

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bc. JANA FRÉHAROVÁ

II. ročník – kombinované studium

Obor: Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL V SOUČASNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLE
A JEHO ADAPTACE NA PRACOVÍŠTI

Diplomová práce

Vedoucí práce: doc. PhDr. Michaela PRÁŠILOVÁ, Ph.D.

Olomouc

2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a užila jen uvedených zdrojů a literatury.

V Horním Městě dne 2. 4. 2013

.....

Děkuji doc. PhDr. Michaelé Prášilové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad i cenných připomínek, velmi vstřícný přístup a podporu.

Obsah

Úvod	6
------------	---

Teoretická část

1 Teoretická východiska a vymezení základních pojmů	8
1.1 Předškolní vzdělávání a mateřská škola	10
1.2 Profese učitele a učitel mateřské školy	13
1.3 Začínající učitel, orientace a adaptace na pracovišti	16
1.4 Uvádění do praxe, mentorství	18
2 Charakteristika profese učitele mateřské školy	20
2.1 Učitel mateřské školy v současné legislativě a pedagogických dokumentech	20
2.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy	21
2.3 Role učitele mateřské školy	25
2.4 Profesní vzdělávání učitelů mateřské školy	27
2.4.1 Přípravné vzdělávání učitelů mateřské školy	28
2.4.2 Profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů mateřské školy	30
3 Začínající učitel mateřské školy a jeho adaptace na pracovišti.....	33
3.1 Začínající učitel a kurikulum školy	35
3.2 Začínající učitel a příprava na výuku.....	36
3.3 Začínající učitel a školní administrativa	38
3.4 Začínající učitel a rodiče.....	39
3.5 Začínající učitel a kolegové	41
4 Uvádění začínajících učitelů do praxe v současné mateřské škole	43

4.1 Ohlédnutí do historie - uvádění začínajících učitelů do praxe před rokem 1989 ..44	
4.2 Uvádějící učitel.....45	
4.3 Oblasti uvádění, metody a formy práce v procesu uvádění.....47	

Praktická část

5	Východiska výzkumného šetření, jeho příprava, realizace a výsledky.....50
5.1	Dotazníkové šetření a dotazník.....52
5.1.1	Dotazník a jeho konstrukce.....52
5.1.2	Výzkumný soubor a administrace dotazníku.....55
5.1.3	Výsledky dotazníkového šetření a jejich následná interpretace56
5.2	Rozhovor.....78
5.2.1	Výzkumný soubor, příprava a průběh rozhovorů78
5.2.2	Interpretace výsledků rozhovorů.....80
5.3	Shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuse85
	Závěr93
	Seznam použité literatury a zdrojů95
	Seznam použitých zkratk99
	Seznam schémat a tabulek v textu práce100
	Seznam příloh.....101
	Anotace

Úvod

Pracuji jako vedoucí učitelka mateřské školy a ve své praxi se často setkávám s učiteli na počátku jejich pedagogického působení. Problematika začínajících učitelů mateřských škol se stala inspirací pro volbu tématu mé diplomové práce.

Profesní dráha učitelů mateřských škol začíná obdobím, v němž se jedinec rozhoduje o svém budoucím povolání a pokračuje odbornou přípravou a získáním potřebné kvalifikace. Další etapou je profesní start, jenž je počátkem pedagogického působení učitele. Začínající učitel tak vstupuje do pedagogické reality, kde začíná uplatňovat získané pedagogické vědomosti a dovednosti. Nástup do praxe je ale často doprovázen četnými obtížemi a problémy. Poskytujeme začínajícím učitelům dostačující pomoc a oporu při vstupu do pracovního prostředí?

Tématem diplomové práce je problematika začínajícího učitele mateřské školy a jeho adaptace na pracovní prostředí v souvislosti s procesem uvádění do praxe. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jak je v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci procesu jeho adaptace na pracovní prostředí a posoudit, zda se v současnosti v mateřských školách realizuje uvádění začínajících učitelů jako cílevědomý a řízený proces.

Cílem teoretické části diplomové práce je objasnit základní pojmy a poznatky o profesi učitele mateřské školy, jeho adaptaci na pracovní prostředí a uvedení do praxe. Pro dosažení cíle teoretické části práce je zvolena metoda analýzy a syntézy odborné literatury z oblasti pedagogiky, předškolní pedagogiky, personálního managementu, managementu a řízení mateřské školy a platných kurikulárních dokumentů vztahujících se k danému tématu.

Cílem praktické části je zjistit a posoudit zodpovězení otázky: Jak je v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajících učitelů do praxe? Pro lepší orientaci a uchopitelnost problému jsou formulovány dílčí otázky, které jsou směřovány na zjištění reality prvních kroků začínajících učitelů a jejich přijetí na školách, na zjištění způsobů uvedení v jednotlivých oblastech práce učitele, na četnost výskytu procesu uvádění

začínajících učitelů, jeho formy a kvalitu. V závislosti na cíli praktické části využijí metody dotazníkového šetření v kombinaci s metodou polostrukturovaného rozhovoru. Na závěr pak s oporou o teoretické poznatky o adaptaci pracovníků na pracovišti hodnotící posouzení.

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Celkem má 5 kapitol.

Teoretická část obsahuje 4 kapitoly. První kapitola seznamuje s teoretickými východisky práce a základními pojmy. Tyto ústředí termíny diplomové práce jsou nejen dále užívány, ale i rozpracovány v jednotlivých kapitolách. Druhá kapitola se zabývá charakteristikou profese učitele mateřské školy, jeho rolemi, osobními dispozicemi a profesními kompetencemi. Poskytuje také náhled do přípravného vzdělávání učitelů mateřské školy a jejich profesního rozvoje, profesní dráhy. Třetí kapitola objasňuje pojem začínající učitel a uvádí několik pohledů na jeho vymezení. Pojednává o profesních a pedagogických situacích, s nimiž se mladý učitel při svém nástupu do praxe setkává, o jeho adaptaci a orientaci ve školním prostředí. Zvláštní pozornost vyžaduje problematika uvádění (mentorství). Ta je popsána ve čtvrté kapitole teoretické části práce. Seznamuje s legislativním vymezením této funkce, s hlavními oblastmi procesu uvádění a metodami práce uvádějícího učitele (mentora). Proces uvádění začínajících učitelů do praxe a problematika uvádějícího učitelů patří ke klíčovým tématům diplomové práce.

Praktická část má 1 kapitolu. Je zaměřena na zjištění reality, jak se uvedení začínajících učitelů do praxe uskutečňuje v současnosti v mateřských školách. Základem této kapitoly je příprava, realizace výzkumného šetření, analýza získaných dat a posouzení výsledků výzkumného šetření ředitelkami mateřských škol.

Součástí práce je seznam použité literatury, seznam použitých zkratk, seznam tabulek, seznam schémat v textu, seznam příloh a přílohy. Součástí práce je CD nosič s textem práce v elektronické podobě.

Teoretická část

Cílem teoretické části diplomové práce je objasnit základní pojmy spojené s problematikou předškolního vzdělávání, s profesí předškolního pedagoga. Také se v teoretické části zabývám současným přípravným vzděláváním a profesním rozvojem učitelů mateřských škol, jejich vstupem do praxe a adaptací na pracovní prostředí. Ke klíčovým tématům diplomové práce patří proces uvádění začínajících učitelů do praxe a problematika uvádějících učitelů zaměřená na srovnávání pojetí názorů v jednotlivých literárních pramenech.

1 Teoretická východiska a vymezení základních pojmů

V souvislosti se společensko – politickými změnami po roce 1990 i mateřské školy prochází významnými proměnami. V posledních letech zaměřily přístupy k dětem na rozvoj každého jednotlivce, na jeho individuální, socializační a vzdělávací potřeby a současně na formování vzájemných vztahů v dětské skupině. Otevřely svou práci rodinám, široké veřejnosti a uvolnily prostor pro vstup alternativních směrů do výchovně vzdělávacího působení. Proto jsou i na učitele mateřských škol kladeny velké profesní nároky (Kotátková, 2008).

Aby byla dostatečně zajištěna kvalita mateřské školy, je třeba, aby se všichni její učitelé orientovali ve vývoji této instituce, v současném postavení a struktuře mateřských škol, v platné legislativě. Byla jim známa strategie státní politiky v oblasti školství a dovedli předvídat perspektivu následujícího vývoje. Musí umět uzpůsobit všechna svá snažení pro zkvalitnění činnosti. Rozsáhlé změny, jež na poli předškolního vzdělávání probíhají, zejména pak v oblasti kurikulární reformy¹, vyžadují vyšší kompetenci učitelů i vedoucích

¹ Kurikulární reforma – zásadní změna kurikula a kurikulární politiky a její implementace do praxe. Hlavním znakem současných reforem v demokratických zemích je úsilí o vytváření takových kurikul školního vzdělávání, která by zajišťovala přípravu na život v 21. století a utváření hodnot, postojů a kompetencí vzdělávaných subjektů (PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s. 136).

pracovníků mateřských škol. Tyto zvýšené požadavky na učitele by měly být podpořeny kvalitativně vyšší odbornou přípravou, dalším vzděláváním a aktivním přístupem předpokládajícím tvořivost, samostatnost, odpovědnost a sebehodnocení (Bečvářová, 2003).

V současné době hovoříme, v souvislosti se snahou o posun k profesionalitě, o učiteli jako o profesionálovi. Profesionalitu nelze chápat pouze jako odbornost. Její významnou součástí jsou i osobnostní předpoklady, zralost a profesní etika² pedagoga. Profesi učitele se v České republice (dále jen ČR) zabývá ve svých pracích například Průcha, Šimoník, Vašutová, Dytrtová, Švec, Kohnová. Problematika učitele mateřské školy je u nás řešena okrajově, v odborných publikacích se vyskytuje velmi zřídka (Šmelová, Nelešovská, 2009). Zabývá se jí například Šmelová, Nelešovská, Opravilová, Svobodová, Koťátková. O profesi učitele bude pojednáno ve druhé kapitole. Zvláštní pozornost bude věnována specifikům profese učitele mateřské školy, zejména pak rolím a profesním kompetencím. V souvislosti s nimi bude také pojednáno o současném profesním vzdělávání učitelů mateřských škol v rovině základní přípravy na povolání i v rovině dalšího vzdělávání.

Mezi přípravou jedince na povolání a jeho skutečným výkonem se v praxi projevují rozdíly. Každá příprava na výkon profese vychází z obecných požadavků, jež v podmínkách konkrétního pracoviště nabývají jedinečné podoby. Proto je vstup mladého člověka do pracovní reality provázen řadou překážek a potíží subjektivního i objektivního charakteru (Šimoník, 1995). Ve třetí kapitole bude provedeno srovnání názorů odborné literatury na adaptaci začínajícího učitele na pracovišti, a to ve vztahu k jednotlivým pedagogickým činnostem a situacím, se kterými se začínající učitel setkává.

Nově nastupující učitel se na svém pracovišti musí nejdříve zadaptovat. Seznamuje se s kolegy, žáky, povinnostmi, uspořádáním školy a jejím vybavením. Specifikum učitelské profese je dáno skutečností, že se od prvního dne od začínajícího učitele požaduje plnění všech povinností. Učitel na počátku vstupu do praxe prožívá tzv. profesní náraz. I proto je často jeho činnost provázena řadou chyb a nedostatků. Začínající učitel se neobejde bez pomoci kolegů, měl by být do své práce ve škole uveden. Od důstojného přivítání,

² Profesní etika – soubor etických požadavků, které je nutno respektovat při výkonu určité profese. Ve vyspělých zemích bývají shrnuty do etického kodexu dané profese (PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s. 222).

seznámení se spolupracovníky, žáky, rodičovskou veřejností, až po poskytnutí základních informací nezbytných pro orientaci ve škole. V učitelské profesi se v tomto kontextu hovoří o uvádění začínajících učitelů do praxe (tamtéž, 1995). O této problematice bude ve vztahu k cíli práce pojednáno v samostatné, čtvrté kapitole, kterou považuji za stěžejní.

Základními teoretickými východisky diplomové práce jsou profese učitele mateřské školy, adaptace začínajícího učitele mateřské školy na pracovišti a uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe.

Ke klíčovým pojmům diplomové práce patří předškolní vzdělávání a mateřská škola, profese učitele a učitel mateřské školy, začínající učitel, orientace a adaptace na pracovišti, uvádění do praxe, mentorství.

1.1 Předškolní vzdělávání a mateřská škola

Hlavní principy a pojetí předškolního vzdělávání jsou stanoveny v souladu s hlavní strategickou linií rozvoje vzdělávání v ČR. Jsou zpracovány ve strategických dokumentech, jedním z nich je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. (tak zvaná/ý) Bílá kniha. Záměry a doporučení tohoto dokumentu jsou také zakotveny v platné školské legislativě (Svobodová et al., 2010).

Šmelová (2004, s. 105) charakterizuje předškolní vzdělávání v souladu s celosvětovým trendem vzdělávací politiky, v němž představuje zásadní koncepční změnu ve vzdělávání proces celoživotního učení: „*Předškolní vzdělávání je součástí celoživotního vzdělávání, tzn., že má svůj podíl na rozvoji klíčových kompetencí³ nezbytných pro život jedince a vytváří předpoklady jeho dalšího kvalitního rozvoje*“. Je chápáno jako počáteční etapa celoživotního učení a s ohledem na jeho význam musí být také zabezpečena jeho

³ Klíčové kompetence v předškolním vzdělávání – soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání, patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence činnostní a občanské; orientace pedagoga k utváření klíčových kompetencí podstatným způsobem usměrňuje jeho práci, volbu forem a metod (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006. s. 46 - 47).

kvalita. Východiskem je moderní kurikulum⁴, jehož pojetí výchovy a vzdělávání je zacíleno na rozvoj klíčových kompetencí (Svobodová et al., 2010).

Tímto moderním kurikulem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání⁵ (2006, s. 47), (dále jen RVP PV). Ten definuje předškolní vzdělávání jako „vzdělávací proces realizovaný v mateřské škole a řízený pedagogem, během něhož si dítě osvojí základy klíčových kompetencí a vzdělávací obsah stanovený pro etapu předškolního vzdělávání, v rozsahu, který odpovídá jeho individuálním možnostem“.

Institucionální předškolní vzdělávání je realizováno předškolními zařízeními, mezi něž patří mateřská škola, speciální mateřská škola, přípravný stupeň pomocné školy, přípravný ročník základní speciální školy, přípravná třída základní školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Zákonem č. (číslo) 561/2004 Sb. (sbírky), o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 370/2012 Sb. (školský zákon) je mateřská škola (dále jen MŠ) legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy ČR jako jeden z druhů škol, v nichž se uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů na úrovni státní (RVP PV) i na úrovni školní (školní vzdělávací program), a v nichž zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci. Předškolní vzdělávání je podle školského zákona veřejnou službou. Organizuje vzdělávání pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let. Docházka do MŠ není povinná. Organizačně se MŠ dělí na třídy věkově homogenní či heterogenní. (RVP PV, 2006). Ve srovnání se státy Evropy patříme k těm zemím, v nichž je poměrně dlouhé předškolní vzdělávání. Dosahuje 3,0 roku, průměrná délka docházky v zemích Evropské unie je 2,6 roku (Průcha, 2006).

⁴ Kurikulum – může znamenat jak projekt, program či plán záměrného vzdělávacího působení, tak jeho obsahovou náplň a zároveň dosažený výsledek v podobě zkušenosti, kterou jedinec během realizace kurikula získá (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006. s. 47).

⁵ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – kurikulární dokument státní úrovně platný pro veškeré předškolní vzdělávání; vymezuje zejména cíle předškolního vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací obsah a podmínky vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů; v souladu s ním mateřské školy vypracovávají a realizují své školní vzdělávací programy (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006. s. 47).

Zřizovatelem MŠ může být orgán státní správy – ministerstvo, samosprávy – obec (dobrovolný svazek obcí), kraj v samostatné působnosti. MŠ mohou být zřízeny také církví, soukromou právnickou či fyzickou osobou (Prášilová, 2006).

Ze statistických údajů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) vyplývá, že ve školním roce 2011/2012 bylo na území České republiky 4931 MŠ se 14 481 třídami a k předškolnímu vzdělávání bylo zapsáno 342 521 dětí (databáze MŠMT).

Kraj, obec a svazek obcí zřizují školy jako právní subjekty. Tedy i MŠ mají právní subjektivitu. Prášilová (2006, s. 52) charakterizuje právní subjektivitu škol jako: *„způsobilost být účastníkem – subjektem – právních vztahů.“* Subjekt ale také nese odpovědnost, z čehož vyplývá samostatnost ředitele při rozhodování o finančních záležitostech školy, o hospodaření s požadavkem na vybudování samostatné účetní jednotky, o pracovně právních záležitostech (Prášilová, 2006).

Od roku 2007 mají MŠ povinnost vytvářet vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) v souladu s RVP PV. Šmelová (2004, s. 125) charakterizuje ŠVP jako: *„základní pedagogický dokument, na jehož základě je uskutečňováno vzdělávání v podmínkách konkrétní mateřské školy.“* Tento komplexní projekt práce MŠ vyjadřuje vlastní identitu školy. Je koncipován na určité časové období a tvoří povinnou součást dokumentace školy. Vymezuje obsahové, formální a metodické zaměření, udává směr vlastní vzdělávací práce (Šmelová, 2004).

Požadavkem na tvorbu vlastních vzdělávacích programů a projektů je odpovědnost za plánování pedagogické práce, za proces vzdělávání i vyhodnocování přenesena na učitele MŠ. Je tedy předpokládán profesionální přístup a připravenost obhájit své vzdělávací postupy, ujasnit je rodičům dětí a dalším subjektům (Svobodová et al., 2010).

Veškeré činnosti učitelů MŠ jsou postaveny na hlavních principech předškolního vzdělávání, které jsou koncipovány ve shodě s požadavky současné kurikulární reformy. Učitel MŠ musí akceptovat přirozená vývojová specifika a individuální možnosti a potřeby dětí předškolního věku a ve shodě s nimi volit obsah, využívat různých forem a metod vzdělávání. Vytvářet základy klíčových kompetencí v návaznosti na očekávané výstupy a dílčí vzdělávací cíle (RVP PV, 2006).

Obsah předškolního vzdělávání podle RVP PV (2006, s. 14) představuje: „*hlavní prostředek vzdělávání v mateřské škole.*“ Je koncipován ve formě vzdělávací nabídky v podobě činnostní (učiva) a očekávaných výstupů, které mají, stejně jako vzdělávací nabídka, činnostní povahu (RVP PV, 2006).

Vhodnými metodami jsou prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi, jež jsou postaveny na principu spolupráce, vzájemné podpory a na přímých zážitcích dítěte. Situační učení zase vychází z praktických ukázek a situací z každodenního života. Spontánní sociální učení je metodou založenou na přirozené imitaci (Svobodová et al., 2010).

Mezi základní organizační formy, jež jsou součástí života v MŠ, patří individuální, skupinové a frontální činnosti. Volba těchto organizačních forem je záležitostí učitele (Šmelová, Nelešovská, 2009). Svobodová (2010, s. 86) považuje za základní formu vzdělávání pro MŠ také: „*interakci učitelky s dítětem či dětmi v průběhu celého dne.*“ Z důvodu, že učitelka je s dětmi v kontaktu po celý den a rozvíjí je v situacích, které jsou jim přirozené (hra, řešení konfliktů apod.).

V oblasti personálních potřeb MŠ je proto důležitou částí vyhledávání vhodných pedagogických pracovníků (Bečvářová, 2003). Je mi blízké vyjádření Opravilové a Gebhartové (2011, s. 51), které k problematice MŠ v souvislosti s kvalitou personálního obsazení uvádějí, že: „*Mateřská škola v čele s dobře připravenou učitelkou představuje počátek systematického výchovného působení.*“

1.2 Profese učitele a učitel mateřské školy

Profesi učitele lze chápat jako sociální pracovní roli, která je úzce spojená s výkonem činností, jejichž smyslem je ovlivňovat a formovat chování a postoje žáků a zároveň jim předávat znalosti, dovednosti a návyky v souladu s normami společnosti vytvořenými kulturou předchozích generací (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Někteří pedagogové a sociologové považují učitelství za semiprofesi (poloprofesi) nebo za vyvíjející se profesi. Argumentují, že nemá některé charakteristiky, jež profese musí mít. Například, že v učitelské profesi pracuje mnoho lidí, zejména mnoho žen, učitelská profese je hierarchizována podle jednotlivých druhů a stupňů škol, profesní dráha

učitele je lineární (Vašutová et al., 2008). K tomuto přispívá také fakt, že mnozí lidé vykonávají učitelské povolání bez příslušné kvalifikace, není přesně vymezen soubor profesních dovedností a znalostí potřebný pro výkon profese učitele. Osoby z laické veřejnosti mohou mluvit o záležitostech vzdělávání, jako by byli odborníci, což je v jiných profesích nemožné. Záležitostí parametrů a vývoje učitelské profese či semiprofese se v českém prostředí věnuje Štech, který dokonce charakterizuje učitelství jako intelektuální kutilství nebo jako komplexní, až nemožné povolání (Průcha, 2009a).

Vašutová (2008) hovoří o čtyřech dimenzích učitelské profese. Expertní dimenze představuje učitelství jako expertní profesi, legislativní dimenze jako kvalifikaci. Z hlediska vzdělávací politiky je učitelství službou společnosti a z pohledu praktického života posláním. Ať přijmeme koncept profese či semiprofese, považuje učitelství za dynamický fenomén, *„který graduje nebo degraduje díky změnám vzdělávacího kontextu, které vyplývají z politických a ekonomických změn ve společnosti“* (Vašutová, 2002, s. 11).

V podmínkách současných ekonomických společenských i politických změn, zejména se snahou o snižování ekonomické náročnosti přípravy na profesi, požadavky na individualizaci ve výuce, otevření školy dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, otevření se široké veřejnosti, je důležité pro profesi učitele formulovat a definovat podmínky pro udržování a zvyšování její úrovně. Proto musí být učitel kvalifikovaným odborníkem nejlépe s vysokoškolským vzděláním, plnohodnotnou a zralou osobností, akceptovatelným partnerem pro děti, rodiče, odborníky i veřejnost. Měl by také převzít zodpovědnost za svoji profesionální perspektivu a využít různých forem dalšího vzdělávání. Otázku celoživotního vzdělávání považuje Kasáčová za aktuální a vážnou (Kasáčová, 2004).

Profese učitele se řadí k tzv. pomáhajícím profesím, jejichž podstatou je práce s člověkem (Urbánek, 2005). Ve shodě s Kasáčovou uvádí i Kořa, že být učitelem znamená především být osobností. Věrohodným učitelem profesionálem se stává pouze ten, kdo je schopen jít dlouhou cestou sebevzdělávání, vyhledávat a ověřovat argumenty a důvody, sledovat vývoj svého oboru, kultivovat svůj životní obzor (Kořa in Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Učitel je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 148) obecně

definován jako: „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání. Na kvalitě učitelů do značné míry závisí výsledky vzdělávání.*“

K vymezení pojmů učitel a pedagogický pracovník Průcha (2002, s. 18) uvádí: „*Učitelé bývají někdy označováni jako pedagogičtí pracovníci, někdy se dokonce oba tyto výrazy používají jako synonyma – což je ovšem nesprávné.*“ Pedagogičtí pracovníci jsou širší profesní skupina a učitelé jsou její součástí (Průcha, 2002).

Učitel je považován za základního činitele výchovně vzdělávacího procesu. Měl by odpovídat za jeho přípravu, řízení a výsledky. V tomto kontextu lze definovat učitele MŠ jako kvalifikovaného specialistu v oblasti předškolního vzdělávání, který je osobnostně vyzrálý a kompetentní převzít odpovědnost za dítě předškolního věku, jeho rozvoj, naplňování jeho potřeb (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Profese učitele MŠ má i svá specifika. Vyžaduje od učitele řadu předpokladů a specifických vlastností. Např. sebereflexi, zodpovědnost, samostatnost v rozhodování, zvládnutí psychické zátěže, schopnost pozitivně přijímat nové požadavky a především ochotu je realizovat. Ve společnosti je toto povolání vnímáno jako veřejná služba s širokou klientelou, do níž se řadí děti předškolního věku, rodiče, veřejnost, stát (Šmelová, 2006).

Vymezení profesních kategorií, postavení pedagogických pracovníků, požadavky na jejich odbornou kvalifikaci a předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka řeší aktuální právní norma Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění zákona č. 420/2011 Sb., stanovuje také požadavky na učitele MŠ (tamtéž, 2009).

Přestože jsou učitelé MŠ převážně ženského pohlaví, budou v práci užívány termíny učitel mateřské školy, pedagogický pracovník v souladu s legislativou a odbornou literaturou. Toto povolání není v současné době vnímáno jako výhradně ženská profese.

1.3 Začínající učitel, orientace a adaptace na pracovišti

Pro lepší pochopení vymezení pojmu začínající učitel je důležité se nejprve seznámit s vývojem profesní dráhy⁶ učitelů. Průcha (2009a, s. 202) na základě empirických výzkumů rozlišuje tyto fáze:

- *Volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství)*
- *Profesní start (vstup do povolání)*
- *Profesní adaptace (první roky v povolání)*
- *Profesní vzestup (kariéra)*
- *Profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)*
- *Profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus.*

S fázemi učitelské profese spojuje Průcha (2009a, s. 202) také terminologii, jež se používá pro označení učitelů v určitém období profesní dráhy:

- *Student učitelství*
- *Začínající učitel*
- *Zkušený učitel, učitel - expert*

Z uvedeného profesního vývoje učitelů je zřejmé, že pojmem začínající učitel lze označit učitele ve fázi profesního startu a profesní adaptace, tedy učitele, který po absolvování přípravy na své budoucí povolání vstoupil do školské reality. Otevírá se před ním období profesní orientace a adaptace na pracovní prostředí.

Prášilová (2006, s. 112) označuje orientaci jako: „úsilí o zkrácení a zefektivnění adaptace nového pracovníka na pracovišti, pracovní kolektiv i práci na daném místě. Jedná se o zprostředkování všech potřebných informací, včetně specifických znalostí a dovedností potřebných pro výkon práce, na kterou byl pracovník přijat.“ Koubek (2001) popisuje orientaci jako proces seznámení nového pracovníka s úkoly organizace, stylem práce, specifickými předpisy a podmínkami, za nichž bude vykonávat svoji práci. Zkracuje dobu adaptace, po kterou tento pracovník nepodává plnohodnotný pracovní výkon,

⁶ Profesní dráha – objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných škol (PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s. 222).

a to zprostředkováním nezbytných znalostí. Uvádí, že v zahraničí nový pracovník dostává v rámci orientace soubor písemných materiálů tzv. orientační balíček, který si může v klidu prostudovat a poté podle potřeby konzultovat s kolegy, popřípadě s nadřízeným. V Pedagogickém slovníku je orientace charakterizována spíše jako rozvíjení profesního cíle a perspektivy mladého člověka, jeho schopností a vlastností podstatných nejen pro vykonávání povolání, ale i pro proces jeho volby a také případné rekvalifikace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Adaptaci lze obecně definovat jako „*proces přizpůsobení se něčemu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 11). Ve shodě s Prášilovou a Koubkem chápou proces orientace jako předání nejdůležitějších informací pro výkon profese s cílem zkrátit období adaptace. Proto bude na základě charakteristik těchto pojmů v diplomové práci souhrnně pro fázi profesního startu, prvních kroků začínajícího učitele a prvních let v pracovním prostředí, používán pojem adaptace.

Etapa vstupu učitele do výkonu povolání je shodně v české i zahraniční literatuře považována z praktického hlediska za velice důležitou (Průcha, 2009a). Také Urbánek (2005, s. 95) označuje etapu profesního startu absolventa učitelství a jeho adaptaci na realitu učitelského povolání: „*za velmi významnou a pro další pracovní rozvoj osoby začínajícího učitele jistě i klíčovou.*“

Ve sborníku Podpora práce začínajících učitelů, jež vznikl jako jeden z výstupů projektu, který byl realizován Národním institutem pro další vzdělávání ve spolupráci s norským partnerem Telemark University College v době od 1. 8. 2008 do 30. 6. 2009, je začínající učitel charakterizován takto: „*Je to učitel, který po získání kvalifikace na pedagogické fakultě, vybaven odbornými vědomostmi a minimálními pedagogickými zkušenostmi, vstupuje poprvé do své pedagogické praxe.*“ (Bareš et al., 2009, s. 7)

Šimoník (1995) jako začínajícího označuje učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Především z důvodu, že školní rok je z hlediska práce školy časově uzavřený celek. Začínající učitel se seznamuje s celkovým chodem školy, s obsahem své učitelské profese, se základními didaktickými dovednostmi. Přiklání se k názoru, že tuto etapu lze nazvat údobím „*nejintenzivnějšího procesu identifikace s životním povoláním,*

neboť plastická osobnost mladého učitele umožňuje pracovní adaptaci. První rok zásadně uzavírá ceremoniál iniciace – zasvěcení do učitelského společenství.“ (Šimoník, 1995, s. 9).

V odborných publikacích našich i zahraničních autorů se můžeme setkat s vymezením začínajícího učitele jako učitele s praxí do tří let, někde až do pěti let. Vymezení doby, kdy je učitel považován za začínajícího a kdy je nutné ho podporovat, se v jednotlivých v zemích Evropy liší. Liší se i formy podpory začínajících učitelů (Průcha, 2009b)

1.4 Uvádění do praxe, mentorství

Pracoviště, kam začínající učitel nastupuje, by mělo poskytnout novému kolegovi nezbytnou pomoc. V učitelské profesi se můžeme setkat, s pojmem uvádění začínajících učitelů do praxe (Průcha, 2009b).

Podle Šimoníka (1995) je první pracoviště začínajícího učitele přirozeným pokračováním v rozvíjení a dotváření jeho odborných a metodických vědomostí a dovedností. Kvalita péče a pomoci na prvním pracovišti významně ovlivní jeho další profesionální vývoj.

Uvádění do praxe je proces trvající většinou jeden rok. V něm zkušený pedagog pomáhá učitelskému začátečníkovi. Sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Jde o období zaučování ve všech oblastech a rovinách učitelské práce (Podlahová, 2004).

Zkušenější učitelé, kteří podporují méně zkušeného kolegu, mohou významně přispět nejen ke zlepšení individuální situace začínajícího učitele, ale i nepřímo ke zlepšení situace ve škole (Pol, 2007). Naprosto souhlasím s názorem Pola (2007, s. 134), který uvádí, že tito učitelé také: *„sami získávají příležitost obohatit vlastní kariérovou dráhu o další dimenzi.“*

Jednou z možností podpory jedinců i skupin lidí je mentorství. Lze ho definovat jako formu kolegiální podpory. Na jedné straně stojí zkušený pracovník, na druhé straně ten, který z této zkušenosti může mít užitek (Pol, 2007). Mentorství je významným procesem, v němž kompetentní jedinec poskytuje profesní a studijní oporu, poradenství, vedení, předávání vědomostí a dovedností osobě služebně mladší (Bareš et al, 2009). Ve srovnání

s koučováním⁷ je vázáno na pracovní dovednosti a specifické pracovní prostředí. Účelem mentorství je především osvojování si konkrétních znalostí a dovedností, které držitel pracovního místa potřebuje, a to přímo při výkonu práce. Mentorství nabízí vzdělávanému individuální vedení od zkušeného odborníka (Armstrong, 2002).

Představuje kooperaci mezi mentorem a začínajícím pracovníkem. Pilíři mentorství jsou dobrovolnost, ochota spolupracovat, provázení, důvěra a oboustranná otevřenost, nasměrování k osobnímu rozvoji, podpora iniciativy a zvyšování efektivity (Bareš et al., 2009).

Ve školské praxi může jít o vztah uvádějícího a začínajícího učitele (Pol, 2007). Hlavním cílem mentorství je usnadnit začínajícímu učiteli komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj (Bareš et al., 2009). Kombinuje v sobě dvě složky. Expertní znalost, oborovou a metodologickou připravenost na straně jedné a na straně druhé znalost procesu facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím ke stupni jeho dosavadních pedagogických kompetencí (Šneberger, 2012). V českém prostředí se termín mentorství nebo mentor používají velmi zřídka, v praxi ale není tato forma subvence neznámá (Pol, 2007).

Ve školství zvyšuje mentorství úroveň praktických dovedností začínajícího učitele, umožňuje úspěšnou realizaci vzdělávacích strategií a požadavků na učitele, zejména prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a sebereflexe. Nabízí podporu v oblasti vlastního individualizovaného řízení učení a rámec pro celoživotní učení jedince. Je modelem nehodnotící spolupráce a zvyšování kompetencí začínajícího učitele (Šneberger, 2012).

⁷ Koučování – forma vzdělávání na pracovišti, kdy je vzdělávání prováděno průběžně při pracovním výkonu prostřednictvím usměrňování činnosti vzdělávaného určeným konzultantem (BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: UP, 2006, s. 59).

2 Charakteristika profese učitele mateřské školy

Stejně jako i jiné profese prochází profese učitele MŠ vývojem. Od předprofesionálního období první poloviny 20. století, kdy bylo povolání učitele MŠ společensky nedocenené, přes období profesionální autonomie ve druhé polovině 20. století, deprofesionalizace v 70. letech, až po neoprofesionismus v 90. letech minulého století. Odborná literatura o tomto období hovoří jako o etapě hledání nové profesionální identity a proměn rolí učitele MŠ. (Šmelová, 2006).

V této kapitole se budu tedy podrobněji zabývat vymezením profese učitele MŠ v současné legislativě a pedagogických dokumentech a pojetím profesních kompetencí a rolí učitele MŠ. V souvislosti s osvojením těchto kompetencí a přijetím rolí učitele MŠ pak profesním vzděláváním a rozvojem učitele MŠ, také v souvislosti s jeho adaptací na pracovní prostředí a procesem uvádění.

2.1 Učitel mateřské školy v současné legislativě a pedagogických dokumentech

Podle § 2 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění zákona č. 420/2011 Sb. (dále jen Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících) je pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou pedagogicko – psychologickou nebo přímou speciálně pedagogickou činnost přímým působením na vzdělávání (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících).

§ 3 uvádí předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Jsou jimi způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících).

Požadavky na vzdělání učitelů MŠ stanovuje § 6 Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Učitel MŠ získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním studiem v akreditovaném programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném

na pedagogiku předškolního věku nebo v rámci vyššího odborného vzdělání získaného ukončením akreditovaného programu v oboru vzdělání se zaměřením na přípravu učitele předškolního vzdělávání nebo také středním vzděláním ukončeným maturitní zkouškou v oboru zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání (Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících).

Požadavky na profesi učitele MŠ, zejména jeho povinnosti, stanovuje i RVP PV. Podle tohoto dokumentu je předškolní vzdělávání plně vyhovující, jestliže všichni pedagogičtí pracovníci mají předepsanou kvalifikaci, jestliže pedagogický sbor funguje na základě společně vytvořených a jasně vymezených pravidel, jestliže se pedagogové sebevzdělávají a k dalšímu vzdělávání přistupují aktivně. Ředitel MŠ podporuje profesní růst kompetencí všech pedagogů. Samozřejmostí je také skutečnost, že učitel MŠ musí jednat a pracovat profesionálním způsobem v souladu s pravidly společnosti a metodickými zásadami výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku (Šmelová, 2006).

Kurikulární a legislativní dokumenty současně s vymezením požadavků a povinností učitele MŠ tvoří východiska pro stanovení profesních kompetencí (Šmelová, Nelešovská, 2009).

2.2 Profesní kompetence učitele mateřské školy

Kompetence učitele jsou v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129) definovány jako soubor profesních vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, jimiž by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat učitelskou profesi.

Vašutová (2002, s. 25) charakterizuje profesní kompetence jako: „*soubor odborných předpokladů, tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon profese.*“ Tyto předpoklady doplnila o zkušenosti, protože kompetence se formují nejen během přípravného vzdělávání, ale v průběhu celé profesní dráhy. Průcha (2002, s. 106) v tomto pojetí definuje kompetence jako „*profesní kvality, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné*“.

Dytrtová (2008) se zabývala strukturálním a vývojovým pohledem na profesní kompetence učitele a pro lepší pochopení problematiky vytvořila následující schéma:

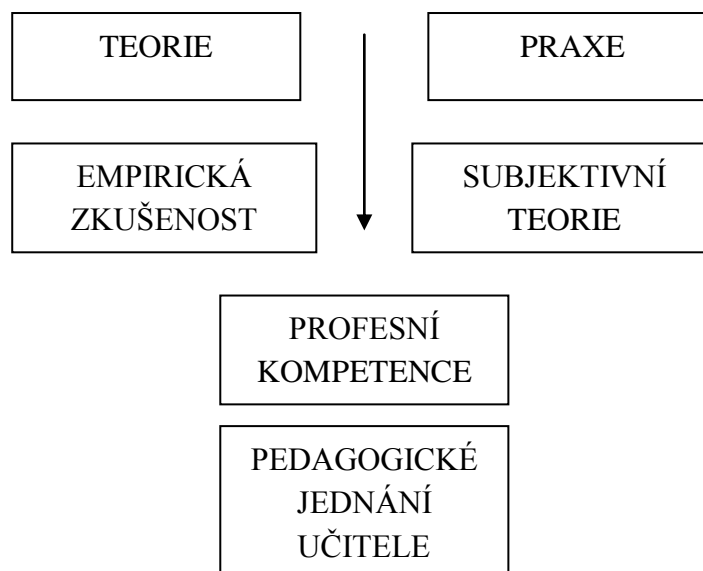


Schéma č. 1:

Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele (Dytrtová, 2008, s. 14)

Tento model kompetencí je produktem popisného přístupu, je charakteristikou profesních rysů kvalitního učitele (Dytrtová, 2008).

Kompetence k vyučování a výchově bývají obvykle charakterizovány ve třech komponentách. Osobnostní, předmětová a profesně pedagogická. Jak Vašutová (2002) konstatuje, profesní kompetence mají zásadní význam pro rozvoj profese učitele. Jejich prostřednictvím je třeba formulovat normativní podobu pro výkon této profese a její posuzování. Na základě profesních kompetencí je založen profesní standard, který stanovuje způsobilost a kvalifikační požadavky pro vstup do profese učitele. Mezi ostatní předpoklady profesního standardu učitele lze zařadit i psychickou odolnost, fyzickou zdatnost, dobrý zdravotní stav a mravní bezúhonnost (Šmelová, Fasnerová, 2011). Vašutová (2002) navrhuje profesní standard učitelů v sedmi oblastech kompetencí:

- *předmětová*
- *didaktická a psychodidaktická*

- *pedagogická*
- *diagnostická a intervenční*
- *sociální, psychosociální a komunikativní*
- *manažerská a normativní*
- *profesně a osobnostně kultivující* (Vašutová, 2002, s. 28 - 30).

Výše uvedený koncept byl jedním z výstupů projektu rezortního výzkumu MŠMT „Podpora práce učitelů“ a soubor profesních kompetencí učitele MŠ z něho vychází (Šmelová, 2006).

1. Kompetence předmětová

Zahrnuje znalosti v oblasti literární, jazykové, matematicko-přírodovědné, vlastivědné, talentové předpoklady a dovednosti pro praktické činnosti ve sféře múzického umění a předmětech jako jsou tělesná, pracovní a výtvarná výchova, dovednosti disponovat s informačními a komunikačními technologiemi.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická

Vztahuje se k dovednosti ovládat základní didaktické postupy v souladu s psychickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání specifickými pro předškolní věk a dovednosti práce s RVP PV a jeho využití při tvorbě projektů s ohledem na věkové a individuální zvláštnosti dětí.

3. Kompetence pedagogická

Pokrývá dovednost specifickým způsobem a přiměřeným dětem předškolnímu věku, individuálně uspokojovat jejich potřeby. Zahrnuje znalost procesů a podmínek předškolní výchovy v rovině teoretické i praktické, dovednost užití prostředků výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku, zejména explorační činnosti a hru, dovednost na základě pozorování a analýzy činnosti dítěte zhodnotit úroveň jeho rozvoje. Schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit dětí předškolního věku v oblasti zájmové a volní. Znalost a respektování práv dítěte, dovednost orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalosti vzdělávací soustavy a trendů jejího rozvoje, zvláště preprimární úrovně.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

Vztahuje se k pedagogické diagnostice dětí předškolního věku a dovednosti použít jejich prostředků, k dovednosti posoudit zdravotní stav dítěte a zajištění podpůrných opatření,

včetně odborného vyjádření k integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Zahrnuje i dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve skupině, rozpoznat sociálně patologické jevy, šikanu, týrání a znalost možností jejich nápravy, dovednost identifikovat nadané dítě i dítě se specifickými poruchami učení a chování a uzpůsobení výběru prostředků výchovy jeho možnostem. V neposlední řadě pokrývá dovednost zajištění kázně ve třídě a schopnost poskytnout radu pro rodiče a navrhnout preventivní opatření.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Zahrnuje dovednost ovládat prostředky vytváření podnětného a bezpečného prostředí ve třídě i škole, dovednost působit na pozitivní rozvoj sociálních vztahů mezi dětmi. Schopnost orientovat se a řešit náročné sociální situace ve škole, znalost možností a vlivů mimoškolního prostředí a dovednost eliminace negativních vlivů. Vztahuje se také k dovednosti ovládat prostředky pedagogické komunikace a uplatňovat efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodinou a partnery školy.

6. Kompetence manažerská a normativní

Pokrývá znalost norem, zákonů a dokumentů vztahujících se k výkonu profese učitele MŠ a k jeho pracovnímu prostředí, znalost podmínek a procesů fungování školy. Dovednost ovládat administrativní úkony spojené s výkonem profese, vedení záznamů a výkaznictví. Organizovat školní i mimoškolní aktivity dětí.

7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Zahrnuje znalosti všeobecného rozhledu působení jimi na formování postojů a hodnotové orientace dětí předškolního věku, um vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojených zásad profesní etiky učitele, argumentovat pro obhajobu svých pedagogických postupů. Vztahuje se i k osobnostním předpokladům pro kooperaci s kolegy, schopnosti sebereflexe na základě sebehodnocení a hodnocení subjekty, k orientaci v oblasti reflexe potřeb a zájmů dětí. Pokrývá také potřebu vlastního rozvoje v některé ze zájmových oblastí (Šmelová, Nelešovská, 2009).

Navrhovaný model kompetencí slouží jako inspirativní východisko při koncipování studijních programů pro přípravné vzdělávání učitelů MŠ. Pojetí kompetencí učitele MŠ přímo souvisí také s proměnou jeho rolí. (Šmelová, 2006).

2.3 Role učitele mateřské školy

Učitel MŠ plní různé role. Aby byla jeho práce smysluplná, musí být s nimi plně ztotožněn. Pojem role Šmelová (2006, s. 120) používá ve smyslu: „*poslání, úloha nebo předpokládané způsoby chování a jednání.*“ Role učitele MŠ lze nalézt v očekávání klientů MŠ, jimiž jsou děti, rodiče i široká veřejnost a jsou vymezeny legislativně. V rolích učitele MŠ se vždy odrážejí jejich profesní povinnosti. Odborné činnosti, jež by měl učitel MŠ zvládnout a za které odpovídá, vymezuje i RVP PV (2006):

Předškolní pedagog odpovídá za to, že:

- zpracovaný třídní (školní) vzdělávací program odpovídá požadavkům RVP PV,
- program pedagogických činností je plánován,
- je pravidelně sledován průběh předškolního vzdělávání, hodnoceny jeho podmínky i výsledky (RVP PV, 2006).

Předškolní pedagog by měl vykonávat tyto odborné činnosti:

- analyzovat věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťovat profesionální péči o děti, jejich výchovu a vzdělávání,
- realizovat individuální a skupinové vzdělávací činnosti směřující k rozšiřování kompetencí dětí,
- projektovat a provádět výchovně vzdělávací činnosti, hledat vhodné strategie a metody pro práci s dětmi,
- využívat oborových metodik, uplatňovat didaktické prvky odpovídající věkovým a individuálním potřebám dětí,
- projektovat, provádět individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami,
- provádět evaluační činnosti, využívat vhodné nástroje evaluace, výsledky evaluace uplatňovat při dalším projektování pedagogické práce,
- provádět poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím, evidovat přání rodičů a partnerů ve vzdělávání,

- analyzovat vlastní vzdělávací potřeby, sebevzdělávat se (RVP PV, 2006).

Předškolní pedagog má vést vzdělávání tak, aby:

- se děti cítily po stránce fyzické, psychické a sociální v pohodě,
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi,
- měly dostatek podnětů k učení,
- bylo posilováno sebevědomí dětí a sebedůvěra,
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet interpersonální vztahy s vrstevníky,
- byl dostatečně stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka,
- se děti seznamovaly s důležitými činnostmi pro jejich život, pochopily, že mohou prostřednictvím svých aktivit ovlivňovat okolí,
- děti v případě potřeby obdržely speciální pomoc.

Ve vztahu k rodičům má předškolní pedagog:

- usilovat o vytváření partnerských vztahů
- umožňovat rodičům přístup do třídy a účastnit činností dítěte,
- umožňovat rodičům účastnit se na tvorbě programu školy, na jeho hodnocení,
- vést s rodiči dialog o prospívání a rozvoji dítěte (RVP PV, 2006).

RVP PV (2004) staví podle Šmelové (2006, s. 124 - 125) současného učitele MŠ do rolí:

1. Role ochránce a poskytovatele odborné péče – učitel vytváří pro děti bezpečné a láskyplné zázemí, zajišťuje odbornou péči.
2. Role zprostředkovatele poznatků a zkušeností – učitel poznatky zprostředkovává, implementuje do kurikula MŠ, vytváří a využívá situace, jejichž prostřednictvím dětem zprostředkovává zkušenosti, využívá při práci s dětmi vhodné metody a formy.
3. Role poradce a iniciátora – učitel je průvodcem za novými poznatky s využitím vzdělávacích strategií respektujících specifika předškolního věku, je konzultant pro různé výchovně vzdělávací situace v MŠ, poradcem pro jejich řešení, učitel MŠ vytváří vhodné podmínky pro osvojování si nových vědomostí, dovedností, formování postojů.

4. Role manažera – učitel MŠ chápe podstatu práce s RVP PV, spolupodílí se na tvorbě školních a třídních vzdělávacích programů v jeho pojetí, učitel MŠ využívá vhodné evaluační nástroje, je tvůrcem strategií, v nichž jsou respektovány specifika jednotlivce i celé třídy, je tvůrce pomůcek, inovuje vzdělávání, vytváří vhodné podmínky předškolního vzdělávání a dokáže flexibilně reagovat na jejich změnu, případně na nové podmínky.

5. Role diagnostika a klinika – učitel MŠ diagnostikuje zájmy a potřeby dětí, se kterými pracuje, identifikuje jejich možné obtíže a zdroje těchto obtíží, na základě pedagogické diagnostiky hodnotí rozvoj osobnosti dítěte, učitel MŠ komunikuje se svými kolegy, rodiči, partnery školy, intervnuje.

Šmelová (2006, s. 125) doporučuje vnímat role učitele MŠ jako: „*proměnné, jimiž učitel reaguje ve své práci na měnící se celospolečenské požadavky a s tím související vzdělávací politiku a funkci mateřské školy.*“

V souvislosti s přijetím rolí a při posuzování předpokladů jedince k úspěšnému výkonu náročné profese učitele MŠ, je nutné mít na zřeteli i osobnostní předpoklady jedince (Dytrtová, 2008).

Ke všeobecným požadavkům, jež jsou kladeny na profesi učitele MŠ, patří podle Šmelové (2006) morální vyspělost jedince vyznačující se tvořivostí, zodpovědností, autentičností, svobodou a všestranností. Nezbytné jsou také vlastnosti osobnosti, jako je například sociabilita, trpělivost, flexibilita, odpovědnost.

Osobnostní předpoklady velmi úzce souvisí s volbou profese učitele MŠ. Budoucí učitel MŠ musí disponovat schopnostmi kognitivními, psychomotorickými i afektivními. Tyto jsou pak rozvíjeny v průběhu profesního vzdělávání. (Šmelová, Nelešovská, 2009).

2.4 Profesní vzdělávání učitelů mateřské školy

Pedagogičtí teoretici, politici i veřejnost sdílí názor, že jedním z nejvýznamnějších činitelů ovlivňujících kvalitu školní výuky a ve svých důsledcích i rozvoj národní vzdělanosti, je způsob a kvalita profesní přípravy učitelů (Průcha, 2002).

Proces formování pracovních schopností člověka lze rozdělit do tří oblastí. Oblast vzdělávání, která je společnou vzdělanostní základnou pro všechny profese, oblast

kvalifikace⁸, v rámci níž se uskutečňuje přípravné vzdělávání na určité povolání, prohlubování kvalifikace a rekvalifikace⁹, oblast rozšiřování kvalifikace (Prášilová, 2006).

Profesní vzdělávání učitelů znamená v české pedagogické terminologii přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. V profesi učitelů se kvalifikace vytváří ze dvou zdrojů. Na základě přípravného (formálního) vzdělávání především ve školských vzdělávacích institucích a na základě praktických zkušeností při výkonu povolání, dalším vzděláváním i vlastním sebevzděláváním. V tomto smyslu je plně kvalifikovaný až učitel – expert, nikoliv začínající učitel (Průcha, 2002). Také Kohnová (2004) dělí učitelské profesní vzdělávání na dvě samostatné oblasti. Jednou je profesní příprava, tedy studium učitelství, druhou profesní rozvoj. Ten zahrnuje praxi, samostudium a další vzdělávání učitelů. Možné je také označení pregraduální a postgraduální studium.

Ve shodě s Průchou (2002) a Kohnovou (2004) pojednám i já v následujícím textu o profesní přípravě, tedy pregraduálním studiu a o profesním rozvoji, zejména v souvislosti s adaptací začínajícího učitele na pracovní prostředí a procesem uvádění.

2.4.1 Přípravné vzdělávání učitelů mateřské školy

Učitel, tedy i začínající učitel MŠ, je zodpovědný za přípravu výchovně vzdělávacího procesu, jeho řízení, organizaci i výsledky. Proto musí být vybaven už v rámci pregraduálního studia nezbytnými kompetencemi, s nimiž souvisí i řada potřebných dovedností, jež pomáhají učitelům tyto činnosti zvládnout (Šmelová, Fasnerová, 2011).

V souladu s §6, Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který specifikuje odbornou kvalifikaci učitele MŠ, mohou budoucí učitelé MŠ nabýt svoji kvalifikaci na různém stupni vzdělání (Šmelová, 2006). Absolvováním střední pedagogické

⁸ Kvalifikace – způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Získání kvalifikace, její prohloubení a zvýšení vymezují právní předpisy (PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s. 137).

⁹ Rekvalifikace – změna dosavadní kvalifikace uchazeče o zaměstnání, kterou je potřeba zajistit předání nových znalostí a dovedností teoretickou nebo praktickou přípravou (PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s. 245).

školy, vyšší odborné školy a získáním vysokoškolského vzdělání v bakalářském a magisterském studijním programu (Macháčková in Kohnová, Macháčková, 2007).

Protože jsou na učitele MŠ v souvislosti s rostoucími požadavky vzdělávací politiky i kurikulárních dokumentů ČR kladeny zcela nové a vyšší odborné nároky, doporučuje Bílá kniha pro učitele MŠ, ve snaze zvýšit jeho profesní i sociální status, vzdělávání na úrovni bakalářského studia na pedagogických fakultách univerzit nebo na vyšších odborných školách (Svobodová et al., 2010).

Tento trend je patrný i v dalších zemích Evropy. Na úrovni pouze vyšší sekundární se připravují učitelé MŠ například v Rakousku, Německu, na Slovensku (Průcha, 2006). Přípravné vzdělávání učitelů MŠ má tedy nejen u nás potřebu posunu do terciární, univerzitní sféry (Šmelová, 2006). V současné době v ČR roste počet pedagogicky zaměřených fakult jednotlivých univerzit, které otvírají nebo rozšiřují studijní obory věnující se předškolní pedagogice (Šmelová, Fasnerová, 2011).

Na základě statických údajů MŠMT vývoje struktury učitelů MŠ podle nejvyššího dosaženého vzdělání lze konstatovat, že v porovnání se situací v roce 2006 má vzdělanostní úroveň učitelů MŠ zřizovaných MŠMT, kraji a obcemi opravdu vrůstající tendenci.

Nejvyšší dosažené vzdělání	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Učitelé (bez ředitelů a zástupců ředitele/řídících pracovníků)¹⁾						
Střední a střední vzdělání s výučním listem	1,4%	1,4%	1,4%	1,4%	1,5%	1,5%
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	93,6%	92,7%	91,3%	89,7%	87,0%	85,1%
Vyšší odborné vzdělání	1,5%	1,5%	1,9%	2,1%	2,4%	2,6%
Vysokoškolské vzdělání	3,5%	4,4%	5,4%	6,8%	9,0%	10,8%

Tabulka č. 1

Struktura učitelů MŠ podle nejvyššího dosaženého vzdělání (Databáze MŠMT)

Vysokoškolské vzdělání v roce 2006 má 3,5 % učitelů MŠ, v roce 2011 už 10,8 %.

Náplň přípravného vzdělávání učitelů pro různé druhy a stupně škol, tedy i pro učitele MŠ, musí podle Průchy (2009c, s. 138) tvořit čtyři základní složky:

- „odborně předmětová (aprobační předměty);
- pedagogicko – psychologická;
- praktická (návěik profesních dovedností);
- všeobecný základ.“

Příprava učitelů MŠ je zajišťována třemi způsoby. V ČR se vyučuje na středních odborných školách, jež poskytují vyšší sekundární vzdělávání zakončené maturitou. Podle Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání tedy na úrovni ISCED 3A. (Průcha, 2009c). Komplexně koncipované vzdělávání budoucích učitelů MŠ poskytuje studijní obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Tento nabízí veřejné, soukromé i církevní střední pedagogické školy (Šmelová, 2006).

Vyšší odborné školy (dále jen VOŠ) představují ve vzdělávacím systému úroveň terciárního neuniverzitního vzdělávání ISCED 5B (Průcha, 2009c). V současné době ale neexistuje v ČR VOŠ, která by nabízela samostatný studijní program Učitelství pro MŠ. Předškolní výchova tvoří součást studijních programů, jež jsou koncipovány ve snaze co nejširšího uplatnění absolventů na trhu práce. Šmelová (2006) upozorňuje na skutečnost, že studium na tomto typu školy je považováno pro profesi učitele MŠ za nedostačující.

V nejširším měřítku se ale přípravě budoucích učitelů věnují vysoké školy v různých formách studia. Na českých vysokých školách došlo k strukturálním změnám podle Boloňské deklarace, kdy pedagogické fakulty přešly na dvoustupňové programy, a to bakalářské a magisterské ISCED 5A (Průcha, 2009c).

Naše společnost, která klade na profesi učitele vysoké nároky, ji spojuje nejen s pregraduální přípravou, ale i s profesním rozvojem a dalším vzděláváním (Eger, 2004).

2.4.2 Profesní rozvoj a další vzdělávání učitelů mateřské školy

Za základní složky profesního rozvoje všech pracovníků, tedy i učitelů, lze považovat učení se, tedy změny v chování, k nimž dochází v důsledku zkušeností nebo praxe a vzdělávání, které je charakteristické rozvojem znalostí, vědomostí a hodnot. Řadíme k nim i rozvoj ve smyslu růstu nebo realizace osobních schopností a potenciálu prostřednictvím nabízejících se vzdělávacích akcí, praxe a odborné vzdělávání,

jež Armstrong (2002, s. 468) definuje jako: „*Plánované a systematické formování chování pomocí příležitostí k učení, vzdělávacích akcí, programů a instrukcí, které jedincům umožňují dosáhnout takové úrovně znalostí, dovedností a schopností, aby mohli svou práci vykonávat efektivně.*“

Ve shodě s Armstrongem (2002) podtrhuje důležitost potřeby profesního rozvoje a dalšího vzdělávání za účelem dosažení lepšího výkonu pracovníka i Eger (2004). Důraz klade především na rozvoj schopností pracovníků, na jejich růst v organizaci, na snížení množství času potřebného k adaptaci nových pracovníků, spokojenost pracovníků v organizaci a uspokojování jejich potřeb.

Profesní rozvoj a další vzdělávání pedagogických pracovníků vychází ze strategie a cílů organizace. Je plánováno na základě identifikace vzdělávacích potřeb pracovníků školy (Eger, 2004). Prášilová (2006, 117) vymezuje vzdělávací potřebu: „*jako rozdíl (disproporce) mezi tím co je, a tím, co by mělo být.*“ S ohledem na hospodárné vynakládání prostředků doporučuje na základě zjištění vzdělávacích potřeb vytvoření plánu dalšího vzdělávání všech pracovníků školy. Zabezpečení a realizace vzdělávání předpokládá náklady. Měla by tedy přinést zisk, a to v podobě zvýšené efektivity a kvality práce školy (Prášilová, 2006).

Aktivity profesního rozvoje zahrnují jak tradiční vzdělávací programy, tak i prosazování a podporu podnikového, týmového a individuálního vzdělávání (Armstrong, 2002). Eger (2004) dělí tyto vzdělávací aktivity na interní (interní školení, zácvik nového zaměstnance – koučování, mentorování, trénink na pracovišti, přednáška, týmová výměna zkušeností, realizace interního projektu, rotace v pracovních pozicích, studium interních zdrojů, samostudium) a externí (účast na externích školeních, workschopech a konferencích, účast na exkurzích, praxe v jiných organizacích).

Důležitost profesního rozvoje a dalšího vzdělávání všech pedagogických pracovníků, tedy i učitelů MŠ, je zakotvena v klíčových školských materiálech i v platné legislativě. V Bílé knize je proměna role a profesní perspektivy pedagogických pracovníků řazena mezi šest hlavních strategických linií rozvoje. Stejně tak Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR zdůrazňuje potřebu zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků. Zlepšení úrovně dalšího vzdělávání pedagogických

pracovníků (dále jen DVPP) patří také mezi cíle Evropské unie. Byl označen v rámci Lisabonské strategie jako cíl 1.1 Zlepšení vzdělávání pedagogických pracovníků (Bareš in Kohnová, Macháčková, 2007).

Legislativně je vymezena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 370/2012 Sb. (školský zákon), který ukládá řediteli školy vytvářet podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Prohlubování kvalifikace i oblast rozvoje jsou pak ošetřeny vyhláškou č.317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků a zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících (Prášilová, 2006).

DVPP MŠ je zakotveno i v RVP PV, v němž je jednou z hlavních personálních a pedagogických podmínek vzdělávání v MŠ aktivní přístup pedagogů k dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání. Profesionalizace pracovního týmu, udržení a další profesní růst kompetencí všech učitelů patří k oblastem podpory ředitele MŠ, současně s povinností vytvářet podmínky pro další systematické vzdělávání učitelů MŠ (RVP PV, 2006).

K hlavním poskytovatelům DVPP patří specializovaná státní vzdělávací instituce resortu školství – Národní institut pro další vzdělávání, vysoké školy a jejich fakulty, katedry, vzdělávací instituce zřízení kraji, samotné školy, instituce z jiných resortů, neziskové organizace a komerční subjekty (Bareš in Kohnová, Macháčková, 2007).

Jak již bylo uvedeno, další vzdělávání učitelů je součástí profesního rozvoje, vedle sebevzdělávání a praktických pedagogických činností. Tyto jednotlivé složky se vzájemně doplňují (Kohnová, 2004). Armstrong (2002) podtrhuje důležitost zejména interních vzdělávacích aktivit a systematického přístupu k jejich plánování. Velký význam mají při vstupu začínajícího pracovníka do povolání a v procesu jeho adaptace na pracovní prostředí.

3 Začínající učitel mateřské školy a jeho adaptace na pracovišti

Profesní start jakožto vstup mladého člověka do výkonu povolání, pro něž se připravoval, je charakteristický pro všechny profese. Lze ho považovat za velmi významnou etapu profesní i životní dráhy jedince. V mnoha povoláních je ale začínající pracovník zaučován do výkonu své profese, pracovní povinnost přebírá postupně a může se spoléhat na spolupráci se zkušenými kolegy (Průcha, 2009a).

Profesní start absolventa učitelství a jeho adaptace na realitu učitelského povolání je velmi významnou, a jistě i klíčovou fází pro další rozvoj osoby začínajícího učitele. Může být chápán jako proces postupného seznamování se s profesní realitou, získávání praktických zkušeností v reálném prostředí a v reálných situacích. V českých podmínkách profesního startu neplatí pozvolné zatěžování začínajících učitelů ve vybraných aktivitách, omezení jejich profesních kompetencí a postupné zvyšování profesních nároků. Začínající učitel od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá veškeré povinnosti a plnou odpovědnost za vykonávanou práci, je nucen zvládat veškeré nároky učitelské profese v plném jejím rozsahu (tamtéž, 2009a). Urbánek (2005) poukazuje na skutečnost, že období profesního startu je na školách podceňováno. Začínající učitelé nejsou včas seznámeni s pracovními podmínkami, vstupní pohovory jsou formální. K pedagogické činnosti začátečníka chybí konstruktivní zpětná vazba.

Začínající učitelé jsou pověřováni ihned po nástupu nejen veškerými běžnými profesními aktivitami, ale obvykle i takovými, které zvládají s obtížemi i mnozí zkušení učitelé. Potvrdila se skutečnost, že namísto úlev jsou začínající učitelé přetěžováni výukou nad rámec normativního úvazku i dalšími aktivitami jako je například správa kabinetů, vedení kroužků, organizace akcí pro děti a veřejnost (tamtéž, 2005).

První profesní kroky začínajícího učitele často doprovázejí začátečnické obtíže různé intenzity a v různých oblastech. Nejde jen o „technické“ potíže začátečníka při zvládnání profesních aktivit, ale i o potíže v profesně sociální a osobnostní dimenzi. Náhlou změnu sociálního prostředí a sociálních rolí absolventa může doprovázet i určité

zklamání, které lze chápat jako reakci na odlišnosti mezi „akademickou simulací“ učitelství na straně jedné a aktuální realitou učitelské praxe na straně druhé (tamtéž, 2005).

Průcha (2009a) odkazuje na Hubermana (1989) a charakterizuje etapu profesního startu učitelů jako období dvou tendencí. Přežití a objevování. Aspekt „přežití“ se týká vystavení začínajícího učitele tzv. šoku z reality, což považujeme za fenomén negativní. Aspekt „objevování“ je fenoménem pozitivním. Vyznačuje se například nadšením pro výkon profese, pocitem hrdosti a vědomím příslušnosti k profesní skupině (Průcha, 2009a).

Příčiny šoku z reality jsou různé. Lze je vymezit jako příčiny spjaté s osobností začínajících učitelů, kdy si někteří až při výkonu profese uvědomí, že nejsou psychicky vybaveni pro tuto práci. Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů jsou dány zjištěním začínajících učitelů, že jim předchozí studium neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, jež jsou potřebné k běžným pedagogickým činnostem. Typickým příkladem je obstarávání různých administrativních prací, pro něž se začínající učitel cítí v rámci pregraduálního studia nedostatečně připraven. Poslední skupinu příčin šoku z reality tvoří příčiny spjaté se situacemi ve školách. Jde o různé problémové situace, s nimiž se nedokáže začínající učitel vyrovnat. Například nevybavenost školy pomůckami, byrokratické vedení školy, nepříznivé klima učitelského sboru (tamtéž, 2009a).

Základní povinnosti učitele jsou obsaženy například v dokumentech: Vyhláška č.263/2007, Pracovní řád pro zaměstnance škola a školských zařízení, Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, povinnosti předškolního pedagoga jsou dány i RVP PV. Stanovený výčet povinností je důležitý pro samotného učitele pro vytvoření základního popisu práce v hrubých rysech. Pedagogická praxe je ale ještě pestřejší, nároky na zatížení učitele mohou být různé. Denně má za úkol řešit nestandardní situace, momentálně vzniklé nesnáze, neshody, nekázeň dětí, úrazy, spory, či jiné pracovní problémy (Svobodová, Šmahelová, 2007).

Konkrétně ale musí ale zvládnout v první řadě pedagogické činnosti – přípravné i praktické, hodnotící i evaluační (účast na zpracování ŠVP, třídních vzdělávacích programů; dále jen TVP, projektů, příprava na výuku, hodnocení vlastní pedagogické činnosti, evaluaci TVP apod.), provozně organizační (zajištění provozu třídy, péče o estetické

prostředí třídy, školy, organizace průběhu dne, denní komunikace a styk s rodiči dětí, pomoc při zajišťování mimoškolních aktivit apod.), činnosti zaměřené na spolupráci (s kolegy, rodiči, odborníky, veřejností apod.), činnosti administrativní (vedení třídní knihy, docházky dětí, evidenčních listů, inventarizace apod.) (Bečvářová, 2003).

3.1 Začínající učitel a kurikulum školy

RVP PV (2004) vymezuje jako jednu ze základních povinností a dovedností učitele MŠ práci se vzdělávacím programem předškolního stupně a jeho využití při samostatném projektování a realizaci výchovné a vzdělávací činnosti.

K tomu, aby začínající učitel mohl pracovat se ŠVP, musí znát a pochopit RVP PV, který je východiskem pro zpracování ŠVP. Rámcově usměrňuje institucionální předškolní výchovu a vzdělávání, formuluje celou řadu požadavků týkajících se práce předškolních pedagogů (Bečvářová, 2003).

ŠVP je pojímán jako programový dokument každé MŠ. Měl být svým obsahem, formou i způsobem zpracování jedinečný. RVP PV sice uvádí, jaké informace má ŠVP obsahovat. Pedagogický tým si však sám rozhoduje o jeho struktuře, názvech jednotlivých částí, o formě stylizace (Svobodová et al., 2010). Součástí ŠVP jsou i dílčí projekty, programy a plány jako doporučené neveřejné přílohy. Začínající učitel se tak setkává s Pracovním řádem školy, Pracovní náplní pedagogických a nepedagogických pracovníků, Plánem motivace a dalšího vzdělávání, Plánem pedagogických a provozních porad, Plány spolupráce, Plánem a rozpisem hospitací, Plánem materiálního vybavení a oprav apod. (Nelešovská, Svobodová, 2009).

ŠVP by měl zajímat všechny, jež se účastní vzdělávání v konkrétní MŠ, nebo kterých se nějakým způsobem týká. Proto by měla být tvorba ŠVP týmová práce. Je příležitostí nejen pro začínající učitele ke vzdělávání, během něhož se učí dovednostem jako respektovat druhého, prosazovat kulturně své názory, dohodnout se. Navzájem se poznávají s kolegy, což pozitivně ovlivňuje klima školy. Diskutují – li o konkrétních otázkách vzdělávání, setkávají se s moderní pedagogikou. Znalosti jednoho obohatí všechny ostatní. Pokud se každý učitel účastnil svými nápady a ŠVP je konečným produktem a výsledkem

dohody, je zároveň také pro všechny přijatelný. Proces tvorby programu i program samotný tak motivuje ke kvalitní práci (Svobodová et al., 2010).

TVP je souhrn dokumentů, jež se vztahují k plánování, realizaci a evaluaci¹⁰ vzdělávacích činností v konkrétní třídě MŠ. Povinnost vytvářet TVP není legislativně určena, z RVP PV však vychází povinnost pracovat s dětmi plánovitě. V ŠVP by měly být formulovány zásady, jakým způsobem bude probíhat plánování na jednotlivých třídách. ŠVP rovněž stanoví míru prostoru pro tvořivost učitelů, podobu TVP, povinnost pro učitele vytvářet si plány na tematický celek, týdenní plány, denní plány činností. Bečvářová (2003, s. 61) k tomuto uvádí: „*Je v pravomoci ředitelky, lépe na dohodě pedagogického sboru, jaká pravidla si ve ŠVP stanoví, které dokumenty budou pro všechny společné a jak velké kompetence budou ponechány učitelkám.*“ Plány se mohou lišit pro učitele MŠ s dlouholetou praxí a pro ty méně zkušené, od nichž lze očekávat podrobnější rozpracování (Svobodová et al., 2010).

Plány by měly vždy obsahovat cíle a očekávané výstupy dítěte konkretizovány vzhledem ke třídní skupině. Dále také nabídku činností potencionálně schopných přispět k naplnění uvedených cílů a výstupů. Forma těchto plánů je záležitostí domluvy učitelů dané třídy MŠ. Měla by být ale srozumitelná ostatním členům pedagogického sboru, vedení školy i rodičům. Písemně vyhotovené plány v konkrétní podobě jsou vodítkem pro jednotné působení učitelů ve třídě a oporou zejména pro začínající učitele (tamtéž, 2010).

S pedagogickou dokumentací by se měl začínající učitel seznámit co nejdříve. Hlavně proto, že ze ŠVP, TVP, z tematických projektů a plánů vychází učitel MŠ při vlastní přípravě na výchovnou a vzdělávací práci (Podlahová, 2004).

3.2 Začínající učitel a příprava na výuku

Pracovní čas učitelů nelze posuzovat pouze podle jejich vyučovacího úvazku. V souboru aktivit učitelů je nejvíce zastoupenou činností vyučování (přímá výchovně

¹⁰ Evaluace – proces průběžného vyhodnocování procesu činností ve vzdělávání, jeho výsledků, který je realizován systematicky a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2006. s. 46).

vzdělávací činnost). Velmi podstatnou část v objemu pracovního času tvoří činnosti související s vyučováním (příprava na přímou výchovně vzdělávací činnost, projektování pedagogické práce apod.) (Průcha, 2002).

Dobrým učitelem se stává pouze ten, který o výchovně vzdělávacích činnostech přemýšlí, zohledňuje děti a jejich podmínky k učení, zajímá se o změny ve třídě, ve škole a o jejich zdroje, průběžně monitoruje průběh a výsledky učení, vyvozuje pro sebe závěry a flexibilně přizpůsobuje výchovně vzdělávací práci novým podmínkám a požadavkům. Z hlediska učitele MŠ to znamená také soustavně promýšlet obsah výchovně vzdělávací práce (Vašutová, 2002).

Začínající učitel téměř od prvního dne vykonává výchovně vzdělávací práci sám. Nemá kromě svých žáků, dětí u sebe nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Průcha (2009a, s. 210) výstižně uvádí, že: „*Při profesním startu učitel často stojí sám jako osamělý běžec*“. Navíc se od mladého učitele očekává, že své teoretické poznatky bude schopen aplikovat v každodenní pedagogické práci, a to tvůrčím způsobem s ohledem na věková a individuální specifika dětí (Šimoník, 1995).

Učitel MŠ se během jednoho vyučovacího dne nesčetněkrát rozhoduje, hodnotí činnosti dětí, vymýšlí alternativní plán výuky, přizpůsobuje se situaci. Není reálné, aby za začínajícího učitele dělal tato rozhodnutí někdo jiný. Začínající učitel řeší stejné úkoly a má ve třídě stejnou zodpovědnost jako učitel expert (Švaříček, 2011).

Proto v souladu s Podlahovou (2004) považují za důležitou činnost začínajících učitelů, zejména v období profesního startu, přípravu na výchovně vzdělávací práci. I pracovní řád pro učitele jednoznačně stanovuje povinnost učitele připravovat se na přímou výchovně vzdělávací práci. Přípravu nelze považovat za dobrovolnou aktivitu zvláště svědomitých jedinců. Bečvářová (2003) zdůrazňuje kvalitní přípravu na práci s dětmi za základní předpoklad úspěšného pedagogického působení.

Forma učitelovy přípravy není přesně stanovena. Učitel se může připravovat písemně, fyzicky, s využitím techniky, bez ní, stručně, podrobně, či důkladně, s tvůrčím nasazením nebo rutinně. Důležitý je zejména výsledek v podobě profesionálně vykonané práce (Podlahová, 2004). I Bečvářová (2003) neshledává písemnou formu přípravy jako nutnou a nezbytnou. Naprosto souhlasím s názorem, že záleží na podrobnostech a míře

rozpracování TVP, na rozhodnutí každého učitele a na dohodě s ředitelem školy. Svobodová (2010) přesto doporučuje začínajícím učitelům MŠ zpracovat si denně alespoň stručnou přípravu na výchovně vzdělávací práci, a to do plánovacího sešitku, či deníku příprav a následně zapsat sebereflexi dne. Bečvářová (2003) také považuje za vhodné, aby TVP i přípravu dělali společně oba učitelé, kteří na třídě pracují, což podle mého názoru výrazně pomůže právě začínajícímu učiteli.

Obsahem písemné přípravy by měly být plánované konkrétní činnosti s ohledem na stanovené cíle a výstupy, jichž chceme dosáhnout v rámci tématického celku, konkrétní situace, doplněné výčtem pomůcek a materiálů, podněty k zajištění potřebných podmínek (Bečvářová, 2003). Čas, který začínající učitel věnuje přípravě je individuální. Záleží na postoji k profesi, na pocitu odpovědnosti za vlastní práci a na míře jeho pedagogických a didaktických dovedností (Podlahová, 2004).

3.3 Začínající učitel a školní administrativa

Začínající učitel MŠ by měl být vybaven základy kompetencí nezbytnými pro výkon profese, a to nejen na bázi teoretické, ale zejména na bázi praktických dovedností. K manažerské a normativní kompetenci každého učitele, tedy i začínajícího učitele, patří základní znalost o zákonech, normách, dokumentech vtahujících se k výkonu profese učitele MŠ, znalost o podmínkách a procesech fungování školy a v neposlední řadě znalost administrativních úkonů spojených s výkonem profese, vedení záznamů a výkaznictví (Šmelová, 2006).

Při nástupu do praxe se učitel setkává s mnoha administrativními povinnostmi, o nichž neměl dříve ani tušení. V praxi MŠ se většinou ihned stává třídním učitelem. Tato skutečnost souvisí s vedením rozsáhlé agendy a práce se školními dokumenty, což vyžaduje spoustu času. Například vedení třídní knihy, evidenčních listů, zpráv pro jednání pedagogických porad, přehled o náplni a četnosti třídních schůzek, informace rodičům, informace o třídě, o organizaci školního roku, o akcích školy. Často přebírá také jiné funkce, jež podle názoru začínajících učitelů, kteří se stali učiteli, protože chtěli učit, přímo s touto prací nesouvisí (inventarizační komise, knihovna, kabinet). Překvapí ho rovněž i další

povinnosti – soubory, nástěnky, zájmové kroužky, porady, členství v komisích, správa skladu pomůcek (Podlahová, 2004).

Za dokumentaci školy MŠ a její řádné vedení jsou odpovědni ředitelé škol. Tuto povinnost přenášejí na odpovědné pracovníky, tedy na učitele a administrativní pracovníky školy. Pro školu jsou závazné dokumenty – rozhodnutí o zařazení do sítě škol včetně všech podkladů, třídní knihy, třídní výkazy, katalogové a evidenční listy, školní řád, provozní řád, řád o poskytování informací, vnitřní platový předpis, skartační a spisový řád, organizační řád, záznamy z pedagogických porad, protokoly o přijímacím řízení, výkazy a protokoly o ukončování docházky do MŠ, přehled docházky do MŠ, osobní dokumentace dětí, osobní dokumentace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kniha úrazů, hospodářská dokumentace, účetní evidence, evidence majetku, personální dokumentace, protokoly a záznamy o provedených kontrolách. Začínající učitel se naštěstí nesetká se všemi dokumenty ihned po nástupu do praxe. Pro začátek jsou pro něho důležité třídní knihy, třídní výkazy, evidenční listy, školní řád, přehled docházky do MŠ, osobní dokumentace dětí, kniha úrazů. S dalšími dokumenty má většinou možnost seznamovat se postupně (tamtéž, 2004).

Podlahová (2004, s. 34) začínajícím učitelům doporučuje: „*Snažit se zpočátku vyhnout všem funkcím a soustředit se na hlavní a nezbytné administrativní povinnosti.*“ Také zvládnout administrativní úkony co nejrychleji a snažit se o jejich racionalizaci (tamtéž, 2004).

3.4 Začínající učitel a rodiče

Budování pozitivního vztahu mezi rodiči a mateřskou školou považuje Svobodová (2010) za složitý, náročný, ale velmi důležitý proces. RVP PV vytváří odpovídající podmínky pro naplňování očekávání rodičů a rozvoj kvalitní spolupráce (Šmelová, 2006).

Kontakty mezi rodinou a školou, mezi učitelem a rodiči, se realizují různými formami, a to v systému vzájemné komunikace. Různé druhy kontaktů mají různé vlastnosti, na základě nichž se od sebe odlišují. Podstatnými jsou míra zprostředkovanosti, obsahové zaměření střetnutí, jeho sociální vymezení a jeho funkce (Kolláriková, Pupala, 2001).

Podlahová (2004) zdůrazňuje důležitost co nejdříve začínajícího učitele s těmito základními formami kontaktu školy a rodiny seznámit. K těm bezprostředním patří osobní setkání rodičů a učitele, tedy třídní schůzky, konzultační hodiny, besídky, školní slavnosti, návštěvy rodičů ve výuce apod. K méně přímým kontaktům patří telefonický styk a veškerá písemná komunikace (Kolláriková, Pupala, 2001).

Je nutno dodat, že každá rodina je jiná. Preferuje jiné hodnoty, má jiné potřeby. Nejen začínající učitel MŠ, ale i jeho zkušenější kolegové se setkávají s rodiči, jež nemají o užší spolupráci zájem, a to z časových důvodů nebo si spolupráci nepřejí. Na druhé straně jsou ale rodiče, kteří chtějí být informováni o dění v MŠ. O tom, jak jejich dítě prožilo den, mají zájem o společné akce, o schůzky, využívají konzultačních hodin i návštěv přímo ve výuce (Šmelová, 2006).

Úkolem současné MŠ je doplňovat rodinnou výchovu dítěte a v těsné vazbě na ni zajišťovat jeho další předškolní vzdělávání. Z pohledu nejen začínajícího učitele to znamená, že je nutné přijmout rodiče jako partnera. Respektovat ho, naslouchat jeho názorům, radit se s ním. Zejména proto, aby společně hledali optimální cestu pro vzdělávání dítěte (Svobodová et al, 2010). Všichni učitelé MŠ tak musí být připraveni s rodiči pracovat. S těmi, kteří pomoc při výchově svých dětí vyhledávají, ba dokonce vyžadují, ale i s těmi, jež o tuto spolupráci zájem nejeví. Je také důležité, zejména pro začínajícího učitele, co nejdříve přijmout fakt, že nelze naplnit očekávání všech rodičů vždy podle jejich představ (Šmelová, 2006).

Rodiče lze považovat za velmi diferencovanou sociální skupinu, jíž spektrum stanovisek je velmi rozsáhlé. Podlahová (2004, s. 41 – 42) velmi příhodně vystihla jejich rozsah: *„Od spoléhání se na školu jako na samozřejmou servisní službu, přes nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by své děti učili lépe. Jsou samozřejmě i rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učiteli i škole.“* Doporučuje proto začínajícím učitelům co nejdříve rozeznat typy rodičů, stanovit co nejefektivnější formu spolupráce, včetně odpovídajícího způsobu komunikace. Naprosto souhlasím také s jejím velmi razantním a zásadním postojem, kdy začínajícím učitelům radí: *„Vždy trvejte na tom, že škola je instituce s určitou vážností a autoritou, s určitými kompetencemi a pravomocemi. Je tu sice pro žáky a jejich rodiče, především je tu pro zajištění vzdělanosti*

mladé populace. Rodičům nelze nařizovat, ale ani oni nemohou řídit školu a učitele.“ (Podlahová, 2004, s. 42).

V rozeznání typů rodičům a v hledání optimální cesty k nim, mohou pomoci mladému učiteli v jeho profesních začátcích zejména kolegové, popřípadě uvádějící učitel.

3.5 Začínající učitel a kolegové

Ve školách je důležitou podmínkou profesionálního růstu učitelů i rozvoje škol spolupráce učitelů. Charakter vztahů mezi dospělými, kteří působí na tomtéž pracovišti, má vliv na řadu výkonových i procesuálních charakteristik instituce. V souvislosti s autonomií škol získává kvalita společné práce lidí nový rozměr (Pol, Lazarová, 1999).

Každý nově nastupující pracovník, tedy i učitel MŠ, se musí na svém pracovišti nejdříve zorientovat, což zahrnuje i to, že se seznamuje se svými kolegy. Podlahová (2004, s. 58 - 59) se domnívá, že: *„Začínající učitel nemá žádný důvod, aby měl jiný poměr ke kolegům než přátelský. Může s nimi v něčem nesouhlasit, ale vždycky by měl vědět, že se v daném prostředí už nějakou dobu pohybují a mají určité zkušenosti, které je dobře pochytit.*“ Je nepochybné, že vedení a pomoc kolegů začínajícím učitelům má významný vliv na jejich další profesionální vývoj (Šimoník, 1995).

Možnost získat zkušenosti, poučit se, zrychlí vždy adaptaci začínajícího učitele na pracovní prostředí a omezí počet chybných kroků. Záleží však na vstřícnosti kolegů. Ta je dána poměrem těchto pracovníků k týmovému pojetí práce, jejich vztahem k lidem, pochopením pro situaci nového učitele a schopností empatie. Je třeba akceptovat, že nový kolega nastupuje do praxe vybaven po teoretické stránce, ale není zcela perfektní při praktické realizaci získaných vědomostí a dovedností (Podlahová, 2004).

Učitelé, kteří spolupracují, přebírají jisté specifické role. Často a konkrétně spolu diskutují o vyučovací praxi, jsou pozorováni svými kolegy a dostávají od nich zpětnou vazbu. Spolu s kolegy plánují, ověřují a hodnotí vyučovací materiály a učí se jeden od druhého. Jde o zdůraznění kolegiálních vztahů mezi nimi. Ty mohou mít různou úroveň. Úroveň společenské konverzace, podpory a pomoci, úroveň sdílení a výměny názorů, zkušeností a společné práce (Pol, 2007).

Docenit dostatečně význam spolupráce učitelů znamená žádat změny v jejich chování, změny vnitřního pracovního prostředí i vnějšího prostředí školy. Pohled na situaci ve školách odhaluje řadu spletitých okolností. Ne ojediněle se o školách hovoří jako o místech, kde učitelé z různých důvodů spolu dostatečně nekomunikují, otevřeně nediskutují o výchově a vzdělávání (tamtéž, 2007). Bohužel i zkušenosti nastupujících učitelů vypovídají často o tom, že ochota ostatních kolegů spolupracovat nebo dokonce poskytovat pomoc začínajícímu učiteli není nijak přehnaná, lze hovořit i o podpoře nulové. Začínající učitel bývá často podrobován neoprávněné kritice (Podlahová, 2004).

Švaříček (2011) ve své studii Zlomové události při vytváření profesní identity učitele, v níž vychází ze tříletého empirického výzkumu, zabývajícího se profesní a osobní dráhou učitele, popisuje neochotu mnohých učitelů dokonce akceptovat začínajícího kolegu, což mnohdy vede k bezmocnosti z toho, v jaké komunitě se ocitli.

Vztahy na pracovišti nemusí být vždy ideální. Začínající učitel je vnímá, ale nemůže je zásadním způsobem ovlivnit, protože složení pedagogického sboru je závislé především na personální politice managementu školy, ale i na dalších faktorech (Podlahová, 2004).

Neochota a nevstřícnost kolegů je dána také temperamentem, charakterem, dosavadní zkušeností, stářím, únavou a profesionální deformitou. Začínající učitel rozhodně není tím, kdo by měl řešit či doplácet na problémy starších kolegů. Není také známo, že by učitelé měli svoje vědomosti, dovednosti a zkušenosti jako výlučně vlastní know how s autorskými právy. Dokáže-li tedy začínající učitel získat informace o postupech svých zkušených kolegů, nemusí je přebírat doslova, ale spíše jako inspiraci (tamtéž, 2004).

Naproti tomu, i v kontextu rozvoje kolegiální spolupráce, je důležité vyvarovat se extrémů. Je nezbytné, aby podpora, rozvoj i změna byly založeny na sebereflexi. Pol (2007) považuje za rozumné, chce-li učitel rozšířit své možnosti poznání, přizvat si k tomu kolegy ke konfrontaci názorů. Vidí ale důležitost v nasměrování spolupráce k takovým způsobům, které mobilizují sílu skupiny a současně přitom podporují individualitu jedince, která by rozhodně neměla být potlačována. Jednou z možností kolegiální podpory začínajícího učitele je uvádění do praxe.

4 Uvádění začínajících učitelů do praxe v současné mateřské škole

Konfrontaci absolventa s realitou praxe lze považovat za velmi kritické profesní období. Urbánek (2005) se domnívá, že je v podmínkách českých škol obdobím nedostatečně řešeným, či spíše zanedbávaným. Bohužel tato situace trvá i dodnes. Zejména proto, že uvádění do praxe se v současnosti neprovádí povinně, není legislativně vymezeno. Pol (2007) k této problematice uvádí, že přestože se etapě profesního startu věnuje v posledních letech zvýšená pozornost, systematictější péče o začínající učitele v dostatečné míře a kvalitě stále chybí.

Doposud nebyly vytvořeny systémové podmínky k řešení problému uvádění začínajících učitelů do praxe. S alibismem se spoléhá na profesionální přístup a zájem ředitelů škol. Rozdíl ve vytváření podmínek managementem školy při profesním startu začínajících učitelů je ale zřejmý. Prášilová (2006, s. 112) k situaci možného přidělení či nepřidělení uvádějího učitele uvádí, že: *„Záleží jen na odpovědném přístupu vedení školy, neboť existence této z pohledu učitelské profese tak důležité funkce není zahrnuta v žádném školském předpise.“* Od vedení začínajících učitelů uvádějími učiteli se upouští, případně proces uvádění funguje jen formálně (Urbánek, 2005). Mnohdy není uvádějí učitel přidělen vůbec. Nejčastěji z důvodu slepé důvěry ve schopnosti začínajícího učitele a ve víře, že pregraduální studium dokáže připravit hotového učitele profesionála (Podlahová, 2004).

Mnozí začínající učitelé mají ale z nezvládnutí náročné pedagogické práce obavy. Hledání cesty k učitelství může usnadnit zejména systematický a řízený proces uvádění a přidělení uvádějího učitele. Záleží ovšem na úrovni jeho profesních kompetencí a umu rozvíjet pedagogické dovednosti začínajícího učitele (Švec et al., 2002).

4.1 Ohlédnutí do historie - uvádění začínajících učitelů do praxe před rokem 1989

Termín „uvádění“ a instituce uvádějícího učitele byla u nás zavedena v roce 1977, kdy tehdejší ministerstvo školství vydalo Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů (Sbírka zákonů č. 78 a 79/1977, částka 24). Ta rámcově vymezovala proces uvádění, a na ni navazující podrobnou Instrukci ministerstva školství k uvádění začínajících učitelů do praxe (Šimoník, 1995).

Uvádění začínajících učitelů do praxe bylo nedílnou součástí systému dalšího vzdělávání učitelů. Jeho základním cílem bylo překonat začínajícímu učiteli počáteční obtíže v práci a tvořivě uplatňovat získané vědomosti a dovednosti ze základní přípravy v praxi. Obsah uvádění tvořily tři složky. Ideově politická (v kontextu doby konce 70. let), odborně předmětová a pedagogicko psychologická. Ta byla dále diferencována podle druhu a stupně školy. Byla orientována především na praktické aplikace metod a forem výchovně vzdělávací práce, na dotváření soustavy základních pedagogických dovedností začínajícího učitele, na problematiku výchovy dětí mimo vyučování, na bližší poznání tradic a podmínek školy. Součástí uvádění bylo také seznámení se školskými předpisy a s vedením povinné pedagogické dokumentace. Celý proces byl kontrolován vedením školy a nadřízenými složkami (tamtéž, 1994).

V roce 1982 byla uvedena a schválena ministerstvem školství tehdejší České socialistické republiky metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky MŠ pod názvem Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe. Vyšla také ve druhém, upraveném vydání. Nezbytné úpravy byly provedeny na základě změny předpisů a normativních materiálů pro MŠ a také zkušeností, které přinesla práce s příručkou k uvádění začínajících učitelů MŠ v uplynulém období. Byla především dána do souladu s novou vyhláškou ministerstva školství České socialistické republiky č. 61/85 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Příloha č. 1), s Výkladem ministerstva školství k vyhlášce č. 61/85 Sb. (Příloha č. 2), s Programem výchovné práce pro jesle a mateřské školy (1984) a Metodikou výchovné práce v jeslích a mateřských školách (1986), (Tmej, 1982).

Práce s metodickou příručkou a uvádění začínajících učitelů do praxe byly průběžně sledovány. Současně byly také předmětem porad a seminářů určených pro vedoucí pracovníky ve školství a uvádějící učitele (tamtéž, 1982).

Cíl uvádění do praxe byl realizován v obsahu Rámcového programu uvádění (Příloha č. 3). Ten vymezil základní okruhy, jimž měla být v průběhu uvádění věnována pozornost. Byly časově uspořádány podle naléhavosti, obtížnosti a závažnosti úkolů. Rámcový program se stal základním východiskem pro sestavení individuálního plánu uvádění, který měl zohlednit především specifické a zvláštní podmínky určitého začínajícího učitele, MŠ, podmínky třídy, věkové skupiny dětí. Na vypracování individuálního plánu se podílel jak uvádějící učitel, tak začínající učitel. Individuální plán obsahoval řadu úkolů, které byly v průběhu školního roku doplňovány, upřesňovány, popřípadě podle potřeb uvádění měněny. Těžiště uvádění spočívalo ve vzájemných hospitacích s rozbořem a konzultacemi (tamtéž, 1982).

Funkčnost popsaného systému uvádění začínajících učitelů do praxe byla poznamenána tehdejší ideologií. Ta byla vnesena i do práce škol, a to tehdejším způsobem řízení a kontroly ve školství, jež kladl důraz na plánování a podrobnou písemnou dokumentaci. Zásady uvádění byly uplatňovány bez rozdílu na všechny nastupující učitele. Bez ohledu na jejich schopnosti a předpoklady. Přes tyto mnohé nedostatky bylo uvádění bezpochyby krokem vpřed. Řada zkušených učitelů se dokázala povznést nad politické a formální náležitosti uvádění a podle svého nejlepšího svědomí a taktně začínajícím učitelům pomáhala (Šimoník, 1995).

4.2 Uvádějící učitel

Přívlastkem uvádějící bývá obdařen učitel, k němuž je přidělen začínající učitel. Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven jedinec, jenž dokáže začátečníkovi poskytnout nejen odbornou, ale i psychickou podporu, čímž omezí jeho profesní nejistotu na minimum. Činnost uvádějícího učitele může být natolik významná, že ovlivní začátečníka na celý učitelský život. Většina uvádějících učitelů má zájem mladému kolegovi pomáhat (Podlahová, 2004).

Mladí učitelé očekávají od svých kolegů, aby s nimi zacházeli jako s plnoprávními členy učitelského sboru. Rady uvádějího učitele by neměly mít podobu poučování, či dokonce kárání (Šimoník, 1995). Ve shodě se Šimoníkem (1995) hodnotí instituci uvádějího učitele i Podlahová (2004, s. 49), která ji doporučuje chápat jako: „...*vstřícný krok, jako ruku nabídnutou ke spolupráci, a nikoliv jako snahu kontrolovat začátečnickovy pedagogické výkony (i výkonnost) a omezovat jeho tvůrčí nápady.*“ Pomoc začínajícímu učiteli by tedy neměla být dogmatická, omezující, živelná. Je třeba ji vždy diferencovat na základě individuálních předpokladů, pracovních podmínek, úrovně přípravy a náročnosti situací, jež mladý učitel řeší. Ke každému mladému učiteli je třeba přistupovat jinak. Některým stačí vytvořit podmínky, dát jim šanci a důvěru, jiní potřebují větší povzbuzení, případně i vydatnější pomoc (Šimoník, 1995).

Na dobrých školách, v nichž se na přidělení uvádějího učitele nikdy nezapomene, jsou dokonce učitelé, k nimž být přidělen jako začínající učitel je ctí. Sledovat jeho výchovně vzdělávací práci je radost, jejich metodické postupy jsou velmi efektivní a pestré, jejich výsledky mimořádné (Podlahová, 2004). Šimoník (1995) doporučuje, aby si mohl začínající učitel svého uvádějího učitele vybrat, popřípadě i dva. Velkou hodnotu vidí v navázání kvalitního vztahu mezi nimi, založeném na vzájemné sympatii a upřímnosti.

Uvádějí učitel by měl vždy se svým začínajícím kolegou jednat taktně, citlivě, jako s rovnocenným partnerem. Nevnučovat mu svou pomoc, ale naznačit, že je připraven pomoci kdykoliv. Je důležité, aby rady a informace uvádějího učitele neměly povahu poučování, mentorování či soudů, které by ovlivňovaly předem postoje a přístupy mladého učitele k dětem, žákům, rodičům, veřejnosti, vztahům, postupům i věcem (tamtéž, 1995).

K negativním aspektům funkce uvádějího učitele patří, že není honorovaná, pokud ji ředitel školy neocení v pohyblivé složce mzdy v rámci osobního ohodnocení nebo odměny. Není stanoven ani přesný obsah toho, co všechno by měl uvádějí učitel začínajícímu učiteli poskytnout a v jaké míře. K tomu lze připočítat i náročnost učitelské profese a všem známý nedostatek času učitelů (Podlahová, 2004).

Uvádějí učitel k této funkci přistupuje z přesvědčení, že i on sám kdysi začínal, i jemu někdo radil a pomáhal. Je tedy načase tuto službu a pomoc vrátit. Kolegialita by měla být základním a samozřejmým předpokladem týmové pedagogické práce (tamtéž, 2004).

4.3 Oblasti uvádění, metody a formy práce v procesu uvádění

Šimoník (1995) považuje za velmi důležité, aby byl začínající učitel do své práce ve škole kvalitně uveden. Měl by být seznámen s kolegy, žáky, rodiči, měly by mu být poskytnuty potřebné informace týkající se chodu školy.

Podlahová (2004) tyto informace dělí do oblastí podle rovin učitelské práce na:

- seznámení s provozem školy,
- pomoc při přípravě a realizaci výuky,
- seznámení s výchovnou prací školy,
- pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči,
- informace o provozu školy.

Podlahová (2004, s. 54) k tomuto rozdělení do oblastí výstižně dodává, že: *„Nelze podat úplný výčet oblastí, aktivit a situací, do kterých se dostává začínající učitel na svém prvním pracovišti. Pedagogická skutečnost i život sám předkládají mnohdy k řešení situace, které by si nevymyslel ani nejlepší romanopisec.“* Je na uvádějícím učiteli, aby dokázal se začínajícím kolegou o těchto situacích hovořit a diskutovat. Platí ale, že aktivita by měla vždy směřovat od začínajícího učitele k uvádějícímu učiteli. Ten pak může dávat konkrétní rady, doporučení, upozorňovat na kritické postupy, citlivě vytknout chyby, ale i povzbuzovat, uklidňovat a chválit (Podlahová, 2004).

Kromě účasti na externích školeních se může začínající učitel MŠ setkat po nástupu do praxe na konkrétním pracovišti s metodami rozvoje lidských zdrojů, tedy s metodami dalšího vzdělávání používanými přímo na pracovišti a při výkonu běžných pracovních úkolů (Prášilová, 2006). Tyto metody lze uplatnit ve všech formách spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele (Podlahová, 2004).

Při výběru metody je vhodné brát v úvahu efektivitu nákladů, tedy čas a finance, schopnosti začínajícího učitele, vhodnost místa, schopnosti školitele, metodickou vhodnost. Je nutné zvážit také rovnováhu mezi osobními potřebami jedince, potřebami týmu a organizace (Eger, 2004).

Mezi základní metody interního vzdělávání řadí Prášilová (2006) především:

- Instruktaž při výkonu práce – ve škole ji lze například využít při předvedení toho, jak se zpracovávají administrativní materiály, pedagogická dokumentace, jak se zachází s didaktickými pomůckami, technikou, při aplikaci vyučovací metody apod.
- Koučování – jde o dlouhodobější vysvětlování, instruování pracovníka, sdělování připomínek. Za kouče lze považovat ve školské praxi například uvádějícího učitele, který směřuje začínajícího učitele správným směrem. Koučem může být i více kolegů, metodik, či nadřízený.
- Counselling (konzultování) – ve školním prostředí tradiční metoda, která spočívá ve vzájemném konzultování o práci a ovlivňování mezi pracovníky.
- Pověření úkolem – jde o metodu dobře využitelnou ve školské praxi. Školený pracovník je pověřen svým školitelem splnit konkrétní úkol za předpokladu vytvoření potřebných podmínek. Úkolem může být například získání kolegů pro spolupráci, vyřešení projektu apod.
- Rotace práce – je metodou založenou na principu pověřování pracovníka prací v různých částech organizace. Ve školním prostředí se používá zcela běžně při zástupech za nepřítomné pracovníky.
- Stínování (shadowing) – pozorování pracovní činnosti jiného pracovníka. Sledující pracovník se může dotazovat po příčinách konkrétního jednání stínovaného pracovníka, působí jako zdroj pro jeho sebereflexi. Ve školním prostředí se využívá z organizačních důvodů velmi málo.
- Hospitace ¹¹ - je pedagogickým diagnostickým nástrojem, data jsou získávána zejména pozorováním. Na hospitujícího jsou kladeny vysoké nároky. Měl by zvládat metodiku pozorování, být kompetentní po odborné

¹¹ Hospitace – návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovně vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávajícím učitelé, studující aj. (PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s. 92).

stránce, znát podstatu výchovně vzdělávacího procesu a nevnášet do svých pozorování a závěrů subjektivní soudy. Pozorování by mělo být vždy doplněno o další diagnostickou metodu, kterou je pohospitační rozhovor, jehož prostřednictvím lze lépe proniknout k podstatě pedagogické situace. Hospitaci ve škole provádí kromě vedoucích pracovníků a pracovníků České školní inspekce také uvádějící učitel, uváděný učitel, učitel kolega, učitel navazují školy apod.

Základními formami spolupráce začínajícího učitele a uvádějícího učitele jsou vzájemné hospitace s rozbory, pravidelné konzultace s předem stanoveným obsahovým zaměřením, neformální setkání a příležitostné kontakty s kolegy, společná účast na metodických akcích školy a na akcích v rámci DVPP, společné organizování akcí pro děti v rámci mimoškolní činnosti, akcí pro rodiče nebo pro veřejnost (Podlahová, 2004).

Ke zvládnutí základního úkolu učitele dobře a kvalitně učit, slouží uvádění do praxe s využitím adekvátních metod a forem práce jako podpora růstu kvality, osvojování a prohlubování dovedností, které jsou potřebné ke zvládnutí této profese profesionálním způsobem (Šneberger, 2012).

Praktická část

Cílem praktické části je zjistit a posoudit, jak je v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci procesu jeho adaptace na pracovní prostředí. Za tímto účelem bude využito kombinace metod dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. Na závěr pak s oporou o teoretické poznatky hodnotícího posouzení.

5 Východiska výzkumného šetření, jeho příprava, realizace a výsledky

Aby bylo možno naplnit cíl praktické části diplomové práce, je třeba odpovědět na otázku: „Jak je v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajících učitelů do praxe?“

Pro lepší uchopitelnost a specifikaci je možno tuto otázku rozpracovat do dvou základních oblastí a baterie dílčích otázek ke každé z nich.

1. oblast – nástup a první kroky začínajícího učitele na pracovišti.

- Jak jsou začínající učitelé přijímáni vedením mateřské školy i svými kolegy?
- Kým, popřípadě jakým způsobem je začínající učitel při nástupu do praxe na konkrétní pracoviště uveden do problematiky činnosti školy, provozu školy, pracovních povinností, činností učitele a vlastní pedagogické práce?
- Co usnadňovalo a co naopak ztěžovalo začínajícímu učiteli mateřské školy prvních kroky na pracovišti?

2. oblast – uvádění začínajících učitelů mateřské školy do praxe jako cílevědomý a řízený proces.

- Je přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli v mateřské škole realizováno?
- Kým a jakou formou je proces uvádění realizován?
- Jak vnímají začínající učitelé potřebu procesu uvádění a přidělení uvádějícího učitele?

Na základě stanovení deskriptivního (popisného) výzkumného problému v úvodní fázi výzkumného šetření, jeho rozpracování do dvou základních oblastí a baterie dílčích otázek ke každé z nich, bude postupně naplňován cíl praktické části jednotlivými kroky výzkumného šetření v rámci jeho základních etap.

Úvodní fáze výzkumného šetření byla věnována jeho informační přípravě. Studium publikované odborné literatury z oblasti pedagogiky, předškolní pedagogiky, personálního managementu, managementu a řízení mateřské školy a platných kurikulárních dokumentů vztahujících se k danému tématu jsem získala teoretické základy, díky nimž se podařilo ještě upřesnit výzkumný problém a získat teoretickou základnu pojmů, se kterými bude v rámci výzkumného šetření dále pracováno.

Nebyly sledovány jen teoretické poznatky o profesi učitele MŠ, jeho adaptaci na pracovní prostředí a proces uvádění začínajících učitelů MŠ do praxe, ale také řada výzkumných šetření k dané problematice. Ta se také stala inspirací při přípravě a zpracování vlastního výzkumného šetření. Zejména v dalších krocích, kterými jsou příprava výzkumných metod a konstrukce výzkumných nástrojů, administrace, sběr a zpracování údajů, interpretace výsledků výzkumného šetření (Gavora, 2000). Tuto skutečnost a konkrétní inspirativní situace popíši postupně v dalších částech práce.

K získání poznatků o adaptaci začínajícího učitele na pracovní prostředí, zejména v oblasti nástupu a prvních kroků začínajícího učitele na pracovišti a také zmapování současného stavu uvádění začínajících učitelů do praxe jako cílevědomého a záměrného procesu, byly zvoleny metody dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. Byly vybrány především na základě jejich vhodnosti při volbě a formulaci deskriptivního (popisného) výzkumného problému, který zjišťuje a popisuje situaci či výskyt určitého jevu (Gavora, 2000). Zohledněna byla také nesporná výhoda dotazníku, za kterou lze považovat skutečnost, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů (Chráška, 2007). Je to ale metoda, která na základě subjektivních výpovědí respondentů nemusí reflektovat realitu tak, jak skutečně existuje (Průcha, 2009a). Proto byla v rámci objektivizace údajů získaných dotazníkem vybrána metoda polostrukturovaného rozhovoru, jež umožňuje hlubší proniknutí do postojů respondentů (Chráška, 2007).

5.1 Dotazníkové šetření a dotazník

Jako hlavní výzkumná metoda byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Gavora (2000, s. 99) spojuje dotazníkové šetření s dotazováním a otázkami. Charakterizuje ho jako: „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.*“ Výzkumným nástrojem se tak stal dotazník. V souladu s odbornou literaturou, jež se věnuje problematice pedagogickému výzkumu (Gavora, 2000; Chráska, 2007) budu používat příslušnou terminologii. Respondent – osoba, která dotazník vyplňuje, položka dotazníku – jednotlivý prvek, otázka dotazníku, administrace – zadávání dotazníku.

5.1.1 Dotazník a jeho konstrukce

Při konstrukci dotazníku byly jednotlivé položky rozděleny na základě dvou stanovených oblastí a dílčích otázek a postupně zaplňovány jednotlivými položkami v celkovém počtu 21. Jejich rozdělení bylo následující:

1. oblast – nástup a první kroky začínajícího učitele na pracovišti.

- Jak jsou začínající učitelé přijímáni vedením mateřské školy i svými kolegy?

K této dílčí otázce byly zvoleny dvě položky s oporou o teoretické poznatky z odborné literatury (Armstrong, 2002; Eger, 2004; Koubek, 2001; Šimoník 1995), v níž je považováno přijetí pracovníka při vstupu do praxe za velmi významné pro usnadnění adaptace na pracovní prostředí. Pro formulaci polouzavřených položek bylo využito položek Šimoníkova (1995, s. 22) dotazníku, jehož výzkumného šetření bylo zaměřeno na problematiku profesního startu začínajících učitelů, a který byl již zmíněn v teoretické části práce. Odpovědi v nich byly formulovány na základě nejčastějších odpovědí jeho respondentů. Šimoník (1995) tyto položky volil otevřené. O obou položek bylo z důvodu získání nezkreslené informace přistoupeno k zařazení alternativy jiné odpovědi, kterou mohl respondent zvolit v případě, že by mu nevyhovovala žádná z nabízených možností.

- Kým, popřípadě jakým způsobem je začínající učitel při nástupu do praxe na konkrétní pracoviště uveden do problematiky činnosti školy, provozu školy, pracovních povinností, činností učitele a vlastní pedagogické práce?

V odborné literatuře se odborníci na personální management, například Armstrong (2002), Koubek (2001), Eger (2004), Prášilová (2006), shodují na tom, že by měl být nový pracovník při vstupu seznámen se základními informacemi o organizaci, absolvovat intenzivní orientaci. Ústní nebo formou orientačního balíčku, popřípadě kombinací obou přístupů. Proto byly zvoleny do dotazníku dvě položky týkající se této problematiky. První uzavřená dichotomická, druhá výčtová s neomezeným výběrem počtu odpovědí. Výčet odpovědí byl zvolen na základě doporučení Egera (2004) a jeho soupisu doporučených informací, které mají být nastupujícímu pracovníkovi předány v rámci jeho základní orientace na pracovišti.

V dalších pěti položkách byla věnována pozornost předání nejdůležitějších informací, jak uvádí Koubek (2001) maximálně v prvním nebo druhém pracovním týdnu a Podlahová (2004) v co nejsvižnějším tempu. Jsou formulovány s ohledem na zasazení do prostředí MŠ a zaměřeny na zjištění, zda a kým jsou začínajícího učitele seznámeni s pedagogickou dokumentací, s administrativními povinnostmi, s možnostmi spolupráce s poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi, s formami kontaktu školy a rodičů na dané škole. Ve shodě s odborníky, například Egerem (2004), Šimoníkem (1995), Koubkem, (2001) nebo Průchou (2009a), kteří považují možnost dalšího vzdělávání v období adaptace na pracovní prostředí u začínajících učitelů za velmi významné v rámci jejich profesního rozvoje, jak ve formě externího vzdělávání, tak ve formě interního vzdělávání, byla zařazena také položka týkající se zjištění, zda a kým jsou začínající učitelé seznámeni s možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a se stanoviskem školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů. Položky byly zvoleny polouzavřené, nabízející alternativní odpověď a žádající doplnění v podobě otevřené otázky.

- Co usnadňovalo a co naopak ztěžovalo začínajícímu učiteli mateřské školy prvních kroky na pracovišti?

První dvě položky k této dílčí otázce zaměřené na zjištění co pomohlo a co naopak ztěžovalo první kroky začínajícího učitele na pracovišti, byly voleny otevřené, aby neomezovaly respondenta a nevnucovaly mu volbu.

V odborné literatuře se můžeme sekat s názory, například Šimoníka (1995), Podlahové (2004), Urbánka (2005), Průchy (2009a), že jsou začínající učitelé často zbytečně přetěžováni. Proto byly k dílčí otázce zvoleny dvě položky týkající se reality prvních kroků začínajícího učitele se zaměřením na to, zda byli učitelé v prvním půlroce praxe pověřeni dalšími povinnostmi kromě výuky a přípravy na ni a kolik času denně průměrně věnovali přípravě na přímou vzdělávací práci. První položka byla zvolena polouzavřená s žádostí o objasnění odpovědi, druhá uzavřená polytomická s výběrem odpovědí.

Během orientace na pracovišti je nutné setkávání nového pracovníka s vedením školy na pravidelných schůzkách za účelem vyhodnocování jejího dosavadního průběhu (Koubek, 2001). Pro začínajícího učitele má takové hodnocení nesporný význam. Poslední položka první oblasti dotazníku byla tedy zařazena z důvodu potřeby zjištění, zda taková pravidelná setkání pro začínající učitele v MŠ probíhají. Byla zvolena jako uzavřená polytomická s výběrem z odpovědí.

Odpovědi na položky 1. oblasti dotazníku jsou východiskem pro zasazení zjištěné praxe MŠ do kontextu procesu uvedení začínajícího učitele mateřské školy do pracovního prostředí v rámci jeho základní orientace a přispějí tak k dosažení hlavního cíle práce.

2. oblast – uvádění začínajících učitelů mateřské školy do praxe jako cílevědomý a řízený proces.

Druhá oblast byla zaměřena především na to, zda je uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe realizováno a zda je realizováno jako cílevědomý a řízený proces.

- Je přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli v mateřské škole realizováno?

Ke zjištění odpovědi na tuto dílčí otázku byla zařazena do dotazníku uzavřená dichotomická položka. V případě uvedení záporné odpovědi byl dán respondentům pokyn na zbývající položky dotazníku neodpovídat.

- Kým a jakou formou je proces uvádění realizován?

Zařazené položky směřovaly ke zjištění základních charakteristik uvádějící učitelky z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání a délky praxe. Zda se začínajícím učitelům dostalo systémové pomoci a dostatečné podpory a jaká byla nejčastější forma spolupráce

uvádějícího a začínajícího učitele. Všechny čtyři položky odpovídající na tuto dílčí otázku byly zvoleny uzavřené polytomické s výběrem z odpovědí. Odpovědi na čtvrtou položku byly sestaveny na základě rozdělení a charakteristik základních forem spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele dle Podlahové (2004, s. 55 - 56).

- Jak vnímají začínající učitelé potřebu procesu uvádění a přidělení uvádějícího učitele?

Poslední dvě položky dotazníku byly zaměřeny na zjištění skutečnosti, jak vnímají začínající učitelé činnost uvádějícího učitele a v jakém časovém horizontu je pro ně spolupráce s uvádějícím učitelem žádoucí. Obě položky byly zvoleny polouzavřené, první z důvodu získání nezkreslené informace s nabídkou alternativní odpovědi, druhá s žádajícím objasněním v podobě otevřené otázky.

Odpovědi na položky 2. oblasti dotazníku jsou východiskem pro závěrečné zjištění praxe mateřských škol týkající se procesu uvádění začínajícího učitele mateřské školy v rámci jeho adaptace na pracovní prostředí, a to zejména jako záměrného a řízeného procesu. Slouží taktéž k dosažení hlavního cíle práce. Vzor dotazníku je přílohou práce č. 4.

5.1.2 Výzkumný soubor a administrace dotazníku

Základní výzkumný soubor byl určen záměrným výběrem na základě určení relevantních znaků. Na počátku vzorkování bylo provedeno rozhodnutí o apriorní determinaci na základě praxe respondentů (Gavora, 2000). Do výzkumného šetření byli, jako základní zkoumaný soubor, zvoleni začínající učitelé MŠ s praxí do tří let, a to s ohledem na získané poznatky o charakteristikách začínajících učitelů v odborné literatuře.

Před vlastním dotazníkovým šetřením byla provedena tzv. pilotáž, kdy byla ověřena formulace a srozumitelnost otázek v dotazníku u dvou osob – dvou žen, jež splňovaly stanovená kritéria (začínající učitelé MŠ s praxí do tří let). Na jejich doporučení bylo upraveno znění položky č. 12, kterou označily za méně přehlednou.

Samotné dotazníkové šetření, bez započítání času na jeho vyhodnocení, probíhalo jeden měsíc. Při řešení otázky kde získávat stále nové případy do vzorku, byla využita metoda sněhové koule (Švaříček, Šedřová, 2007). Respondenti, kteří byli pro výzkumné

šetření získání, byli žádáni o kontakty na další lidi, jež znají a mohli by odpovídat stanoveným kritériím. Tito lidé pak odkazovali na další respondenty.

Elektronickou poštou (dále jen e-mailem) či telefonicky bylo osloveno 49 mých známých ředitelek a učitelek MŠ v Moravskoslezském, Olomouckém a Jihomoravském kraji s žádostí o předání dotazníků respondentům, tedy kolegům - začínajícím učitelům MŠ s praxí do tří let. Tímto způsobem bylo e-mailem rozesláno 56 dotazníků. Respondenti, kteří byli pro výzkumné šetření získání, byli požádáni o další kontakty na učitele, jež by odpovídali stanoveným kritériím. Takto bylo neprodleně rozesláno e-mailem dalších 47 dotazníků. Dotazník bylo možno vyplnit v elektronické podobě a zaslat jako přílohu e-mailem zpět. Tímto způsobem bylo hned v prvních čtrnácti dnech vráceno 43 vyplněných dotazníků. Respondenti, kteří nereagovali na žádost o vyplnění dotazníku, byli v dalším týdnu urgováni s žádostí o jeho zodpovězení. Konečný počet zodpovězených dotazníků byl z celkového počtu 103 oslovených respondentů 51, tedy návratnost dotazníku byla 49,5%.

Po shromáždění vyplněných dotazníků od respondentů byla provedena kontrola jejich správnosti. Všichni respondenti dodrželi instrukce při vyplňování dotazníku, žádný nebyl vyplněn nesprávně nebo neúplně, nebyl tedy vyloučen z dalšího zpracování.

5.1.3 Výsledky dotazníkového šetření a jejich následná interpretace

Tato část práce obsahuje výsledky dotazníkového šetření. Je strukturována do dvou základních oblastí, z nichž bylo vycházeno i při konstrukci dotazníku a podle dílčích otázek, na něž byla dotazníkovým šetřením hledána odpověď.

Výsledky jednotlivých položek jsou většinou vyhodnoceny číselně i procentuálně, a to prostřednictvím tabulek a výsečových grafů, jež přehledně ukazují četnost výskytu daného jevu i jeho procentuální vyjádření. U otevřených položek je provedena úplná kategorizace odpovědí, jsou vyhodnoceny a zaznamenány do tabulek s četností výskytu daného jevu i procentuálním vyjádřením. Každá z dvaceti jedna položek je vyhodnocena zvlášť, u každé je uveden závěr, v němž jsou výsledky slovně formulovány s důrazem na nejdůležitější a nejzajímavější aspekty. Závěry jednotlivých položek jsou tak naplňovány odpovědi na stanovené dílčí otázky.

1. oblast – nástup a první kroky začínajícího učitele na pracovišti

Položka č. 1

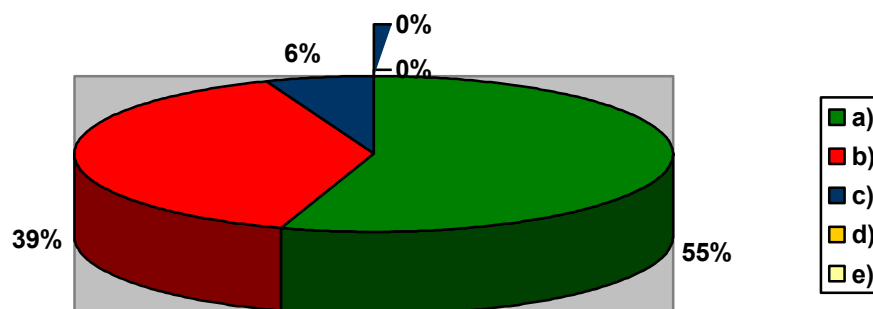
1. Jak jste byl/a přijat/a při nástupu na pracoviště vedením školy?

- a) Velmi pozitivně, vstřícně
- b) Dobře, vlídně
- c) Neutrálně, vlažně
- d) Negativně, nevstřícně
- e) Jiné, vypište

Tabulka č. 1

	a)	b)	c)	d)	e)
Počet odpovědí na položku	28	20	3	0	0

Graf č. 1



Závěr k položce č. 1

Z celkového počtu 51 respondentů označilo své přijetí vedením školy 28 začínajících učitelů MŠ (55%) za velmi pozitivní a vstřícné. S dobrým a vlídným přijetím se setkalo 20 učitelů (39%), 3 učitelé (6%) označili své přijetí neutrální a vlažné. S negativním a nevstřícným přijetím ze strany vedení školy se nesetkal nikdo.

Položka č. 2

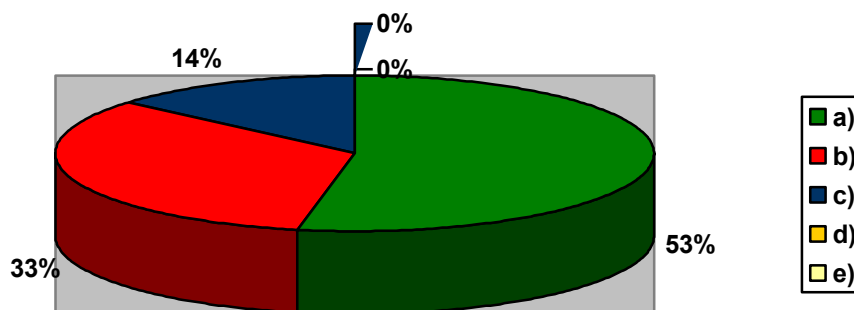
2. Jak jste byl/a přijat/a při nástupu na pracoviště kolegy?

- a) Velmi pozitivně, přátelsky
- b) Dobře, vlídně
- c) Chladně, odměřeně
- d) Negativně, nepřátelsky
- e) Jiné, vypište

Tabulka č. 2

	a)	b)	c)	d)	e)
Počet odpovědí na položku	27	17	7	0	0

Graf č. 2



Závěr k položce č. 2

Výběr odpovědí prokazuje, že většina respondentů z celkového počtu 51 hodnotí své přijetí kolegy kladně. 27 učitelů (53%) bylo přijato velmi pozitivně a přátelsky, 17 začínajících učitelů (33%) označilo své přijetí kolegy jako dobré a vlídné. S chladným a odměřeným přístupem se setkala 7 učitelů (14%), žádný učitel neoznačil své přijetí ze strany kolegů jako negativní a nepřátelské.

Položka č. 3

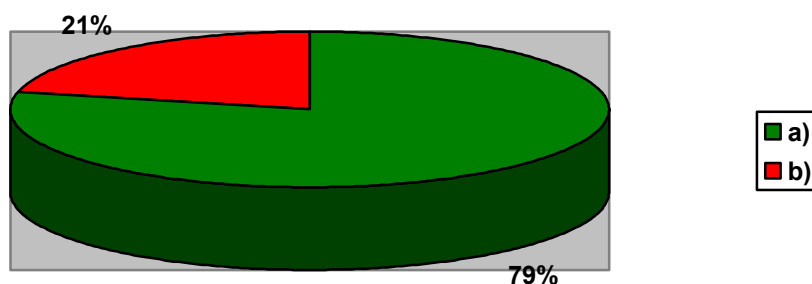
3. Byl Vám při nástupu na pracoviště předložen tzv. „orientační balíček“ (stručné základní písemné informace obsahující organizační schéma školy, popis pracovního místa, informace o bezpečnosti práce, přehled možností dalšího vzdělávání, kopie školních dokumentů a formulářů používaných pracovníky apod.)?

- a) Ano
- b) Ne

Tabulka č. 3

	a)	b)
Počet odpovědí na položku	36	15

Graf č. 3



Závěr k položce č. 3

Orientační balíček se základními informacemi o škole byl při nástupu na pracoviště předložen 36 (79%) začínajícím učitelům. S tímto způsobem předání informací se při nástupu do praxe nesetkalo 15 učitelů (21%).

Položka č. 4

4. Při nástupu na pracoviště jsem s vedoucím pracovníkem školy absolvoval/a následující:

- a) Informování o škole (vize školy, hlavní cíle v nejbližším období, postavení školy v regionu, struktura organizace)
- b) Seznámení se základními předpisy o bezpečnosti práce a požární ochraně
- c) Informování o učitelském sboru a dětech (klientech)
- d) Provedení na pracovišti, seznámení s informacemi o materiálním vybavení školy
- e) Představení kolegům
- f) Poučení o náplni práce a možnosti komunikace s nadřízenými
- g) Jiné, vypište

Kdy? (uved'te)

Tabulka č. 4

	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)
Počet odpovědí na položku	31	47	39	38	43	37	

Respondenti mohli uvést více odpovědí. Počet odpovědí přesahuje celkový počet dotazovaných.

Závěr k položce č. 4

Jak vyplývá z uvedených dat, většina respondentů absolvovala při nástupu na pracoviště s vedoucím pracovníkem školy základní orientaci. Celkem 47 učitelů z 51 dotazovaných bylo seznámeno s předpisy o bezpečnosti práce a požární ochraně, 43 bylo představeno kolegům. Informováno o učitelském sboru a dětech bylo 39 učitelů a 38 bylo seznámeno s materiálním vybavením školy. 37 učitelů bylo poučeno o náplni práce a možnosti komunikace s nadřízenými. 31 respondentů bylo informováno o vizi školy, postavení školy v regionu, o struktuře organizace. Velmi kladné je zjištění, že 36 začínajících učitelů bylo s těmito informacemi seznámeno nejpozději v den nástupu na pracoviště. 6 respondentů uvedlo, že bylo seznámeno druhý den po nástupu, 7 v prvním týdnu. Pouze dvěma začínajícím učitelům byly tyto informace předány až měsíc po nástupu do praxe.

Položka č. 5

5. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s pedagogickou dokumentací (ŠVP, TVP, tématické týdenní plány apod.)?

a) Ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým?

b) Ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

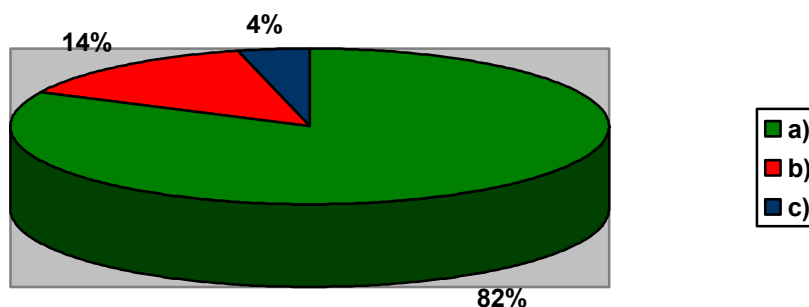
Kým?

c) Ne, nebyl/a jsem seznámen/a

Tabulka č. 5

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	42	7	2

Graf č. 5



Závěr k položce č. 5

S pedagogickou dokumentací školy bylo seznámeno v průběhu prvního pracovního týdne po nástupu do praxe 42 respondentů (82%), 7 učitelů (14%) v průběhu prvního půlroku. Jen 2 začínající učitelé (4%) nebyli seznámeni vůbec. Nejčastěji byli s dokumentací seznámeni vedením školy - ředitelkou školy (23 respondentů), vedoucí učitelkou (17 respondentů). 8 z dotazovaných začínajících učitelů seznámila kolegyně. Pouze 2 učitele seznámila s pedagogickou dokumentací uvádějící učitelka.

Položka č. 6

6. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s administrativními povinnostmi (agenda – třídní kniha, evidenční listy, přehled docházky do MŠ, školní matrika, kniha úrazů apod.)?

a) Ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým?

b) Ano, byl/a jsem seznámen v průběhu prvního půlroku

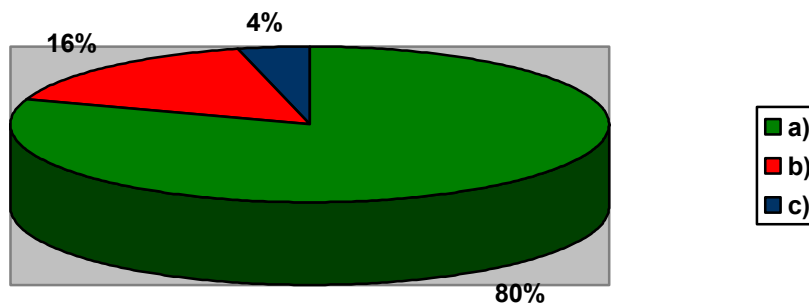
Kým?

c) Ne, nebyl/a jsem seznámen/a

Tabulka č. 6

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	41	8	2

Graf č. 6



Závěr k položce č. 6

S administrativními povinnostmi bylo seznámeno ihned v prvním pracovním týdnu 42 začínajících učitelů (80%), 8 učitelů (16%) uvádí, že byli seznámeni v průběhu půl roku. Dva učitelé (4%) nebyli seznámeni vůbec. Nejčastěji byli s administrativními povinnostmi seznámeni kolegyní (28 respondentů), pak vedoucí učitelkou (15 respondentů) a ředitelkou školy (6 respondentů). Uvádějící učitelkou nebyl s administrativou školy seznámen nikdo.

Položka č. 7

7. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče, zájmovými organizacemi?

a) Ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým?

b) Ano, byl/a jsem seznámen v průběhu prvního půlroku

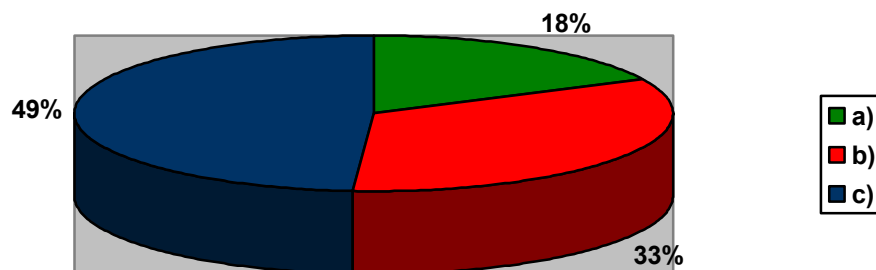
Kým?

c) Ne, nebyl/a jsem seznámen/a

Tabulka č. 7

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	9	17	25

Graf č. 7



Závěr k položce č. 7

Téměř polovina dotazovaných začínajících učitelů (49%) nebyla vůbec seznámena s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi. 17 respondentů (33%) uvádí, že byli seznámeni v průběhu půl roku. 9 učitelů (18%) bylo seznámeno ihned v průběhu prvního týdne po nástupu na pracoviště. Seznámeni byli ředitelkou školy (14 respondentů) nebo kolegyní (12 respondentů). Uvádějící učitelkou nebyl seznámen nikdo.

Položka č. 8

8. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a se stanoviskem školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů?

a) Ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým?

b) Ano, byl/a jsem seznámen v průběhu prvního půlroku

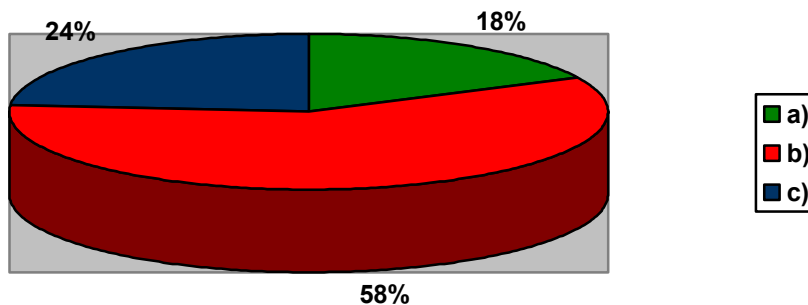
Kým?

c) Ne, nebyl/a jsem seznámen/a

Tabulka č. 8

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	9	30	12

Graf č. 8



Závěr k položce č. 8

S možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a se stanoviskem školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů byli začínající učitelé seznámeni většinou v prvním půlroce po nástupu na pracoviště (58%). Pouze 9 učitelů (18%) bylo seznámeno v prvním týdnu. Většina z nich byla seznámena ředitelkou školy (33 respondentů), případně kolegyní (6 respondentů). 12 učitelů (24%) nebylo seznámeno vůbec.

Položka č. 9

9. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s formami kontaktu školy a rodičů na dané škole (besedy s rodiči, konzultační hodiny, třídní schůzky, společné akce, schránka pro rodiče apod.)?

a) Ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým?

b) Ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

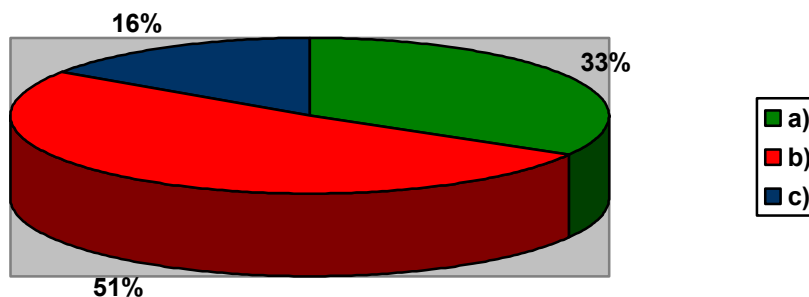
Kým?

c) Ne, nebyl jsem seznámen/a

Tabulka č. 9

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	17	26	8

Graf č. 9



Závěr k položce č. 9

Z uvedených dat vyplývá, že většina respondentů byla seznámena s formami kontaktu školy a rodičů na dané škole. Celkem 26 učitelů (51%) v průběhu prvního půl roku, 17 učitelů (33%) v prvním pracovním týdnu. Seznámeni byli většinou ředitelkou (17 respondentů) nebo vedoucí učitelkou (11 respondentů), popř.kolegyní (10 respondentů). Do problematiky spolupráce rodiny a školy uvedla začínajícího učitele uvádějící učitelka v pěti případech.

Položka č. 10

10. Co vám ztěžovalo jako začínajícímu učiteli první kroky na pracovišti?

Tabulka č. 10

	Počet	%
Nedostatek praktických zkušeností	15	28%
Hodně administrativních povinností	10	20%
Špatné kolegiální vztahy na pracovišti	8	16%
Neznalost prostředí mateřské školy	6	12%
Nepřidělení uvádějícího učitele	5	10%
Nevyjádřilo se	7	14%

Závěr k položce č. 10

Z uvedených odpovědí vyplývá, že nejvíce první kroky na pracovišti ztěžoval učitelům nedostatek praktických zkušeností. Deset z dotazovaných respondentů (20%) označilo za největší překážku v jejich profesním startu vysokou administrativní zátěž. Špatné kolegiální vztahy na pracovišti ztěžovaly první kroky 8 učitelům (16%). Celkem 6 začínajících učitelů ze všech 51 dotazovaných (12%) pocíťovalo největší problém v neznalosti prostředí mateřské školy. Jen 5 začínajících učitelů (10%) považovalo za nepříznivý jev nepřidělení uvádějícího učitele. K otázce se nevyjádřilo 7 respondentů (14%).

Položka č. 11

11. Co Vám naopak nejvíce pomohlo?

Tabulka č. 11

	Počet	%
Vstřícný přístup kolegů	38	74%
Dřívější zkušenosti s prací s dětmi (letní tábory apod.)	8	16%
Účast na akcích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků	4	8%
Pomoc paní uklízečky, jež byla mojí jedinou oporou	1	2%

Závěr k položce č. 11

Pro většinu začínajících učitelů je pomoc kolegů velmi žádoucí a ceněná. Tuto skutečnost lze vyčíst i z uvedených odpovědí, kdy 38 respondentů (74%) uvedlo, že jim nejvíce pomohla při nástupu a orientaci na pracovní prostředí právě ochota, vstřícnost a pomoc starších kolegů. Celkem 8 učitelů (16%) uvedlo, že jim usnadnily profesní start dřívější zkušenosti s prací s dětmi. Nejčastěji uváděli práci instruktora na dětských letních táborech, ve střediscích volného času, v rámci vedení zájmového kroužku. Účast na akcích dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pomohla nejvíce v profesních začátcích čtyřem učitelům (8%). Za velmi kuriózní a zároveň znepokojivou lze považovat odpověď jednoho z respondentů, který uvedl, že mu největší oporou byla v rámci orientace na pracovní prostředí pouze paní uklízečka.

Položka č. 12

12. Byl/a jste při nástupu na pracoviště v prvním půlroce praxe pověřen/a dalšími povinnostmi kromě výuky a přípravy na ni (správa kabinetu, vedení knihovny, vedení zájmového kroužku, organizace mimoškolních akcí apod.) setkávání lidí, vytváření kvalitních mezilidských vztahů apod.)?

a) Ano

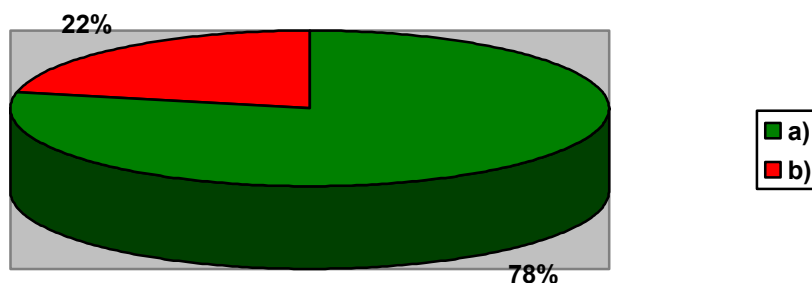
Uved'te jakými

b) Ne

Tabulka č. 12

	a)	b)
Počet odpovědí na položku	40	11

Graf č. 12



Závěr k položce č. 12

Celkem 40 dotazovaných začínajících učitelů (78%) uvádí, že byli při nástupu na pracoviště pověřeni dalšími povinnostmi kromě výuky a přípravy na ni. Nejčastěji byli pověřováni vedením zájmových kroužků (19 respondentů), organizací mimoškolních akcí (17 respondentů), tvorbou a správou webových stránek školy (8 respondentů), správou kabinetu (7 respondentů). 11 učitelů uvedlo, že jim byly svěřeny povinnosti dvě.

Položka č. 13

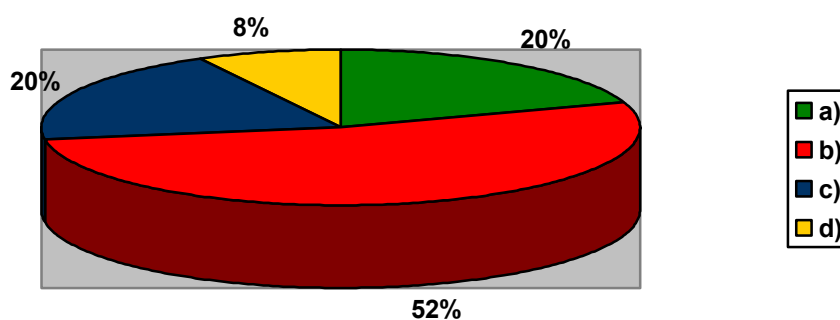
13. Kolik času jste denně v prvním půlroce praxe průměrně věnoval/a (nebo věnujete) přípravě na přímou vzdělávací práci?

- a) 0 – 1 hodinu
- b) 1 – 2 hodiny
- c) 2 – 3 hodiny
- d) 3 hodiny a více

Tabulka č. 13

	a)	b)	c)	d)
Počet odpovědí na položku	10	27	10	4

Graf č. 13



Závěr k položce č. 13

Přípravě na přímou vzdělávací práci věnovalo 10 dotazovaných učitelů (20%) v prvním půlroce praxe v průměru pouze 0 – 1 hodinu denně. Více než polovina učitelů (52%) věnovala přípravě 1 – 2 hodiny denně, 10 učitelů (20%) 2 – 3 hodiny denně a 4 začínající učitelé (8%) dokonce 3 hodiny a více.

Položka č. 14

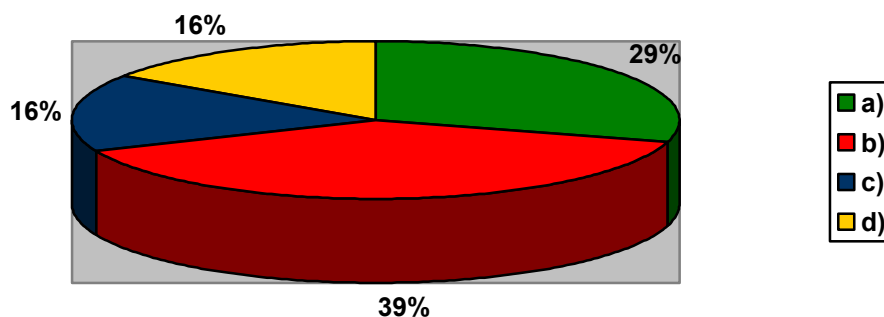
14. Setkával (setkává) se s Vámi v prvním půlroce po nástupu do praxe někdo z vedení školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu Vaší orientace, adaptace na pracovišti a řešení jejích problémů?

- a) Ano, pravidelně
- b) Ano, nepravidelně
- c) Ano, na základě mého vyžádání
- d) Ne

Tabulka č. 14

	a)	b)	c)	d)
Počet odpovědí na položku	15	20	8	8

Graf č. 14



Závěr k položce č. 14

Z uvedených údajů je zřejmé, že pouze 15 začínajících učitelů z 51 dotazovaných (29%) se setkávalo pravidelně s vedoucím pracovníkem školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu jeho orientace, adaptace na pracovním prostředí a případným řešením vzniklých problémů, což lze považovat za negativní jev. Dvacet učitelů (39%) absolvovalo tato setkání nepravidelně, 8 učitelů (16%) pouze na vyžádání a 8 dotazovaných (16%) odpovědělo negativně.

2. oblast – uvádění začínajících učitelů mateřské školy do praxe jako cílevědomý a řízený proces.

Položka č. 15

15. Byla Vám při nástupu na pracoviště přidělena uvádějící učitelka?

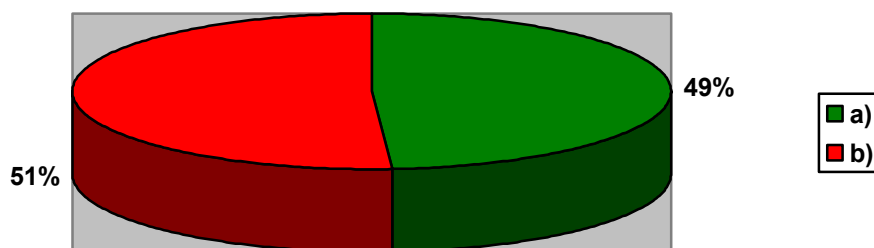
- a) Ano
- b) Ne

Pokud jste odpověděli ne, na otázky č. 16, 17, 18, 19, 20, 21 neodpovídejte.

Tabulka č. 15

	a)	b)
Počet odpovědí na položku	25	26

Graf č. 15



Závěr k položce č. 15

Jak vyplývá z uvedených dat, více než polovině začínajícím učitelům (51 %) nebyla při nástupu do praxe v rámci adaptace na pracovní prostředí přidělena uvádějící učitelka. Situaci bezesporu podporuje absence legislativního vymezení této povinnosti. Celkem 25 učitelům (49%) byla uvádějící učitelka přidělena. Tuto skutečnost lze vysvětlit značnou mírou odpovědnosti některých ředitelk MŠ, jež uvádějící učitelku začínajícím učitelům přidělují, i když jim to neukládá zákonná norma.

Položka č. 16

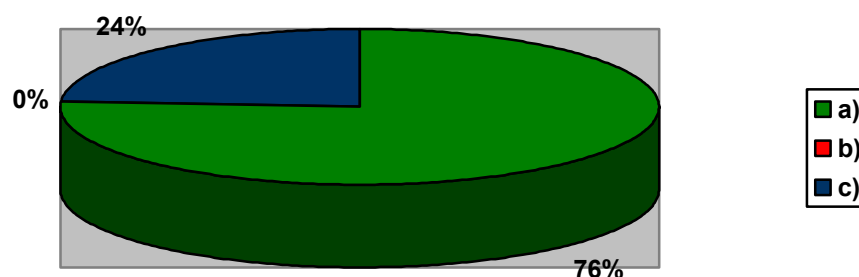
16. Nejvyšší dosažené vzdělání Vaší uvádějící učitelky:

- a) Střední škola
- b) Vyšší odborná škola
- c) Vysoká škola (Bc., Mgr.)

Tabulka č. 16

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	19	0	6

Graf č. 16



Závěr k položce č. 16

Většina respondentů z řad začínajících učitelů (76%), jimž byla přidělena při vstupu do praxe uvádějící učitelka (25 respondentů) uvedla, že její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské. Celkem 6 respondentů (24%) vybralo možnost c), tedy vysokoškolské vzdělání (Bc., Mgr.) uvádějící učitelky.

Položka č. 17

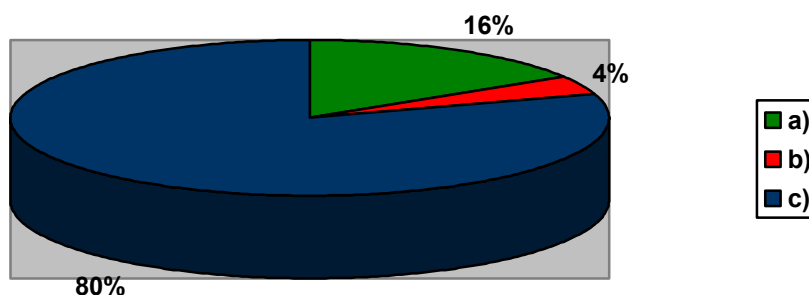
17. Délka praxe Vaší uvádějící učitelky:

- a) 1 – 3 roky
- b) 4 – 6 let
- c) 7 a více

Tabulka č. 17

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	4	1	20

Graf č. 17



Závěr k položce č. 17

Výsledky ukazují, že uváděním začínajících učitelů do praxe jsou pověřovány většinou zkušené učitelky. Dvacet respondentů (80%) uvedlo, že délka praxe jim přidělené uvádějící učitelky je 7 let a více. V jednom případě (4%) byla pověřena uváděním učitelka s praxí 4 – 6 let, ve čtyřech případech (16%) dokonce učitelka s praxí pouze 1-3 roky. Tuto skutečnost by bylo vhodné formou rozhovoru doplnit vysvětlením ředitelky příslušných MŠ, proč pověřily uváděním začínajícího učitele do praxe méně zkušenou kolegyni. Vzhledem k tomu, že je dotazníkové šetření anonymní, nelze toto dodatečné šetření provést.

Položka č. 18

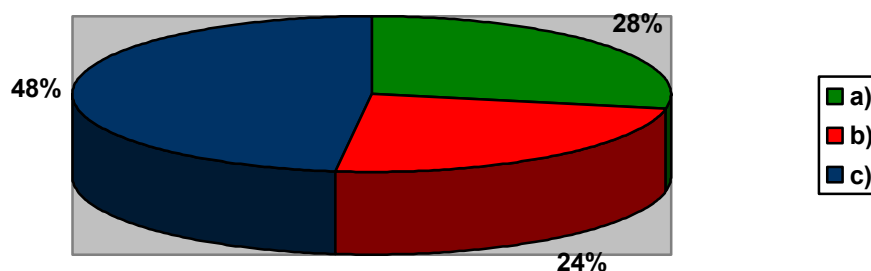
18. Probíhalo (probíhá) uvádění začínajících učitelů do praxe ve Vaší škole podle vypracovaného plánu?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Nevím

Tabulka č. 18

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	7	6	12

Graf č. 18



Závěr k položce č. 18

Skutečnost, že uvádění začínajících učitelů do praxe probíhalo podle vypracovaného plánu, potvrzuje 7 z 25 dotazovaných učitelů (28%), jimž byla přidělena uvádějící učitelka. Šest učitelů (24%) uvedlo negativní odpověď. Dvanáct respondentů (48%) neví, zda uvádění u nich ve škole probíhalo podle vypracovaného plánu. Odpovědi na tuto položku dotazníku nepřinášejí jednoznačný pohled na skutečnost existence plánu uvádění a jeho realizaci v jednotlivých MŠ. Je možné, že uvádějící učitel podle vypracovaného plánu uvádění postupoval, ale začínající učitel s ním nebyl seznámen.

Položka č. 19

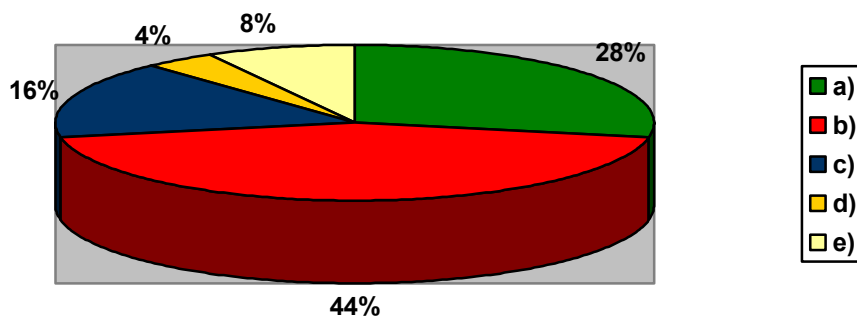
19. Jaká byla (je) nejčastější forma spolupráce s Vaší uvádějící učitelkou?

- a) Vzájemné hospitace spojené s rozбором pozorovaných výstupů
- b) Pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením (projektování pedagogické práce, evaluace, příprava na schůzky s rodiči apod.)
- c) Neformální kontakty ve sborovně, v kabinetu a příležitostná setkání
- d) Společná účast na akcích a programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- e) Společná organizace akcí pro děti, popř. pro veřejnost

Tabulka č. 19

	a)	b)	c)	d)	e)
Počet odpovědí na položku	7	11	4	1	2

Graf č. 19



Závěr k položce č. 19

Téměř polovina respondentů (44%) označila jako nejčastější formu spolupráce s uvádějící učitelkou pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením. Méně jsou využívány vzájemné hospitace s rozбором pozorovaných výstupů (28%) a neformální kontakty ve sborovně (16%). Nejméně pak společná organizace mimoškolních akcí (8%) a společná účast na akcích a programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (4%).

Položka č. 20

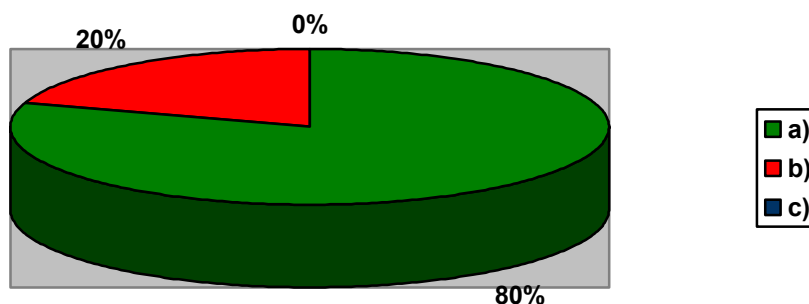
20. Jak hodnotíte činnost Vaší uvádějí učitelky?

- a) Uvádějí učitelka mi je odbornou a psychickou oporou
- b) Uvádějí učitelka mi sice přidělena byla, ale nespolupracuje se mou
- c) Jiné, uveďte

Tabulka č. 20

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	20	5	0

Graf č. 20



Závěr k položce č. 20

Za velmi příznivou lze považovat skutečnost, že většina respondentů, jimž byla přidělena uvádějí učitelka, hodnotí její činnost pozitivně. Odbornou a psychickou oporou je celkem pro 20 začínajících učitelů (80%). Pět začínajících učitelů (20%) uvedlo, že jim uvádějí učitelka přidělena byla, ale nespolupracuje s nimi.

Položka č. 21

21. Jak dlouho by, na základě Vaší zkušenosti, mělo trvat uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe?

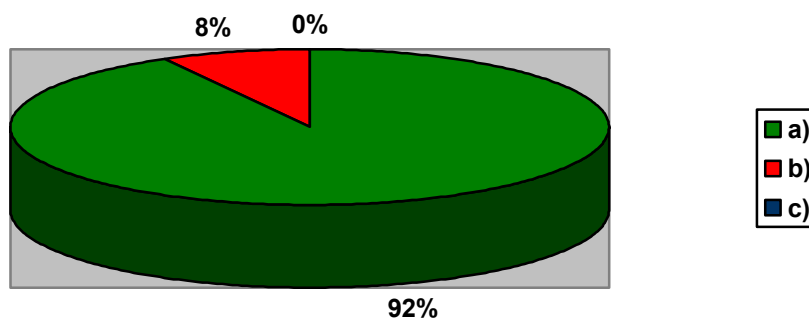
- a) 1 rok
- b) 3 roky
- c) 5 let

Proč právě tak dlouho?

Tabulka č. 21

	a)	b)	c)
Počet odpovědí na položku	23	2	0

Graf č. 21



Závěr k položce č. 21

Nástup začínajícího učitele do praxe a jeho adaptaci na pracovní prostředí lze považovat za velmi důležité období, jež může výrazně ovlivnit jeho profesní dráhu. Většina respondentů (92%) zvolila jako dostačující délku uvádění do praxe dobu jednoho roku. Potřebu délky uvádění nezdůvodnilo 8 respondentů, 12 respondentů se přiklání k názoru, že 1 rok uvádění je dostačující pro začlenění se do chodu školy a osvojení si profese učitele MŠ. Tři začínající učitelky uvedly, že mají dostatek zkušeností, cítí se připraveny v rámci pregraduálního studia a dlouhé uvádění nepotřebují.

Stanovené oblasti, dílčí otázky a závěry jednotlivých položek dotazníkového šetření se staly podkladem pro přípravu a realizaci další části výzkumného šetření, a to s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru.

5.2 Rozhovor

Pro lepší uchopení problematiky a ve snaze získat širší informace o procesu uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci jeho adaptace na pracovní prostředí byla využita také metoda polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, ale umožňuje jisté odchýlení od plánu dotazování a kladení navazujících otázek, které jsou zaměřeny na specifické myšlenky a témata. Ta jsou zásadní pro získání detailních a dalších zajímavých informací (Švaříček, Šedřová, 2007).

Odpovědi získané formou polostrukturovaného rozhovoru se staly východiskem k zajištění doplňujících informací pro závěrečné zjištění praxe mateřských škol a k získání hodnotícího posouzení jednotlivých aspektů závěrů položek dotazníkového šetření odborníky z praxe. Sloužily taktéž k naplnění hlavního cíle diplomové práce.

5.2.1 Výzkumný soubor, příprava a průběh rozhovoru

Rozhovor byl koncipován s ohledem na stanovení výzkumného souboru. Do výzkumného šetření byly zvoleny 3 ředitelky MŠ s dlouholetou praxí, a to na základě jejich předpokládaných zkušeností s danou problematikou. Jako manažeři první linie se setkávají téměř s každodenní realitou vstupu začínajících učitelů do praxe a jejich adaptací na pracovní prostředí mateřské školy.

Prvním respondentem se stala ředitelka MŠ s praxí celkem 36 let, vykonávající funkci ředitelky šestitřídní MŠ 18 let. Z důvodu anonymizace dat, ochrany jména a organizace byla pro potřeby diplomové práce označena jako ředitelka č. 1. Druhým respondentem, jenž poskytl rozhovor, je ředitelka MŠ s praxí celkem 30 let, vykonávající funkci ředitelky trojtřídní MŠ 24 let. Byla označena jako ředitelka č. 2. Třetím respondentem, který byl označen jako ředitelka č. 3, je učitelka MŠ s praxí 32 let,

vykonávající funkci zástupkyně ředitelky 12 let a nyní funkci ředitelky dvojtřídní MŠ 2 roky.

Rozhovor byl sestaven s oporou o teoretická východiska diplomové práce a na základě vytvořeného schématu základních témat. Toto schéma odpovídalo stanoveným oblastem výzkumného šetření. Páteří rozhovoru se tak staly hlavní otázky, které pokrývaly zájem výzkumného šetření. Vycházely z hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek stanovených na začátku výzkumu. Na základě studia odborné literatury a znalosti problematiky byly vytvořeny také otázky navazující na otázky hlavní pro získání hloubky a detailu informací. Hlavní otázky rozhovoru byly označeny příslušným číslem otázky vyjadřujícím pořadí, navazující otázky také odpovídajícím číslem (Švaříček, Šed'ová, 2007). Schéma rozhovoru je přílohou diplomové práce č. 5.

I přes připravené schéma otázek bylo počítáno s tím, že není nutno dodržet pořadí jednotlivých otázek i jejich počet. I když byl obsah i průběh rozhovoru promyšlen, bylo prvotním zájmem reagovat pružně ke vzniklé situaci a adekvátně k okolnostem odvíjejícího se rozhovoru (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Termín rozhovoru byl s ředitelkami MŠ dohodnut jednotlivě telefonicky na konkrétní čas a den. Volba místa rozhovoru byla ponechána zcela na jejich výběru. Rozhovor probíhal ve všech případech v prostorách ředitelny MŠ. Předpokládaná délka jednoho rozhovoru byla stanovena na 50 minut. Stanovený časový limit byl ve všech případech přibližně dodržen.

V rámci vstupní části rozhovoru byl vždy vysvětlen záměr rozhovoru, respondenti byli také podrobně seznámeni s přípravou a průběhem provedeného dotazníkového šetření a upozorněni na skutečnost, že během rozhovoru bude na jeho dílčí závěry a některé zajímavé aspekty odkazováno. Všichni respondenti byli ujištěni o anonymitě, byli poučeni o průběhu zaznamenávání rozhovoru, způsobu a účelu zpracování dat. Bylo jim nabídnuto zaslání úplného přepisu rozhovoru, čehož ani v jednom případě nevyužili.

Při samotném rozhovoru bylo postupováno podle plánovaných obsahových celků jednotlivých témat, byly kladeny hlavní otázky a navazující otázky. Plynulý průběh rozhovoru byl udržován výrazy udržujícími porozumění, krátkými vyčkávacími pauzami, reflexí respondentových výrazů a zopakováním původní otázky (Gavora, 2000).

Během rozhovoru byl průběžně prováděn písemný záznam. Pro urychlení zapisování odpovědí bylo využíváno zkratk (např. začínající učitel ZU, uvádějící učitel – U). Kratší odpovědi byly písemně zaznamenány až po jejich doznění. Tato opatření měla za cíl udržet rozhovor v příslušném rytmu, nezdržovat respondenta čekáním na další otázku. Každý rozhovor byl pak přepsán v plném znění a zajištěn tak jeho přesný záznam. Přepisy rozhovorů jsou přílohami diplomové práce č. 6, č. 7, č. 8.

5.2.2 Interpretace výsledků rozhovorů

V této části práce jsou obsaženy výsledky a závěry jednotlivých rozhovorů. Každý rozhovor je vyhodnocen zvlášť. Výsledky jsou formulovány a popsány slovně s důrazem na nejzajímavější a nejdůležitější skutečnosti a s dodržением posloupnosti jednotlivých témat, otázek a odpovědí. Závěry jednotlivých rozhovorů jsou doplňovány odpovědi na stanovené dílčí otázky jednotlivých oblastí.

Závěr k rozhovoru č. 1 (s ředitelkou č. 1):

Pozitivní přijetí začínajících učitelů kolegy a vedením školy hodnotí učitelka č. 1 jako velmi přínosné, zejména pro kvalitu další spolupráce a rozvoj kolegiálních vztahů na pracovišti. „*Já podporuji přijetí nového pracovníka kolegy vzájemnou přátelskou komunikací a předem jasně stanovenými pravidly,*“ dodává ředitelka č. 1.

Existence orientačního balíčku ve většině škol, v nichž pracují respondenti výzkumného šetření, ředitelku č. 1 spíše překvapuje. Sama preferuje spíše ústní předání nejdůležitějších informací (seznámení s náplní práce, pracovní dobou, bezpečností práce, pedagogickou dokumentací – ŠVP, TVP, administrativou). Realitu, že někteří učitelé při nástupu do MŠ nebyli seznámeni s pedagogickou dokumentací, jak vyplývá z výzkumného šetření, hodnotí jako velký nedostatek: „*Jak lze hodnotit takový nešvar? Zdá se mi to až neskutečné. Se vším, co se týká pedagogické práce, by měl být učitel seznámen co nejdříve.*“ Sama dává přednost informování o ŠVP, TVP apod. ještě před nástupem do praxe.

Ředitelka č. 1 uvedla, že se snaží o usnadnění prvních kroků začínajícího učitele na pracovišti nezatěžováním přemírou administrativních prací a pověřováním učitele dalšími povinnostmi kromě výuky. Považuje za nejdůležitější, aby se soustředili na intenzivní získávání praktických zkušeností a věnovali se zejména přípravě na výuku. I s kolegy se připravují na příchod nového učitele a pokud možno ho ještě před nástupem seznámí společně se základními informacemi o škole, o činnosti školy a materiály týkající se organizace a provozu školy. Organizuje také pravidelná setkání začínajícího učitele, vedení školy i kolegů za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu adaptace na pracovní prostředí. Jestliže takováto setkání v MŠ neprobíhají, spatřuje zde ředitelka č. 1 nebezpečí v nahromadění problémů, jež se mohou s odstupem času těžko řešit. Sama považuje za důležité, aby se mohl začínající učitel na své vedení a kolegy spolehnout v případě vzniklých nesnází.

Skutečnost, že více než polovině začínajících učitelů, jež byly účastníky dotazníkového šetření, nebyla při nástupu do praxe přidělena uvádějí učitelka, hodnotí ředitelka č. 1 negativně. Podle jejího názoru by měl dobrý ředitel přidělovat uvádějí učitele začínajícímu učitelu vždy. I přes tento fakt nepovažuje za nezbytné legislativní vymezení této funkce. Spíše se přiklání k ponechání tohoto rozhodnutí zcela na řediteli školy. Sama přiděluje začínajícím učitelům uvádějí učitelku vždy, protože považuje tuto funkci za účelnou. Ovšem za předpokladu, že uvádění probíhá systematicky podle vypracovaného plánu uvádění: *„Každá činnost má mít systém a to bez plánování činnosti nejde. Nahodilé a nesystematické činnosti jsou k ničemu.“* Také by uvítala existenci metodického materiálu pro uvádění začínajících učitelů do praxe, a to zejména pro uvádějí učitele – začátečníky.

Uvádějí učitelem pověřuje učitelka č. 1 vždy kolegu s praxí nejlépe na 10 let a zejména s předpokladem a schopností předávat své zkušenosti. Uvítala by také semináře pro uvádějí učitele v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Například zaměřeným na seznámení s metodami a formami uvádění do praxe. Za nejpřínosnější formu považuje ředitelka č. 1 vzájemné hospitace s rozborem pozorovaných výstupů, což koresponduje i s výsledky dotazníkového šetření.

Ředitelka č. 1 se shoduje také s respondenty dotazníkového šetření v názoru, že uvádění do praxe po dobu jednoho roku je dostačující. Pak by měl začínající učitel sbírat zkušenosti bez uvádějícího učitele. Dokonce uvádí, že pokud by začínajícímu učiteli nestačil jeden rok uvádění do praxe pod vedením, měla by o profesních schopnostech takového kolegy pochybnosti.

Závěr k rozhovoru č. 2 (s ředitelkou č. 2):

Pozitivní přijetí při nástupu na pracoviště vedením školy i kolegy většiny začínajících učitelů, jež se zúčastnila dotazníkového šetření, je podle ředitelky č. 3 velmi potěšující zjištění. Sama hodnotí pozitivní přijetí nového kolegy jako nepostradatelný krok, který vede ke spolupráci a rozvoji kladných pracovních i mezilidských vztahů na pracovišti.

Překvapující je pro ředitelku č. 2 existence orientačního balíčku v tolika školách. Sama preferuje ústní uvedení do problematiky chodu školy v kombinaci předání písemných informací, ale neuspořádaných přímo do nějaké formy. Mezi nejdůležitější informace, se kterými by měl být začínající učitel seznámen nejpozději v den svého nástupu, řadí seznámení s pedagogickou dokumentací školy, náplní práce, organizací chodu školy a bezpečností. S těmito informacemi seznamuje nového pracovníka vždy sama, což považuje za nevhodnější. S TVP pak seznamuje začínajícího učitele ve spolupráci s kolegyní příslušné třídy. Další informace pak získává učitel postupně tak, aby nebyl hned v prvních dnech zahlcen zbytečnou spoustou informací, což by se mohlo stát kontraproduktivní. Ke skutečnosti, že 7 začínajících učitelů nebylo seznámeno s pedagogickou dokumentací školy, se vyjádřila: *„Jak mohli tedy pracovat a plánovat vzdělávací práci? Určitě to není dobré. Tato skutečnost je k neuvěření. Jak pak mohou začínající učitelé pracovat? Podle čeho, podle jakého ŠVP, TVP? Jak pak mohou tvořit týdenní plány nebo integrované bloky či denní přípravy? Touto skutečností jsem velmi zaskočena, nechce se mi tomu ani věřit.“*

Z výsledků dotazníkového šetření začínajících učitelů vyplývá, že jim první kroky na pracovišti znesnadňovalo nedostatek zkušeností a velké množství administrativních povinností. K tomu ředitelka č. 2 uvedla, že nemít zkušenosti je pro každého začátečníka běžné. Za důležitou považuje snahu co nejdříve a co nejrychleji potřebné dovednosti

a zkušenosti získat. První kroky na pracovišti se snaží usnadnit začínajícímu učiteli právě přidělením uvádějící učitelky, která pomáhá mladému kolegovi v začátcích i s povinnou dokumentací a veškerou administrativou. Také s ním denně konzultuje jeho pracovní počiny a přípravu na vzdělávací práci. Spolupráci kolegů se začínajícím učitelem ředitelka č. 2 sama podporuje rozvojem pozitivních vztahů na pracovišti. Důležitost klade na informovanost všech kolegů formou pravidelných porad, na spolupráci například pořádáním akcí pro děti i veřejnost, účastí na projektech a kooperaci při jejich tvorbě. Sama se také dvakrát týdně setkává se začínajícím učitelem a i uvádějící učitelkou pravidelně za účelem vyhodnocení průběhu adaptace mladého kolegy na pracovišti a případným řešením vzniklých problémů: „*U nás sama konzultuji průběžně, tak dvakrát za týden, a to se začínající i uvádějící učitelkou a pak máme každý měsíc porady.*“

Fakt, že více než polovině dotazovaným začínajícím učitelům nebyla přidělena uvádějící učitelka, hodnotí ředitelka č. 2 negativně. Sama považuje uvádění začínajících učitelů do praxe za velmi přínosné, a to jak pro samotného nezkušeného kolegu, tak i pro školu v rámci urychlení procesu jeho adaptace na pracovní prostředí. Uvítala by dokonce i legislativní vymezení této funkce a zpracování metodického materiálu pro uvádění. Sama preferuje uvádění do praxe, které je založeno na účelném plánování a systematické spolupráci. Uváděním do praxe pověřuje vždy tu nejzkušenější učitelku.

Ředitelka č. 2 upřednostňuje individuální dobu trvání ustanovení uvádějící učitelky začínajícímu učiteli. Za optimální, je podle jejího mínění, doba jednoho až tří let. Tuto dobu by měla rozhodnout ředitelka MŠ ve spolupráci s uvádějící učitelkou na základě schopností a možností začínajícího učitele.

Závěr k rozhovoru č. 3 (s ředitelkou č. 3):

Podle názoru ředitelky č. 3 je pro začínajícího učitele velmi přínosné pozitivní přijetí na pracovišti. Velký důraz klade na obecně dobré a kolegiální vztahy v MŠ, tedy na příznivé klima školy. To utváří, dle jejího mínění, zejména kvalitní management školy: „*Tyto vztahy většinou nepřicházejí samy od sebe, je třeba na nich tvrdě pracovat a rozvíjet je – to je také záležitost managementu.*“

Ředitelka č. 3 preferuje uvedení do problematiky činnosti školy, provozu školy, pracovních povinností, činností učitele a vlastní pedagogické práce formou orientačního balíčku v kombinaci s ústním vysvětlením, a to ředitelkou školy a pověřenou zkušenou kolegyní, popřípadě stanovenou uvádějící učitelkou. Existenci orientačního balíčku v MŠ považuje už v současnosti za samozřejmost, což potvrdilo i provedené dotazníkové šetření. Velmi důležité je, dle jejího vyjádření, zejména seznámení začínajícího učitele s pedagogickou dokumentací, která je základem jeho každodenní výchovně vzdělávací práce.

Na skutečnost, že téměř polovině začínajících učitelů ztěžovalo první kroky na pracovišti nedostatek zkušeností a velký rozsah administrativních povinností, reagovala ředitelka č. 3 tvrzením, že nedostatek zkušeností a obavy jsou u začínajícího učitele naprosto přirozené. Administrativní povinnosti řadí ředitelka č. 3 k povinnostem práce učitele, sama vyžaduje po začínajících učitelích pouze vedení povinné dokumentace. Usnadnění obtíží v začátcích v profesi učitele MŠ spatřuje, ve shodě s výsledky dotazníkového šetření, právě v pomoci zkušenějších kolegů. Velmi zajímavá je skutečnost, že i když více $\frac{3}{4}$ dotazovaných začínajících učitelů uvedlo, že bylo po nástupu do praxe pověřeno dalšími povinnostmi kromě výuky, ředitelka č. 3 hodnotí tento fakt, na základě vlastní zkušenosti z dlouholeté praxe zcela jinak. Domnívá se, že většina ředitelů nechá začínajícího učitele v prvním půlroce praxe „rozkoukat se“. Také se přiklání k názoru, že začínající učitelé, na základě výsledků dotazníkového šetření i vlastní zkušenosti, podceňují přípravu na přímou vzdělávací práci. Jako optimální uvádí 2 -3 hodiny denně.

Pravidelná setkání s vedoucím pracovníkem školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu orientace, adaptace na pracovní prostředí a případným řešením jejich problémů označila za přínosná a velmi důležitá. Také jako jeden z hlavních způsobů vedení lidí prostřednictvím informací, jejichž absence vede k nejasnostem a dohadům nejen pro začínajícího učitele, ale i k celkovému zhoršení klimatu školy. Sama realizuje taková setkání formou zavedeného systému pravidelných pedagogicko metodických porad.

Nepřidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli hodnotí ředitelka č. 3 jako nepříznivý jev. Považuje instituci uvádějícího učitele za plně funkční a účelnou. Sama uvádějícího učitele začínajícímu učiteli přiděluje vždy. Ředitelka č. 3 by také uvítala

legislativní vymezení této funkce, což zdůvodnila následovně: „*Legislativním zakotvením funkce uvádějího učitele by vznikl závazek pro ředitele, že je třeba se začínajícím učitelům věnovat. V tom by mohl být jeho přínos.*“ Uvítala by také existenci metodického materiálu z důvodu zformulování a vytýčení jasných principů, na jejichž základě by mělo uvádění začínajících učitelů do praxe probíhat. Podle ředitelky č. 3 lze podpořit spolupráci uvádějího učitele a začínajícího učitele formou vzájemných hospitací s následným rozbohem, spoluprací v rámci třídy – tvorba TVP, domlouvání se na pedagogických postupech, metodách a formách, na organizaci jednotlivých činností. Kvalitní spolupráci spatřuje také realizací pravidelných konzultací s předem určeným obsahovým zaměřením. V MŠ uplatňuje kombinaci všech těchto forem. Z rozhovoru jasně vyplývá, že ředitelka č. 3 podporuje systematické, řízené a cílené uvádění začínajících učitelů do praxe.

Uvádějíci učitel, jehož ředitelka č. 3 pověřuje uváděním začínajícího učitele do praxe, musí mít 10 let praxe a více a pokud možno vysokoškolské vzdělání. Také považuje za důležité nejen pedagogické, ale i organizační a osobnostní dispozice. Za těchto předpokladů nepovažuje například speciální formu pro uvádějíci učitele v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků za opodstatněnou a potřebnou.

S respondenty dotazníkového šetření se ředitelka č. 3 shoduje v názoru, že uvádění začínajícího učitele do praxe v délce jednoho roku je dostačující. Připouští ale, že délka uvádění záleží také na schopnostech začínajícího učitele: „*Souhlasím s dobou jednoho roku, měla by být pro uvedení do praxe dostačující. Může to být ale individuální, v některých případech by rok nemusel stačit, dala bych rozptyl jednoho až dvou let.*“

5.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření a diskuse

Zvolený teoreticko empirický charakter práce poskytl důležitý náhled do problematiky uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci procesu adaptace na pracovní prostředí MŠ. Aby bylo zjištěno, jak je v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci procesu jeho adaptace na pracovní prostředí a zda se v současnosti v mateřských školách realizuje uvádění začínajících učitelů jako cílevědomý a řízený proces. Cíl praktické části byl zaměřen na zodpovězení otázky: Jak je

v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajících učitelů do praxe? V návaznosti na cíl praktické části práce byly formulovány dílčí otázky, které směřovaly na zjištění reality prvních kroků začínajících učitelů, na četnost výskytu procesu uvádění začínajících učitelů, jeho formy a kvalitu.

Použití metody dotazníkového šetření, jehož se zúčastnilo 51 začínajících učitelů MŠ, v kombinaci s polostrukturovanými rozhovory s ředitelkami MŠ se ukázalo jako velmi vhodné a přínosné. Dotazníkové šetření poskytlo výsledky současného stavu a skutečností týkajících se adaptace začínajícího učitele na pracovní prostředí, zejména v oblasti nástupu a prvních kroků na pracovišti a uvádění začínajících učitelů do praxe jako cílevědomého, řízeného a záměrného procesu. Rozhovory zase přinesly jiný rozměr pohledu na danou problematiku a hodnotící posouzení nejvýznamnějších momentů výsledků dotazníkového šetření odborníky z praxe.

V této části práce jsou shrnuta nejpodstatnější zjištění a prezentována současně výsledky z obou provedených šetření, tedy dotazníkového šetření i rozhovorů, a to s oporou o teoretická východiska odborné literatury. Pro lepší přehlednost jsou strukturována na základě stanovených oblastí na začátku výzkumného šetření, tzn. oblasti týkající se nástupu a prvních kroků učitele na pracovišti a oblasti zaměřené na uvádění začínajících učitelů mateřské školy do praxe jako cílevědomý a řízený proces. Ty jsou pak dále rozděleny do dílčích otázek, které jsou pro každou oblast postupně zodpovídány.

1. oblast – nástup a první kroky začínajícího učitele na pracovišti.

Při zkoumání problematiky, jak jsou začínající učitelé přijímáni vedením MŠ a svými kolegy bylo na základě uvedených výsledků dotazníkového šetření i realizovaných rozhovorů s ředitelkami MŠ zjištěno, že nástup a první kroky začínajícího učitele na pracovišti při vstupu do praxe provázelo většinou velmi vlídné a vstřícné přijetí vedením školy i kolegy, jak uvádí celkem 94 % respondentů. Ředitelky MŠ tuto pozitivní formu přijetí označily jako důležitý faktor pro rozvoj příznivých a kolegiálních vztahů na pracovišti a jako základ pro efektivní formu spolupráce. Zcela v souladu s odbornou literaturou je také jejich názor, že kladné přijetí vede ke zmírnění obav začínajícího učitele

ze vstupu do praxe a do pracovního prostředí, které je pro něho nové. A v neposlední řadě také usnadní průběh jeho adaptace na pracovišti.

Druhá otázka sledovala kým, popřípadě jakým způsobem je začínající učitel při nástupu do praxe na konkrétní pracoviště uveden do problematiky činnosti školy, provozu školy, pracovních povinností, činností učitele a vlastní pedagogické práce.

Do této problematiky byli většinou respondenti uvedeni vedením školy, tedy ředitelkou, vedoucí učitelkou, ale také kolegyní ve třídě. Velmi zarážející byl pro mě fakt, že velmi málo začínajících učitelů uvedlo jako svůj zdroj informací o škole, např. o administrativě, pedagogické dokumentaci, možnostmi spolupráce s poradenskými centry, orgány sociální péče, zájmovými organizacemi, o formách kontaktů s rodiči, přidělenou uvádějící učitelku. Vzhledem ke skutečnosti, že funkce uvádějícího učitele není v ČR legislativně vymezena, nelze hovořit v konečném důsledku o výrazném nedostatku.

Co se týče nástupu nového pracovníka na pracoviště MŠ, zde můžeme být s výsledky výzkumného šetření spokojeni, neboť prokázaly, že ve většině MŠ byli začínající učitelé vedoucím pracovníkem informováni o základních předpisech bezpečnosti práce (47 respondentů z 51 dotazovaných), o učitelském sboru, o dětech (39 respondentů z 51 dotazovaných), byli provedeni na pracovišti (38 respondentů z 51 dotazovaných), seznámeni s materiálním vybavením školy i představeni kolegům (43 respondentů z 51 dotazovaných). Seznámeni byli také s vizí školy, hlavními cíli v nejbližším období, postavením školy v regionu a strukturou organizace (31 respondentů z 51 dotazovaných). Velmi překvapující pro dotazované ředitelky MŠ bylo pozitivní zjištění, že většina respondentů z řad začínajících učitelů MŠ (79%) byla se základními informacemi o organizaci seznámena formou orientačního balíčku, což zjevně prokazuje ve velké míře jeho existenci na školách. Jak uvádí například ředitelka č. 2: *„To je pro mě překvapující, že ze dvou třetin je forma orientačního balíčku v MŠ běžná záležitost, ale měla by to být 100% nutnost, ne-li potřeba.“* S oporou o teoretické poznatky lze konstatovat, že kvalitní a intenzivní orientace nového pracovníka, kterou výzkumné šetření prokázalo, urychlí a zefektivní celkovou adaptaci začínajícího učitele na pracovní prostředí (viz. kapitola 1.3).

Je třeba zdůraznit v souladu s názory odborníků, že nelze zahrnout všemi informacemi začínajícího učitele najednou (viz. kapitola 3.3). K tomuto tvrzení se přiklánějí

i dotazované ředitelky MŠ: „*Těch informací je tolik, že určitě není začínající pedagog schopen vše pojmout hned na začátku, je potřeba na určité materiály i zpětně poukazovat a upozorňovat*“. Dotazníkové šetření prokázalo, že většina začínajících učitelů s důležitými informacemi pro svoji práci seznámena byla. S pedagogickou dokumentací školy bylo seznámeno 96% respondentů, s administrativními povinnostmi 96%, s možnostmi dalšího vzdělávání a se stanoviskem školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů 76% dotazovaných učitelů. S formami kontaktů školy a rodičů v dané mateřské škole bylo seznámeno 84% začínajících učitelů. Nepříznivé bylo jediné zjištění, a to že 49% dotazovaných učitelů nebylo vůbec seznámeno s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi. To je znepokojivé zejména v období snah o integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd i MŠ. Skutečnost, že 2 (4%) začínající učitelé nebyli s pedagogickou dokumentací seznámeni vůbec a 7 (14%) až v průběhu prvního půl roku po nástupu na pracoviště, hodnotí ředitelky negativně: *Vzhledem k tomu, že pro pedagogickou práci považují toto seznámení za jedno z nejdůležitějších, hodnotím tuto skutečnost velmi negativně.*“

Ve třetí otázce byla věnována pozornost tomu, co usnadňovalo a co naopak ztěžovalo začínajícímu učiteli MŠ prvních kroky na pracovišti. Z provedeného dotazníkového šetření vyplynulo, že první kroky začínajícím učitelům (28%) ztěžovaly zejména nedostatečné zkušenosti s praktickou prací s dětmi. Přestože ředitelky hodnotí tuto skutečnost jako naprosto přirozenou, můžeme se zamyslet i například nad tím, zda je dostatečné množství odborné praxe realizováno v rámci pregraduální přípravy. Nejvíce první kroky usnadnili ve velké míře respondentům (74%) kolegové. Jde tedy o pochopení zkušených učitelů, že první pracoviště je pro začínajícího učitele dalším článkem v dotváření jeho odborných dovedností. Příznivý je také fakt, že mladí učitelé oceňují zkušenosti starších kolegů a mají snahu z nich čerpat. Snad možná proto také uvedlo jen 5 (10%) dotazovaných začínajících učitelů jako nepříznivou nástupní okolnost nepřidělení uvádějího učitele.

Zatímco v jiných profesích se náročnost úkolů při nástupu na pracoviště teprve postupně zvyšuje, v učitelské profesi tomu tak bohužel není, což také podstatně ztěžuje první kroky učiteli při vstupu do praxe. V odborné literatuře (viz. kapitola 4) se lze často

setkat také s názorem, že jsou začínající učitelé v období profesního startu pověřováni dalšími povinnostmi mimo výuku a přípravu na ni. Aktuální výsledky dotazníkového šetření s tímto tvrzením korespondují. Většina dotazovaných potvrdila, že jim byly přiděleny další povinnosti. Např. vedení zájmových kroužků (19 respondentů), organizace mimoškolních akcí (17 respondentů), tvorba a správa webových stránek školy (8 respondentů), správa kabinetu (7 respondentů). S touto tezí se zcela neztotožnily ředitelky MŠ, které se domnívají, že začínající učitelé pověřováni dalšími úkoly mimo výuku a přípravu na ni nejsou. Jejich pohled lze považovat za subjektivní, který vychází především z vlastní uplatňované praxe a zkušenosti.

37 (72%) začínajících učitelů k prvním krokům a počínům v pracovním prostředí MŠ uvedlo, že věnovalo přípravě na vzdělávací práci v průměru maximálně 2 hodiny denně. Z těchto výsledků, a v souladu s odbornou literaturou (viz. kapitola 3.2) je patrné, že může být příprava některými začínajícími učiteli podceňována. K této domněnce se přiklonily i dotazované ředitelky MŠ, které považují právě přípravu na výuku a její důkladné a systematické promyšlení pro začínajícího učitele za nutnou a důležitou činnost.

Za příznivý lze považovat fakt, že se většině respondentů (84%) v prvním půlroce po nástupu do praxe dostávalo konstruktivní zpětné vazby v podobě setkávání pracovníka z řad managementu školy za účelem vyhodnocení průběhu adaptace a případného řešení problémů. Ale bohužel ve velké míře nepravidelně (55%). Nelze než souhlasit s názorem ředitelek, které v rozhovoru podtrhly důležitost takových setkávání, ale pravidelných: *„Osobně považuji tato setkání za velmi důležitá, přispívají k informovanosti všech pedagogů o dění v mateřské škole – i to může být způsob vedení lidí – prostřednictvím informací. Domnívám se, že není dobré, když pedagogové nemají informace, může to vést k dohadům, nejasnostem a zhoršení klimatu,*“ dodává ředitelka č. 3.

2. oblast – uvádění začínajících učitelů mateřské školy do praxe jako cílevědomý a řízený proces.

První otázka druhé oblasti výzkumného šetření sledovala, zda je přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli v MŠ realizováno. Dotazníkové šetření dokladuje, že více než polovině respondentů (51%) nebyl při vstupu do praxe přidělen uvádějící učitel.

V některých případech (20%) sice přidělen byl, ale fungoval jen formálně. Odborná literatura (viz. kapitola 4) trend snižování ustanovování uvádějících učitelů začínajícím učitelům potvrzuje. Tento dlouhodobý pokles lze vysvětlit absencí legislativního vymezení této funkce. Přidělení uvádějícího učitele je dáno pouze zodpovědností ředitelky MŠ. V souladu s odbornou literaturou (viz. kapitola 4.2) můžeme konstatovat, že dobré školy přidělí uvádějícího učitele začínajícímu učiteli vždy.

Dotazované ředitelky tuto skutečnost potvrzují a samy vždy uvádějícího učitele začínajícímu učiteli přidělují. Tuto instituci považují, ve shodě také s mým názorem a zkušeností, za velmi významnou a účelnou. Uvítaly by i legislativní vymezení této funkce z důvodu stanovení povinnosti a závazku přidělit učiteli při vstupu do praxe uvádějícího učitele a podpořit tak ucelené, cílevědomé, řízené a systematické uvádění. Podporují také případný vznik a existenci metodického materiálu pro uvádění začínajících učitelů do praxe a myšlenku realizace adekvátního vzdělávání pro uvádějící učitele v rámci systému DVPP. Ředitelka č. 2 k této problematice dodává: *„Neustále se všechno mění. Je třeba stále si vzdělání doplňovat. Předpokládá se, že se učitelka vzdělává v průběhu celé své praxe v rámci DVPP. Takže pro učitelku, která uvádí, bych si představovala vzdělávání na téma třeba jak asertivně a empaticky pracovat a jednat s lidmi, nebo nějaké vzdělávání, kde by se dozvěděla o nějakých nových metodách pro spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele“*.

Druhá otázka věnovala pozornost tomu, kým a jakou formou je proces uvádění realizován. Uvádějícím učitelem bývá nejčastěji ustanoven učitel s praxí nad 7 let (80%), středoškolského vzdělání (76%). Do výsledků dotazníkového šetření se promítla celková struktura učitelů MŠ podle nejvyššího dosaženého vzdělání. Stále převažuje ve velké míře vzdělání středoškolské. Z rozhovoru s ředitelkami MŠ vyplynulo, že nejčastěji pověřují uváděním nejzkušenější kolegyni s výbornými pedagogickými a organizačními schopnostmi. Poukázaly také na důležitost osobnostních vlastností uvádějícího učitele jako je dovednost předávat zkušenosti, profesionální přístup, empatie, trpělivost.

Skutečnost, že uvádění začínajících učitelů do praxe probíhalo podle vypracovaného plánu, potvrdilo pouze 7 z 25 dotazovaných učitelů (28%), jimž byl přidělen uvádějící učitel. Za nejčastější uplatňovanou formu spolupráce s uvádějícím učitelem byla respondenty označena forma pravidelných konzultací s předem určeným obsahovým zaměřením

(7 respondentů z 25, jimž byl po nástupu do praxe přidělen uvádějící učitel) a také forma hospitací spojených s rozбором pozorovaných výstupů (11 respondentů z 25). Ředitelkami MŠ byly tyto dvě formy označeny jako za velmi podstatné v procesu systematického uvádění, samy by preferovaly ale kombinaci všech forem spolupráce, tedy i neformální kontakty ve sborovně a příležitostná setkání, společnou účast na akcích dalšího vzdělávání a organizaci mimoškolních akcí.

Třetí otázka byla zaměřena na skutečnost, jak vnímají začínající učitelé potřebu procesu uvádění a přidělení uvádějícího učitele. 20 (80%) dotazovaných začínajících učitelů, jimž byl uvádějící učitel přidělen, hodnotí jeho ustanovení a činnost kladně. Nesmíme ale zapomenout na předchozí zjištění, že většině (51%) začínajících učitelů přidělen uvádějící učitel nebyl vůbec a v 5 (20%) případech se začínajícím učitelem nespolečně pracoval. Začínající učitel se bez pomoci zkušeného kolegy neobejde. Vstoupil – li učitel navíc do kolektivu neochotných a nevstřícných kolegů, což dotazníkové šetření prokázalo ve třech případech, lze konstatovat, že v těchto MŠ je období profesního startu vážně podceňováno.

Z názoru respondentů, kteří spolupracují nebo spolupracovali s uvádějícím učitelem, vyplynulo, že preferují uvádění do praxe v délce jednoho roku (92%). V tomto se shodují s ředitelkami MŠ, které ale připouští také možnost prodloužení uvádění podle potřeb začínajícího učitele. Výběr účastníků dotazníkového šetření i názor ředitelek však není v rozporu s teoretickými východisky, jež vymezují období adaptace od jednoho do pěti let a samotnou potřebu uvádění v délce většinou od jednoho do tří let (viz kapitola 1.4).

Provedené výzkumné šetření přineslo požadovaná zjištění. Uvedení začínajícího učitele do praxe a do prostředí mateřské školy, v rámci jeho nástupu a prvních kroků na pracovišti, je ve většině případů (88%) v MŠ kvalitně realizováno. Prostřednictvím pozitivního a vstřícného přijetí vedením školy a kolegů. Pomocí kolegů, kteří ve velké míře respondentům (74%) usnadnili první kroky na pracovišti. Seznámením začínajícího učitele se základními informacemi o činnosti školy, provozu školy, pracovních povinnostech, činnostech učitele a vlastní pedagogické práci, dokonce i formou orientačního balíčku (76%). Jak ukazují popsání zjištění, rezervou v této oblasti je předání informace o možnostech spolupráce s poradenskými centry. Tuto skutečnost lze ale vysvětlit specifičností pedagogické práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a také tím,

že proces integrace těchto dětí do běžných tříd MŠ není, i přes legislativní i kurikulární vymezení a podporu, zatím zcela běžnou záležitostí. Jak dokládá rozhovor s ředitelkou č. 3: *„Seznámení s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi většinou vyplývá z potřeb pedagogické praxe a konkrétních případů, které je nutné při práci s dětmi řešit – takže spíše při vzniku konkrétního problému poukázat na možnosti řešení ve spolupráci s odborníky a začínajícímu učiteli poradit možnost spolupráce.“*

Pokud jde však o systém uvádění začínajícího učitele do praxe uvádějícím učitelem, tedy dlouhodobější cílevědomou, systematickou a řízenou formu spolupráce v rámci adaptace na pracovní prostředí, prokázané výsledky a naznačená realita je velmi neuspokojivá. V řízení procesu uvádění začínajícího učitele během jeho adaptace na pracovní prostředí vykazují MŠ značné rezervy (uvádějící učitel byl začínajícímu učiteli přidělen pouze ve 25 případech z toho pěti z nich jen formálně, pouze 7 dotazovaných začínajících učitelů potvrdilo, že uvádění do praxe probíhalo podle vypracovaného plánu, tedy cíleně a systematicky, k pedagogické činnosti učitele začátečníka chybí také účelná, systematická a konstruktivní zpětná vazba).

Zamyslíme-li se nad výsledky výzkumného šetření a ohlédneme se do historie, lze říci, že povinné uvádění do praxe realizované v době před rokem 1989 ve své ucelené podobě bylo nepochybně velmi přínosné. I ono však mohlo být realizováno jen formálně. Vždy záleželo a záleží na osobnosti a míře zodpovědnosti vedoucího pracovníka, na úrovni profesních kompetencí uvádějícího učitele nebo začínajícího učitele, na složení pracovního kolektivu. Ve své fungující a systematické formě však rozhodně přispělo ke kvalitnímu systému adaptace začínajícího učitele na prostředí MŠ. V souladu s odbornou literaturou (viz. kapitola 4) lze konstatovat, že by bylo nejvýše prospěšné tuto situaci co nejdříve změnit a podpořit proces uvádění do praxe, začínajícího učitele i uvádějícího učitele.

Závěr

Proces adaptace začínajícího učitele na pracovní prostředí, jeho uvedení a vstup do praxe je nutno vidět v širších souvislostech. První pracoviště, kam začínající učitel vstupuje, má značný vliv na jeho další profesní dráhu. Minimální pomoc a podpora začínajícím učitelům mohou způsobit mnoho problémů a potíží.

Proto se tématem mé diplomové práce stala problematika začínajících učitelů mateřských škol, jejich adaptace na pracovní prostředí v souvislosti s procesem uvádění do praxe. Hlavním cílem bylo zjistit a posoudit, jak je v současné době v mateřské škole realizováno uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci procesu jeho adaptace a zda se v současnosti v mateřských školách realizuje uvádění začínajících učitelů jako cílevědomý a řízený proces. Za tím účelem byl stanoven cíl teoretické části práce, tedy objasnit základní pojmy a poznatky o profesi učitele mateřské školy, jeho adaptaci na pracovní prostředí a uvedení do praxe a cíl praktické části. Zjistit a posoudit, jak je v současné mateřské škole realizováno uvedení začínajících učitelů do praxe.

Cíl teoretické části diplomové práce byl splněn objasněním základních pojmů a poznatků o profesi učitele mateřské školy, jeho adaptaci na pracovní prostředí a uvedení do praxe. Bylo čerpáno z odborné literatury z oblasti pedagogiky, předškolní pedagogiky, personálního managementu, managementu a řízení mateřské školy a platných kurikulárních dokumentů vztahujících se k tématu. A to se zaměřením na pojmy a skutečnosti spojené s problematikou mateřských škol, profesí učitele a učitele mateřské školy, orientací a adaptací na pracovní prostředí a uvádění do praxe (mentorství).

V praktické části diplomové práce bylo hlavního cíle dosahováno prostřednictvím dílčích cílů, jež naplňovaly jednotlivé kroky výzkumného šetření s využitím metod dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 51 začínajících učitelů mateřských škol s praxí do tří let. Prostřednictvím něho bylo zjištěno a popsáno, jak je v současné době v MŠ realizováno uvedení začínajícího učitele do praxe v rámci jeho prvních kroků na pracovišti a procesu adaptace, zda se v současnosti v mateřských školách realizuje uvádění začínajících učitelů jako cílevědomý a řízený proces. Tyto získané poznatky byly dále posouzeny, doplněny a prohloubeny v rámci

polostrukturovaného rozhovoru se třemi ředitelkami mateřských škol. Rozhovory přinesly další rozměr a detailnější pohled na zkoumanou problematiku. Nejpodstatnější zjištění, která přineslo výzkumného šetření, byla pak shrnuta v samostatné subkapitole. Přehledně a podrobně byly uvedeny nejdůležitější aspekty reality prvních kroků začínajících učitelů MŠ a jejich přijetí na školách a četnosti výskytu procesu uvádění, jeho forem a kvality. Podrobně byly popsány zjištěné nedostatky a rezervy, a to zejména v oblasti cílevědomého, řízeného a systematického procesu uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe.

Diplomová práce přinesla teoretické i praktické poznatky o adaptaci začínajícího učitele mateřské školy na pracovní prostředí, o procesu uvádění začínajících učitelů MŠ do praxe. V tomto spočívá její přínos, zvláště pak zvážíme-li, jak málo je empirických poznatků o uvádění, natož z prostředí mateřských škol! Problematika učitelů mateřských škol, jejich adaptace na pracovní prostředí a uvádění do praxe je u nás řešena okrajově a v odborné literatuře se vyskytuje sporadicky.

Ani v současnosti nelze opomíjet opodstatněné klady uvádění. Uvádění do praxe může eliminovat případné nesnáze začínajícího učitele, zmírnit šok z reality při vstupu do praxe, napomoci kvalitnímu rozšíření jeho vědomostí, dovedností a praktických zkušeností, ale i nepřímo zlepšit situaci ve škole. Proto by bylo pro školskou praxi přínosné legislativní vymezení a zavedení uceleného systému uvádění do praxe, který by korespondoval s požadavky na práci začínajících učitelů MŠ a jejich aktuálními potřebami. Pro samotné mateřské školy, zejména pro jejich management, může tato práce sloužit jako vhodný inspirativní a informační materiál pro znovuzavedení funkce uvádějího učitele ve škole, popř. pro účelnou podporu všech aktérů uvádění.

Seznam použité literatury a zdrojů

ARMSTRONG, Michael a Josef KOUBEK. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

BAREŠ, Milan et al. Podpora práce začínajících učitelů: (jako součást systému dalšího profesního rozvoje pedagogických pracovníků): sborník. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-86956-50-3.

BAREŠ, Milan. Perspektivy dalšího profesního vzdělávání učitelů v České republice a role Národního institutu pro další vzdělávání. In: KOHNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ, ed. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BEDNAŘÍKOVÁ, Iveta. *Kapitoly z andragogiky 2*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1193-8.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari> [cit. 18.12.2012]

Databáze MŠMT dostupné z <http://www.msmt.cz/statistika-skolstvi/vyvojova-rocenka-skolstvi-2003-04-2011-12> [cit. 28.10.2012]

DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. V Tribunu EU vyd. 1. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

EGER, Ludvík. *Personální řízení: (se zaměřením na školství)*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita, 2004. ISBN 80-7083-799-3.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KASÁČOVÁ, Bronislava. Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vdelávanie učiteľov. In: *Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 87-99. ISBN 80-210-3452-1.

- KOHNNOVÁ, Jana. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-148-6.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In: VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, s. 15 – 26. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 3. vyd. Praha: Management Press, 2001. 367 s. ISBN 80-7261-033-3.
- MACHÁČKOVÁ, Iva. Proměny předškolního vzdělávání a další vzdělávání učitelek mateřských škol v 90. letech 20. století. In: KOHNNOVÁ, Jana a Iva MACHÁČKOVÁ, ed. *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy: sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, s. 103 – 113. ISBN 978-80-7290-303-0.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Jana SVOBODOVÁ. *Pedagogická praxe 2: praktická příručka určená studentům bakalářského studia oboru Učitelství pro MŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2273-2.
- OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-703-9.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Vyd. 1. Praha: Strom, 1999. ISBN 80-86106-07-1.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009a. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009b. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009c. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-155-7.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2006 dotisk. ISBN 80-87000-00-5.

SVOBODOVÁ, Eva et al. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (Některé ped. problémy začínajících učit.)*. 1. vyd, 1. dotisk. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Spisy Ped. fak. MU v Brně; Sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Učebnice. ISBN 80-244-0945-3.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.

ŠMELOVÁ, Eva a Martina FASNEROVÁ, ed. *Pregraduální příprava učitelů primární a preprimární školy v kontextu kurikulární: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2775-1.

ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2272-5.

ŠNEBERGER, Václav. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2012. ISBN 978-80-7329-331-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk* [online], 2011, roč. 2, č. 4, s. 247-274.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil et al. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2.

TMEJ, Karel. *Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: Metod. příručka*. 1. vyd. Praha, 1982.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

Seznam použitých zkratek

ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠ	mateřská škola
MŠMT	ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	školní vzdělávací program
TVP	třídní vzdělávací program

Seznam schémat a tabulek v textu práce

Schéma č. 1

Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele

Tabulka č. 1

Struktura učitelů MŠ podle nejvyššího dosaženého vzdělání

Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1

Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky ze dne 18. července 1985 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

PŘÍLOHA Č. 2

Výklad ministerstva školství ČSR k vyhlášce č.61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

PŘÍLOHA Č. 3

Rámcový program uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe

PŘÍLOHA Č. 4

Dotazník - vzor

PŘÍLOHA Č. 5

Polostrukturovaný rozhovor - vzor

PŘÍLOHA Č. 6

Úplné znění rozhovoru s ředitelkou č. 1

PŘÍLOHA Č. 7

Úplné znění rozhovoru s ředitelkou č. 2

PŘÍLOHA Č. 8

Úplné znění rozhovoru s ředitelkou č. 3

PŘÍLOHA Č. 1

V Y H L Á Š K A

ministerstva školství České socialistické republiky

ze dne 18. července 1985

o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

(vypsány pouze pasáže týkající se uvádění pedagogických pracovníků do praxe)

Ministerstvo školství České socialistické republiky stanoví podle §51 odst. 4 zákona č.29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol (školský zákon) a podle §51 a §98 odst. 1 písm. d) zákona č.39/1980 Sb. o vysokých školách:

§ 1

(1)Úkolem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „další vzdělávání“) je obnovovat, prohlubovat, doplňovat a rozšiřovat vědomosti a dovednosti pedagogických pracovníků v oblasti ideově politické, pedagogicko-psychologické, odborně předmětové, a to jako předpoklad zdokonalení pedagogické praxe.

(2)Další vzdělávání řídí ministerstvo školství České socialistické republiky (dále jen „ministerstvo školství“) a jiné ústřední orgány, které řídí školy a školská zařízení a národní výbory, které odborně vedou školy a školská zařízení.

§ 2

(1)Dalším vzděláváním je ideově politické vzdělávání, uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe, pomaturitní studium, postgraduální studium, specializační studium, funkční studium, průběžné vzdělávání a rozšiřující studium.

(2)Ideově politické vzdělávání, uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe, pomaturitní studium, postgraduální studium je povinné, pokud je kvalifikačním předpokladem. Rozšiřující studium je nepovinné.

§ 3

Ideově politické vzdělávání

(1)Ideově politické vzdělávání organizují školy a školská zařízení.

(2)Obsahem ideově politického vzdělávání jsou aktuální otázky školské politiky; uskutečňuje se v rozsahu šesti seminářů ve školním roce a ukončuje se besedou.

§ 4

Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe

(1)Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe (dále jen „uvádění“) organizuje škola nebo školské zařízení ve spolupráci s okresními pedagogickými středisky nebo krajskými pedagogickými ústavy, Ústředním ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „Ústřední ústav“) a odvětvovými vzdělávacími zařízeními.

(2)Uváděním se začínající pedagogičtí pracovníci adaptují na konkrétní podmínky povolání, učí se tvořivě uplatňovat vědomosti získané v období přípravy na povolání a rozvíjejí své praktické pedagogické dovednosti.

(3)Uvádění se uskutečňuje v prvním roce po nástupu pedagogického pracovníka do pracovního poměru a trvá jeden rok. Ukončuje se závěrečným hodnocením. Pokud se nedosáhne po roce uvádění jeho stanoveného cíle, prodlouží ředitel dobu uvádění přiměřeně, nejdéle o další rok.

PŘÍLOHA Č. 2

V Ý K L A D
ministerstva školství ČSR k vyhlášce č.61/1985 Sb.,
o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků

K § 4

Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe

Cíl a obsah uvádění

(vypsány pouze pasáže týkající se uvádění pedagogických pracovníků do praxe)

Uvádění začínajících pedagogických pracovníků do praxe (dále jen „uvádění“) je určeno pro všechny začínající učitele, vychovatele, mistry odborné výchovy, vedoucí pionýrských skupin z povolání, odborné pedagogické pracovníky domů pionýrů a mládeže, stanic mladých techniků, stanic mladých přírodovědců a stanic mladých turistů (dále jen „pedagogický pracovník“).

Cílem uvádění je vytvořit předpoklady a podmínky pro to, aby začínající pedagogický pracovník převzal v prvním roce své praxe všechny základní povinnosti a práva vyplývající z pedagogického povolání.

Obsahem uvádění zejména je:

- a) praktické uplatňování školské politiky při výchově dětí, mládeže a dospělých, prohloubení vědomostí v oblasti diagnostické, plánovací, pedagogicko-organizační a komunikativní činnosti začínajícího pedagogického pracovníka;
- b) hlubší seznámení s řízením výchovy mimo vyučování, se základními právními normami vztahujícími se k výkonu povolání, s vedením pedagogické dokumentace, s činností PO SSM a SSM, společenských organizací, sdružení rodičů a přátel školy, metodických sdružení, předmětových komisí nebo metodických komisí ve škole nebo ve školském zařízení, s vybavením kabinetů, s učebními pomůckami a fondem školní knihovny;
- c) pedagogických pracovníků středních škol též seznámení s pracovištěm, na němž se realizuje praktické vyučování jejich žáků;
- d) u vedoucích pionýrských skupin z povolání s řízením pionýrské skupiny. Obsah uvádění konkretizují rámcové programy vypracované Ústředním ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků v Praze (dále jen „Ústřední ústav“) a uvedené v metodických příručkách pro jednotlivé kategorie začínajících a uvádějících pedagogických pracovníků. V individuálním plánu uvádění se požadavky rámcového programu modifikují podle specifických potřeb začínajícího pedagogického pracovníka a konkrétních podmínek školy nebo školského zařízení, na nichž působí.

Organizace, průběh a ukončení uvádění

Uvádění se uskutečňuje hospitacemi, rozbory vyučovacích hodin a jiných organizačních forem výchovné práce na vlastní nebo jiné vhodné škole, školském zařízení, individuálními konzultacemi doplňovanými individuálním studiem, poradami metodických sdružení, předmětových komisí nebo metodických komisí ve škole nebo ve školském zařízení, semináři okresních pedagogických středisek a městských pedagogických středisek (dále jen „středisko“) nebo krajských pedagogických ústavů a Pedagogického ústavu hl. m. Prahy (dále jen „ústav“), odvětvových vzdělávacích zařízení, popř. jiných společenských a odborných orgánů a organizací.

Za uvádění odpovídá ředitel školy, školského zařízení (dále jen „ředitel“). Uskutečňuje je jím pověřený uvádějí pedagogický pracovník.

Uvádějí pedagogický pracovník spolu se začínajícím pedagogickým pracovníkem sestaví individuální plán uvádění podle rámcového programu. Plán uvádění předkládá uvádějí pedagogický pracovník nejpozději do jednoho měsíce po nástupu začínajícího pedagogického pracovníka do školy nebo školského zařízení ke schválení řediteli. O průběhu uvádění se vede záznam na předepsaném tiskopise.

Uvádějí je zkušený pedagogický pracovník, podle možnosti stejného studijního oboru (aprobačních předmětů) jako začínající pedagogický pracovník. Uvádějí pedagogický pracovník se zpravidla věnuje jednomu až dvěma začínajícím pedagogickým pracovníkům. Je s nimi ve stálém styku, radí a pomáhá jim při řešení problémů výchovně vzdělávací práce, hospituje u nich a oni u něho, rozebírá s nimi zjištěné nedostatky i způsoby jejich odstraňování, konzultuje s nimi problematiku uvedenou v rámcovém programu.

Ředitel seznámí začínajícího pedagogického pracovníka se specifickými podmínkami školy nebo školského zařízení, s jeho právy a povinnostmi. Sleduje a hodnotí jeho práci, pomáhá mu vytvářet vhodné pracovní a životní podmínky. Dbá, aby začínající pedagogický pracovník vykonával pedagogické činnosti ve shodě se svou odbornou a pedagogickou způsobilostí a nebyl hned v prvním roce působení pověřován pedagogicky náročnými úkoly, které předpokládají pedagogické zkušenosti. Na závěr uvádění vypracuje ve spolupráci s uvádějí pedagogickým pracovníkem, popř. s dalšími pracovníky, podílejícími se na uvádění, závěrečná hodnocení začínajícího pedagogického pracovníka, jehož podkladem jsou záznam o průběhu uvádění, závěry z hospitací a inspekce. Závěrečné hodnocení projedná se začínajícím pedagogickým pracovníkem, zajistí jeho uložení v osobních spisech začínajícího pedagogického pracovníka a v opise je zašle škole, na níž začínající pedagogický pracovník získal pedagogickou způsobilost, popř. organizaci podílející se na řízení jeho uvádění (např. u vedoucích pionýrských skupin z povolání též OV SSM).

Střediska, ústavy a odvětvová vzdělávací zařízení se podílejí na uvádění podle rámcového programu hospitacemi vedoucích kabinetů u začínajících pedagogických pracovníků, organizací hospitací začínajících pedagogických pracovníků u vynikajících pedagogických pracovníků v jiných školách a školských zařízeních, konzultacemi, semináři, metodickými materiály. Metodicky usměrňují též činnost uvádějí pedagogických pracovníků a pečují o jejich další vzdělávání.

Ústřední ústav metodicky usměrňuje uvádění rámcovými programy, metodickými materiály, semináři aj.

Příslušný školní inspektor nebo pracovník resortního dozoru sleduje, jak začínající pedagogický pracovník i uvádějí pedagogický pracovník, ředitel, metodická sdružení, předmětové komise nebo metodické komise ve škole a ve školském zařízení, odvětvová vzdělávací zařízení, střediska a ústavy plní své povinnosti a jak se uvádění projevuje ve výchovně vzdělávací práci začínajícího pedagogického pracovníka.

PŘÍLOHA Č. 3

Rámcový program uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe

a – hospitace začínající učitelky u uvádějící učitelky

b – hospitace uvádějící učitelky popř. ředitelky školy u začínající učitelky

c - hospitace začínající učitelky u jiné učitelky, v jiné škole nebo v jiném typu zařízení

Měsíc	Hospitace a b c	Hlavní zaměření hospitace a rozboru	Individuální konzultace u uvádějící učitelky nebo ředitelky mateřské školy	Semináře v OSP nebo KPÚ
Srpen			<p>Tradice a styl práce školy. Dokumentace a administrativa učitelky. Metody a prameny poznání vých.situace ve třídě, kde zač.učitelka působí. Možnost zapojení do spol., polit. nebo kulturního života školy a okolí. Životní podmínky zač. učitelky v působišti. V působišti. Vypracovávání individuálního plánu uvádění do praxe</p>	<p>Cíle, obsah a organizační formy uvádění do praxe. Individuální plán a evidence průběhu uvádění. Uplatňování školské politiky KSC ve výchovné práci mateřské školy s přihlédnutím ke specifice okresu kraje. Pracovně právní vztahy učitelky (zákoník práce, pracovní řád, bezpečnost práce, platový řád). Úvod do individuálního studia uvedených dokumentů Pozn.:Lze spojit s akcí odboru školství. Slavnostní uvítání a složení učitelského slibu.</p>
Září	Dop.— Odp.—	Organizační opatření při plnění obsahu výchovně vzdělávací práce a dodržování režimu dne při dopoledních a odpoledních činnostech.	Spolupráce obou učitelek; způsob plánování a hodnocení výchovné práce, denní příprava z hlediska předcházení formalismu, záznamy o dětech.	
Říjen	1 1 -	Metodika hry: řízení hrových činností, navození hrové situace a její ukončení. Sociální vztahy ve skupině. Uskutečňování mravní výchovy v každodenních	Spolupráce se školním lékařem. Individuální pohovory s rodiči dětí.	

		činnostech.		
Listopad	1 1 -	Reakce učitelky na nepředvídané situace ve skupině: a)snadno vnímatelné (nekázeň, nepozornost) b)obtížně vnímatelné (únava, stesk, atmosféra obav).	Výchovné obtíže, jejich prevence a odstraňování. Formy odměny a trestu.	Akce metodické sekce OPS (např. společná hospitace začínajících učitelek).
Prosinec	1 1 -	Výběr obsahu a organizační struktury zaměstnání vzhledem k úkolům předškolní výchovy, požadavkům výchovné složky a cíli zaměstnání. Bezpečnostní opatření při organizaci vycházek a dopravní výchovy.	Podíl učitelky na vybavení školy a školní zahrady. Možnost využití nejbližšího okolí školy (např. dětské dopravní hřiště)	
Leden	1 1 -	Motivace, navozování podmínek učební činnosti, uplatňování metod, které přispívají k aktivizaci myšlenkové činnosti.	.Předběžné hodnocení práce začínající učitelky a pomoci ze strany uvádějící učitelky, ředitelky školy a učitelského kolektivu.	
Únor	- 1 1	Vhodné alternativy metodických postupů zdůvodněné vzhledem k cíli zaměstnání, individuálním zvláštnostem a specifice dětského kolektivu. Způsob hodnocení dětí.	Způsob hodnocení dětí. Formy spolupráce s rodiči dětí. Organizace schůzky SRPŠ, výstavy dětských prací, nástěnky apod.	Příčiny výchovných obtíží s dětmi (somatické, psychické, sociální) s přihlédnutím ke specifice okresu kraje. Metody jejich řešení. Výchovné poradenství v okrese, kraji.
Březen	- 1 1	Navozování problémových situací. Práce skupinová a frontální. Funkční, pedagogicky zdůvodněné použití pomůcky vzhledem k cíli zaměstnání.	Didaktické pomůcky a jejich využití ve výchovně vzdělávací práci. Vybavení a činnost metodických kabinetů v okrese, kraji.	
Duben	- 1 1	Plynulý přechod od hry k zaměstnání. Vyvážení požadavků všech typů činností v průběhu jednoho dne z hlediska úměrného zatížení dětí a nebezpečí jejich přetížení. Styl kladení požadavků a rozbor reakce dětí na ně.	Spolupráce s jeslemi a základní školou. Otázky školní zralosti. Přípravná oddělení.	Hospodářská a kulturně historická specifika okresu, kraje z hlediska možnosti využití regionálních prvků ve výchovně vzdělávací práci: (Exkurze, nebo jiná akce.)
Květen	- 1 1	Prvky modernizace v práci učitelky: použití netradičních metod a pomůcek, vytváření problémových situací.	Knihovní fond školy, průběžné studium odborných časopisů (Předškolná výchova aj.) Dětská knihovna.	

		<p>Netradiční organizace zaměstnání. Způsob podněcování spontaneity dětského projevu a reakce učitelky na ni.</p> <p>Uplatňování úkolů výchovně vzdělávací práce ve všech činnostech.</p>		
Červen	- 1 1	<p>Účelnost vnějších výrazových prostředků učitelky vzhledem k úkolům předškolní výchovy a specifice dětského kolektivu: Hlas – síla, modulace aj. Řeč – spisovnost, plynulost aj. Pohyb, gesta, mimika – účelnost situování v prostoru třídy.</p>	<p>Hodnocení začínající učitelky a pomoci ze strany uvádějící učitelky a ředitelky školy. Závěrečné hodnocení uvádění do praxe, shrnutí zkušeností.</p>	

PŘÍLOHA Č. 4

DOTAZNÍK - vzor

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

jmenuji se Jana Fréharová a jsem studentkou druhého ročníku navazujícího magisterského studia oboru Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je součástí mé diplomové práce na téma „Začínající učitel v současné mateřské škole a jeho adaptace na pracovišti“. Jde o získání Vašeho stanoviska, zda a jak se v současné mateřské škole realizuje uvádění začínajících učitelů do praxe a Vašeho pohledu, jak vnímáte problematiku adaptace učitele na pracovní prostředí. Dotazník je anonymní, informace z něho budou použity jen pro účely zpracování diplomové práce.

Dotazník je určen začínajícím učitelkám/učitelům mateřské školy s praxí do tří let.

Za čas strávený vyplněním dotazníku velmi děkuji.

1. Jak jste byl/a přijat/a při nástupu na pracoviště vedením školy? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) velmi pozitivně, vstřícně

b) dobře, vlídně

c) neutrálně, vlažně

d) negativně, nevstřícně

e) jiné, vypište _____

2. Jak jste byl/a přijat/a při nástupu na pracoviště kolegy? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) velmi pozitivně, přátelsky

b) dobře, vlídně

c) chladně, odměřeně

d) negativně, nepřátelsky

e) jiné, vypište _____

3. Byl Vám při nástupu na pracoviště předložen tzv. „orientační balíček“ (stručné základní písemné informace obsahující organizační schéma školy, popis pracovního místa, informace o bezpečnosti práce, přehled možností dalšího vzdělávání, kopie školních dokumentů a formulářů používaných pracovníky apod.)? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano

b) ne

4. Při nástupu na pracoviště jsem s vedoucím pracovníkem školy absolvoval/a následující: (zaškrtněte křížkem všechny odpovídající možnosti)

a) informování o škole (vize školy, hlavní cíle v nejbližším období, postavení školy v regionu, struktura organizace)

b) seznámení se základními předpisy a s bezpečností práce a požární ochraně

c) informování o učitelském sboru a dětech (klientech)

d) provedení po pracovišti, seznámení s informacemi o materiálním vybavení školy

e) představení kolegům

f) poučení o náplni práce a možnosti komunikace s nadřízenými

g) jiné, vypište _____

Kdy (nejpozději v den nástupu, druhý den po nástupu, druhý týden po nástupu, měsíc po nástupu.....)?

(uved'te) _____

5. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s pedagogickou dokumentací (ŠVP, TVP, tématické týdenní plány apod.)? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým? (uved'te) _____

b) ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

Kým? (uved'te) _____

c) ne, nebyl/a jsem seznámen/a

6. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s administrativními povinnostmi (agenda - třídní kniha, evidenční listy, přehled docházky do MŠ, školní matrika, kniha úrazů apod.)? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým? (uved'te) _____

b) ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

Kým? (uved'te) _____

c) ne, nebyl/a jsem seznámen/a

7. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče, zájmovými organizacemi? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým? (uved'te) _____

b) ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

Kým? (uved'te) _____

c) ne, nebyl/a jsem seznámen/a

8. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s možnostmi dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a se stanoviskem školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým? (uved'te) _____

b) ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

Kým? (uved'te) _____

c) ne, nebyl/a jsem seznámen/a

9. Byl/a jste při nástupu na pracoviště seznámen/a s formami kontaktu školy a rodičů na dané škole (besedy s rodiči, konzultační hodiny, třídní schůzky, společné akce, schránka pro rodiče apod.)? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano, ihned v průběhu prvního týdne

Kým? (uved'te) _____

b) ano, byl/a jsem seznámen/a v průběhu prvního půlroku

Kým? (uved'te) _____

c) ne, nebyl/a jsem seznámen/a

10. Co Vám ztěžovalo jako začínajícímu učiteli první kroky na pracovišti? (doplňte volně)

11. Co Vám naopak nejvíce pomohlo? (doplňte volně)

12. Byl/a jste při nástupu na pracoviště v prvním půlroce praxe pověřen/a dalšími povinnostmi kromě výuky a přípravy na ni? (správa kabinetu, vedení knihovny, vedení zájmového kroužku, organizace mimoškolních akcí apod.), (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano

Uved'te jakými _____

b) ne

13. Kolik času jste denně v prvním půlroce praxe průměrně věnoval/a (nebo věnujete) přípravě na přímou vzdělávací práci? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) 0 – 1 hodinu

b) 1 – 2 hodiny

c) 2 – 3 hodiny

d) 3 hodiny a více

14. Setkával (setkává) se s Vámi v prvním půlroce po nástupu do praxe někdo z vedení školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu Vaší orientace, adaptace na pracovišti a řešení jejích problémů? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano, pravidelně

b) ano, nepravidelně

c) ano, pouze na základě mého vyžádání

d) ne

15. Byla Vám při nástupu na pracoviště přidělena uvádějící učitelka? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano

b) ne

Pokud jste odpověděli ne, na otázky č. 16, 17, 18, 19, 20, 21 neodpovídejte.

16. Nejvyšší dosažené vzdělání Vaší uvádějící učitelky (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem):

a) střední škola

b) vyšší odborná škola

c) vysoká škola (Bc., Mgr.)

17. Délka praxe Vaší uvádějící učitelky (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem):

a) 1 – 3 roky

b) 4 – 6 let

c) 7 a více

18. Probíhalo (probíhá) uvádění začínajících učitelů do praxe ve Vaší škole podle vypracovaného plánu? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) ano

b) ne

c) nevím

19. Jaká byla (je) nejčastější forma spolupráce s Vaší uvádějí učitelkou? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) vzájemné hospitace spojené s rozborem pozorovaných výstupů

b) pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením (projektování pedagogické práce, evaluace, příprava na schůzky s rodiči apod.)

c) neformální kontakty ve sborovně, v kabinetu a příležitostná setkání

d) společná účast na akcích a programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

e) společná organizace akcí pro děti, popř. pro veřejnost

20. Jak hodnotíte činnost Vaší uvádějí učitelky? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) uvádějí učitelka mi je odbornou a psychickou oporou

b) uvádějí učitelka mi sice přidělena byla, ale nespolupracuje se mnou

c) jiné (uveďte) _____

21. Jak dlouho by, na základě Vaší zkušenosti, mělo trvat uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe? (vyberte jednu z odpovědí a zaškrtněte křížkem)

a) 1 rok

b) 3 roky

c) 5 let

Proč právě tak dlouho? (uveďte) _____

PŘÍLOHA Č. 5

POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR - vzor

1. oblast – nástup a první kroky začínajícího učitele na pracovišti.

- Jak jsou začínající učitelé přijímáni vedením školy i svými kolegy?

(1) Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina začínajících učitelů byla přijata vedením školy i kolegy při nástupu na pracoviště kladně. V čem je podle Vašeho názoru pozitivní přijetí začínajícího učitele vedením školy a kolegy nejvíce přínosné?

(1/1) Jak podporujete pozitivní přijetí nového pracovníka kolegy vy?

- Kým, popřípadě jakým způsobem je začínající učitel při nástupu do praxe na konkrétní pracoviště uveden do problematiky činnosti školy, provozu školy, pracovních povinností, činností učitele a vlastní pedagogické práce?

(2) Většina začínajících učitelů uvedla v rámci dotazníkového šetření, že jim byly při vstupu do praxe – na pracoviště předány informace formou orientačního balíčku (stručné základní písemné informace obsahující organizační schéma školy, popis pracovního místa, informace o bezpečnosti práce, přehled možností dalšího vzdělávání, kopie školních dokumentů a formulářů používaných pracovníky apod.). Domníváte se, že je existence tohoto balíčku v mateřských školách dnes již běžnou záležitostí nebo je pro Vás toto zjištění spíše překvapující?

(1/2) Preferujete sama předání informací formou orientačního balíčku v kombinaci s ústní orientací nebo spíše jen ústní předání důležitých informací? Proč ano, proč ne?

(3) Které informace by měly být, na základě Vašich zkušeností, předány začínajícímu učiteli při vstupu na pracoviště co nejdříve a kým? Prosím, zdůvodněte proč.

(1/3) Z výzkumného šetření vyplynulo, že s pedagogickou dokumentací (ŠVP, TVP, týdenní tematické plány apod.) bylo seznámeno 7 začínajících učitelů z 51 dotazovaných v průběhu prvního půlroku, 2 nebyli seznámeni vůbec. Jak hodnotíte tuto skutečnost?

(2/3) Skoro polovina začínajících učitelů nebyla ani v průběhu prvního půlroku seznámena s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi. Je, podle Vašeho názoru, tato situace znepokojivá? Proč ano, proč ne?

- Co usnadňovalo a co naopak ztěžovalo začínajícímu učiteli mateřské školy prvních kroky na pracovišti?

(4) Téměř polovina začínajících učitelů uvedla, že jim první kroky na pracovišti ztěžoval nedostatek zkušeností a velký rozsah administrativních povinností. Lze nějakým způsobem podle Vás tyto konkrétní obtíže začátečníka eliminovat? Pokud ano, jaký způsob, popř. jakou formu uplatňujete Vy?

(5) Nejvíce pomohla začínajícím učitelům při nástupu a orientaci na pracovní prostředí právě ochota, vstřícnost a pomoc starších kolegů. Tuto skutečnost potvrzuje 38 z celkového počtu 51 respondentů. Jakým způsobem podporujete spolupráci zkušenějších kolegů se začínajícími učiteli Vy, jako ředitelka školy?

(6) Z dotazníkového šetření vyplývá, že více než ¾ dotazovaných začínajících učitelů bylo v prvním půlroce po nástupu do praxe pověřeno dalšími povinnostmi kromě výuky. Domníváte se, že jsou na začínající učitele kladeny v prvním roce jejich pedagogického působení kladeny nepřiměřené nároky? Proč ano, proč ne?

(7) Více než polovina dotazovaných začínajících učitelů věnovala přípravě na výuku v prvním půlroce praxe v průměru 1 – 2 hodiny denně. Je podle Vašeho názoru a zkušeností pro začínajícího učitele tato doba přípravy dostatečná? Proč ano, proč ne?

(8) Pouze 15 začínajících učitelů z 51 dotazovaných se setkávalo pravidelně s vedoucím pracovníkem školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu orientace, adaptace na pracovní prostředí a případným řešením vzniklých problémů. Považujete, na základě Vaší zkušenosti, taková setkání za důležitá? Proč ano, proč ne?

2. oblast – uvádění začínajících učitelů mateřské školy do praxe jako cílevědomý a řízený proces.

- Je přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli v mateřské škole realizováno?

(9) Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že více než polovině dotazovaným začínající učitelům nebyla přidělena uvádějící učitelka. Jak hodnotíte tento jev?

(1/9) Měla by být, dle Vašeho názoru, přidělena začínajícímu učiteli uvádějící učitelka?

(2/9) Přidělujete Vy vždy uvádějící učitelku začínajícímu učiteli?

(3/9) Pokud přidělujete, myslíte si, že tato instituce je funkční a plní svůj účel?

(4/9) Pokud se domníváte, že plní svůj účel, v čem vidíte nejvýznamnější pozitiva přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli?

(5/9) Uvítala byste legislativní vymezení funkce uvádějícího učitele? Proč?

(6/9) Uvítala byste existenci metodického materiálu pro uvádění začínajících učitelů do praxe? Proč ano, proč ne?

(7/9) Myslíte si, že je důležité, aby uvádění začínajícího učitele do praxe probíhalo systematicky podle vypracovaného plánu? Proč ano, proč ne?

(8/9) Jak, popř. čím vy sama, jako ředitelka MŠ, podporujete spolupráci uvádějícího učitele a začínajícího učitele a proces uvádění ve Vaší mateřské škole?

◦ Kým a jakou formou je proces uvádění realizován?

(10) Uváděním do praxe dotazovaných začínajících učitelů, jimž byla přidělena uvádějící učitelka, byla pověřena většinou učitelka s praxí více než 7 let a se SŠ vzděláním. Jaké vzdělání, jakou minimální délku praxe a jaké předpoklady by podle Vašeho názoru měla mít uvádějící učitelka, kterou byste pověřila uváděním začínajícího učitele do praxe a proč?

(1/10) Uvítala byste nějakou formu vzdělávání pro uvádějící učitele např. v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků? Proč ano, proč ne?

(11) Jako nejčastější formy spolupráce mezi uvádějící učitelkou a začínajícím učitelem byly respondenty vybrány konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením a hospitace. Jaké formy preferujete v procesu uvádění začínajících učitelů do praxe Vy a proč?

Výčet základních forem:

- a) Vzájemné hospitace spojené s rozbořem pozorovaných výstupů
- b) Pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením (projektování pedagogické práce, evaluace, příprava na schůzky s rodiči apod.)
- c) Neformální kontakty ve sborovně, v kabinetu a příležitostná setkání
- d) Společná účast na akcích a programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- e) Společná organizace akcí pro děti, popř. pro veřejnost

◦ Jak vnímají začínající učitelé potřebu procesu uvádění a přidělení uvádějícího učitele?

(12) Respondenti, jimž byla přidělena uvádějící učitelka, uvedli, že by uvádění do praxe, na základě jejich zkušenosti, mělo trvat 1 rok. Tuto dobu považují za dostatečnou pro začlenění se do chodu školy a osvojení si profese učitele MŠ. Jak hodnotíte tento názor většiny dotazovaných začínajících učitelů?

(1/12) Jak dlouho by tedy mělo, dle Vašeho názoru, trvat uvádění začínajícího učitele do praxe a proč?

PŘÍLOHA Č. 6

ÚPLNÉ ZNĚNÍ ROZHOVORU S ŘEDITELKOU Č. 1

1. Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina začínajících učitelů byla přijata vedením školy i kolegy při nástupu na pracoviště kladně. V čem je podle Vašeho názoru pozitivní přijetí začínajícího učitele vedením školy a kolegy nejvíce přínosné?

Přínosné je v tom, že začínající učitel se necítí svázán trémou z nového a neznámého, nebojí se dělat chyby a lehce přijímá kritiku

Jak podporujete pozitivní přijetí nového pracovníka kolegy vy?

No, já podporuji přijetí nového pracovníka kolegy vzájemnou přátelskou komunikací a předem jasně stanovenými pravidly.

2. Většina začínajících učitelů uvedla v rámci dotazníkového šetření, že jim byly při vstupu do praxe – na pracoviště předány informace formou orientačního balíčku (stručné základní písemné informace obsahující organizační schéma školy, popis pracovního místa, informace o bezpečnosti práce, přehled možností dalšího vzdělávání, kopie školních dokumentů a formulářů používaných pracovníky apod.). Domníváte se, že je existence tohoto balíčku v mateřských školách dnes již běžnou záležitostí nebo je pro Vás toto zjištění spíše překvapující?

Převaha písemných informací a existence orientačního balíčku mě překvapuje. To bych neřekla, že by v tolika školách něco takového bylo. Já tedy zásadně preferuji ústní komunikaci spojenou s podpisem pracovníka o seznámení. Třeba s BOZP, pracovními povinnostmi, pracovní dobou.

3. Které informace by měly být, na základě Vašich zkušeností, předány začínajícímu učiteli při vstupu na pracoviště co nejdříve a kým? Prosím, zdůvodněte proč.

Myslí, že nejdůležitější je seznámení s náplní práce, pracovní dobou, jak už jsem řekla, BOZP, určitě taky s ŠVP a pedagogickou dokumentací. Jak by taky pak učitel vykonával pedagogickou činnost, že? Taky by měl znát administrativní povinnosti, protože jsou součástí jeho náplně práce.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že s pedagogickou dokumentací (ŠVP, TVP, týdenní tematické plány apod.) bylo seznámeno 7 začínajících učitelů z 51 dotazovaných v průběhu prvního půlroku, 2 nebyli seznámeni vůbec. Jak hodnotíte tuto skutečnost?

Jak lze hodnotit takový nešvar? Zdá se mi to až neskutečné. Se vším, co se týká pedagogické práce, by měl být učitel seznámen co nejdříve.

4. Téměř polovina začínajících učitelů uvedla, že jim první kroky na pracovišti ztěžoval nedostatek zkušeností a velký rozsah administrativních povinností. Lze nějakým způsobem podle Vás tyto konkrétní obtíže začátečníka eliminovat? Pokud ano, jaký způsob, popř. jakou formu uplatňujete Vy?

Zásadně nezatěžuji začínající učitele přemírou administrativních prací. Považuji za důležitější, aby se věnovali praktické činnosti a tím co nejintenzivněji získávali zkušenosti. Praxi při práci s dětmi, přípravě na přímou vzdělávací práci. To je myslím pro začínajícího učitele pro získání zkušeností to nejdůležitější. Obavy z nedostatku zkušeností chápu, všechny jsme si tím prošly. Chce to jenom získat praxi.

5. Nejvíce pomohla začínajícím učitelům při nástupu a orientaci na pracovní prostředí právě ochota, vstřícnost a pomoc starších kolegů. Tuto skutečnost potvrzuje 38 z celkového počtu 51 respondentů. Jakým způsobem podporujete spolupráci zkušenějších kolegů se začínajícími učiteli Vy, jako ředitelka školy?

To je potěšující a u mateřinek jsou kolegiální vztahy ještě na dobré úrovni. U nás jsou zkušené kolegyně na příchod nových kolegyní vždy předem připravovány. Uvádějící učitel je vždy dobře přivítán, společně i s kolegy připravíme možnosti využití jeho schopností, připravíme materiály týkající se provozu, chodu školy a organizace, se kterými se musí seznámit ještě před nástupem! To taky znamená., že učitelka nastupující do naší mateřské školy zná předem školní vzdělávací program a pak už má prostor pro otázky, které se týkají případných nejasností. Snažíme se vstup do praxe mladé učitelce usnadnit vždy. Jak nelépe umíme. Vždyť je to taky naše kolegyně, se kterou budeme další léta spolupracovat. Já hodně dám na příznivé vztahy v kolektivu.

A jak tedy podporujete Vy osobně spolupráci zkušeného kolegy a začínajícího učitele.

Já myslím, že hlavně vlastním příkladem. Vždy se snažím každému kolegovi pomoci. Povzbuzovat ho, pomáhat mu a celá filosofie naší školky je postavena především na spolupráci jak kolegů a všech pracovníků, tak i rodičů a partnerů školy.

6. Z dotazníkového šetření vyplývá, že více než $\frac{3}{4}$ dotazovaných začínajících učitelů bylo v prvním půlroce po nástupu do praxe pověřeno dalšími povinnostmi kromě výuky.

Domníváte se, že jsou na začínající učitele kladeny v prvním roce jejich pedagogického působení kladeny nepřiměřené nároky? Proč ano, proč ne?

Nedokáži posoudit. U nás ne.

7. Více než polovina dotazovaných začínajících učitelů věnovala přípravě na výuku v prvním půlroce praxe v průměru 1 – 2 hodiny denně. Je podle Vašeho názoru a zkušeností pro začínajícího učitele tato doba přípravy dostačující? Proč ano, proč ne?

Domnívám se, že záleží na schopnostech dané osobnosti a také na tom, o jakou přípravu jde. Někomu stačí ke kvalitní přípravě hodina až dvě, někdo se nedokáže kvalitně připravit ani za hodiny tři. Takže, podle mě je to velmi individuální. Určitě by se měl jakýkoliv učitel, nejen začínající, připravovat na výuku podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Tak bych to viděla já.

8. Pouze 15 začínajících učitelů z 51 dotazovaných se setkávalo pravidelně s vedoucím pracovníkem školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu orientace, adaptace na pracovní prostředí a případným řešením vzniklých problémů. Považujete, na základě Vaší zkušenosti, taková setkání za důležitá? Proč ano, proč ne?

Ano, jsou velmi důležitá. Nahromaděné problémy v jakékoliv oblasti se s odstupem času těžko řeší. Je třeba, aby začínající učitel získal vědomí, že se může na své vedení a kolegy v případě potřeby spolehnout, že se mu dostane profesionálních rad a empatie.

9. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že více než polovině dotazovaným začínajícím učitelům nebyla přidělena uvádějící učitelka. Jak hodnotíte tento jev?

Podle mého názoru by měla být začínajícímu učiteli přidělena uvádějící učitelka vždy. Takže negativně. Já přiděluji začínající učitelce uvádějící učitelku vždy. Je dobré, když může pracovat pod vedením zkušené kolegyně. Určitě je to přínosné jak pro školu, protože se taková učitelka rychle zaučí i pro mladou učitelku, která může získat řadu zkušeností. Takže uvádění je podle mě velmi prospěšná a účelná věc.

Uvítala byste legislativní vymezení funkce uvádějícího učitele?

Nemyslím, že je nutné mít na všechno zákon? V pravomoci ředitele je již nyní vymezit pracovní povinnosti...

Uvítala byste existenci metodického materiálu pro uvádění začínajících učitelů do praxe?

Ano pro učitele, které dosud do praxe neuváděli a pro osvěžení správných postupů pro dlouholeté odborníky. Vždycky je dobré metodické vedení.

Myslíte si, že je důležité, aby uvádění začínajícího učitele do praxe probíhalo systematicky podle vypracovaného plánu? Proč ano, proč ne?

Ano, každá činnost má mít systém a to bez plánování činností nejde. Nahodilé a nesystematické činnosti jsou k ničemu.

10. Uváděním do praxe dotazovaných začínajících učitelů, jimž byla přidělena uvádějící učitelka, byla pověřena většinou učitelka s praxí více než 7 let a se SŠ vzděláním. Jaké vzdělání, jakou minimální délku praxe a jaké předpoklady by podle Vašeho názoru měla mít uvádějící učitelka, kterou byste pověřila uváděním začínajícího učitele do praxe a proč?

Určitě učitelka s minimálně pětiletou praxí. Ale abych pravdu řekla, dala bych přednost více než deseti letům praxe, ale taková se také nemusí na škole vyskytovat. Letitá praxe středoškolsky vzdělané učitelky je pro uvádění dostačující. Nedegradujme zkušené učitelky nad 50 let. Předpokladem je schopnost a ochota předávat své zkušenosti.

Uvítala byste nějakou formu vzdělávání pro uvádějící učitele např. v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků? Proč ano, proč ne?

Nebránila bych se tomu, záleželo by na obsahu, tedy prospěšnosti takových seminářů.

11. Jako nejčastější formy spolupráce mezi uvádějící učitelkou a začínajícím učitelem byly respondenty vybrány konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením a hospitace. Jaké formy preferujete v procesu uvádění začínajících učitelů do praxe Vy a proč?

Já považuji také za nejpřínosnější vzájemné hospitace spojené s rozбором pozorovaných výstupů. Začínající učitelka získá ihned zpětnou vazbu, zjistí, co udělal špatně, co mohla udělat lépe, co a jak naplánovat a volit příště. Pokud hospituje u své zkušené kolegyně, tak zase získá hodně praktických námětů a zkušeností. Vidí v reálu jak pracovat s dětmi, jak reagovat na to či ono, co je dobré, co ne. Určitě je ale také důležitý závěrečný rozbor. Bez toho by hospitace neplnila dostatečně svůj účel. Ze zkušenosti z naší školy vím, že jsou také přínosná i příležitostná setkání a neformální kontakty ve sborovně. Děvčata si o práci popovídají, mladé kolegyně se dozví spoustu zajímavých informací. Ale jde spíše o nesystematické předávání zkušeností. Takže asi každá z těchto forem má něco do sebe, ale upřednostnila bych celkově kombinaci prakticky všech.

12. Respondenti, jimž byla přidělena uvádějící učitelka, uvedli, že by uvádění do praxe, na základě jejich zkušenosti, mělo trvat 1 rok. Tuto dobu považují za dostatečnou pro začlenění se do chodu školy a osvojení si profese učitele MŠ. Jak hodnotíte tento názor většiny dotazovaných začínajících učitelů?

Já s tímto názorem svých mladých kolegyně souhlasím. Jeden rok by měl být pro schopného učitele dostačující. Další roky by měl již sbírat zkušenosti bez uvádějícího učitele. Pokud by začínajícímu učiteli nestačilo roční uvádění do praxe pod vedením, měla bych pochybnosti o jeho schopnostech popř. chuti být učitelem. Pak bych musela použít heslo: Kdo chce, hledá způsoby, kdo nechce, hledá důvody.

PŘÍLOHA Č. 7

ÚPLNÉ ZNĚNÍ ROZHOVORU S ŘEDITELKOU Č. 2

1. Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina začínajících učitelů byla přijata vedením školy i kolegy při nástupu na pracoviště kladně. V čem je podle Vašeho názoru pozitivní přijetí začínajícího učitele vedením školy a kolegy nejvíce přínosné?

To je velmi výborné zjištění. Pozitivní přijetí určitě dodá nové kolegyni sebedůvěru a ujistění v tom, že se může na kohokoliv kdykoliv obrátit. Takže pozitivní přijetí je krokem pro dobrou spolupráci a dobré mezilidské vztahy na pracovišti. Už je potom jenom zase na těch spolupracovnících, jak tyto vztahy budou rozvíjet a jakým směrem. V dnešní době, kdy jsou vztahy mezi lidmi na pracovištích hodně napjaté, je třeba dobré vztahy podporovat. Pozitivní přijetí pro začínajícího učitele je určitě přínosné z důvodu získání jeho sebedůvěry na novém pracovišti, k dosažení jeho pohody a spokojenosti v novém prostředí (žádný stres). Jak podporujete pozitivní přijetí nového pracovníka kolegy vy?

Připravím vše pro příchod nového kolegy. Poskytnu všem spolupracovnicím informaci, že nový kolega nastupuje. Sama přivítám začínající učitelku pozitivně, snažím se být chápající a vstřícná. Preferuji seznámit nového učitele hned první den při nástupu se všemi kolegy, záleží ale na velikosti MŠ a na možnostech se hned první den sejit. Nebo na co nejbližší pedagogické radě. Ne během práce s dětmi, protože to není opravdu na nic čas, ale třeba formou schůzky, či na té poradě. Tam si můžeme všichni společně poprvé popovídat formálně, ale je tam i prostor pro neformální rozmluvu. Takže tak asi nějak.

2. Většina začínajících učitelů uvedla v rámci dotazníkového šetření, že jim byly při vstupu do praxe – na pracoviště předány informace formou orientačního balíčku (stručné základní písemné informace obsahující organizační schéma školy, popis pracovního místa, informace o bezpečnosti práce, přehled možností dalšího vzdělávání, kopie školních dokumentů a formulářů používaných pracovníky apod.). Domníváte se, že je existence tohoto balíčku v mateřských školách dnes již běžnou záležitostí nebo je pro Vás toto zjištění spíše překvapující?

To je pro mě překvapující, že ze dvou třetin je forma orientačního balíčku v MŠ běžná záležitost, ale měla by to být 100% nutnost ne-li potřebnost. Každý začínající učitel by měl vědět a znát legislativu potřebnou pro svou práci (ať už po pedagogické stránce, tak i po stránce organizačního zajištění provozu MŠ). Já osobně preferuji ústní pohovor s předáním písemných materiálů k individuálnímu prostudování. Pak následný rozhovor s probráním jednotlivých materiálů a stručným vysvětlením, dotazům ze strany začínajícího pedagoga. Ale těch informací je tolik, že určitě není začínající pedagog schopen vše pojmout hned na začátku, je potřeba na určité materiály i zpětně poukazovat a upozorňovat (hlavně v oblasti pedagogické). K tomu potřebuje uvádějící učitelku do praxe.

3. Takže které informace by měly být, na základě Vašich zkušeností, předány začínajícímu učiteli při vstupu na pracoviště co nejdříve a kým? Prosím, zdůvodněte proč.

Jakže určitě nejdříve s pedagogickou dokumentací. Se ŠVP seznamuji já, s TVP a týdenními pak společně s učitelkou na třídě, protože každá zkušenější kolegy má trochu jiný systém. Seznámení s pedagogickou dokumentací je důležité, protože je základem pedagogické práce. Pak také s pracovní náplní, organizací a bezpečností. S tímto seznamuji také já, považuji to za nejvhodnější. S tímto vším u nás seznámíme začínající kolegyni nejlépe před nástupem nebo v den nástupu.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že s pedagogickou dokumentací (ŠVP, TVP, týdenní tématické plány apod.) bylo seznámeno 7 začínajících učitelů z 51 dotazovaných v průběhu prvního půlroku, 2 nebyli seznámeni vůbec. Jak hodnotíte tuto skutečnost?

Jak mohli tedy pracovat a plánovat vzdělávací práci? Určitě to není dobré. Tato skutečnost je k neuvěření. Jak pak mohou začínající učitelé pracovat? Podle čeho, podle jakého ŠVP, TVP? Jak pak mohou tvořit týdenní plány nebo integrované bloky či denní přípravy? Touto skutečností jsem velmi zaskočena, nechce se mi tomu ani věřit.

Skoro polovina začínajících učitelů nebyla ani v průběhu prvního půlroku seznámena s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi. Je, podle Vašeho názoru, tato situace znepokojivá? Proč ano, proč ne?

U nás, jestliže má učitelka ve třídě integrované dítě, musí vědět o příslušných centrech a způsobech spolupráce s nimi nejlépe ihned při nástupu. Jestli ale ne, řešíme tuto informaci průběžně. Ale do půl roku by o formách spolupráce a možnostech vědět určitě měla. Takže znepokojivá je, protože zejména v dnešní době, kdy je trend integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd i mateřských škol, by učitelky měly vědět o této problematice co nejdříve.

4. Téměř polovina začínajících učitelů uvedla, že jim první kroky na pracovišti ztěžoval nedostatek zkušeností a velký rozsah administrativních povinností. Lze nějakým způsobem podle Vás tyto konkrétní obtíže začátečnicka eliminovat? Pokud ano, jaký způsob, popř. jakou formu uplatňujete Vy?

Zkušenosti teprve získá, to je myslím normální jev a není třeba se nedostatek zkušeností trápit. Nejdůležitější je chtít se co nejrychleji a nelépe vše potřebné naučit. Začátečnicka nezatěžují zbytečnou administrativou. Jen povinnou dokumentací, a s tou mu v začátcích pomáhá uvádějící učitelka, uváděním pověřuji téměř vždy právě kolegyni, která pracuje ve stejné třídě. Takže není na to rozhodně nikdy učitelka začátečnice sama.

5. Nejvíce pomohla začínajícím učitelům při nástupu a orientaci na pracovní prostředí právě ochota, vstřícnost a pomoc starších kolegů. Tuto skutečnost potvrzuje 38 z celkového počtu 51 respondentů. Jakým způsobem podporujete spolupráci zkušenějších kolegů se začínajícími učiteli Vy, jako ředitelka školy?

U nás je vše postavené na spolupráci. Snažím se rozvíjet pozitivní vztahy na pracovišti. Míváme pravidelné porady, kde si vždy všechno řekneme, vyjasníme. Důležitá je informovanost. Taky spolupracujeme všichni na projektech, pořádáme spolu různé akce. Pořádáme také i neformální setkávání. Máme možnost se tak lépe poznat, i tak se dá kolektiv stmelit. A každá z nás si pamatuje, že také začínala a tak se podle toho, myslím, všechny i chováme. S tímto problémem u nás rozhodně není. Podporuji taky hospitace začínajícího učitele i u jiných kolegů, aby začínající učitel měl příležitost pochytit co nejvíce zkušeností.

6. Z dotazníkového šetření vyplývá, že více než $\frac{3}{4}$ dotazovaných začínajících učitelů bylo v prvním půlroce po nástupu do praxe pověřeno dalšími povinnostmi kromě výuky. Domníváte se, že jsou na začínající učitele kladeny v prvním roce jejich pedagogického působení kladeny nepřiměřené nároky?

Nemyslím si, že by byly na začínajícího učitele kladeny vysoké nároky. U nás ne. Spíše se snažím o to, aby se co nejdříve aklimatizoval. A v tom mu pomáháme všichni. Některé začínající učitelky byly moc šikovné a vzaly si samy třeba hned po měsíci na škole kroužek

nebo výzdobu nebo třeba psaní kroniky, někomu to trvalo déle, než začal všechno zvládat. Spíše si myslím, že je to případ od případu.

7. Více než polovina dotazovaných začínajících učitelů věnovala přípravě na výuku v prvním půlroce praxe v průměru 1 – 2 hodiny denně. Je podle Vašeho názoru a zkušeností pro začínajícího učitele tato doba přípravy dostačující? Proč ano, proč ne?

Tady si taky myslím, že je to případ od případu. Někomu stačí dvě hodiny, někomu nestačí ani tři. Přípravu ale nelze rozhodně podceňovat. U nás nejméně v prvním roce působení vyžadujeme přípravu písemnou, kterou den předem začínající učitelka konzultuje s uvádějí, probírají metody, formy, prostředky i správnost metodických postupů, pak si ještě chystá pomůcky. Je toho dost. Takže na základě těchto vlastních zkušeností si myslím, že ty dvě hodiny jsou optimum. Hodina je málo, za tu se nedá nic stihnout a promyslet. Myslím v případě začínající učitelky. Jinak je určitě zapotřebí, aby své zkušenosti získával četbou odborné literatury, na to ale bohužel není čas přímo na pracovišti. Ze své iniciativy se po této stránce může začínající učitel vzdělávat i doma.

8. Pouze 15 začínajících učitelů z 51 dotazovaných se setkávalo pravidelně s vedoucím pracovníkem školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu orientace, adaptace na pracovní prostředí a případným řešením vzniklých problémů. Považujete, na základě Vaší zkušenosti, taková setkání za důležitá? Proč ano, proč ne?

U nás sama konzultuji průběžně, tak dvakrát za týden, a to se začínající i uvádějí učitelkou a pak máme každý měsíc porady. Takže považuji taková setkávání za důležitá. Je to důležité pro začínajícího učitele i pro mě, abych věděla, jak si vede. A taky je lepší problémy řešit hned.

9. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že více než polovině dotazovaným začínajícím učitelům nebyla přidělena uvádějí učitelka. Jak hodnotíte tento jev?

To není moc dobré. Myslím, že by měla být uvádějí učitelka přidělena vždy.

Uvítala byste legislativní vymezení funkce uvádějího učitele? Proč?

Určitě ano, pak by museli ředitelky uvádějí učitelku přidělit. Já si myslím, že totiž tato instituce je přínosná jak pro mladou kolegyni, tak i pro školu. Co nejdříve se seznámí se vším, zapadne mezi nás, začlení se do pracovního procesu a taky se tím předchází případným chybám a problémům. Je metodicky vedená a získá tak rychleji zkušenosti a praktické rady a náměty pro práci s dětmi v mateřské škole.

Uvítala byste existenci metodického materiálu pro uvádění začínajících učitelů do praxe? Proč ano, proč ne?

Určitě. Tak by alespoň probíhalo uvádění metodicky. Kdysi to tak bylo. Uvádějí učitelky vypracovávaly plány uvádění a mělo to něco do sebe. Ty plány jsou dobré i dnes. U nás plán uvádějí učitelka ve spolupráci se začínající učitelkou zpracovává. Vše tak probíhá systematicky. To, co probíhá nahodile, nemůže nikdy přinést kýžený efekt. Takže bych uvítala i legislativní vymezení, i metodiku uvádění. Práce s novými začínajícími pedagogy je náročná. Začínající učitelé mají v současnosti strašně málo praxe na střední škole a to je velký problém pro jejich větší jistotu při začínající pedagogické práci. I když ke každému začínajícímu učiteli je zapotřebí individuální přístup. Metodický materiál by byl určitě zapotřebí, aby uvádějí učitelům sloužil jako „všeobecný návod“, jak s novými pedagogy pracovat, jak je vést k získávání praktických zkušeností.

10. Uváděním do praxe dotazovaných začínajících učitelů, jimž byla přidělena uvádějí učitelka, byla pověřena většinou učitelka s praxí více než 7 let a se SŠ vzděláním. Jaké

vzdělání, jakou minimální délku praxe a jaké předpoklady by podle Vašeho názoru měla mít uvádějící učitelka, kterou byste pověřila uváděním začínajícího učitele do praxe a proč?

Uvádějící učitel musí mít dostatek zkušeností, takže myslím tak kolem osmi deseti let by bylo optimum a vzdělání může mít středoškolské, i když jsem zastáncem toho, aby v budoucnu měly všechny učitelky mateřských školy vysokoškolské vzdělání. Měla by být komunikativní, empatická a trpělivá pro práci s novou začínající učitelkou.

Uvítala byste nějakou formu vzdělávání pro uvádějící učitele např. v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků? Proč ano, proč ne?

Určitě. Neustále se všechno mění. Je třeba stále si vzdělání doplňovat. Předpokládá se, že se učitelka vzdělává v průběhu celé své praxe v rámci DVPP. Takže pro učitelku, která uvádí, bych si představovala vzdělávání na téma třeba jak asertivně a empaticky pracovat a jednat s lidmi, nebo nějaké vzdělávání, de by se dozvěděla o nějakých nových metodách pro spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele.

11. Jako nejčastější formy spolupráce mezi uvádějící učitelkou a začínajícím učitelem byly respondenty vybrány konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením a hospitace. Jaké formy preferujete v procesu uvádění začínajících učitelů do praxe Vy a proč?

Kombinace všech, nejdůležitější jsou právě ty konzultace. U nás jsou mezi uvádějící a začínající učitelkou denně. No, a pak také hospitace. Ty jsou výhodné proto, že si obě ujasní, co je dobře, co se nové kolegyni nepovedlo a proč, co udělat příště lépe. Hospitace využívám i já a těchto vzájemných rozborů a konzultací se také účastním.

12. Respondenti, jimž byla přidělena uvádějící učitelka, uvedli, že by uvádění do praxe, na základě jejich zkušenosti, mělo trvat 1 rok. Tuto dobu považují za dostatečnou pro začlenění se do chodu školy a osvojení si profese učitele MŠ. Jak hodnotíte tento názor většiny dotazovaných začínajících učitelů?

Zase je to individuální. Někomu stačí rok, někdo potřebuje uvádění déle. Myslím, že podle potřeby tak rok až maximálně tři. Takže se přikláním k názoru mladých kolegyň. Ale, kolik let to v jednotlivých případech bude, bych nechala na rozhodnutí ředitelky ve spolupráci s uvádějící učitelkou. Ty posoudí schopnosti a možnosti začínající učitelky nejlépe.

PŘÍLOHA Č. 8

ÚPLNÉ ZNĚNÍ ROZHOVORU S ŘEDITELKOU Č. 3

1. Z dotazníkového šetření vyplývá, že většina začínajících učitelů byla přijata vedením školy i kolegy při nástupu na pracoviště kladně. V čem je podle Vašeho názoru pozitivní přijetí začínajícího učitele vedením školy a kolegy nejvíce přínosné?

Podle mého názoru hraje hlavní roli při přijetí nového kolegy klima školy, kam začínající učitel přichází, a to zejména méně formální a pohodová atmosféra a obecně dobré pracovní a osobní vztahy na škole. Tyto vztahy většinou nepřicházejí samy od sebe, je třeba na nich tvrdě pracovat a rozvíjet je – to je také záležitost managementu.

Jak podporujete pozitivní přijetí nového pracovníka kolegy vy?

Pozitivní přijetí nového kolegy bych podporovala hlavně prací na rozvoji příznivého klimatu na škole.

2. Většina začínajících učitelů uvedla v rámci dotazníkového šetření, že jim byly při vstupu do praxe – na pracoviště předány informace formou orientačního balíčku (stručné základní písemné informace obsahující organizační schéma školy, popis pracovního místa, informace o bezpečnosti práce, přehled možností dalšího vzdělávání, kopie školních dokumentů a formulářů používaných pracovníky apod.). Domníváte se, že je existence tohoto balíčku v mateřských školách dnes již běžnou záležitostí nebo je pro Vás toto zjištění spíše překvapující?

Toto zjištění pro mě není překvapující. Ale já sama bych spíše preferovala formu orientačního balíčku v kombinaci s ústním vysvětlením – z důvodu velkého množství dokumentů, se kterými se začínající učitel seznamuje, je třeba seznámit jej s veškerými směrnici a jinými dokumenty školy v písemné podobě, většinou proti podpisu. Domnívám se, že to tak funguje na většině škol.

3. Které informace by měly být, na základě Vašich zkušeností, předány začínajícímu učiteli při vstupu na pracoviště co nejdříve a kým? Prosím, zdůvodněte proč.

Určitě seznámení s ŠVP, TVP a tvorbou týdenních plánů. To by mělo být samozřejmé, pokud má začínající učitel zkušeného kolegu-kolegyni, tak by to měl udělat on; pokud na škole nikdo takový není, měl by to udělat ředitel sám.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že s pedagogickou dokumentací (ŠVP, TVP, týdenní tematické plány apod.) bylo seznámeno 7 začínajících učitelů z 51 dotazovaných v průběhu prvního půlroku, 2 nebyli seznámeni vůbec. Jak hodnotíte tuto skutečnost?

Vzhledem k tomu, že pro pedagogickou práci považuji toto seznámení za jedno z nejdůležitějších, hodnotím tuto skutečnost velmi negativně.

Skoro polovina začínajících učitelů nebyla ani v průběhu prvního půlroku seznámena s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi. Je, podle Vašeho názoru, tato situace znepokojivá? Proč ano, proč ne?

Seznámení s možnostmi spolupráce s výchovnými a poradenskými centry, orgány sociální péče a zájmovými organizacemi většinou vyplývá z potřeb pedagogické praxe a konkrétních případů, které je nutné při práci s dětmi řešit – takže spíše při vzniku konkrétního problému poukázat na možnosti řešení ve spolupráci s odborníky a začínajícímu učiteli poradit možnost spolupráce. Takže spíše bych to řešila tímto způsobem.

4. Téměř polovina začínajících učitelů uvedla, že jim první kroky na pracovišti ztěžoval nedostatek zkušeností a velký rozsah administrativních povinností. Lze nějakým způsobem

podle Vás tyto konkrétní obtíže začátečníka eliminovat? Pokud ano, jaký způsob, popř. jakou formu uplatňujete Vy?

Nedostatek zkušeností je u začínajícího učitele přirozený, je známo, že zkušenost je nepřenositelná, není jiné cesty k jejich získání, než postupně je nabývat při práci s dětmi a počítat s tím, že ne vždy se vše podaří na 100%. Administrativní povinnosti učitele patří k jeho práci, jako ředitelka mohu administrativní zátěž snížit tak, že budu vyžadovat jen povinnou dokumentaci a nic navíc.

5. Nejvíce pomohla začínajícím učitelům při nástupu a orientaci na pracovní prostředí právě ochota, vstřícnost a pomoc starších kolegů. Tuto skutečnost potvrzuje 38 z celkového počtu 51 respondentů. Jakým způsobem podporujete spolupráci zkušenějších kolegů se začínajícími učiteli Vy, jako ředitelka školy?

V naší mateřské škole pracují mladé učitelky, které mají do 5 let praxe, jediný zkušený kolega jsem já jako ředitelka – učitelky mají možnost se kdykoli na cokoli zeptat a přijít konzultovat vše, co se týká dětí a výchovně vzdělávací práce. Dostaly možnost kdykoli přijít do mé třídy na hospitaci. Jsme malá škola a náš kontakt je každodenní, mám děti i učitelky na očích a denně vstupuji do tříd, takže mám o dění v mateřské škole přehled.

6. Z dotazníkového šetření vyplývá, že více než $\frac{3}{4}$ dotazovaných začínajících učitelů bylo v prvním půlroce po nástupu do praxe pověřeno dalšími povinnostmi kromě výuky.

Domníváte se, že jsou na začínající učitele kladeny v prvním roce jejich pedagogického působení kladeny nepřiměřené nároky?

Z vlastní zkušenosti mohu říct, že začínající učitelé většinou nejsou zatěžováni mnoha dalšími povinnostmi kromě výuky, první rok praxe je většinou ředitelé nechají „rozkoukat se“. Určitě minimálně prvního půlroku.

7. Více než polovina dotazovaných začínajících učitelů věnovala přípravě na výuku v prvním půlroce praxe v průměru 1 – 2 hodiny denně. Je podle Vašeho názoru a zkušeností pro začínajícího učitele tato doba přípravy dostačující? Proč ano, proč ne?

Přiměřenou dobu přípravy na výuku v případě začínajícího učitele bych viděla v rozsahu dvou až tří hodin denně (včetně přípravy pomůcek, ujasnění si vzdělávacích cílů a výstupů, promyšlení metodiky, volby didaktických postupů a metod, vyhledávání materiálů atd.)

8. Pouze 15 začínajících učitelů z 51 dotazovaných se setkávalo pravidelně s vedoucím pracovníkem školy za účelem vyhodnocení dosavadního průběhu orientace, adaptace na pracovní prostředí a případným řešením vzniklých problémů. Považujete, na základě Vaší zkušenosti, taková setkání za důležitá? Proč ano, proč ne?

U nás v mateřské škole máme zavedený systém pedagogicko metodických porad každý měsíc, kde řešíme pedagogické záležitosti a případné problémy. Osobně považuji tato setkání za velmi důležitá, přispívají k informovanosti všech pedagogů o dění v mateřské škole, i to může být způsob vedení lidí, prostřednictvím informací. Domnívám se, že není dobré, když pedagogové nemají informace, může to vést k dohadům, nejasnostem a zhoršení klimatu.

9. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že více než polovině dotazovaným začínající učitelům nebyla přidělena uvádějící učitelka. Jak hodnotíte tento jev?

Podle mého názoru by uvádějící učitelka měla být přidělena vždy. Pokud by zkušená učitelka byla na pracovišti, rozhodně bych ji začínajícímu učiteli přidělila. Jednoznačně vidím v uvádění pozitivu v přenosu zkušeností – nelépe se realizuje ne mentorováním, ale přímým sledováním reakcí a způsobů řešení situací, i mimoverbálního chování,

přítomností humoru, nadhledu a lidské a pedagogické moudrosti. To je to, co v ideálním případě může zkušený učitel začínajícímu předat.

Uvítala byste legislativní vymezení funkce uvádějíciho učitele? Proč?

Legislativním zakotvením funkce uvádějíciho učitele by vznikl závazek pro ředitele, že je třeba se začínajícím učitelům věnovat. V tom by mohl být jeho přínos.

Uvítala byste existenci metodického materiálu pro uvádění začínajících učitelů do praxe?

Proč ano, proč ne?

Ano, kvůli zformulování a vytýčení jednotných principů, na základě kterých by mělo uvádění začínajících učitelů probíhat.

Myslíte si, že je důležité, aby uvádění začínajícího učitele do praxe probíhalo systematicky podle vypracovaného plánu? Proč ano, proč ne?

Ano – za předpokladu, že systém bude dobře rozpracován, mohl by být oporou pro uvádějíci učitele. Určitě vidím důležitost v každodenním společném působení na děti, důležité jsou také plánované vzájemné hospitace, společná tvorba TVP, domlouvání se na volbě tematických celků, řešení situací s dětmi – konzultace o jejich chování a projevech, zpětná vazba a evaluace – co se nám daří a co ne, proč; konzultace o organizaci jednotlivých činností, společná příprava akcí pro děti, tvorba pedagogické diagnostiky, studium RVP PV - cíle, výstupy, celková filozofie a pochopení – kam směřuje předškolní vzdělávání, čeho chceme dosáhnout, spolupráce s rodiči – možnosti spolupráce atd.

10. Uváděním do praxe dotazovaných začínajících učitelů, jimž byla přidělena uvádějíci učitelka, byla pověřena většinou učitelka s praxí více než 7 let a se SŠ vzděláním. Jaké vzdělání, jakou minimální délku praxe a jaké předpoklady by podle Vašeho názoru měla mít uvádějíci učitelka, kterou byste pověřila uváděním začínajícího učitele do praxe a proč?

Délka praxe uvádějíci učitelky – podle mého názoru 10 a více let a pokud možno vysokoškolské vzdělání, předpoklady nejen pedagogické a organizační, ale i osobnostní. Preferovala bych učitelku s empatií a s klidným, trpělivým a profesionálním přístupem k dětem.

Uvítala byste nějakou formu vzdělávání pro uvádějíci učitele např. v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků? Proč ano, proč ne?

Domnívám se, že pokud by měl uvádějíci učitel dostatečnou praxi a osobnostní a odborné předpoklady, není třeba další speciální forma vzdělávání.

11. Jako nejčastější formy spolupráce mezi uvádějíci učitelkou a začínajícím učitelem byly respondenty vybrány konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením a hospitace. Jaké formy preferujete v procesu uvádění začínajících učitelů do praxe Vy a proč?

Všechny formy spolupráce jsou důležité. Souhlasím také s tím, že pro systematické uvádění do praxe jsou nejvíce přínosné vzájemné hospitace spojené s rozbořem pozorovaných výstupů a pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením.

12. Respondenti, jimž byla přidělena uvádějíci učitelka, uvedli, že by uvádění do praxe, na základě jejich zkušenosti, mělo trvat 1 rok. Tuto dobu považují za dostatečnou pro začlenění se do chodu školy a osvojení si profese učitele MŠ. Jak hodnotíte tento názor většiny dotazovaných začínajících učitelů?

Souhlasím s dobou jednoho roku, měla by být pro uvedení do praxe dostačující. Může to být ale individuální, v některých případech by rok nemusel stačit, dala bych rozptýl jednoho až dvou let.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Jana Fréharová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Michaela Prášilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Začínající učitel v současné mateřské škole a jeho adaptace na pracovišti
Název v angličtině:	Commencing teachers in a contemporary kindergarten and their adaptation to a workplace
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku začínajícího učitele mateřské školy a jeho adaptaci na pracovní prostředí v souvislosti s procesem uvádění do praxe. Seznamuje se zjištěním, jak je v současných mateřských školách realizováno uvedení začínajícího učitele do praxe. Mapuje četnost výskytu, ale i reálného pojetí role uvádějícího učitele (mentora) a cílevědomého, řízeného procesu uvádění.
Klíčová slova:	Předškolní vzdělávání, mateřská škola, profese učitele, učitel mateřské školy, začínající učitel, uvádějící učitel, profesní orientace, adaptace na pracovní prostředí, uvádění do praxe, mentorství.
Anotace v angličtině:	This thesis is focused on the issues of a commencing kindergarten teacher and his adaptation to the workplace in relation to the process of placing into practice. It introduces the findings, how is implemented a commencing teacher into practice in the contemporary kindergarten. It describes not only the frequency of occurrence, but also the real concept of the role of a senior teacher (mentor) and the purposeful, controlled commissioning process.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool education, kindergarten, teaching profession, kindergarten teacher, commencing teacher, senior teacher, professional orientation, adaptation to the workplace, placing into practice, mentoring.

Přílohy vázané v práci:	<p>PŘÍLOHA Č. 1 Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky ze dne 18. července 1985 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků</p> <p>PŘÍLOHA Č. 2 Výklad ministerstva školství ČSR k vyhlášce č.61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků</p> <p>PŘÍLOHA Č. 3 Rámcový program uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe</p> <p>PŘÍLOHA Č. 4 Dotazník - vzor</p> <p>PŘÍLOHA Č. 5 Polostrukturovaný rozhovor – vzor</p> <p>PŘÍLOHA Č. 6 Úplné znění rozhovoru s ředitelkou č. 1</p> <p>PŘÍLOHA Č. 7 Úplné znění rozhovoru s ředitelkou č. 2</p> <p>PŘÍLOHA Č. 8 Úplné znění rozhovoru s ředitelkou č. 3</p>
Rozsah práce:	101 stran
Jazyk práce:	Český jazyk