

Bariéry v práci začínajícího učitele

Nikola Hubíková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Hubíková**
Osobní číslo: **H220111**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Bariéry v práci začínajícího učitele**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se problematikou začínajících učitelů při jejich vstupu a působení v prostředí mateřské školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na limity a bariéry při práci začínajících učitelů v profesi učitele mateřské školy.

Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview se začínajícími učiteli mateřských škol.

Analýza získaných výzkumných dat a jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam doporučené literatury:

Koca, A. (2016). Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92–101.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jana Vykoukalová**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19. 4. 2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

(1) Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahraje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li ukolů za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdětku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše, přitom se přihlídně k výši výdětku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou začínajících učitelů a bariér, se kterými se střetávají v etapě svého profesního startu. Jejím cílem je popsat tyto bariéry a limity v práci začínajících učitelů v období dvou let od vstupu do profese. V teoretické části jsou sumarizovány poznatky o učiteli mateřské školy, jeho profesních činnostech a kompetencích. V centru pozornosti jsou také poznatky týkající se začínajícího učitele, období profesního startu a problémů, se kterými se začínající učitelé v začátcích své profese potýkají. Empirická část práce je věnována kvalitativně orientovanému výzkumu a jeho interpretaci. Na základě výsledků výzkumu se objevilo několik problematických oblastí, s nimiž se začínající učitelé nejčastěji setkávají. Ke zjištění výzkumu řadíme zejména dezorientaci v nastaveném režimu a fungování mateřské školy, ale i počáteční nejistotu ve své profesní schopnosti i nepřipravenost na profesní činnosti učitelky mateřské školy ze studia. Z toho vyplývá i vnímání nízkého sociálního statusu jejich profese i jejich častá nemocnost. K dalším zjištěním řadíme problémy při komunikaci s rodiči i komplikované vztahy a komunikaci v pracovním kolektivu. Nedílnou součástí zjištění je i počáteční nízká autorita učitele a nevyhovující materiální zázemí a vybavení mateřské školy.

Klíčová slova: začínající učitel, uvádějící učitel, šok z reality, profesní start, profesní činnosti, profesní kompetence

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with a topic of teachers in the beginning stages of their careers and the obstacles they face in this phase. The goal of this thesis is to describe these obstacles in the work of beginning teachers in the time period within two years of entering their career. In the theoretical part, we summarize the knowledge about the nursery-school teachers, their activities and competences. In particular, we focus on the knowledge about teachers in the beginning stages of their careers and problems which they have to face in this early stage. The empirical part of the thesis encompasses the qualitatively oriented research and its interpretation. On the basis of the research results, we were able to identify several issues which the beginning teachers encounter most often. Among these, the prominent roles are played by the teacher's disorientation in the given work regime, the lack of knowledge about

the way the nursery school operates, initial doubts about the teacher's professional capabilities, and the unpreparedness for the work of a nursery-school teacher from the university studies. These factors lead to a low social status of this profession and frequent high sickness rates. Furthermore, problems in communication with parents and coworkers and complicated relationships on the workplace do not ease the burden. The low authority of the beginning teacher as well as the unsupportive material facilities of nursery schools are inseparable parts of the survey findings.

Keywords: novice teacher, introducing teacher, reality shock, beginning of teacher's profession, activities in teacher's profession, teacher competencies

Děkuji především vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Janě Vykoukalové za pomoc, odborné vedení, poskytnuté rady i oporu, kterou mi poskytla při naší vzájemné spolupráci.

Poděkování patří také všem zúčastněným participantkám za ochotu mi poskytnout interview, díky nimž jsem mohla zrealizovat celou výzkumnou část předkládané bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČITEL	13
1.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEHO POSTAVENÍ VE SPOLEČNOSTI.....	13
1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE A ČINNOSTI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A PRVOTNÍ VSTUP DO PRAXE	19
2.1 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE.....	19
2.2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A ÚSKALÍ JEHO PROFESNÍHO STARTU.....	21
2.2.1 Šok z reality.....	22
2.2.2 Ostrý start.....	23
2.3 ADAPTAČNÍ OBDOBÍ A UVÁDĚJÍCÍ UČITEL	23
3 LIMITY PŘI PRÁCI ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	26
3.1 KATEGORIZACE PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ U ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ.....	26
3.1.1 Absence uvádějícího učitele.....	28
3.1.2 Vztahy a komunikace v pedagogickém sboru.....	29
3.1.3 Komunikace s rodiči dětí	30
3.1.4 Pedagogická činnost učitele a vnitřní podmínky mateřské školy.....	31
3.2 PŘÍČINY PROBLÉMŮ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4.1 CÍL VÝZKUMU	36
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	36
4.3 VÝZKUMNÁ METODA.....	37
4.4 VSTUP DO TERÉNU A ZÍSKÁVÁNÍ DAT	37
4.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU.....	38
5 INTERPRETACE DAT	40
5.1 PRVOTNÍ STŘET S REALITOU	41
5.2 NEDOSTATEČNÁ PŘIPRAVENOST ZE STUDIA	46
5.3 UMĚNÍ POHYBOVAT SE V SOCIÁLNÍ SFÉŘE	49
5.4 PŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST	52
5.5 VNĚJŠÍ BARIÉRY	54
6 ZÁVĚRY VÝZKUMU	58
ZÁVĚR	66
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	72
SEZNAM OBRÁZKŮ	73

SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	75

ÚVOD

V pedagogickém prostředí je téma začínajícího učitele a jeho problémů v etapě profesního startu velmi často probírané a je mu věnována patřičná pozornost. Většina vědeckých publikací a odborných článků se však zabývá problémy a bariérami, které pociťují začínající učitelé na základních školách nebo středních školách. Přičemž existuje pouze malé množství výzkumů, které by se zaměřovaly na vstup do profesního života konkrétně u začínajících učitelů v prostředí mateřských škol. Náplň práce učitele v mateřské škole se odlišuje od náplně práce učitelů jiných stupňů vzdělávání, a proto je potřeba zkoumat přímo bariéry, jež pociťují učitelé v předškolním vzdělávání. Dané téma mě zaujalo i z osobního hlediska. Jako studentku učitelství mě bude zanedlouho čekat vstup do zaměstnání a začátky v profesi. Z tohoto důvodu jsem chtěla zjistit, jaké faktory způsobují tolik skloňovaný šok z reality, proč někteří učitelé ze své profese odcházejí a s jakými problémy se začínající učitelé v mateřských školách setkávají. Chtěla jsem získat zajímavé postřehy a přispět vědeckým poznáním do pedagogického prostředí a alespoň z malé části zaplnit pomyslnou mezeru ve výzkumech a poznání.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. V první kapitole vymezuji pojem učitel, popisuji roli učitele mateřské školy, jeho profesní kompetence a náplň práce. V neposlední řadě věnuji prostor i prestiži učitelské profese. Ve druhé kapitole se zaměřuji na vstup učitele do profese, popisuji profesní dráhu učitele, etapu profesního startu, definuji začínajícího učitele a seznamuji s rolí uvádějícího učitele. Ve třetí kapitole se věnuji problematickým oblastem, se kterými se začínající učitelé setkávají v etapě profesního startu. V této kapitole se blíže věnuji limitům při práci začínajícího učitele. Popisuji absenci uvádějícího učitele, vztahy v pedagogickém sboru, komunikaci s rodiči dětí, autoritu učitele, nepřipravenost na práci s pedagogickou dokumentací i nevyhovující materiální vybavení školy.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na metodologii výzkumu. Hlavním výzkumným cílem je odhalit bariéry, se kterými se setkávají začínající učitelé mateřských škol v období profesního startu. Pro získání potřebných dat jsem využila metodu polostrukturovaného interview. Ve výzkumné části charakterizuji výzkumný soubor, použitou metodu i vstup do terénu a získávání dat. Následně uvádím interpretaci výsledků výzkumu. V této kapitole seznamuji čtenáře s pěti vytvořenými významovými kategoriemi a patřičnými subkategoriemi, které vyplynuly z analýzy dat. Na základě výsledků výzkumu v poslední kapitole navrhuji doporučení pro praxi, která by mohla začínajícímu učiteli usnadnit adaptační proces.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČITEL

V této kapitole blíže vymezuji pojem učitel mateřské školy. Vzhledem k tomu, že pracuji i s obecným pojmem učitel, uvádím zde i definici tohoto pojmu a zákonné požadavky na učitele obecně. Následně se zabývám a popisuji konkrétně specifika učitele mateřské školy, jeho profesní činnosti a kompetence.

Pokud se zaměříme obecně na **učitele**, jedná se o specifickou skupinu pedagogických pracovníků, kteří přímo vedou výchovně vzdělávací proces ve vzdělávacích institucích. Tím jsou myšleny jak mateřské školy, základní školy, střední školy, tak i vysoké školy. Všichni učitelé musí k výkonu své profese splňovat předpoklady stanovené zákonem. Zákon č. 563/2004 Sb. stanovuje kritéria, která musí každý člověk splňovat, aby mohl být učitelem. Zejména musí být plně způsobilý k právním úkonům, mít odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, být bezúhonný, zdravotně způsobilý a musí prokázat znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Vzhledem k různorodým **definicím pojmu učitel**, zde uvádím nejčastěji užívanou a citovanou definici tohoto pojmu, se kterou se ztotožňuji a ze které v této práci vycházím: „*Učitel je jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 326) Výše uvedené definice a zákonné požadavky se týkají všech učitelů, současně i učitelů mateřských škol. Vzhledem k zaměření této práce se v další subkapitole konkrétněji věnuji přímo učiteli mateřské školy.

1.1 Učitel mateřské školy a jeho postavení ve společnosti

Učitel mateřské školy je velice důležitým člověkem v životě dítěte raného věku. Dítě v tomto věku k dospělým vzhlíží a učitel je pro něj vzorem. Každý učitel mateřské školy musí k dětem přistupovat s vědomím toho, že dětská duše je křehká a jeho úkolem je rozvíjet potenciál každého dítěte a položit pevný základ pro jeho další vzdělávání i budoucí život. Pro teoretické vymezení učitele mateřské školy zde uvádím definici od Syslové (2017, s. 74), která říká, že „*učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách, zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů.*“

V současnosti se nároky na učitele v mateřské škole neustále zvyšují, protože **funkce mateřské školy** se čím dál více proměňuje a přesouvá se od výchovné funkce ke vzdělávací. Učitel v mateřské škole v dnešní době už neplní jen roli pečovatele, ale měl by být hlavně schopný předat dítěti takové dovednosti, které ho připraví na základní školu a podpoří jeho úspěšnost v dalším vzdělávání (Wiegerová & Danišková, 2015). Z mezinárodních šetření vyplývá, že účast na předškolním vzdělávání má pozitivní vliv na úspěšnost dítěte v dalším vzdělávání. Je dokázáno, že děti, které docházely do mateřské školy alespoň jeden rok, byly v budoucnu ve škole úspěšnější než děti, které se předškolního vzdělávání neúčastnily (OECD, 2013 in Greger, Simonová & Straková, 2015). Míra tohoto vlivu závisí na vícero faktorech. Jedním z nich je ale i kvalita výchovně vzdělávacího procesu a kvalita učitelů mateřských škol (Chetty, 2011 in Prokop & Dvořák, 2019). Domnívám se, že nejen z tohoto důvodu by měly být na učitele mateřské školy kladeny vysoké nároky, zejména na jejich profesní připravenost, profesní kompetence, jejich schopnost sebereflexe a dalšího vzdělávání.

Z výzkumů totiž vyplývá, že vysokoškolsky kvalifikovaný učitel v mateřské škole má širší profesní znalosti, kvalitněji vede výchovně vzdělávací proces a celkově pozitivně ovlivňuje výsledky dětí (Syslová & Hornáčková, 2014). V určitém rozporu s tím jsou zákonné kvalifikační požadavky pro výkon profese učitele v mateřské škole.

Podle školského zákona získává učitel mateřské školy **odbornou kvalifikaci** k výkonu své profese dosažením minimálně středoškolského stupně vzdělání v oboru, který je zaměřen na přípravu učitelů mateřských škol (Zákon č. 563/2004 Sb.). Mateřská škola tak zůstává jediným článkem v českém vzdělávacím systému, ve kterém učitel nemusí dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Syslová, Borkovcová a Průcha (2014) shrnuli požadavky na vzdělání učitelů mateřských škol v různých zemích. Přičemž skoro ve všech zemích Evropské unie je kladen požadavek minimálně terciálního stupně vzdělání pro předškolní pedagogy. Můžeme tedy předpokládat, že je možná otázkou času, kdy i v České republice dojde k legislativní změně a ustanoví se minimálně bakalářský stupeň vzdělání k výkonu profese učitele v mateřské škole.

Požadavek vysokoškolského vzdělání na učitele mateřské školy by do jisté míry mohl ovlivnit i hodnotu učitelů v očích společnosti, respektive by se mohla zvýšit jejich prestiž (Danišková, 2015). **Prestiž profese učitele mateřské školy** je obecně v pedagogickém prostředí často zmiňovaným tématem. Učitelé vykonávají společensky velmi významné a hodnotné povolání, které bohužel ze strany veřejnosti nebývá dostatečně oceněno.

Podle Jandourka (2012, s. 182) je prestiž „*reputace, vážnost, významnost, která je přisuzována člověku na základě jeho povolání.*“ Průcha et al. (2013, s. 218) uvádí definici prestiže profese učitelů a říká, že „*prestiž profese učitelů je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků.*“ Ze statistik prestiže povolání prováděných v české populaci můžeme vyčíst, že profese učitele základní školy je zařazována mezi prvních pět nejprestižnějších profesí (Tuček, 2019). O učitelích mateřských škol v těchto žebříčcích ale není zmínka. Všeobecně však víme, že v očích laické veřejnosti prozatím není profese učitele mateřské školy považována za prestižní povolání. Průcha (2017) provedl analýzu škály prestiže povolání a uvádí, že za prestižní povolání se považuje takové, ke kterému je potřeba mít **vysokoškolské vzdělání** a které je **obtížné vykonávat**. Autor také zmiňuje, že převaha žen v učitelské profesi není faktorem, jenž by ovlivňoval prestiž profese (Průcha, 2017). Vystává tedy otázka, proč profese učitelky v předškolním vzdělávání nemá moc vysokou prestiž.

Jako jeden z významných faktorů ovlivňující prestiž učitelů mateřských škol můžeme považovat **nízké požadavky na kvalifikaci učitelů** v předškolním vzdělávání (Danišková, 2015). A současně i **nízké povědomí veřejnosti o profesních činnostech** těchto učitelů. Rodiče dětí mají mnohdy mylné představy o profesi učitelky v mateřské škole. Domnívají se, že učitelka jejich děti pouze „hlídá“ v čase, kdy oni dochází do společensky důležitější práce (Burkovičová 2012). S tímto názorem se ztotožňují i autorky Majerčíková & Urbanecová (2020), které ve svém výzkumu zjišťovaly mínění veřejnosti o profesi učitele mateřské školy pohledem samotných učitelek. Učitelky uváděly, že veřejnost neví, co práce učitele v mateřské škole obnáší a jak edukace dětí v těchto institucích probíhá. Přičemž veřejnost je často přesvědčena, že učitelky v mateřské škole děti pouze hlídají, hrají si s nimi a opravdové vzdělávání zde neprobíhá. Tyto představy lidí mohou také negativně ovlivňovat prestiž této profese. Burkovičová (2012) dodává, že vzhledem k těmto přesvědčením společnosti by učitelka měla být schopna veřejnosti vysvětlit a odborně popsat, jaké činnosti ve své profesi běžně provádí.

Subjektivně lze zhodnotit, že mínění veřejnosti o mateřských školách jako institucích, ve kterých se hlídají děti, může být pro mnohé učitele demotivující. Práce učitele mateřské školy je náročná, a proto by se mělo ve společnosti zvýšit povědomí o profesních činnostech těchto učitelů a důležitosti předškolního vzdělávání.

1.2 Profesionální kompetence a činnosti učitele mateřské školy

Kromě zákonné způsobilosti k vykonávání učitelství je potřeba, aby byl učitel vybaven profesionálními kompetencemi. Průcha et al. (2013, s. 129) rozumí profesionálními kompetencemi: „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelství*.“

Úspěšnost a kvalita učitele závisí primárně na tom, do jaké míry má učitel profesionální kompetence osvojené. Potřebné kompetence by měl učitel jednak nabývat při studiu učitelství a dále by je měl rozvíjet a rozšiřovat v průběhu vykonávání profesí (Vašutová, 2002). V odborné literatuře nemusí být tyto kompetence vždy zcela stejnorodé, vzhledem k tomu, že každý autor je vymezuje a popisuje ze svého vlastního pojetí.

Vašutová vytvořila klasifikaci sedmi kompetencí, které byly určeny obecně pro učitele všech vzdělávacích stupňů. Syslová (2017) tento model kompetencí vztáhla přímo na učitele mateřské školy a popsala obsah těchto kompetencí potřebných pro výkon profesí v předškolním vzdělávání.

První uváděná kompetence se nazývá **předmětová**. Podstatou je, aby učitel disponoval znalostmi týkajícími se jeho oboru a dokázal je prakticky i teoreticky využívat v rámci své profesí. Druhá kompetence je **didaktická a psychodidaktická**. Učitel by měl umět efektivně plánovat a organizovat výchovně vzdělávací proces, k edukaci dětí využívat znalosti z oboru psychologie a volit vhodné didaktické postupy. Současně s tím by měl při své práci dokázat pracovat se vzdělávacími programy. Další kompetence je **pedagogická**, v rámci které má učitel znát různorodé pedagogické přístupy, trendy ve vzdělávání a podporovat individuální rozvoj každého dítěte. Čtvrtá kompetence se nazývá **diagnostická a intervenční**. Jak už z názvu vyplývá, učitel by měl být schopný diagnostikovat děti, včasné rozpoznat možné odchylky v jejich vývoji a umět s nimi dále pracovat. Kromě toho by měl učitel rozpoznat nežádoucí chování dětí a vědět, jak v těchto případech postupovat. Další kompetence se označuje jako **sociální, psychosociální a komunikační**. V rámci této kompetence by měl učitel ovládat efektivní strategie komunikace se všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, ať už s kolegy, dětmi nebo s rodiči. Měl by se podílet na vytváření pozitivního klimatu školy a dokázat řešit i komplikované situace vycházející ze sociálních vztahů. Předposlední kompetence, kterou by měl být učitel vybaven se nazývá **manažerská a normativní**. Učitel by měl znát zákonné normy, jež souvisí s jeho profesí, a umět pracovat s pedagogickou dokumentací. Manažerskou kompetencí je myšlena schopnost a ochota se podílet i na nepedagogických činnostech školy, jako je strategie

rozvoje školy a projekty zahraniční spolupráce. Poslední kompetence je **profesně a osobnostně kultivující**. Od učitele se očekává, aby vystupoval kultivovaně, dokázal kriticky zhodnotit svou pedagogickou činnost a pomocí sebereflexe neustále zkvalitňoval svou práci (Syslová, 2017). Profesní kompetence jsou sestaveny tak, aby byly v souladu s profesními činnostmi, které učitel v mateřské škole vykonává a které jsou v náplni jeho práce. Vašutová (2002) říká že, pokud učitel bude dobře vybaven všemi profesními kompetencemi, měl by úspěšně zvládat veškeré oblasti své práce.

Pracovní náplň učitele v předškolním vzdělávání je velice různorodá a závislá na mnoho faktorech. Jednak musí učitel přihlížet k individuálním rozdílům dětí, jejich počtu a věkovému rozložení dětí ve třídě, jednak ale také velice záleží na konkrétním prostředí a podmínkách mateřské školy, ve které učitel působí. Učitel v mateřské škole zpravidla pracuje s dětmi od tří do šesti let. V tomto věku mají děti specifickou úroveň myšlení a uvažování. Učitel musí tato **vývojová specifika** znát a měl by vědět, v jaké vývojové fázi se dítě nachází a k tomu přizpůsobit i celý výchovně vzdělávací proces. Současně se jedná o první vzdělávací instituci, do které děti dochází. Každé dítě vstupuje do prostředí mateřské školy s jinou osobnostní výbavou, jinými schopnostmi a zvyklostmi, které si přináší z rodinného prostředí. I s těmito **individuálními rozdíly** musí učitel v mateřské škole umět pracovat (Syslová 2017).

Laická veřejnost by se mohla domnívat, že učitel v mateřské škole vykonává pouze dohled nad dětmi. Ovšem činností, které musí učitel vykonávat, je mnohem více a nemusí být každému zřejmé na první pohled. Burkovičová (2012) vytvořila **profesiogram** neboli sumář profesních činností učitelky mateřské školy, který přináší pohled na složení profesních činností učitelů mateřských škol. K získání dat autorka využila dvě metody. Učitelky nejdříve písemně zaznamenávaly své vykonávané činnosti. Ve druhé fázi autorka využila metodu pozorování činností učitelek. Dohromady bylo zjištěno a zaznamenáno 87 různých činností. Všechny tyto činnosti autorka následně roztřídila do dvou skupin, které nazvala jako přípravné činnosti a realizační činnosti:

1. Ve skupině **přípravných činností** jsou zařazeny činnosti, které mají z velké části organizační charakter a týkají se nepřímé pedagogické činnosti učitele. Burkovičová (2012) zde uvedla například činnosti, kdy učitel plánuje a připravuje svou pedagogickou činnost s dětmi. Patří zde i vykonávání administrativní agendy, podílení se chodu a fungování školy, sebevzdělávání nebo hodnocení prací a výtvorů dětí a reflexe vlastní práce.

2. Ve skupině **realizačních činností** jsou zpravidla zařazeny činnosti, které úzce souvisí s přímou pedagogickou činností učitele a edukačním procesem. Je zde obsažena přímá pedagogická činnost učitele, při níž probíhá edukace dětí. V této skupině jsou zařazeny činnosti, kdy učitel na děti nepřetržitě dohlíží, odborně o ně pečuje a zodpovídá za jejich bezpečnost. V neposlední řadě konzultuje své pedagogické kroky s kolegy, poskytuje poradenství rodičům a komunikuje s dalšími subjekty a institucemi (Burkovičová, 2012).

Z výše uvedeného vyplývá, že hlavní náplní práce učitele je samozřejmě **přímá pedagogická činnost** s dětmi, jejich výchova a edukace. Učitel pro děti vytváří podnětné prostředí, které přispívá k jejich zdravému vývoji. Vzdělává je v souladu s jejich zájmy, rozvíjí potenciál každého dítěte, všímá si individuálních odlišností, pomáhá dětem v socializaci a poznání světa. Ovšem jak můžeme z výčtu všech profesních činností učitele mateřské školy vidět, součástí jeho práce je i rozsáhlá **administrativní a organizační oblast**. Učitel musí vymyslet a naplánovat organizaci edukace, provádí diagnostiku dětí, pomocí které sleduje vývoj dětí. Dále tvoří třídní vzdělávací program, podílí se na tvorbě školního vzdělávacího programu nebo tvoří týdenní plány. Učitel je profesionál, který denně komunikuje s rodiči a poskytuje jim odborné poradenství týkající se jejich dětí. Podílí se samozřejmě i na plánování a uskutečňování akcí, které prohlubují spolupráci a kvalitní vztahy mezi školou a rodinou (Burkovičová, 2012).

Konkrétnější specifikaci profesních činností učitele mateřské školy nalezneme i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, který vydává MŠMT.

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL A PRVOTNÍ VSTUP DO PRAXE

V následující kapitole se zabývám problematikou začínajícího učitele a jevy, případně situacemi, s nimiž se začínající učitel při vstupu do profese může setkat. Vzhledem k tomu, že začínající učitel se nachází na začátku své profesní dráhy, konkrétně v etapě profesního startu, pokládám za nutné zde jednotlivé fáze profesní dráhy učitele charakterizovat a popsat. V další části této kapitoly se zabývám adaptačním obdobím a vysvětluji, kdo je uvádějící učitel, jaká je jeho role v propojení se začínajícím učitelem, a vymezuji jeho současnou pozici ve školství.

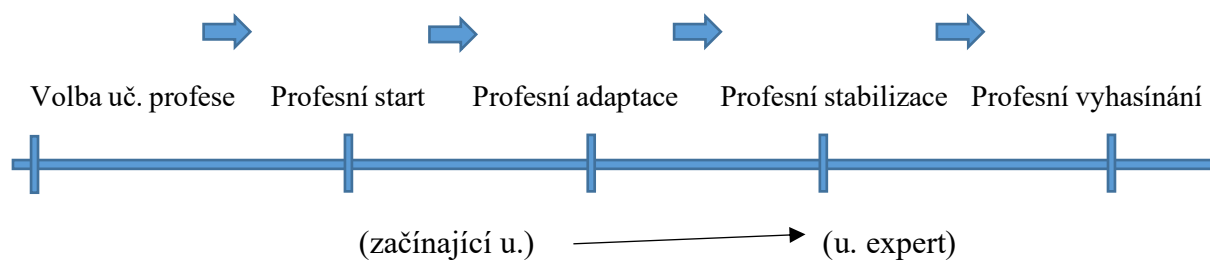
2.1 Profesní dráha učitele

Profesní dráha učitele se dělí do několika etap, které odráží **vývoj učitele** v průběhu jeho kariéry. Podle Juklové (2013) si profesní dráhu učitele můžeme představit jako proces, při kterém učitel prochází různými změnami. Tento **proces** může mít jak pozitivní, tak i negativní tendence. Od počátku profesní dráhy učitele jeho profesionalita zpravidla stoupá. Učitel nabývá více znalostí a je si jistější ve svých výchovných i didaktických postupech. Postupem času se však učitel může cítit více frustrovaný a vyčerpaný, což negativně ovlivní jeho přístup k práci a k dětem.

Alan (1989) in Průcha (2017, s. 202) definuje profesní dráhu učitele jako: „*proces, vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází.*“ Z této definice vyplývá, že profesní dráha učitele přímo souvisí i s věkem, respektive délkou praxe učitele. Problematice vývoje profesní dráhy učitelů je v české i zahraniční literatuře věnováno velké množství publikací. Zabývali se jí například: Lukas (2011), Průcha (2017), Long (1999), Fessler (1995), Steffy et al. (2000) nebo Donaldsonová (2005). Každý autor na tuto problematiku nahlíží z různých pojetí. V této práci blíže specifikuji vývoj profesní dráhy učitele podle Průchy (2017), který rozdělil profesní dráhu učitele do pěti etap, přičemž do ní zahrnul i volbu učitelské profese budoucího studenta pedagogiky:

1. Volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství) - v první fázi si student volí pedagogicky zaměřený studijní obor, kterému se chce v budoucnu věnovat. Přičemž ze statistik vyplývá, že studentů, kteří mají zájem studovat učitelské obory, každoročně přibývá. Značná část vystudovaných učitelů z povolání ale následně odchází nebo do profese vůbec nenastoupí (Průcha, 2017).

2. **Profesní start** - v další fázi absolvent přechází ze školního prostředí do výkonu povolání, přizpůsobuje se na nové prostředí, střetává se s realitou a je mu přisuzován status začínajícího učitele. Pokud začínající učitel z profese neodejde, ale setrvá, nastává další fáze jeho profesní dráhy (Průcha, 2017).
3. **Profesní adaptace** - následujících pár let v povolání se učitel adaptuje na prostředí, ve kterém působí, rozšiřuje své profesní kompetence a získává další znalosti a zkušenosti (Průcha, 2017).
4. **Profesní stabilizace** - v této fázi je učitel považován za zkušeného a je mu přisuzován status učitele experta. V tomto období už není potřeba, aby učiteli pomáhal zkušenější kolega (Průcha, 2017). Učitel expert již disponuje takovou mírou získaných znalostí a zkušeností, že je schopen řešit i komplexnější či složitější situace, a není neobvyklé, že zastává i další nové funkce, jako je například uvádějící učitel, výchovný poradce nebo zástupce ředitele (Švaříček, 2009). Období stabilizace podle Průchy (2017) nastává po pěti letech od doby, kdy učitel vstoupil do profese.
5. **Profesní vyhasínání** - do poslední fáze se dostávají učitelé obvykle po 25-30 letech praxe ve školství a hovoří se o nich jako o konzervativních učitelích. Ačkoli jsou považováni za nejzkušenější, stávají se tito učitelé konzervativnějšími, vyhořelými a nechtějí do výuky vnášet jakékoli inovace. V této fázi se pozornost od dětí a kvalitně vykonané práce přesouvá ke své osobní pohodě. Více se zajímají o výši výplaty, je pro ně zásadní komfortní pracovní prostředí a pozitivní vztahy v pracovním kolektivu (Průcha, 2017).



Obrázek 1 – Profesní dráha učitele

2.2 Začínající učitel a úskalí jeho profesního startu

Pro definování začínajícího učitele se můžeme opřít o definici od Průchy et al. (2013, s. 377), který jej definuje jako: „*učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ V případě začínajícího učitele mateřské školy tato definice ale není stoprocentně vystihující. Učitelem začátečníkem v prostředí předškolních institucí může být i středoškolsky vzdělaný učitel, jak již bylo výše zmíněno.

Časové vymezení, po jak dlouhou dobu je učitel začátečníkem, není v odborné literatuře shodně stanoveno. Průcha et al. (2013, s. 377) uvádí, že „*časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele. Obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.*“ Naopak Vítečková (2018) tvrdí, že učitel je začátečníkem první rok. V zahraniční literatuře se názory autorů také rozbíhají. Například autoři Kim & Roth (2011) in Sözen (2018) uvádí, že fáze, kdy se učitel považuje za začátečníka trvá méně než pět let jejich pedagogické praxe. Haynes (2011) in Sözen (2018) naopak říká, že učitel se považuje za začátečníka maximálně první dva roky od vstupu do profese. V těchto rozbíhajících se pohledech na danou problematiku se přikláním k názoru Podlahové (2004, s. 15), která uvádí, že: „*délka začátečnického období je individuální, k roli experta se učitelé pracovávají různě dlouho.*“

Z výše uvedeného je pochopitelné, že každý učitel je individualita, má jiné osobnostní rysy, zkušenosti, nachází se v odlišné situaci, a proto nemůže být stanoven přesný časový úsek, kdy se učitel považuje za začínajícího. Záleží na každém jednotlivci, jak dlouho mu potrvá, než se stane zkušeným učitelem. Je to dáno nejen složitostí a komplexností učitelské profese, ale taktéž individuálními vlohami, předpoklady a podmínkami jednotlivých učitelů. Z většinových názorů autorů však vyplývá, že učitel se považuje za začátečníka v **rozmezí do 5 let** od nástupu do profese. Podobně jako Vítečková (2018) bych se však přikláněla ke dvěma letům od vstupu do profese. V prvním roce se začátečník seznámí se všemi běžnými situacemi a nástrahami učitelské profese, které se učí řešit. Ve druhém roce již zdokonaluje své profesní činnosti a upevňuje profesní dovednosti.

Co je nesporné a na čem se shodují všichni odborníci, je fakt, že fáze profesního startu je velice důležitým obdobím v kariéře učitele, jež by se nemělo podceňovat.

Podle Janíka et al. (2017) je tato etapa pro učitele zásadní a klíčová, protože se začínající učitel adaptuje na nové prostředí a svou novou roli. Zejména při vstupu do profese začínající učitel mnohdy zažívá náročné chvíle.

Níže jsou popsány jevy, které jsou charakteristické pro začínající učitele v období po nástupu do svého prvního učitelského zaměstnání.

2.2.1 Šok z reality

Ve spojení se vstupem do profese učitelství se často hovoří o tzv. šoku z reality, který může začínající učitel zažívat. Učitel vstupuje do učitelské profese s idealistickými představami, které si vytvořil při studiu. Následně se jeho vize velmi rychle **střetávají s realitou**, která je často odlišná (Švaříček, 2009). Některé začínající učitele tato zkušenost zasáhne natolik negativně, že z učitelské profese odchází (Průcha, 2017). Existuje několik příčin, které způsobují šok z reality, a lze je rozdělit do tří oblastí. V první řadě může být šok z reality způsoben tím, že někteří učitelé nemají **osobnostní dispozice** k výkonu této zvolené profese. Absolventi, kteří začali učit, zjišťují až při vstupu do profese, že na práci učitele nemají povahové ani osobnostní předpoklady. Například psychicky nezvládají neukázněné děti nebo nejsou schopni celodenního mluvení na děti. Další oblastí jsou příčiny, jež vycházejí z **nedostatečné přípravy ze studia**. Mnohokrát až v momentě, kdy učitel začne učit, si uvědomí, že spoustu věcí ze studia neumí nebo nezná. Například neumí vyplňovat potřebnou dokumentaci nebo neví, jak komunikovat s poradenskými institucemi. Třetí a poslední skupinou jsou příčiny vycházející z **každodenní reality ve školách**. Začínající učitel se může ocitnout v situaci, kterou nečekal, nikdy se s ní nesetkal, ale v reálné praxi škol je běžná. Nezkušený učitel však ještě neví, jak tyto situace řešit. Například nemá dostatek materiálního vybavení nebo nemá dobré kolegiální vztahy (Průcha, 2017).

Šok z reality ale může učitel pocítit i kvůli tzv. **ostrému startu**, kdy učitel musí hned od začátku dokonale zvládat všechny činnosti, které má v náplni své práce a jsou součástí učitelské profese (Janík et al. 2017). Wiegerová (2012) doplňuje, že učitel vstupuje do profese s jistým nadšením a pozitivními očekáváními. Často se ale tato očekávání nenaplní a učitel je zklamaný z reálného fungování školy. Zjišťuje, že reálná praxe je ve výsledku rozdílná od jeho představ a toho, co se učil ve škole. Nicméně jak uvádí Janík et al. (2017, s. 7) „šok z reality nemusí prožívat každý začínající učitel – záleží na jeho dispozicích a profesní přípravě, na kontextu školy a výuky i na poskytnuté podpoře.“

2.2.2 Ostrý start

Jak bylo v předešlé podkapitole zmíněno, šok z reality bývá spojován i s ostrým startem. Učitel, na rozdíl od jiných profesí, od prvního dne nástupu do profese plně odpovídá za výchovně vzdělávací proces i svěřené děti a musí **současně plnit všechny další povinnosti**, které má v náplni práce (Podlahová, 2004). Například musí profesionálně komunikovat s kolegy, rodiči a dětmi. Dále musí vést, plánovat, řídit a organizovat výchovně vzdělávací proces. Kromě toho je také jeho úkolem hodnotit a diagnostikovat, řešit nečekané situace a vést potřebnou dokumentaci.

Začínající učitelé jsou ohroženou skupinou, protože musí od počátku provádět veškeré činnosti, které vyplývají z jeho role, a setkávají se s dosud neznámými situacemi a problémy, u nichž neznají řešení. Kvůli tomu mohou pociťovat časté zklamání, pocity neúspěchu a vysoké zatíženosti, což v konečném důsledku vede i k **syndromu vyhoření** (Janík et al., 2017) Jak uvádí i Píšová & Hanušová (2016), s vyhořením se nepotýkají jen starší učitelé na konci jejich profesní dráhy, ale i začínající učitelé, kteří vstupují do profese.

To, jakým způsobem adaptace začínajícího učitele proběhne, následně ovlivní jeho celou budoucí kariéru. Pokud adaptace neproběhne úspěšně, jedním z negativních dopadů může být situace, že učitelé ze školství odchází.

Drop-out, tedy **odchod učitelů** ze školství, se nejčastěji týká právě skupiny začínajících učitelů. Jedná se o závažný jev, který má velké negativní důsledky. V první řadě snižuje kvalitu vzdělávání na školách, protože ze školství odchází kvalifikovaní a nadějní učitelé. Současně, pokud školy musí neustále hledat nové učitele, vynakládají na to množství finančních prostředků, což v konečném důsledku představuje ekonomické ohrožení státu (Píšová & Hanušová, 2016). Řešením by mohlo být zavedení **adaptačního období** pro začínajícího učitele a zavedení uvádějících učitelů. Tak by se začínajícím učitelům ulehčil vstup do profese a mohlo by se předejít předčasnému odchodu nadějných a mladých učitelů ze školství (Janík et al., 2017). O této problematice pojednává následující subkapitola.

2.3 Adaptační období a uvádějící učitel

Adaptační období je velice důležitým obdobím každého učitele, který vstoupil do školského prostředí a začíná učit (Wiegerová, 2012).

V adaptačním období by mělo vedení školy pomoci začínajícímu učiteli sžít se s novým prostředím. Pokud však vedení žádnou pomoc neposkytne, pak se musí učitel spolehnout jen sám na sebe a adaptaci zvládnout vlastními silami (Vítečková, 2018).

Začátek profesní kariéry je pro většinu učitelů obtížný, složitý a stresující. Velkou roli pro úspěšnou adaptaci začínajícího učitele může sehrát fakt, zda vedení školy začátečníkovi poskytne uvádějího učitele, či nikoliv. Uvádějí učitel pomáhá v průběhu adaptačního období začínajícímu učiteli se všemi oblastmi jeho práce, ve kterých si není jistý a potřebuje poskytnout pomocnou ruku.

Činnosti, se kterými uvádějí učitel zpravidla pomáhá začínajícímu učiteli, lze rozdělit do dvou kategorií. Do první kategorie spadají všechny **technické a provozní záležitosti**, kdy uvádějí učitel pomáhá novému spolupracovníkovi zorientovat se v prostředí a organizaci školy, představuje mu zažitá pravidla a filozofii školy, ukazuje mu veškerou dokumentaci a administrativní úkony. Do druhé kategorie spadají všechny **pedagogické a odborné záležitosti**, kdy uvádějí učitel pomáhá začínajícímu kolegovi plánovat didaktické činnosti, stanovit cíle a metody. Dále mu radí, jak komunikovat s rodiči, a snaží se dávat zpětnou vazbu na veškeré jeho pedagogické činnosti, čímž podporuje jeho profesní rozvoj (Kopáčová, 2019).

Toto období nemá být ale zaměřeno jen na pomoc začínajícímu učiteli zorientovat se v systému školy a pomoci mu řešit obtížné situace. Měl by to být i proces, kdy začínající učitel díky podpoře uvádějího učitele rozvíjí své profesní kompetence, a zkvalitňuje tak svou výuku (Janík et al., 2017).

Uvádějí učitel může také pozitivně ovlivnit **proces socializace učitele**, respektive stávání se součástí života mateřské školy, a to ve dvou oblastech:

- **Směrem k mateřské škole** – aby se učitel začlenil do kolektivu ostatních učitelů, seznámil se s personálem, vedením, aby pochopil kulturu školy a její filozofii.
- **Směrem ke třídě** – uvádějí učitel pomáhá začínajícímu poznat děti a utvořit si s nimi kladný vztah, stejně tak mu pomáhá navázat pozitivní vztah rodiči dětí. V neposlední řadě začínajícímu učiteli pomáhá při jeho pedagogických krocích, plánuje a hodnotí s ním průběh didakticky zacílených činností (Syslová & Borkovcová, 2022).

Zde je zásadní, aby uvádějí učitel kromě dostatku zkušeností dokázal být i tzv. mentorem. To znamená, že by měl oplývat sociálním cítěním, být psychickou oporou začínajícího učitele, měl by umět efektivně komunikovat a dokázat poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu (Gadušová et al., 2014 in Syslová & Borkovcová 2022).

Stejného názoru je i Podlahová (2004), která uvádí, že uvádějící učitel by měl být člověk, který zvládne začínajícího učitele podpořit po psychické stránce tak, aby nový učitel věděl, že se o něj může kdykoli opřít a bude se tak cítit jistější.

Podobně jako zmíněné autorky se domnívám, že by měl ředitel mateřské školy vybrat jako uvádějícího učitele člověka, o němž bez pochyby ví, že tuto roli zvládne po všech stránkách. Takový učitel by měl být přátelský, otevřený, zkušený a motivovaný začínajícímu učiteli pomoci. Začínající učitel musí vědět, že se na uvádějícího učitele může kdykoli obrátit, maximálně se na něj spolehnout a nemusí se bát na cokoli zeptat. Jedině tak se začínající učitel snadněji sžije s prostředím mateřské školy a bude postupně zdokonalovat své didaktické postupy a rozvíjet profesní kompetence.

3 LIMITY PŘI PRÁCI ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ

V předcházející části byl popsán šok z reality a ostrý start. Tyto jevy obvykle zapříčiňují neúspěšnou adaptaci začínajícího učitele a nespokojenost v profesi. Kromě toho se však začínající učitelé setkávají se spoustou dalších zásadních problémů, které je po nástupu do praxe mohou nepříjemně překvapit. V první části této kapitoly jsou souhrnně vymezeny jednotlivé problematické oblasti, které začínající učitelé nejčastěji pocítují. V další části této kapitoly jsou blíže popsány zásadní limity při práci začínajících učitelů, které byly odhaleny i ve výzkumném šetření této práce. V závěru kapitoly jsou specifikovány možné příčiny zmiňovaných problematických oblastí v období profesního startu.

3.1 Kategorizace problémových oblastí u začínajících učitelů

Mladý člověk nastoupí do školského prostředí a mnohdy se setkává se strastmi, které musí překonat a zvládnout vyřešit. Dunn (2002) in Cantú & Martínez (2006) rozdělila problematické oblasti, s nimiž se začínající učitelé můžou setkat, do čtyř kategorií. Do první kategorie zařadila všechny situace týkající se obtíží učitele **při výuce**. Pro začínající učitele je složité dostatečně namotivovat žáky k aktivitě, neumí improvizovat, nedaří se jim docílit kázně ve třídě, mívají obtíže při užívání efektivních výukových metod a při hodnocení žáků a dětí. Do druhé kategorie pak spadají všechny problémy učitele **organizačního charakteru**, které se týkají organizace a plánování práce učitele, včetně organizace samotné edukace dětí. Třetí oblast se týká problémů učitele v **sociálních vztazích**, kde zařazuje problémy učitele ve vztahu ke všem lidem vstupujících do výchovně-vzdělávacího procesu. Jsou tím myšleni jak kolegové, rodiče, tak ostatní zaměstnanci školy. Některé kolegiální neshody můžou vést až k pocitům odloučení nebo osamocení v kolektivu. Problémy, se kterými se učitelé mohou potýkat každodenně, jsou **problémy materiální a technické**.

Problematické obtíží začínajících učitelů mateřských škol je v pedagogickém prostředí věnována velmi malá pozornost. Ve většině odborných publikací se tyto informace objevují nejčastěji v souvislosti s učiteli na základních a středních školách. Ačkoliv v obecném měřítku se začínající učitelé střetávají s podobnými problémy, musíme brát v potaz, že práce učitele v mateřské škole se v profesních činnostech částečně liší od profesních činností učitelů vyšších stupňů vzdělávání.

Pro shrnutí nejčastějších problematických oblastí začínajících učitelů jsem vycházela z Podlahové (2004), která uvádí seznam konkrétních problémů, se kterými se učitelé potýkají v období svých profesních začátků. Protože tyto problémy jsou směřovány obecně

ke všem učitelům, blíže jsem vymezila především problematiku specifické praxe pro prostředí mateřských škol. Jedním z problémových faktorů je **spolupráce s uvádějícím učitelem**. V některých případech žádného uvádějícího učitele začátečník nemá, jindy je problémem samotná spolupráce s uvádějícím učitelem. Chování uvádějícího učitele a spolupráce s ním může mít velký vliv na začínajícího učitele a ovlivnit jeho celou učitelskou dráhu. Dalším citelným problémem je **odlišný přístup k výukovým metodám nového a zkušeného učitele**. Začínající učitelé častokrát vstupují do profese s ideály, jsou nadšení do práce a snaží se uplatňovat nové a moderní vyučovací metody. V ten moment ale může dojít k názorovým střetům a neshodám se staršími kolegy, kteří moderní metody neschvalují. Podlahová (2004) dále uvádí, že začínající učitelé se potýkají i s **nízkým nebo nekvalitním materiálním vybavením** ve škole, což je překážkou pro jejich efektivní a kvalitní práci. Problémem je i **množství povinností, zejména administrativních**, na které budoucí učitele studium zpravidla nepřipravuje. Učitel bývá zaskočen množstvím dokumentů a administrativy, s níž nikdy dříve nepracoval. Nepříjemným faktem je i **nadmíra času stráveného nad prací** zejména v prvním roce učitelského působení. Začínající učitel si na rozdíl od zkušených kolegů musí zpravidla tvořit všechny materiály, pomůcky a přípravy od nuly. Není neobvyklé, že začínající učitel někdy obětuje práci i svůj volný čas. Další skupinu problémů tvoří **vztahy s personálem a kolegy**. Podle toho, jaké vztahy ve škole fungují a jak jsou učitelé vzájemně ochotní si pomáhat, se odvíjí i spokojenost učitele. Za neopomenutelnou oblast bychom měli vnímat i neustále se zhoršující **kázeň a chování dětí a žáků**. Učitele může nepříjemně překvapit i **přístup rodičů**, kteří jsou nároční ve svých požadavcích, nemusí se k učitelům vždy chovat s respektem nebo s učitelem odmítají spolupracovat. V neposlední řadě může učitel zjistit, že se jeho představy liší od skutečnosti ve škole. Při studiu je student často seznamován s ideálem, ke kterému ve školství směřujeme, ale po vstupu do praxe může zjistit, že **realita se značně liší**. Samozřejmě záleží i na konkrétní škole a její filozofii, nastavených pravidlech a celkovém klimatu.

Syslová a Parmová (2017) realizovaly výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak jsou absolventi oboru Učitelství pro mateřské školy připraveni na vstup do profese. Z výzkumu současně vyplynulo několik problémů, které začínající učitelky uváděly. Autorky je shrnuly do dvou oblastí. První oblast nazvaly jako **problémy v komunikaci**, kdy začínající učitelé vnímali potíže v oblasti komunikace s rodiči dětí, ale i v komunikaci s kolegy. Druhá oblast je nazvaná jako **administrace vzdělávací práce**, která souvisí s nepřipraveností těchto učitelů na administrativní úkony spojené s jejich prací.

Vzhledem ke specifčnosti profese učitele mateřské školy v následujících podkapitolách detailněji popisují především ty skupiny problémů, které vyplynuly z mého výzkumného šetření.

3.1.1 Absence uvádějího učitele

Za uvádějího učitele považujeme zaměstnance, který pomůže začínajícímu učiteli s jeho adaptací. V současnosti ale školy nemají zákonnou povinnost uvádějího učitele ustanovit, a tak záleží na konkrétní škole, do jaké míry poskytne začínajícímu učiteli pomoc.

Lazarová (2010) in Záleská et al. (2019, s. 152) uvádí, že „*podpora uvádění začínajících učitelů do praxe zůstává v českém prostředí stále především intuitivním a individuálním úsilím ředitelů škol*“. Shodně uvádí i Syslová a Borkovcová (2022), že záleží pouze na řediteli školy, zda uvádějího učitele poskytne či nikoli. Stejně tak **momentálně neexistují žádná stanovená pravidla pro proces uvádění** a je jenom na dané škole, jestli a jakým způsobem budou začínajícímu učiteli poskytovat podporu.

Z tohoto důvodu se častokrát setkáváme s případy, kdy vedení školy uvádějího učitele neposkytne a začínající učitel je od prvního dne ve třídě odkázán pouze na své vlastní schopnosti a dovednosti. Z výzkumu Záleské (2019), jehož cílem bylo popsat současný stav uvádění začínajících učitelů do praxe MŠ, ZŠ a SŠ vyplynulo, že přidělování uvádějího učitelů v mateřských školách probíhá pouze v 70% případů.

V tomto ohledu se profese učitelství liší od jiných profesí. Ve většině ostatních profesí zkušenější kolegové seznamují nového pracovníka s oblastmi jeho práce a zaškolují ho na danou pozici. Učitel však vstoupí první den do třídy, kde je úplně sám a musí si umět poradit se všemi činnostmi, se kterými mají mnohdy problém i zkušení učitelé (Průcha, 2017).

Návrh novely zákona č. 563/2004 Sb. by měl v současnosti přinést změny v této oblasti. V případě schválení novely by měla být po dobu dvouletého adaptačního období každému začínajícímu učiteli garantována podpora ze strany uvádějího učitele, kterého určí škola. Školy by tak měly zákonnou povinnost přidělit každému začínajícímu učiteli uvádějího učitele, což by značně usnadnilo začínajícím učitelům vstup do profese.

V lepších mateřských školách, kde vedení školy chce začínajícím učitelům zajistit snadnější vstup do profese se obvykle děje, že vedení stanoví jako uvádějího učitele kolegyni, s níž je začínající učitelka ve třídě (Gadušová et al., 2014 in Syslová & Borkovcová 2022).

Na závěr subkapitoly můžeme konstatovat, že pokud začínajícímu učiteli není poskytnut uvádějící učitel, může se obtížněji orientovat v nastaveném chodu mateřské školy, bude pro něj složitější se adaptovat do pracovního kolektivu a prostředí mateřské školy.

3.1.2 Vztahy a komunikace v pedagogickém sboru

Ve školním prostředí vzniká mnoho sociálních vztahů a dochází k neustálé interakci všech aktérů, kteří vstupují do výchovně-vzdělávacího procesu a školy jako instituce. Je samozřejmé, že aby škola dobře fungovala a docházelo ke kvalitnímu vzdělávání, je potřeba, aby v ní panovalo pozitivní klima a kladné vztahy mezi všemi pracovníky. Jinými slovy, v mateřské škole by měla fungovat **spolupráce a vzájemná podpora kolegů**. Myslím si, že zejména pro začínajícího učitele je podstatné, aby vstoupil do přívětivého a příznivého prostředí, které jej přijme a ve kterém se bude cítit bezpečně.

Začínající učitel v některých případech přichází do komplikovaných sociálních interakcí, které se odehrávají v učitelském sboru. Umět komunikovat a navazovat pozitivní vztahy s kolegy může být pro učitele nakonec složitější než samotná práce s dětmi. Ačkoli kolegové v mnoha případech začínajícímu učiteli poskytují podporu, v jiných případech mezi nimi může docházet ke konfliktům, například v důsledku odlišného názoru na pedagogické postupy a metody mezi začínajícím učitelem a zkušenějším učitelem (Gillernová et al., 2012). Celkové klima a **vztahy mezi pracovníky** ovlivňuje **styl řízení školy ze strany vedení**, věk učitelů v pedagogickém sboru, jejich kvalifikační rozdíly i míra feminizace (Podlahová, 2004). Pojem **feminizace učitelské profese** znamená, že ve školství existuje značný nepoměr mezi mírou zastoupení žen a mužů. Nejvyšší zastoupení žen učitelek se vyskytuje právě v mateřských školách (Průcha, 2017). Přičemž nízký počet mužů ve složení pedagogického sboru školy může způsobit, že celkové klima školy a vztahy mezi kolegy nebudou tolik příznivé (Bendl 2002). Každopádně je velice důležité, aby klima školy bylo pozitivní, aby se děti, žáci i pedagogický sbor v prostředí školy cítili dobře.

Klima mateřské školy ovlivňuje také **ředitel mateřské školy**. Prášilová (2006) zmiňuje, že způsob, jakým ředitel předává informace a jak komunikuje s učiteli, se odrazí na jejich odvedené práci. Podobně jako autorka se domnívám, že ředitel mateřské školy by měl umět kromě kvalitního řízení vzdělávací instituce efektivně předávat informace a komunikovat se svými podřízenými.

3.1.3 Komunikace s rodiči dětí

Do sociálních vztahů v prostředí mateřské školy vstupuje i rodina, která zde má nezastupitelnou roli. Oproti učitelům primárního vzdělávání učitelé mateřských škol **s rodiči dětí komunikují denně**. Podle Lindnerové (2019) si většina začínajících učitelů uvědomí, že práce učitele mateřské školy obnáší intenzivní komunikaci s rodiči dětí až po nástupu do prvního zaměstnání. Následná nejistota z komunikace s rodiči pramení z několika důvodů. Jednou z příčin může být **neznalost strategií vedení rozhovorů** a **nezkušenost řešení konfliktních situací**. Učitelku studium nepřipravilo na komunikaci s rodiči, a proto v této oblasti nemá dostatečně rozvinuté kompetence, aby si mohla být jistější. Další příčina, která způsobuje nejistotu učitelek při komunikaci s rodiči vychází i z jejich **společenského postavení**, respektive z pocitu své nízké hodnoty v očích rodičů. Na základě toho se učitelky často nedokážou postavit rodičům v situaci, kdy jsou kritizovány. Neschopnost stát si za svým názorem souvisí i s individuálním nastavením daného učitele, kdy nechce vyvolávat konflikty a raději se podřídí požadavkům rodiče.

Dle Svobodové et al. (2010) se učitel setkává s různými **typy rodičů**, kteří zastávají různé formy výchovy svých dětí a na učitele kladou různorodé požadavky. Někteří rodiče si vybavují své nepříjemné vzpomínky na mateřskou školu a nechtějí, aby podobné situace zažívaly i jejich děti. Tyto negativní zkušenosti v nich pak utváří nedůvěru k mateřské škole a učitelům. Rodiče jsou citliví, mají o své dítě obavy, chtějí pro něj to nejlepší a zasahují do práce učitele víc, než by bylo potřeba. Další typ rodičů považuje mateřskou školu za instituci, která zastoupí rodičovskou výchovu. Předpokládají, že jejich dítě v mateřské škole učitelky vychovávají a naučí ho všem návykům i dovednostem namísto jich samotných. Po negativních zkušenostech pak některé učitelky mohou mít z rodičů obavy, protože nechtějí slyšet jen kritiku na svou odvedenou práci.

V běžné pedagogické praxi se setkáváme i se situacemi, kdy rodiče dětí nerespektují zejména mladé učitelky. Rodiče se domnívají, že jsou nezkušené a nemají dostatek znalostí o výchově dětí. Se svými dotazy a připomínkami se raději obrací na jejich zkušenější kolegyně. I tyto situace zapříčiňují, že učitelky ztrácí sebejistotu. V tomto případě by měly obě kolegyně na třídě ukázat rodiči, že jsou obě plně kvalifikované a kompetentní k řešení otázek ohledně jejich dítěte (Lindner, 2019).

3.1.4 Pedagogická činnost učitele a vnitřní podmínky mateřské školy

Zejména začínající učitel, který si není jistý svým novým postavením může mít potíže s vybudováním autority u dětí tak, aby respektovaly jím nastavená pravidla, pokyny a udržel si kázeň ve třídě. To dokládá například výzkum Vítečkové (2018), ze kterého vyplývá, že získání respektu a udržení pozornosti žáků se umístilo mezi třemi nejčastějšími oblastmi, se kterými začínající učitelé potřebují pomoci.

Uznávání autority je nezbytné pro fungování společnosti, ale i rodiny a školy. Autorita je součástí celého výchovně vzdělávacího procesu. Učitel pomocí své autority prosazuje pravidla ve třídě, a tím dětem předává základy hodnot a norem společnosti. Pokud by učitel tyto normy ve třídě nevymezil, děti by si vytvořily svá vlastní pravidla. Pokud učitel nemá dostatečné profesní dovednosti nebo takové osobnostní rysy, aby měl přirozenou autoritu, musí si ji postupně vybudovat a získat v průběhu svého pedagogického působení svým cílevědomým úsilím (Vališová & Kasíková, 2011). **Vybudování autority** tak můžeme hlavně u začínajícího učitele považovat za **problematickou oblast**.

Míra autority učitele vypovídá o tom, jak děti učitele přijímají a jaký postoj k němu zastávají. S autoritou souvisí také to, jak učitel přistupuje k dětem a jaké výchovné a vyučovací styly upřednostňuje (Dvořáková, 2015).

Nejčastěji se můžeme setkat se základními třemi výchovnými styly, kterým je **autoritářský**, **demokratický** a **liberální**. Pokud učitel zastává autoritářský styl výchovy, je veškerá moc nad dětmi v jeho rukou a nenechává dětem dostatek prostoru k jejich seberealizaci. Typickým rysem jsou příkazy, zákazy a učitelův nezáměr o vnitřní potřeby dětí. Liberální styl učitele je spojován s tím, že učitel nechává dětem přílišnou volnost, neurčuje dětem hranice a nemá nad nimi potřebnou kontrolu. Za nejlepší styl vedení se považuje demokratický, ačkoli je pro učitele většinou složité jej dosáhnout. Při tomto stylu vedení učitel dokáže řídit děti tak, že nemusí příliš přikazovat a zakazovat a současně jim nechává prostor pro participaci a rozhodování. Dalo by se říci, že síly mezi dětmi a učitelem jsou vyrovnané, učitel s dětmi diskutuje a dává jim určitý prostor k vlastnímu rozhodování nad činnostmi (Čáp & Mareš, 2001).

Kromě vybudování si autority může mít začínající učitel obtíže i s **motivací dětí** k edukačním činnostem a **udržení jejich pozornosti**. Feldmannová (2014) uvádí, že motivaci dělíme zpravidla na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní motivace vychází z vlastního zájmu dítěte účastnit se prováděné činnosti. Aby učitelka tuto motivaci dítěte podpořila, měla by umět děti vhodně namotivovat před samotným zahájením edukačních činností.

Způsob, jakým učitelka dítě motivuje, je velmi podstatný, protože na základě efektivní motivace děti snáze a obvykle i déle udrží zájem o danou aktivitu. Přičemž hlavně v mateřské škole je motivace dětí velmi důležitá. Autorka říká, že „*v předškolním období tvoří motivace nedílnou součást jakékoliv činnosti a aktivity výchovně-vzdělávacího procesu.*“ (Feldmannová, 2014, s. 82). Začínající učitel může své pedagogické dovednosti a schopnosti zkvalitňovat pomocí různorodých metod sebereflexe a svého dalšího profesního rozvoje.

Začínající učitel se kromě nejistoty při výkonu své přímé pedagogické činnosti může cítit nejistý i při práci s **pedagogickou dokumentací**, která je součástí jeho profesních činností. Učitele totiž po nástupu do zaměstnání čeká většinou překvapení v podobě velkého množství administrativních povinností, se kterými se při svém studiu nemusel prakticky seznámit (Podlahová, 2004).

Učitel v mateřské škole musí zpravidla ihned zvládnout psát týdenní plán, ve kterém musí formulovat cíle, kompetence a popsat vzdělávací nabídku, dále musí umět vhodně formulovat informace do třídní knihy a zaznamenávat diagnostiku dětí. Učitel rozhodně musí umět pracovat se školním vzdělávacím programem, na základě kterého následně tvoří třídní vzdělávací program. Podle podmínek dané mateřské školy může být učitel zaúkolován vyplňováním specifické administrativní agendy, například vyplněním záznamu z realizace projektového dne nebo provádět evaluaci. Nicméně jak říká Podlahová (2004) na administrativní oblast práce učitel nemusí být učitel vždy připraven.

Aby výuka učitele byla kvalitní, každý učitel potřebuje mít k dispozici i dostatek kvalitních pomůcek a didaktických materiálů, pomocí kterých dětem předává poznatky, vědomosti a zkušenosti. Zejména u dětí předškolního věku je velice důležité, aby pro děti bylo připraveno podnětné prostředí a učily se pomocí své vlastní zkušenosti s reálnými předměty. Podlahová (2004) zmiňuje, že v některých školách může **nedostatek materiálního vybavení** představovat pro začínajícího učitele problém. V některých případech ředitelé škol také zakazují tisknout a kopírovat materiály, aby ušetřili na výdajích školy. V těchto situacích by se učitel neměl uchýlovat k přechodu na jinou školu, ale měl by zkusit vymyslet, jakým způsobem chybějící materiály získat.

Nízké vybavení třídy je rozhodně jedním z faktorů, které vedou k nespokojenosti učitele v profesi (Paulík, 2001 in Vašutová, 2004).

3.2 Příčiny problémů začínajících učitelů

Aby se předcházelo nesnázím začínajících učitelů v jejich adaptačním období a ulehčil se jim vstup do profese, je potřeba znát příčiny těchto problematických jevů a zaměřit se na změnu od základů. Johnson et al. (2014) sumarizoval nejčastější příčiny problémů začínajících učitelů vyplývajících z mezinárodních výzkumů. První oblastí, kterou vymezil je **nedostatečná příprava ze studia**. Pociťované problémy učitelů pramení z přípravného vzdělávání, které nepředává studentům potřebné kompetence k výkonu profese.

Můžeme se domnívat, že zde se jedná o zásadní faktor, na který je potřeba se zaměřit. Učitel studuje pro to, aby se připravil na výkon svého povolání. Při vstupu do profese však zjišťuje, že není dostatečně kompetentní. Nepřípravenost ze studia pak vede k tomu, že učitel neumí pracovat s pedagogickou dokumentací, neumí komunikovat s rodiči, nezvládá vést výchovně vzdělávací proces nebo nezvládá motivovat děti k učební aktivitě. Další oblastí, kterou Johnson et al. (2014) uvedl, je **konfrontace s realitou**, kdy učitelé na začátku kariéry musí častokrát překonat počáteční náraz s realitou a smířit se s tím, že běžná realita ve třídě je odlišná od jejich idealistických motivací. Tomuto problému by se z mého hlediska mohlo předejít i v rámci přípravného vzdělávání a praxí při studiu. Jednou ze zásadních příčin je i **absence uvádění do praxe**. Pouze některým začínajícím učitelům je poskytnut kvalitní adaptační program a uvádění do praxe. Většina učitelů se v prvním roce obvykle učí učít metodou pokus-omyl. Velký podíl na adaptačním procesu začínajícího učitele má vliv i **vedení školy**. Ředitelé škol v některých případech postrádají dovednosti, aby uměli efektivně podporovat začínajícího učitele, anebo jsou příliš zaneprázdněni a nezbývá jim čas začínajícímu učiteli pomáhat. V některých případech má vliv na spokojenost začínajícího učitele a jeho úspěšnou adaptaci i **organizace školy a zavedená školní pravidla**, která demotivují začínající učitele plného entuziasmu a vizí přistupovat k výuce a dětem inovativně a s nadšením. Poslední příčinou jsou **osobní a kontextové podmínky**, které mohou rozhodovat o tom, zda začínající učitel v profesi setrvá nebo odejde.

Výčet všech problémů začínajících učitelů a jejich příčin je rozsáhlý. Na úspěšném řešení problémů začínajících učitelů se musí podílet jak vzdělávací instituce, odborníci ve vzdělávání, státní instituce, tak ředitelé škol i rodiče dětí a žáků. Je potřeba, aby se prováděly rozsáhlé výzkumy a analýzy týkající se problémů začínajících učitelů v období profesního startu. Řešení těchto problémů můžeme nalézt i v implementaci programů uvádění do praxe. Učitelé by v prvních letech ve své profesi měli být maximálně podporováni ze strany kolegů

a vedení. Je potřeba zamezit tomu, aby se učitelé cítili takzvaně „vhozeni do vody“ (Koca, 2016).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce je zaměřena na výzkumné šetření týkající se bariér v práci začínajících učitelů mateřských škol. Jedná se o kvalitativně orientovaný výzkumný design, použitou metodou k získání dat bylo polostrukturované interview. V první části uvádím stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky. Dále charakterizují průběh výzkumného šetření a celkovou charakteristiku výzkumného souboru. Ve druhé části se zaměřuji na analýzu získaných dat a jejich interpretaci. Uvádím výsledky výzkumu, jeho limity, diskuzi a doporučení pro praxi.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavní cíl výzkumu

- Odhalit bariéry, se kterými se setkávají začínající učitelé mateřských škol v období profesního startu.

Dílčí cíle výzkumu

- Odkrýt skutečnosti, které ovlivňují profesní start učitele mateřské školy.
- Popsat, jak začínající učitelé vnímají vstup do profese.
- Zjistit, jaké oblasti ve své práci shledávají začínající učitelé jako problematické.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

- S jakými bariérami se setkávají začínající učitelé mateřských škol v období profesního startu?

Dílčí výzkumná otázka

- Jaké skutečnosti ovlivňují profesní start začínajícího učitele mateřské školy?
- Jak začínající učitelé pociťují konfrontaci s realitou?
- Jaké oblasti ve své práci shledávají začínající učitelé jako problematické?

4.3 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou pro tuto bakalářskou práci bylo zvoleno **polostrukurované interview** s osmi participanty. Při metodě interview se nejčastěji jedná o osobní kontakt výzkumníka a participanta tváří v tvář, případně se můžeme setkat i s telefonickým interview. Slovo interview pochází z anglického jazyka, přičemž se můžeme setkat s českým ekvivalentem, kterým je rozhovor. Při této metodě je výzkumník schopen sledovat expresivní chování zkoumaného člověka a na toto reagovat vhodnými dotazy. Dále je výzkumník schopen pomocí patřičných otázek proniknout hlouběji do problematiky a vnitřního vnímání zkoumaných osob (Gavora, 2010). V rámci polostrukurovaného rozhovoru má výzkumník předem nachystané a vytvořené schéma otázek, na které se bude ptát, tzv. jádro interview. Polostrukurované interview umožňuje doptat se na doplňující otázky, díky nimž se může dostat do hloubky daného problému a pochopit všechny souvislosti (Miovský, 2006 in Mišovič, 2019).

4.4 Vstup do terénu a získávání dat

Rozhovory jsem realizovala na dvě etapy. První část rozhovorů proběhla v měsíci září a říjnu 2022. Druhá část rozhovorů proběhla v lednu 2023. Celkově bylo zrealizováno 9 rozhovorů, přičemž jeden rozhovor jsem do následné analýzy dat nepoužila. Participant, se kterým byl rozhovor realizován nespĺňoval kritéria výzkumného souboru. Pro získání vhodných participantů jsem využila vícero metod. V první řadě jsem zaslala e-mail několika ředitelkám a ředitelům mateřských škol s dotazem, zda v jejich mateřské škole působí začínající učitelka. Dále jsem požádala o kontakty na začínající učitelky své známé. A jako poslední jsem využila sociální sítě, kdy jsem na Facebookové skupiny vyvěsila příspěvek s žádostí o rozhovor. Následné setkání s participanty trvalo v časovém rozmezí jedné hodiny. Participanty jsem obeznámila s průběhem rozhovoru a připomněla tematické zaměření. Následně byli požádáni o podepsání **informovaného souhlasu**, na základě kterého souhlasili s pořízením audionahrávky a využitím získaných informací pro účely bakalářské práce. Hlavní část rozhovoru trvala v průměru 35 minut, nejdelší rozhovor trval přes hodinu.

4.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor se skládal z **osmi participantů** ze **Zlínského kraje**. Jako způsob výběru výzkumného souboru participantů jsem zvolila **záměrný výběr**. Zvolenými kritérii byla délka **praxe maximálně 2 roky** a participanté nesměli mít žádnou předešlou pracovní zkušenost v mateřské škole, například na pozici asistenta pedagoga.

Tabulka 1 - Charakteristika participantů

Participant	Věk	Délka praxe	Nejvyšší dosažené vzdělání
P1	21 let	3 týdny	Středoškolské
P2	20 let	1 rok a 5 měsíců	Středoškolské
P3	20 let	2 měsíce	Středoškolské
P4	24 let	6 měsíců	Vysokoškolské
P5	24 let	1 rok a 2 měsíce	Vysokoškolské
P6	24 let	5 měsíců	Vysokoškolské
P7	25 let	1 rok a 4 měsíce	Vysokoškolské
P8	24 let	8 měsíců	Vysokoškolské

V uvedené tabulce jsou zaznamenány informace o participantech, kteří se zapojili do výzkumu a souhlasili s poskytnutím interview. Celkem se zapojilo osm začínajících učitelek ve věku do **25 let**. Délka jejich pedagogické praxe byla v rozmezí **od 3 týdnů po 1 rok a 5 měsíců**. Z celkového souboru osmi učitelek čtyři disponují bakalářským vysokoškolským vzděláním a tři participanté středoškolským vzděláním. Žádná participantka s vysokoškolským vzděláním nestudovala střední školu zaměřenou na předškolní vzdělávání. Níže je znázorněna bližší charakteristika jednotlivých participantů.

Tabulka 2 - Doplňující charakteristika participantů

Participant	Třída ve věku	Mateřská škola	Důvod volby profese
P1	3-7 let	Vesnická, veřejná	Pocit naplnění při práci s dětmi
P2	3-4 roky	Městská, veřejná	Kladný vztah k dětem, vzor v rodině
P3	5-6 let	Městská, veřejná	Vzor v rodině
P4	5-6 let	Městská, veřejná	Dlouhodobý sen, kladný vztah k dětem
P5	4-6 let	Městská, veřejná	Dlouhodobý sen, radost při práci s dětmi
P6	4-5 let	Městská, veřejná	Dlouhodobý sen, radost při práci s dětmi
P7	5-6 let	Městská, veřejná	Pocit naplnění při práci s dětmi
P8	5-6 let	Městská, soukromý zřizovatel	Kladný vztah k dětem, pocit naplnění při práci s dětmi

Tato tabulka obsahuje doplňující charakteristiku jednotlivých participantek. U každé participantky je uvedeno, v jaké mateřské škole působí. Jedna participantka pracuje v mateřské škole na vesnici, ostatní participantky pracují v městské mateřské škole. V tabulce je uvedena také informace o věku dětí. Čtyři participantky pracují ve třídě s předškoláky ve věku 5-6 let, jedna participantka působí ve třídě s dětmi ve věku 4-5 let, jedna s nejmladšími dětmi ve věku 3-4 roky, další pracuje s dětmi ve věku 4-6 let a jedné z participantek byla přidělena smíšená třída, ve které jsou děti ve věkovém rozmezí 3-7 let. Jako poslední údaj v tabulce jsem uvedla důvod volby učitelské profese. U participantek se nejčastěji vyskytovaly názory pocitu naplnění při práci s dětmi, kladný vztah k dětem, vliv rodinných příslušníků, kteří působí ve školství nebo splnění jejich dlouhodobého snu.

5 INTERPRETACE DAT

Tato kapitola je zaměřená na interpretaci dat. Pomocí polostrukturovaných interview s participanty jsem získala data, která jsem následně analyzovala. Analýza získaných dat probíhala metodou otevřeného kódování. Přepisy rozhovorů byly kódovány, následovalo vytvoření subkategorií a zařazování do příslušných významových kategorií.

Tabulka 3 - Znázornění kategorií a subkategorií

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
1. Prvotní střet s realitou	Ztraceni v systému Počáteční nejistota Bez uvádějícího učitele
2. Nedostatečná připravenost ze studia	Praxe je základ Dokumentace jako kámen úrazu
3. Umění pohybovat se v sociální sféře	Rodiče jsou kapitola sama Pedagogický sbor jako nepřítel
4. Přímá pedagogická činnost	Chybějící autorita Jak zaujmout děti a udržet jejich pozornost
5. Vnější bariéry	Nedostatečné materiální vybavení Jsem jen hlídačka Permanentně nemocná

5.1 Prvotní střet s realitou

V této kategorii jsou zahrnuty tři subkategorie, které souvisí s prvotními pocity a bariérami, které participantky vnímaly bezprostředně po nástupu do mateřské školy. Problém zaznamenaly zejména v neznalosti prostředí, pravidel a zvyklostí dané instituce. Následně popisovaly svou nejistotu a strach, zda práci učitelky v mateřské škole zvládnou. V souvislosti s tím byla zaznamenána potřeba uvádějícího učitele, kterého většina participantek přiděleného neměla. V těžkých chvílích je zachránila pomoc od kolegyně.

Ztraceni v systému

Tato subkategorie vyplynula z odpovědí participantek, které se vyjádřily, že citelnou bariérou v prvních dnech po nástupu do zaměstnání téměř pro všechny participantky představovala **neznalost systému a fungování dané mateřské školy**. Nedokázaly se ihned zorientovat v nastaveném chodu dané mateřské školy, aby se staly efektivními členy pedagogického sboru. Učitelka U4 se vyjádřila, že prvotní pocíťovanou bariérou pro ni bylo zorientovat se v nastaveném systému mateřské školy. Nevěděla, jaká pravidla jsou ve třídě ukotvena a na jaký režim jsou děti ve třídě zvyklé: *„Já vůbec nevěděla, jak to mají v té školce nastavené, třeba úklidy hraček, vůbec jsem nevěděla, kde co patří, že, prostě ten systém v té školce...Kolegyně měla nějaký systém v té třídě a já jiný a já jsem ani nevěděla, jaký ho má....“*

Začínající učitelé častokrát vstupují do prostředí, které je pro ně nové a neznámé. Obvykle se cítí zmatení, protože neznají prostředí a fungování dané mateřské školy, neznají kolegy, svěřené děti ani jejich rodiče. Již od prvního dne se musí dokázat zorientovat a adaptovat na nové prostředí. Kromě toho je na ně kladeno velké množství požadavků. To potvrzuje i učitelka U6: *“...já jsem hlavně měla problém s tím se zorientovat v tom systému té školky, prostě jak to tam funguje, jak mají nastavený ten den, co má kdo na starosti a co se chce po mně. Do toho nějak poznat ty děti, kolegyně, rodiče a pak pochopit prostě, co kde je, jak co mají nastavené, tohle mi prostě trvalo no. Byla jsem dost zmatená a nešťastná...Pořád jsem se někoho na něco ptala...“*

Učitelka U8 uvedla jako bariéru taktéž neznalost fungování mateřské školy, ale i třídy a jejich pravidel a zvyklostí: *“Bariéra pro mě byla to, že jsem nevěděla, jak ten režim funguje. Třeba oni mají určitou písničku v kruhu a oni prostě odmítali si zvyknout na jinou písničku, takže jsem pak musela spíš pozorovat hodně tu kolegyni jak učí...“* Jelikož v době jejího nástupu do zaměstnání probíhal letní provoz, její kolegyně měla dovolenou. Participantka

tak nastoupila do zaměstnání a musela se zorientovat v prostorách i fungování mateřské školy sama: *“...do toho jsem nevěděla, ani kde jsou jaké věci, co ty děcka umí, co neumí, co s něma můžu dělat, jaké materiály můžu vzít, kde ty materiály najdu...”*

Učitelka U2 vypověděla, že nástup do zaměstnání pro ni byl těžký z hlediska adaptace na celkový chod v mateřské škole. Tato participantka také nejvíce pocítila zmiňovaný šok z reality a musela se vyrovnat s přechodem z role studenta na roli učitele. Cítila, že je na ni naráz kladených moc požadavků a že to nezvládne. Vypověděla: *„To prostě pak přijdeš a tak to na tebe všechno spadne.“* Z jejích slov vyplývá, že se její idealistické představy o práci učitelky v mateřské škole střetly s realitou. Ze střední školy netušila, co všechno tato práce obnáší. Přestože měla přidělenou uvádějící učitelku, měla myšlenky na odchod ze zaměstnání: *„Já jsem si říkala, že dýl jak čtrnáct dní už to nevydržím. Napadlo mě, že bych odešla, že jsem ve zkušební době, že s tím praštím a nevím, co budu dělat...”* Tato situace nastala i z důvodu, že se participantka jednak snažila zvládat práci s dětmi a zároveň ji uvádějící učitelka chtěla ihned se vším seznámit a „zasypala“ participantku množstvím informací, kterých se zalekla: *“Jako sám se s tím musíš poprat, s tím jak s těma děckama pracuješ a do toho jsem měla kolegyni, která mě zaučovala a seznamovala mě s chodem třídy, takže ta přestože byla velmi empatická a dobrá, tak na mě navalila úplně všechno co musíš, co nesmíš, jak to je, o co nám ve výsledku jde a takže to všechno naráz a já jsem si říkala, že to nedám.”*

Učitelka U5 konstatovala obdobný problém: *„Když jsem došla do práce, tak největší problém pro mě bylo pochopit ten systém školky, jak to funguje, jak s těma děckama to funguje, ten režim dne vůbec.“*

Začínající učitelky mohou mít ulehčenou adaptaci do mateřské školy v případě, že na stejné pracoviště docházely i na praxe při studiu. Protože už se v prostorách dané mateřské školy poměrně orientují a znají její režim. Příkladem je učitelka U1 a U3, která vypověděla, že pro ni nástup do mateřské školy nebyl velký šok, protože učitelky, děti i prostory mateřské školy znala již z praxe. Vypověděla ale, že i přesto se musela naučit, jak pracovat v kolektivu a naučit se *„nepsaná pravidla v mateřské škole“* a *„takový ten běh v té školce.“*

Počáteční nejistota

Tato subkategorie vznikla na základě pocitů participantek, které uváděly počáteční nejistoty a strach v prvních týdnech po nástupu do zaměstnání. Participantky před nástupem do profese zastávaly roli studenta. Docházely do mateřských škol na praxe, při kterých nezodpovídaly za děti v plné míře. Po nástupu do zaměstnání najednou pocítily, že teď jsou to ony, kdo

nesou za svou práci a svěřené děti plnou zodpovědnost. Pocity strachu pramenily ze tří hlavních důvodů: 1. Z důvodu **nejistoty ve své vlastní schopnosti a dovednosti**. 2. Z pocitu **nedostatečné přípravy ze studia**. 3. Z pocitu **samoty**, kdy participantky cítily, že se musí spolehnout jen samy na sebe a to hlavně v čase, kdy jsou ve třídě úplně samy a nemůžou se obrátit na kolegyni. Participantka U4 uvedla: „*První týdny jsem se cítila ustrašeně. Jakože neříkám o sobě, že nejsem sebevědomá, ale bylo to takové, že už tam jsem úplně na to sama. Že už to není, že můžu si říct o radu nebo takhle.*“

Participantka U7 své pocity stresu shodně zdůvodňuje tím, že byla od prvního dne na všechno sama. Vzhledem k tomu, že její kolegyně na třídě je její vrstevnice a nemá dostatek zkušeností, neměla se jít za kým poradit. Stejně tak si musela hned zvyknout na to, že část směny je ve třídě se všemi dětmi úplně sama. Své pocity popsala následovně: „*Nejhorší je uvědomit si to, že najednou je člověk na všechno sám a nikoho nemá za sebou, že nikdo mu ty děti nepohlídá třeba na dvě minuty. Prostě je na 25 dětí úplně sám... Byla jsem ve stresu, bylo to náročné, hlavně ty první dny byly těžké a svým způsobem i stresující.*“

Participantka U6 popsala obdobné pocity. Všechno pro ni bylo nové, nebyla si jistá, co má dělat a uvědomovala si svou zodpovědnost. Kromě toho hned první týden po nástupu do zaměstnání měla ranní směny: „*...já jsem nastoupila a hned první týden jsem měla ranní směny a byla jsem z toho všeho hodně ve stresu, hlavně už za všechno zodpovídáš ty sama.*“

Participantka U8 zažila těžké začátky podobně jako participantky U6 a U7. Jelikož nastoupila na prázdninový provoz, její kolegyně měla v tu dobu dovolenou. Neměla o koho se opřít a první měsíce ve své práci přemýšlela, jestli bylo správným rozhodnutím stát se učitelkou v mateřské škole: „*Jako fakt jsem se cítila úplně vhozená do vody. Fakt ten měsíc, dva jsem přemýšlela, jestli jsem neudělala chybu...*“

Začínající učitelé jsou si také nejistí svými pedagogickými postupy. Neví, jestli svou práci dělají správně a jak na ně budou nahlížet ostatní kolegyně nebo rodiče dětí. Participantka U2 měla strach z pohledu okolí na její pedagogické postupy: „*Já se nejvíc bála, jak se na mě budou dívat ostatní, že to nebudu dělat dobře.*“

Popisuje také, že ze začátku nevěděla, jak k práci s dětmi přistoupit a popsala rozdíl mezi rolí studenta a rolí plnohodnotné učitelky: „*...protože najednou to nebylo jenom na chvíli si půjčím děti, něco si s nimi zkusím a pak vám je vrátím. Už to bylo najednou jako teď jsi za ně zodpovědná ty, a když to neuděláš ty, tak to neudělá nikdo.*“ I pro participantku U1 jsou začátky stresující vzhledem k její nejistotě, zda svou práci vykonává správně. Měla strach i z paní ředitelky, která na ni za její začátečnické chyby křičela.

Z toho důvodu se bojí „že udělám sebemenší chybu a bude to špatně.“ Počáteční strach participantky U5 pramenil z nejistoty ve své vlastní schopnosti, protože se cítila nepřipravená ze studia: „Měla jsem strach z toho, že nebudu vědět, co mám dělat, to mě ve škole nenaučili. Měla jsem prostě strach, byl to takový pocit, že je ani nezvládnu, že je neznám, bylo to takové divné. Bála jsem se, že mě nebudou respektovat...“

Bez uvádějícího učitele

Počáteční chyby, strach a stres participantek vycházel ze situace, že neznaly celkový chod a systém v mateřské škole, nebyly si jisté svými schopnostmi a dovednostmi a musely si zvyknout na svou novou roli, která obnáší i velkou zodpovědnost. Kromě toho byly participantky část své směny ve třídě samy. Participantky U2 a U5 dostaly přidělenou uvádějící učitelku, která byla zároveň jejich **kolegyně ve třídě**. Participantky U1, U3, U4 a U6 byly vděčné za ochotnou kolegyni ve třídě, která jim pomohla se **adaptovat** do prostředí mateřské školy. Ačkoliv participantka U8 chválí vztahy s kolegyní, první týdny byla ve třídě sama, vzhledem k prázdninovému provozu a čerpání dovolené její kolegyně. Participantka U7 byla ve třídě s nezkušenou kolegyní, a proto se musela **spolehnout** pouze **sama na sebe**. Z výpovědí však vyplývá, že všechny začínající učitelky jsou vděčné za každého člověka, na kterého se mohou obrátit s žádostí o radu. Většinou jsou to právě ochotné kolegyně, které pomohou začínající učitelce i bez toho, aniž by byly ředitelkou ustanoveny jako uvádějící učitelky.

Příkladem je výpověď participantky U1, které ze své vlastní dobré vůle pomáhá kolegyně, protože uvádějící učitel jí nebyl přidělen: „...tady bohužel ani není v této školce tolik lidí, jakože kdyby tam byly tři učitelky, respektive dvě učitelky a já bych byla ta třetí, tak si myslím, že by mi asi někoho přidělili, ale teďka mám jenom tu starší kolegyni, která mi pomáhá.“

Participantka U3 pracuje ve třídě se starší zkušenou učitelkou, což považuje za velkou pomoc, protože jí pomáhá zkvalitnit její edukační činnosti: „...ta kolegyně mě do toho zavedla a vždycky mi říká nápady a připomínky, jak by to šlo udělat jinak. Takže to mi hodně pomohlo. Kdybych měla někoho, kdo by měl míň té praxe, tak by to bylo asi horší.“

Zde můžeme vidět, že tyto začínající učitelky jsou opravdu vděčné za kolegyně ve třídě, které jim pomáhají v adaptaci. Dokladem je i participantka U6, která obdobně uvedla: „My se na směnách prolínáme s kolegyní, takže vždycky když potřebuji, tak ona mi pomáhá až se potkáme na směně...Ale kdybych se neměla vůbec s kým poradit, tak jsem asi úplně ztracená.“ Nicméně dodává, že měly omezený prostor na to, aby jí kolegyně něco

vysvětlovala. Ve chvílích, kdy jsou společně na směně, musí neustále dohlížet na děti a nemají možnost v klidu probrat potřebné záležitosti, se kterými si jako začínající učitelka není jistá: „*Ale samozřejmě na to prostě není tolik času, protože musíme být pořád s těmi dětmi a věnovat se jim, a ne, že ona se mi bude teď hodinu věnovat a něco mi vysvětlovat.*“

Participantka U4 měla stejnou zkušenost jako výše zmíněné učitelky. Určitým ulehčením pro ni byla možnost první týden pracovat na odpolední směny, aby viděla práci kolegyně s dětmi: „*Uvádějíciho učitele jsem neměla, pomáhala mi kolegyně. Já jsem chodila na odpolední směny první a ona mi pak hodně pomohla.*“

Participantka U7 neměla takové štěstí na zkušené a nápomocné kolegyně. Svěřila se s nepříjemnou zkušeností, kdy na třídě byla s mladou a málo zkušenou učitelkou. Vzhledem k této situaci se musela obracet na učitelky z jiných tříd v momentě, kdy se potkaly na zahradě při pobytu venku: „*Já jsem tam ani ty učitelky neznala, takže jsem byla opravdu od začátku na všechno sama...Kolegyni mám, ale ta je stejně mladá jako já a ta mi skoro s ničím nepomohla...Když jsem něco nevěděla, tak třeba když jsme byli venku, tak jsem se zeptala těch druhých učitelek.*“

Participantka U8 byla ve třídě po nástupu do zaměstnání sama bez kolegyně. Na otázku, co by jí pomohlo po nástupu do zaměstnání odpověděla, že by jí rozhodně pomohlo mít uvádějíciho učitele: „*Uvádějíci učitelka, která by mně fakt všechno dopodrobna vysvětlila, ukázala a pomohla mi i s těma tématama, prošla by se mnou školní vzdělávací program a nenechala to prostě všechno na mně.*“

Participantky U2 a U5 měly přidělené uvádějíci učitelky, které byly jejich kolegyně ve třídě. Participantka U5 popsala, že byla za uvádějíci učitelku velice ráda, protože jak popisuje: „*...bez ní bych byla asi hodně ztracená.*“

Uvádějíci učitelka jí radila hlavně s dokumentací, dále jak komunikovat s rodiči a dávala jí rady ohledně naplánovaných edukačních činností. Participantka dodala, že mohla kdykoli za uvádějíci učitelkou dojít a s čímkoli jí poradila, nebo ji v případě potřeby kontaktovala i domů. Participantka U2 měla uvádějíci učitelku, která ji zaučovala a seznamovala s chodem třídy. Dále jí vysvětlovala i jiné organizační a administrativní záležitosti.

Z výpovědí participantek vyplývá, že pouze dvě z osmi participantek měly přidělenou uvádějíci učitelku, která jim pomohla s adaptací. Většina ostatních participantek byly rády za kolegyni, která neměla status uvádějíci učitelky, ale pomáhala začínající učitelce nezištně.

Z výpovědí participantek je patrné, že bez pomoci kolegyň by jejich adaptace probíhala složitěji. Pokud by participantky měly možnost mít uvádějího učitele, rozhodně by ho uvítaly, neboť by jim usnadnil adaptaci.

5.2 Nedostatečná připravenost ze studia

Tato kategorie popisuje, jak se začínající učitelky cítily být kompetentní k výkonu profese. Participantky uváděly, na jaké pracovní úkony je studium nepřipravilo dostatečně a v jakých oblastech by se z jejich pohledu mělo přípravné vzdělávání změnit. Vysokoškolsky vzdělané učitelky vidí problém v příliš teoreticky zaměřeném vzdělávání na vysoké škole a nedostatku praxe při studiu. Překážku představuje také neznalost administrativní oblasti jejich práce.

Praxe je základ

V této subkategorii lze zaznamenat **rozdíl mezi** začínajícími učitelkami se **střední pedagogickou školou** a začínajícími učitelkami, které nastoupily do zaměstnání po vystudování **vysoké školy**. Začínající učitelky se po absolvování vysoké školy cítily dostatečně připravené v rámci **teoretických znalostí**, avšak po praktické stránce, která je pro toto zaměstnání klíčová, vypovídaly, že se cítily připravené nedostatečně. Oproti tomu se začínající učitelky, které nastupovaly do zaměstnání po dokončení střední pedagogické školy, cítily **po praktické stránce připraveny dostatečně**. Všechny tři participantky se středoškolským vzděláním se shodují v názoru, že se cítily být dobře připraveny z hlediska tvorby svých příprav, vymýšlení činností i přímé didakticky zacílené činnosti s dětmi. Tuto připravenost přisuzovaly absolvování velkého množství **praxe při studiu** a prakticky orientovaných předmětů na střední škole. Na druhou stranu z výpovědí je vidět, že **nebyly připraveny na celkové fungování** a chod v mateřské škole, ale pouze na didakticky zacílené činnosti. Zaskočilo je, jaké činnosti musí vykonávat, musely si zvyknout na chod v mateřské škole a nevěděly, jak vést dokumentaci a činnosti s tím spojené. Toto měly společné i s participantkami s vysokoškolským vzděláním.

Dokladem může být výpověď participantky U2, která popisuje, že byla na přímou pracovní činnost připravená dobře, ale překvapilo ji celkové fungování mateřské školy a profesní činnosti, se kterými při studiu obeznámena nebyla: „*Ze střední jsem znala hlavně edukaci, jak si poskládat aktivity a jako s tím, jak to v té školce funguje, co všechno musíš dělat za papíry, s tím tě jako nikdo moc neseznámí na té škole...*“

Na otázku, jak se cítila připravená ze studia vypověděla: *“Co se týče praxe jako vypracovávání různých aktivit a co se týče té přímé pracovní doby, tak to si myslím, že bylo dobrý, že jsme toho fakt měly hodně.”*

Nicméně dále popisuje: *„Ale do té nepřímé, co se týče toho papírování, třídní knihy, pololetní hodnocení, diagnostika, tak s tím jsem zkušenost neměla.“* Participantka U3 shodně uvádí: *„My jsme mívali hodně té praxe, učitelky nám dávaly příklady do praxe a zásobníky her jsme si museli pečlivě vést. Ale dokumentaci jsem věděla jen hodně malinko.“*

To stejné potvrzuje i participantka U1: *„Já si myslím, že praxe nejvíc daly, prostě praxe, praxe. Dramaták, hudebka, klavír a praxe, to je jediné, co nám nejvíce pomohlo pro vstup do profese... Ale musím říct, že jak vyplňovat dokumentaci nebo i diagnostiku, tak to jsme na škole nedělaly, že my jsme dělaly tu přípravu a metodické listy hlavně.“*

Na rozdíl od výše zmíněných participantek, učitelky s bakalářským stupněm vzdělání, které se na vysokou školu hlásily ze středních škol zaměřených na odlišný obor, připisují své složité začátky a negativní vzpomínky právě celkové nedostatečné připravenosti ze studia, nízké hodinové dotaci praxí a málo prakticky zaměřeným předmětům na univerzitě. Vypověděly, že byly skvěle připravené teoreticky, avšak teorii velice nevyužily.

Participantka U7 na otázku jak se cítila připravená ze studia na vstup do povolání vypověděla: *„Bohužel jsem se cítila nepřípravená, prostě teorie je jedna věc, v knížkách je to skvělé, máme knížek celou řadu, ale bohužel ta realita a ta praxe je prostě diametrálně odlišná.“* Participantka U5 je shodného názoru: *„Učili jsem se samou teorií, ale do praxe mi to nedalo vůbec nic...Jak pracovat s těma dětma nás nikdo nikdy nenaučil. Nevěděla jsem, jak si udělat přípravy, aby všechno sedělo a vůbec mě to nenaučilo ani jak komunikovat s těma rodičema...Byl problém nastoupit z té teorie do té praxe.“*

Absolventky vysokoškolského studia mají dostatek teoretických znalostí, ale chybí jim zkušenosti a znalosti týkající se přímé pedagogické práce s dětmi: *„Dalo mi to takové ty teoretické názvy jako sluchová analýza, syntéza, grafomotorika a takové ty základy, to jo, ale co se týče výchovy, tak to vůbec ne.“* (U8)

Participantka U4 je toho názoru, že v rámci učitelké profese je potřebná praxe. V rámci vysokoškolského studia však měla málo hodin pedagogických praxí: *„Ta praxe je hodně důležitá a tu jsme měli fakt málo. Já jsem hodně obkoukala věci z praxí a to jsem viděla fakt malinko a používám je do teď a neřeknu ti, co používám z učebnice.“*

Vysokoškolsky vzdělané učitelky se shodují v názoru, že by bylo vhodné na vysokých školách navýšit časovou dotaci praxí.

Dokumentace jako kámen úrazu

Začínající učitelky mateřských škol vysvětlují, že jednou z bariér v jejich práci shledávají **neznalost práce v oblasti administrativy** a dokumentace, kterou práce učitele v mateřské škole zahrnuje. Participantky se v této oblasti neorientovaly. Začínající učitelky jsou překvapené množstvím administrativní práce, kterou musí vykonávat a nebyly na ni připraveny. Učitelky U4, U5 a U6 jsou toho dokladem: *„Když jsem nastoupila do té práce, tak mi přišlo, že je na mě víc kladeno, než jsme se učili, že dělám něco, co jsem nikdy nedělala a nikdo mě to nenaučil....Nevěděla jsem jak psát do třídní knihy, co tam psát, jak se má psát závěrečné hodnocení, hodnocení za půlrok, jak to má vypadat....“* (U5)

Začínající učitelé se často až při nástupu do zaměstnání setkají s tvorbou třídního vzdělávacího programu, poprvé zapisují informace do třídní knihy a provádí další administrativní záležitosti, které nikdy předtím nedělali: *„Ze začátku toho bylo hrozně moc nového...Myslím psaní TVP, jak formulovat věty do třídnice, jak vytvořit týdenní plán, prostě tady ta stránka té práce byla dost nová.“* (U6)

Participantka U4 dodává: *„Třeba tu třídnici jsem nevěděla, protože na výšce jsme se to neučili, takže to jsem se ze začátku dost učila.“*

Participantky U4 a U7 jsou názoru, že se na vysoké škole připravovaly na to, jak pracovat s třídním a školním vzdělávacím programem, ale realita byla následně odlišná. Musely se naučit pracovat s těmito dokumenty podle požadavků konkrétní mateřské školy. Učitelka U7 konstatuje: *„Ty věty byly jinak postavené, jediné co bylo stejné bylo RVP, ale ŠVP má každá školka svůj a člověk se musí naučit systém té dané školky.“* Shodně uvádí i učitelka U4: *„Třeba TVP jsem uměla dělat jinak než jak to ty holky dělají a jak to chce ředitelka.“*

Učitelka U2 konstatuje, že jí trvalo půl roku, než se naučila psát třídní vzdělávací program: *„...já jsem nevěděla jak psát různé věci, jak psát třeba TVP to mně trvalo asi půl roku než jsem to napsala nějak obstojně.“*

Kromě těchto administrativních záležitostí začínající učitelky neznají legislativně ukotvené požadavky při některých situacích. Zde je na vině především nedostatečná komunikace ze strany vedení. Dokladem je například výpověď učitelky U1: *„Já jsem nevěděla, že když jedu s děckama na plavání, že si mám vypisovat cesták, nikdo mně to neřekl. Naštěstí mě na to upozornila ta starší učitelka, ale nevěděla jsem o tom...A skrze to papírování nebo takto absolutně netuším nic, to nás ve škole nenaučili.“*

Učitelka U8 zařazuje mezi své slabší stránky vedení dokumentace a organizační oblast své práce: „*Vzhledem k tomu, že já to musím všechno vést sama, jakože třídní vzdělávací program, třídní knihu, docházku, musím obepisovat e-maily, vymýšlet akce a když je nějaká akce, tak to musím všechno obvolat a vykomunikovat já, zařídit autobus, zařídit to místo, kam jedeme, tak toto pro mě bylo nejtěžší.*“

5.3 Umění pohybovat se v sociální sféře

Tato kategorie popisuje, jak mohou nepříznivé vztahy v pedagogickém sboru ovlivnit adaptační proces začínajícího učitele a jeho úspěšné začlenění do kolektivu. V subkategorii Pedagogický sbor jako nepřítel je věnována pozornost i řediteli mateřské školy. Způsob jeho komunikace, řízení mateřské školy a předávání zásadních informací přímo ovlivňuje nového zaměstnance. Druhá subkategorie pojednává o komunikaci a vztazích mezi rodiči dětí a začínajícím učitelem.

Pedagogický sbor jako nepřítel

Pedagogický sbor je důležitou složkou školy, která utváří její celkové klima. Spokojenost začínajícího učitele přímo ovlivňují vztahy s kolegy. Případné konflikty nebo negativní vztahy na pracovišti mezi spolupracovníky mohou výrazně přispět k **nespokojenosti začínajícího učitele**. Z rozhovorů vyplynulo, že vztahy na pracovišti nejsou mnohdy ideální a nepříznivé vztahy mohou být důvodem **odchodu** začínajícího učitele na **jiné pracoviště**. Dokladem může být například výpověď participantky U6, která popsala: „*...no jako celkově v té školce mi přijde, že se hodně pomlouvají a já jsem do té školky asi nezapadla. Možná je to i tím, že je tam hodně starších učitelek a já jsem tam v podstatě jediná mladá a někdy mám pocit, že se na mě dívají skrz prsty...Kvůli tomu přemýšlím, že změním mateřskou školu, protože já se tam necítím dobře.*“

Problém s navázání komunikace s kolegyněmi a zapadnutí do kolektivu popsala i participantka U4: „*Hodně jsem si nemohla zvyknout na to, že řešily vždycky někoho a já moc se nemám k tomu nějak zapojit, protože ze začátku jsem neznala jména dětí a ony řešily většinou děti a já jsem nevěděla, tak jsem byla a cítila se taková odstrčená, což bylo naprd...Přijde mi, že je to tam tak skupinkované a že vždycky někoho řeší...Jsou to ženské prostě...*“

Participantka U2 očekávala kolegiální a přátelské vztahy, ale nakonec právě komunikace s kolegy byla oblast, na kterou si musela dávat pozor: „*...myslela jsem si, že to bude tak jako*

na pohodu, že si prostě poradíme, budeme k sobě laskaví a bylo jasně ukázáno, kdo je tady šéf...Musí být člověk větší diplomat, než jsem si myslela.“

Podle zkušeností participantek má velký podíl na spokojenosti začínajících učitelek i **vedoucí pracovník**, jeho přístup i způsob řízení mateřské školy. Participantky uvedly jako zásadní nedostatek komunikaci s ředitelkou mateřské školy, která je zaměstnala, ale neposkytla jim žádné podstatné informace. Nedostatečná komunikace a neposkytnutí informací po nástupu do zaměstnání popsala například participantka U8 a považuje to za zásadní překážku v práci: *„Nedala mi žádné informace, prostě mě zaměstnala, podepsaly jsme smlouvu, kdesi cosi a ona potom jako kdyby odjela na dovolenou a já jsem tam zůstala sama. Takže jsem od ní neměla absolutně žádné informace.“* Participantka U5 popsala, že přemýšlí o změně mateřské školy vzhledem k přístupu a způsobu řízení mateřské školy ze strany ředitelky: *„Ona tam je nová ředitelka a ještě v tom neumí chodit...Kvůli ní mě napadlo, že změním mateřskou školu...“*

Participantka U1 také popsala, že pro ni bariéru představuje **komunikace s ředitelkou** mateřské školy. Ředitelka ji totiž neseznámila se stanovenými pravidly mateřské školy ani požadavky. Na otázku, co ji zklamalo vypověděla: *„Možná právě ten přístup té paní ředitelky, že mně neřekla všechno a pak jsem za to peskovaná a reálně seřvaná.“* Za své občasné pochybení nebo nevědomost ji ředitelka následně nepříjemně konfrontovala. Je přesvědčená, že *„by to chtělo víc komunikace s tím, kdo je tam nový a řešit to s klidem.“* Vzhledem ke způsobu komunikace a přístupu ředitelky přemýšlí o změně mateřské školy, protože chodí do zaměstnání se strachem: *„Já jsem z ní ve stresu a budu podle mě ve stresu do té doby, co tam budu pracovat.“*

Rodiče jsou kapitola sama

Z výpovědí participantek vyplynulo, že nejčastější bariéru v práci začínajícího učitele představuje komunikace mezi začínajícími učitelkami a rodiči dětí. Začínající učitelky si nejsou jisté při komunikaci s rodiči, především v situacích, kdy s nimi mají řešit „konfliktní“ situace. Překážku pro ně představuje i **nízký věk**, protože cítí, že u rodičů nemají dostatečnou autoritu a důvěru. Učitelky U5 a U7 ve své výpovědi uvedly jako jeden z problémových faktorů v komunikaci s rodiči svůj věk: *„...ti rodiče vlastně tím, že jsem mladá, tak si mysleli, že o těch děckách nic nevím a nemůžu jim radit, co tam je třeba špatně...Bylo blbě to, že když jsem jim něco řekla, že jejich dítě je divočejší, tak mi říkali, jak to můžu vědět, že jsem ještě mladá a že ještě nemám svoje děcka, tak jak to můžu poznat.“* (U5) Shodnou

výpověď uvádí i participantka U7: „... jsem začínající mladá učitelka, takže každý se na tebe dívá skrz prsty, co ty můžeš vědět, když nemáš děti.“

Učitelka U4 se vyjádřila, že nedokáže komunikovat s rodiči dětí jako sobě rovnými: „Hlavně já jsem mladá a to bylo hodně toto problém, protože já se nedokážu bavit na stejné úrovni s tím rodičem, protože mi přijde, že jsem jak kdyby jejich dcera.“

Z rozhovorů dále vyplynulo, že se začínající učitelky necítí komfortně při komunikaci s rodiči dětí, neboť se v těchto situacích ocitají poprvé. Výjimkou nejsou pocity strachu, kdy se začínající učitel **bojí s rodiči mluvit**. Dále si tito učitelé **nejsou jistí**, jakým způsobem s rodiči řešit některé situace, týkající se jejich dítěte. Participantka U2 vypověděla následující: „...mně bylo nepříjemné cokoli s těma rodičema říkat, jenom nashledanou, tady ho máte, byl hodnej a to mně stačilo. Ale věděla jsem, když se děcko počuralo nebo někoho bouchlo nebo něco, že je to potřeba řešit, tak mně to bylo dost nepříjemný a nevěděla jsem jak na to, aby si to ten rodič nevzal víc osobně než bych chtěla.“

Jednou z problémových situací, které začínající učitelky musí s rodiči řešit jsou respirační onemocnění. Musí rodičům vysvětlit, že nemohou jejich dítě převzít do třídy a tyto situace považují za náročné, protože se ocitají v konfliktní situaci s rodičem: „...ze začátku jsem měla strach a bála jsem se s nimi mluvit. Třeba jen respirační onemocnění, které řešíme dnes a denně ve školce. Kdy rodiče posílají děti nemocné do školky a říct jim ráno, že je nepřevzmu. Postavit se před ně a říct jim, že jejich dítě nevezmu. Kolikrát jsem musela jít i za tou ředitelkou. (U7) Podobně uvádí i participantka U4: „A i nemoci, my když jsme měřili teploty, tak volat jim, tak jak to říct, aby to vzali. To neumím ještě vůbec.“

Většina rodičů nahlíží na své potomky nedostatečně objektivně a vidí je jako nejlepší a bezchybné. Začínající učitel se musí naučit komunikovat s rodiči tak, aby je neurazil, ale současně, aby dosáhl svých požadavků a společného řešení. Což vypovídá i participantka U5: „Nejhorší byla ale fakt ta komunikace s rodiči, co jim mám říct, jak jim mám odpovídat, abych je neurazila.“ Dokázat s rodiči dětí **asertivně komunikovat** může být pro začínající učitele velmi **obtížné**.

Na otázku, jaká situace je zasáhla, participantky popisovaly především konfliktní situace s rodiči dětí a neadekvátní chování k jejich osobě: „Maminka mně volala a seřvala mě, jakože fakt na mě křičela do telefonu a nepěkným způsobem mě seřvala, jako kdybych byla její služka.“ (U8) Participantka U6 vypověděla: „Hlavně já jim moc ustupuju, prostě oni na mě třeba zvýší hlas a já tam stojím a prostě nevím, jak to řešit...“ Začínající učitelé neví,

jak tyto situace řešit a cítí se frustrovaní. Často se obrací na své kolegy nebo vedení: „Ty rodiče zatím často nechávám na kolegyni.“ (U4)

Začínající učitelky popisují jako obtížné situace takové, ve kterých je rodiče neresppektují a překračují hranice vhodného chování. Participantky uvádí, že rodičům často něco vadí a konfrontují je mnohdy s nesmyslnými stížnostmi. Příkladem může být výpověď participantky U4: „Maminka si stěžovala, že chlapeček je furt mokrý od sněhu, ať si na něj dávám větší pozor, ale jak si mají ty děti hrát se sněhem, aby nebyly mokré.“

Podobnou zkušenost vypověděla i participantka U8: „Už se mi i stalo, že jsem jednoho posílala domů s rýmou a maminka mi tvrdila, že to, že má rýmu je moje vina, protože viděla, že ležel na zemi a že má rýmu kvůli mně.“

5.4 Přímá pedagogická činnost

V této kategorii jsou zaznamenány subkategorie s názvem Chybějící autorita a Jak zaujmout děti a udržet jejich pozornost. Dané subkategorie se vztahují k výchovnému stylu učitele a k jeho přístupu k dětem. Začínající učitel se až při výkonu profese postupně učí, jak pracovat s dětmi, aby jeho pedagogické postupy byly efektivní a vyhovovaly jak dětem, tak jemu. Učitel také hledá střed mezi příliš liberálním a naopak příliš direktivním stylem vedení dětí.

Chybějící autorita

Participantky uvedly, že stěžejní bariérou v jejich začátcích bylo **vybudování si autority** u dětí. Participantka U7 vypověděla: „Velký problém mi dělalo nějakou autoritu si vybudovat, ale teď člověk neví jakože jak moc na ty děti může být přísný nebo jak vlastně může s nimi pracovat.“ Zde můžeme vidět ohlédnutí participantky na své úvahy, jakým způsobem si autoritu získat, respektive do jaké míry být přísná a co už je za hranou profesionality. Podobně uvádí i participantka U1: „...bariéra je taky to, že mě ještě neposlouchají. Ty děcka zkouší a hledají různé cestičky. Takže snažím se je nějakým způsobem podchytit jinak zkouší a je to těžké. Moje kolegyně má ten respekt větší, že já jim to musím říkat hodněkrát něco, třeba aj nedělej něco nebo udělej něco a ona už má ten respekt těch dětí a znají ji, tak jí to stačí říct jednou. Já jim to musím říkat hodněkrát a ještě nemám úplně autoritu.“

Participantka U4 první týden měla u dětí přirozenou autoritu, jakmile děti zjistily, kde má hranice a kde jsou její slabé stránky, její autorita poklesla: „První týden to bylo v pohodě, to jsem je ještě zajímala, ale potom až už věděly, co můžou si ke mně dovolit, tak začaly zkoušet.“ Tato učitelka je toho názoru, že aby si svou autoritu udržela a děti ji respektovaly, tak „potřebují fakt takovou přísnější ruku.“

Podobně jako participantka U7 se i participantka U4 zamýšlela nad tím, **kde je zlatá střední cesta**: „*Pak si zase říkám, jestli nejsem moc přísná, takže to chci zmírnit jakože, takže se snažím být tak stejně.*“

Podle participantky U2 je důležité si na začátku stanovit, jak se učitel bude k dětem chovat, jakou bude mít organizaci a jak k nim bude přistupovat. Stejně jako ostatní participantky měla obavy, že nezvládne ukočírovat všechny děti. Ze strachu, aby se jí podařilo získat autoritu, zvolila ráznější přístup, načež byla ze strany kolegyně „*usměřněna, že by to mohlo být trošku jiný.*“ Teprve po pár měsících našla efektivní styl, jak s dětmi pracovat, aby ji děti respektovaly a zároveň, aby se neprojevovala direktivně.

Participantka U6 uvedla: „*Bariéra je ještě teď pro mě to, že mě ty děcka neposlouchají a mají ze mě dobrý den... Já jim něco řeknu a oni mě vůbec neposlechnou, tak to je pak těžko.*“ Stejně tak participantka U8 první měsíce u dětí neměla žádnou autoritu a děti ji nerespektovaly: „*Cítila jsem se strašně, protože jsem neměla vybudovaný žádný respekt, takže prostě ty děti zkoušely co vydržím, zkoušely moje hranice a tak mi nějak dávaly najevo, že oni jsou ti páni.*“ Stejně jako u ostatních participantek, chybějící autorita způsobila, že ve třídě měla „anarchii“. Děti si dělaly co chtěly a nedokázala s nimi pracovat kvalitně a efektivně: „*...oni tam pomalu jako skákali po stolech, prostě zkoušeli co vydržím...*“ Učitelka zdůvodňuje, že příčinou této anarchie ve třídě byla nízká autorita její osoby: „*...tam šlo spíš fakt o ten respekt, později jsem si vybuodovala respekt a už to bylo uklidněnější.*“

Souhrnně lze popsat, že pro začínající učitelky je bariérou budování autority. Již do prostřední třídy vchází s pocity strachu a nízkým sebevědomím v tomto ohledu. V počátku jsou nejisté a neví, **jak přesně k dětem přistupovat** a jakým způsobem si autoritu u dětí získat a udržet.

Jak zaujmout děti a udržet jejich pozornost

Začínající učitelé za další překážku ve svém povolání vnímají skutečnost, že **nedokážou dostatečně namotivovat děti** tak, aby udržely pozornost při didakticky zacílených činnostech. Začínající učitel postupně nabývá zkušeností v průběhu svého pedagogického působení. Praxí rozvíjí a upevňuje své profesní kompetence. Zkušený učitel už ví, jak u dětí vzbudit zájem o činnosti, jakou motivaci zvolit a jaké jsou jeho silné stránky. Začínající učitelé se k efektivní práci s dětmi musí zpravidla dopracovat. Ve svých začátcích zjišťují, že neví, jak úspěšně s dětmi pracovat, jakým stylem je zaujmout a udržet si jejich pozornost.

Dokladem je například odpověď učitelek U1 a U2: „*Těžké pro mě určitě je i nějakým způsobem ty děcka zaujmout. Udělat nějakou zábavnou věc a hlavně namotivovat je třeba v tom komunitním kruhu, respektive v těch řízených činnostech. Vymyslet něco zábavného, co by ty děcka bavilo a udělat správnou motivaci je pro mě asi to nejtěžší.*“ (U1) Participantka U2 podobně uvedla: „*Motivace byla u mě ze začátku možná problém, i když na střední škole na to kladli velký důraz. Spíš jsem nevěděla jak to správně pojmout, takže občas s tím mám problém ještě teď.*“

Z výpovědí participantek můžeme vidět, že si uvědomují své **slabé stránky**. Nezdařilou nebo nedostatečnou motivaci dětí považují za faktor, proč se jim některé didakticky zacílené činnosti s dětmi nepovedly a děti u nich neudržely pozornost. Učitelka U7 dále popsala: „*Udržet pozornost těch dětí při řízených činnostech je taky těžké...Ze začátku to bylo opravdu náročné, moc náročné.*“

Tuto situaci připisuje tomu, že nedokázala děti dostatečně zaujmout při řízených činnostech. Až postupně zjistila, že potřebuje mít dostatek motivace, aby si byla ve své práci jistá: „*Pak jsem se ujistila v tom, že když člověk není dostatečně připravený, tak nemá šanci. Abych já si byla jistá, tak vždycky musím mít milion motivací, jinak jak ten člověk ty děti nezaujme, tak nemá šanci.*“ (U7)

Učitelka U5 popsala: „*Hlavně kluci tu pozornost ani udržovat nechtěli, třeba pohybovky byly problém a některé řízené činnosti...*“

Podobně vypověděla i učitelka U6, která se svěřila, že její práce v prvních třech měsících nebyla vždy úspěšná a **nedokázala s dětmi efektivně pracovat**: „*Minimálně ty první dva měsíce ty řízené činnosti byly katastrofa. Já jsem je asi nedokázala dostatečně namotivovat a udržet při té činnosti a po pár minutách už to bylo peklo.*“

Učitelka U4 popsala podobnou zkušenost: „*Některé aktivity nevyšly samozřejmě, jako nepovedlo se mi dost věcí no...někdy mi pozornost vůbec neudržely.*“

5.5 Vnější bariéry

Poslední kategorie obsahuje tři subkategorie, popisující bariéry, které vyplývají převážně z vnějších okolností. Začínající učitel je nemusí vždy očekávat, ale musí se s nimi smířit.

Permanentně nemocná

Prostředí mateřské školy je bohaté na infekční onemocnění. Děti v mateřské škole jsou navzájem v neustálém přímém kontaktu a onemocnění mezi sebou rozšiřují. Na vině jsou mnohdy i rodiče, kteří své nemocné děti někdy neohleduplně vodí do mateřské školy.

Učitel se v tomto infekčním prostředí každodenně pohybuje. Začínající učitel obvykle ještě nemá vybudovanou imunitu, aby se jeho organismus ubránil dětským infekčním onemocněním. **Častá nemocnost** učitele může být překážkou ve výkonu jeho zaměstnání a rozhodně **negativně ovlivňuje výkon** a činnost učitele. Učitelka U6 je tomu příkladem: „*Je blbý to, že od těch dětí vždycky něco chytím a do práce pak chodím, když je mi zle a nebo nechodím vůbec.*“

Onemocnění učitele způsobují i komplikace v organizaci vzdělávání v mateřské škole. Vedení musí **zajistit** za tohoto učitele **náhradu** a musí pozměnit směny ostatním učitelům. Učitelky U6 a U3 popsaly: „*Je to pak těžké, když chybí jedna učitelka, ale vždycky se nějak spojí třídy nebo některá udělá náhradní směnu.*“ (U3) Učitelka U6 dále popisuje: „*...v práci musí řešit za mě náhradu.*“

Participantky se shodují v názoru, že jsou to právě začínající učitelky, které trpí na častou nemocnost, protože mají nízkou obranyschopnost organismu proti dětským virům a bakteriím. K tomu je zaznamenána například tato výpověď: „*Já jsem furt nemocná, každý měsíc je to buď angína, chřipka nebo střevní chřipka nebo prostě jsem bez hlasivek, prostě každý měsíc. Furt se léčím....jsou to týdenní nemoci, čtyřicítka horečky a kolikrát z práce jsem odcházela nemocná...Kolegyně je v pohodě, ale já jsem chytila od nich úplně všechno.*“ (U8) Učitelka U3 k tomu dodává svůj názor: „*Začínající učitelka ještě nemá tak vybudovanou imunitu, aby to hned ustála, takže je hodně často nemocná. Já už jsem za ty dva měsíce jednou lehla asi na víc jak týden a mám už asi potřetí rýmu.*“

Učitelky tento problém vnímají i jako **pochybení ze strany rodičů**, kteří vodí děti do mateřské školy nemocné nebo nedoléčené: „*Jsem pořád v tom výskytu těch nemocí, rýmeček a tak dál. Prostě ten rodič to děcko vypustí po schodech nahoru samotné, rodič odejde a řekneš mu to až potom, samozřejmě během toho se nakazíš ty i ostatní děti.*“ (U1)

Jsem jen hlídačka

Začínající učitelky se cítí **nedoceněné**. Pro to, aby mohly vykonávat profesi učitelky v mateřské škole studovaly několik let. Po dokončení studií se cítily být plnohodnotnými, kvalifikovanými učitelkami a s takovými pocity vstupovaly i do prostředí mateřské školy. Velmi brzy se ale setkaly s odlišným pohledem na jejich profesi, zejména ze strany rodičů dětí, ale i ze strany svého okolí. Tento fakt může být pro začínající učitelky mnohdy demotivující.

Participantka U5 vypověděla, že jí vadí přístup některých rodičů. Je toho názoru, že se rodiče domnívají, že učitelky v mateřské škole pouze hlídají děti a hodnotnou práci nevykonávají: „*My jsme měli hodně drzé rodiče a oni si mysleli, že jenom sedím na zadku a piju kafičko. Že to je prostě lehká práce. Je to takový divný pocit, protože se fakt snažíš s těma děčkama pracovat, ale rodiče si myslí, že tam jenom sedíš a piješ kafe a hodně to dávali i najevo naši rodiče. Oni si dovolili mi říct, že šak jsme jenom hlídačky, proč bysme chtěli po nich něco donést, však ty děcka jenom hlídáme a nic neděláme... Jsem z toho strašně špatná, že ti rodiče si myslí, že je to lehká práce.*“

Participantka U6 popsala, že ji trápí pohled i jejího širšího okolí na její profesi. Ve spojení s tím, že na tuto pozici studovala několik let je pro ni frustrující slyšet, že si v zaměstnání jen hraje s dětmi: „*Mě strašně na tom mrzí, že já jsem na to fakt několik let studovala, máš plno stresu, si jednou nohou v kriminále a pak stejně slyším od lidí, když řeknu, že jsem začala pracovat v mateřské škole, že si tam jenom hraju s děčkama a že vlastně nic nedělám.*“ Shodnou výpověď uvádí i participantka U1: „*...tohle mě vcelku vždycky vytočí, když ti řekne někdo, že jen hlídáš děcka. A oni ti říkají šak co, ve školce si sedneš, piješ kafičko, díváš se na děcka jak si hrají. Ale dotýká se mě to, že prostě jak kdybych byla ta hlídačka, i když jsem nad tím strávila tolik úsilí, stresu a starostí, takže to mě mrzí.*“

Začínajícím učitelkám je nepříjemná také situace, kdy jim děti namísto oslovení „paní učitelko“ říkají „teto“. Participantky uvádí, že studovaly, aby mohly být učitelkami, ale v reálu jsou oslovovány jako tety na hlídání. Na otázku, jaká situace je zasáhla, participantka U8 odpověděla: „*Že mně některé děti říkají této, a ne paní učitelko, to je pro mě úplně iritující věc, protože já jsem nestudovala na to, aby mi někdo říkal teto. To je prostě taková věc, která mi úplně drásá žíly.* Participantka U7 uvádí obdobný problém: „*Někteří rodiče tomu dítěti vyloženě řeknou, že však neboj se pohraješ si tady s tetou a za chvilku jdeš domů, a to se stalo několikrát. Tak to mě i mrzelo.*“

Nedostatečné materiální vybavení

Z výpovědí participantek vyplynulo, že podstatnou bariérou v práci začínajícího učitele je **nedostatek materiálního vybavení na pracovišti**. Participantky popisovaly, že s dětmi nemohly pracovat tak, jak by si představovaly, protože jim k tomu chyběly podstatné didaktické, pracovní, výtvarné a další pomůcky, které jsou pro práci učitele v mateřské škole s dětmi neodmyslitelné. Některé participantky dokonce uvedly, že aby s dětmi mohly pracovat podle svých představ, musely tyto pomůcky kupovat ze svých **vlastních peněz**. Ředitelka jim tyto náklady neproplatila. Tento problém se týká zejména začínajících

učitelky, jelikož tyto učitelky jsou často nadšené do své práce a chtějí s dětmi realizovat nejrůznější, často i netradiční činnosti, ale schází jim k tomu prostředky.

Participantku U4 zklamalo vybavení v mateřské škole. Je si vědoma toho, že v tomto ohledu záleží na rozpočtu a **hospodaření s rozpočtem v mateřské škole**. Nicméně by byla spokojenější, kdyby mohla ředitelce sepsat, jaké věci ke své práci potřebuje a ředitelka by jí vyhověla: „Zklamalo mě vybavení školky. Třeba když chceme nějaké výtvarné potřeby, tak je to těžké si říct vůbec o ty peníze nebo takhle, takže holky říkaly, že hodně věcí kupují i samy za své peníze, což je naprd. Jako líbilo by se mi napsat jí seznam, co jsem koupila a prostě aby mi ta ředitelka vyšla vstříc a mohla si koupit, co potřebuji.“ Dále dodává, že nedostatek materiálního vybavení ji při práci s dětmi omezuje: „Ale jako když člověk najde něco na netu a chce to s těma dětma dělat a nemůže, tak to je fakt naprd.“

V podobné situaci se nachází i participantka U8, která obdobně uvedla: „Mně ve školce i hodně věcí chybí, že jako to rychle vyplýváme a pak nemám s čím pracovat. Třeba na Halloween se dělalo všechno z černého papíru a pak máš x balíků pryč, teď máme vesmír a musím barvit papíry na černo....Ze začátku jsem kupovala dost věcí i ze svých peněz, abych s nimi mohla pracovat... Třeba knížky a takové ty metodické pomůcky...“

Pro participantku U5 je překážkou i **chybějící internetové připojení** v prostorách mateřské školy. Kvůli tomu nemohla vyhledávat na internetu inspiraci a tvořit přípravy v rámci své nepřímé pedagogické pracovní doby: „Ve školce mi chyběla wifi, takže jsem si kvůli tomu musela dělat všechny přípravy doma. Vždycky se dělají přípravy na odpolední směně, takže jsem si místo toho musela najít jinou práci, třeba jsem ořezávala pastelky...“ Dále se vyjadřuje, že měla **nedostatek výtvarného materiálu**, který musela dokupovat ze svých vlastních finančních prostředků: „Co mi ale hodně chybí je výtvarný materiál na tvoření, spoustu těchto věcí, když jsme s dětma tvořili tak jsem to musela dokupovat za své peníze...Nedali mi na to peníze, ani když jsem donesla paragon. Jinak jsem do té školky vrazila fakt hodně svých peněz pro ty děcka...Občas chybí i velké tvrdé papíry, papíry do tiskárny, vodovky už jsou obarvené...“ Participantka U7 popisuje i **nedostatek v oblasti techniky**. Aby si mohla připravovat a tvořit materiály, musela si koupit na své vlastní náklady tiskárnu a laminovačku: „Tím, že je ta školka starší a jako finančně na tom není úplně nejlíp, tak jsem měla nedostatek materiálů, chyběly mi obrázky, musela jsem si koupit svoji barevnou tiskárnu, laminovačku a to ti nikdo nezplatí, investovala jsem do toho své vlastní peníze, abych s těma děckama mohla pracovat.“ Participantka U5 uvádí obdobný problém, kdy ředitelka zakazuje tisknout materiály, kvůli vysokému doplatku.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Tato bakalářská práce se zabývala bariérami v práci začínajících učitelů. Na začátku jsem si stanovila hlavní cíl výzkumu a tři další navazující dílčí cíle. Na základě těchto cílů jsem si stanovila i hlavní výzkumnou otázku a tři dílčí výzkumné otázky. Pomocí polostrukturovaného interview jsem následně získala potřebná data, díky kterým jsem dostala na tyto otázky odpovědi. Prvním dílčím výzkumným cílem bylo: **Odkrýt skutečnosti, které ovlivňují profesní start učitele mateřské školy.** V souladu s tímto dílčím cílem byla stanovena i tato výzkumná otázka: *Jaké skutečnosti ovlivňují profesní start začínajícího učitele mateřské školy?* Dle odpovědí participantek je profesní start učitelek v mateřské škole ovlivněn několika faktory. Prvním faktorem je **kvalita přípravného vzdělávání a míra připravenosti ze studia.** Zde byl zaznamenán rozdíl mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami. Učitelky se středoškolským vzděláním byly lépe připraveny na vstup do profese, konkrétně na přímou pedagogickou činnost v mateřské škole. Věděly, jakým způsobem pracovat s dětmi při didakticky zacílených činnostech. Současně měly ze střední školy k dispozici obsáhlé zásobníky didaktických her, námětů a propracovaných aktivit, které mohly v následné praxi využít. Učitelky uváděly, že na střední škole měly vyhovující časovou dotaci praxí a celkově bylo jejich studium orientováno prakticky. Učitelky s vysokoškolským vzděláním se cítily nevybavené potřebnými kompetencemi pro práci v mateřské škole. Stěžovaly si na **obtížný přechod z teoretické přípravy na profesi do reálné praxe**, problém zaznamenaly v **nízké hodinové dotaci praxí při studiu.** Všechny zúčastněné participantky se potýkaly také s nesnázemi v oblasti **administrativní agendy.** Tento problém plyne rovněž z přípravného vzdělávání, které nevybavuje studenty dostatečnými znalostmi v této oblasti. Na průběh adaptace učitele mateřské školy má podstatný vliv i **míra podpory ze strany vzdělávací instituce,** do které nastoupí. Usnadněnou adaptaci má začínající učitel v mateřské škole v případě, že má vstřícnou a **nápomocnou kolegyni** ve třídě. V nejlepším případě, pokud má **uvádějího učitele.** Participantky, které po nástupu do zaměstnání neměly ani jednu z možností, to uvádí jako kritický moment, protože se neměly na koho obrátit ve chvíli, kdy to nejvíce potřebovaly. Tato podpora, ideálně prováděná formou kvalifikovaného uvádějího učitele, dokáže většinu negativně vnímaných situací buď přímo eliminovat nebo podstatnou měrou jejich vliv omezit. Pokud se tato podpora děje formou nápomocné kolegyně, jedná se o podporu nepřímou a je závislá na vzájemných sympatiích nebo jiných faktorech, které nejsou zcela ovlivnitelné. Zde je jasně vidět i důležitost přístupu instituce, která tím, jakým

způsobem se o začínajícího kolegu stará a jaký mu poskytuje servis, dává začínajícímu učiteli najevo, zda si jeho příchodu vůbec váží.

Průběh adaptace začínajícího učitele ovlivňuje také klima na pracovišti a kvalita kolegiálních vztahů. Začínající učitelé, kteří se setkali s nepříjemným chováním ze strany vedení nebo se necítí dobře v pracovním kolektivu tuto situaci považují za velkou bariéru. Začínající učitelé se pak v novém prostředí necítí bezpečně a mají ještě větší strach z jakéhokoli pochybení. Nejčastějšími důvody, které vedou učitele k přemýšlení o výpovědi a změně pracoviště, jsou nesprávný způsob řízení mateřské školy ze strany ředitele, neadekvátní přístup ředitele k jejich osobě nebo nevyhovující kolegiální vztahy.

Druhým výzkumným cílem bylo: **Popsat, jak začínající učitelé vnímají vstup do profese.**

V návaznosti na tento cíl jsem stanovila výzkumnou otázku: *Jak začínající učitelé pociťují konfrontaci s realitou?* Na základě výsledků výzkumu lze říci, že střet s realitou je značný. Začínající učitelky si postupně uvědomují, jak velkou zodpovědnost najednou mají. Uvědomí si rozdíl mezi pozicí studenta učitelství a reálným výkonem práce učitelky v mateřské škole. V této roli se cítí nejisté. Do zaměstnání dochází se strachem, zda svou práci zvládnou. Zároveň mají obavy z pohledu okolí na jejich pedagogické kroky a zamýšlí se nad otázkou, zda svou práci vykonávají správně. Svým způsobem hledají vhodný přístup k práci s dětmi. Teprve po nástupu do profese se za pochodu učí spolupracovat v kolektivu ostatních pracovníků. Stejně tak se učí zvládat komunikovat s rodiči dětí.

Kromě výše zmíněného plyne počáteční **nejistota** začínajících učitelů ze situace, kdy se cítí v novém prostředí „ztracení“. Musí se velmi rychle zorientovat v nastavených pravidlech mateřské školy a pochytit organizaci a harmonogram celého dne. Současně musí poznat děti, jejich rodiče a kolegy. Ve většině případů začínající učitelé cítí **velký tlak**, neboť se vše musí zvládnout naučit co nejrychleji. Sebejistotu začínajícího učitele ovlivňuje také chybějící autorita. Děti zpočátku nového učitele nerespektují a učitel má ve třídě **chaos** do doby, než pozná děti a získá sebejistotou, autoritu a naučí se efektivní způsoby, jak pracovat s dětmi.

Třetím výzkumným cílem bylo: **Zjistit, jaké oblasti ve své práci vnímají začínající učitelé jako problematické.** K tomu jsem stanovila následující výzkumnou otázku: *Jaké oblasti ve své práci shledávají začínající učitelé jako problematické?* Z výzkumného šetření vyplynulo několik nejčastějších problematických oblastí. Nejčastěji zmiňovanou oblastí byla **komunikace s rodiči**. Začínající učitelé při konverzaci s nimi pociťují nejistotu a neví, jakým způsobem s rodiči komunikovat asertivně.

Zde hraje velkou roli zejména jejich **nízký věk** a nezkušenost. Tato nejistota se projevuje také ve chvílích, kdy mají učitelky s rodiči otevřít konfliktní téma. Ať už jim sdělit negativní informace o jejich dítěti a nebo jim nevyhovět v požadavcích. Je pro ně těžké v těchto chvílích s rodiči argumentovat a bojít se jejich reakce. Dále začínajícím učitelkám vadí **nepříjemné chování** některých rodičů vůči jejich osobě. Rodiče mladé začínající učitelky mnohdy nerespektují a překračují hranice asertivního chování. V propojení s tímto tématem začínající učitelky vnímají jako problematickou oblast i **nízký sociální status** v očích rodičů a veřejnosti. Do své profese vstupují jako kvalifikované učitelky, ale brzy se setkávají s míněním okolí, že hlídají děti a nevykonávají náročnou práci. Začínající učitelky se setkávají i s oslovením „teta“, což je pro ně demotivující.

Z analýzy dat dále vyplynulo, že učitelky mají problém v oblasti **práce s pedagogickou dokumentací**. S administrativní agendou se jako studentky při studiu obvykle setkaly jen ve velmi omezené míře nebo vůbec. Nejčastěji nevěděly, co mají zaznamenávat do třídní knihy, jak psát třídní vzdělávací program, jak tvořit týdenní plán, hodnocení nebo vyplňovat pedagogickou diagnostiku. Tato oblast práce pro ně byla nová a musely se jí učit.

Jako další bariéru začínající učitelky vnímají **nízkou autoritu u dětí**. Absolventky vstupují do svého prvního zaměstnání nejisté a tato nejistota se projeví i při samotné práci s dětmi. Děti tuto nejistotu vycítí a zkusí, kde má nový člověk hranice. Začínajícím učitelkám dělalo problém si u dětí vybudovat autoritu, aby děti nepřekračovaly nastavená pravidla. Hlavně při didakticky zacílených činnostech měly učitelky ve třídě hluk a činnosti nebyly dostatečně organizované, protože děti učitelky nerespektovaly. S tím souvisí další problematická oblast, kterou je **motivace a udržení pozornosti dětí**. Na základě výpovědí participantek můžeme říci, že jako jednu ze svých slabších stránek považují zvládnout děti dostatečně motivovat a edukaci při řízených činnostech vymyslet zajímavou tak, aby děti učitelku vnímaly a udržely pozornost.

Velkou překážku učitelky vnímají i v oblasti **materiálního vybavení třídy**. Zejména začínající učitelky přichází do prostředí mateřské školy s mnoha nápady a s chutí s dětmi realizovat zajímavé edukační činnosti. Následně zjistí, že na tyto činnosti nemají pomůcky a materiály. Aby participantky s dětmi mohly pracovat podle svých představ, investovaly do těchto materiálů i své vlastní finanční prostředky. Poslední zjištěnou problematickou oblast představuje **častá nemocnost**. Začínající učitel se zejména v prvním roce potýká s nejrůznějšími onemocněními, kterými se nakazí od dětí. V důsledku toho buď do zaměstnání nedochází, nebo je jeho výkon utlumen kvůli přítomnosti nemoci.

Začínající učitelky to z části považují za vinu rodičů, kteří vodí děti do mateřské školy nemocné. Začínající učitelky se pak nachází v každodenním styku s velkým množstvím infekčních onemocnění, kterým se jejich imunitní systém neubrání.

6.1 Limity výzkumu, diskuze a doporučení pro praxi

V průběhu výzkumu se objevilo několik limitů, které je potřeba uvést. Prvním limitem byla rozhodně má nezkušenost s realizací výzkumného šetření. V konečné fázi jsem již schopná reflektovat a posoudit vhodnost jednotlivých kroků. Zejména otázky v interview mohly být formulované vhodněji, abych mohla zjištěné problematické oblasti začínajících učitelů prozkoumat více do hloubky. Při prvních interview jsem byla nervózní a rozhovory neprobíhaly tak uvolněně a otevřeně, jak by probíhat měly. Při dalších rozhovorech jsem již dokázala vytvořit takovou atmosféru, aby se participantky více rozmluvily a poskytly větší množství dat.

Protože je toto téma specifické, rozhodla jsem se zúžit výzkumný soubor na začínající učitelky v mladém věku, které nastupují do profese ihned po dokončení studia. V podobném výzkumném šetření by bylo zajímavé zapojit do výzkumu i skupinu začínajících učitelek, které vstupují do profese v pokročilém věku, respektive po zkušenostech v jiných zaměstnáních. Případně by bylo možné porovnat, jaké bariéry pocítují začínající učitelé v prvním roce ve své profesi a jaké vnímají ve druhém roce.

Dalším významný limit souvisí s pandemií Covid-19, která ovlivnila vzdělávací sféru po celém světě. V tomto období studovaly všechny zúčastněné participantky. Uvědomuji si, že jejich výpovědi směrem k nedostatku praxe při studiu mohly být z části ovlivněny i touto situací. Jedním z očekávatelných limitů výzkumu je jeho výzkumný design. Jedná se o kvalitativní výzkum s nižším počtem participantů, kteří vypovídají své subjektivní pocity a názory, proto výsledky nelze zobecnit na populaci.

Výsledky předkládaného výzkumného šetření se z části shodují i s výzkumem od Syslové a Parmové (2017). Autorky zjistily, že **přípravné vzdělávání na vysokých školách** se málo zaměřuje na rozvíjení komunikativních dovedností studentů a nepředává jim praktické dovednosti v rámci administrativní oblasti jejich práce. Syslová a Parmová (2017) naráží na nepřipravenost v oblasti **komunikace s rodiči dětí**, ale i v rámci **pedagogického sboru**. Začínající učitelé vnímají nedostatky i v oblasti plnění **administrativní agendy**.

Se zajímavými výsledky přišel i Podpera (2017), který analyzoval, jakými kompetencemi jsou absolventky Učitelství pro mateřské školy nejčastěji vybavovány při studiu a jak se cítí být připraveny na profesi. Autor porovnával výsledky absolventek tří různých pedagogických fakult. Výsledky se odvíjely od konkrétní fakulty, nicméně shodně s mými výsledky odhalil **počáteční šok**, kdy si začínající učitelky teprve až po vstupu do profese uvědomují, jaké profesní činnosti jejich práce skutečně obnáší, co všechno musí zvládat a uvědomí si svou **zodpovědnost**. Jako problematickou oblast uvedl i **přístup rodičů a komunikaci s nimi**. Zde zmiňuje i faktor **věku učitelek**. Podpera (2017) ve svém výzkumu dále popsal problémy s plněním administrativních úkonů a uvedl jako problematickou oblast **neexistenci uvádějího učitele**. Přičemž nejčastěji začínajícím učitelkám pomáhaly jejich **kolegyně**. Dále Záleská et al. (2019) se zaměřovala na tři skupiny začínajících učitelů a to jak mateřských škol a základních škol, tak středních škol. V souhrnu tito učitelé potřebovali nejčastěji pomoci s řešením kázeňských problémů, se školní dokumentací, prací s žáky s SVP, v oblasti hodnocení žáků a v komunikaci s rodiči. Je potřeba říci, že v mém výzkumu se téma dětí se speciálně vzdělávacími potřebami neobjevilo, ačkoli je to jedna z možných problematických oblastí začínajícího učitele i v mateřské škole. Pro porovnání s výzkumy zaměřenými na učitele vyšších stupňů vzdělávání jsem vybrala výzkum od Vítečkové (2018). Autorka se zaměřovala na učitele 1. stupně ZŠ a SŠ. Ve výzkumu uvedla škálu oblastí, které zkoumaní učitelé vnímají jako problematické, přičemž na prvních třech místech se objevila potřeba pomoci s administrativní dokumentací, pomoc při identifikaci učebního stylu žáků a **vytvoření respektu a udržení pozornosti žáků**.

Kvalitní a hodnotný výzkum orientovaný na profesní začátky učitelů realizoval také Janík et al. (2020). Ve výzkumném šetření podobně jako Záleská et al. (2019) porovnával tři skupiny učitelů, ale zaměřil se na učitele mateřské školy a 1. a 2. stupně ZŠ. Autor odhalil několik zajímavých faktů. Nejčastější problém shledávají začínající učitelky mateřských škol ve **zvládnutí práce s dětmi** a řešení kázeňských problémů. Podobně jako vyplynulo z mých dat, i Janík et al. (2020) uvádí, že začínající učitelé přemýšlí o změně školy, pokud **selhává vedení školy** a nebo nemají příznivé **vztahy s kolegy**. Přičemž začínající učitelé mateřských škol jsou rádi pokud se v začátcích můžou **opřít právě o své kolegy**. V rozporu s mým výzkumem spatřuji zjištění autora, že učitelé mateřských škol hodnotí spolupráci s rodiči bezproblémově. Jako náročnou oblast práce zařazuje komunikaci s rodiči především k učitelům na ZŠ, kde se zmiňuje o nejistotě učitelů v komunikaci kvůli jejich nízkému věku. Toto zjištění však v mém výzkumu platí i pro učitele mateřských škol.

Poslední oblast, kterou autor shodně popisuje je, že začínajícím učitelům v předškolním vzdělávání vadí **nízká prestiž profese učitele mateřské školy**.

V porovnání se zahraničními výzkumy můžeme říci, že se problémy českých učitelů nijak výrazně neliší od jiných zemí. Například Koca (2016) se zabýval bariérami v práci začínajících učitelů v Turecku, v prvním roce jejich pedagogického působení. Ve svém výzkumu odhalil jako nejčastější limity začínajících učitelů především vedení a organizaci dětí a třídy, vztahy s kolegy a administrativní oblast jejich práce. Kromě toho mají zkoumaní učitelé potíže najít vhodný způsob, jak přistupovat k neukázněným dětem. Většina participantů autorova výzkumu se domnívá, že nebyli připraveni na výzvy, které je čekaly v prvním roce jejich práce, přičemž někteří učitelé si myslí, že univerzitní vzdělávání neklade důraz na praktickou přípravu studentů a následné zvládnání praktických úkonů v reálné školní praxi.

Na základě výsledků mého výzkumného šetření jsem navrhla doporučení pro praxi, které jsem rozdělila pro čtyři subjekty. První je doporučení směřované ke změně v přípravném vzdělávání. Druhé je zacílené přímo na začínající učitele. Třetí je doporučení pro ředitele a ředitelky mateřských škol a čtvrté doporučení patří kolegům začínajícího učitele.

Doporučení pro přípravné vzdělávání

Rozhodně bych doporučovala **upravit systém přípravného vzdělávání**. Bylo by vhodné zavést **více praxe** při studiu na vysokých školách na oborech Učitelství pro mateřské školy. Na středních i vysokých školách bych doporučovala zavést předměty, kde se studenti prakticky naučí, jakým způsobem vyplňovat pedagogickou dokumentaci. Účelné by bylo zavést i praktické předměty, ve kterých se studenti seznámí se strategiemi vedení rozhovoru a se způsoby řešení konfliktních situací na příkladech z mateřských škol. V rámci pedagogických praxí středoškolských i vysokoškolských studentů bych doporučila, aby měli možnost **zkusit si všechny profesní činnosti v plné šíři**. Zejména aby byli na praxi seznámeni s veškerou administrativní oblastí, dokumentací a zkusili si komunikovat a vést konverzaci se zákonnými zástupci dětí. Bylo by vhodné, aby měli studenti i dostatek následových praxí, kde uvidí práci zkušené učitelky. Studenti si tak odnesou náměty na činnosti s dětmi. Zjistí, jak vhodně namotivovat děti, a získají podněty, jakým způsobem s dětmi pracovat. Posléze je důležité, aby si na praxi kromě didakticky zacílených činností s dětmi zkusili všechny profesní činnosti, které vykonává učitelka v mateřské škole.

Doporučení pro začínající učitele

Mé doporučení směřuje také ke studentkám učitelství, kterým doporučuji, aby se již na svých praxích **zajímaly o případné volné pracovní místo** v dané mateřské škole. Pokud by do stejné mateřské školy nastoupily pracovat, rozhodně by měly ulehčený přechod ze studia do profese, protože prostředí a personál konkrétní mateřské školy už znají. Začínajícím učitelkám, které nastupují do zcela neznámé mateřské školy, by mohlo pomoci, pokud by měly možnost minimálně dva týdny před nástupem **chodit na náslechy** k učitelce, s níž budou ve třídě. V tomto období mohou blíže poznají děti, odpozorují harmonogram a chod mateřské školy. Naučí se stanovená pravidla ve třídě a seznámí se s učitelským sborem. Po nástupu do profese by pak pro ně první týdny nemusely být tak stresující a náročné. Rozhodně je vhodné, aby si každý začínající učitel **vyžádal školní vzdělávací program** dané MŠ a seznámil se s ním předem. V situacích, kdy si začínající učitel nebude vědět rady, by se neměl bát **požádat o pomoc zkušenější kolegy**. V neposlední řadě by se začínající učitel neměl nechat rozhodit malým množstvím pomůcek a materiálů ve třídě, ale zkusit improvizovat nebo volit takové činnosti, na které vybavení má. Také by měl být připraven na to, že první rok vyzkouší, jak pevné má zdraví.

Doporučení pro kolegu začínajícího učitele

Pokud začínající učitel nemá uvádějího učitele, je to právě kolegyně ve třídě, která má pro začínajícího učitele obrovskou hodnotu. V prvním případě může začínajícímu učitelu ulehčit adaptační proces, v opačném případě jej nechá takzvaně „plavat“. Učitelkám, které budou mít ve třídě začátečníka doporučuji, aby se zachovaly kolegiálně a poskytly mu veškeré **důležité informace**. Neopomínejte jej **zapojovat do konverzací** s ostatními kolegy a pomáhat mu se všemi potřebnými činnostmi. Pomozte mu při konverzaci s rodiči i při vyplňování pedagogické dokumentace. Konzultujte s ním možnosti materiálního vybavení ve třídě, dávejte mu **konstruktivní zpětnou vazbu** na jeho pedagogické postupy a spolupracujte s ním.

Doporučení pro ředitele MŠ

Ředitelům mateřských škol doporučuji, aby se zajímali o možnosti podpory začínajících učitelů. Měli by mít vypracovaný kvalitní **adaptační program** a uplatňovat ho v praxi. Největší pomocí pro začínajícího učitele by bylo poskytnutí **uvádějího učitele**. V případě nemožnosti této podpory by měl ředitel popřemýšlet o pedagogické složení učitelů ve třídách. Začínající učitel by měl být ve třídě se **zkušenou kolegyní**, která je vstřícná, přívětivá, otevřená a ochotná pomoci.

Dále doporučuji, aby ředitel mateřské školy **seznámil** začínajícího učitele **s prostředím mateřské školy**, jejím personálem, chodem, vzdělávacím programem a v neposlední řadě i se všemi akcemi, do kterých se daná mateřská škola zapojuje. Měl by se o začínajícího učitele zajímat a v případě potřeby mu navrhnout možnost **osobního pohovoru**, aby začínající učitel věděl, že řediteli nejsou jeho potřeby lhostejné.

Co považuji za velmi důležité je, aby ředitel přistupoval k začínajícímu učiteli laskavě a s vědomím toho, že může dělat chyby. Průběh adaptačního procesu by také ulehčilo, pokud by ředitel začínajícímu učiteli umožnil **docházet** před uzavřením pracovní smlouvy **na náslechy do dané mateřské školy**. Popřípadě by měl začínajícímu učiteli umožnit minimálně první týden docházet na odpolední směny. Začínající učitel by tak měl čas na postupnější aklimatizaci předtím, než sám povede dopolední didakticky zacílené činnosti.

ZÁVĚR

Bakalářská práce otvírá důležité téma, kterým by se pedagogické výzkumy měly zabývat, aby se zlepšila situace začínajících učitelů předškolního vzdělávání, neboť tato skupina učitelů bývá často opomíjena. Hlavním cílem práce bylo zjistit a popsat, jaké bariéry vnímají začínající učitelé mateřských škol v etapě profesního startu. V teoretické části věnuji pozornost nejprve učitelům mateřské školy a specifikaci jeho profesních činností. V další části práce vymezuji teoretická východiska, která se týkají začínajícího učitele a jeho profesního startu. V neposlední řadě prostor věnuji limitům při práci začínajícího učitele, se kterými se může setkat v období jeho profesního startu.

V praktické části bakalářské práce byl prezentován kvalitativní výzkumný design, který byl realizován pomocí interview s 8 začínajícími učitelkami mateřských škol. Participantky zapojené do výzkumu byly ve věkovém rozmezí 20-25 let. Jednalo se o začínající učitelky, které nastupovaly do mateřské školy bezprostředně po dokončení studia. Stanoveným kritériem bylo, aby od jejich vstupu do profese neuplynuly více než dva roky. Získaná data jsem analyzovala pomocí metody otevřeného kódování. Na základě analýzy dat jsem odhalila několik nejčastějších bariér, se kterými se začínající učitelé mateřských škol potýkají. Poté jsem vytvořila pět významových kategorií: Prvotní střet s realitou, Nedostatečná připravenost ze studia, Umění udržovat sociální sféru, Přímá pedagogická činnost s dětmi a Vnější bariéry. V první kategorii jsou zařazeny bariéry, které začínající učitelky pocítovaly bezprostředně po vstupu do profese. Jedná se především o neznalost prostředí, režimu a pravidel dané mateřské školy, nejistotu učitele a nepřidělení uvádějího učitele. Druhá kategorie naráží na mezery v přípravném vzdělávání studentů oborů zaměřených na předškolní vzdělávání, přičemž zde byl zaznamenán rozdíl mezi středoškolsky a vysokoškolsky vzdělanými učitelkami. Další kategorie se vztahuje k sociálním vztahům učitele. Největší prostor je zde věnován komunikaci s rodiči, s učitelským sborem a ředitelem mateřské školy. Čtvrtá kategorie popisuje problémy učitele při samotné práci s dětmi. Začínající učitel si není jistý svou rolí, hledá vhodný přístup k dětem i k práci s nimi. Pro tyto učitele je obtížné především získání respektu a vybudování autority u dětí. V poslední kategorii jsou zahrnuty vnější vlivy, které představují omezení začínajícího učitele, ale nelze jim účinně předcházet. Začínající učitelé se potýkají s nedostatečným materiálním vybavením ve svých třídách, s nízkým sociálním statutem a s častou nemocností.

Domnívám se, že jsem díky těmto zjištěním částečně přispěla k rozšíření poznatků o situaci začínajících učitelů mateřských škol a jejich potřebách. Výsledky výzkumu obohatily i mě samotnou, jelikož se nacházím v pozici studentky, kterou zanedlouho vstup do profese čeká.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Burkovičová, R. (2012). *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Cantú, M., & Martínez, N. H. (2006). *Problems faced by beginning teachers in private elementary schools: A comparative study between Spain and Mexico*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 8(2), 1-16. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/288443815_Problems_Faced_by_Beginning_Teachers_in_Private_Elementary_Schools_A_Comparative_Study_between_Spain_and_Mexico
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Danišková, Z. (2015). Učitel mateřské školy a jeho postavení ve školském systému. In A. Wiegerová, H. Navrátilová, Z. Syslová, Z. Petrová, H. Horká, V. Rodová, & J. Vašíková. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Dvořáková, M., Kolář, Z., Tvrzová, I., & Váňová, R. (2015). *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada.
- Feldmannová, A. (2014). Styl vyučování učitele v mateřské škole. In Ludíková, L. (Eds.), *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. (s. 75-115). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z http://kpv.upol.cz/download/magister/Magister_1-2014.pdf
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (Eds.) (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf
- Jandourek, J., (2012). *Slovník sociologických pojmů. 610 hesel*. Praha: Grada.
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., ... Gill, T. (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Brno: Masarykova Univerzita. Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/vyzkum/veda-a-vyzkum/publikacni-cinnost/1739077>

- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). *Adaptační období pro začínající učitele*. *Pedagogika*, 67(1), 4-26. doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). *Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/266976715_Promoting_early_career_teacher_resilience_A_framework_for_understanding_and_acting
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Koca, A. (2016). *Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support*. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92-101. doi: <https://doi.org/10.31578/jeps.v1i2.22>
- Kopáčová, J. (2019). Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. In: B. Kosová, L. Lisner, D. Matonoha, J. Nálepová, V. Spilková, E. Vincejová, & B. Zmrzlík. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
- Lindner, U. (2019). *Pozor, rodiče ve školce! Typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet*. Praha: Portál.
- Majerčíková, J., & Urbanecová, K. (2020). *Prestiž učitelství v mateřské škole optikou subjektivní percepce učitelek*. *Studia paedagogica*, 25(1), 51-77. doi: <https://doi.org/10.5817/SP2020-1-3>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mišovič, J. (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- *Návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů*. (2018). Poslanecká sněmovna parlamentu České republiky. [Retrieved 2022-10-28]. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/text/orig2.sqw?idd=135538>

- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). *Začínající učitelé a drop-out*. *Pedagogika*, 66(4), 386-407. doi: <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Podpera, M. (2017). *Přípravné vzdělávání učitelek mateřských škol a potřeby praxe* (Disertační práce). Praha: Univerzita Karlova.
- Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v ČR*. Dostupné z <https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/file1629457367.pdf>
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd). Praha: Portál.
- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MŠMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Sözen, P. H. (2018). *Challenges of novice teachers*. *International E-Journal of Advances in Education*, 4(12), 278-282. doi: 10.18768/ijaedu.478254
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2020). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Hornáčková V. (2014). *Kvalita reflexe v profesním myšlení učitelek mateřských škol*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 535–561. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-535>
- Syslová, Z., & Parmová, L. (2017). Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě vysoká škola (ne)připravila“. In Ludíková, L. (Eds.), *Magister: reflexe primárního a preprimárního vzdělávání ve výzkumu*. (s. 7-28). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z http://kpv.upol.cz/download/magister/Magister_1-2017.pdf

- Syslová, Z., Borkovcová, I., & Průcha, J. (2014). *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer.
- Švaříček, R. (2009). *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* (Disertační práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Tuček, M. (2019). *Tisková zpráva. Prestiž povolání – červen 2019*. Centrum pro výzkum veřejného mínění. [Retrieved 2023-04-03]. Dostupné z <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019>
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.) (2011). *Pedagogika pro učitele* (2. vyd.). Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vitečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A. (2012). *Self efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Wiegerová, A., & Danišková, Z. (2015). Otevřený diskurz o postavení mateřských škol. In H. Navrátilová, Z. Syslová, Z. Petrová, H. Horká, V. Rodová, J. Vašíková, B. Kosová. *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- *Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. (2016). [Retrieved 2022-10-19]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmalehová, M. (2019). *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů*. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149-171. doi: <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	Střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
Tzv.	Takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Profesní dráha učitele	20
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Charakteristika participantů	38
Tabulka 2 - Doplnující charakteristika participantů.....	39
Tabulka 3 - Znázornění kategorií a subkategorií	40

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas.....	72
---------------------------------------	----

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Dobrý den,

jmenuji se Nikola Hubíková a jsem studentkou oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci výzkumu k mé bakalářské práci, s názvem Bariéry v práci začínajícího učitele, realizuji interview, kterého budete účastníkem. Rozhovor bude nahráván na diktafon a bude z něj pořízen zvukový záznam, který bude po přepisu do textové podoby smazán. Vaše účast je zcela dobrovolná a máte právo kdykoli rozhovor nebo nahrávání přerušit či ukončit. Vaše osobní údaje budou anonymizovány a použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

Podpisem stvrzujete, že dáváte souhlas s realizací rozhovoru a následným využitím získaných dat pro účely této bakalářské práce.

Dne:

Podpis participanta:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW

T: Jak dlouho pracuješ v mateřské škole?

P: Rok a dva měsíce.

T: Proč ses rozhodla stát učitelkou v mateřské škole?

P: Byl to můj sen v podstatě od základky, vždycky mě bavilo se o děcka starat, tvořit s nimi a vyrábět.

T: V jaké mateřské škole pracuješ a s jakými dětmi?

P: Je to městská mateřská škola a pracuji s dětmi od čtyř do šesti let, ale většina jsou to předškoláci.

T: Kolik ti je let?

P: Dvacet čtyři.

T: První se zeptám, jak ses cítila v prvních dnech, když jsi nastoupila do mateřské školy?

P: Měla jsem strach z toho, že nebudu vědět, co mám dělat, to mě ve škole nenaučili. Měla jsem strach, byl to takový pocit, že je ani nezvládnu, že je neznám, že budou mít ze mě strach, bylo to takové divné. Bála jsem se, že mě nebudou respektovat, že jsem nová.

T: Co bylo úplně nejtěžší při vstupu do profese?

P: Komunikovat s rodiči, bylo těžké to, že ti rodiče vlastně tím, že jsem mladá, tak si mysleli, že o těch děčkách nic nevím a nemůžu jim radit, co tam je třeba špatně. To mě nejvíc štvalo. Bylo blbé to, že když jsem jim něco řekla, že jejich dítě je divočejší, tak mi říkali, jak to můžu vědět, že jsem ještě mladá a že ještě nemám svoje děcka, tak jak to můžu poznat. Tak to mi hodně vadilo, protože mi ostatní říkali, že jsem právoplatná, plnohodnotná, vystudovaná učitelka a pak jim něco řekneš a bylo všechno špatně.

T: A zlepšilo se to už za tu dobu?

P: S těmi minulými rodiči ne. Letos je to jiné. Letos jsou ti rodiče chápavější a tím, že tam nejsem první rok, tak už je to dobré. My jsme měli hodně drzé rodiče a oni si mysleli, že jenom sedím na zadku a piju kafičko. Že to je prostě lehká práce. Je to takový divný pocit, protože se fakt snažíš s těma děčkama pracovat, ale rodiče si myslí, že tam jenom sedíš a piješ kafe a hodně to dávali i najevo naši rodiče. Oni si dovolili mi i říct, že šak jsme jenom hlídačky, proč bysme chtěli po nich něco donést, však ty děcka jenom hlídáme a nic neděláme. Ti rodiče nevidí, co ta učitelka dělá a myslí si, že je fakt jenom hlídáme. Jsem z toho strašně špatná, že si ti rodiče myslí, že je to lehká práce.

T: Ve kterých oblastech jsi potřebovala pomoc? A kdo ti pomohl?

P: Nejvíc mi pomohla ta moje kolegyně, se kterou pracuji, která vlastně mi hodně radila ze začátku co mám dělat, většinu práce co mám dělat i hodnocení dělala za mě. Jakože dělaly jsem to spolu, ale ona mi ukazovala, jak to má vypadat. Nejvíc jsem potřebovala pomoc v oblasti fungování té školky. Nebo když se mě rodič zeptá na nějakou otázku, na kterou nevím odpověď, tak jsem potřebovala tu zkušenější kolegyni, která tu odpověď řekla za mě.

T: Ředitelka tě nechala pracovat s tou kolegyní na směně?

P: My jsme se prolínaly. Ačkoli já jsem první týden chodila na její směnu na ranní se dívat, abych věděla, co mám dělat. Abych věděla, že to, co jsem si připravila na ten další týden, jestli je to správné. Dívala jsem se, jak to funguje, jak ona s něma pracuje, tím jsem se dozvěděla i o těch dětech víc, na co si dát třeba pozor při práci s něma. Pak už jsem měla svou řízenou činnost sama.

T: A věděla jsi, co s těmi dětmi máš dělat při řízené činnosti?

P: My jsme měly TVP svoje a na každý týden jiné téma, takže já jsem měla téma a podle toho jsem dělala ty svoje činnosti s tím, že prostě jsem tam každý týden měla nějakou pohybovku, výtvarku, cvičení, relaxačku, grafomotorické listy, protože to už byli předškoláci.

T: A když jsi něco fakt potřebovala pomoc, tak jsi šla za tou kolegyní?

P: Jo, ona je hlavně moje uvádějící učitelka, takže kdykoli jsem potřebovala pomoc, ať se to týká fakt čehokoli, tak jsem za ní došla nebo jsme se na směně radily, nebo jsem jí napsala domů, abych věděla, že je vše v pohodě. My jsme si našťestí hodně sedly.

T: Co jsi za ní chodila řešit?

P: S dokumentací hlavně. Nevěděla jsem jak psát do třídní knihy, co tam psát, jak se má psát závěrečné hodnocení, hodnocení za půlrok, jak to má vypadat, jestli na to je nějaká šablona nebo se to píše jenom tak. Ty dílčí a konkrétní cíle toho tématu na ten týden. A pak mi radila i s tím, jestli si myslí, že tu činnost, kterou jsem si naplánovala, jestli zvládnou děcka, protože jsem je neznala, bez ní bych byla asi hodně ztracená. Většinou mi radila i s rodičema, protože jsem ještě nevěděla, co jim říct a jak s nimi mluvit, ještě jsem se teprve rozkoukávala, takže ona to ze začátku řešila za mě, pak mě to nechala řešit samotnou, ale stála vedle mě.

T: Myslíš si, že tě škola připravila dobře na výkon povolání?

P: Ne, nemyslím si to. Učili jsme se samou teorii, ale do praxe mi to nedalo vůbec nic. Když jsem došla do práce, tak největší problém pro mě bylo pochopit ten systém školky, jak to funguje, jak s těma děckama to funguje, ten režim dne vůbec. To mě škola vůbec nenaučila, řešili jsme samou teorii a to mně vůbec nic nedalo. Ta teorie se využívá jenom v té

dokumentaci, ale jak pracovat s těma dětma nás nikdo nikdy nenaučil. Nevěděla jsem, jak si udělat přípravy, aby všechno sedělo a vůbec mě to nenaučilo ani jak komunikovat s těma rodičema. Jak být asertivní, to vím, ale jak být asertivní při komunikaci s agresivním rodičem, to už nikdo neřešil. Ale my jsme měly fakt blbé rodiče minulý rok, takže tam byl problém i v těch rodičích. Byl problém nastoupit z té teorie do té praxe. Na školách by měli zavést víc praxe.

T: Jak se lišila tvoje představa o práci učitelky od reality?

P: Moje představa se po studiu moc nezměnila. Měla jsem stejnou představu, jaká je realita, ale neuvědomovala jsem si, co všechno obnáší ta práce učitelky. Když jsem nastoupila do té práce, tak mi přišlo, že je na mě víc kladeno, než jsme se učili, že dělám něco, co jsem nikdy nedělala a nikdo mě to nenaučil. Takže mě to musela ta kolegyně naučit.

T: A to bylo co všechno?

P: Většinou dokumentace, závěrečné hodnocení, hodnocení za půlrok, určitě jsme neprobrali ani tu diagnostiku těch dětí, navíc do teď nevím, podle koho je ta diagnostika správně. A na škole jsme diagnostiku dětí až tak konkrétně neřešili. A doteď jsme neměli ani školní vzdělávací program, takže tam to byl problém a to vedení je takové všelijaké.

T: A stala se ti za ten rok nějaká situace, která byla opravdu problém?

P: Ta první situace byla minulý rok, kdy maminka volala učitelce, že se malému stal ve školce úraz. Ale žádný úraz malý neměl. Ve finále to dopadlo tak, že to bylo vymyšlené. A druhá situace, že máme ve třídě dítě a otec je alkoholik a řešíme tam různé problémy s ním.

T: A vedení ve školce je jaké?

P: Ona tam je nová ředitelka a ještě v tom neumí chodit. Všechnu práci, kterou by měla dělat ona, přehazuje na učitelky. Do toho na jednu stranu nám řekne, že máme s dětma více pracovat a více s něma trénovat nějaké věci, na druhou stranu nám zakáže si tisknout ty materiály, protože tam je doplatek. A celkově ten systém je tam špatně vedený. Minulá ředitelka je už v důchodu, ta to měla perfektně vedené.

T: Ale chovat se k vám chová špatně?

P: Teďka je i taková nepříjemná občas. Kvůli ní mě napadlo, že změním mateřskou školu, protože tam ten systém v té školce nefunguje tak, jak by měl fungovat.

T: A materiály ti někdo poskytnul na začátku?

P: Materiály jsem si dělala sama všechny. Hodně jsem čerpala z knížek, které mi doporučila moje kamarádka ze základní školy, která je také učitelka. Podle knížek jsem si vše chystala, samozřejmě výtvarku a podobné činnosti podle internetu a hodně jsem využívala Pinterest. Potom mi pomáhala i ta kolegyně, že mi půjčila i nějaké starší materiály. Dala mi jednu, dvě

přípravy, ale to až později. S tím, že jsem si občas materiály musela i kupovat. Různé pracovní listy, grafomotorické listy nebo pohybové hry jsem si dokupovala. Ze začátku jsem čerpala ze sebe, co šlo a z knížek.

T: A jak bys popsala stav materiálního vybavení?

P: Ve školce mi chyběla wifi, takže jsem si kvůli tomu musela dělat všechny přípravy doma. Vždycky se dělají přípravy na odpolední směně, takže jsem si místo toho musela najít jinou práci, třeba jsem ořezávala pastelky, stříhali jsme materiál, ale přípravy s cílema a se vším jsem si musela dělat doma. Co mi tam teda chybí, tak je málo výtvarného materiálu na tvoření, spoustu těchto věcí, když jsme s dětma tvořili jsem si musela dokupovat sama za své peníze. Nedali mi na to peníze, ani když jsem donesla paragon. Jinak jsem do té školky dala fakt hodně svých peněz pro ty děcka. Občas chybí i velké tvrdé papíry velkého formátu. Na konci školního roku už nebyly žádné. Papíry do tiskárny nám chyběly, my jsme neměly a pokud by nám každý rodič balík nedal, tak je nemáme. Takže to je opravdu velký problém.

T: Kdy už by ses bez kolegyně obešla?

P: Já jsem se bez ní musela obejít už po čtyřech měsících, kdy ona marodila a já tam byla úplně sama, chodila jsem od rána od osmi každý den do tří do odpoledne. Byla jsem tam sama celý den. Ale hodně mě to popostrčilo k tomu, že jsem pak už hodně začala fungovat sama.

T: Říkala sis někdy, že se ti nechce jít do práce?

P: Ne, já jsem se do práce těšila. S dětma mě ta práce baví, vždycky jsem se těšila, co na to řeknou, jak mě zhodnotí ty děti. Jestli se jim ta aktivita a takto celkově ten den líbil nebo nelíbil.

T: Jak ses cítila v kolektivu ostatních učitelek?

P: Ze začátku to bylo fajn, byly na mě hodné i se mě třeba ptaly, jestli se mi tam líbí nebo ne. Pak se některé projevíly. Ale jinak ze začátku to bylo fakt fajn, že mě přijaly i jsme si potykaly a tak.

T: Co tě při nástupu do práce zklamalo?

P: Jediné, co mi vadilo bylo, že ta ředitelka přenáší všechnu práci na ty učitelky. Máme každý týden nějakou akci, kterou jsem si musely samy pořádat, samy jsem si musely všechno obvolat, zajistit a to štválo nejenom mě, ale všechny kolegyně, protože to, co měla dělat ředitelka, dělaly učitelky.

T: A setkala ses s nějakými kázeňskými problémy u dětí?

P: Jo, hodně. Nevěděla jsem ale jak k nim přistupovat a jak je řešit, vždycky jsem to řešila s kolegyní. Největší problém je, že ty děcka jsou drzé. Měly jsme tam i jednoho, který děcka

bil. Ze začátku jsme to řešily my domluvou s ním, když to ale nepřestávalo a bylo to horší, tak jsme to řešily s rodičema. S tím, že jsme se první s kolegyní domluvily, co řekneme a jak to řekneme a pak teda jsme jim to řekly. Aby ti rodiče věděli, že držíme při sobě a myslíme si obě to stejné. Většinou tam ale byla ta drzost těch děcek, než ty kázeňské a moc nechtěly poslouchat.

T: Takže co pro tebe bylo nejhorší?

P: Komunikace s rodiči, určitě celkově systém té školky, jak to funguje, že podle praxe to vypadalo trošičku jinak a v reálu to funguje úplně jinak a ještě hůř než jsem si představovala.

T: Jak hůř?

P: Tož ta ředitelka je problém, ona tomu nerozumí, je nová, ze začátku v tom plavala. Nejhorší byla ale fakt ta komunikace s rodiči, co jim mám říct, jak jim mám odpovídat, abych je neurazila. A samozřejmě velká bariéra byla přímo praxe, protože je jiná než ta teorie, protože to, co jsem se učili ve škole mi vůbec nepomohlo k tomu, co opravdu funguje v té školce, jak to probíhá, jak si ty přípravy chystat a nikdo mě nepřipravil na to, že to nebude fungovat přesně, jak si napíšu.

T: A ještě se zeptám, zvládala jsi udržet pozornost dětí?

P: Jo, ale byly tam výjimky samozřejmě. Hlavně kluci, kteří tu pozornost ani udržovat nechtěli, třeba pohybovky byly problém a některé řízené činnosti, s tím jsem ze začátku bojovala. Ale tu pozornost mi děti udržely, když jsem ji potřebovala a pak jsem jim dala možnost tu pozornost vytratit, ale zároveň vnímat, co po nich chci. To znamená pohybovky, to bylo nejhorší, protože oni celou dobu drželi pozornost a pak jsem jim dala tu volnost. Nejlepší bylo třeba ťukat do dřívěk, co udržovalo pozornost, protože museli udržovat rytmus toho ťukání a zároveň si mohli lehnout. Takže jsem ťukala pomalu a pak jsem ťukala rychle, aby se vyběhali. Já jsem jim tu možnost volnosti dávala, dávala jsem jí i víc než bych mohla, ale oni to potřebují, oni jakože fakt neudrží tu pozornost, jak se ve škole říká, čtyřicet minut.

T: Ještě se zeptám na poslední otázku, která se objevovala v předešlých rozhovorech.

Bývala jsi v začátcích hodně nemocná?

P: Na začátku ani ne, až v říjnu to na mě spadlo, protože rodiče vodili děti nemocné. Brala jsem prášky na imunitu a byla jsem varována i kolegyní, že budu bývat nemocná, člověk ještě nemá takovou imunitu.

T: Tak to je ode mě vše, děkuji za rozhovor.