu o tom nepromluvíme, protože buď chvátá jedna domů z práce, nebo druhá domů z práce a není čas mezi prací si pořádně promluvit o tom, tak jenom tohle.

Otázka: Takže komunikace na pracovišti není asi úplně ideální?

Odpověď: Jo, jo, jo.

Otázka: A s vedoucí učitelkou vycházíte dobře?

Odpověď: Jo, ta je skvělá, to vůbec nemůžu nic říct, ta vychází vstříc, když jako něco potřebuji, tak mi kdykoli vyjde vstříc, je opravdu skvělá.

Otázka: Ještě si jenom upřesním, jestli Vám byl přidělen uvádějící učitel nebo mentor?

Odpověď: Jo to byl, to mám ještě i teď pořád, uvádějícího učitele.

Otázka: A ten jeho přístup hodnotíte pozitivně?

Odpověď: Jako řekla bych, že ta první byla lepší, ta, co jsem měla loni kolegyni.

Otázka: Takže Vám byla změněna v průběhu?

Odpověď: No, protože jak jsem přešla do jiné třídy, tak mám jinou zase, víte. Tady ta druhá není špatná, ale neudělá si na mě tolik času, jako ta první, abychom si to jako obeznámily, se vším, všechno řekly, takže ta má míň toho času na mě, takže tam je to takové horší s tím časem, ale jinak jako špatná není.

Otázka: A vlastně v jakém směru Vám pomáhá, k čemu je dobrá?

Odpověď: Pomáhá mi, když potřebuji s něčím poradit, třeba ohledně dětí, když se mi třeba nezdá stříhání, já mám tříletáčky a v těch tříletáčkách nejsem ještě přesně proškolená, takže se jí ptám třeba ohledně grafa, jestli by to zvládly, jak třeba udělat velký stříhání, jak vystříhnout třeba velký kruhy, nebo jaký věci zvládnou vystříhnout, takovýchle věci, v tom mi hrozně radí, jinak vlastně ani nepotřebuji poradit, ale tady v tom, co se týče vzdělávání dětí, tak v tom mi pomáhá dost.

Otázka: A dělá Vám problém komunikace s rodiči?

Odpověď: Komunikace s rodiči vůbec, to jako vůbec mi nedělá problém, to je paráda úplně.

Otázka: A že byste přemýšlela z nějakého důvodu o změně, nebo jste ráda, kde jste?

Odpověď: Ne, určitě ne.

Otázka: Bylo pro Vás těžké skloubit školu a práci zároveň.

Odpověď: Jo, neskutečně, neskutečně, to bylo něco strašného, je to náročný, rodina, škola a práce, a to jsem ráda, že mám velké děti ještě.

Otázka: A myslíte si, že by bylo lepší nastupovat do práce až po ukončení studiu, nebo že je to lepší takhle v průběhu?

Odpověď: Hm, ono to je něco pro a něco proti, zase Vám to něco dává, že už v tom pracujete, víte o něco víc. Když nejste v té praxi, tak zase Vám to schází, ale tady to je těžko definovat.

Otázka: A pracovní dobu střídáte týden ranní a týden odpolední?

Odpověď: Ano, to jo ranní, odpolední. Ale když mám ranní, jsem tam do 10 h sama, což je na řízenou činnost docela náročné, když tam nemáte nikoho k sobě a máte ještě děti na podpůrko.

Otázka: A kolik máte dětí na třídě a věkově homogenní nebo heterogenní?

Odpověď: 27 a já mám teď ty nejmenší 3–4 roky, loni jsem měla předškoláky, máme stejnou věkovou.

Příloha č. 3 – Seznam kódů

Adaptace

Ambice

Asistent či chůva

Dohled

Homogenní x heterogenní třídy? (výhody)

Hospitace

Kolegové

Kontrola

Komunikace (kolegové, rodiče)

Kvalifikace

Líbí?

Mentor (zavádějící či vedoucí učitelka)

Motivace

Náročnost

Nástup při studiu

Nelíbí? (vadí)

Nejtěžší

Obtížnost sehnat práci bez kvalifikace?

Očekávání

Počet dětí

Pomoc

Práce

Praxe

Překvapení

Přípravy

Rodiče

Rozsah

Ředitelka

Správná cesta

Škola

Šok

Věk

Vzdát to

Zpětná vazba

Příloha č. 4 – Informovaný souhlas

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Svým podpisem potvrzuji, že jsem se dobrovolně rozhodla účastnit výzkumu realizovaného Lenkou Havelkovou v rámci její bakalářské práce *“Adaptace začínajícího pedagoga v MŠ”*.

Byla jsem seznámena s účelem výzkumu a souhlasím se zveřejněním rozhovoru.

Zároveň beru na vědomí, že je mi zaručena anonymita a mám právo kdykoli z výzkumu vystoupit.

Podpis:

Dne: